

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

2/2002

	In eigener Sache	74
	Beiträge zum DAV-Kongress Dresden 2002	75
Gunther Scheda/ Dietmar Schmitz Manfred Fuhrmann	Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 2000/2001)	105
	Bildung ohne Inhalte? Bemerkungen zu einer verbreiteten Tendenz in der gegenwärtigen Diskussion	109
Friedrich Maier Durs Grünbein Johannes Haas	Wissen – Bildung – Gymnasium Zwischen Antike und X Von wegen feindliche Geschwister: Die Peter-Ustinov-Gesamtschule und der Lateinunterricht	119 123 126
Franz Strunz Julia Nida-Rümelin	Die Varusschlacht und Kalkriese Zur kulturellen Dimension der Bildung Zeitschriftenschau Besprechungen Leserforum Nachrichten und Verschiedenes	129 134 138 144 159 161

Deutscher Altphilologenverband

In eigener Sache

Das vorliegende Heft ist, wie angekündigt, überwiegend dem Dresdener Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes gewidmet. Es war nach Meinung aller Beteiligten und Betroffenen wieder ein sehr gelungener und gut besuchter Kongress. Unser Bundesvorsitzender Dr. HELMUT MEIßNER spricht im einleitenden Aufsatz allen Mitwirkenden seinen herzlichen Dank aus. Doch muss an dieser Stelle vor allem auch ihm selbst herzlich gedankt und gratuliert werden. Man bedenke, dass all diese Leistungen nebenamtlich, „ehrenamtlich“, also zusätzlich

erbracht werden. Jeder Kollege, jede Kollegin, die dem sprichwörtlich gewordenen Schulstress ausgesetzt sind, werden das zu schätzen wissen. Um so beachtlicher und erfreulicher, wenn dann alles so gut gelingt! Für die „Eingeweihten“ ist es kein Geheimnis, dass ein großer Teil der Organisation von seiner Frau HANNE MEIßNER geleistet worden ist. Sie hat auch den vorzüglich gelungenen „Kongress-Begleiter“ zusammengestellt. Auch ihr sei hier – im Namen aller Teilnehmer/innen – von Herzen gedankt.

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 1432-7511

45. 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
StD Dr. Helmut *Meißner*, Hubstraße 16, 69190 Walldorf

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

Die Redaktion gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

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

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

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

Layout und Satz: StR Rüdiger *Hobohm*, Luitpoldstr. 40, 85072 Eichstätt, E-Mail: ruediger.hobohm@altmuehlnet.de

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

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

Nach dem Dresdener Kongress – Herzlichen Dank an alle!

Wenige Wochen nach unserem Dresdener Kongress möchte ich noch einmal allen denen herzlich danken, ohne deren freiwilligen und oft sehr mühevollen Einsatz die Tagung niemals in dieser Weise hätte stattfinden können.

Mein erster Dank geht an Herrn Prof. Dr. FRITZ-HEINER MUTSCHLER vom Dresdener Institut für Klassische Philologie und an die Mitglieder des Dresdener Ortskomitees, die, obwohl beruflich und familiär mehr als ausgelastet, über Wochen und Monate hin und vielfach bis in den späten Abend hinein dafür gearbeitet haben, dass der Kongress reibungslos und angenehm verlaufen konnte. Erwähnen möchte ich hier auch Frau MUTSCHLER und Frau KOCH, die Sekretärin des Instituts für Klassische Philologie. Frau Koch hat einen geplanten Urlaub eigens verschoben, um helfen zu können.

Jeder Kongressteilnehmer erinnert sich an die vielen jungen Helfer, die man beinahe überall im Tagungsgebäude antraf, namentlich im Kongressbüro, an den Imbissstischen und an der Garderobe: Das waren Schüler unserer Dresdener Kollegen und Studenten der Klassischen Philologie! Hätten unsere jungen Helfer sich nicht bereit gefunden, für diese Arbeit auf einen Teil ihrer Ferien zu verzichten, wären die Organisatoren in eine schwierige Situation geraten. Im übrigen hat ihre nette, zugewandte Art dem Kongress einen besonderen Charme verliehen! Herzlichen Dank auch diesen Schülern und Studenten!

Besonders zu danken haben wir unserem Schirmherrn, Prof. Dr. KURT BIEDENKOPF, und Herrn Staatsminister Dr. MATTHIAS RÖBLER, der in Vertretung des Schirmherrn zu uns sprach. Wir wissen es sehr zu schätzen, dass Dr. Röbler sogar an zwei Veranstaltungen unseres Kongresses teilnahm: an der Eröffnungsfeier und am Festakt der Preisverleihung. Und wir geben seiner Zusage großes Gewicht, dass die sächsische Landesregierung sich weiterhin für Latein und Griechisch einsetzen wird. – Dankbar sind wir auch dem Rektor der TU Dresden, Prof.

Dr. ACHIM MEHLHORN. Er betonte in seinem Grußwort ausdrücklich den Zusammenhang zwischen der einstigen Weltgeltung deutscher Naturwissenschaft und der gleichzeitigen Blüte humanistischer Bildung! – Überaus hilfreich war für uns die angenehme Zusammenarbeit mit unseren Gesprächspartnern von der Sächsischen Staatskanzlei, dem Kultusministerium und der Universitätsverwaltung. Nennen möchte ich hier Frau HECHT, Frau Dr. EHRLICH und Frau HARTENHAUER. Und dann die freundlichen Hausmeister und Techniker des Hörsaalzentrums: Ohne deren Hilfsbereitschaft und sachkundigen Rat wäre eine Menge schiefgegangen!

Fürs leibliche Wohl der Kongressteilnehmer sorgte das Studentenwerk der TU Dresden unter seinem Leiter Dr. RUDOLF PÖRTNER. Dass der Name uns bekannt vorkam, ist kein Zufall: Dr. Pörtner ist der Sohn des gleichnamigen Autors des Buches „Mit dem Fahrstuhl in die Römerzeit“. Herr Pörtner ist Altphilologe und hat, neben seiner Tätigkeit als Leiter des Studentenwerks, einen Lehrauftrag für Mittellatein an der TU Dresden. Die Zusammenarbeit mit ihm und seinem ausgezeichneten Mitarbeiter Herrn ALBRECHT war ausgesprochen angenehm. In seiner kurzen Ansprache am Begrüßungsabend führte Dr. Pörtner uns mit viel Humor die stupende Aktualität lateinischer Sprüche vor Augen!

Am meisten zu danken haben wir gewiss den Referenten unseres Kongresses. Die Leistung eines jeden zu würdigen ist hier nicht der Ort. Da die meisten Vortragstexte veröffentlicht werden, kann sich, wer möchte, dann in Ruhe selbst von der Qualität der Vorträge überzeugen. Mir liegt aber daran, auch an dieser Stelle noch einmal zum Ausdruck zu bringen, dass wir die oft umfangreiche zusätzliche Anstrengung, die unsere Referenten mit ihrem Vortrag auf sich genommen haben, sehr hoch achten. Herzlichen Dank ihnen allen!

Unsere Fachkollegen unter den Referenten mögen es mir nachsehen, wenn ich auch hier

die Wichtigkeit unserer nichtaltphilologischen Referenten für unsere Kongresse und für die Stellung der alten Sprachen hervorhebe. Viele Jahre lang hat kaum ein Prominenter es gewagt, sich öffentlich für Latein und Griechisch einzusetzen. Und wenn er es tat, zog er herabsetzende Angriffe auf sich. Heute wird selten erwähnt, wie ROMAN HERZOG 1980 – damals war er Kultusminister Baden-Württembergs – vom politischen Gegner attackiert wurde, nachdem er ausgerechnet im Fach Latein eine Abitur-Klausur mitgeschrieben hatte! – Als am Beginn des Jahres 1998 einige Zeitungen meldeten, RICHARD VON WEIZSÄCKER solle mit dem Humanismus-Preis ausgezeichnet werden, versuchte ein Feuilleton-Redakteur der FAZ – er versteckte sich in der Anonymität – das Vorhaben ins Lächerliche zu ziehen! Richard von Weizsäcker hatte offenbar mit dergleichen gerechnet. Er ließ sich nicht aus der Ruhe bringen und hielt auf dem Heidelberger DAV-Kongress die bekannte Rede, mit der er die Alten Sprachen, wie ich glaube, öffentlich zum ersten Mal seit langem aus der Defensive brachte!

Eine ebenso entschiedene Unterstützung erhielten wir von den großen Nichtaltphilologen des Marburger und des Dresdener DAV-Kongresses. In Marburg waren es namentlich ROMAN HERZOG, RICHARD SCHRÖDER, BASSAM TIBI, ULRICH GREINER und MICHAEL RUTZ, in Dresden ALFRED GROSSER, GESINE SCHWAN, THEO SOMMER, HEIKE SCHMOLL, DURS GRÜNBEIN und wiederum RICHARD SCHRÖDER. Abgesehen

von ihrem Beitrag zur Erweiterung unseres argumentativen Horizonts verdanken wir nicht zuletzt ihrer Unterstützung das durchweg positive Medien-Echo der letzten DAV-Kongresse. Leichtsinnig wäre es, anzunehmen, ein solch günstiges Echo sei uns auch in Zukunft sicher: Wir werden, so meine ich, noch lange auf die Unterstützung hochangesehener Sympathieträger angewiesen bleiben!

Wer die letzten DAV-Kongresse erlebt hat, weiß, dass der Erfolg eines Kongresses in ganz besonderem Maße von den Teilnehmern abhängt. Man stelle sich vor, unsere Kongresse würden nicht (wie in den letzten Jahren) von 800 und mehr Teilnehmern besucht, sondern nur von 150 oder 200 Personen. Dann wäre vor allem ein Ziel von vornherein illusorisch: die Kongresse als kraftvolle Demonstrationen für Latein und Griechisch wirksam werden zu lassen. Die humanistische Bildung braucht, um in der öffentlichen Diskussion ernst genommen zu werden, immer wieder auch das gemeinsame Auftreten einer großen Zahl ihrer Verfechter! – Freilich: was die Teilnehmer am Dresdener Kongress ausgezeichnet hat, war nicht nur ihre große Zahl, sondern auch ihr lebhaftes Interesse und ihre von den Einheimischen vielfach gelobte Liebenswürdigkeit. Grund genug, allen Kongreßteilnehmern noch einmal von Herzen zu danken!

HELMUT MEIßNER

Aktuelle Antike

Latein und Griechisch: Bildung ohne Verfallsdatum

Vor ziemlich genau 2.400 Jahren wurde SOKRATES hingerichtet. Im politisch aufgewühlten Athen des Jahres 399 v. Chr. hatte man ihn als störend empfunden. Man wollte ihn loswerden. Dass Sokrates einmal zu den größten Denkern aller Zeiten zählen würde, dürfte damals außerhalb des Horizontes gelegen haben!

Aber schon kurz nach seinem Tod wurde man sich seiner überragenden Bedeutung bewusst. Obgleich er keine Schriften hinterließ, war seine Nachwirkung gewaltig, nicht nur im Altertum – die antiken Philosophenschulen beriefen sich

fast alle auf ihn – , sondern auch in der Neuzeit bis heute.

GOETHE sprach von Sokrates mit Wärme und Hochachtung. Für ALBERT SCHWEITZER war Sokrates der Mensch, den er „neben Jesus am höchsten“ stellte. CARL FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER sieht das philosophische Niveau des Sokrates und des PLATON auf einsamer Höhe: „Es ist eben“, so schreibt er, „nicht in jedem Jahrtausend ein Platon und ein Sokrates da.“ ALFRED GROSSER bekennt: „Ich fühle mich in der Tat als Sohn zweier Väter – Sokrates und Nathan der Weise!!“.

Auch im modernen Ethikunterricht spielt Sokrates eine wichtige Rolle: Die Zeitschrift „Ethik und Unterricht“ widmet ihr neuestes Heft fast ausschließlich der Gestalt des Sokrates. Da finden sich Überschriften wie „Sokrates als Vorbild“; „Sokrates und der Staat“; „Warum Sokrates nicht fliehen wollte“; „Mit Sokrates zur modernen Diskurstheorie“ und „Das Sokratische Gespräch in der Grundschule“.

Es gibt auch eine sehr anregende Internetseite zu Sokrates (www.Sokrates.org), eingerichtet von der Sokrates-Studienorganisation unter ihrem Vorsitzenden WOLFGANG DEPERT von der Universität Kiel.

Was wollen Sie damit beweisen, mag nun ein Kritiker sagen. Ihr Kongressmotto lautet „Aktuelle Antike“. Es sei Ihnen zugestanden, dass Sokrates heute auf manche Zeitgenossen eine faszinierende Wirkung ausübt. Zugestanden sei Ihnen auch, dass Sokrates zur Zeit für manche „aktuell“ ist.

Aber – so der Kritiker – damit haben Sie nicht bewiesen, dass die Antike insgesamt aktuell ist. Und erst recht nicht, dass es sich wirklich lohnt, die toten Sprachen Latein und Griechisch zu lernen, die heute kein Volk mehr spricht. Wozu gibt es Übersetzungen?! Was antike Schriftsteller hinterlassen haben, lässt sich auch auf Deutsch nachlesen. Die vielen Stunden, Monate und Jahre, die für Latein und Griechisch draufgehen, investieren junge Leute viel besser in moderne Fremdsprachen. Wir sollten mit der wertvollen Lebenszeit unserer Kinder sorgsam umgehen!

Beifall für den Kritiker! Das sieht nun nach einer längeren Debatte aus, zu lang für einen Vormittag. Zum Glück ist diese Debatte vorerst nur fiktiv, so dass wir sie hier ohne Schaden unterbrechen können, um uns zunächst eigene Gedanken zu machen. Vielleicht hilft das bei späterer Gelegenheit, zu einem gütlichen Ende eines solchen Streites beizutragen ...

Das Wort „aktuell“ ist mehrdeutig. Zumindest zwei Typen von Aktualität lassen sich unterscheiden:

Da ist zunächst die Aktualität dessen, was zu einem Zeitpunkt gerade geschieht oder was zu diesem Zeitpunkt gerade Aufmerksamkeit oder Anerkennung findet oder auch nur darauf

bezogen ist – z. B.: aktueller Pegelstand, aktuelle Friedensbemühungen oder aktuelle Fragestunde. Solche vordergründige Geschehens-Aktualität ist oft nur von kurzer Dauer. Was heute in diesem Sinne aktuell ist, kann morgen schon überholt sein, mitgerissen im Fluss der Dinge.

Ganz anders die Aktualität eines Satzes wie „*Audiatur et altera pars*“ oder „Niemand kann zwei Herren dienen“. Bei dieser Art von Aktualität geht es nicht um das Hier und Jetzt äußerer Abläufe, sondern um die Bedeutsamkeit für den Menschen hier und jetzt. Aktuell in diesem Sinne des Wortes können nicht nur, wie hier, Spruchweisheiten sein, sondern auch Texte, Lebenskonzepte, Staatsentwürfe, Ideale, überhaupt alles, was ULRICH GREINER die „geistigen Dinge“ nennt. Anders als die Geschehens-Aktualität steht die Aktualität geistiger Dinge nicht unter dem Gesetz, nach kurzer Dauer vorbei sein zu müssen. Ob Antigones Ausruf „Nicht mitzuhassen, mitzulieben bin ich da“ für uns heute wichtig ist und ob dies für künftige Generationen der Fall sein wird, entscheiden letztlich nicht äußere Abläufe, sondern Kopf und Herz des Menschen. Aktualität in diesem Sinne des Wortes muss nicht, sie kann aber von schier unbegrenzter Dauer sein.

In dem fiktiven Streitgespräch, das wir eben unterbrochen haben, wäre also nun zunächst zu klären, von welcher Art von Aktualität die Rede sein soll.

Auch bei antiken Stoffen kann es zwar vorkommen, dass sie für eine Weile die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich ziehen, also im vordergründigen Sinne „aktuell“ werden – man denke an CAESAR und KLEOPATRA, an NERO oder die Debatte um das Troja HOMERS – , aber natürlich kommt es uns vor allem auf die zweite, die tiefere, dauerhafte Aktualität an.

Worin besteht die bleibende Aktualität humanistischer Bildung? Man kann mehrere Teilaufgaben humanistischer Bildung unterscheiden. Aus meiner Sicht gehört hierzu auch, dass wir unsere Schüler aufmerksam werden lassen auf den Klang der Sprache und auf die literarische Schönheit und den Charme griechischer und lateinischer Texte. Aber hier ist das Argumentieren schwer. Deshalb will ich versuchen, an einer

anderen Teilaufgabe die bleibende Aktualität humanistischer Bildung zu erläutern.

„Humanistische Bildung“ – so beschreibt RICHARD VON WEIZSÄCKER diese Teilaufgabe – „ist nicht dazu da, unsere Probleme so lösen, sondern sie sichtbar und verständlich zu machen. Humanistische Bildung ist kein abzufragendes Kulturgut, sondern ein Weg, sich im Leben zu orientieren.“

Man kann sich das vielleicht an zwei Thesen des platonischen Sokrates klarmachen. Sokrates ist der Auffassung: Man solle sich zuerst um seine Seele kümmern, dann erst um äußere Güter. Und: Racheüben sei nichts anderes als „Zurück-Unrecht-Tun“ (ἀντ-ἀδικεῖν).

So wissenswert diese Thesen sind, so beruht doch ihr eigentlicher Bildungswert nicht darauf, dass man sie hersagen kann, sondern vielmehr darauf, dass sie jungen Menschen Anreiz geben, sich mit den dahinter stehenden Grundfragen auseinanderzusetzen. Zum einen: Was ist das Wichtigste im Leben? Zum anderen: Worin liegen die Gefahren des Vergeltens, und welche Alternative gibt es? – Wer durch diese Schule des Fragens und Prüfens gegangen ist, durchschaut leichter – so ist wenigstens zu hoffen – z. B. die vielfach leichtsinnigen Methoden unserer Produktwerbung und die Fragwürdigkeit der Vergeltungsrhetorik, die auf uns zur Zeit fast täglich einwirkt!

Es mag erstaunen, wie zahlreich die aktuellen Grundfragen sind, mit denen sich junge Menschen anhand der Werke eines HOMER, SOPHOKLES, PLATON, CICERO, VERGIL oder HORAZ auseinandersetzen können. Nennen möchte ich:

- Worin besteht wahres Glück?
- Wozu braucht man ethische Normen? Wozu Gesetze?
- Warum sind Staaten nötig?
- Was spricht für, was gegen die verschiedenen Staatsformen?
- Wo liegen die Grenzen legitimer staatlicher Macht?
- Wodurch kann es zu einer Verrohung des Menschen kommen?
- Welche angeborenen Triebe hat der Mensch?
- Worin bestehen die Gefahren und Chancen der Redekunst?

Die Beschäftigung mit solchen Grundfragen kann gerade Schülern der Mittel- und Oberstufe wertvolle Anstöße für die Entwicklung ihres ethisch-politischen Urteilsvermögens geben – oder mit den Worten RICHARD VON WEIZSÄCKERS: für die Entwicklung ihrer Fähigkeit, „sich im Leben zu orientieren“.

Natürlich ist einzuräumen, dass die volle Nutzung dieser Chance größtenteils vom Lernen selbst und sicher auch vom Geschick des Lehrers abhängt; dieser Vorbehalt gilt ja für Bildungsarbeit ganz grundsätzlich! Worauf es ankommt, ist, sich um die bestmögliche Entwicklung des ethisch-politischen Urteilsvermögens junger Menschen mit allen Kräften zu bemühen. Denn von diesem Vermögen hängt nicht weniger ab als das Funktionieren der Demokratie. – Dass in der neueren Bildungsdiskussion diese Aufgabe vielfach zugunsten tagesaktueller Forderungen vernachlässigt wird, bedarf der Korrektur!

Nun hat die PISA-Studie auf weitere Defizite aufmerksam gemacht – Defizite vor allem in der deutschen Bildungswirklichkeit: Auf den Gebieten Lesefähigkeit und Mathematik zeigen deutsche 15jährige Schüler einen im internationalen Vergleich blamablen Leistungsstand! Kurz nach Bekanntwerden der Studie zeigte sich allerdings, dass der Missstand noch schlimmer ist, als zunächst angenommen: Denn zahlreiche Reaktionen derer, die zu den Mitverursachern des Absinkens zählen dürften, hatten offenkundig eines gemeinsam: Mangel an Selbstkritik! Deshalb forderte HEIKE SCHMOLL mit Recht eine Bewusstseinsänderung!

Möglicherweise ernte ich nun selbst den Vorwurf eines Mangels an Selbstkritik: Aber ich muss doch darauf aufmerksam machen, dass es beachtliche Übereinstimmungen gibt zwischen den charakteristischen Bildungsschwerpunkten des altsprachlichen Unterrichts und den Gesichtspunkten der PISA-Studie. Drei Übereinstimmungen seien genannt:

- PISA betont den Wert der Lesefähigkeit: Wird nicht gerade die Lesefähigkeit in Latein und Griechisch über viele Jahre hinweg systematisch und intensiv geübt?
- PISA betont den Wert der Problemlösefähigkeit: Wird nicht gerade diese Fähigkeit in Latein

und Griechisch besonders intensiv geübt, da man beim Übersetzen immer wieder den trainingswirksamen Prozess des Fixierens, Prüfens und Korrigierens der eigenen Vorannahmen durchlaufen muss?

- PISA betont den Wert der Fähigkeit, Situationen aus der Sicht anderer zu sehen: Wird nicht gerade auch diese Fähigkeit in Latein und Griechisch durch den immer neuen Anreiz geübt, sich in das Denken und Fühlen der Menschen einer uns fernen und doch zugleich nahen Kultur zu versetzen?

Was eine gründliche humanistische Bildung leisten kann, wird erkennbar, wenn man auf jene Zeit zurückschaut, in der deutsche Naturwissenschaft weltweit höchstes Ansehen hatte. MANFRED FUHRMANN bringt den Zusammenhang in zwei Sätzen auf den Punkt: „Humanistische Bildung und wissenschaftlich-technische Weltgeltung waren in Deutschland bis zum ersten Drittel des 20. Jahrhunderts synchron. Der Abbau dieser Bildung und die Verluste an Geltung haben sich ebenfalls gleichzeitig vollzogen.“

Wir wissen, dass hier von uns Lehrern großer Einsatz gefordert ist. Aber ein Erfolg dieses Bemühens setzt auch geeignete Unterrichtsbedingungen voraus: vor allem genügend Zeit und die Möglichkeit zu konzentrierter Arbeit, am besten schon von der Unterstufe an. –

Sehr geehrter Herr Minister Dr. Rößler, ich möchte Ihnen nochmals dafür danken, dass Sie gekommen sind, und ganz besonders für die Unterstützung, die Sie den alten Sprachen in Sachsen zukommen lassen. – Dennoch muss ich jetzt zwei Forderungen wiederholen, die wir nicht nur an die Adresse deutscher, sondern auch an die Adresse europäischer Bildungspolitik richten:

- 1) Geben Sie dem altsprachlichen Unterricht auf Dauer eine ausreichende Zahl von Wochenstunden, und machen Sie es nicht wie in Baden-Württemberg, wo jetzt an den Gymnasien der Durchschnitt der fremdsprachlichen Wochenstunden rapide abzusinken droht: von 4,2 auf 3,2 Wochenstunden.
- 2) Geben Sie allen interessierten Schülern die Möglichkeit, in zumutbarer Entfernung von

ihrem Wohnort Latein von der Unterstufe an und Griechisch von der Mittelstufe an zu lernen, unabhängig von starren Mindestzahlen! Was können die 14 oder 15 aufgeweckten und lernwilligen Schüler dafür, dass sie in der Minderheit sind?! Es kann doch nicht richtig sein, sie dafür zu benachteiligen, dass sie bereit sind, den anstrengenderen Weg zu gehen!

Hier sei einem Missverständnis vorgebeugt: Wir stellen Latein und Griechisch nicht über die anderen Fächer. Den besonderen Bildungswert der alten Sprachen sehen wir nicht in ihrer Höherwertigkeit, sondern in der nützlichen Andersartigkeit ihrer Bildungswirkung. Jedes Fach hat seinen eigenen Bildungsauftrag; und kein Fach ist durch die anderen ganz ersetzbar. Je andersartiger ein Fach ist, desto weniger ist es durch andere ersetzbar. Worauf es ankommt, ist, dass die verschiedenen Schulfächer mit ihren jeweils eigenen Bildungswirkungen sich zum Wohl der Lernenden pädagogisch möglichst vorteilhaft gegenseitig ergänzen. Im Verbund mit anderen Fächern entfalten Latein und Griechisch ihren besonderen Bildungswert.

Die Andersartigkeit altsprachlicher Bildung hat eine inhaltliche und eine methodische Seite. Die inhaltliche Andersartigkeit wird besonders augenfällig, wenn man sich eines klarmacht: Kenntnis der Gegenwart und Lernen aus der Vergangenheit – nur dadurch entsteht Zukunftsfähigkeit! Fundierte Allgemeinbildung setzt die Beschäftigung mit Gegenwart und Tradition voraus. „Horizontale“ und „vertikale“ Bildungskomponente gehören zusammen!

Wir glauben nicht zu übertreiben mit der Behauptung, dass heute – zumal nach der Reduktion des Faches Geschichte! – die „vertikale“ Bildungsdimension in kaum einem Schulfach so nachhaltig zur Wirkung kommt wie in Latein und Griechisch! Deshalb täuschen sich diejenigen, die glauben, man könne den altsprachlichen Unterricht ohne Schaden für die heranwachsende Generation wegsparen!

Was Europa zusammenhält, ist weniger seine Wirtschaftsgemeinschaft, sondern vor allem seine Kulturgemeinschaft. Die Zuwanderungs- und Integrationsdiskussion hat die Frage nach der

kulturellen Identität Europas neu aufgeworfen. Sie führte zu einer neuen Wahrnehmung, ja zu einer „Wiederentdeckung“ der erstaunlichen Kulturverwandtschaft aller europäisch-westlichen Gesellschaften:

Sind Menschenrechte, Toleranz, Demokratie, Rationalität und Wissenschaft nicht ursprünglich europäische Werte? Gehören sie nicht ganz wesentlich zur europäischen Identität?

Soviel dürfte klar sein: Diese Werte sind auf unserem Kontinent keineswegs für alle Zeiten gesichert; sie müssen von jeder Generation neu erworben werden. Damit gewinnt die Frage nach der Entstehung dieser Werte eine ganz neue, unmittelbare Aktualität.

BASSAM TIBI weist immer wieder auf einen erstaunlichen Zusammenhang hin, der aber historisch belegt ist: Mehrmals in der Geschichte – so Tibi – sind von einer Rückbesinnung auf die Geisteskultur Griechenlands wertvolle zivilisierende Impulse auf spätere Kulturen

ausgegangen. Das gilt nicht nur für die Römer, sondern später auch für den Islam und dann besonders für das christliche Europa!

ROMAN HERZOG sagte vor zwei Jahren in Marburg: „Die Anderen – Moslems, Hindus, Konfuzianer – ... sind sich ihrer Sache sehr viel mehr bewusst als wir doch sehr ‚wischiwaschi‘ gewordenen Europäer. Die werden uns fragen: Was sind die Grundlagen eurer Kultur ...? Und sie werden uns sehr genau darauf abklopfen, ob wir von diesen Grundlagen etwas wissen, ob wir von ihnen noch erfasst sind, ob wir zu ihnen noch stehen ...“

Fazit: Jungen Menschen die Gelegenheit zur gründlichen Beschäftigung mit den Wurzeln der europäischen Kultur zu geben ist nicht nur ein Beitrag zur geistigen Bildung Einzelner, sondern hat auch Bedeutung für die künftige Existenz unserer Gesellschaft insgesamt!

HELMUT MEIßNER

Grußwort des Sächsischen Staatsministers für Kultus zum Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes

Meine Damen und Herren,
ich habe die erfreuliche Aufgabe, Sie im Namen des Schirmherrn, Ministerpräsidenten KURT BIEDENKOPF, im Freistaat Sachsen zu begrüßen, und was mich natürlich besonders freut, hier in meiner eigenen Vaterstadt Dresden.

Ich möchte den Reigen der Grußworte auch nicht zu sehr in die Länge ziehen, weil ich ebenso gespannt bin wie Sie auf den Festvortrag von Herrn Prof. SCHRÖDER. Trotzdem erlauben Sie mir einige grundsätzliche Anmerkungen, die mir wichtig sind und die ich bei Ihnen gut aufgehoben weiß.

Über die PISA-Studie ist viel geschrieben und noch mehr gesagt worden. Manches von dem, was wir in den Zeitungen lesen, kommt uns bekannt vor, weil es schon eine Weile in den Schubladen von Experten oder Nicht-Experten schlummerte und nur darauf wartete, bei passender Gelegenheit wieder hervorgeholt zu werden.

Ich halte verschiedene Ergebnisse der PISA-Studie für sehr bedenkenswert, aber einen

Punkt für eine besondere Herausforderung: die besorgniserregend schlechte Lesefähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Wenn fast ein Viertel der 15-jährigen Schüler nur über elementare Lesekenntnisse verfügen, und wenn auch unser Gymnasium zwar solide ist, aber nicht die Spitzenleistung erreicht, die wir immer angenommen haben, dann erschüttert das natürlich unser Selbstbewusstsein und die Grundfesten des Bildungswesens.

Denn Lesekompetenz und textanalytische Fähigkeiten sind die wichtigsten Voraussetzungen, um die Lerninhalte anderer Fächer überhaupt erst zu erschließen. Wer nicht in der Lage ist, differenzierte Textaussagen zu verstehen, der wird auch in den anderen Fächern nach und nach den Anschluss verlieren. Lesen ist das wichtigste Rüstzeug, das Schule vermittelt – nicht nur eine Basisleistung, die in der Grundschule am Platz ist, sondern eine fundamentale Fähigkeit, die kontinuierlich geübt und weiterentwickelt werden muss.

Aber, meine Damen und Herren, betreffen die PISA-Ergebnisse wirklich nur den staatlichen Bildungsauftrag oder wird nicht schlaglichtartig ein viel tiefergehendes Phänomen sichtbar, vielleicht auch Probleme, die in unserer Gesellschaft insgesamt angelegt sind?

Wenn 42 % der deutschen Schüler angeben, nicht zum Vergnügen zu lesen und fast ein Drittel der 15-jährigen der Ansicht sind, für sie sei Lesen Zeitverschwendung, dann haben wir ein Problem, das die Schule nicht allein beheben kann.

Wir haben ein Problem mit dem Stellenwert, den Bildung und Kultur heute in Deutschland haben. In diesem Bereich tragen Eltern Verantwortung und aus dieser Verantwortung dürfen wir weder die Eltern noch diese Gesellschaft entlassen.

Wohlstand und sozialer Aufstieg haben sich in den vergangenen Jahrzehnten oftmals von Bildung und Teilhabe am kulturellen Leben abgekoppelt. Das gilt zumindest für Teile der Eltern der heute 15-jährigen in der „Spaß- und Freizeitgesellschaft“. Das Problem dabei ist, dass es sich eigentlich nur diese Elterngeneration leisten konnte, auf Bildung und Kultur als angeblich nutzlosen und mit anderen Freizeitangeboten konkurrierenden Zeitvertreib zu verzichten. Für ihre Kinder gilt das nicht mehr.

Denn PISA hat bewiesen: Wer sich trotz sozialen Aufstiegs und Wohlstands nicht um Bildung und Kultur bemüht, der erhält die Quittung in der nächsten Generation. Vielen der 15-jährigen fehlt eine Bildungs- und Kulturerfahrung aus dem Elternhaus, die die Schule nicht vollständig ausgleichen kann. Der alte Grundsatz, dass Bildung Aufstiegschancen eröffnet und ein Fortkommen auf der sozialen Leiter ermöglicht, gilt umgekehrt auch. Wer nicht das nötige kulturelle Rüstzeug mitbekommen hat, der wird sich Gedanken über seine berufliche Zukunft machen müssen. Und wer seinen Kindern nicht vorliest, sie statt dessen vor den Fernseher setzt und ihnen lieber die neuesten Computerspiele als Bücher schenkt, der darf sich nicht über fehlende Lesekenntnisse wundern.

Meine Damen und Herren, ich möchte hier nicht allein den Eltern die Schuld zuweisen und

von den Versäumnissen der Schule ablenken. Ich möchte aber darauf hinweisen, dass die Schule ohne die Unterstützung aus dem Elternhaus bei ihren Aufgaben überfordert ist. Wir brauchen deshalb eine neue Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus. Eine Erziehungspartnerschaft, die uns dabei hilft, den Hunger auf Bildung zu wecken. Den Hunger auf eine Bildung, die sich nicht nur in einer Zulieferfunktion für den Arbeitsmarkt erschöpft. Sondern den Hunger auf eine Bildung, die wieder den ganzen Menschen in den Mittelpunkt rückt und die Ausbildung seiner Persönlichkeit, seiner Fähigkeiten und Talente ernst nimmt.

Ein solcher Bildungsbegriff kann ohne die klassischen Sprachen nicht auskommen. Latein und Griechisch erfüllen nicht nur die Funktion von „Hilfsfächern“ zum Erlernen moderner Fremdsprachen. Auf diese funktionale Argumentation sollten wir uns nicht einlassen. Der Wert der klassischen Sprachen besteht auch nicht nur darin, die textanalytischen Fähigkeiten besonders zu schulen. Nein, Latein und Griechisch eröffnen wie kaum ein anderes Fach einen Zugang zu den Grundlagen unserer Zivilisation, die bis heute unbestreitbar wirksam sind.

Diesen Zugang müssen wir für möglichst viele Schülerinnen und Schüler offen halten. Und eines muss man auch sagen: Latein zu lernen – ich weiß es aus eigener familiärer Erfahrung – kann einem, um mit LUTHER zu sprechen, sauer werden. Es ist nicht ganz einfach, daran müssen wir auch erinnern. Es geht aber nicht darum, Standards zu senken, sondern den Weg zum Erreichen dieser Standards für die Schülerinnen und Schüler so vernünftig wie möglich, so attraktiv wie möglich und so interessant wie möglich zu gestalten.

Denn in einem zusammenwachsenden Europa wird das Wissen um die gemeinsamen Wurzeln gebraucht. Wir werden uns mit unseren Nachbarn nicht über die Ziele für eine gemeinsame Zukunft verständigen können, wenn wir das Bewusstsein für unsere gemeinsamen Herkunft verdrängen und nur über Subventionen aus Brüssel reden.

Meine Damen und Herren, es gibt Anzeichen, dass der Hunger auf Bildung wieder zunimmt: Dass die Zahl der Latein-Schüler an sächsischen

Gymnasien kontinuierlich wächst, ist ein hoffnungsvolles Zeichen: in den letzten 6 Jahren von 13% auf über 17%. Und diese Zahlen müssen wir vor dem Hintergrund einer Bildungserfahrung sehen, die die meisten Eltern dieser Schüler in der DDR gemacht haben. In einem Staat, der die Erinnerung an die Wurzeln unserer Demokratie in der Antike verdrängen wollte. Einem Staat, der um die befreiende Wirkung der Auseinandersetzung mit der griechischen Polis und dem römischen Recht wusste. Einem Staat, der die echte humanistische Bildung und das bürgerliche Bildungsideal fürchtete und deshalb den Begriff des Humanismus um so mehr missbrauchte.

Deshalb freue ich mich, dass der Wunsch nach Latein- und Griechischunterricht in Sachsen häufig von dieser Elterngeneration ausgeht. Weil viele von ihnen spüren, dass das Wissen um die Tradition und Herkunft der westlichen Zivilisation die jungen Menschen stark macht. Stark macht nicht nur gegen die totalitäre Versuchung der Vergangenheit, sondern auch stark macht für die Herausforderungen der Zukunft – für die Aufgaben in einem zusammenwachsenden Europa.

Meine Anerkennung gilt den vielen Latein- und Griechischlehrern, denen es gelingt, das Erbe der Antike lebendig zu halten.

Uns allen muss es aber gelingen, die Bedeutung der Antike für ein modernes Bildungsverständnis wieder stärker in das öffentliche Bewusstsein zu rücken. Sie haben mit einem sehr vielfältigen Kongressprogramm dafür einen guten Ansatz gewählt – weil Sie sich nicht auf die fachinterne Diskussion beschränken, sondern mutig und engagiert den Kontakt mit der Öffentlichkeit suchen. Ein moderner europäischer Geist zieht sich wie ein roter Faden durch die verschiedenen Programmpunkte und gipfelt in der Verleihung des Humanismus-Preises an einen wahrhaft großen Europäer.

Ich wünsche Ihnen, dass dieser Kongress die Aufmerksamkeit erhält, die die Auseinandersetzung mit der Antike heute verdient. Und ich bin auch sehr zuversichtlich, dass es uns gelingen wird, den Bildungsbegriff wieder stärker mit Inhalten zu untersetzen – mit dem Wissen um die Wurzeln unserer Geschichte und um die Werte, die aus der antiken und natürlich auch der christlichen Tradition erwachsen. Und ich wünsche Ihnen allen, dass Sie sich hier in Dresden nicht nur mit den alten Sprachen auseinandersetzen, sondern auch mit dieser Stadt, mit ihrer Kultur, und dass Sie möglichst viele Erkenntnisse, aber auch gute Erinnerungen aus Dresden mit nach Hause nehmen. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit!

Dr. MATTHIAS RÖBLER

Rede des Rektors anlässlich der Eröffnung des Kongresses des Deutschen Altphilologenverbandes am 3. April 2002

Herr Staatsminister, verehrte Mitglieder des Deutschen Altphilologenverbandes, verehrte Ehrengäste, meine Damen und Herren,

im Auftrag des Rektoratskollegiums der TU Dresden nehme ich mir die Zeit und die Freude, Sie herzlich bei uns begrüßen zu dürfen und Ihnen für den Verlauf Ihres Kongresses fruchtbare Gespräche und viel Erfolg zu wünschen.

Mein besonderer Gruß gilt den Repräsentanten des Freistaates Sachsen, Ihnen verehrter Herr Staatsminister für Kultus, und der Stadt Dresden, Ihnen verehrter Herr Bürgermeister.

Ich bin ebenso glücklich darüber, dass Sie, verehrter Herr Professor SCHRÖDER von der

Humboldt-Universität zu Berlin den Festvortrag des Kongresses halten wollen, dem Sie den Titel „Europa – was ist das?“ gegeben haben. Seien Sie uns herzlich in Dresden willkommen!

Ich begrüße nicht minder herzlich den Vorsitzenden der Mommsengesellschaft, Herrn Professor LEFÈVRE aus Freiburg und den Vorsitzenden des Deutschen Altphilologenverbandes, Herrn Dr. MEIßNER, unter uns.

Und ich richte schließlich meine herzlichen Willkommensgrüße an jeden von Ihnen, die Sie die Reise nach Dresden nicht gescheut haben. Möge sich diese Mühe als lohnend und erfüllend erweisen.

Sie haben sich für Ihre Veranstaltung ein Motto ausgewählt: „Aktuelle Antike. Latein und Griechisch: Bildung ohne Verfallsdatum“. In der Tat ist es die Frage nach der Bildung, die zu einer entscheidenden und lebenswichtigen Frage für unsere Gesellschaft geworden ist. Schockartig hat dies zuletzt das Ergebnis der sogenannten PISA-Studie klargemacht, bei der Deutschland auf einem der unteren Plätze rangierte. Die Notwendigkeit, einen Weg aus der Krise zu finden, hat zu hektischen Antworten geführt: „Alle Schulen müssen ans Internet; die Lehrpläne müssen praxisorientierter werden; wir brauchen mehr Hightech und Betriebswirtschaft.“ So und ähnlich lauten die aufgeregten Forderungen des Tages. Und doch sind es insbesondere Defizite im grundlegenden sprachlichen Verstehen, welche die PISA-Studie den deutschen Schülern bescheinigte. Deutsche Schüler haben Schwierigkeiten im Lesen, sie sind häufig nicht in der Lage, den Inhalt eines komplexeren Textes zu erfassen. Dies aber zeigt, dass es nicht in erster Linie um den ausstehenden Praxisbezug, sondern um mangelnde Schlüsselqualifikationen geht, auf denen allein eine praxisorientierte Ausbildung sinnvoll aufbauen kann. Wir alle wissen, dass es schwierig sein kann, wissenschaftliche Texte zu lesen und zu verstehen, sie rezipierend in eigene Worte zu kleiden, was ich noch immer als beste Methode der Verinnerlichung des Textes erlebt habe. Ein Ingenieur oder ein Naturwissenschaftler, der das nicht kann, der Schwierigkeiten hat, einen Text zu verstehen, wird international wohl kaum mit seinen Kollegen wetteifern können.

Texte zu verstehen lernt man vor allem im Sprach- und Literaturunterricht, und vielleicht nirgendwo genauer und gründlicher als in den von Ihnen vertretenen Fächern. Aber nicht nur das Training sprachlicher Kompetenz, auch der Sinn für Geschichte, für das Vertraute und Fremde der eigenen kulturellen Herkunft vermittelt Ihre Disziplin wie kaum eine andere. All dies sind Voraussetzungen für ein Menschsein, das sich nicht im technischen Funktionieren erschöpft.

Deshalb trete ich, gerade auch als Naturwissenschaftler, für die Wichtigkeit einer

gründlichen sprachlichen und geschichtlichen Bildung ein. Man sollte nicht vergessen, dass Deutschland die meisten Nobelpreisträger zu einer Zeit hervorgebracht hat, in der die humanistische Bildung noch einen besonderen Stellenwert im staatlichen Bildungsgefüge hatte: MAX PLANCK, ERWIN SCHRÖDINGER und WERNER HEISENBERG, um nur einige wenige von Ihnen zu nennen, waren Physiker, die mit ihrem PLATO oder ihrem CICERO aufs Beste vertraut waren. Naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Bildung müssen zusammengehen und einander ergänzen. So wichtig Erstere selbstverständlich für uns ist, so wäre es doch verhängnisvoll, zu ihren Gunsten auf Letztere zu verzichten.

Vielleicht ist es ein schönes Symbol für die notwendige Verbindung beider Wissenswelten, dass Sie sich für Ihren Kongress die Technische Universität Dresden ausgesucht haben. Einst eine polytechnisch-naturwissenschaftliche Ausbildungsstätte, präsentiert sich die TU Dresden seit dem Ende des kommunistischen Systems als Volluniversität mit ungewöhnlich breitem Fächerspektrum.

Neben die traditionell tiefgestaffelten Natur- und Ingenieurwissenschaften sind seit 1992 die Geistes- und die Sozialwissenschaften und seit 1993 die Medizin getreten. Die Dresdner Universität, die ihren traditionellen Namen beibehalten hat, präsentiert sich heute als eine moderne Volluniversität mit der Mission einer die Wissenschaftskulturen übergreifenden Begegnung der Wissenswelten. Was wir perspektivisch anstreben, ist die Überwindung eines Grabens im Sprechen, im Denken und im Konzipieren von Natur- und Technikwissenschaften auf der einen Seite und Geistes- und Sozialwissenschaften auf der anderen Seite.

Allein die Notwendigkeit, die komplexen Probleme zu lösen, denen sich die Menschheit heute und in Zukunft gegenüber sieht, gibt uns die Verpflichtung auf, dieses Eigenleben der Wissenskulturen schrittweise zu beenden.

Dabei sind Geistes- und Sozialwissenschaften keine Diener oder, moderner ausgedrückt, Dienstleister der Ingenieur- und Naturwissenschaften, die deren erzeugte Schäden heilen

können. Sie müssen vielmehr ein gleichberechtigter Partner sein, der einordnen, vermitteln, in Frage stellen, auf Defizite und Erkenntnisgrenzen hinweisen, befördern und rechtlich absichern muss, was andere Wissenswelten an Lösungen anbieten können. Diese Aufgabe ist unersetzlich, wollen wir unsere Gegenwart und unsere Zukunft menschenwürdig gestalten.

Die Kollegen der geisteswissenschaftlichen Fakultäten unserer Universität haben diese Botschaft wohl vernommen. Sie haben in den wenigen Jahren ihres Bestehens nicht nur Tausende von Studierenden angezogen – heute studieren 42 Prozent unserer Studenten – das sind etwa 12000 – in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. Die Vertreter der Dresdner Geistes- und Sozialwissenschaften haben auch in der geisteswissenschaftlichen Forschung beispielgebende Akzente der Integration von Forschungsbemühungen gesetzt. Der Sonderforschungsbereich „Institutionalität und Geschichtlichkeit“, das Europäische Graduiertenkolleg „Internationale Ordnungen und Symbole“, ein weiteres beantragtes Kolleg zu Entgrenzungsfragen sind ein beachtliches Zeugnis dafür. Erst vor wenigen Wochen hatte ich die Freude, die

Vertreter dreier geisteswissenschaftlicher Sonderforschungsbereiche von außerhalb gemeinsam mit dem Dresdner SFB begrüßen zu können. Die Klassische Philologie ist am hiesigen SFB seit dessen Beginn mit einem eigenen Subprojekt beteiligt; in das Europäische Graduiertenkolleg soll sie jetzt neu mit einsteigen.

Diesen Aktivitäten sind zahlreiche Versuche an die Seite zu stellen, die Verbindung zwischen den Wissenswelten zu schaffen: Bioethik, Gesundheitsökonomie, Umwelt- und Technikrecht, Kommunikationswissenschaften und Informatik und viele andere.

Insbesondere auch vor diesem Hintergrund freue ich mich, dass der Deutsche Altphilologenverband die Technische Universität Dresden als Veranstaltungsstätte für seinen diesjährigen Kongress gewählt hat.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Tagung, interessante Begegnungen und einen angenehmen Aufenthalt in Dresden.

PROF. DR. RER. NAT. ACHIM MEHLHORN,
Professor für Spezielle Organische Chemie,
Rektor der TU Dresden

Europa, was ist das? – Festvortrag von Prof. Dr. Richard Schröder

Lassen Sie mich mit einer persönlichen Reminiscenz beginnen. Mit vierzehn Jahren wurde mir wie vielen anderen, die aus christlich geprägten Elternhäusern stammten, aus ideologischen Gründen der Zugang zur Oberschule verwehrt. Manche haben daraufhin der DDR den Rücken gekehrt, was in diesem Alter oft hart war. Für diejenigen, die einen kirchlichen Beruf anstrebten, unterhielt die Evangelische Kirche drei Schulen, Geheimgymnasien sozusagen. Sie waren vom Staat nicht anerkannt, aber geduldet. Eine davon, die „Vorschule für kirchlichen Dienst“ nebenan in Moritzburg, habe ich besucht. Vier Jahre Latein, drei Griechisch. Wir haben Auszüge aus XENOPHONS Anabasis und die Apologie des SOKRATES übersetzt und einen Geschichtsunterricht erlebt, der auch die Antike und das Mittelalter ernst genommen hat. Ich habe dann an zwei kirchlichen Hochschulen in Naumburg und Berlin

studiert und also einen völlig staatsfreien und das hieß: unzensurierten Bildungsgang genossen und bin der Evangelischen Kirche dankbar dafür. Gegenüber den totalitären Zumutungen der atheistischen Partei war für uns Christen der Satz aus der Apostelgeschichte ein Halt: „Man muss Gott mehr gehorchen als den Menschen.“ In seiner Apologie sagt Sokrates: wenn ihr mich laufen lasst unter der Bedingung, dass ich aufhöre der Weisung des delphischen Gottes folgend nach Weisheit zu suchen und Ansprüche zu prüfen, werde ich euch antworten: „Ich grüße euch und schätze euch, ihr Athener, gehorchen aber werde ich mehr dem Gott als euch.“ Das sokratisch-platonische Vernunftsverständnis hat ethische Implikationen: *logon didonai*, Rechenschaft ablegen. Den Streit um das Recht des Stärkeren beschließt Sokrates im GORGIAS mit dem Mythos vom Totengericht. Das magst du leicht als ein

Märchen verachten, sagt Sokrates, „wenn wir nur irgendwie suchend etwas Besseres und Wahres finden könnten“ (Gorg. 527a) als die Pointe dieses Mythos: so leben, dass du die Rechenschaft vor einer unbetrügbaren Instanz nicht zu fürchten brauchst. Diese bei allen Unterschieden eigentümliche Nähe zwischen Jesus und Sokrates hat schon die antike christliche Kirche bemerkt und gewürdigt. In der hellenistischen Welt stand das Christentum ja mit seinem „Monotheismus“, seiner Kultfreiheit (die Kirchenarchitektur knüpfte an die Basilika an, nicht an den Tempel) und ethischen Orientierung wie das synagogale Judentum den Philosophenschulen näher als den hellenistischen Religionen.

Und nebenan Dresden, zwar von der sächsischen Landeshauptstadt zur Bezirksstadt degradiert, aber im Bewusstsein der eingesessenen Dresdner immer noch Residenzstadt, und das war vor allem ein kultureller Anspruch: Konzert, Theater, Gemäldegalerie, nicht zu vergessen der Kreuzchor. Eine deutsche Residenzstadt, die die europäische Kultur präsentiert – wie übrigens alle deutschen Residenzen und Residenzlein. Es sind die europäischen Baustile, die diese Stadt prägen und es sind die Großen der europäischen Malerei, die die Gemäldegalerien zeigen. Es war eine gute Idee, auf den Euro-Banknoten die europäischen Baustile darzustellen. Denn sie sind etwas unstrittig Gemeinsames der Europäer.

In den Dresdener Antiquariaten wurden damals griechische und lateinische Schulausgaben veramscht, wir konnten uns da billig eindecken, denn die Nachlässe der Altphilologen fanden kaum Interesse, nachdem das humanistische Gymnasium abgeschafft worden war. Nur an wenigen Schulen, der Kreuzschule etwa, wurde noch Griechisch unterrichtet.

Es war eine merkwürdige Situation, die wir in dieser kirchlichen Schule erlebten: einerseits diskriminiert und fast versteckt, aber andererseits eröffneten sich uns die kulturellen Quellen, die in Dresden hinter den sozialistischen Losungen und Plakaten präsent waren. Ohne Kenntnis der Bibel und der Antike war ja die Bilderwelt der Gemäldegalerie weithin unverständlich. Wir hatten Zugang zum kulturellen Code Dresdens. Unser Bildungsinteresse übrigens war nicht im

sozialen Aufstieg begründet, schon gar nicht in der Aussicht auf ein gutes Einkommen, sondern im Orientierungswillen: sich nicht betrügen und verführen lassen.

Man kann die beiden Fragen nach der deutschen Identität und nach der europäischen Identität stundenlang kontrovers und aporetisch diskutieren, man kann ein Entweder-Oder konstruieren oder auch leugnen, dass es dergleichen überhaupt gebe. Man kann sich aber auch daran erinnern, dass eine unverkrampfte Antwort auf diese beiden Fragen in der Präsenz unserer kulturellen Zeugnisse, wie sie etwa Dresden präsentiert, implizit eingetragen ist. Ehe der Nationalismus, der nationalsozialistische Narzissmus und der totalitäre Sozialismus die Horizonte vernagelt hat, war das deutsche Nationalbewusstsein zumeist unverkrampft deutsch und europäisch und hier vor Ort außerdem sächsisch.

Ich will nun versuchen, die eine der beiden Fragen: Europa, was ist das? explizit zu behandeln.

„Europa“ – Fünf Epochen europäischer Selbstdefinitionen

Europa, so haben wir gelernt, sei ein Erdteil. Geographisch ist das nicht überzeugend, denn es wird definiert als der westliche Teil der eurasischen Landmasse. Und die östliche Grenze, der Ural, ist eher eine Konvention als ein erdteilendes Datum.

Die Etymologie liegt im Dunkel. Jedenfalls stammt das Wort aus dem Osten des mediterranen Raums. HEKATAIOS (6. Jh. v. Chr.) kennt in seiner Erdbeschreibung nur zwei Erdteile, Europa und Asien. Die Grenze ist das Ägäische Meer, das Marmarameer, das Schwarze Meer, der Don.

Aber mindestens seit HERODOT ist Europa ein **Kulturbegriff**. Und so bleibt es. Wo Europa mehr ist als ein Name auf Landkarten, ist es ein Kulturbegriff. Er hat seinen Ort in der Selbstidentifikation und **Selbstdefinition** derer, die sich Europäer nennen. Zur Selbstdefinition gehört immer auch die Abgrenzung gegen anderes, und zwar tatsächlich immer, also unvermeidlich, weil niemand und auch kein Volk alles nur Mögliche zugleich oder nacheinander sein kann. Es macht allerdings einen Unterschied, ob die Abgrenzung

der blinden Selbstüberhebung dient oder gar die Selbstdefinition über einen Erbfeind vollzieht, – oder ob sie das Eigentümliche kennt und pflegt, nicht als etwas ganz Besonderes, aber doch als etwas Bestimmtes und ob sie das Anderssein anderer gelassen erträgt, lateinisch *tolerare*.

Lassen Sie mich an fünf Epochen europäischer Selbstidentifikation erinnern.

1. Für HERODOT also sind Europa und Asien nicht nur zwei Erdteile, sondern zugleich zwei Welten. Asien, das ist das Perserreich, gigantisch in seiner Ausdehnung, seinen menschlichen und technischen Ressourcen und seinen Organisationspotentialen. XERXES baut eine Schiffsbrücke über den Hellespont und lässt eine Menschenkette bis nach Susa auf Rufweite aufstellen, um seine Siege zu melden. Trotzdem nennen die Griechen sie Barbaren, weil sie nicht frei sind. Die Perser sind nicht Bürger (*politai*), sondern Untertanen. Und dass dieses kleine aber freie Volk den Angriff des asiatischen Riesen abgewehrt hat, hat sich ins europäische Gedächtnis eingepägt. Das griechische Wort für Freiheit, *eleutheria*, hat in den vorderasiatischen Sprachen kein Äquivalent.

Das zuerst bei HERODOT auftretende Motiv: Europa kontra Asien durchzieht die Geschichte Europas. Es hat einen simplen geographischen Grund: Europa ist nach Osten offen. Der Hunnensturm, der Mongolensturm, die Türken vor Wien, das alles bestätigte und verfestigte das Motiv der asiatischen Gefahr, das die Nazis für ihren Überfall auf die Sowjetunion missbrauchen konnten und das auch im Kalten Krieg eine Rolle gespielt hat.

Als selbstdefinierender Kulturbegriff konnte „Europa“ nur dann fungieren, wenn das geographische Moment auch zum kulturell-politischen Kontext passte. Das war schon mit Alexander dem Großen nicht mehr der Fall. Sein Reich umfasste drei Erdteile. Auch im Selbstverständnis des *Imperium Romanum* konnte Europa deshalb keine Identifikationsrolle spielen.

2. So taucht Europa als Identifikationsbegriff erst nach dem Ende des Weströmischen Reichs wieder auf. In der Abwehr der Araber bei Tours und Poitiers 732 nennen sich KARL MARTELLS Männer Europäer. Und KARL DER GROßE wird gelegentlich *Pater Europae* genannt. Mit seiner

Kaiserkrönung aber setzt er sich selbst in die Tradition des *Imperium Romanum*. Von *translatio* und *renovatio imperii* ist die Rede. Dadurch kommt es zu zwei wichtigen Verschiebungen. Politisch hat dieses Europa sein Zentrum im nordalpinen Raum. Aber sowohl die politische Legitimation als auch die kulturelle Prägung als auch die religiöse Autorität, der Papst, bleiben römisch. Die Wurzeln des Christentums liegen gar in Jerusalem. Die Folgen dieser Konstellation sind kaum zu überschätzen. Weder hat eine erobernde Macht ihre Kultur den Unterworfenen aufgezwungen, noch haben sich Eroberer einer überlegenen Kultur assimiliert. Die Kultur der christlichen Antike, zunächst nur in Resten präsent, wurde in Freiheit erworben. Europa wurde ein Kontinent lernender Völker.

Und die andere Neuerung: Dieses Europa, genauer Westeuropa, grenzt sich nicht mehr primär von Asien ab, das ist allzu fern, sondern von Ostrom, Byzanz, allerdings nicht als die große Gefahr oder der Erbfeind, sondern mit dem Anspruch der Gleichberechtigung, die dann durch die Eheschließung OTTOS II. mit THEOPHANO besiegelt zu sein schien.

Im Fortgang des Mittelalters verliert aber das Wort Europa seine Identifikationsfunktion. Das romanisch-germanisch-westslawisch-ungarische Europa nennt sich *Corpus Christianum*, die Christenheit.

3. Erst in der **Aufklärung** wird Europa wieder Identifikationsbegriff, diesmal aber nicht als Abgrenzung nach außen – auf allen Weltmeeren fahren Europas Schiffe – sondern als Überbrückung der tiefen Gräben, die die verheerenden Konfessionskriege gerissen hatten. Die in dem Wort Aufklärung steckende Lichtmetapher: Sonnenaufgang wird kontrastiert mit der Finsternis nicht anderer Erdteile (dann würde ja zu Europa der Sonnenuntergang gehören: „Abendland“), sondern mit der Finsternis dunkler Zeiten des Aberglaubens. Das Vernunftsrecht, die Vernunftsmoral, die vernünftige Religion sollen die Zerstrittenen einen, vernünftig geordnete Verhältnisse den Wohlstand mehren. Dieses Europa der Vernunft ist endlich erwachsen, mündig geworden oder lateinisch: emanzipiert. Es blickt sich um und sieht, so SCHILLER in seiner

Jenaer Antrittsvorlesung, in den Völkerschaften anderer Kontinente die Stadien der eigenen Kindheit und Jugend, die es selbst hinter sich gelassen hat, anschaulich versammelt. Der Fortschrittsgedanke, dem die Geschichtsphilosophie Ausdruck verleiht, begründete eine kulturelle Überlegenheit Europas, die, wie wir wissen, der Nährboden wurde für einen imperialen Anspruch Europas, der den Kolonialismus begründete.

4. Ein ganz anderes Europabewußtsein entwickelt die *deutsche Romantik*. FRIEDRICH NOVALIS, *Die Christenheit oder Europa* (1799), bricht einerseits mit dem aufklärerischen Vorurteil, das Mittelalter sei vor allem die finstere Zeit gewesen, um dagegen eine Verherrlichung des Mittelalters zu setzen. Dadurch wird das Mittelalter wiederentdeckt. Statt dessen wird nun die Gegenwart, Reformation und Aufklärung, zur finsternen Zeit des „Stubenverständes“ erklärt, der „Fantasie und Gefühl, Sittlichkeit und Kunstliebe, Zukunft und Vorzeit“ verketzert, „den Menschen in der Reihe der Naturwesen mit Noth oben an“ setzt und das Weltall als „eine sich selbst mahlende Mühle“ begreift, „eine Mühle an sich, ohne Baumeister und Müller“. Aber die Zeit dieses finsternen „Mittelalters“ sei abgelaufen. Novalis erwartet die Auferstehung Europas. „Nur die Religion kann Europa wieder aufwecken und die Völker sichern, und die Christenheit mit neuer Herrlichkeit sichtbar auf Erden in ihr altes friedentiftendes Amt installieren.“ „Keiner wird dann mehr protestiren gegen christlichen und weltlichen Zwang, denn das Wesen der Kirche wird ächte Freiheit seyn, und alle nöthigen Re-formen werden unter der Leitung derselben, als friedliche und förmliche Staatsprozesse, betrieben werden.“ „Die andern Welttheile warten auf Europas Versöhnung und Auferstehung, um sich anzuschließen und Mitbürger des Himmelreichs zu werden.“ Auf ähnliche Weise hat FRIEDRICH SCHLEGEL das „christliche Abendland“ beschworen. Beide beschreiben die Moderne als Verfallsgeschichte. Europa muss erst wieder werden, was es einmal war: christlich. Das verbindet sich mit dem Topos „christliches Abendland“, der namentlich in der katholischen Publizistik seitdem eine Rolle spielt.

Am Rande vermerke ich, wie ähnlich die romantische Zukunftserwartung des NOVALIS der MARX-

schen ist. Gemeinsam ist beiden die spiritualistische Anthropologie des eindeutig und allseitig werdenden Menschen in einem Himmelreich auf Erden. JOACHIM VON FIORE lässt grüßen.

5. „Europa“ nach dem Zweiten Weltkrieg. Im Zuge der westeuropäischen Einigung ist Europa noch einmal ein Kulturbegriff, mit dem Unterschied, dass die Selbstidentifikation nun eine Aufgabe ist, die einen realen Vereinigungsprozess begleiten soll. Was verband diese Europäer, die in Wahrheit bis 1989 die West-, Süd- und Nordeuropäer waren? Bei den einen spielte das HERODOTMOTIV, Gefahr aus dem Osten, eine wichtige Rolle, bei anderen das romantische Motiv vom christlichen Abendland. In den politischen Gestaltungsprozessen selbst aber hat sich die Aufklärungstradition durchgesetzt. Die Staaten, die sich in den europäischen und atlantischen Vereinigungen zusammengeschlossen haben, verlangen von einander die Anerkennung der Menschenrechte, des Rechtsstaats, der Demokratie und der wettbewerbsorientierten, aber antimonopolistischen Marktwirtschaft.

Seit 1989 aber hat sich die Situation grundlegend verändert. Es gibt keine „Gefahr aus dem Osten“ mehr. Die mittelost- und osteuropäischen Länder streben selbst in die atlantischen und europäischen Vereinigungen. Sie wollen ordnungspolitisch westeuropäisch sein. Die Selbstdefinition der Europäer muss wieder einen Graben überwinden, den ein zum Glück bloß kalter Krieg gerissen hatte. Was aber verbindet uns darüber hinaus als Europäer? Die Frage ist offen und vielen in den ehemals sozialistischen Ländern noch gar nicht hörbar. Was da nach dem Ende der ideologischen Indoktrination hervorkommt, ist oft ein Ethnizismus und Nationalismus, der beängstigt. Und die von den Kommunisten gepflegte Dekadenztheorie der westlichen Welt erweist ihre Ähnlichkeit mit romantischer Nostalgie darin, dass sich Altkommunisten und Nationalisten nicht selten die Hand reichen, weil sie das antimoderne Ressentiment verbindet, und bei orthodoxen Kirchen spielt die Wiederkehr eines Bündnisses, zwar nicht von Thron und Altar, jedoch von Nation und Altar eine oft unrühmliche Rolle.

Aber auch in den westlichen Ländern ist in einem tieferen Sinne unklar, was Europäer

verbindet. Gibt es einen bleibend gültigen Bezug auf europäische Traditionen – und auf welche? Gemessen an christlich geprägter Lebenspraxis ist auch Westeuropa nicht „christlich“, wenn auch die Kirchen ein größeres öffentliches Gewicht besitzen als in vielen ehemals sozialistischen Ländern, allerdings mit dem Unterschied, dass in den ehemals sozialistischen Ländern ein praktischer Atheismus dominiert, dem mit dem Christentum die Dimension der Religiosität im ganzen unendlich fern gerückt ist, während im Westen ein gewaltiger Esoterikmarkt zum unverbindlichen Experimentieren mit exotischer Religiosität einlädt. – Was also ist das spezifisch Europäische?

Das spezifisch Europäische

Eine nach wie vor imponierende Aufzählung des spezifisch Europäischen hat MAX WEBER in der Vorbemerkung zu den Gesammelten Aufsätzen zur Religionssoziologie I (1920) geliefert, und zwar nach dem Kriterium universeller Bedeutung und Gültigkeit. Ich nenne und ergänze seine entscheidenden Punkte:

1. „Nur im Okzident gibt es ‚Wissenschaft‘ in dem Entwicklungsstadium, welches wir heute als ‚gültig‘ anerkennen“, nämlich mathematisch fundiert, rational beweisend und methodisch experimentierend. Einzelne Elemente gibt es hier und da, nirgends aber diese Konstellation. Namentlich gibt es nirgends sonst eine rationale Chemie, von der Atomphysik ganz zu schweigen.

2. Geschichtsschreibung: „Der hochentwickelten chinesischen Geschichtsschreibung fehlt das thukydideische Pragma“. D. h. Annalen, Jahrbücher, zum Ruhme der Dynastie, gibt es vielerorts, nicht aber die Fragestellung des THUKYDIDES: wie kam es zum Peloponnesischen Krieg, wie verlief er und was war das Resultat? Übrigens bietet das Alte Testament erstaunliche Beispiele kritischer Geschichtsschreibung, besonders die für DAVID wenig rühmliche Geschichte seiner Thronfolge. Die Nachwirkungen der alttestamentlichen Königskritik für die Entsakralisierung von Herrschaft sind kaum zu überschätzen.

3. Aller „asiatischen Staatslehre fehlt eine der aristotelischen gleichartige Systematik und die

rationalen Begriffe überhaupt.“ D. h. die politische Theorie des ARISTOTELES bietet Alternativen und beschreibt Vor- und Nachteile verschiedener Staatsformen, statt die eine richtige hymnisch zu loben. Möglich war das, weil Griechenland selbst ein riesiges politisches Experimentierfeld war und die griechischen Kolonien, wie Nordamerika, die Neuschöpfung politischer Ordnungen ermöglichte. Dort und nicht im Mutterland entstand die Philosophie. Die französische Erklärung der Rechte des Menschen und Bürgers war nach demselben Muster ein Reimport aus den USA. Denn auf ROUSSEAU, den Heiligen der Französischen Revolution, konnten sie sich nicht berufen.

4. Das römische und das kanonische Recht sind mit ihrer Ausprägung der „strenge juristischen Schemata und Denkformen“ eine okzidentale Singularität. Dies ist die große römische Kulturleistung, die über die der Griechen hinausgeht: die Rechtswissenschaft, von Fachjuristen gepflegt. Im Judentum und im Islam spielt das Recht ebenfalls eine große Rolle, aber als religiöses Recht, für das auch im Alltag die religiösen Amtsträger zuständig sind. Für das römische Recht ist dagegen charakteristisch, dass es zwischen dem *jus Romanum* und dem *jus gentium* unterscheidet. Das letztere ist nicht das Völkerrecht, sondern das bei den (Mittelmeer-) Völkern übliche Recht, das auch in Rom praktiziert wird, zunächst für ansässige Ausländer, dann, der einfacheren Praktikabilität wegen, allgemein. Und dadurch hat das römische Recht seine hohe Verallgemeinerungsfähigkeit gewonnen. Bis zur Einführung des BGB Anfang des 20. Jahrhunderts war es in Deutschland geltendes Recht.

5. Zur Kunst: Nur die europäische Musik hat Kontrapunktik, Akkordharmonik, die Orchesterorganisation und eine Notation, die Komponieren im großen Stil ermöglicht. Das gotische Gewölbe als Mittel der Schubverteilung und zur Überwölbung beliebiger Räume ist eine europäische Singularität. Die byzantinische und die islamische Architektur bleiben auf dem römischen Stand: Tonnengewölbe und Kuppel über dem Achteck. Schließlich: Linear- und Luftperspektive in der Malerei haben keine Parallele. Für die bildenden Künste hat sich förderlich ausgewirkt, dass weder, wie im Islam,

das Bilderverbot die Kunst aufs Ornamentale verweist, noch wie in Ostrom die religiöse Plastik untersagt und die Ikonographie hochgradig reglementiert ist. Die profane Landschaftsmalerei entwickelt sich aus dem Hindergrund religiöser Bilder.

6. Die Universität als rationaler und systematischer Fachbetrieb der Wissenschaft und das daraus resultierende „Fachmenschentum“. Ich füge hinzu: diese Schöpfung des Hochmittelalters ist einerseits dadurch ausgezeichnet, dass ihr durch ihre rechtliche Form eine beachtliche Unabhängigkeit, zumal von den Lokalgewalten, zukam, bis hin zur eigenen Gerichtsbarkeit für ihre Mitglieder, die „Gesamtheit der Lehrenden und Lernenden“. Und diese Universitäten sind international europäisch. Bologna, Paris und Oxford, die ältesten, erkennen ihre Titel wechselseitig an und stehen im Austausch von Ideen und Personen. In Paris sind einige Lehrstühle Nicht-Franzosen vorbehalten. Das Latein macht's möglich. Nach und nach gewinnen aber auch die europäischen Volkssprachen Wissenschaftsfähigkeit, zuerst die romanischen.

7. Der Fachbeamte als Träger der wichtigsten Alltagsfunktionen des sozialen Lebens. Das beruht auf dem römischen Gedanken des Amtes (*ministerium*).

8. Der Staat im Sinne einer politischen Anstalt, mit rational gesetzter Verfassung und Recht und schließlich:

9. Der Kapitalismus als „der auf Erwartung von Gewinn durch Ausnutzung von Tausch-Chancen“, also auf formell friedlichen Erwerbchancen ruhende, durch Organisation von formell freier Arbeit und auf der Grundlage von Kapitalrechnung in Geld sich vollziehende Wirtschaftsakt, dem die Trennung von Haushalt und Betrieb zugrunde liegt.

10. Und dann eben auch der rationale Sozialismus. Da der Begriff des Bürgers überall außer im Okzident und der der Bourgeoisie überall außer im modernen Okzident fehlt, konnte auch hier nur der Begriff der Klasse und damit der des Proletariats gebildet werden. Inzwischen gibt es in den europäischen Ländern kein Proletariat mehr als Klasse. Das ist aber selbst eine Folge – nicht des Marxismus-Leninismus, sondern der

Überzeugung, dass Sozialpolitik unverzichtbar ist.

Webers Aufzählung ist deutlich genug eine Hinführung zum ersten Aufsatz des Bandes, „Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus“. Das einigende Band dieser Aufzählung ist für Max Weber die Rationalität, unter Einschluss dessen, was dann für ihn zum Geist des Kapitalismus so viel beigetragen hat: rationale Lebensführung. Webers Rationalitätsbegriff, *Zweckrationalität* nämlich, ist ein eigenes Thema, das hier ausgeklammert wird.

Man kann mit guten Gründen im spezifisch Europäischen auch einen anderen roten Faden finden.

Ich füge Max Webers Aufzählung europäischer Singularitäten fünf weitere hinzu.

11. In Ergänzung zu Webers erstem Punkt „Wissenschaft“:

a) Den Griechen verdanken wir die Entdeckung der Theorie oder die theoretische Einstellung, nämlich eine neue Art und Weise, die Frage „warum?“ zu stellen, nämlich wahrheitsorientiert und nicht praxisorientiert. Das lässt sich an zwei Beispielen gut illustrieren. Ägyptische Baumeister hatten bereits entdeckt, dass ein Faden, in drei, vier und fünf Einheiten geteilt und zum Dreieck formiert, immer einen rechten Winkel ergibt. Die Babylonier hatten denselben Trick im Bereich zweistelliger Zahlen entdeckt. Warum das so ist, hat sie nicht interessiert. *Know how*, gewusst wie, genügte. Die Griechen haben dergleichen nicht entdeckt, aber die neue Frage gestellt, warum das so ist, und den Satz des PYTHAGORAS entdeckt. Die griechische Mathematik, die in EUKLIDS Elementen ihre *Summa* gefunden hat, ist allein aus solchen Fragen entstanden und nicht aus praktischen Bedürfnissen. Sie hat die dialektische Methode und die Idee einer axiomatischen Wissenschaft hervorgebracht. Als ARCHIMEDES für die delphische Aufgabe der Verdopplung des Würfels eine pragmatische Lösung vorführte, wurde das als schwerer Verstoß gegen die Spielregeln der Mathematik getadelt.

Das andere Beispiel: die Babylonier konnten ziemlich genau Mond- und Sonnenfinsternisse voraussagen. Die Griechen konnten das nicht. Sie aber fragen, warum sich Sonne und Mond

verfinstern und erklären dies mit dem Erd- bzw. Mondschatten. Die Babylonier haben so nicht gefragt, weil sie eine Antwort hatten: die des Mythos, wo Gott verschwindet. Obwohl die griechische Philosophie außer der EPIKURS kosmotheologisch bleibt, vollzieht sie eine Entmythologisierung, die rationale, wenn auch nicht mathematische Naturwissenschaft ermöglicht hat.

b) Nur im neuzeitlichen Europa ist eine Technik entstanden, die auf Wissenschaft basiert oder eine technisch anwendbare Wissenschaft. Begründet wird sie bei BACON mit dem menschlichen Welt-herrschaftsmandat. Technische Meisterleistungen gibt es auch in anderen Kulturkreisen. Sie beruhen auf Probieren, Erfahrungssammlung und Erfindergeist, wie etwa Wind- und Wassermühlen. Die Dampfmaschine, den Elektromotor, den Atomreaktor dagegen konnte man nicht durch Probieren finden. Sie sind der Theorie entsprungen, nämlich der experimentierenden mathematischen Naturwissenschaft, die die Antike mit Ausnahme der „angewandten Mathematik“ in Astronomie, Musik und Optik nicht kannte. Die Verbindung von Wissenschaft und Technik wiederum ist der entscheidende Motor für eine singuläre Entfaltung der Wirtschaft geworden, die zum entscheidenden Motor des sozialen Wandels in Europa geworden ist.

12. Nationen sind etwas spezifisch Europäisches. Politisch wirksam treten sie wohl zuerst im Konstanzer Konzil hervor, das sich nach *nationes* organisiert hat, um die Missstände der Christenheit, namentlich das päpstliche Schisma, zu beenden. Zuvor ist der Terminus *nationes* an den Universitäten zu Hause für die landsmannschaftlich gegliederten Studentenheime der ansonsten lateinischen, d. h. internationalen Universität. Es ist gerade nicht die Einheit, sondern die Einheit der Vielfalt, die Europa charakterisiert. Die Kaiserdarstellung in der Bamberger Apokalypse zeigt den Kaiser (OTTO III.), neben ihm Petrus und Paulus und vor ihm vier weibliche Gestalten, die als Gallia, Italia, Germania und Sklavina ausgewiesen sind. Sie stehen, geordnet nach der Anciennität, nebeneinander. Es hat nie ein zentralistisches europäisches Großreich gegeben noch je eine Theokratie. Die

politische Polymorphie hat noch weitere Gestalten wie die feudale Herrschaft neben der Stadt, die Reichsunmittelbarkeit, die Konföderation wie die Hanse oder die Schweiz. Diese Polymorphie war die Voraussetzung für partielle Autonomie und in gewissen Grenzen für eine sozusagen nichtintendierte Toleranz. Gewaltenteilung, nämlich Machtbegrenzung, gab es in Europa lange bevor sie Programm wurde. Weder die Reformation noch die Aufklärung wären ohne sie wirksam geworden.

13. Die europäische Geschichte ist eine Geschichte der Renaissance, Reformationen und Revolutionen. Darin liegt zweierlei: einmal der Rückbezug auf die grundlegenden Traditionen, kurz Jerusalem, Athen und Rom, zum anderen aber ein sich wiederholendes Aufbrechen, Durcharbeiten und Überbieten dieser Traditionen. Die so viel verspottete Scholastik war, wie gesagt, weit weniger autoritätsgläubig als zumeist angenommen. Ein Scholastiker hat gesagt: „Wir sind Zwerge, die auf Riesen stehen. Deshalb sehen wir weiter als sie.“ Die Scholastik war weit weniger autoritätsgläubig als allgemein angenommen. Sie hatte nämlich zu viele Autoritäten. Notgedrungen musste sie über sie zu Gericht sitzen nach der Methode „*sic et non*“ oder „*videtur quod ...*“ – „*sed contra*“. Richtig ist nur, dass sie gänzlich textorientiert gearbeitet hat. Erst mit Anbruch der Neuzeit wird Gottes zweites Buch, das „Buch der Natur“, direkt, experimentell nämlich, zu lesen begonnen. Sie hat die spätantike Überlieferung weder starr kanonisiert, wie das von Ostrom/Byzanz und weithin der orthodoxen Kirche gilt, noch ausgeschieden, wie die islamische Welt, in der nach einer Blüte an die Spätantike anknüpfen-der Bildung, die sie vorrangig über Spanien an das christliche Europa vermittelt hat unter dem Druck der islamischen Orthodoxie, ein regulärer Abbruch erfolgte, auch der argumentierenden Theologie. Ich zitiere OSKAR KÖHLER: Der „seit dem 5. Jh. politisch und kulturell tiefgreifend veränderte *occidens* (sc. durch den Sturm der Völkerwanderung R.S.) bot dem Christentum die Möglichkeit, eine – abgesehen von den Restbeständen der römischen Spätantike – primitiv-kulturelle Gesellschaft selbst zu bestimmen, und dies kraft sowohl

der Überlegenheit einer Hochreligion wie der geschichtlich zugewachsenen Fähigkeit, Momente einer sich in ihrer historischen Eigenexistenz auflösenden Hochkultur auf die neuen Völker zu übertragen“ (Art. Abendland TRE 1, 25).

Dieser Vorgang musste nicht so ablaufen, wie er abgelaufen ist. Das Christentum konnte auch sozusagen im paganen Bestand dieser Völker versickern. Solche Tendenzen hat es ja anfangs auch gegeben, wie das fränkische Eigenkirchenwesen oder die Bischöfe, die in ihrem Gehabe von Herzögen kaum zu unterscheiden waren. Statt dessen wurde aber das Christliche immer wieder zum reformatorischen Impuls. Denn der Grundsatz „*Ecclesia semper reformanda*“ ist nicht erst von der Reformation geprägt worden. Er war auch im Mittelalter zu Hause. Gegen die Verweltlichungstendenzen der Kirche kommt es immer wieder zu Aufbrüchen. Die Reformbewegung von Cluny gehört hierher, die sich gegen Ämterkauf und schließlich gegen die Vergabe kirchlicher Ämter durch „weltliche“ Herrscher wehrt, aber auch die mittelalterlichen Armutsbewegungen des entschiedenen Christentums, wie WALDES und FRANZISKUS. Der eine wird Ketzer, der andere Heiliger, obwohl sie fast dasselbe wollten. Und neben den großen Konfessionen der Reformation stehen die spiritualistischen Richtungen des sog. linken Flügels.

14. Europa hat sich nie abgeschottet. Auch China verfügte zur Zeit der europäischen Entdeckungsschiffahrt über hochseetüchtige Schiffe und ist bis Afrika gelangt. Aber ein kaiserliches Edikt hat die Hochseeschiffahrt unter Todesstrafe gestellt. Ähnliche Abschottungsverfügungen kennt die japanische Geschichte.

15. Die europäische Geistesgeschichte ist, um EBELING zu zitieren (RGG Bd. 3, Art. Theologie und Philosophie), durch eine „fundamentale geschickhafte Dualität“ charakterisiert, „die nach Verständnis und Gestalt sehr verschieden begegnet: als zwei Welten, zwei Reiche, Gott und Welt, Offenbarung und Vernunft, Glauben und Wissen, Kirche und Staat“ und eben auch als Philosophie und Theologie. Sie wirkt *de facto* als Gewaltenteilung, antimonetaristisch, antizentralistisch.

16. Was ist, geschichtlich gesehen, das prägend Christliche am sog. „christlichen Abendland“? Ich könnte mit HARNACK antworten: „der unendliche Wert der menschlichen Seele“, nenne es aber lieber den christlichen Individualismus. Er ist einerseits der Heilsindividualismus: Gott bezieht sich auf jeden Menschen *in individuo* und dies unverfügbar für dritte. Im spätmittelalterlichen Universalienstreit war dies ein starkes nominalistisches Argument: Gott liebt nicht den Menschen, also die Gattung, sondern Petrus oder Paulus, also Individuen. Deshalb müssen die Individuen, nicht die Gattungen primär wirklich sein. In diesem Verständnis des Menschen vor Gott wurzelt ein Verständnis von Menschenwürde, das im Unterschied zum stoischen unbedingt, auch nicht durch Vernunftbesitz bedingt ist, sondern auf der unbedingten und unverlierbaren Gotteskindschaft (Gottesebenbildlichkeit) beruht. Und er ist andererseits Verantwortungsidealismus: jeder Mensch ist unmittelbar vor Gott verantwortlich. Darin wurzelt die europäische Gewissenskultur. Dieser aber verkommt leicht zum religiösen Leistungsprinzip, wo ihm nicht das christliche Dankbarkeitsprinzip vorgeordnet ist, die Freiheit der Beschenkten, die SOKRATES allerdings so nicht kannte.

17. Zum „christlichen Abendland“ gehört aber ebenso die Säkularisierung. Sie hat selbst christliche Wurzeln, und zwar auf zwei Feldern. Die auf dem Schöpfungsgedanken beruhende Entmythologisierung der Welt ist eine Voraussetzung für die Entstehung der neuzeitlichen Naturwissenschaft und Technik. KOPERNIKUS, KEPLER, GALILEI suchen mithilfe der Mathematik Gottes Schöpfungsplan. Das andere Feld ist die Entsakralisierung der politischen und rechtlichen Ordnungen in der Neuzeit, die im spätmittelalterlichen Kampf zwischen *Sacerdotium* und *Imperium* beginnt und unter den Erfahrungen der spanischen Greuel in Amerika und der Religionskriege vorangetrieben wird. Der Gedanke des Naturrechts erzwingt eine exzentrische Perspektive. LAS CASAS vor KARL V. erklärt: Wenn die Indios sich gegen die eindringenden Spanier verteidigen, führen sie einen gerechten Krieg. Er führt schließlich zur Konzeption der Menschenrechte und des Verfassungsstaates. Es

war HUGO GROTIUS, der ein Völkerrecht forderte, das gilt „*sicut deus non daretur*“ – um des Friedens willen und insofern aus christlichen Motiven heraus, nicht aus atheistischen Prämissen. Erst danach wird der Satz *sicut deus non daretur* zum methodischen Grundsatz der Naturwissenschaft erklärt. Die war aber schon zuvor so verfahren, denn wenn sie mithilfe der gottgegebenen Vernunft auf der Suche nach Gottes mathematisch verfassten Schöpfungsplan war, also aus der Perspektive des Schöpfers die Welt betrachtete, konnte Gott nicht darüber hinaus noch einmal ein besonderes physikalisches Argument sein. Auch der gesellschaftlich akzeptierte, moralisch nicht diskreditierte und argumentativ begründete Atheismus ist eine europäische Singularität. Möglich geworden ist er einerseits durch jene beiden Säkularisierungen, andererseits insoweit er sich als Humanismus versteht und tatsächlich auch bewährt, der den Grundsatz der Würde jedes menschlichen Individuums akzeptiert, also das Instrumentalisierungsverbot akzeptiert. Mein Haupteinwand gegen den Marxismus, MARX selbst inbegriffen, war der, dass zwar „der Mensch“ im Mittelpunkt stehen sollte, aber der zukünftige, „neue“ Mensch der klassenlosen Gesellschaft gemeint war und für dieses erhabene Menschheitsziel dürften die gegenwärtigen Menschen, namentlich die Schädlichen, manipuliert, indoktriniert oder gar eliminiert, jedenfalls aber durften ihre Freiheiten beschnitten werden. Der christliche Glaube und der europäische atheistische Humanismus sind dann zwei streitende Brüder (E. JÜNGEL), die neben dem, was sie trennt, so viel verbindet, dass ein *modus vivendi* gefunden werden kann. Was sie verbindet, wird deutlich im Vergleich mit außereuropäischen Kulturkreisen. Dass eines jeden Menschen Leben zwischen Geburt und Tod der eine Ernstfall ist, ist für die Religionen der Reinkarnation nicht ebenso evident.

Dies alles gilt so nur vom lateinischen Europa. KOLAKOWSKI hat übrigens die besondere, dogmatische Form, die der Marxismus in Rußland entwickelt hat, auch darin begründet gesehen, dass es in der russischen Geschichte keine Scholastik, keine Renaissance, keine Reformation und bis Ende des 19. Jh. keine akademische Philosophie, nur schwach entwickelte Städte, keine Rechtsstaatlichkeit, dagegen aber einen despotischen Caesa-

ropapismus gegeben hat, der die westeuropäischen Bündnisse von Thron und Altar bei weitem überstieg (Die Hauptströmungen des Marxismus, Bd. 2, 343ff.). Die alte Grenze zwischen Ostrom und Westrom, zwischen dem lateinischen und dem griechisch-kyrillischen Alphabet ist bis heute in Europa spürbar, wenn auch nicht unüberwindbar.

Manche mögen eine solche Beschreibung europäischer Singularitäten als Eurozentrismus ablehnen. Ich wende ein: die Kritik des Eurozentrismus ist selbst ein europäisches Motiv, nämlich eine Spielart des abendländischen Gedankens der Gleichheit aller Menschen und der europäischen Kultur der *humilitas*. Das eigene Reich als „Reich der Mitte“ zu verstehen ist eher der Normalfall. Man kann es damit auch übertreiben. Einer solchen unerträglichen Übertreibung der *humilitas* haben sich z. B. diejenigen schuldig gemacht, die nach dem 11. September erklärten, der Westen selbst trage die Schuld an den Attentaten. Inwiefern diese Singularitäten Fluch und Segen sind, steht ja noch einmal auf einem anderen Blatt. Die Kulturkritik des Rundumschlags, von der sich die Kritiker selbst natürlich ausnehmen, gehört auch auf die negative Seite europäischer Proprien. Es ist aber einfach eine Tatsache, dass das Jahrtausend, das jetzt zu Ende gegangen ist, das Jahrtausend Europas war, das im Schlechten wie im Guten auf die anderen Erdteile eingewirkt hat. Auch die viel beredete Globalisierung kann in gewisser Weise als Europäisierung verstanden werden. Ich folgere daraus zuerst, dass Europa keine exklusive, aber eine besondere Verantwortung dafür hat, diese Prozesse kritisch und selbstkritisch zu bedenken.

Das Vorgetragene mag als ein allzu bunter Strauß von Elementen und Motiven erscheinen – ungeeignet für eine Identität, die Europa vereint. Ich möchte widersprechen. Es gibt einen Zusammenhang, der das Vorgetragene zusammenhält, nämlich den Zusammenhang von **F r e i h e i t , W a h r h e i t , V e r n u n f t u n d V e r a n t w o r t u n g**. Er hat bei den Griechen seinen Anfang genommen und über furchtbare Irrungen und Wirrungen unsere Geschichte bestimmt. Er ist verlierbar. Wir müssen ihn erinnern, um das Neue zu schaffen, das Europa werden soll.

RICHARD SCHRÖDER, Berlin

Laudatio auf Alfred Grosser

Dass wir in der Gegenwart an Orientierungslosigkeit litten, auf die Idee würde man im Gespräch – nein in der Rede und Gegenrede – mit ALFRED GROSSER nicht kommen. Um welches Thema es sich auch immer handelt – wenn wir mal Feinheiten der Astrophysik auslassen wollen –, Alfred steuert das Gespräch so, dass man den Eindruck hat, er wüsste genau, wo wir landen müssen. Und dies im Namen des sokratischen Fragens, das doch eigentlich einen offenen Ausgang haben sollte. Wirklich oder nur scheinbar? Zeugt die Entschiedenheit von Alfred Grossers Diskurs – und selbst in seinen beeindruckend zahlreichen Büchern *redet* er ja eigentlich mit seinen Lesern – trotz seines entschiedenen Eintretens für Freiheit und Aufklärung von einem latenten Dogmatismus? Oder sollte man eine solche ketzerische Frage in einer Laudatio lieber nicht stellen?

Ich wage es in der ruhigen Zuversicht, dass Alfred Grosser eine Schwäche für das Ketzertum hat, und zugleich mit dem Ausdruck des aufrichtigen Dankes dafür, dass die Veranstalter dieser wunderbaren Preisverleihung mir ebenso wie der Laureat das Vertrauen entgegengebracht haben, die Laudatio auf den schon so vielfach Ausgezeichneten zu halten.

„*Penser juste!*“, das heisst „*avec justesse et avec justice*“, in dieser Maxime, so scheint mir, kristallisiert sich das Leitmotiv von Alfred Grossers Denken und Handeln. „Das heißt ungefähr“, so übersetzt er selbst: „Richtig denken bedeutet mit Richtigkeit und Gerechtigkeit zugleich.“ (Mein Deutschland, 146) Kein Zweifel, Alfred will uns erziehen, mit Charme zwar und immer mit einem Lächeln, aber unbeirrt, er lässt uns nicht entweichen. Und als ob es in der Gegenwart keine endlosen philosophischen Infragestellungen des Wahrheitsbegriffs, z. B. keine Habermas/Apel-Kontroverse gäbe, hält er fest an einer „Pädagogik der Wahrheit und der Gerechtigkeit“ (ebd, 148).

Wie geht sie vor? Sie bedarf, so Grosser, grundlegend der Methode des Vergleichs. Nur wenn wir konsequent in Distanz zu unserer eigenen theoretischen Annahme, zu unserem empirischen Befund, zu unseren Einschätzungen und Wünschen gehen, indem wir sie mit alterna-

tiven Positionen oder Ansprüchen vergleichen, haben wir die Chance, Fehler zu vermeiden, richtig zu denken.

Das „Richtige“ in diesem epistemologischen Ansatz verbindet den wertfreien Erkenntnisgewinn durch Komparatistik mit dem moralischen Gebot der Gerechtigkeit, genauer: der Vergleich steht im Dienst der Gerechtigkeit, er ist ein Vehikel, jedenfalls in der Politik und in den Sozialwissenschaften, unermüdlich den Gesichtspunkt des „Anderen“ einzunehmen. Am Beispiel der gegenseitigen Ressentiments im früheren Jugoslawien: Alfred Grosser reagiert verärgert auf Zuschriften eines katholisch-kroatischen und eines serbisch-orthodoxen Priesters, die beide jeweils nur von den Verbrechen sprechen, die ihren eigenen Völkern angetan worden sind, ohne zu erwähnen, was diese ihrerseits zuvor angerichtet hatten. Umgekehrt wäre es richtig: „Jeder sagt den Seinen, was sie zum Verständnis der anderen führen mag“ – das wäre die „schöpferische Art, die negative Vergangenheit zu betrachten“ (Was ich denke, 43).

Diese Praxis hat Alfred Grosser Jahrzehnte lang zwischen Frankreich und Deutschland geübt. Dabei betont er immer wieder seine nationale Zugehörigkeit zu Frankreich, trotz seines deutschen Ursprungs, er spricht nicht als „frei schwebender Intellektueller“. Irgendwann hat er, Bezug nehmend auf seine Biographie, verwundert bemerkt, dass er vor seinen Studenten in der „Wir-Form“ von den Franzosen im Ersten Weltkrieg sprach, während doch sein Vater als Stabsarzt auf der deutschen Seite seinen Beruf ausgeübt hatte. Und zu gleich ist es ihm ein lebenslanges Herzensanliegen, zwischen beiden Völkern zu vermitteln.

Dabei haben es die Deutschen ihm und seiner Familie wahrhaftig nicht leicht gemacht. Sein Vater, ein bekannter Professor der Pädiatrie, gab seine vorzüglich reputierte Frankfurter Kinderklinik schon kurz nach Hitlers Machtantritt auf und ging mit seiner Familie nach Frankreich, weil er das Elend, das den Juden in Deutschland bereitet werden würde, voraussah.

Ein Jahr später starb er, und die kluge, tapfere und von Alfred Grosser allzeit verehrte Mutter

musste allein für die Familie sorgen, verlor auf der Flucht in Südfrankreich ihre Tochter – Erfahrungen, die einem Deutschland wahrhaft verleiden konnten. Nicht so bei beiden verbliebenen Grossers. Sie engagierten sich gemeinsam fast zwanzig Jahre lang bis zum Tod der Mutter im „Comité français d'échanges avec l'Allemagne nouvelle“. In unzähligen Fernsehauftritten, Zeitungsartikeln und in einer Vielzahl von Büchern klärte und klärt Alfred Grosser Deutsche und Franzosen über ihren jeweiligen Nachbarn auf, begann damit gleich nach dem Kriegsende 1945 und baut seitdem unermüdlich am Werk der gegenseitigen Verständigung.

In der Aussprache seines vorzüglichen Deutsch, um das ihn viele Deutsche beneiden können, klingt immer ein kleiner französische Akzent mit, wie vormals bei CARLO SCHMID, und ich halte es nicht für ausgeschlossen, dass er ihn auch ein wenig pflegt. Wichtig ist ihm, den deutsch-französischen Vergleich nicht ins Schematische abgleiten zu lassen. Es gibt durchaus Unterschiede hinsichtlich der moralischen Qualität der Politik und Kultur dieser beiden Nachbarn: Die französische Polizei, so Grosser immer wieder, muss man häufiger an den erforderlichen demokratischen Verhaltenskodex erinnern als die deutsche. Aber mörderische Brutalität gegen Ausländer findet sich in der deutschen Gesellschaft mehr als in der französischen (Was ich denke, 57). „*Penser juste*“ heißt auch, die empirischen Unterschiede zu beachten, ohne in eine unerlaubte Verallgemeinerung zu geraten.

Was treibt Alfred Grosser dazu, sein phänomenales Gedächtnis, seinen Sinn für Gerechtigkeit, seine scharfen Analysen so unermüdlich in den Dienst der Verständigung gerade zwischen verfeindeten Menschen und Gruppen zu stellen? Es hat wohl mit seiner Fähigkeit zum Glücklichen und mit der Komplexität seiner Persönlichkeit und zu tun, in der sich sehr unterschiedliche Identitätsanteile einvernehmlich miteinander verbinden.

Obwohl er selbst dem Modewort Identität eher kritisch gegenübersteht, bildet er ein hervorragendes Beispiel für das Studium einer gelungenen Identität. Zwei Grundgedanken erscheinen mir dabei leitend: Die Identität einer Person ist keine

Gegebenheit, keine rein faktische Zugehörigkeit, sondern eine Leistung der Person. Und – zweitens – je komplexer sich die Identität einer Person gestaltet, desto wertvoller und umfangreicher ist ihre Chance, zur Verständigung zwischen Menschen, gerade auch zwischen verfeindeten, beizutragen.

Den Menschen dadurch nützlich zu sein, dass er ihnen zu ihrer Verständigung hilft, darin sieht Grosser die grundlegende Sinngebung seines Lebens: „*Sans le critère de l'utilité à autrui, il est en effet difficile de donner un sens à l'espace de temps qui sépare de la mort et d'assumer une identité insérée.*“ (Les identités difficiles, 122f) „Ohne das Kriterium der Nützlichkeit für andere ist es in der Tat schwierig der Zeitspanne bis zum Tod einen Sinn zu geben und eine darin eingefügte Identität zu übernehmen.“

Damit tut Grosser zugleich ein hervorragendes Werk des Friedens. Der Friedenspreis des deutschen Buchhandels, der ihm 1975 verliehen worden ist und bei dessen Übergabe er der damaligen Bundesregierung wegen des sogenannten Extremistenbeschlusses in Sachen Liberalität die Leviten gelesen hat, zollte dem eindrückliche öffentliche Anerkennung. Ich will übrigens nicht verschweigen, dass ich damals Grossers harsche Kritik nicht akzeptiert habe, weil sie mir die komplizierten nach 68er-Verhältnisse an den deutschen Universitäten nicht ausreichend in Rechnung zu stellen schien. Dies war wohl einer der wenigen Dissense zwischen uns. Er hat sich allerdings inzwischen aufgelöst, und nachträglich gebe ich Grosser Recht, dass unsere Sorge vor antidemokratischer Unterwanderung wohl übertrieben war und die Gefährdungen der Illiberalität im Verwaltungshandeln unterschätzt hat. Dennoch: Der Extremistenbeschluss hatte seinen Ursprung nicht in einer illiberalen Gesinnung seiner Initiatoren – daran halte ich fest.

Aber welches ist nun der behauptete Zusammenhang zwischen komplexer Identität als persönlicher Leistung und Frieden stiftender Verständigung?

In der Folge des grossen Soziologen GEORG SIMMEL und seines Schülers LEWIS COSER – auch er ein Emigrant der dreißiger Jahre des vorigen Jahrhunderts – hat die Soziologie auf den Wert

HIS LITTERIS

PRAEMIUM HUMANITATIS

ADIVDICAMVS

DOMINO ILLUSTRISSIMO ATQUE HUMANISSIMO

ALFRED GROSSER

PROFESSORI AC SCRIPTORI NOBILISSIMO

QVI SEMPER ET VBIQUE
STVDIVM RERVM CIVILIVM AC SALVTIS PVBLICAE
CVM ANIMI CVLTVRA CONIVNGENS

PLVS QVAM QVINQVAGINTA ANNOS
INDEFESSVS AC SAEPE CONTRA TORRENTIEM NIXVS
MVNERE INTERPRETIS FVNGBATVR

INTER GALLOS ET GERMANOS
INTER FIDELES ET INFIDELES
INTER EVROPAEOS ET ALIARVM ORBIS
TERRARVM PARTIVM HOMINES

CVIVS OPVS NON SOLVM INGENIO ACVTO
AC MAGNA SCIENTIA EXCELLIT
SED ETIAM BONA HUMANITATIS TVETVR
ET TESTIMONIUM DAT HODIE FIERI POSSE
VT VERBIS OPERA CONCORDENT

DRESDAE

NONIS APRILIBVS ANNO DOMINI BISMILLESIMO SECVNDO
ASSOCIATIONIS PALAEOPHILOLOGORVM GERMANORVM PRAESES
HELMVT MEISSNER

Text der lateinischen Ehrenurkunde zur Verleihung des Humanismus-Preises durch den Vorsitzenden des Deutschen Altphilologenverbandes Dr. HELMUT MEIßNER an Professor ALFRED GROSSER am 5. April 2002 in Dresden

sogenannter Überkreuz-Loyalitäten aufmerksam gemacht.

Sie leisten einen besonders wertvollen Beitrag für den friedlichen Zusammenhalt moderner pluraler Gesellschaften, in denen Individuen und Gruppen mit durchaus unterschiedlichen, ja auch gegensätzlichen Interessen, sozialen Zugehörigkeiten und Weltanschauungen freiheitlich zusammen leben wollen. Personen, die unterschiedliche Zugehörigkeiten in sich nicht nur faktisch vereinen, sondern auch in einem andauernden Vorgang der Selbstreflexion auch zu einer inneren Kohärenz zusammenfügen – das ist ihre besondere, oft anstrengende Leistung – bilden einen kostbaren „Kitt“, der die Gesellschaft vor Gräben, Versäulung und Ghettoisierung bewahrt. Denn durch sie und ihr Handeln in der Gesellschaft wird konstant ein Netz gegenseitiger Verständigung geknüpft, das immer erneut das Gemeinsame trotz aller Unterschiede zum Tragen bringt.

Als Franzose deutschen Ursprungs, der auch emotional an wichtigen Werken deutscher Kultur hängt – Grossers Liebe zur deutschen Musik, von SCHÜTZ bis SCHUBERT, hat ihn tief geprägt –, als Atheist mit großer Hochachtung für den katholischen, auch sehr praktisch in der Sterbehilfe bezeugten Glauben seiner geliebten Frau Annie, als Jude mit kritischer Distanz zur Politik Israels, um nur drei seiner durchaus spannungsreichen Loyalitäten zu nennen, setzt er seine ganze – wahrlich nicht geringe! – Energie darein, die gegensätzlichen Standpunkte so genau wie möglich nachzuzeichnen und auch gefühlsmäßig verständlich zu machen. Das gelingt ihm so gut, weil er seine eigenen Zugehörigkeiten und Loyalitäten nicht einfach unverbunden in sich stehen lässt, sondern sich dort, wo sie in Widerspruch zueinander geraten könnten, zu einem Gesichtspunkt durcharbeitet, von dem her ein gemeinsamer Maßstab für die unterschiedlichen Ansprüche entsteht.

Es ist dabei wichtig, dass emotionale Anhänglichkeiten dazu antreiben, die Gegensätze konträrer Zugehörigkeiten in Brücken, eben in Überkreuzloyalitäten zu verwandeln. Die Ansprüche der nachwachsenden Generation nehme ich ganz anders wahr, wenn ich Töchter

oder Söhne habe, die ich liebe und an deren Glück mir existenziell liegt. Wie eng Liebe und Verstehen zusammenhängen, zeigt uns eine lange philosophische und religiöse Tradition.

Alfred Grosser spricht deshalb auch bezeichnenderweise immer von der Notwendigkeit einer „warmen Vernunft“: „Die Gerechtigkeit anderen gegenüber setzt voraus, dass man sie – ihre Lage, ihr Denken, ihren Willen – zunächst einmal mit warmer Vernunft und intellektueller Redlichkeit untersucht hat.“ (Was ich denke, 16) „Durch Wissen und Wärme aufklärerisch beeinflussen – es könnte undankbarere selbstgestellte Aufgaben geben!“ So ein programmatisches *Entrée* in „Mein Deutschland“, einem der wichtigen Dokumente von Grossers deutsch-französischem Verständigungswerk.

Der nur kalte Verstand bleibt hinter einem tieferen Blick in die Motive und Befindlichkeiten der Kontrahenten zurück und erreicht die Menschen nicht. Liebe erzeugt die Wärme, die Verhärtungen auflöst und die Menschen für einander öffnet. Dass dies ein Mann sagt, gefällt mir besonders gut. Einfühlung, Verständnis, Zuwendung und Frieden gehören eben zusammen und gelingen als Dienst am innergesellschaftlichen wie am internationalen Frieden solchen Personen am besten, die die Gegensätze in sich selbst angenommen, mit einander konfrontiert und zu einem gedanklichen Ausgleich gebracht haben. Immer ist das nicht möglich, aber dann stellt schon die klare Einsicht in die verbleibende Inkohärenz eine wichtige Hilfe dafür dar, sie nicht zu gewaltgebärenden Konflikten werden zu lassen.

Alfred Grosser spricht oft dankbar von den Kontinuitäten in seinem Leben, die es ihm, auch vom äußeren Schicksal her erspart haben, durch schmerzliche Brüche zu gehen. Aber ich denke, es handelt sich hier auch um das Ergebnis der inneren Arbeit an der eigenen Identitätsbildung, die er wohl ebenso unternommen hätte, wenn er äußerlich noch härteren Proben ausgesetzt gewesen wäre. Nicht zuletzt handelt er dabei nach den drei Maximen, an denen sich KANT zufolge eine gelungene Urteilskraft ausrichten sollte: „1. Selbstdenken; 2. An der Stelle jedes andern denken; 3. Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken. Die erste ist die Maxime der vorurteils-

freien, die zweite der erweiterten, die dritte der konsequenten Denkungsart.“ (Immanuel Kant, Werke X. Kritik der Urteilskraft hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Wiesbaden 1957, S. 390.) Man könnte demnach Grossers „*penser juste*“ auch als konsequente Denkungsart übersetzen.

Damit komme ich auf das Spannungsverhältnis zurück, das ich anfangs zwischen der entschiedenen Steuerung von Grossers Diskurs und seiner Liebe zur Freiheit ebenso wie der geforderten Offenheit sokratischen Fragens aufgemacht habe.

Ist Alfred Grosser ein versteckter Autoritärer, ein Dogmatiker, der uns sagen will, wo's lang geht? Nein, er ist ein Optimist, der an den Menschen glaubt, wenn er nur dazu gebracht wird, bei aller Verwurzelung, die er geistig und persönlich braucht, doch immer wieder auf Distanz zu sich selbst zu gehen, sich eben an die Stelle jedes andern zu setzen und damit ganz von allein zu einer universellen Moral vorzudringen. „Das ständige Bewußtsein des Bewußtseins, die kritische Distanz zu sich selbst machen die Größe

des Menschen aus – und bilden die Grundlage der Philosophie. Ich möchte hinzufügen: auch der Moral.“ (Mein Deutschland, S. 309) Solcher universellen Moral dient auch die Erinnerung an unsere schwierigen, schuldbelasteten Vergangenheiten, sie kann aus ihr entspringen, wenn wir der Versuchung widerstehen, uns mit ihnen vorbehaltlos zu identifizieren und sie zur Stärkung unseres Selbstwertgefühls schönzureden.

Alfred Grosser hat in seinem Leben eine große Zahl wichtigster Ämter versehen, stattliche Ehrungen, Preise und Orden wurden ihm verliehen. Was ihn am meisten ehrt, ist sein eigenes Tun: eben das, was in seiner Sicht die Größe des Menschen ausmacht: die kritische Distanz zu sich selbst, die er in den Dienst von Gerechtigkeit und Verständigung, damit eines dauerhaften, vertrauenswürdigen Friedens stellt. Lieber Alfred, ich gratuliere Dir zu diesem wunderbaren Preis! Setz Dein Werk fort. Wir brauchen Dich noch lange!

GESINE SCHWAN

Ansprache anlässlich der Verleihung des Humanismus-Preises

Zuerst einmal vielen Dank an alle, an Dr. MEIßNER und an die Altphilologen. Nur ist in der Urkunde etwas nicht richtig: Genauso wie ROMAN HERZOG moniert hat, dass sein Name nicht mit „*Dux*“ wiedergegeben worden ist, muss ich sagen: Bei mir hätte es „*Maior*“ heißen müssen!

Wie GESINE SCHWAN, die mich gut behandelt hat, richtig sagte: Ich liebe es, meinem Publikum zu widersprechen. Also nehmen Sie es mir nicht so übel, was ich nachher sagen werde!

Genau genommen, fehlte mir in ihrer Rede nur ein Wort (das freilich einen etwas abfälligen Klang hat): In Heidelberg nahm ich vor zwei Jahren an einer JASPERS-Veranstaltung teil. Jeder sollte sich vorstellen; da gab es einen Philosophen, da gab es einen Philologen ... Ich wurde gefragt, was ich eigentlich sei, und ich antwortete: „Moralpädagoge!“

Das versuche ich zu sein, indem ich unter anderem auf die Werte der Antike zurückgreife. Aber was ist das eigentlich?

Werte der Antike – das ist in Deutschland das Anliegen des humanistischen Gymnasiums. Ihm gegenüber steht das Realgymnasium. Soll das heißen, dass das humanistische Gymnasium an den Realitäten vorbeisieht?

Werte der Antike: Ich bin nicht ganz sicher, ob sie vom Altertum bis heute direkt vermittelt worden sind. ROMAN HERZOG hat mit Recht darauf hingewiesen, in seiner vielleicht schönsten Rede, in seiner Laudatio auf ANNEMARIE SCHIMMEL bei der Verleihung des Friedenspreises im Oktober 1995: „Erinnern wir uns nur einmal daran, dass es vor sechs- oder siebenhundert Jahren eine große islamische Aufklärung gegeben hat, die dem Westen beträchtliche Teile des antiken Wissens erhalten hat“.

Auch in dem sehr schönen Film eines Ägypters über AVERROËS wird diese Übermittlung des Antiken durch die islamische Aufklärung klar herausgearbeitet – ein Zusammenhang, den man unter dem Begriff einer „Leitkultur von der

Antike über den Islam bis heute“ zusammenfassen könnte!

Nur: Die Werte der Antike sind nicht notwendigerweise gleichbedeutend mit Latein und Griechisch. Ich kann nicht wie Roman Herzog sagen: „Lateinisch und Bayerisch beherrsche ich komplett, Deutsch und Englisch gebrochen“. Was mich betrifft, so glaube ich Französisch und Deutsch zu beherrschen. Aber Latein und Griechisch?

In Latein bin ich einmal durchgefallen, weil ich in der französisch-lateinischen Übersetzung „*sequit*“ geschrieben habe! – Aber einen Satz aus VERGILS „*Georgica*“ kann ich noch auf Latein, weil er in der Epistemologie so wichtig ist: „*Felix qui potuit rerum cognoscere causas.*“ Denn ich gehöre eben nicht zu jenen, die wie KARL MARX oder PIERRE BOURDIEU „wissen“, dass es nur e i n e Ursache für alle Dinge gibt, und keine andere. Wer glaubt, es gebe nur e i n e Ursache, ist in meinen Augen dogmatisch und nicht wissenschaftlich; denn alle menschlichen Phänomene haben mehrere, vielfältige Ursachen.

Griechisch kann ich noch weniger; Griechisch habe ich nur zwei Jahre gelernt. Zu einem Besuch von Delphi konnte ich zum Glück meine Frau und meinen Sohn mitnehmen. Meine Frau lernte Griechisch, um das Neue Testament im Original lesen zu können. Mein Sohn wollte bereits mit acht Jahren Griechisch lernen; er hatte schon in der Grundschule ein Exposé über die Pferde in der Ilias verfasst. – Und nun kletterten sie in den Ruinen von Delphi herum, während ich als Teilnehmer einer Tagung arbeiten musste!

Jetzt enttäusche ich Sie vielleicht. Denn ich muss sagen: Für die Logik, für das folgerichtige Denken, hat mir die Mathematik mehr geholfen. Wäre ich Kultusminister, so stände ich in der Versuchung, an allen Schulen und Universitäten, von Sexta bis zur Habilitation, sehr undemokratisch ein Pflichtfach einzuführen: die alte L o g i k . Denn was mir in der allgemeinen Diskussion am meisten fehlt, ist das logische Denken. GESINE SCHWAN hat schon darauf hingewiesen, dass man „jederzeit mit sich selbst einstimmig denken“ soll.

Einmal ist mir folgendes passiert. Einem Studenten hatte ich zu bedenken gegeben: „Was

Sie eben sagten, steht im Widerspruch zu dem, was Sie vor fünf Minuten gesagt haben.“ Er antwortete: „Na und?“ – Ich muss gestehen, das verschlug mir etwas die Sprache!

Die Werte der Antike sind die Grundlage dessen, was man in Deutschland „Bildung“ nennt. Bildung hat für mich zwei Seiten: Einmal ist sie etwas, das vor allem die Eingebildeten beanspruchen. Auf der anderen Seite ist sie etwas, das sehr merkwürdig klingt für diejenigen, die mit ihren Händen arbeiten. – Ist das Bildungsbürgertum, von dem so viel gesprochen wird, wirklich „drin“ in der Realität?

Damit bin ich bei etwas, das mir sehr am Herzen liegt: bei einem Wort aus einem der letzten Briefe, die HANS SCHOLL geschrieben hat, bevor er verhaftet und dann hingerichtet wurde. Er schrieb: „Ich kann nicht abseits stehen, weil es abseits kein Glück gibt.“ Hier liegt – so meine ich – eine der Schwierigkeiten der deutschen Vergangenheit: dass ein gewisses Bildungsbürgertum im Namen des Abseitsstehens – denn dort ist es bequemer! – abgedankt hat und nicht über seine Bildung hinausblickte!

Aber leider ist dieser Begriff des Bildungsbürgertums in seinem negativen Sinn von den Gegnern des Bildungsbürgertums übernommen worden, im Namen einer Trennung, die es nur in Deutschland gibt: einer Trennung von Geist und Macht. Das finde ich absurd: Als wären Menschen, die an der Macht sind, ungeistig! Und als wären die geistigen Menschen im Begriff, die Wahrheit zu verkünden an diejenigen, die die Macht haben!

Randbemerkung: In Deutschland geht das so weit, dass jeder „Geistbeglückte“ über Politiker alles Böse sagen darf, ohne dass die Politiker antworten dürfen. Dem ist z. B. LUDWIG ERHARD zum Opfer gefallen: Er wird in die Geschichte eingehen als einer, der seine Gegner „Pinscher“ genannt hat! Im intellektuellen Leben ist das vielleicht das einzige, was von ihm bleiben wird! – Aber als die Titelseite des „Spiegels“ Hände zeigte, die ein Buch von GÜNTER GRASS zerrissen, da sprach KLAUS STAECK von GOEBBELS-Methoden – Klaus Staeck, der in seinen Karikaturen Politiker immer einigermaßen verachtend behandelt hatte!

Eine solche Trennung von Macht und Geist gibt es, wie gesagt, nicht überall. Aber überall gibt es das tiefe Bedürfnis nach einem Humanismus, der ganz einfach zu definieren ist: Kardinal WOJTYLA, der heutige Papst, definierte den Nächsten einmal folgendermaßen: „Der Begriff des Nächsten bezieht sich nur auf das Menschsein des Menschen, ein Menschsein, das jedem anderen außer mir zukommt. Der Begriff des Nächsten schafft also die breiteste Grundlage für die Gemeinschaft, eine Grundlage, die weiter reicht als irgendein Anderssein“ („Person und Tat“, 1981). – Natürlich ist es schwer, das zu leben. Ich glaube aber, diese Einstellung, dass „jeder andere außer mir“ mein Nächster sei, hat auch außerhalb der Religionen Gültigkeit.

Einmal habe ich unweit von Paris an einer großen Kundgebung für das Bibellesen teilgenommen. Dabei trafen zusammen: ein katholischer Bischof, dazu das Oberhaupt der französischen evangelischen Kirche, ferner ein Großrabbiner und dann noch ich als Ungläubiger, der gerne Bibel liest. In unserem Vorgespräch sagte der Rabbiner: „Ich habe einen Text aus dem Buch des Propheten JESAJA mitgebracht, über das Fasten; den möchte ich gerne lesen.“ Da sagte der Bischof: „Den habe ich auch mitgebracht!“ Und ich sagte: „Den habe ich auch mitgebracht! Wer soll ihn lesen?“ – Es war das Kapitel 58 des Jesaja-Buches, wo es heißt, man solle beim Fasten nicht seinen Kopf hängen lassen wie Schilf, und in Sack und Asche sich betten: „Brich dem Hungrigen dein Brot, und die im Elend ohne Obdach sind, führe ins Haus. Wenn du einen nackt siehst, so kleide ihn ...“ (Jes. 58,5+7). – Und dann beschlossen wir, dass der Rabbiner den Text vorlesen solle, denn er gehöre ja der Religion an, die am meisten dem Ritual verhaftet ist. Und er hat den Text sehr schön vorgelesen!

Dieses Leitbild, die innere Freiheit zu behalten, um „jeden anderen außer mir“ als Nächsten aufzufassen, ist nicht immer verwirklicht worden, auch nicht aufseiten der Kirchen. Zum Beispiel: Wie lange hat es gebraucht, bis Christen Nichtchristen als ihre Nächsten betrachteten?!

Eines der furchtbarsten Zitate, die ich kenne, geht auf den Februar 1946 zurück: Kardinal FAULHABER, der nicht einer der schlechtesten

war, zeigte sich entsetzt über das, was den Juden geschehen ist. Richtig! Aber er schrieb: „Der grausame Abtransport war, ohne jede Vorprüfung persönlicher Schuld, einzig auf Grund des Rassegedankens erfolgt, hatte also auch christliche Nichtarier betroffen, die doch durch die Taufe eine neue Kreatur in Christus geworden waren.“ – Das heißt, sie waren dadurch bessere Menschen geworden, die man doch nicht so in den Gasofen hätte werfen sollen!

Aber auch ein Gegenbeispiel möchte ich nennen, das zeigt, wie sich die Kirchen besonnen haben: PIERRE CLAVERIE, der Bischof von Oran, im heutigen Algerien, ist 1996 von islamischen Terroristen ermordet worden. Kurz vor seinem Tod hatte er seine Lebensgeschichte veröffentlicht. Er erzählte, dass man ihm während seiner Kindheit als jungem Katholiken in Algier immer gesagt hatte: „Du sollst deinen Nächsten lieben.“ Aber niemand habe damals hinzugefügt, dass auch jeder Araber sein Nächster war!

Heute wissen das die Kirchen. Sie haben erkannt, dass man, um den Anderen als Nächsten betrachten zu können, immer wieder, wie Gesine Schwan vorhin sagte, auf Distanz zu sich selbst gehen muss.

Auch ich will, wie sie, KANT zitieren: „Was ist Aufklärung? Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen.“ – Das heißt also: Man muss sich selbst befreien!

Lässt sich auf diesem Wege die Wahrheit erkennen? Die Wahrheit zu erkennen scheint mir unmöglich. Nach meiner Überzeugung gibt es nicht die Wahrheit, sondern nur mehr Wahrheit. Und ebenso gibt es nicht die Gerechtigkeit, sondern nur mehr Gerechtigkeit und auch nie eine vollständige Freiheit, sondern nur mehr Freiheit, als vorher bestanden hat.

Die Frage stellt sich natürlich: Gibt es im heutigen Europa Grundwerte, auf denen dieser Humanismus fußt? Die Einfachheit meiner

Antwort wird Sie vielleicht überraschen. Denn die Grundwerte im heutigen Europa, die ich jetzt nenne, kennt fast jeder auswendig: „*liberté, égalité, fraternité* – Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ – die Losung der französischen Republik, und die Werte Ihrer Nationalhymne, die so wunderbar beginnt: „Einigkeit und Recht und Freiheit“. Freiheit meint politische und geistige Freiheit, aber auch Befreitsein von jeglicher Art von Unterdrückung, auch der durch materielle Not. Gleichheit meint zunächst Gleichberechtigung. Brüderlichkeit entspricht dem heutigen Begriff der Solidarität. Und Einigkeit ist natürlich im Sinne von *concorde*, Eintracht zu verstehen. – Ich kann immer noch nicht verstehen, wieso die Deutschen heute nicht aus vollem Halse ihre Nationalhymne singen!

Worauf aber fußen nun wiederum diese europäischen Grundwerte?

Kaum irgendwo ist das besser ausgedrückt als im Grundtext der SPD aus dem Jahre 1954 – und im Wesentlichen steht es dort noch heute: „In Europa sind Christentum, Humanismus und klassische Philosophie geistige und sittliche Wurzeln sozialistischen Gedankenguts.“

Das gilt für Europa insgesamt. Wir Europäer haben dieselben Wurzeln! Und in all diesen europäischen Werten, die ich genannt habe, steckt letzten Endes – so meine ich – ein Grundgedanke: Vor wenigen Monaten, hier in Dresden, habe ich das zu zeigen versucht, als ich die Ehre hatte, im Untergebäude der Frauenkirche eine Rede zu halten mit dem Thema: „Das Verständnis für das Leiden des Anderen. Grundlage der gemeinsamen Ethik Europas“.

Dabei möchte ich einen Moment bleiben. Was heißt Würde des leidenden Menschen? Und was bedeutet sie für eine gemeinsame Ethik in Europa? Gerade in Dresden wird die Antwort besonders klar: Dresden ist in meinen Augen diejenige Stadt, die zusammen mit Coventry die schönste Städtepartnerschaft in Europa bildet: Coventry, die erste von HITLER zerstörte Stadt – Dresden, der Ort des letzten großen Kriegsverbrechens der Alliierten! Unvergesslich ist mir eine Feier hier in Dresden, an der ich teilnehmen durfte, 1998. Im Rahmen der 50. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für

Kinderheilkunde wurde in einer besonderen Feier an die jüdischen Kollegen erinnert, die man 1933 im Stich gelassen hatte. Als Redner waren zwei Söhne dieser jüdischen Kollegen eingeladen. Der andere außer mir war PAUL OESTERREICHER, ein Mitbegründer von *Amnesty International*, der an der Kathedrale von Coventry Dekan geworden ist und viel dafür getan hat, die Partnerschaft zwischen Dresden und Coventry zu vertiefen.

Diese Veranstaltung galt dem Verständnis für die Leiden des Anderen über Landesgrenzen hinweg. Dieses Verständnis finden Sie auch an der von GESINE SCHWAN geleiteten Europa-Universität Viadrina; das finden Sie weiter südlich, nicht weit von hier, in der „Euroregion Neiße“. Was gerade hier, an der Neiße, das Verständnis des Anderen bedeutet, kann sich die jüngere Generation kaum vorstellen!

Dieses gegenseitige Verständnis brauchen wir in Europa. Aber es gibt Orte, wo das Verständnis für das Leiden der Anderen nicht praktiziert wird. Ich möchte zwei Beispiele nennen. Wer denkt heute noch in Prag, wer denkt noch in der Sudetendeutschen Landsmannschaft an den mutigen Brief, den VÁCLAV HAVEL im Oktober 1989 anlässlich seiner Auszeichnung mit dem Friedenspreis des deutschen Buchhandels an RICHARD VON WEIZSÄCKER geschrieben hat? In diesem Brief erklärte Havel, warum er nicht selbst nach Frankfurt kommen konnte: Die Prager Kommunisten, die ihn oft und lange eingesperrt hatten, wollten ihn nur ausreisen, aber nicht zurückkehren lassen! In diesem Brief schrieb Václav Havel etwas, das ihm zu Hause einen Sturm der Entrüstung einbrachte: „Die Vertreibung ... erschien mir immer als eine zutiefst unmoralische Tat, die nicht nur den Deutschen, sondern in noch größerem Maße den Tschechen selbst Schaden zugefügt hat, und zwar sowohl moralisch wie materiell. Auf Böses wiederum mit neuem Bösen zu antworten, bedeutet, das Böse nicht zu beseitigen, sondern es auszuweiten.“

Aber auch auf der anderen Seite bringt man kein eigentliches Verständnis für das Leiden des Anderen auf. Und – ich darf diese politische Bemerkung hinzufügen: Einer der Gründe, weshalb es von Seiten der Sudetendeutschen so viele Ansprüche auf Privatgut in Tschechien gibt, ist der

enorme Irrtum, der hier bei der Wiedervereinigung unterlaufen ist, als man entschied, Rückerstattung solle vor Entschädigung gehen. Denn diese Überbewertung des Privatbesitzes sprang dann über auf das deutsch-tschechische Problem!

Sehr viel, was heute nicht funktioniert, hat seine Ursache im Unverständnis für das Leiden anderer. Lassen Sie mich hierzu etwas erwähnen, das mich besonders betrübt. Vor kurzem wurde ich in Paris zensiert: Eine jüdische Wochenzeitung hatte mich angerufen und mir mitgeteilt: „Wir fragen ein Dutzend jüdischer Intellektueller, was man im Nahen Osten tun kann, und erbitten eine Antwort in zwanzig Zeilen.“ Ich antwortete: „Zunächst einmal definiere ich mich nicht als jüdischen Intellektuellen; aber ich antworte gerne. Sie werden es aber nicht veröffentlichen.“ Das wies man von sich: „Natürlich werden wir es veröffentlichen!“

Ich sagte in den zwanzig Zeilen zwei Dinge. Das erste: „Ich bin als junger Jude verachtet worden; ich kann nicht verstehen, dass Juden Verachtung zeigen für andere.“ Und zweitens: „Ich kann nicht verstehen, dass Sie es nicht als Ihre Aufgabe betrachten, Sharon und die anderen israelischen Führer anzuflehen, ein bisschen Verständnis zu zeigen für das große Leiden im großen Ghetto von Gaza.“

Das wurde in der Tat nie veröffentlicht. Das Verständnis für das Leiden anderer fehlt in diesem Konflikt völlig! Deswegen ist es, glaube ich, so wesentlich, dass man zu zeigen versucht, was eigentlich das Leiden des Anderen ist, ja, dass man es ständig zeigt.

In wessen Namen? Damit bin ich bei dem Punkt, den auch Gesine angesprochen hat: das Verhältnis zwischen Gläubigen und Ungläubigen. In meinem vorigen Buch – *Eigenwerbung!* – habe ich zu schildern versucht, wie ich als Atheist die Christen sehe („*Les fruits de leur arbre*“, Presses de la Renaissance, Paris, 2001). In Deutschland hätte dieses Buch, glaube ich, nicht erscheinen können. Denn das Wort Atheist ist in Deutschland verpönt. Aber das ist mein Leben, in völligem Einverständnis mit meinen christlichen Freunden. Seit 50 Jahren bin ich Mitarbeiter der einzigen großen katholischen Tageszeitung in Frankreich. Als mein Buch erschien, schrieb ein Bischof eine

Rezension – in brüderlicher Verbundenheit mit dem atheistischen Mitarbeiter. In Deutschland wäre das, wie gesagt, schwieriger.

Freilich gibt es auch in Deutschland ermutigende Beispiele dieser Zusammenarbeit. Hier möchte ich den Erzbischof von Berlin, Kardinal STERZINSKY, nennen. Er hat vor kurzem gesagt hat, er könne das C in der CDU nicht mehr anerkennen, weil die Partei in der Einwanderungsfrage eher von deutschen Menschen als von Menschen schlechthin sprach, was christlicher wäre. Ich glaube, dass hier das Christentum ernst genommen wird.

Mehr als wenn ein anderer Kardinal, in Köln, sagt, dass, wenn die chemische Industrie die Pille für den Tag danach fabriziere, das ungefähr so sei, als produziere sie Zyklon B. Darauf antwortete ich im Fernsehen, dass ich mich geohrfeigt fühle. Denn wenn der Teil meiner Familie, der in Auschwitz umgekommen ist, nicht mehr war als ein vielleicht unbefruchtetes Ei, dann finde ich das furchtbar.

Der leidende Mensch als Mittelpunkt der Ethik: Hier treffen sich die christliche und die humanistische Entwicklung; hier entsteht eine Gemeinsamkeit der Werte. Deshalb meine ich: Eine Zusammenarbeit zwischen Gläubigen und Ungläubigen aufgrund derselben Werte ist möglich und erwünscht!

Aber gerade das wird von beiden deutschen Kirchen leider immer noch verneint. Im Oktober 1997 veröffentlichte der Rat der EKD eine Erklärung mit dem Titel „Christentum und politische Kultur“. Darin wird zunächst die historisch erstaunliche Behauptung aufgestellt, es bestehe ein „sowohl geschichtlicher wie sachlicher Zusammenhang zwischen Christentum und demokratischem Rechtsstaat“. Ich habe geantwortet: „Ich weiß nicht, ob ich lachen oder weinen soll.“ Ich erinnerte an die schöne Erklärung von Treysa, die die neu erstandene EKD 1945 verabschiedet hatte: „Ein schlecht verstandenes Luthertum hat uns glauben lassen, wir hätten dem Staat gegenüber eine einzige Verantwortung, nämlich ihm zu gehorchen, der Christenheit Gehorsam zu predigen ...“ Hat nicht der Protestantismus 400 Jahre lang dem Obrigkeitsstaat gehuldigt? Und hat nicht auch die katholische

Kirche jahrhundertlang die Verbindung von Thron und Altar gerühmt? Der erste Papst, der die Demokratie gelobt hat, war PIUS XII., im September 1944.

In der erwähnten EKD-Erklärung wird auch die Ansicht vertreten, dass Religionsunterricht für die Vermittlung „christlich-abendländischer“ Werte notwendig sei. Und auch in zahlreichen anderen Texten, von Theologen und Politikern, wird diesem Unterricht die ausschließliche moralische Bildung zugesprochen. Soll damit gesagt sein, man könne nicht moralisch sein, wenn man keinen religiösen Unterricht genossen habe? Was soll das für drei Viertel der ehemaligen DDR-Bürger und ihre Kinder bedeuten? Gilt es wirklich, sie zu bekehren, bevor man ihnen ethische Moralvorstellungen zusprechen kann? – Hier haben die Kirchen, denke ich, einen großen Nachholbedarf. Ich fühle mich nicht verpflichtet, mich zu entschuldigen, dass ich keiner Kirche angehöre und keinen religiösen Glauben habe.

Die Gemeinsamkeit der Werte von Gläubigen und Ungläubigen ist nirgends besser zum Ausdruck gekommen als in Polen. In der Präambel der neuen polnischen Verfassung vom Mai 1997 heißt es: „... wir, das polnische Volk – alle Bürger der Republik, sowohl diejenigen, die an Gott als Quelle der Wahrheit, Gerechtigkeit, des Guten und Schönen glauben, als auch diejenigen, die diesen Glauben nicht teilen und diese universalen Werte aus anderen Quellen ableiten ...“

Diese universalen Werte, welche sind die nun? Aus meiner Sicht sind es drei:

- das Verstehen für das Leiden anderer,
- die Distanz zu sich selbst und
- das, was man bis jetzt Toleranz nannte.

Ich sage „das, was man bis jetzt ‚Toleranz‘ nannte“, weil ich das Wort „Toleranz“, mit dem ich groß geworden bin, bald nicht mehr hören kann. Denn in der deutschen und in der französischen Gesellschaft hat „Toleranz“ eine neue Bedeutung gewonnen: „Ich bin tolerant, wenn mir egal ist,

was du tust, vorausgesetzt, dir ist egal, was ich tue.“ – Das ist keine Toleranz, das ist Abdankung. Und jeder Vater, jede Mutter, jeder Lehrer, der sagt: „Ich lass’ sie gewähren, ich bin doch tolerant“, der ist nicht tolerant; der dankt ab in seiner Funktion als Erzieher.

Toleranz zu üben und doch nicht den Weg des bequemen Gewährenlassens zu gehen ist oft schwierig. Aber wir sollten das immer versuchen, auf allen Gebieten, und besonders auf internationaler Ebene. Der 11. September 2001 hat dem Missbrauch des Wortes „Terrorismus“ neue Türen geöffnet. Zum Beispiel dürfen PUTIN und SCHARON jetzt sagen: „Die, die wir bekämpfen, sind Terroristen, also darf ich gegen sie vorgehen.“ An solchen Verallgemeinerungen leidet die internationale Diskussion. Das gilt für Tschetschenien, das gilt für Tibet, das gilt für etliche Länder.

Hier dürfen wir nicht wegschauen. Das Recht, frei zu denken, zu sprechen, zu schreiben, ist ein weltweiter Wert. ROMAN HERZOG sagt: „Wer mit Tod und Folter bedroht wird, dem stehen wir zur Seite.“ Dies ist letzten Endes unsere Aufgabe – und das ändert nichts an unserer Pflicht, uns um ein nuanciertes Urteil zu bemühen.

Wenn wir das im Namen der Werte der Antike nicht tun, dann üben wir Verrat an den Werten der Antike. Dabei müssen wir versuchen, s o k r a t i s c h zu sein, das heißt: den anderen zu überzeugen, wo er im Widerspruch ist. Denn was tut SOKRATES anderes: Du sagst das, also willst du dieses und nicht jenes. Ach ja, das willst du nicht? Also kehren wir zum Anfang zurück, um zu prüfen, ob die Ausgangsbehauptung Bestand hat. – Wenn wir diese Arbeit nicht wahrnehmen, dann verraten wir das, was wir lehren!

In einem Interview von RICHARD VON WEIZSÄCKER (1994) fand ich ein schönes Zitat aus dem Talmud; damit schließe ich: „Es ist nicht möglich, das Werk zu vollenden. Es ist nicht erlaubt, das Werk zu verlassen.“

ALFRED GROSSER

Presseecho zum 25. Bundeskongress des DAV in Dresden

Zahlreiche regionale und überregionale Zeitungen berichteten (neben Rundfunkmeldungen, Rundfunkinterviews und Fernsehkurzberichten) über den Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes, der vom 2. bis 6. April 2002 in Dresden stattfand. Aus diesem erfreulich vielfältigen Medienecho (die Firma *Observer Argus Media* hat über 80 Veröffentlichungen zum Kongress in den Medien ermittelt) können im Folgenden nur einige Stimmen zitiert werden. Viele Tageszeitungen berichteten auf der Grundlage von Agenturmeldungen über den Kongress, der unter dem Motto „Aktuelle Antike. Latein und Griechisch – Bildung ohne Verfallsdatum“ in Vorträgen und Arbeitskreisen den Bildungswert der alten Sprachen und aktuelle Fragen des Latein- und Griechischunterrichts diskutierte. Die Tatsache, dass ca. 12.200 Schülerinnen und Schüler in Deutschland die Kultursprache Griechisch und ca. 630.000 (ca. 1/3 der Abiturienten) Latein lernen – womit Deutschland im europäischen Vergleich eine Spitzenposition einnimmt –, wurde vielfach als Meldung zitiert:

Latein und Griechisch sind „in“

„IN sind Latein und Griechisch. Das Interesse an den alten Sprachen wächst wieder; jeder dritte Schüler an deutschen Gymnasien und Oberstufen lernt zum Beispiel Latein, das damit an dritter Stelle der Fremdsprachen liegt.“ (Offenbach-Post vom 3. 4. 2002)

Neue Chancen für die alten Sprachen

Die Ergebnisse der PISA-Studie, so KONRAD ADAM in der WELT (4. 4. 2002), eröffnen „neue Chancen für die alten Sprachen, das Griechische und das Lateinische. Sie bieten an, die Fähigkeiten auszubilden, die laut PISA zu kurz gekommen sind, die Lesefähigkeit und das Textverständnis, das Kombinationsvermögen und die Empathie, das Einfühlungsvermögen in andere Kulturen. Um das zu lernen, braucht man ja nicht die Schule mit Overheadprojektoren und verstellbaren Wänden, sondern anspruchsvolle Aufgaben und anspruchsvolle Texte. Die hatte das humanistische Gymnasium schon immer

im Angebot. Sprache als die wichtigste Voraussetzung zur Teilnahme am öffentlichen Leben zu trainieren war sein wichtigstes Versprechen. ... Die Übersetzung ins Deutsche, die in den alten Sprachen die Regel ist, dürfte eines der wirksamsten Mittel sein, das Sprachvermögen auch in der Muttersprache zu entwickeln.“

Vom Nutzen der humanistischen Bildung

THEO SOMMER, *Editor-at-large* der ZEIT, hielt einen öffentlichen Vortrag über „Latein und Griechisch? Heute erst recht!“. Dabei beschrieb er den Nutzen der humanistischen Bildung: „Zum einen bietet sie ein Bildungswissen, das dem Funktionswissen überlegen ist und das dem Menschen zu einem „inneren Geländer“ hilft; zum anderen erhellt sie jenes Gestern, ohne dessen Kenntnis man das Heute nicht versteht; zum dritten aber braucht Europa, um dereinst zu einer die nationalen Unterschiede überwölbenden Identität zu gelangen, die Rückbesinnung auf gemeinsame Wurzeln.“ (HERMANN UNTERSTÖGER, Süddeutsche Zeitung 6. 4. 2002)

Der Nutzen des Lateinischen war auch das Thema des Referats von KARL-WILHELM WEEBER, „das auf fast heißblütige Weise den Ort des Lateinischen zwischen „*humilitas*“ und „*superbia*“ zu bestimmen suchte, zwischen Bescheidenheit und Stolz. Weeber hält wenig von Sympathien, die dem Fach aufgrund exotischer Details zuwachsen, lateinische Radionachrichten zum Beispiel, die es also dem „Kick des Abstrusen“ verdankt, und ebenso warnt er vor dem schicken Argument, wonach der eigentliche Nutzen des Lateinlernens in dessen schöner Nutzlosigkeit liege – auf Elternabenden verliere derlei sehr schnell an Glanz. Dagegen streicht Weeber den Nutzen des Lateinischen als Reflexionssprache heraus, als eines Mediums, das Blicke in die Wunderkammern des Sprachinneren gestatte und insofern höchlich geeignet sei, die muttersprachliche Kompetenz zu fördern respektive der sprachlichen Verlotterung zu wehren. Wenn einer behauptete, er habe Grammatik erst mit Latein gelernt, so plappere er ja nicht nur etwas nach, sondern berichte von realen Erfahrungen.

Weeber wollte das im Übrigen nicht so verstanden wissen, als richte es sich in einem Akt von „superbia“ gegen die Kollegen vom Fach Deutsch. Nicht Konkurrenz sei das Gebot der Stunde, sondern Komplementarität, und dabei sollten die Lateiner ihr Fach als gute Ware und sozusagen didaktisches *All-inclusive*-Instrument anbieten.“ (Süddeutsche Zeitung, s.o.)

Eröffnungsvortrag von Richard Schröder

R. SCHRÖDER, der als ehemaliger DDR-Bürgerrechtler, als Professor für Theologie an der Humboldt-Universität zu Berlin und als SPD-Politiker in ganz Deutschland hohes Ansehen genießt, hielt den Festvortrag „Europa – was ist das?“ Er „wartete ... mit einem fulminanten, geistreichen Abriss zu Europas Werden und Wesen auf, der es, ohne dass er sich je verbandspolitisch verengt hätte, dem Verband bestätigte, wie gut er daran tut, seine Sache mit der europäischen zu verquicken.“ (Süddeutsche Zeitung, s.o.)

Humanismus-Preis an Alfred Grosser

„Der französische Politologe und Publizist ist mit dem Humanismus-Preis des Deutschen Altphilologenverbandes (DAV) ausgezeichnet worden. Sachsens Kulturminister MATTHIAS RÖBLER würdigte den aus Frankfurt am Main stammenden GROSSER, der wegen der nationalsozialistischen Rassengesetze nach Frankreich emigrierte, bei der Preisverleihung ... in Dresden als ‚wahrhaft großen Europäer‘.“ ALFRED GROSSER ist nach RICHARD VON WEIZSÄCKER und ROMAN HERZOG dritter Träger des seit 1998 vergebenen Preises. Der Humanismus-Preis erinnert nach Angaben des DAV an „das auf die Antike zurückgehende Ideal der Verknüpfung von geistiger Bildung und aktivem Eintreten für das Gemeinwohl“. Geehrt würden „Führungskräfte mit politischem Ethos und geistigem Format“ sowie „Verantwortliche, die ihr Urteilsvermögen durch die Auseinandersetzung mit Geschichte und Kulturtradition geschärft haben“. (Frankfurter Rundschau 6. 4. 2002) Grosser wurde als

„Mittler zwischen Franzosen und Deutschen, zwischen Ungläubigen und Gläubigen, zwischen Europäern und Menschen anderer Kontinente“ geehrt. Die Laudatio auf Grosser hielt die Präsidentin der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder, Prof. GESINE SCHWAN.

Lesung von Durs Grünbein

Die Lesung des Büchner-Preisträgers DURS GRÜNBEIN, der in seiner Heimatstadt Dresden aus seinen Werken las, fand vor allem in der Lokalpresse Resonanz, hatten doch die „Perser“ des AISCHYLOS in der Übersetzung Grünbeins kurz zuvor im Dresdener Schlosstheater Premiere. „In Latein“, so Grünbein, „stecke der Befehl zum aufrechten Gang: ‚So müsste die Schwerkraft sprechen, wäre ihr Sprache gegeben.‘ Keine andere Sprache wäre so sehr Maschine, Panzer, drin die Affekte toben können. Latein ist und fordert Disziplin, im Griechischen komme die Inspiration zu sich selbst, die Antike stehe für das Nicht-Banale, modellhaft.“ (GREGOR KUNZ, Sächsische Zeitung 6. 4. 2002)

Neue Wege, Griechisch und Latein für Schüler attraktiver zu machen

Griechischkurse für Eltern und das Einbeziehen des Neugriechischen in den Griechischunterricht, fächerübergreifende Projekte in der Oberstufe und attraktive Lektüreausgaben für den Lateinunterricht stehen im Mittelpunkt des Artikels von HEIKE SCHMOLL in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (6. 4. 2002). Die Autorin schließt ihren Artikel mit den Worten: „In Dresden haben die Altphilologen gezeigt, wie lebendig die toten Sprachen sind, von denen ohnehin gilt, was Schiller in den Xenien dichtet: ‚Tote Sprachen nennt ihr die Sprache des Flaccus und Pindar und von beiden nur kommt, was in der unsrigen lebt.‘“¹

1) Das zitierte Distichon gehört zu den *Tabulae votivae* (Votivtafeln), die SCHILLER und GOETHE gemeinsam verfassten.

Dr. BRIGITTE WILKE, Karlsruhe

Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland

(Schuljahr 2000/2001)

Bericht vor der Vertreterversammlung in Dresden am 2. 4. 2002

1. Schüler

In fast allen Berichten der Landesverbände steht eine bildungspolitische Entscheidung im Mittelpunkt: die Vorverlegung des Englischunterrichts in die Grundschule. Diese Maßnahme wird die Fremdsprachenfolge an den weiterführenden Schulen erheblich verändern und tangiert den Lateinunterricht in besonderem Maße. Durch die Pläne der Kultusministerien alarmiert, haben sich insbesondere diejenigen Gymnasien, die Latein I anbieten, z. T. schon seit Mitte der 90er Jahre Gedanken gemacht, wie man Latein weiterhin in Klasse 5 verankern kann. Das erste AU-Heft dieses Jahres enthält zahlreiche Informationen zu den verschiedenen Modellen für ‚Latein Plus‘ (d. h. Latein und Englisch in der Erprobungsstufe). Seit 1997/98 werden in Baden-Württemberg Erfahrungen nach dem sog. ‚Biberacher Modell‘ gemacht: jetzt gibt es dort schon 30 Gymnasien mit der Kombination Latein/Englisch. (Auf die Kombination von Französisch mit einer weiteren Fremdsprache im Saarland und in Teilen Baden-Württembergs kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Feststeht, dass dort das Lateinische unter einem besonderen Rechtfertigungsdruck kämpfen muss).

Nach einem modifizierten ‚Biberacher Modell‘ arbeiten in NRW einige Gymnasien: man hebt den spielerischen Charakter des 2-stündigen Englischunterrichts hervor (in B.-W. 3 Stunden). Offensichtlich wird dieses Doppelsprachenmodell von Eltern und Schülern begrüßt. Gymnasien, die in den vergangenen Jahren über eine schwindende Akzeptanz des Latein I-Lehrgangs klagten, melden steigende Anmeldezahlen (REINHART in AU 1/2002, S. 18; NRW-Mitteilungen 2/2001, S. 9ff.). Das Englischangebot an diesen Schulen ist freilich mit einer quantitativen Einbuße für den Lateinunterricht verbunden: er muss 2 Jahre auf jeweils 1 Wochenstunde verzichten. Aber nach Aussage der betroffenen Kolleginnen und Kollegen bringt der ‚Synergieeffekt‘ einen Ausgleich.

Während die Position von Latein I insgesamt gefestigt, in Berlin und im Saarland sogar deutlich verbessert ist, gibt es bei Latein II eine unterschiedliche Entwicklung. Konstanten Prozentzahlen (z. B. in Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz) stehen in Baden-Württemberg, Bayern, NRW (2%) und Sachsen-Anhalt leichtere Rückgänge gegenüber, die nicht durch eine entsprechend größere Akzeptanz des Lateinischen als 3. Fremdsprache ausgeglichen werden. Diese Entwicklung dürfte einer der Gründe dafür sein, dass die Gesamtzahl der in der Bundesrepublik Latein lernenden Schüler von 643.000 (1997/98) auf jetzt 619.000 gesunken ist. (Der generelle Rückgang der Schülerzahl in den ostdeutschen Ländern spielt natürlich auch eine Rolle).

Das Latinum wird bei Latein II durch eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht in 4 1/2 oder 5 Jahren erreicht, in Sachsen schon am Ende der Klasse 10 (bei insgesamt 16 Jahreswochenstunden); eine ähnliche Reduzierung ist in Brandenburg geplant.

Die Tendenz, nach dem Erwerb des Latinums Latein nicht fortzuführen, hat sich leider bundesweit verstärkt. Durch die neuerdings geforderte Zweisprachigkeit auch in der Oberstufe bis hin zum Abitur erhofft man sich eine Stärkung des Lateinunterrichts in der Sekundarstufe II.

Die Zahl der Griechischwähler (in Klasse 9 bzw. schon in Klasse 8) liegt in den meisten Bundesländern jeweils unter 200 (Ausnahmen: Bayern, Baden-Württemberg, Berlin und NRW). Das Wahlverhalten auf der Oberstufe gibt noch mehr Anlass zur Sorge als das Lateinische. Dadurch, dass man auch solchen Schülern, die moderne Fremdsprachen, nicht aber Latein lernen, die Wahl des Griechischen ermöglicht, versucht man die Position des Faches zu festigen (s. Mitteilungen B.-W. 2/2001, S. 4).

2. Lehrer

Der Hinweis auf den zunehmenden Mangel an Lateinlehrern fehlt in keinem Bericht.

Als Gründe werden genannt die ungünstige Altersstruktur der Altphilologen und Nachwuchsprobleme. – In Ostdeutschland gibt es kaum noch Bewerbungen aus den Westländern wegen der besseren Chancen dort (Gehalt, Beförderungen).

Zur problematischen Altersstruktur: In Schleswig-Holstein werden in den nächsten 5 Jahren über 100 Lateinlehrer/innen aus Altergründen den Dienst beenden, in Baden-Württemberg beträgt die Zahl 500. 15% der Lateinlehrer in Rheinland-Pfalz sind 60 Jahre und älter. Man darf nicht davon ausgehen, dass diese personellen Lücken durch Neueinstellungen zu füllen sind: dem Verlust von 100 Altphilologen steht in Schleswig-Holstein eine Zahl von maximal 50 Zugängen gegenüber, wobei man die Studierenden der Kieler Universität schon berücksichtigt hat. Das Bundesland mit der größten Zahl von Studierenden der Klassischen Philologie ist Bayern (mit 6 Universitäten). Vom WS 1998/99 bis zum WS 2000/01 verringerte sich die Zahl der Lateinstudenten durchschnittlich um 30%. In München ging die Zahl von 608 auf 367 zurück, das sind sogar 40%!

Als ‚Lösungen‘ für unsere Nachwuchsprobleme drohen folgende Maßnahmen der Kultusminister:

- Einrichtung von Lehrgängen für Lehrkräfte mit affinen Fächern ohne Lateinfakultas (‚Zertifikatskurse‘ in Schleswig-Holstein),
- Reduzierung des (personalintensiven) Latein-II-Angebots (Sachsen-Anhalt) zugunsten des Latein-III-Lehrgangs,
- Kürzung der Wochenstunden.

3. Schul- und Bildungspolitik

Baden-Württemberg wird im Herbst 2004 landesweit das 8jährige Gymnasium einführen. Damit hat sich das fünfte Bundesland für eine generelle Verkürzung der Schulzeit um 1 Jahr entschieden (nach Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Thüringen und dem Saarland). Überlegungen bzw. Versuche, die 13jährige Schulzeit um ein halbes Jahr zu verkürzen, gibt es in Berlin, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt. Während Bayern nur wenige Versuchsschulen mit dem Ziel einer 8-jährigen Gym-

nasialzeit arbeiten lässt, existieren konkrete Pläne und Modellversuche für eine generelle Einführung der Kurzform in Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein. Die von den genannten Landesregierungen gezielt unterstützten Maßnahmen finden nicht überall die gewünschte Resonanz bei den Schulen.

In NRW ist man bemüht, durch die Möglichkeit des ‚Gruppenspringens‘ oder des Überspringens eines Jahrgangs in ‚Profilklassen‘ Reformbereitschaft zu signalisieren: allerdings gibt es wegen der hohen Hürden (z. B. durch die Forderung der Vierzügigkeit) bisher nur 5 solcher Gymnasien mit ‚D-Zug-Klassen‘.

Insgesamt verstärkt sich der Eindruck, dass auch diejenigen Bundesländer, die dem 8-jährigen Gymnasium noch distanziert gegenüberstehen, in wenigen Jahren auf den schon fahrenden Zug aufspringen werden.

Die Berichterstatter hatten den Vorsitzenden der Landesverbände jeweils eine Übersicht über die Stundentafeln aus dem Jahr 1997 zugesandt – mit der Bitte, diese, sofern erforderlich, zu korrigieren. Es stellt sich heraus, dass diese Stundentafeln in den meisten Bundesländern theoretisch noch gelten, dass aber erhebliche Abweichungen möglich sind:

- a) durch die Schulzeitverkürzung an Modellschulen,
- b) durch die den Schulen eingeräumte Möglichkeit, die Jahreswochenstunden für Latein anders zu verteilen, indem man z. B. der 10. Klasse eine Stunde mehr gibt, dafür der 8. oder 9. Klasse eine Stunde weniger,
- c) durch das Vorziehen von Latein II um 1 Jahr. Latein II wird schon jetzt (wohl auch im Hinblick auf den geplanten Englisch-Unterricht in der Grundschule) an vielen Schulen bereits ab Klasse 6 unterrichtet (z. B. in Bayern, Bremen, NRW und Sachsen). Andere Überlegungen spielen natürlich auch eine Rolle: die geplante Schulzeitverkürzung oder der Versuch, den Lateinunterricht aus der Klasse 11 herauszunehmen. Die Stundentafeln einiger Modellschulen lassen erkennen, dass der Latein-II-Lehrgang mit dem Erwerb des Latinums in Klasse 10 enden soll. Die in einigen Berichten geäußerte Hoffnung, dass man durch die Vorverlegung

des Latein-II-Unterrichts in die 6. Klasse auf Dauer für das Fach mehr Jahreswochenstunden gewinnen werde (z. B. durchschnittlich 17 Stunden), erscheint daher wenig realistisch.

4. Besondere Unterrichtsangebote und Wettbewerbe

Weniger Teilnehmer an Latein-Arbeitsgemeinschaften melden Rheinland-Pfalz und Sachsen, während die Zahl in NRW konstant blieb (ca. 1000). Dort stieg die Zahl der Schüler, die an Griechisch-Arbeitsgemeinschaften teilnahmen (342 gegenüber 214): offensichtlich gelang es einigen Schulen, die keine Griechischkurse mehr einrichten konnten, interessierten Schülern wenigstens Arbeitsgemeinschaften anzubieten.

Die Landesverbände melden auch in diesem Jahr eine rege Beteiligung an den unterschiedlichen Wettbewerben in den Alten Sprachen. Steigender Beliebtheit erfreut sich der Sekundarstufen-I-Wettbewerb, der bereits von mehreren Bundesländern durchgeführt wird – trotz der hohen Belastung für die Organisatoren. Einige Länder haben sich noch nicht für eine Beteiligung entschieden, u. a. weil sie durch die Ausrichtung eigener Wettbewerbe personell und finanziell stark gebunden sind. Ein doppeltes Wettbewerbsangebot (Sekundarstufe-I- und Oberstufenwettbewerb) gibt es nur in wenigen Ländern (z. B. Rheinland-Pfalz und NRW). Der Bericht aus Sachsen hebt hervor, dass die Ausrichtung des Sekundarstufen-I-Wettbewerbs die beteiligten Lehrkräfte an die Grenze ihrer Belastbarkeit heranführt und deshalb ein eigener Wettbewerb vorerst nicht geplant ist. Schüler, die Griechisch lernen, können auch an speziellen Wettbewerben auf Landesebene teilnehmen; ein Bundeswettbewerb bleibt weiterhin Desiderat (s. unter 6).

Bei vielen Schülerwettbewerben werden nicht nur interessante Preise in Aussicht gestellt, sondern auch Stipendien der Studienstiftung des Deutschen Volkes. Es ist wünschenswert, eine solche Förderung allen Schülern auf Landesebene zu ermöglichen.

In Mecklenburg-Vorpommern gibt es neben dem CERTAMEN BALTICUM in der Erprobungsphase den Oberstufenwettbewerb LECTIO,

der zweijährig im Wechsel mit dem CERTAMEN BALTICUM stattfinden soll. Dieser Wettbewerb ist nach dem Vorbild der Neresheim-Seminare der Stiftung „Humanismus heute“ eingerichtet worden.

Auch im Jahr 2002 erwartet der Landesverband Thüringen eine rege Beteiligung am CERTAMEN THURINGIAE, der alle zwei Jahre stattfindet und bisher großen Anklang bei den Schülern gefunden hat. Erfreulich ist auch die finanzielle Unterstützung des Kultusministeriums.

Der Landesverband Berlin und Brandenburg meldet, dass der Wettbewerb LEBENDIGE ANTIKE zum siebten Mal mit Erfolg stattgefunden hat und weist auf einen neukonzipierten Wettbewerb um die besten Webseiten für Latein und/oder Griechisch hin. Dank eines Sponsors ist dieser Wettbewerb attraktiv dotiert. Die Webseiten sind inzwischen im Netz.

Einige Landesverbände verfügen bereits über eine eigene Homepage (vgl. unter 6) und berichten aktuell über die laufenden Wettbewerbe.

In Rheinland-Pfalz hat sich die „Stiftung Antike und Europa“ etabliert (Vorsitzender: Prof. Dr. J. BLÄNSDORF), die sich zum Ziel gesetzt hat, das gemeinsame antike Erbe Europas ins Bewusstsein einer breiteren Öffentlichkeit zu heben und Aktivitäten diesbezüglich zu unterstützen. Für dieses Projekt werden weiterhin Sponsoren gesucht, um nicht nur auf die bescheidenen Mitgliederbeiträge angewiesen zu sein.

Einen informativen und übersichtlichen Beitrag hat J. RABL mit seinem Aufsatz: „Auseinandersetzung mit der Antike in Schülerwettbewerben. Ein Vergleich von verschiedenen Länderprojekten“ geliefert (in: F. MAIER (Hrsg.), Kreativität im Lateinunterricht. Neue Chancen zur Steigerung von Effizienz und Motivation. Bamberg 2001, 147-165).

5. Lehrerfortbildung

Im Schuljahr 2000/2001 fanden in den einzelnen Bundesländern zahlreiche regionale Fortbildungsmaßnahmen zu verschiedenen Themen statt; im Zentrum standen meist die zuletzt publizierten Unterrichtswerke, metho-

dische Fragen, die neuen Medien und die veränderten Lehrpläne. Positiv zu vermerken ist die Tendenz, dass immer mehr Hochschulen Begegnungen zwischen Vertretern der Schulen und Universitäten ermöglichen, etwa in Baden-Württemberg und im Saarland. Zahlreiche Hochschullehrer zeigen Bereitschaft, sich mit Fragen der Schulen zu befassen. In den Bundesländern haben sich unterschiedliche Formen der Lehrerfortbildung etabliert: entweder finden regelmäßig eintägige Veranstaltungen statt oder solche, die sich über mehrere Tage erstrecken, teilweise auch in den Ferien. Dass die Latein- und Griechischlehrenden solche Angebote annehmen, ist besonders lobend hervorzuheben. So kann die am Ende der Ferien stattfindende Tagung in Marktoberdorf/Bayern schon auf eine lange Tradition zurückblicken. Diese Veranstaltung ist eng mit dem Namen PETER NEUKAM verbunden, der viele Jahre als Ltd. Ministerialrat die Interessen der Schüler und der Latein- und Griechischlehrenden in Bayern vertrat. Für zahlreiche Vertreterinnen/Vertreter der beiden altsprachlichen Fächer sind die Publikationen in der von ihm betreuten Reihe „Dialog Schule und Wissenschaft“ eine willkommene Hilfe bei der Fortbildung, auch weit über die Grenzen Bayerns hinaus. Der von D. FRIEDEL, F. MAIER und K. WESTPHALEN herausgegebene Band: „Antike verpflichtet. Bildung statt Information“ (Bamberg 2001) zollt P. Neukam die verdiente Anerkennung der deutschen Altphilologen.

Hervorzuheben ist, dass es in mehreren Bundesländern ein- oder mehrtägige Fortbildungsveranstaltungen gibt, die allein von den DAV-Landesverbänden durchgeführt werden. Solchen Angeboten kommt eine zunehmende Bedeutung zu, weil sich die Landesregierungen mehr und mehr aus der finanziellen und personellen Unterstützung zurückziehen (z. B. Bremen). In NRW wurden ursprünglich geplante Veranstaltungen im Zusammenhang mit der Einführung der neuen Richtlinien aus Kostengründen abgesagt. Vorbildlich ist dagegen die von den Bistümern in NRW finanzierte Tagung für die Griechischlehrenden (früher in Bottrop, ab 2001 in Gelsenkirchen) zu bewerten, die stets großen Zuspruch erfährt und sich als Forum für

kollegiale Kommunikation und für Meinungs- und Materialenaustausch versteht. Dass ein mehrtägiges Angebot der Landesregierung für Latein auf größere Resonanz stoßen würde, zeigen die vom DAV-NRW im Abstand von zwei Jahren organisierten Tagungen mit jeweils ungefähr 75 Teilnehmern, erfreulicherweise auch mit immer mehr jüngeren Kolleginnen und Kollegen. Im Vergleich dazu werden die Kollegen in Sachsen-Anhalt per Dekret dazu verpflichtet, bis zu 8 Stunden Fortbildung außerhalb ihrer Dienstzeit zu absolvieren. Das Landesinstitut L.I.S.A organisiert und finanziert diese Unternehmungen; lediglich im Raum Magdeburg funktioniert die Betreuung nicht, da die Berufung eines Fachbetreuers auf immer neue Schwierigkeiten stößt.

In einigen Bundesländern finden Informationsnachmittage statt, die von verschiedenen Schulbuchverlagen angeboten werden; Berührungspunkte bestehen nicht. Die Fortbildungsangebote der Länder Hamburg und Niedersachsen stehen auch den Lehrkräften von Bremen zur Verfügung; gewissermaßen als Gegenleistung bietet Radio Bremen seit Oktober 2001 eine von Mitgliedern des Verbandes erstellte Serie von *Nuntii Latini* im Internet an (vgl. Mitteilungen im FORUM CLASSICUM 4/2001). – In Hessen fand zum ersten Mal ein Altphilologentag mit mehreren Vorträgen von Vertretern von Universität und Schule statt.

6. Planungen und Anregungen

Die meisten Landesverbände arbeiten an Werbemaßnahmen und Argumentationshilfen, die drei unterschiedliche Zielgruppen betreffen: Schülerinnen/Schüler, Eltern und Lehrerinnen/Lehrer. Des Weiteren sollen Abiturientinnen/Abiturienten angesprochen werden, die für ein Studium der Alten Sprachen gewonnen werden könnten. Wichtig ist auch, junge Kolleginnen und Kollegen über die Verbandsarbeit zu informieren. Chancen dazu bestehen vor allem auf solchen Fortbildungsveranstaltungen, die vom DAV durchgeführt werden.

Rheinland-Pfalz wiederholt die Anregungen der Vorjahre: Aufnahme des Faches Griechisch in den Bundeswettbewerb Fremdsprachen;

bessere Verankerung der Fachdidaktik an den Universitäten; Werbung bei den Studentinnen/Studenten für die Mitgliedschaft im DAV; wiederholter Hinweis an die zuständigen Ministerien zu der ungünstigen Altersstruktur vor allem der Lehrkräfte der Alten Sprachen; Erfassen der Studentenzahlen in beiden altsprachlichen Fächern; Auflistung der Latinumsbestimmungen der einzelnen Bundesländer und Universitäten.

Die meisten Bundesländer planen Homepages oder haben sie bereits eingerichtet (Berlin/Brandenburg: www.Peirene.de; Mecklenburg-Vorpommern: www.latein-mv.de; Niedersachsen: www.NAVonline.de; Thüringen: www.ThAV.de).

Sachsen weist auf die Existenz der außerschulischen Latinumsprüfungen hin (an Universitäten), die inzwischen eine beachtliche Zahl erreichen, und schlägt eine statistische Erfassung der Daten vor.

Der Landesverband Berlin und Brandenburg unterstützt ein stärkeres Engagement des Instituts für Klassische Philologie der FU Berlin im Fortbildungsbereich, regt eine Werbung zum Studium der Alten Sprachen an und möchte die Einsatz- und Leistungsbereitschaft insbesondere junger Kolleginnen/Kollegen, die über den Unterricht hinausgeht, mehr anerkannt sehen, um sie für die Verbandsarbeit zu gewinnen, auch in Führungspositionen.

In NRW ist ein Rückgang der Zahl der Latein- und Griechischstudenten zu befürchten durch die Pläne der Landesregierung, die Lehrstühle für Klassische Philologie in Bielefeld, Bonn und Düsseldorf aufzuheben. In Zeiten großen Lehrermangels sind diese Pläne wohl falsche Signale der politisch Verantwortlichen. Es ist wichtig, die Öffentlichkeit über die Folgen einer solchen allein vom Rotstift diktierten Lehrerausbildung rechtzeitig zu informieren.

GUNTHER SCHEDA / DIETMAR SCHMITZ

Bildung ohne Inhalte?

Bemerkungen zu einer verbreiteten Tendenz in der gegenwärtigen Diskussion¹

1

GORGIAS VON LEONTINOI, der Rhetor und Sophist, soll einst eine Schrift verfasst haben, die Περὶ τοῦ μὴ ὄντος betitelt war, „Über das Nichtseiende“. In einer ähnlich dünnen Luft von Abstraktionen ist mein heutiger Vortrag angesiedelt. Ich möchte im Analogisieren noch weiter gehen und eine der Schrift des Gorgias entsprechende Dreigliederung vorschlagen: Erstens gibt es keine Bildung; zweitens könnte man sie, wenn es sie gäbe, nicht definieren, und drittens wäre man, wenn man sie definieren könnte, nicht in der Lage, sie anderen begreiflich zu machen. Zwar möchte ich nicht, wie weiland Gorgias, den Triumph der Form über den Inhalt zelebrieren, sondern, ganz im Gegenteil, die Inhalte vor der Formalisierung zu retten versuchen. Gleichwohl werde ich, indem ich mich überhaupt auf das heutzutage verbreitete Abstrahieren von Inhalten einlasse, ob ich will oder nicht, zum Komplizen derer, die sich diese Methode, über Bildung zu

reden, zu eigen gemacht haben. Mir wäre wohler, ich könnte einfach ein Gedicht interpretieren – eines von HORAZ oder eines von DURS GRÜNBEIN, darauf käme es mir nicht sonderlich an.

Ich will also mein Thema in drei Schritten abzuhandeln suchen, die sich allerdings zum Teil nur mehr schlecht als recht mit dem gorgianischen Schema in Einklang bringen lassen. Erstens will ich darlegen, dass es keine Bildung gibt, dass es sie nicht mehr gibt, dass der bürgerliche Bildungskanon und mit ihm die bürgerliche Bildungsinstitution, das humanistische Gymnasium, zerfallen sind und dass die moderne Erlebnisgesellschaft hiervon nur noch Reste bewahrt hat. Zweitens möchte ich ausführen, dass man Bildung nicht definieren kann. Eine Definition hat nur Sinn, wenn sie von den Adressaten, für die sie bestimmt ist, verstanden wird; diese aber werden heutzutage weithin durch Unbildung am Verständnis gehindert, sei es auf Grund von schlichter Ignoranz,

sei es im Gewande des Nützlichkeitsdenkens. Als Beweis für die Verbreitung dieser Erscheinung sollen die zahlreichen falschen Bildungsprophe-
ten dienen, die jetzt ihre Stimme erheben – die mit ‚Kompetenzen‘ und ‚Qualifikationen‘ und ähnlichen Wortblasen das allgemeine Bil-
dungsvakuum zu füllen hoffen. Der dritte Punkt schließlich kann kurz abgetan werden: Bildung ist nicht mitteilbar, d. h. wer nicht spürt und im Sinne unwandelbaren Überzeugtseins ‚weiß‘, dass Bildung – als Prozess und als Resultat – ein Wesensmerkmal des Menschen ist, dem kann man den Sinn der Bemühung um zweckfreie Bildungsinhalte nicht begreiflich machen.

2

Bildung gibt es nicht mehr. Sie ist nicht mehr präsent als die von einer Großgruppe der Gesellschaft anerkannte Form des Zugangs zur Kultur. Trotzdem kann man sich ohne den Begriff ‚Bildung‘ über Bildungsfragen der Gegenwart nicht verständigen, auch unter Gleichgesinnten nicht: man muss eine feste Grundlage haben, und die gewährt allein ein möglichst genau umschriebener Bildungsbegriff.

Es ist durchaus nicht so, dass es die Bildung, die jetzt in dem angedeuteten Sinne aufgehört hat zu existieren, schon immer gegeben hätte, etwa seit es Europa gibt. Wir wollen hier auf sich beruhen lassen, ob die Antike Analogien zu unserer ‚Bildung‘ kannte, als Begriff (wie *παιδεία* oder *cultura animi* oder *humanitas*) und als Sache. In unserer eigenen, der mit dem frühen Mittelalter beginnenden Tradition war ‚Bildung‘ eine verhältnismäßig junge Erscheinung. Während des Mittelalters, während der ganzen Zeit, in der alle Bereiche des menschlichen Daseins von der Religion durchdrungen waren, gab es zwar Geistliche und Gelehrte und seit der Scholastik vielleicht auch Intellektuelle, jedoch nicht den uns geläufigen Typus des Gebildeten. Die Bildung war ein Produkt der Aufklärung, wie ihr Pendant, der Begriff ‚Kultur‘. Sie setzte ein säkularisiertes Weltbild und überhaupt von der Religion emanzipierte Inhalte voraus; sie hatte zur Religion ein distanzierendes Verhältnis. Sie war der Leistungsnachweis, mit dem eine gesellschaftliche

Großgruppe, das Bürgertum, gegen den durch seine Geburt privilegierten Adel antrat.

Gleichwohl kann man nicht behaupten, dass mit der zweckfreien bürgerlichen Allgemeinbildung (wie wir jetzt etwas genauer sagen wollen) lediglich ein Kulturphänomen der letzten zwei- bis dreihundert Jahre untergegangen ist. Das liegt daran, dass die ‚Bildung‘ – ebenso wie die ‚Kultur‘ – ein Inbegriff war, der nicht nur Zeitgenössisches, sondern auch vieles von der gesamten älteren Tradition in sich aufgenommen hatte. ‚Bildung‘ war das Vehikel aller Angehörigen des Bürgertums, an den kulturellen Errungenschaften auch der Vergangenheit, die christliche Religion eingeschlossen, teilzuhaben – nicht an allen Errungenschaften, sondern an einer Auswahl des Wesentlichen, an einem Kanon, und nicht in naiver, sondern in reflektierter, durch Hermeneutik vermittelter Weise. Ebendies macht den gegenwärtigen Bildungszerfall oder -schwund so alarmierend: die Tatsache, dass die Bildung des bürgerlichen Zeitalters die gesamte christliche und humanistische Überlieferung Europas repräsentierte – wenn sie gänzlich verschwunden ist, dann ist zugleich nahezu all das verschwunden, was sie, einer Schutzmantelmadonna vergleichbar, bewahrend geborgen hatte.

Diese skizzenhaften Andeutungen bedürfen der Explikation. Die Aufklärung, die schärfste Zensur innerhalb der europäischen Geschichte seit der Völkerwanderungszeit, war eine Folge der Glaubenskriege des 16. und 17. Jahrhunderts: diese kompromittierten das Christentum, so dass es aufhörte die maßgebliche Mitte des gesamten öffentlichen und privaten Lebens zu sein. An seine Stelle traten das Ideal der von ihrer Vernunft geleiteten autonomen Persönlichkeit und der Staat als die das Denken und Trachten aller ihm angehörenden Individuen bestimmende geistige Macht. Das überkommene System der ständisch gegliederten Gesellschaft zerbrach; der Absolutismus wich der konstitutionellen Monarchie, und nicht mehr der Hof, sondern das gehobene Bürgertum war nunmehr die in allen Bereichen der Kultur tonangebende Instanz.

Aus diesen Voraussetzungen erwuchs der bürgerliche Bildungskanon: als Produkt der Säkularisierung, d. h. der Entwicklung, durch die

sich die Künste und Wissenschaften entsakralisiert, von ihrer Einbindung in die Religion gelöst haben. Bisher religiös Gedeutetes, das Weltbild, und bisher von der Religion Geforder-tes, die Ethik, wurde nunmehr wissenschaftlich, nach Maßgabe mathematisch-physikalischer Erkenntnisse, gedeutet, oder philosophisch, nach Maßgabe rational begründeter Normen, gefordert. Die bildenden Künste und die Musik, die bislang überwiegend im Dienst des christlichen Kults gestanden hatten, beanspruchten mehr und mehr, als Schmuck der bürgerlichen Existenz und als ästhetische Gegebenheiten um ihrer selbst willen geschaffen und gewürdigt zu werden. Im Bereich des Schulwesens übernahm der Staat die Aufgaben, die bisher größtenteils von den Kirchen, seit der Reformation auch von den Gemeinden, wahrgenommen worden waren. Im Gymnasium trat gegen Ende des 18. Jahrhunderts der neue Berufsstand des Philologen an die Stelle des bis dahin allein zuständigen Theologen. Auch dem Lateinischen, das bislang als gemeineuropäisches Verständigungsmittel gedient hatte, schlug nunmehr die Stunde – oder besser, sie hätte ihm geschlagen, wenn es nicht als wichtiges Element im Kanon der bürgerlichen Bildung hätte weiterleben dürfen.

Dass Europa bis zur Aufklärung eine kulturelle Einheit war, lässt sich nicht ernstlich bestreiten; dass hieran auch das Zeitalter des Nationalstaats und des nationalen Denkens nichts Wesentliches geändert hat, ebenso wenig. Europa ist, seit es als ein ziemlich einheitlicher Kulturraum existiert, seit der Zeit der Völkerwanderung, durch alle Epochen hindurch gleichsam ein System kommunizierender Röhren gewesen, so dass stets alle zugehörigen Länder, die einen früher, die anderen später, am jeweiligen Wandel der Stile und an den jeweils neuen Entdeckungen und Erfindungen teilhatten. Und wenn sich ein Land in einem bestimmten Bereich besonders hervortat, so wurde daraus gleichwohl über kurz oder lang ein allen Europäern gemeinsamer Kulturbesitz. Dies gilt *cum grano salis* auch für die in verschiedenen Sprachen verfassten nationalen Literaturen: sie wurden und werden auch von Anderssprachigen gelesen, sei es im Original, sei es in einer Übersetzung, und ein gut

Teil der Stoffe sowie sämtliche Formen, die Gattungen und die Metren, sind gemeineuropäisch.

Der bürgerliche Bildungskanon ruht auf einem allen Nationen Europas gemeinsamen Sockel. Dieser Sockel hat sowohl historische als auch institutionelle Voraussetzungen. Die historischen Voraussetzungen sind die christliche Religion und die Tradition des Humanismus; die institutionellen Voraussetzungen sind das Gymnasium und der absolutistische Fürstenhof. Die historischen Voraussetzungen bedürfen hier keiner besonderen Betrachtung; ihre Inhalte gingen über das Gymnasium und den Fürstenhof in den Bildungskanon ein.

Im Fächerplan des Gymnasiums, wie es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts beschaffen war, hatte nahezu alles eine Heimat gefunden, was der benötigte, der vor sich selbst und vor anderen als gebildet gelten wollte: die alten und die neuen Sprachen, die Geschichte, die Künste, die Mathematik und die Naturwissenschaften. Allerdings wurden dort diese Gegenstände nicht nur um der allgemeinen Bildung willen traktiert, sondern auch aus pädagogischen Rücksichten, ablesbar an der Hierarchie der Fächer: den alten Sprachen stand ungefähr die Hälfte der verfügbaren Zeit, etwa sechzehn Wochenstunden, zu Gebote, während sich die neuen Sprachen und die musischen Fächer mit ein bis zwei Stunden wöchentlich begnügen mussten.

Das Gymnasium war nicht die einzige Säule des bürgerlichen Bildungskanons. Man pflegt heutzutage wenig zu bedenken, dass ein gut Teil unserer kulturellen Einrichtungen erst mit dem Heraufkommen der bürgerlichen Epoche allgemein zugänglich geworden ist: das Theater, das Konzert und das Museum. Was heute zum Alltag gehört, der Besuch eines Schauspiels oder einer Oper, einer musikalischen Darbietung oder einer Kunstsammlung, pflegte noch um das Jahr 1800 gewöhnlichen Sterblichen versagt zu sein. Die genannten Einrichtungen waren während der frühen Neuzeit als exklusive Errungenschaften der europäischen Fürstenhöfe aufgekommen; das Bürgertum aber machte sie mit oder nach der Französischen Revolution öffentlich und gegen Zahlung eines Eintrittsgeldes für jedermann zugänglich. Der absolutistische Hof steuerte

auf diese Weise zum Kosmos der bürgerlichen Bildung die Schauseite, die Gelegenheiten zur Selbstdarstellung, den Kunstgenuss und die gepflegte Unterhaltung bei.

Dieser Kosmos der Bildung, dem man noch die Philosophische Fakultät als Instanz für das Studium der Lehrer und das Elternhaus als Instanz für die Kontrolle der Schüler hinzufügen könnte, zerfiel im Zeitalter der Weltkriege. Das Bürgertum als in sich geschlossene Schicht existiert nicht mehr. Zwar gibt es noch stets gestufte Einkommens- und Besitzverhältnisse, aber es gibt keine einigermaßen homogene, durch einen gemeinsamen Lebensstil sich abhebende Gruppen mehr, weder eine Bourgeoisie noch ein Proletariat in dem Sinne, wie sie bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts existiert haben. Die Entwicklung hat zur Integration, zur Nivellierung, zu einem ziemlich einheitlichen Standard geführt, so dass nicht mehr schichtenspezifische Vorgaben, sondern die freien, lediglich durch den Bildungsgrad und das Alter beeinflussten Entscheidungen des einzelnen das Alltagsverhalten prägen.

Die nivellierte Massengesellschaft der Gegenwart unterscheidet sich vom Bürgertum hauptsächlich dadurch, dass sie sich des Gymnasiums entäußert hat, des humanistischen Gymnasiums als des Typs der höheren Schule, der im 19. Jahrhundert als die einzige den Zugang zum Universitätsstudium eröffnete – nicht nur in West- und Mitteleuropa, sondern auch in der Donaumonarchie und schließlich sogar in Russland. Diese Schulgattung wurde im Lauf des 20. Jahrhunderts beseitigt zunächst, indem man sie der Konkurrenz von Gymnasien aussetzte, die teilweise oder ganz auf die alten Sprachen verzichteten, dann, indem man die bestehenden Typen zu etlichen Subtypen verzweigte, und schließlich, indem man das Kurssystem einführte, wodurch der Oberstufenunterricht weithin der Wahl und Willkür jedes einzelnen Schülers anheim gegeben wurde. Alle diese Änderungen haben zu dem bekannten Ergebnis geführt, dass sich nur noch jeder hundertste Gymnasiast mit dem Griechischen und etwa jeder dritte mit dem Lateinischen bekannt macht. Man wagte sogar noch Einschneidenderes: auch in Deutsch

und Geschichte wurde weithin auf einen festen Bestand zu traktierender Stoffe verzichtet.

Was von der bürgerlichen Bildung geblieben ist, lässt sich größtenteils mit einem Wort umschreiben: die Genuss- und Unterhaltungsseite, also all das, was einst der absolutistische Hof beigesteuert hat. Diese Überreste haben auch einen einigermaßen bestimmbar sozialen Träger: die Erlebnisgesellschaft, eine Kategorie, die der Kulturosoziologe GERHARD SCHULZE² geprägt und durchgesetzt hat.

Das Spezifikum dieser Erscheinungsform der europäischen Gesellschaft, führt Schulze aus, bestehe darin, dass für die Mehrzahl ihrer Mitglieder nicht mehr – wie früher – der Mangel, die Not das herausragende *Movens* der Daseinsgestaltung sei, sondern im Gegenteil der Mangel an Mangel und die hierdurch bedingte Freiheit, das Dasein mit beliebigen Inhalten zu füllen. Wer viel freie Zeit und erhebliche Ressourcen habe, dem Ziel eines ‚schönen Lebens‘ nachzustreben, der könne vom ‚Erlebnismarkt‘ Gebrauch machen, von dem reichlichen Angebot wohl kalkulierter Erlebnisse für jeden Stil und jeden Geschmack. Schulze beschreibt somit die Erlebnisgesellschaft als eine Verfassung der europäischen Menschheit, deren Grundproblem darin besteht, dass ein jeder versuchen muss, sein Leben zu erleben; die Erlebnisgesellschaft empfängt daraus ihre Legitimation, dass sie allen ihren Mitgliedern die Möglichkeit verschafft, im Praktizieren eines individualistischen Hedonismus die erstrebte Daseinserfüllung zu finden.

Die Erlebnisgesellschaft ist keine ungegliederte Masse; sie besteht vielmehr aus deutlich voneinander abgehobenen Gruppen. Hier mag es genügen, zwei davon kurz zu charakterisieren: die eine, weil sie offensichtlich aus dem bürgerlichen Bildungskanon hervorgegangen ist, die andere um des Kontrastes willen. Die erstere heißt bei Schulze ‚Hochkulturschema‘, was etwa ‚Erlebnismuster mit hohen kulturellen Ansprüchen‘ bedeutet; die andere heißt dementsprechend ‚Trivialschema‘. Diese Gruppen werden mit Hilfe von drei Leitbegriffen beschrieben, mit Hilfe der Kategorien ‚Genuss‘, ‚Distinktion‘ und ‚Lebensphilosophie‘. Die Gruppen der Erlebnisgesellschaft haben sich also nicht

derart einseitig dem Hedonismus ergeben, dass daneben nicht noch andere Motive des Handelns Platz fänden, nämlich die ‚Distinktion‘, d. h. das Streben nach einem bestimmten gesellschaftlichen Rang, nach einem möglichst hohen Status, und die ‚Lebensphilosophie‘, d. h. die Orientierung an bestimmten Werteinstellungen, so oder so gearteten religiösen, ethischen oder ästhetischen Normen.

Das Schema der Hochkultur enthält, wie gesagt, alles, was im Laufe der Zeit Aufnahme im Kanon der bürgerlichen Bildung gefunden hat und was davon jetzt noch übrig ist. Die Partizipation an den Genüssen der Hochkultur beruhte einst auf besonders günstigen ökonomischen Verhältnissen und einer besonderen Bildung und verlieh denen, die Zugang zu diesen Genüssen hatten, einen distinguierten Status. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Gebildeten hat nunmehr ihre Funktion als Standesabzeichen eingebüßt – sie ist im Schmelztiegel der Erlebnisgesellschaft ebenso zu einem individuellen Vergnügen geworden wie alles andere. Auch eine klar konturierte Lebensphilosophie lässt sich jetzt, nachdem so viele Kunst- und Literaturwerke verschiedenster Provenienz und Weltanschauung in das Hochkulturschema eingegangen sind, nicht mehr dingfest machen: die vielfältigen Inhalte – von der christlichen Religion über den Idealismus bis zum Nihilismus – unterliegen dem Auslesekriterium der formalen Perfektion und werden als ‚ewige Werte‘ ästhetisch vermittelt. Kurz und gut, das Hochkulturschema, realisiert in andächtiger Hingabe und Kontemplation unter möglichst geringer körperlicher Beteiligung, ehemals Statusmerkmal des gehobenen Bürgertums und Inbegriff einer dem Schönen, Wahren und Guten sich verpflichtet glaubenden Lebensanschauung – dieses Schema existiert jetzt nur noch als enthierarchisierte und an bestimmte Werte nicht mehr gebundene individuelle Wahlmöglichkeit im Bereich anspruchsvoller Freizeitgestaltung.

Schulzes ‚Trivialschema‘ wiederum fasst alles zusammen, was im Lebensstil und Freizeitgebaren der Halb- und Ungebildeten, der ‚kleinen Leute‘ vorkommt: Blasmusik und Schlager, Liebesfilme, Heimatromane und Bunte Illustrierte,

kurz die Gartenzwergekultur des Kitsches und der Schnulzen. Die Genusshaltung ist weniger asketisch als beim Repertoire der Hochkultur: es darf bei musikalischen Darbietungen mitgeklatscht und während des Spiels geredet werden – überhaupt sind Konzentration und Anstrengung bei Erlebnissen des Trivialschemas kaum gefragt. Kein Begriff charakterisiert die dort herrschende Grundstimmung so treffend wie ‚Gemütlichkeit‘: die triviale Sphäre sucht Geborgenheit zu suggerieren. Das Distinktionsbedürfnis der mit leichter Kost sich Amüsierenden ist vor allem auf Abgrenzung ‚nach unten‘, von Randgruppen und Fremden, bedacht. Als Lebensphilosophie des Trivialschemas können das Ausweichen vor Problematischem und ein ausgeprägtes Harmoniebedürfnis gelten.

Soviel zu den Überbleibseln des bürgerlichen Bildungskanons und ihrer sozialen Verortung, soweit sie an die Institutionen Theater, Konzert und Museum gebunden sind. Man könnte noch den Tourismus hinzufügen, die moderne, als Massenphänomen auftretende Form der einstigen Bildungsreise; man könnte außerdem noch hinzufügen, dass auch im heutigen Gymnasium Fragmente des Bildungskanons fortexistieren, etwa im Deutsch- oder im Geschichtsunterricht – und vor allem, soweit noch vorhanden, bei den alten Sprachen. Wir müssen uns jedoch jetzt eiligst dem zweiten Schritt unserer Betrachtung zuwenden: dass sich Bildung, sofern es sie noch geben sollte, einer allgemeingültigen Bestimmung entzieht – weil die Beseitigung des Kanons ein Vakuum geschaffen hat.

3

Die Erlebnisgesellschaft als Nachfolgerin der bürgerlichen Gesellschaft und die differenzierte Freizeitindustrie als Haupterbin der bürgerlichen Allgemeinbildung: auf diesem Terrain befinden sich jetzt das Gymnasium und die Universität, in dieser Umgebung betätigen sich jetzt die Lehrer und die Professoren. Auf die Betrachtung der allgemeinen Entwicklung sollte jetzt eine entsprechende Betrachtung für den schulischen Bereich folgen. Dies ist im Rahmen der heutigen Darlegungen nicht möglich und auch nicht

nötig.³ Man müsste hier ebenfalls, wie bei dem Bildungskanon, von der Aufklärung ausgehen. Sie hat ja auch die Pädagogik hervorgebracht. Und diese Pädagogik – die des 18. Jahrhunderts – hat schon damals keinen wichtigeren Gesichtspunkt gekannt als den der Nützlichkeit. Sie wurde allerdings durch den Idealismus und die Altertumswissenschaft daran gehindert, ihr Prinzip durchzusetzen. Mit dem sogenannten Schulkrieg des ausgehenden 19. Jahrhunderts (er endete mit der Anerkennung des Realgymnasiums und der Oberrealschule als gleichberechtigter Typen) brach sich das Nützlichkeitsprinzip dann erneut Bahn, so dass sich das humanistische Gymnasium gleichsam als retardierendes Moment in der Geschichte der Pädagogik darstellt.

Doch vielleicht sollte man für die Wucherungen des Nützlichkeitsdenkens, für das nur berufsvorbereitende Ausbildung zählt, weniger die Pädagogik als die Gesellschaft im Ganzen, die dort vorherrschende Einstellung, verantwortlich machen. Anders steht es wohl mit der pädagogischen Vorliebe für Abstraktionen: sie scheint nun wirklich ein fachimmanentes Phänomen zu sein.⁴ Man spricht bereits von einem ‚pädagogischen Imperialismus‘, der nur noch auf ‚Strukturen‘ aus sei und allenthalben – statt konkreter Lernziele – ‚Kompetenzen‘ andiene, und in der Didaktik herrscht wohl ebenfalls oft eine Einstellung, welche die Methoden über die Sachen stellt. Es ist gut denkbar, dass die Pädagogik, die als universale Instanz über den Fächern schwebt, gerade jetzt, nachdem sich der Fächerkanon und die Fächerhierarchie des Gymnasiums aufgelöst haben, mit ihren uferlosen Leitbegriffen unheilvoll gewirkt hat und noch stets wirkt. Sie hätte der grassierenden Beliebigkeit und der allgemeinen Flucht aus den Inhalten wehren sollen – statt dessen hat sie diese Tendenzen nach Kräften gefördert, was dann vom Staat und von der Öffentlichkeit mit neuen Planstellen und wachsendem gesellschaftlichem Einfluss belohnt wurde.

Statt diese Vorgänge hinlänglich ausführlich zu beschreiben, begnüge ich mich einstweilen mit einigen eigenen Erfahrungen und Beobachtungen – zur Illustration des Themas: man

kann ‚Bildung‘ gegenwärtig nicht definieren, da die Adressaten einer sinnvollen Definition weithin des Vorwissens ermangeln, das für das Verständnis derselben erforderlich ist. Kurz vor dem Erscheinen meines Buches „Latein und Europa“ wurden mir vom Deutschlandfunk in Köln einige Fragen für ein Interview vorgelegt, die eine schiefer und unsachgemäßer als die andere:⁵ welche Rolle das Lateinische gegenwärtig noch für die internationale Verständigung spiele; ob Latein, das, wenn überhaupt noch, zumeist in Privatschulen, häufig in kirchlicher Trägerschaft, unterrichtet werde, nur noch ein Phänomen des sogenannten Bildungsbürgertums sei; ob die gesellschaftliche Abwertung von Theologie, Historie (*sic!*) und einigen anderen Geisteswissenschaften mit der Pflicht, eine tote Sprache zu erlernen, zusammenhänge; ob nicht das Aussterben des Lateinischen, das in seiner letzten Verwendung Sprache der Wissenschaft und der Kirche gewesen sei, durch die demokratische Forderung nach allgemeiner Verständlichkeit bedingt sei. Ich unternahm daraufhin geduldig den schier aussichtslosen Versuch, dieses Gemisch von Unwissenheit und Übelwollen zu beantworten: der Redakteur, der die Fragen gestellt hatte, reagierte pikiert – das Interview kam nicht zustande; meine definitorischen Bemühungen waren gescheitert.

Die „Stuttgarter Zeitung“ brachte unter der Überschrift „Bildungsmythos“ eine ausführliche Besprechung von „Latein und Europa“.⁶ Der Tenor war nicht unfreundlich; der Rezensent hatte das ganze Buch gelesen und wusste auch aus eigener Kenntnis dieses und jenes zur Sache beizusteuern. Er bemerkt gleichwohl zur gegenwärtigen Bedeutungslosigkeit des altsprachlichen Unterrichts: dies könne doch gut sein, die alten Sprachen seien nun mal tote Sprachen, denen im Lehrplan höherer Schulen allenfalls eine Randexistenz zuzubilligen sei; aber darüber dürfe man mit mir nicht debattieren. Und am Schluss kommt er nachdrücklich auf die Sinn- und Zwecklosigkeit der Beschäftigung mit Latein zurück: der Unterricht darin werde immer noch vielfach mit Charakter- und Geschmacksbildung, mit der Förderung logischen Denkens

und dem Erwerb grammatischer Strukturen als Brücke zu anderen Sprachen gleichgesetzt. „Zwar sind diese Argumente“, konstatiert der Rezensent, „prüft man sie ernsthaft, nicht haltbar; wirksame Bildungsmythen sind sie allemal“ – und dies sei immerhin ein kleiner Trost für mich.

Mein Buch, eine historische Darstellung, dient als Anlass zu vermeintlicher Entmythologisierung: Eltern, die ihre Kinder in eine Lateinklasse schicken, lassen sich von Illusionen leiten; Latein hat allenfalls Anspruch auf eine Randexistenz. Dass mein Buch bei aller Beschränkung auf historische Gegebenheiten so nicht gemeint war, ist z. B. aus dem folgenden Passus im Kapitel „Das Gymnasium und die bürgerliche Allgemeinbildung“ ersichtlich:⁷

„Wer den hohen mit dem Abitur verbundenen Anforderungen genügt hatte, gehörte der verhältnismäßig kleinen Elite an, aus der sich die obere Beamtenschaft und die akademischen Berufe rekrutierten. Diese Elite pflegte – ganz im Sinne WILHELM VON HUMBOLDTS – praxisfern geschult zu sein: zu formaler Strenge und intellektueller Sorgfalt. Die Philologiestudenten und künftigen Lehrer waren nahezu die einzigen, die bereits einen erheblichen Fundus von Kenntnissen für ihren künftigen Beruf mitbrachten; alle anderen mussten gleichsam ‚von vorn‘ beginnen, wenn sie die Universität bezogen. Die deutsche Wissenschaft gedieh unter diesen Verhältnissen ausgezeichnet; sie vollbrachte im Zeitalter des humanistischen Gymnasiums Leistungen wie nie zuvor, und zwar auf allen Gebieten, im Bereich der Geistes- und Naturwissenschaften ebenso wie in dem der Technik.“

Wer auch dies für einen Mythos hält, dem sei eine ähnliche Äußerung in der „Deutschen Geschichte 1800-1866“ von THOMAS NIPPERDEY empfohlen: „Das Gymnasium war als Gelehrtenschule eine gute Schule, die deutsche Wissenschaft entwickelte sich auf dieser Grundlage ganz außergewöhnlich, darin bewährte sie sich. Aus diesen Gründen geschah das politisch-sozial Unwahrscheinliche: die Regelschule der höheren Bildung blieb das humanistische Gymnasium.“

Der Rezensent der „Stuttgarter Zeitung“ hat diesen Aspekt übersehen. Er hat erst recht die mitgedachte Antithese übersehen: dass, wie

humanistische Bildung und wissenschaftlich-technische Weltgeltung in Deutschland bis zum ersten Drittel des 20. Jahrhunderts synchron waren, sich ebenso auch der Abbau dieser Bildung und die Verluste an Geltung gleichzeitig vollzogen haben. Die Sichtweise des Rezensenten ist die der außenstehenden Mehrheit, eine Sichtweise, die an die Geschichte von „Hans im Glück“ erinnert: seien wir doch froh, dass wir uns Stufe um Stufe des alten Plunders entledigt haben. Was dieser vermeintliche Plunder einst bewirkt hat, ist dabei aus dem Blick geraten.⁹

Die humanistische Bildung – so kann man wohl das Gesagte resümieren – verdient den Namen ‚Bildung‘ nicht mehr; ihre Inhalte stoßen in der Öffentlichkeit weithin auf Ablehnung. Wer nun aber diese oder ähnliche Erfahrungen macht und dann fragt, welche Inhalte an die Stelle der abgelehnten treten sollen und welcher neue Kanon den verschwundenen ersetzen soll, der fragt ins Leere hinein, der wird mit Abstraktionen, mit Generalbegriffen, mit entstofflichten Allerweltswörtern abgespeist. Hierfür seien abermals zwei Beispiele vorgeführt.

Das erste Beispiel ist die Dokumentation eines ‚Bildungskongresses‘, den das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultur, Wissenschaft und Kunst im Jahre 1998 veranstaltet hat; die Dokumentation trägt den Titel „Wissen und Werte für die Welt von morgen“.¹⁰ Sie hat 368 Seiten Umfang (bei einem ziemlich großen Satzspiegel) und gliedert sich in einen Teil, der sechs Vorträge enthält, und einen erheblich längeren zweiten Teil, worin über die Arbeitsergebnisse von dreizehn ‚Foren‘ berichtet wird.

Der Band zeigt mit geradezu bestürzender Deutlichkeit, wie weit sich das wissenschaftliche Gespräch über Bildung von all den Gegenständen entfernt hat, die jugendliche Seelen bilden könnten und sollten, kurz, von den Inhalten der Bildung. Das Wort ‚Werte‘ kommt im Titel vor – von den beiden großen Wertevermittlern Europas, vom Christentum und vom Humanismus, ist nirgends die Rede, es sei denn hier und da und stets überaus beiläufig. Bestimmte Fächer und bestimmte Lehrgegenstände werden nirgends erörtert – keines der Foren befasst sich mit Lite-

ratur oder mit Geschichte, mit einem der beiden Bereiche, denen man doch zuallererst prägende Kraft zutrauen möchte. Die Rückbesinnung auf pädagogische und didaktische Vergangenheiten reicht kaum über die Oberstufenreform der siebziger Jahre hinaus – als rühmliche Ausnahme pädagogischer Selbstreflexion hebt sich der Vortrag von KLAUS WESTPHALEN, „Neue Schul- und Lernkultur? Kritische Würdigung des ‚pädagogischen Zeitgeistes‘“¹¹ deutlich von seiner Umgebung ab. Im übrigen aber haben sich wissenschaftliche und administrative System-sucht zu wahren Orgien des Abstrahierens, des Aufstiegs in die dünne Luft der Generalisierungen, vorgetragen in einem gebetsmühlenartig sich selbst reproduzierenden Jargon, zusammengetan – ich wüsste nicht anzugeben, was mir selbst nach intensivem Studium des Bandes dazu verhelfen könnte, auch nur eine Unterrichtsstunde besser zu erteilen als zuvor.

Die armen alten Sprachen haben inmitten all der Zukunftsbesessenheit und all den an Darwins Lehren gemahnenden Appellen, doch ja für den immer grimmiger werdenden Existenzkampf gerüstet zu sein, nichts mehr zu bestellen. Die Person, der freie Mensch bleibt auf der Strecke, und auch daran, dass dieser freie Mensch künftig wohl ebenfalls über viel freie Zeit verfügen wird, ist bei dem angestregten allgemeinen Eifer des In-die-Pflicht-Nehmens kaum gedacht. Eine Ausnahme verdient auch hier genannt zu werden: Friedrich Maier hat das Forum 8 geleitet, „Kulturelle Bildung und Stärkung der schöpferischen Kräfte“¹², und wenn dort auch von etwas so Antiquiertem wie dem Erlernen der antiken Sprachen nicht die Rede sein durfte (es war auf alle Schulgattungen und überdies noch auf die musischen Fächer und den Sport Bedacht zu nehmen), so nimmt man doch auch als Leser ‚kulturell gestärkt‘ Abschied von diesem Beitrag, einer Oase inmitten ausgedehnter Wortwüsten.

Auf HUBERT MARKLS, des damaligen Präsidenten der Max-Planck-Gesellschaft, grundlegenden Vortrag (er hält die Spitze nach den Reden von STOIBER und ZEHETMAIR) – „Bildung für die Welt von morgen“ – bin ich noch gar nicht eingegangen. Ich habe im Tagungsprogramm ein paar Worte aus seiner Charakteristik der

Geisteswissenschaften zitiert. Es genügt wohl, wenn ich das Zitat in etwas ausführlicherer Form wiederhole:¹³

„Ich möchte ... wirklich nicht gern über jene Bildung sprechen, die uns alle in schöner Regelmäßigkeit Festvorträge so schwer im Wachzustand überstehen lässt: historisch gewürzte, zitaten-geschwängerte, klassisch-beflissene, vernissagefeste, orthographiehysterische Artikulationsfähigkeit, die die gebildeten Schichten – also z. B. unsereiner – von den sogenannten bildungsfernen Unterlingen – nämlich den ganz anderen – säuberlich distinguert.“

Nun das zweite Beispiel. Die ALFRED-HERRHAUSEN-Stiftung, ein „Forum der Deutschen Bank“, hat im Juni des vergangenen Jahres ein Kolloquium veranstaltet;¹⁴ das Thema lautete: „Orientierung für die Zukunft – Bildung im Wettbewerb“. Neben Vorträgen für alle Teilnehmer gab es wieder „Foren“, diesmal vier an der Zahl: „Globaler Bildungsmarkt – Standorte im Wettbewerb“; „Integration durch Bildung – Ideal und Praxis“; „Wissen für morgen – Neue Wege zur Innovation“ und „Leistungsträger von morgen – Elitenbildung und -förderung“. Wie man sieht, ist dieses Programm von Kopf bis Fuß auf Wirtschaft eingestellt, und hieran ändert auch die Tatsache nichts, dass der Germanist WOLFGANG FRÜHWALD in seinem Beitrag „Humboldt im 21. Jahrhundert“ die Frage stellt: „Was gehört zum Bildungskanon von morgen?“ Im übrigen war die Kultur in einer Weise präsent, die geradezu nach einem PETRONIUS oder einem FELLINI rief: im Pergamon-Museum, vor dem Ishtar-Tor, fand ein ‚Dinner‘ statt; dazu rezitierte BRUNO GANZ aus GOETHEs „Faust“. Die Tagung soll drei Millionen Mark gekostet haben, für den Veranstalter bekanntlich ‚peanuts‘.

Rechtzeitig zur Tagung erschien unter demselben Titel ein Sammelband; er enthält Beiträge von herausragenden Funktionären der Politik, der Wirtschaft und der Wissenschaft.¹⁵ Der rasche Wandel in aller Welt, heißt es dort, mache neue Leitbilder erforderlich; der Mensch benötige mehr Anpassungsfähigkeit, Reaktions-schnelligkeit und experimentelle Gesinnung, und wenn er regieren möchte, dann brauche er auch

„Verhandlung- und Schnittstellenkompetenzen.“ Der Bildung (womit meist Ausbildung gemeint ist) werden drei Aufgabenfelder zugewiesen: die Politik, die Gesellschaft und die Wirtschaft. Im ersten Teil kommt Wolfgang Thierse zu Wort;¹⁷ er weiß als einziger zu berichten, dass der traditionelle Bildungskanon des 19. Jahrhunderts zum Aufstieg der deutschen Wissenschaft und Technik beigetragen habe (wobei er seltsamerweise das Wort ‚deutsch‘ in Anführungszeichen einpackt) – und belässt es gleichwohl, ohne im mindesten Konsequenzen daraus zu ziehen, bei einem profillosen Sammelsurium von ‚Kompetenzen‘. Im Teil ‚Gesellschaft‘ beruft sich der Rabbiner JOHN D. RAYNER mit Entschiedenheit auf die jüdische und die evangelische Bischöfin MARGOT KÄSSMANN recht zaghaft auf die christliche Tradition¹⁸ („Christliche Ethik“, schreibt sie, „bietet einen möglichen Orientierungsrahmen“). In diesen beiden Beiträgen werden ausnahmsweise nicht nur Ziele, sondern auch Wege genannt – Wege allerdings, die dem Nicht-Juden und dem Nicht-Christen nicht zugänglich sind. Die Enthüllung der Zukunft (in einem besonderen Abschnitt: „Ausblick“) obliegt WOLFGANG FRÜHWALD, dem einstigen Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft und jetzigen Präsidenten der Alexander-von-Humboldt-Stiftung;¹⁹ was er dort enthüllt, ist so kümmerlich, dass ich mir auch von seinem mündlichen Tagungsbeitrag nichts Erhellendes verspreche. Der bürgerliche Kanon, meint Frühwald, sei dahin; die Fortschritte der Molekularbiologie und der Neurowissenschaften hätten ihn obsolet gemacht – doch (versichert er) „ein neuer Kanon entsteht“. Den Beweis allerdings, warum ausgerechnet Fortschritte der jüngsten Jahrzehnte (und warum nicht, z. B., die Physik MAX PLANCKS und EINSTEINS?) die europäische Tradition von Jahrtausenden entwertet haben sollen, bleibt Frühwald schuldig, und ebenso wenig kann er einen Hinweis geben, woher der „neue Kanon“ kommen soll.

4

Der Befund ist bedrückend. Er zeigt, dass die Wortführer der neuen, der zukunftsorientierten

‚Bildung‘ außerhalb aller Tradition stehen, sei sie christlich, sei sie humanistisch, sei sie einfach an unserer Überlieferung orientiert. In diesen Kreisen hat man alle Last der Geschichte von sich geworfen, und so sieht man sich einem Vakuum gegenüber, das man mit Leerformeln zu füllen sucht. Es ist, als ob Europa keine Vergangenheit hätte, als ob es mittellos und ohne Erbe dastünde.

Die alte Bildung, die Bildung zum Menschen, die sich unter diesen Voraussetzungen nicht mehr definieren lässt (so definieren lässt, dass die Definition allgemein Zustimmung findet) – diese Bildung ist auch kaum noch vermittelbar. Ein gut Teil unserer Politiker, unserer Wirtschafts- und unserer Wissenschaftsfunktionäre scheint sich inmitten von allerlei futurologischen Heilslehren und einem aufgeblähten Imponierjargon wohlfühlen wie der Fisch im Wasser; wie sollte sich, wer hier angekommen ist, veranlasst sehen, zu den Werten von einst zurückzukehren.

Die übrigen aber sind größtenteils im Nützlichkeitswahn befangen. Selbst das von einer Schule wie dem Hamburger Johanneum geladene Publikum wusste, wie mir unlängst *ad oculos* demonstriert wurde, kaum nach Wichtigerem, Wesentlicherem zu fragen als immer nur nach dem Nutzen des Lateinischen. Dies ist ein seltsames Paradox unserer Zeit: noch nie schienen unsere wirtschaftlichen Ressourcen so gesichert zu sein, noch nie gab es eine so lange Periode ungeschmälernten Wohlstands für die meisten – und noch nie hat man in Bildungsfragen so einseitig und so ängstlich auf Nützlichkeit, auf Nützlichkeit für das berufliche Fortkommen des einzelnen, gepocht, so dass die Wirtschaftsleute leichtes Spiel haben, alle Welt von ihrem Standpunkt zu überzeugen. Die Peitsche der Angst vor wirtschaftlicher Rückständigkeit vertreibt die letzten Reste freien, nicht von äußeren Rücksichten diktierten Lernens. Für Selbstentfaltung, für den gelassenen Erwerb eines weiten Horizonts kann keine Zeit mehr erübrigt werden. Man predigt vor tauben Ohren; man fühlt sich angesichts der versteinerten Gegensätze an das hochmütig klingende HÖLDERLIN-Wort erinnert (aus „Menschenbeifall“):

*Ach! der Menge gefällt, was auf den Marktplatz taugt,
Und es ehret der Knecht nur den Gewaltsamen;*

An das Göttliche glauben

Die allein, die es selber sind.

So möchte ich jedoch nicht schließen. Ich möchte vielmehr die Thesen wiederholen, mit denen ich auch jüngst in Hamburg meine Darlegungen über den Bildungskanon und die Bildungsidee beendete, Thesen, mit denen ich zu beantworten suchte, was man denn angesichts der jetzigen Lage noch für die Bildung, die Allgemeinbildung im hergebrachten Sinne tun könne.

Man kann erstens versuchen, einer weiteren Instrumentalisierung der Bildung für bestimmte Zwecke zu wehren. Tendenzen zu solcher Indienstnahme sind vorhanden; sie manifestieren sich überdeutlich in den als Exempel vorgeführten Tagungen. Wir sind vielleicht schon Insassen einer belagerten Burg.

Zweitens lassen sich im jetzigen, im zur Zeit bestehenden Ensemble der Unterrichtsfächer die allgemeinbildenden Komponenten verstärken, bei den modernen Fremdsprachen z. B. durch mehr Lektüre anspruchsvoller Literatur oder in den Naturwissenschaften durch mehr Eingehen auf fundamentale Sinnzusammenhänge.

Drittens kann eine trotzig Minderheit darauf bedacht sein, bei aller Bereitschaft, auch das andringende Neue zu rezipieren, an einem Kern des Alten, des Überkommenen festzuhalten. Wie die geschichtliche Erfahrung lehrt, ist der Mensch ein ziemlich unberechenbares Wesen, was glücklicherweise auch in dem Sinne gilt, dass von Untergang bedrohte geistige Bereiche zurückerobert werden können. Schwundprozesse müssen sich nicht gradlinig bis zum Wert Null fortsetzen; für Richtungsänderungen aber ist es wichtig, dass ein Grundbestand an Kontinuität gewahrt geblieben ist.

Anmerkungen:

- 1) Vortrag, gehalten am 4. April 2002 auf dem Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes in Dresden

(2. - 6. 4. 2002). Es handelt sich also um einen Stoßseufzer *intra muros*, bestimmt für Zuhörer, denen der Wind täglich aus der hier beschriebenen Richtung ins Gesicht bläst. Da möge es erlaubt sein, gelegentlich „mit polemischer Lust dareinzuschlagen“ (Süddeutsche Zeitung, 6./7. 4. 2002). Der erste Abschnitt des Folgenden resümiert, was ich u. a. in dem Reclam-Bändchen „Bildung – Europas kulturelle Identität“, Stuttgart 2002, dargelegt habe.

- 2) Die Erlebnisgesellschaft – Kulturosoziologie der Gegenwart, Frankfurt/M. 2000⁸.
- 3) Es würde sich hauptsächlich um ein Resümee der einschlägigen Kapitel meines Buches „Latein und Europa – Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.“ Köln 2001, handeln.
- 4) Das Folgende nach Wulff D. Rehfus, Wie viel Pädagogik braucht das Gymnasium?, Manuskript, das mir freundlicherweise vom Baden-Württembergischen Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, Stuttgart, überlassen wurde.
- 5) Schreiben des Deutschlandfunks, Campus & Karriere, vom 22. 1. 2001 an den DuMont Buchverlag, Köln: Interviewanfrage M. F., anlässlich seines Buches „Latein und Europa“.
- 6) Am 14. 12. 2001; Verfasser: Martin Ebel.
- 7) A. a. O., S. 185f.
- 8) München 1983, S. 456.
- 9) Vgl. Peter von Matt, Begeisterung, das ist die große Crux, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12. 1. 2002.
- 10) München 1998. Herausgeber ist das genannte Ministerium, Salvatorstraße 2, 80333 München.
- 11) A. a. O., S. 83-100.
- 12) A. a. O., S. 269-281.
- 13) A. a. O., S. 41.
- 14) Das Folgende nach der Einladung zum 9. Jahreskolloquium, 15./16. Juni 2001, Berlin, Unter den Linden.
- 15) Herausgegeben von der Alfred-Herrhausen-Gesellschaft für internationalen Dialog, München-Zürich 2001.
- 16) A. a. O., S. 139; 171; 62ff.
- 17) A. a. O., S. 46-61.
- 18) A. a. O., S. 104-112 und 113-119.
- 19) Bildung in der Wissensgesellschaft, a. a. O., S. 197-213.

MANFRED FUHRMANN, Überlingen

Wissen – Bildung – Gymnasium

Die Klassischen Sprachen in der „Wissensgesellschaft“

Wir stehen vor dem Aufbruch in die „Wissensgesellschaft“. „Wissen“ ist zum prägenden Merkmal unserer Zeit geworden; es bestimmt, ja beherrscht, das Leben mehr als alles andere, so scheint es. „Die Menge des Wissens ist“, wie man liest, „exponentiell gewachsen“. Das weltweit erarbeitete „Wissen“ verdoppelt sich alle fünf bis sieben Jahre. Die Zukunft verlangt, so meint HUBERT MARKL, der ehemalige Präsident der Max-Planck-Gesellschaft für Wissenschaft und Forschung, nach dem „Wissensriesen“.

1. Welches Wissen ist zu vermitteln?

Doch dass ein solcher „Wissensriese“ illusorisch ist, weiß jeder. Die Aufnahmekapazität des Gehirns bleibt beschränkt, mögen die Informationssysteme auch noch so leistungsstark sein. Die „Wissensmassen“ verlangen nach Selektion. Allerdings ist das „Wissen“, das der Mensch für seine Zukunft braucht, umso schwerer zu bestimmen, je kürzer sein Verfallsdatum ist. Was also soll man sich von dem unaufhörlich aus allen Kanälen und Röhren quellenden „Wissen“ aneignen? Was soll man davon den Heranwachsenden vermitteln? Nicht wenige sehen in dieser Frage die größte Herausforderung, der sich die Schule je gegenüber sah. Für die einen ist nur das aktuell notwendige „Wissen“ der Lehre wert, insoweit es ein erfolgreiches Studium und das schnelle Vorwärtstkommen im anschließenden Beschäftigungssystem garantiert, jederzeit austauschbar und durch neues „Wissen“ zu ersetzen. Alles, was nicht an diesem funktional-ökonomischen Prinzip orientiert ist, sei, so die harten Business-Manager, Ballast im Gehirn, raube dem jungen Menschen nur seine Zeit, halte ihn vom Beruf fern und entziehe ihn damit dem Konkurrenzkampf des Marktes.

Andere, die im Menschen nicht ein Verfügungsobjekt außerindividueller Mächte sehen, sondern, wie z. B. der Gehirnforscher und Nobelpreisträger für Medizin GERALD M. EDELMAN („Göttliche Luft, vernichtendes Feuer“, 1972), ein Wesen „mit höherem Bewusstsein“, das bestimmt sei von Intentionalität, von Selbst-

heit, von Sprache, von Logik, von der subjektiven Erfahrung von Welt und Geschichte, schließlich von Sinnhaftigkeit, wollen zum bloß funktionalen „Wissen“ hinzu ein anderes „Wissen“ im heranwachsenden Menschen anlegen. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass „Wissen“ ein relationeller Begriff ist; Wissen existiert nur in Bezug auf eine Person, die darüber verfügt. Wissenswerte Stoffe werden erst durch energische Aneignung, durch bewusste und gezielte Integration in den Gedächtnishaushalt des Menschen zu Wissen, zu einer Erkenntnis. Wissen gibt es nur als Besitz des Menschen, wenn es von jemandem gewusst wird; ansonsten bleibt alles nur Information. Insofern lässt sich „Wissen“ nicht einfachhin aus dem Lexikon holen oder aus dem Internet „herunterladen“, mögen dort auch noch so viele Informationen bereit gestellt sein. Der Prozess der Aneignung von Wissen bedarf immer längerer Zeit und ist für den Wissbegierigen stets mit Anstrengung verbunden, aber für die meisten durchaus nicht ohne innere Befriedigung.

Welchen Selektionskriterien aber muss solches Wissen genügen? Nach dem Soziologen HERMANN LÜBBE muss es „zeitüberdauernde Gültigkeit“ haben; er nennt es deshalb „klassisch“, „weil es alt ist, aber nicht veraltet“ („Sinn und Wert des Lebens: Orientierungsprobleme in der zivilisatorischen Evolution“, München 1998). Der Philosoph JÜRGEN MITTELSTRASS hat in einem Beitrag „Zukunft braucht Herkunft“ (Nürnberg 2001) leidenschaftlich dafür plädiert, „beim Preis des Wissens wieder an das Beständige zu denken“; er nennt als Kriterium „fundamental“, weil nur solches Wissen „ein wirkliches Bildungsfundament“ garantiere. Die tiefgründigsten und anregendsten Gedanken zur Wissensproblematik stammen aber sicher vom Theologen und Philosophen LEO J. O. DONAVAN, dem Präsidenten der größtenteils wirtschaftswissenschaftlich ausgerichteten Georgetown University in den USA, die er in einem Berliner Vortrag („*tempi* – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“, 2000) geäußert hat. Er schreibt: „Was

ist es, was wir wissen wollen sollen? Das ist die entscheidende Frage der Zukunft.“ Donavan spricht von einem „Weltwissen“, das sich jeder aneignen sollte und das bei seinem Besitzer zu „Lebenswissen“ werden müsse, „zu einem Wissen, das mir und meinen Mitmenschen hilft, das Leben zu meistern“, und zwar innerhalb und außerhalb des Berufes.

2. Wissen und Bildung

DONAVAN bringt Wissen in engste Verbindung mit dem Begriff der Bildung. „So lautet meine grundlegende Perspektive, die alle anderen Überlegungen zur Bildung bestimmt: Wie kann aus Weltwissen Lebenswissen gemacht werden?“ Aneignung und Integration von Wissen in den Gedächtnishaushalt – SENECA hat dies einmal das „Verdauen des Stoffes zu Körpereigenem“ genannt – werden als Prozess verstanden, den man Bildung nennt. Wissen, das sich im oft aufreibenden Vorgang der Bildung im Menschen anlagert, dabei Teil seines Selbsts wird, ist ein Konstituens seiner Persönlichkeit. Wissen macht – neben den Lebenserfahrungen – den wesentlichen Teil der personalen Identität des Menschen aus, wie uns die Pädagogik lehrt. Erst durch Bildung kommt der durch die Evolution zustandegekommene Standard des Menschen als eines „Wesens mit höherem Bewusstsein“ voll zum Tragen, da sich seine Fähigkeiten zur Sprache, zur Logik, sein Gespür für Zeit und Geschichte, überhaupt sein Vermögen, das Leben als sinnvoll zu erfahren, nur auf der Grundlage angeeigneten Wissens entfalten und steigern können.

Dass hier im Verhältnis von Wissen und Bildung das funktional-ökonomische Kalkül keineswegs der alleinige oder auch nur der ausschlaggebende Maßstab ist, steht außer Frage. Donavan bringt dabei – nach FRIEDRICH NIETZSCHE – das Prinzip des „Nutzens des Übernützlichen“ ins Spiel. „Für uns alle kommt es darauf an, dass wir uns nicht einem Konformismus der Beschleunigung unterwerfen. Ein eindimensionaler Beschleunigungskonformismus vernichtet den Reichtum des Lebens.“ Deshalb sieht er in den großen Bildungsgegenständen gleichsam eine „transfunktionalistische Gegenkraft“,

die zum nachdenklichen Stillhalten anstößt, zur Selbstbesinnung, zur Reflexion über die Mechanismen, denen wir zwanghaft ausgesetzt sind, letztlich dazu, dass uns unsere Existenz als Wesen mit höherem Bewusstsein überhaupt bewusst wird. Erst der sich seiner selbst bewusste Mensch, der sich auch eine Auszeit aus dem sich zunehmend beschleunigenden Prozess ökonomischer Erfolgsstrategien zu nehmen imstande ist – darin eben sei „der Nutzen des Übernützlichen“ zu sehen – verwirklicht sich voll und effizient in Freizeit und Beruf. Er verwirklicht sich als Persönlichkeit, die sich durch Unverwechselbarkeit, Ichstärke, Urteilskraft, Leistungsvermögen, Problembewusstsein, sicheren Lebensstand, Menschenkenntnis, Sinn für ethische und ästhetische Werte, Verantwortungsbereitschaft und Verantwortungsfähigkeit definiert. Das Sich-Bilden in solchen Kategorien bedarf der Zeit, der Anstrengung und vor allem der geeigneten Inhalte. Eine Bildung ohne Inhalte ist nicht vorstellbar. Nur aus „Weltwissen“ kann das angestrebte „Lebenswissen“ gewonnen werden. *Nihil ex nihilo*.

Was aber sind die Elemente des „Weltwissens“? Es sind die Inhalte der Überlieferung als unseres kollektiven Erinnerungsschatzes; es sind die in langer Tradition gewachsenen Grundlagen unserer Kultur, d. h. des Kulturraumes, in dem wir leben, eben Europas. Indem wir die nachfolgende Generation damit intensiv vertraut machen, geben wir, wie bereits gesagt, nicht nur jedem einzelnen den Anstoß dazu, seine personale Identität zu finden, wir wecken im jungen Menschen zugleich den Sinn für das, was man heute überall als „europäische Identität“ im Munde führt. Zweifellos ist ja richtig: Je mehr sich die Tendenz zur Globalisierung verstärkt, umso dringlicher wird die Selbstfindung der Europäer. Erst ein starkes europäisches Selbstbewusstsein macht das Verhältnis zu den Fremdkulturen natürlich und unverkrampft.

„Weltwissen“ hat immer den Zug ins Universale, zum Allgemein-Gültigen; es ist übergreifend, reicht über Personen, Werke, Ereignisse, Epochen hinweg; es gründet auf Zusammenschau, Vergleich und Kontrast, auf wechselseitiger Beziehung. Deshalb verlangt seine Aneignung

nung das Herstellen von Zusammenhängen, das Erfassen von Vernetzungsstrukturen innerhalb der kulturellen Entwicklungen, oft über große Zeitabstände hinweg. Man spricht hier von historischer Kommunikation. Sie verhindert, dass das Wissen isoliert bleibt, als „Inselwissen“, „Häppchenwissen“ oder „Trümmerwissen“, das, da unverbunden und zerstückelt, rasch in den Abgründen des Gehirns versickert. Die Kommunikationspsychologie, d. i. die Theorie des richtigen Lehrens, nennt solches Wissen „träge“. Den Gegensatz dazu stellt das „flexible“ Wissen dar, das in Zusammenhänge verankert wird, durch bewusstes Herstellen von Verbindungen, auch durch grenzüberschreitende Kombination in Sach- und Problemprojekten; solches Wissen bleibt innerhalb eines kohärenten Verständnisses von Sachen, Personen, Zeiten und Ideen für lange Zeit verfügbar, da es auf einer neurophysiologisch günstigen Motivationsbasis aufruhet, auf der sich Bedürfnisspannung und Interessenserwartung verstärkt einstellen, so dass man sogar nach noch mehr Wissen verlangt. Das limbische System im Gehirn produziert dann nämlich „Nervenbotenstoffe, die darüber entscheiden, was aufmerksam wahrgenommen und als so wichtig klassifiziert wird, dass es erinnert wird“ (UWE MULTHAUP, „Prozedurales Wissen und Fremdsprachenunterricht“, 1997).

3. Der zentrale Ort der Vermittlung: das Gymnasium

Der Ort, an dem „Weltwissen“ in der angedeuteten Form vermittelt wird, ist das Gymnasium; seine Tradition ist dafür Gewähr. Wenn es seiner Selbstdefinition gerecht werden will – es versteht sich seit je als Schule der „vertieften“ oder „umfassenden“ Allgemeinbildung – muss es sich in Methode und Inhalt zentral der neuen Herausforderung der „Wissensgesellschaft“ stellen. Das Aneignen von Wissen muss zu einem Erfahrungs- und Erkenntnisprozess werden, in dem in zunehmendem Maße horizontal über die Fachgrenzen hinweg und vertikal durch die Zeitepochen hindurch Zusammenhänge von den Lernenden erfasst werden; man darf es durchaus vernetztes Denken nennen, das hier aktiviert wird. Das Gymnasium sollte den jun-

gen Menschen – nach dem Kulturwissenschaftler HANS MAIER („Die Zukunft unserer Bildung“, Stuttgart 1995) – „ordnende Orientierung“ geben. „Wichtig ist nicht, einen Wust von Wissensinhalten zu präsentieren und diese stupide auswendig lernen zu lassen, sondern den Schülern ein Gerüst zu bauen, ihnen Wege zu zeigen, deren Beschreitung sie letztendlich selbst auf sich nehmen müssen.“ Die Systematik des Faches ist dabei das eine, die fächerübergreifende Zusammenschau das andere; flexibles, also in Zusammenhänge eingeordnetes Wissen ergibt sich nur aus beidem. Wissenswerte Stoffe, die durch Aneignen zu Wissen werden, haben alle eine historische Dimension. „Weltwissen“, das die Merkmale von „dauerhaft“, „klassisch“ und „fundamental“ trägt, ist in jedem Falle in der Tiefe der Geschichte verankert. Vertiefte Gymnasialbildung darf deshalb Fächer, die mit ihren Inhalten diese Dimension erschließen, nicht an den Rand drängen oder gar exkludieren. Neben den Naturwissenschaften haben die Geisteswissenschaften ihren gleichberechtigten Platz; das Wissen der einen ist nicht weniger wichtig als das der anderen. Jede Einseitigkeit wäre Verrat am gymnasialen Selbstverständnis.

Wo wird „Weltwissen“ zu „Lebenswissen“? Zu allererst im Leben selbst. Doch Schule ist bereits Teil des Lebens. Die „grundlegende Perspektive, die – nach DONAVAN – alle anderen Überlegungen zur Bildung bestimmt: ‚Wie kann aus Weltwissen Lebenswissen gemacht werden?‘“ betrifft genuin das Gymnasium, mehr als alle anderen Schularten. Wie kann dies geschehen? Indem das „Weltwissen“ in Bezug gesetzt wird zu den aus dem Zeitdiskurs erschließbaren Existenzfragen des Menschen; sie lauten heute etwa:

1. Wie ist der Kulturraum, in dem ich lebe, Europa, zustande gekommen?
2. Von welchen Wertvorstellungen ist „die europäische Idee“ geprägt und inwiefern sind diese verteidigungswert?
3. Warum und wie hat sich die Demokratie als das tragfähigste politische System zur Verwirklichung der sog. „Werte der westlichen Welt“ erwiesen?
4. Inwiefern ist das die Demokratie tragende

Prinzip der Freiheit – gerade in anbetracht der Geistbegabung des Menschen – mit großen Chancen, aber auch mit großen Risiken verbunden? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus besonders im Umgang mit der Natur?

5. Warum muss jede an der politischen Spitze stehende Person die Spannung zwischen Macht und Moral in extremem Maß aushalten und wie kann sich das auswirken?
6. Worin liegen Größe und Grenzen der Redefähigkeit des Menschen angesichts des hohen informationstechnischen Standards und des dadurch enorm erweiterten Wirkungsbereichs der Redner, zu denen heute auch und gerade Moderatoren und Journalisten zählen?
7. Wie kann man sich kritisch mit Herrschaftsformen und gesellschaftlichen Konventionen auseinandersetzen?
8. Inwiefern muss die Gestaltung des Lebensraumes der Bürger auch kulturellen Ansprüchen genügen?
9. Was bedeuten für mich Liebe und Partnerschaft? Welches Verhältnis habe ich zu meiner Sexualität?
10. Wie kann ich in der Überfülle des medialen und merkantilen Angebots mein Leben unabhängig, nicht manipuliert, in Distanz zu den Modetrends, ausgeglichen, sinnerfüllt und glücklich gestalten? Wie verhalte ich mich dabei zu meinen Mitmenschen? Wie gehe ich mit Schicksalsschlägen und Leid bei mir selbst und bei anderen um?

Diese Fragen, die sich so oder ähnlich formulieren lassen, reichen über die Tagesereignisse hinaus, sie sind selber dauerhaft gültig. Doch sie brennen uns mehr oder weniger auf den Nägeln, manche sind im Hinblick auf die weltpolitischen Konflikte oder auf das naturwissenschaftliche Forschungsdilemma geradezu brisant aktuell. Sie sind deshalb auch immer Fragen der Zeit und des augenblicklichen Lebens, mit denen sich zumal der gebildete Mensch konfrontiert sieht. Die Summe solcher Fragen bildet gewissermaßen den gymnasialen Plafond, auf den blickend sich die einzelnen Disziplinen zur Zusammenarbeit angeregt fühlen sollten. Denn fast jedes Fach kann hier seinen authentischen Beitrag leisten;

auch Physik, Chemie und Biologie haben etwa in der Frage eines angemessenen Verhältnisses zur Natur nicht wenig zu sagen – zumindest ein Ansatz dazu, in der Wissensproblematik die leidige Kluft zwischen den „Zwei Kulturen“ am Gymnasium zu schließen. Keine der aufgelisteten Fragen lässt sich endgültig beantworten; es genügt, sie bewusst zu machen, sie so an die jungen Menschen zu bringen, dass sie darin sie betreffende „Lebensfragen“ erkennen und dass das Wissen, das sie sich rund um solche Fragen erarbeiten, ein „Wissen ist, das mir und meinen Mitmenschen hilft, das Leben zu meistern.“

Die Hardliner der Bildungspolitik, für die „Wissen“ außerhalb des in Börsenindices und Verkaufsquoten sichtbaren Nutzens „wertlos“ ist, werden die angedeuteten „höheren“ Bildungsinhalte zweifellos auf den Müll kehren. Man benötigt heute, so sagte es kürzlich der die Interessen der Wirtschaft vertretende Medienwissenschaftler KLAUS BOECKMANN (Klagenfurt 2002), nur noch ein sog. „Just-in-time-Wissen“, um erfolgreich zu sein. Solch platter Utilitarismus richtet sich von selbst. DONAVAN hält jedoch zudem den ökonomistischen „Bildungs“-Planern entgegen, dass sie letztlich gegen ihre eigenen Interessen denken und handeln. Der nur linear ausgebildete Spezialist verbrachte sich in der unerbittlichen Hektik und Hetze des wissenschaftlichen und ökonomischen Konkurrenzkampfes sehr schnell; er laufe stets Gefahr, innerlich zu verbrennen (*burn-out-Syndrom*). Jeder Mensch brauche deshalb auch „Zeitoasen“, in denen er sich wieder restauriert, seine psychischen und geistigen Energien auffrischt, seiner kreativen Phantasie neue Impulse gibt. Solche Oasen der „Entschleunigung“ in der „beschleunigten Welt“ (so auch die Zielsetzung des Forschungswettbewerbs „Deutscher Studienpreis“ der Körber-Stiftung 2002) werden in den Räumen der Kultur gesehen, in denen die Traditionen gepflegt werden, die als „Widerlager und Stabilisatoren der personalen wie auch der kulturellen Identität wirken“ oder, wie es jüngst HEIKE SCHMOLL (F.A.Z. 2002) ausgedrückt hat, „die kollektive Amnesie“ verhindern. Donovan spricht hier von einem Sabbatparadox, das er folgendermaßen erklärt: „Eine Wirtschaft, die

kurzfristig Geld verdienen muss, schafft es nicht für all das zu sorgen, was sie langfristig braucht. Deswegen helfen die Schulen und Hochschulen dem Beschäftigungssystem dadurch, dass sie Bildungsinhalte ausweisen, die dem Gedächtnis, der kulturellen Identität und der Erinnerung dienen. Das Sabbatparadox lehrt, dass Musik-, Kunst- und Literaturunterricht, im Spezialfall sogar Latein und Griechisch langfristig und aufs Ganze gesehen wegen ihrer übernützlichen

Zwischen Antike und X

Um zu den Wurzeln zu gehen oder *in medias res*: ja, auch ich verdanke die wichtigste Schreiblektion der römischen Literatur. Von dort her kam mir alle Kritik der Verbalkraft entgegen. Sie war es, die das Bewußtsein für das Subjektive (die Schönheit) und das Objektive (die Motorik) bestimmter Wortverbindungen weckte. In welcher Epoche, Sprache oder Poesietradition auch immer, die Spur führte noch jedesmal zurück auf den harten Kern römischer Ausdruckskunst. Es war das Straffe und Vorwärtsdrängende lateinischer Verse, das mich in Bann schlug, ihr athletischer Stil, wie er sich aus der festgefügt Grammatik ergab, aus dem Zusammenspiel dieser gleichsam ineinander verzahnten Satzglieder. *Perpetuum mobile* – keine andere Sprache war so sehr Maschine; eine Maschine, die alles Psychische und Flüchtige in etwas Präzises und Transitives verwandelte, in ein Produkt von dauerhafter Bedeutung. Die Schubkraft der Syntax, das Spiel der Ausdrucksmuskeln im Griff der Kolone bewirkte, daß einem das Dichterwort im Lateinischen als etwas quasi Gegenständliches entgegentrat, als Plastik aus Silben, vokalisches Artefakt. Und so stark war der Eindruck, daß auch die Nachmittagsmüdigkeit während des Volkshochschulkurses ihn nicht hat verwischen können. Das Reale, Natur und Gesellschaft, so schwer domestizierbar, in dieser Sprache nahm es, kommende Zeiten prägend, Gestalt an. Latein, das war das perfekte Gehäuse, in dem die Affekte sich austoben konnten, ein Gedanken-Panzer, den Ideen fest angegossen, nach außenhin unerschütterlich, mit Raum

Potenzen auch der Wirtschaft dienen – vielleicht sogar mehr als die Einführung eines Schulfaches Wirtschaftskunde. Solche Sabbatinhalte, Sabbaträume und Sabbatzeiten brauchen wir an unseren Schulen. Sie sind Inseln der Reflexion und Selbstentfaltung. Sie nützen langfristig auch dem Beschäftigungssystem. Vor allem aber nützen sie dem Leben.“

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

genug für Emphasen im Innern, ein Medium wie geschaffen für Jurisdiktion und Verskunst. Wo sonst waren Zeilen wie diese möglich – Horaz: „*nos numerus sumus et fruges consumere nati*“? (Nullen sind wir, die Früchte der Erde verbrauchend.)

Sprache als Codex: ein Vorrat von Signifikanten für den Fremdling auf Erden, den Landvermesser, der sein Utopia sucht, und in sich trägt er die Wüste. Es war die Rhetorik der Anthropologie, die einen immer wieder zurückrief in die Antike. Dem solcherart Angesprochenen wurde die Dichtung der Alten zum Interpretationsmittel der eigenen Existenz. Vom Trauergesang des Ovid bei den Barbaren am Pontos Euxeinos bis zum Großstadtgezänk vor den Toren des Kolosseums im Rom der Satirendichter war in Wort und Bild festgehalten, woran die Körper zuschanden wurden, solange Affekte sie trieben. Die Zensur der Sinnlichkeit schlich sich erst später ein, als Symptom der Moderne, Resultat der Gewöhnung an den einzigen Gott. Antike Dichtung läßt sich nur vielstimmig denken, als physischer Polytheismus. Nichts wurde ausgespart, keiner der Triebe blieb sprachlos. Von den Idiosynkrasien des Einzelnen zu den Infamien der Massen politischer Tiere, von der Wehmut des Eros zur kältesten Grausamkeit war alles Maß genommen in Ode und Epigramm, Epos und Elegie. Zauber der Form – *ultima ratio* im verbalen Gestöber, den Gleichgesinnten die haltbarste Phantasmagorie. Dies würde erklären, warum das Lateinische die Sprachverliebten bis auf den

heutigen Tag fasziniert. Es scheint, als hätten wir hier eine *lingua universalis*, der die lyrischen Metren so inhärent waren, daß sie durch bloße Selbstbesinnung der Sprache zum Vorschein kamen. Die Versmaße bildeten den beweglichen Schuppenpanzer, der die redegewandten, in die Rede gewandeten Körper, mit ihren widerstrebenden Leidenschaften zusammenhielt. Im Lateinischen steckt der Befehl zum aufrechten Gang, sein Alphabet ist das der Charakterbildung – der Buchstabe ist der *character*. Eine Sprache, die Wirklichkeit raffte, so kompakt und begriffsstark wie kaum eine andere seither. So müßte die Schwerkraft sprechen, wären ihr Stimmbänder gegeben. In dieser Sprache war alles Augenmaß, packender Duktus, ein Maximum an Bedeutung auf engstem Raum. Ineinsgefaßt waren hier Physis und Psyche des *homo mortalis*, seine Erinnerung an die Ahnen und Götter, der unerschöpfliche Mythenkosmos und sein kurzes Leben als im Verb konjugierte, in Person, Ding und Begriff deklinierte Zeit. In den Versen ihrer Dichter wurde sie zum Requiem für die *diseiecta membra* all der Millionen, denen Latein einst die Muttersprache war, eine virtuose und strenge Begleitmusik für ihren Einzug ins Erdreich. Heute ist sie ganz und gar Literatur, Gegenstand philologischer Eifersucht, nützlich allenfalls noch als Instrumentarium für Pathologen und Altertumsforscher, eine tote Sprache für tote Objekte. Dagegen kann man sich Griechisch seltsamerweise noch immer als Parlando unter Zeitgenossen vorstellen. Das Gemurmel der Sappho klingt so nah und vertraut, als hätte man eben erst ein Ferngespräch mit Lesbos geführt, und der Telefonhörer ist von der Ohrmuschel noch warm. „Gänzlich, wenn du einst stirbst / schwindest du hin. / Niemand wird dein gedenken. / (...) / Und du verlierst dich schon bald / irrenden Fluges / unter den fahlen Toten.“

II

Um von der Antike sich Rechenschaft zu geben, ihrem hartnäckigen Einfluß, gilt es zuallererst, beide Ohren fest zu verstopfen wie die Gefährten des Odysseus. Man kommt nicht sehr weit, lauscht man dem christlichen Sirenenengesang, der seit Jahrhunderten ablenkt von den klassi-

schen Texten. Mehr noch, man müßte zuerst die Stimme des eigenen Ichs unterdrücken lernen, denn die Beschwichtigungen kommen von innen, aus dem eigenen Echoraum.

Von antiker Dichtung zu sprechen heißt, wie NIETZSCHE gezeigt hat, vom Verdrängten zu sprechen. Alles verkümmert zu einer Handvoll Münzen, bleibt man den Evangelien hörig, ihrer subtilen Zensur, oder den Reden der Aufklärung, in der das Rätseldickicht zur apollinischen Sage gelichtet ist. „Viel lügen die Dichter“, bemerkte SOLON, der Dichter als Staatsmann, in der ununterscheidbaren Diktion von Sentenz und Dekret, wie sie den griechischen Vorvätern eigen war. Doch dieses Lügen war voller anthropologischer Einsichten, an denen seit PLATON die Welt- und Gewissensverbesserer sich die Zähne ausbeißen sollten. Die Lektüre der Griechen, der Römer hilft uns, den physischen Menschen wiederzuentdecken, dieses sterbliche Wesen, das die Vergänglichkeit mit der Seelenruhe des Stoikers einnahm. Von SIMONIDES bis, sagen wir, BOETHIUS herrschte in diesem Punkt Einmütigkeit. Das Gedächtnis für die Dramen der Gattung ist keine Erfindung der Bibel. Es fängt mit der Selbstbewußtwerdung des Menschen an, der sich als Einzelner unter Vielen begreift, und es beginnt im Zeichen der Krise. BOETHIUS' Trost der Philosophie, wie spät auch immer verfaßt, weiß soviel davon wie die Fragmente des HERAKLIT. Ein Politiker sitzt in Einzelhaft, er ist zum Tode verurteilt und schreibt sein philosophisches Testament. Sein letzter Dialogpartner ist eine Frau, ein Wesen wie Diotima, die Priesterin der *philosophia*. Sie fragt ihn: „Du erinnerst dich doch, daß du ein Mensch bist?“ Und Boethius entgegnet ihr: „Wie könnte ich das vergessen?“ Darauf sie: „Solltest du also bestimmen können, was das ist: ein Mensch?“ „Ich weiß es, und ich bekenne mich dazu“, erwidert der Todgeweihte. „Und was du sonst noch bist, weißt du nicht?“ „Woher denn?“ Woraus sie schließt: „So erkenne ich nun auch die andere, größere Ursache deiner Krankheit: Du weißt nicht mehr, was du selbst bist“.

Ein ganzes Jahrtausend lang hat der antike Mensch versucht, durch Fragen wie diese, Antworten wie diese, sich selbst auf die Schliche

zu kommen. Der Dialog war das bevorzugte Werkzeug solcher Recherche. In ihm kommt die Kriegslust des Denkens – *techné* sowohl als auch *mechané* – zum Einsatz. Er ist die unübertroffene Kunstform der Alten, neben Tragödie, Epistel und Ode der Höhepunkt unter den literarischen Techniken. Dem antiken Menschen, über sich selbst hinaus gewachsen, ein Kompendium an unlebbarer Lebensklugheit, war jede Gewißheit abhanden gekommen. Er war sich selbst ungeheuer geworden, allein die Sprache gab ihm noch Halt. Wer konnte noch sagen, was er selbst war, wer aufhören, sich im Stillen danach zu fragen? Voller Entsetzen und Neugier betrachtete er sich im Spiegel der Sprache. Was er sah, waren die Schrecken der Auflösung, das Zerrbild der eigenen Züge. Philosophieren hieß nunmehr, das Mißtrauen schüren, die Skepsis ins Unerträgliche steigern. Um- und umgewühlt hat die Antike diesen nervösen Zellhaufen Mensch, bis hinein in die Erbanlagen, auf der Suche nach einem Funken Selbstgewißheit, nachdem ihn die Götter verließen. Hier und da hat sie sich ihm gezeigt, immer nur flüchtig, die *humanitas*, dieses Trugbild aus Menschlichkeit, Güte, Geistes- wie Herzensbildung und Zivilisiertsein. Kaum erahnt, hat sie noch jedesmal sich den Blicken entzogen. Geblieben sind das Bewußtsein der Sterblichkeit, der Mut zur Vernunft, ein brüchiges Fundament, auf dem die folgenden Zeitalter aufbauen konnten.

III

Wem könnte daran gelegen sein, das griechische Denken von der Praxis der Römer zu trennen? Was soll das heißen: „man lernt nicht von den Griechen“, wie NIETZSCHE, der Ungezogene, dekretierte? Gerade im Flüssigen, in der seelischen Beweglichkeit kann der Imperativ liegen. Nebenbei: was braucht es Imperative, wo uns Gedanken gegeben sind? Es stimmt, auch das Deutsche hat sich am römischen Stil, an der lateinischen Ausdruckshärte gebildet. Unterm

Frosthauch seiner Grammatik hat es sich kristallisiert, genau wie das Romanische, die fragilen Knochengelenke der Sprache RACINES oder das Angelsächsische, SHAKESPEARES instrumentelles Idiom. Von allen europäischen Sprachen ist nur das Russische noch Fleisch vom griechischen Fleische, mit den bekannten Folgen für Geschichte und Poesie. Ihm allein wurde das Geschenk der flexibleren Psyche zuteil.

Das artistische Element in der modernen Literatur aber setzt sich aus beiden Komponenten zusammen, den Griechen verdankt es ebensoviel wie den Römern. Anders gesagt, die antike Literatur steht insgesamt für das Nichttriviale, das Nichtbanale sprachlicher Reflexion. Nur so läßt die enorme Nachwirkung auf alle späteren Geistesrichtungen sich verstehen. Sie ist das Hinterland all der unlösbaren Fragen, der Quell aller Aporien, die uns bis heute in Atem halten. Sie ist der etymologische Nährboden unserer Sprachen, die ursprüngliche Kategoriensammlung, der Gründungsakt hinter den kulturellen Routinen. Auf dem Boden der menippaeischen Schüssel mit all ihrem Form- und Motivsalat zeigt sich in zarter Zeichnung der Grundriß. Es ist, wohlgermerkt, nicht der eines einzelnen zufälligen Hauses, sondern der einer ganzen Stadt, in der wir bis heute zuhause sind, eines Gesellschaftstypus, der uns als soziale Wesen immer noch definiert. Das Griechische war der Auftakt zum logischen Denken, der Beginn aller Dialoge des Menschen (mit sich selbst und den andern), während das Römische unser Denken in ein alphanumerisches Koordinatensystem zwang. Domestiziert haben uns beide, in gegenstrebigem Fügung, wie es bei HERAKLIT heißt: das Lateinische als Schule der Disziplin, das Altgriechische als Zusichkommen der Inspiration. In ihm lag das Alpha, das die Sehnsucht zum Omega mit sich bringt, das Verlangen der Physis nach Schönheit und Metaphysik.

DURS GRÜNBEIN

Von wegen feindliche Geschwister

Die Peter-Ustinov-Gesamtschule und der Lateinunterricht

Ein junger Mann sieht urplötzlich drei Traumfrauen. Er spürt, wie sehr ihn diese bildhübschen Mädchen anziehen. Aber zugleich hat er auch Angst: Werden ihn solche unvergleichlich schönen Wesen als unförmigen Niemand zurückweisen ?

Aber dann passiert das Unglaubliche: Die drei Traumfrauen kommen auf ihn zu und bitten ihn inständig um einen Gefallen: Es geht ihnen dabei nicht um jene unterwürfige Dienstbarkeit, zu der sich Männer im Zustand erotischer Fasziniertheit gerne hinreißen lassen. Nein, Paris (so heißt der junge Mann) soll entscheiden, wer von ihnen die Schönste ist. Ein solches weibliches Ansinnen muss jedes männliche Wesen von seinem Marktwert überzeugen. Ich bin ganz sicher: Wäre Paris Lateinlehrer, würde man vielerorts den Göttinnen davon abraten ihn aufzusuchen. Auch bei übermenschlichem Einsatz könne der Lateinunterricht nicht die Versprechungen erfüllen, mit denen sie die Entscheidung des Paris zu lenken versuchten: Liebe – Macht – Karriere/Knete. – Ist diese Warnung berechtigt ?

- Liebe ? Ausgerechnet ein lateinischer Dichter scheint die erotische Nutzlosigkeit des Fachs zu bestätigen. Wenn OVID behauptet, die Kenntnis zweier Sprachen mache Männer attraktiver, müsste er dann nicht heute die Wahl moderner Fremdsprachen empfehlen? Komplimente dürften die weiblichen Herzen doch erst dann erreichen, wenn sie in der Landessprache gesprochen werden.
- Macht? Schon in der Schule spielt die Musik anderswo. Lateinschüler können von der öffentlichen Anerkennung eines Zirkus Monte Sandino nur träumen. In einigen Kreisen der Wirtschaft gilt es als ausgemacht, dass Latein dem ökonomischen Erfolg entgegensteht. Die Botschaft ist eindeutig: Wer wirtschaftlichen Erfolg will, muss das antiquierte Latein durch nützlichere Fächer (z. B. Chinesisch) austauschen.
- Karriere/Knete ? Anders als vielen anderen Schulfächern wird Latein nicht fraglos bescheinigt, beruflich bedeutsame Fähigkeiten zu vermitteln. Viele erklären den Lateinun-

terricht zur pädagogisch schädlichen Zeitvergeudung, die mit sinnloser Paukerei, schikanöser Überforderung und quälender Mühseligkeit aufwartet, statt geistige Anstöße zu vermitteln oder die Kreativität junger Leute zu fördern.

Massive Kritik ist für den, den sie trifft, immer unangenehm. Das gilt natürlich auch für den Lateinunterricht an unserer Schule. Dessenungeachtet hat die Skepsis an Latein ihr Gutes, stellt sie doch für mein Fach eine große Chance dar: Im Spiegel öffentlich-kritischer Aufmerksamkeit ist es geradezu verpflichtet, sich seiner eigenen Nützlichkeit zu vergewissern und diese in einer die Öffentlichkeit überzeugenden Weise umzusetzen.

Diese Einsicht muss zum einen die alltägliche Unterrichtspraxis bestimmen. Der Lateinunterricht kann sich nicht dem sterilen Dauerdrill überlassen, der sich bei vielen ehemaligen Lateinschülern zur traumatischen Erinnerung verdichtet und damit nachhaltig Lateinfeindlichkeit fördert. Zum anderen darf er sich nicht davor scheuen, (schul)öffentlich Auskunft über den Sinn des Faches zu geben. Eltern, Kollegen und Schüler haben ein Recht darauf zu erfahren, wozu denn Latein gut ist.

Diese Frage lässt sich nicht mit dem herablassenden Hinweis beantworten, dass der Lateinunterricht weit mehr biete, als es „kurzatmiges Nützlichkeitsdenken“ wahrhaben wolle, und er sich deshalb auf die geforderte öffentliche Begründung nicht einlassen werde. Ein derartiges Statement muss jede vernünftige Schulgemeinde düpiieren, setzt es doch auf arrogante Unbestimmtheit, wo verlässliche Auskünfte geboten sind. Bleibt eine solche Information aus, setzt sich der Lateinunterricht zudem dem verständlichen Verdacht aus, dass er sich seines eigenen Wertes nicht mehr sicher sei oder gar seinen Kritikern insgeheim Recht gebe. Diesen Verdacht kann ein Lateinunterricht, der sich nie öffentlich begründen muss, rasch bestätigen. Er verpasst ja eine große Gelegenheit, sich seiner positiven Wirkungen auf Kinder bewusst zu

werden. Ein zielloser Lateinunterricht wird aber einem Schüler eher schaden als nützen.

Der Lateinunterricht sollte deshalb die Frage nach seinem Nutzen nicht beklagen, sondern sie überzeugend zu beantworten versuchen. Damit hilft er nicht nur sich selbst, sondern auch den ihm anvertrauten Schülern. Sie und ihre Eltern dürfen auch zu Recht von ihm erwarten, dass er seine bildenden Möglichkeiten ehrlich erläutert. Die Verwechslung von Wunsch und Wirklichkeit ist ja ein Garant dafür, dass Kinder an der Schule zerbrechen. Und deshalb taugen die Parolen einer wirklichkeitsfernen Lateinpropaganda weder für Elternabende noch für den unterrichtlichen Alltag.

Demzufolge behauptet der Lateinunterricht an der Peter-Ustinov-Gesamtschule auch nicht, „Latein sei für alle Schüler gut“. Damit widerspricht er nicht dem wesentlichen Anliegen unserer Schule, Solidarität mit schwachen Schülern zu üben. Er versteht sich nicht als elitäre Veranstaltung, die schulische Schwierigkeiten im Sinne brutaler Begabtenauslese erledigt. Vielmehr möchte er auch und gerade den jungen Leuten helfen, die aus von ihnen nicht zu vertretenden Gründen schulisch benachteiligt sind.

Meine Schüler verfügen z.B. nicht über den bedeutsamen Lernvorteil, den Kids aus vielen akademischen Haushalten für selbstverständlich halten. Sie haben keine lateinkundigen Eltern, die ebenso emsige wie effektive Lateinnachhilfe leisten. Es ist mithin schwieriger, diese Kinder zum Erfolg zu führen. Aber ist der Lateinunterricht an unserer Schule wegen dieser und wegen anderer „sozialer Behinderungen“ schon sinnlos? Ich jedenfalls habe die Hoffnung, dass dem nicht so ist, und ich bin auch ein wenig stolz darauf, bei der Gestaltung eines solch schweren, aber dennoch nützlichen Unterrichts mitwirken zu dürfen.

Diese Rücksicht gegenüber benachteiligten Schülern bestätigt aber auch die Ansicht, dass „Latein nicht für alle gut ist“. Junge Menschen müssen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen werden. Ansonsten wird Schule für sie zur sinnlosen Qual. Sie hilft ihnen eben nicht dabei, sich zu finden und ihre Möglichkeiten zu entfalten. Wenn deshalb an der Peter-Ustinov-

Gesamtschule darauf geachtet wird, dass nur entsprechend sprachbegabte Schüler Latein oder andere Fremdsprachen wählen, ist dies eine sinnvolle, ggf. öffentliche Vorurteile widerlegende Praxis.

Eine weitere Überforderung des Lateinunterrichts besteht in der Erwartung, sein Sinn entscheide sich an seinem Unterhaltungswert. Diese Annahme mag einer an Entertainment gewöhnten Gesellschaft plausibel vorkommen. Doch lehrt ein Blick auf die sinnvollen Ziele des Lateinunterrichts, dass noch längst nicht alles wahr ist, was „man“ allgemein befürwortet. Der Versuch, den Lateinunterricht als fortlaufenden Event zu gestalten, ist nicht nur aussichtslos; er ist schlichtweg unsinnig. Lateinunterricht sollte zwar abwechslungsreich gestaltet werden; dennoch erreicht er seine positiven Wirkungen nur über konsequentes Arbeiten.

Es bedarf keiner weiteren Auflistung überzogener Erwartungen an das Fach Latein, um die pädagogische Notwendigkeit fachlicher Selbstbescheidung nachzuweisen. Dieser Abschied vom Unsinnigen bedeutet keine Selbstaufgabe des Faches. Er bestätigt es vielmehr in seinem bildenden Wert. Eine realistische Einschätzung der positiven Wirkungen des Faches macht deutlich: Der Lateinunterricht ist keine antiquierte Veranstaltung mit pädagogischer Minimalwirkung, auch nicht die Brutstätte eines Bildungsverständnisses, das aufgrund seiner elitären Wirklichkeitsferne niemandem nützt und allen schadet. Stattdessen erweist sich Latein auch bei nüchternem Hinsehen als eindrucksvoller Verbund pädagogischer Anliegen, die auf die Nöte und Belastungen unserer Schüler zugeschnitten sind.

So kann Latein nachhaltig die Fähigkeit junger Menschen fördern, sich in Wort und Schrift auszudrücken. Dieses Vermögen kann letztlich nur der als relativ unwichtig abtun, der selbst noch nie ernsthaft das Fehlen von Sprachgewandtheit erlebt hat. In Wahrheit ist die Sprachlosigkeit, die viele Schüler heute durchleiden, eine schmerzhafteste Barriere, die ihnen nicht nur Chancen beruflicher Erfüllung verschließt. Es muss vielmehr Menschen grundsätzlich bedrücken, wenn sie nur mangelhaft sprachlich

ausdrücken können, was sie denken und fühlen. Es fehlt ihnen dann nicht nur eine Möglichkeit, sich selbst zu entlasten. Sie haben es auch schwerer, sich anderen verständlich zu machen und ihr Herz zu erreichen.

Es liefe gewiss auf eine Überforderung des Deutschunterrichts hinaus, wenn man ihm die Förderung der Sprachfähigkeit allein überließe. Das Fach Deutsch braucht tapfere Verbündete, und zu ihnen zählt ganz gewiss der Lateinunterricht. Latein schult eben das sprachliche Ausdrucksvermögen nachhaltig, weil es mit zahllosen vieldeutigen, ungewohnten und auch unbekanntem Formulierungen bzw. sprachlichen Strukturen aufwartet. Aufgrund dieser Eigenart des Lateins ist es oft unmöglich, den lateinischen Satz unmittelbar ins Deutsche zu übertragen. Stattdessen ist der Schüler geradezu verpflichtet, entsprechend passende und verständliche deutsche Übersetzungen zu „erfinden“. Das ist gewiss eine schwierige, aber auch sinnvolle Übung.

Der Lateinunterricht hilft auch insofern jungen Leuten, als er sie konsequent zu gründlichem und systematischem Denken anhält. Diese Fähigkeit verlieren unsere Schüler zusehends. Das ist ihnen wohl kaum anzulasten, sondern grundsätzlich durch gesellschaftliche bzw. soziale Umstände verursacht. Beispiele dafür sind: Die Überflutung mit medialen Reizen; die unterschwellige Verurteilung geistiger Anstrengung durch eine Gesellschaft, die sich zunehmend dem Spaßdiktat ausliefert; die Überlastung durch persönliche, meist nicht selbst verschuldete Probleme.

Der Lateinunterricht kann diese Schwierigkeiten nicht bewältigen, wohl aber deren o. a. schädliche Folgewirkung mindern: Eine Sprache, in der bereits einzelne Buchstaben den Sinn eines Satzes mitbestimmen, verlangt stetige Konzentration. Wenn diese Sprache zudem ohne konsequente Beachtung und Anwendung von Regeln nicht verstanden wird, ist sie zugleich so etwas wie eine Einweisung in methodisches Arbeiten.

Diesen Anforderungen kann sich ein Schüler nur um den Preis des Misserfolgs entziehen. Insofern ist der Lateinunterricht auch so etwas wie

ein erster ernster Hinweis, dass beruflicher Erfolg ohne systematische Gründlichkeit undenkbar ist.

Zuletzt gehört der Lateinunterricht auch deshalb an die Peter-Ustinov-Gesamtschule, weil er jungen Menschen helfen kann, zu sich selbst zu finden. Die Texte lateinischer Autoren enthalten eine Vielzahl von Ansichten, die zur Diskussion und Stellungnahme reizen. Der thematische Bogen reicht dabei von der auf Propaganda und Irreführung bedachten Selbstdarstellung eines Kriegsverbrechers (CAESAR) bis hin zu der eindrucksvollen literarischen Dokumentation unglücklicher Liebe (CATULL). Die geistige Auseinandersetzung wird dabei insofern erleichtert, als diese menschlichen Überzeugungen und Grunderfahrungen in modellhafter Einfachheit vorgestellt werden. Nicht zuletzt erweitert der Lateinunterricht deshalb den geistigen Horizont, weil er Einseitigkeiten unseres Denkens entlarvt. Eine derartige Wirkung kann etwa von der Lektüre antiker Mythen ausgehen. Diese Geschichten vermitteln ja grundlegende und für den Menschen bedeutsame Einsichten, obwohl sie in einer für Jugendliche provozierenden Weise dem gängigen naturwissenschaftlich geprägten Denken widersprechen und diesem oft sogar verschlossen bleiben (Beispiel: Antwortversuche auf die Frage, inwieweit menschliches Leben gelingen kann bzw. scheitern muss). So kann die Auseinandersetzung mit antiken Mythen die gängige Vorstellung durchbrechen, wonach es jenseits der Mathematik und Naturwissenschaften nichts Wichtiges gibt.

Selbstverständlich gibt nicht nur der Lateinunterricht solche geistigen Anstöße. Doch bin ich davon überzeugt, dass es unseren Schülern nur gut tun kann, wenn sie in unterschiedlichen Fächern mit Sinn- und Wertfragen konfrontiert werden.

Nach all dem Geschriebenen möchte ich Ihnen nunmehr anvertrauen, was ich den drei Göttinnen raten würde: „Bitte kommt nicht nur zu mir! Geht auch zu den anderen Fächern! Zwar kann niemand von uns die Erfüllung eurer Versprechen garantieren. Aber gemeinsam können wir am ehesten die Voraussetzungen

dafür schaffen, dass Menschen beruflichen Erfolg haben, Einfluss besitzen und sich lieben.
– Aber was uns genauso wichtig ist: Wir wollen

ihnen auch dabei helfen, die Krisen und Schattenseiten ihres Lebens zu bewältigen.“

JOHANNES HAAS, Düsseldorf

Die Varusschlacht und Kalkriese

An die 700 Theorien zur Lokalisierung der Varusschlacht des Jahres 9 n. Chr. wurden erstellt, die alle von dem Ort ausgingen, an dem der jeweilige Theorieurheber lebte. So schreibt TIMPE von der „bizarren Neigung so vieler Schulmeister und Landpastoren, das Varusschlachtfeld vor der eigenen Haustür zu identifizieren“ (S. 730). Bereits THEODOR MOMMSEN hatte sich über den gleichen Eifer der „deutschen Localforscher“ amüsiert, die mit ihren „beliebten patriotisch-topographischen Zänkereien die kleinen und großen Klatschblätter füllen und durch Kirchthurmcontroversen die unbefangenen Zuschauer erheitern“ (S. 202). Mommsen und der mit ihm zusammenarbeitende Numismatiker JULIUS MENADIER hatten zur Lokalisierung der Schlacht in eigenen Publikationen allerdings einiges zu sagen.

Bereits im 18. Jahrhundert war die große Menge in der Osnabrücker Gegend, und besonders in der Nähe von Barenaue und der Kalkrieser-Niewedder Senke, gefundener augusteischer Münzen aufgefallen und mit der „Hermannsschlacht“ (wie man damals sagte) in Verbindung gebracht worden. So schreibt STÜVE im Jahre 1789: „Viele sind der Meinung, dass dieses Treffen in der Gegend von Detmold geschehen sey, allein ... die vielen römischen Münzen so des Kaysers Augustus Namen zeigen, welche noch immer gefunden werden, und andere Umstände, machen es sehr wahrscheinlich, dass der Ort dieser Niederlage im Hochstift Oßnabrück, und zwar, wo es mit der Grafschaft Tecklenburg zusammen grenzet, zu suchen sey“ (S. 142). MÜLLER äußert 1882 dieselbe Vermutung wegen der „Münzfunde im Osnabrückschen ... und zwar besonders in der Gegend von Barenau“ (S. 62), ein Gut, das in der Nähe des Weilers Kalkriese liegt.

MOMMSEN beauftragte 1884 den Münzexperten MENADIER mit der Untersuchung und Regi-

strierung der bis dahin gefundenen römischen Münzen, weil er glaubte, die Entscheidung zur Frage der Örtlichkeit der Varusschlacht liege bei den Münzen. „Wie können“, schreibt er gegen Einwender, „Gold- und Silbermünzen in dem Umfang in die Erde kommen, dass noch heute Jahr aus Jahr ein sie daraus hervorgezogen werden?“ (S. 211). Zudem seien alle Münzen unter Augustus geprägt worden, ihre Erhaltung sei gut und weise auf kurze Umlaufzeit. „Die Goldfunde im Venner Moore sind eine numismatisch schlechthin einzig dastehende Thatsache, welche einen außerordentlichen Vorgang als Erklärungsgrund fordert“ (S. 236).

Mommsen wie Menadier folgern die stattgehabte Schlacht „dort, wo der weit vorspringende Kalkrieser Berg mit dem von der Gegenseite sich nähernden großen Moore einen Paß von einem Kilometer der Breite nach bildet. ... Es trifft hier mithin alles zusammen, was uns die römischen Schriftsteller von der Örtlichkeit der varianischen Niederlage überliefert haben: Wald, Sumpf, Berg und Engpaß“ (Menadier 1885, S. 92). Sie verwerfen die bisherigen Lokalisationsversuche mit dem Münzargument: „Die Münzen sind die redenden Überreste der ewig denkwürdigen Schlacht“ (S. 93). Und Mommsen preist das Geschick des ARMINIUS, „dass er die römische Armee eben in dieses gefährliche Defilé zu bringen gewusst hat, dessen Gleichen selbst in diesem schwierigen Terrain kaum gefunden werden wird“ (S. 243).

Der Historiker weiß natürlich auch um das Indirekte seiner Argumentation zum Schlachtort, da erst „die Auffindung von Geräth und besonders von Waffen in der Weise, dass die Identificirung mit einiger Sicherheit stattfinden kann, ... nicht eben wahrscheinlich“ (S. 201) sei. So wurde Mommsens Theorie bis 1987 beiseite geschoben, bis der Major der britischen Rheinarmee in Deutschland, TONY CLUNN, der

ein begeisterter Hobbyarchäologe ist, mit einem Metallspürgerät auf Anhieb in der Kalkrieser-Niewedder Senke 160 römische Silberdenare, und 1988 drei Schleuderbleie (*glandes plumbeae*), gefährliche und tödliche Wurfgeschosse der römischen Hilfstruppen, fand. Von da an begannen systematische Untersuchungen des Kalkrieser Geländes, die bis Mai 2000 (vgl. SCHLÜTER 2000), neben den nachgewiesenen 205 Altfunden, zu 5000 römischen Fundstücken, im einzelnen 23 Gold-, 740 Silber- und 640 Kupfermünzen führten. Dazu kamen klar zuordenbare Fragmente von Schutz- und Trutzwaffen (Helme, Rüstungen, Dolche, Schwerter, Speere), von Pferde- und Maultiergeschirr, von Werkzeugen sowie von Gebrauchsgegenständen römischer Pioniere, Besteckstücke von Ärzten und von Gerätschaften des Trosses zum Vorschein. Prunkstück der Funde ist die eiserne Maske eines römischen Anführers. Ferner wurden Teile von Maultier- (mindestens 30) und Pferdeskeletten (mindestens 8) und Gebeinen von früh- bis spätdulden Männern von gutem Gesundheitszustand zutage gebracht. „An drei Schädelkalotten finden sich sichere Hinweise auf tödliche Verletzungen durch scharfe bis halb-scharfe Gewalteinwirkung“ (Schlüter 2000, S. 408). Darüberhinaus wurden Gruben gefunden, in denen Menschen- und Tierknochen, die lange an der Erdoberfläche gelegen hatten, geborgen und dort deponiert worden waren. Die Archäologen (WILBERS-ROST, S. 85/6) bringen sie mit den Bestattungen des GERMANICUS in Verbindung, der auf seinen Germanienfeldzügen 15 und 16 n. Chr., wie TACITUS berichtet (Ann. I 60-62), die aufgefundenen Überreste der varianischen Legionen bestattet hatte.

MOMMSENS Forderungen und Voraussetzungen zur Identifizierung des Schlachtfelds scheinen gelöst. Alle aufgefundenen Waffen und Gerätschaften stammen von ihren typologischen Merkmalen her aus der augusteischen Zeit (FRANZIUS, S. 52) und kamen um diese Zeit in den Boden. Der Hauptbeweis liegt indes nach wie vor bei den Münzen. In der Gegend des angenommenen Schlachtorts in der Kalkrieser Senke fand sich keine Münze, die nach 9 n. Chr. geprägt worden ist. Ihre Häufung an diesem Ort führte

zu der immer zweifelsfreieren Behauptung: „Hier ist die Fundstelle in Nordwestdeutschland mit den meisten Funden und unglaublich vielen Münzen, überwiegend sogar wertvollen Münzen, hier war also das abschließende Gefecht der Schlacht im Teutoburger Wald. Eine plausible andere Erklärung wurde in der Altertumswissenschaft nicht mehr erörtert“ (BERGER 1999, S. 275). Durch die Münzfunde ist zur Gewissheit geworden, „dass wir es hier mit der Örtlichkeit der Varusschlacht des Jahres 9 n. Chr. zu tun haben. Gegen diese Deutung fand sich bisher, soweit wir es überblicken, kein inhaltlich begründeter Einwand, kein dezidierter Widerspruch und erst recht keine Widerlegung“ (BERGER 2000, S. 11).

Die Frage, warum die Römer unter VARUS, trotz aller militärischen und waffentechnischen Überlegenheit, sich in eine solche Lage brachten, ist aus Gegebenheiten des Geländes sowie aus der Person des germanischen Anführers, des Cheruskerhäuptlings ARMINIUS, erklärbar. Bekanntlich hatte Varus im September des Schicksalsjahres 9 n. Chr. sein Sommerlager an der Weser abgebrochen und war auf dem Weg zum Winterquartier in Rheinnähe, als ihn die von Arminius, seinem Auxiliarreiterführer, fingierte Nachricht erreichte, ein weiter entfernt wohnender Stamm rebelliere. Zur Niederschlagung des Aufstandes entschloß sich Varus zu einem von Arminius vorgeschlagenen Umweg fern von der üblichen Heerstraße, der ihn genau in die vorbereitete Falle in der Kalkrieser Senke führte. Die Varusarmee, genauer die 17., 18. und 19. Legion sowie 3 Reiteralen und weitere 6 Kohorten Hilfstruppen, welche mit Troß aus bis zu 25.000 Menschen bestand, marschierte als viele Kilometer auseinandergesogener Heerwurm in den sich bei Kalkrieße auf 100 Meter verengenden Trichter zwischen Kalkrieser Berg und dem großen Moor ein. Einmal darinnen, gab es für den schwerfälligen Zug, auch bei Erkennen der Gefahr, keine Umkehr, zumal man sich den Beginn der Angriffe bereits weit östlich des Kalkrieser Engpasses vorzustellen hat. In der Tat griffen die Germanen, wie sich aus Funden ergibt, mehrere Kilometer östlich der Engstelle an und zogen sich bei Gefahr unverzüglich in den

Wald zurück. Dabei marschierte das Römerheer, stets in Abwehrkämpfe verwickelt, weiter. Die Varusschlacht ist also keine einzige Feldschlacht, sondern eine sich über drei Tage hinziehende Zermürbungsschlacht bis zur vollständigen Vernichtung des römischen Heereszugs. Nachts bauten die Legionäre Schutzlager, die von Tag zu Tag kleiner wurden und immer notdürftiger errichtet waren (Ann.1,61,2).

Hinzu kam ständiger Regen und stürmisches Unwetter. Von den Germanen wurden auf dem einzigen Weg entlang des Fußes des Kalkrieser Berges, der auf Hangsanden verlief und an der engsten Stelle nur 100 Meter breit war, Hindernisse errichtet, die das Passieren des sowieso durch abfließende Bachläufe zerteilten Weges weiter erschwerten. Am Waldrand des Kalkrieser Bergabhangs hatten die Feinde überdies einen ca. 500 Meter langen Rasensodenwall vorbereitet, von dem aus sie ihre Angriffe aus dem Hinterhalt in die Flanke des durchziehenden Heeres vortrugen und sich bei Gefahr wieder nach hinten absetzten. Die Verluste der Römer in der Enge dürften enorm hoch gewesen sein, wie die Häufung der Funde gerade dort beweist. Es gibt ferner Hinweise, dass die römische Führung über den hinter der Kalkrieser Enge einzuschlagenden Abzugsweg uneins war. Einer der Fundstränge weist auf den Weg entlang des Kalkrieser Berges nach Westsüdwest, während sich ein zweiter Zug nach Durchquerung der Feuchtniederung nördlich des Hangsandweges nach Nordwesten durchzuschlagen suchte. Die verbliebenen Heeresabteilungen haben sich also geteilt. Im Nordwesten scheint auf Grund der großen Fundstreuung die Absetzbewegung dieser Abteilung zu einem Ende gekommen zu sein. Der Südwestweg ist noch nicht untersucht.

Während einige Autoren von der numerischen Überlegenheit der Römer, die in dieser Situation allerdings nicht zum Tragen kam, ausgehen (SCHLÜTER 1997, S. 7), glauben andere (MOMMSEN, S. 209; LEHMANN, S. 155) an eine zwei- bis dreifache Übermacht der Germanen, die sich ihnen aus der Stammeskoalition, die Arminius geschmiedet hatte, ergibt. Wie auch immer, die Römer, kämpfende und nichtkämpfende Abteilungen des Zuges, waren in einer ausweglosen

Situation gefangen, die für eine Vernichtungsschlacht vorbereitet worden war. Denn während die Germanen bis zu diesem Zeitpunkt und noch für einige Jahrhunderte bis zu den großen Stammeszusammenschlüssen über kein ethnisches Zusammengehörigkeitsbewusstsein verfügten – jeder Stamm kämpfte im Konfliktfall für sich und erleichterte dadurch den Römern die Siege (KRÜGER, S. 6) –, besaß ARMINIUS, der als Sohn des verbündeten Cheruskerfürsten in Rom erzogen und römische Militärtechnik kennengelernt hatte, genaue Kenntnis römischer Strategie und Kampfplanung. Er brachte in der Situation des Jahres 9 n. Chr. erstmals einen Bund mehrerer Stämme zustande, ersann einen Schlachtplan und zügelte die wilden Kriegerhaufen zu geduldigem Abwarten des richtigen Kampfzeitpunkts.

TIMPE (S. 730) sieht in Arminius den Verräter, der sich treubruchig gegen seinen Feldherrn, welcher ihm vertraute, gewandt habe. Der Cheruskerfürst war wohl beim Tod seines Vaters mit Varus (oder auch später) nach Germanien zurückgekehrt. Der vom Kaiser als *legatus Augusti pro praetore* ins Germanienland entsandte VARUS zählte auf des Cheruskerfürsten Dienste als Dolmetscher, Einflussnehmer im römischen Sinn auf einheimische Unruheherde und tüchtiger Auxiliärführer in dem ihm unbekanntem Land. Es ist anzunehmen, dass sich Arminius nach seiner Rückkunft den Klagen und hohen Erwartungen seiner Stammesbrüder bezüglich der neuen Maßnahmen des Varus ausgesetzt sah und eine Entscheidung zu treffen hatte. Im einzelnen ist Arminius' inneres Dilemma mangels näherer Kenntnisse nicht klar nachzuvollziehen. Von den beiden Fraktionen seines Volkes, der römerfreundlichen (THUSNELDAS Vater SEGESTES, sein eigener Bruder FLAVUS) und der römerfeindlichen bestürmt, setzte er sich an die Spitze der Römerfeinde, erreichte einen Stammesbund und organisierte den Aufstand. Er wusste aus seinen Erfahrungen als möglicher Dienstuender unter Varus in Syrien (2000 Kreuzigungen von Aufständischen nach der Niederschlagung einer Revolte in Palästina) und aus dem pannonisch-illyrischen Aufstand, den er vielleicht als Kriegskamerad des VELLEIUS

miterlebt hatte (Vell. 2,118,2), dass die Römer zunächst und zuerst ihre eigenen Interessen im Barbarenland verfolgten (vgl. PETZEL 1987). Varus hatte bei seiner Ankunft 7 n. Chr. von Germanien nur unklare Vorstellungen, wie überhaupt in Rom eine aus Prestigebedenken erwachsene konstante Wissenslücke zwischen der Einschätzung der germanischen Verhältnisse und der germanischen Wirklichkeit geherrscht haben muss (HARNECKER, S. 18), welche den Realisten TACITUS zu dem sarkastischen Ausruf bewog: *Tam diu Germania vincitur* (Germ. 37). VARUS jedenfalls begann, sicherlich in Absprache mit AUGUSTUS, wegen des immer noch geplanten Krieges gegen MARBOD in Böhmen, in Germanien Census-Leistungen zu forcieren und von den föderierten Stämmen drückende Tribute einzufordern (vgl. LEHMANN 1990). Die Situation wurde kurze Zeit später durch den kostspieligen und für das Reich gefährlichen Pannoniaaufstand verschärft.

Um seinen Einfluss auf die Bevölkerung abzusichern, institutionalisierte Varus einen germanischen Landtag mit geforderten Loyalitätskult an der *ara Ubiorum*. Außerdem dehnte er die römische Gerichtsbarkeit auf die germanischen Stämme seines Herrschaftsbereichs aus. Die römische Germanienpolitik unter Augustus, über die hinsichtlich der Ziele viel gerätselt wird, ist zumindest indirekt dadurch deutlich, dass der Kaiser Marbods böhmisches Reich von Süden und Norden her in die Zange nehmen wollte und offenbar plante, das Land im Norden bis zur Elbe und im Süden ganz Böhmen dem Imperium zuzuschlagen. Es waren bereits Ortschaften in Germanien in Planung und im Bau (wie Waldgirmes), die nicht mehr nur als Militärlager anzusprechen waren (vgl. v. SCHNURBEIN). Diese Vorhaben vereitelte die pannonische Revolte und wenig später die Varusniederlage. Rom begnügte sich von da an, trotz der Rachezüge des Germanicus, die nichts einbrachten und die Rheingrenze nur stabilisierten, mit dem bisher Erworbenen. Dreißig Jahre Krieg hatten Germanien nicht zu unterwerfen vermocht (vgl. STEENKEN).

Manche Historiker glauben, dass die verlorene Varusschlacht das Reich der Römer nur mäßig

geschmerzt, es jedenfalls kaum erschüttert habe. Das scheint zutreffend zu sein, bezieht aber nicht die Langzeitfolgen eines so gewaltigen Verlusts mit ein. Ein älterer Historiker (STIER) schreibt: „So war die Varusschlacht der erste gewaltige Rückschlag einer Politik, die keine Grenzen in der Ausdehnung zu finden glaubte, sie war der erste Stoß gegen den römischen Koloß, an dem er schließlich verblutete. Die Varusschlacht ist also eine der großen Schlachten der Weltgeschichte – nicht die Einleitung einer Wende, sondern Wende selbst.“ Ein neuerer Historiker (LEHMANN, S. 164) ordnet das Ereignis von 9 n. Chr. „dem relativ kleinen Kreis antiker Schlachtentscheidungen“ zu, „denen eine wirklich überragende, im buchstäblichen Sinne universalhistorische Bedeutung kaum abgesprochen werden kann.“ Letztlich verhinderte die Varusniederlage die Romanisierung Germaniens, werde das nun als Vorteil gesehen oder nicht.

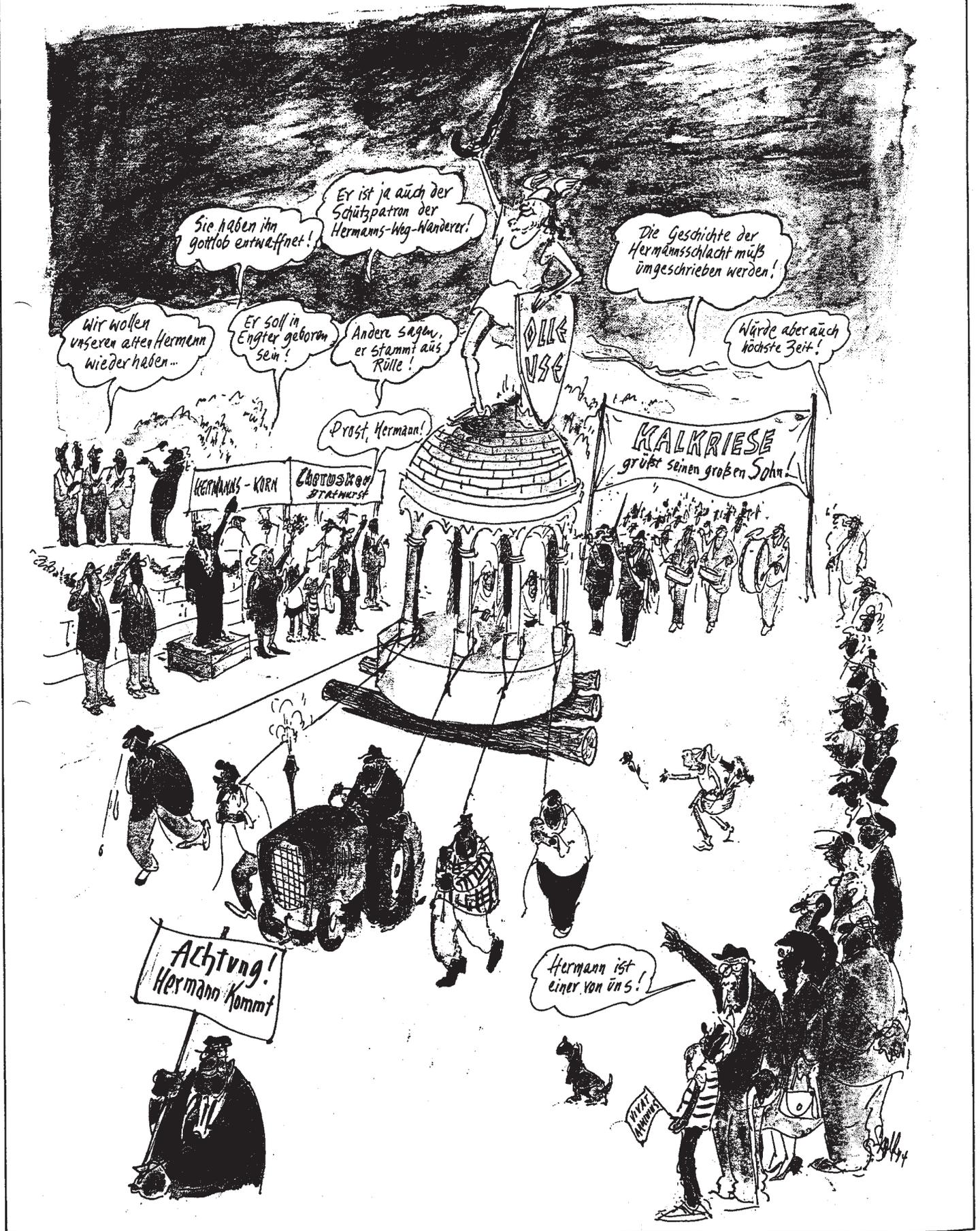
Am Ort der Schlacht ist ein pädagogisch hervorragend konzipierter Park entstanden, dem sich ein Museum mit den Funden zugesellt hat (vgl. KRACHT). Besuche ganzer Schulklassen mit ihren Lehrern reißen nicht ab. Der Teutoburger Wald, der früher Osning hieß, und das Hermannsdenkmal müssen nun, zumindest in der Phantasie, verlagert werden. TACITUS' *saltus Teutoburgiensis* hat sich als das Wiehengebirge und insbesondere der diesem nördlich vorgelagerte Kalkrieser Berg herausgestellt. Humoristische Ansätze zur „Heimholung“ Hermanns nach Kalkriese gibt es bereits (s. Abb.). Sowohl die Archäologen wie die anderen Forschungsbeteiligten am Projekt Kalkriese sind von nationalem Getümmel und Getöse, das es früher um „Hermann“ stets gab, gleich weit entfernt. Sie zeigen Zufriedenheit über die Lösung eines langanhaltenden Rätsels und über die Möglichkeit der „weltweit ersten planmäßigen Erforschung eines antiken Schlachtfeldes“ (SCHLÜTER 1999, S. 7).

Literatur

Berger F.: Kalkriese: Die römischen Fundmünzen. In: W. Schlüter, R. Wiegels (Hg.): Rom, Germanien und die Ausgrabungen von Kalkriese. Osnabrück 1999, S. 271-277.

Berger F.: Die Münzen von Kalkriese. Neufunde und Ausblick. In: R. Wiegels (Hg.): Die Fundmünzen

Varus ist im Bilde



- von Kalkriese und die frühkaiserliche Münzprägung. Mönchsee 2000, S. 11-44.
- Clunn, J. A. S.: Give me back my Legions! *Osprey Military Journal* 3, H. 4, 2001, S. 31-40.
- Franzius, G.: Varus-Schlacht: Die römischen Fundgegenstände. *Archäologie in Niedersachsen* 3, 2000, S. 49-53.
- Harnecker J.: Arminius, Varus und das Schlachtfeld von Kalkriese. Eine Einführung in die archäologischen Arbeiten und ihre Ergebnisse. Bramsche 1999.
- Kracht P.: „Varus, Varus, gib mir meine Legionen wieder ...“. Am 1. Juni 2000 wurden „Museum und Park Kalkriese“ eröffnet. *Antike Welt* 31, 2000, S. 607-610.
- Krüger B.: Die Schlacht im Teutoburger Wald im Jahr 9 unserer Zeitrechnung. Weißbach 1999.
- Lehmann, G. A.: Zur historisch-literarischen Überlieferung der Varus-Katastrophe 9 n. Chr. *Boreas* 13, 1990, S. 143-164.
- Menadier J.: Der numismatische Nachlaß der varianischen Legionen. *Zeitschrift für Numismatik* 13, 1885, S. 89-112.
- Mommsen, T.: Die Örtlichkeit der Varusschlacht. 1885. In: ders.: *Gesammelte Schriften* 4, Berlin 1906, S. 200-246.
- Müller: Ausgrabungen bei Harpstedt, Hannover. *Zeitschrift des historischen Vereins für Niedersachsen*, Jg. 1882, S. 41-63.
- Petzel H.-J.: Die Eroberungszüge der „Römer“ im Norden Europas, gesehen vom „germanischen“ Ufer des Rheins. *Bonner Universitätsblätter*, Jg. 1987, S. 39-69.
- Schlüter W.: Archäologische Forschungen zur Örtlichkeit der Varusschlacht. In: A. N. Jørgensen, B. L. Clausen

(Hg.): *Military Aspects of Scandinavian Society in a European Perspective, AD 1-1300*. Copenhagen 1997, S. 3-11.

- Schlüter W.: Vorwort. In: J. Harnecker: *Arminius, Varus und das Schlachtfeld von Kalkriese*. Bramsche 1999, S. 7.
- Schlüter W.: Die Varusschlacht – Archäologische Forschungen in Kalkriese bei Osnabrück. In: *Oldenburger Landesverein für Geschichte, Natur- und Heimatkunde e.V./Staatliches Museum für Naturkunde und Vorgeschichte Oldenburg* (Hg.): *Archäologische Denkmäler zwischen Weser und Ems*. Oldenburg 2000, S. 406-409.
- v. Schnurbein S.: Polis und Agora in Germanien unter Varus. *Jahrbuch des Heimat- und Altertumsvereins Heidenheim an der Brenz e.V.* 8, 2000, 96-104.
- Steenken H.H.: Ein „30-jähriger Krieg“. Römische Germanienpolitik in augusteisch-frühtiberischer Zeit. *Varus-Kurier* 4, H. 1, 1998, S. 12-14.
- Stier H. E.: Die Bedeutung der Varusschlacht. *Vaterländische Blätter* 13, Nr. 10, 1935.
- Stüve J. E.: *Beschreibung und Geschichte des Hochstifts und Fürstenthums Osnabrück*. Osnabrück 1789.
- Timpe D.: Die Schlacht im Teutoburger Wald: Geschichte, Tradition, Mythos. In: W. Schlüter, R. Wiegels (Hg.): *Rom, Germanien und die Ausgrabungen von Kalkriese*. Osnabrück 1999, S. 717-737.
- Wilbers-Rost S.: Die Ausgrabungen auf dem „Oberesch“ in Kalkriese. Deponierungen von Menschen- und Tierknochen auf dem Schlachtfeld. In: W. Schlüter, R. Wiegels (Hg.): *Rom, Germanien und die Ausgrabungen von Kalkriese*. Osnabrück 1999, S. 61-89.

FRANZ STRUNZ, Deisenhofen

Zur kulturellen Dimension der Bildung

Kulturstaatsminister JULIAN NIDA-RÜMELIN hielt am 25. März 2002 den Eröffnungsvortrag beim 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in München. In der hier in einer gekürzten Fassung wiedergegebenen Rede äußert er sich zum Verhältnis von Bildung und Kultur und über die konkrete Verwertbarkeit von Wissen angesichts eines beschleunigten Wandels in allen Lebensbereichen.

Das Verhältnis von Bildung und Kultur ist zugleich eng und komplex. In erster Annäherung kann es so charakterisiert werden: Die unterschiedlichen Bildungskonzeptionen in der Geschichte spiegeln das Selbstverständnis der jeweiligen Kultur wider, die Bildungspraxis ist

getreulicher Spiegel des Entwicklungsstandes der jeweiligen Kultur. Alle großen Reformprojekte im Bildungswesen waren von einer inhaltlichen Vorstellung, von einer in ein kulturelles Gesamtkonzept eingebetteten Bildungsidee geprägt. Dies ließe sich zum Beispiel am Humanismus detailliert darstellen, sowohl an der humanistischen Bewegung des ausgehenden Mittelalters und der frühen Neuzeit als auch am Neuhumanismus, der vor allem mit dem Namen WILHELM VON HUMBOLDS verknüpft ist.

Orientierungspunkt der althumanistischen Erneuerungsbewegung ist die Idee des *humanum*, des eigentlich Menschlichen. PETRARCA etwa führt aus, dass das spezifisch Menschliche darin bestehe, *mitis et amabilis* zu sein, also sanft

und umgänglich. Ethische Bindung steht im Zentrum, die würdevolle Selbstbeherrschung als Ausdruck von Charakterstärke. Bildung heißt aus der Perspektive des Humanismus auch, Personen die Möglichkeit zu geben, sich von den in der jeweiligen Gesellschaft etablierten Umgangsformen zu distanzieren.

Aus diesem Ansatz entsteht im 13. Jahrhundert ein Bildungskanon, der vor allem vier Bereiche umfasst: erstens Sprache (Grammatik), zweitens Moralphilosophie mit den Teilgebieten Ethik, Politik und Ökonomie, drittens Geschichte und viertens Rhetorik. Einen prägnanten Ausdruck findet diese Bildungsidee in der Formel *res et verba* – die Dinge und ihre Bezeichnungen lernen und beides zueinander in eine vernünftige Beziehung setzen. Hinter der Leitidee einer klaren und einfachen Sprache steht bei den Humanisten vor allem das Ideal eines freien Geistes, der sich von Dogmatismus und eitler Geschwätzigkeit lösen kann.

Dem Neuhumanismus des 19. Jahrhunderts verdankt das deutsche Bildungswesen wesentliche Weichenstellungen. Ziel der Humboldt-schen Bildungsreform ist es, die Menschen zu befähigen, sie selbst zu werden, Autonomie zu erlangen. Der noch in der frühen Neuzeit geltende Primat der Verwertbarkeit des Wissens weicht so dem Ideal der Persönlichkeitsbildung.

Der ersten deutschen Bildungsreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts war ein großer Erfolg beschieden. Sie resultierte in einer weltweiten Spitzenstellung der deutschen Bildungsinstitutionen auf nahezu allen Gebieten von Kultur und Wissenschaft. Getragen wurde diese Stellung nicht zuletzt von einem – trotz aller sozialen Unterschiede – gewissermaßen schichtenübergreifenden Selbstverständnis als Kulturnation. Bemerkenswert ist im Rückblick zudem, wie die Spitzenposition des Bildungswesens mit der Rückständigkeit Deutschlands im Politischen – Stichworte Nationalstaatsbildung, Durchsetzung der parlamentarischen Demokratie – kontrastiert und diese zum Teil kompensiert.

Am Ende des langen 19. Jahrhunderts markiert der 1. Weltkrieg einen bedeutenden Einschnitt. Die kulturelle und wissenschaftliche Entwicklung Deutschlands verliert an internationaler

Ausstrahlung. Die Vertreibung und Ermordung der jüdischen und kritischen Intelligenz bedeuten zu allererst unermessliches menschliches Leid für unzählige Familien, aber sie haben auch zu einem Verlust intellektueller Substanz geführt, von dem sich die deutsche Bildungs- und Kulturnation bis heute nicht erholt hat und wohl nie ganz erholen wird.

Das kollektive Selbstverständnis der Westdeutschen nach 1945 war vom Gelingen des wirtschaftlichen Wiederaufbaus geprägt. Unter der Dominanz ökonomischer Aspekte geriet das Bildungswesen im internationalen Vergleich in Rückstand. Aus heutiger Sicht ist es interessant zu sehen, unter welchen Gesichtspunkten die Defizite vorrangig wahrgenommen wurden. Der Protagonist der Debatte über „die deutsche Bildungskatastrophe“, GEORG PICHT, argumentierte zwar nicht allein in ökonomischen Kategorien, aber es war doch sein Menetekel vom wirtschaftlichen Niedergang der Bundesrepublik, das die öffentliche Diskussion bestimmte.

Ein zweiter, vor allem sozialer Impetus trat in den 60er Jahren hinzu. Insbesondere nach 1968 wurde die Bildungsdebatte vor allem unter dem Gesichtspunkt der Partizipation geführt. Die Erfolge dieser Reformbewegung sind unübersehbar, die Öffnung der Bildungseinrichtungen – ablesbar etwa am Anteil der Arbeiterkinder unter Gymnasiasten und Studenten – gelang zunächst in durchaus beeindruckendem Maße, um dann in den 80er und 90er Jahren wieder kontinuierlich abzusinken. Dennoch war diese zweite Bildungsreform nur eine halbierte. Die Diskussion über Bildungsinhalte blieb im Dickicht der Institutionen stecken. Das Resultat war eine weitgehende inhaltliche Erstarrung des Bildungswesens seit den 70er Jahren. Die Ambivalenz dieser Entwicklung ist aus meiner Sicht zu wesentlichen Teilen auf ein kulturelles Defizit zurück zu führen. Ein gravierendes Manko des Reformprozesses war die mangelnde Einbettung in eine Gesamtkonzeption, das Fehlen einer kulturellen Leitidee. Eine Rolle hat hier sicherlich auch die zeitweise Dominanz (vulgär-)marxistischer Diskurse gespielt, in denen Kultur zum bloßen Überbauphänomen verkleinert wurde.

Die inhaltlichen Defizite der Reformdebatte sind in meinen Augen beispielsweise mitverantwortlich dafür, dass das Leistungsprinzip – so anfällig für Missbrauch es ist – in Misskredit geriet. Diese ablehnende Haltung hat das Klima in unseren Bildungsinstitutionen lange Zeit wesentlich beeinflusst. Hinweise wie der, dass die Berücksichtigung individueller Leistung ursprünglich – in Abgrenzung zu den Prinzipien einer ständisch verfassten Gesellschaft – einen emanzipatorischen Gehalt hatte, fanden in der Diskussion der 60er und 70er Jahre kaum Gehör. Eine mangelnde inhaltliche Fundierung hat auch dazu beigetragen, dass die Reformbestrebungen mit übersteigerten Erwartungen befrachtet wurden. In technokratischer Verkürzung geriet das Bildungswesen leicht zum Vehikel des „progressiven“ Umbaus der Gesamtgesellschaft. Die Enttäuschung dieser Hoffnungen wirkt in den Lehrkörpern ganz offensichtlich bis heute nach.

Mit dem Aufkommen des Neoliberalismus in den 80er Jahren löste eine ökonomische Legitimationsbasis die primär soziale Orientierung ab. Die wirtschaftliche Verwertbarkeit hat sich immer deutlicher zum zentralen Kriterium des Erwerbs von Wissen entwickelt. Im Selbstverständnis der Deutschen ist die kulturelle Dimension eher schwach ausgeprägt – auch als Resultat der skizzierten Verdrängung kultureller Leitideen durch soziale nach 1968 und wirtschaftliche seit den 80er Jahren. Deutschland definiert sich im Grunde seit längerem nicht mehr als Kulturnation. Dies hat unübersehbar Auswirkungen auf den Status von Bildung. Für das Selbstwertgefühl vieler Jugendlicher ist es zum Beispiel wichtig, zu einem frühen Zeitpunkt eigenes Geld zu verdienen oder Konsumgüter zu besitzen. Der Eigenwert der Bildung spielt demgegenüber nur eine untergeordnete Rolle.

Angesichts dessen halte ich eine inhaltliche Neubestimmung für dringend erforderlich. Im Mittelpunkt sollte dabei eine Ausrichtung der Bildungspolitik an kulturellen Leitideen stehen. Die Bildungspraxis darf sich nicht nur an vordergründigen Erfordernissen der Sozial- und Wirtschaftspolitik orientieren, sondern muss grundlegende Dimensionen von Kultur in den

Blick nehmen. Dazu zählt etwa die Dimension der gesellschaftlichen Interaktion, die Frage, wie Menschen miteinander umgehen, kooperieren, Konflikte austragen etc. Ein zweiter Aspekt hängt eng damit zusammen: Je umfassender die Netze unserer Interaktion in einer sich globalisierenden Welt greifen, desto zentraler wird Verständigung. Wenn wir uns in unserer komplexen und mobilen Gesellschaft nicht miteinander verständigen könnten, würden auch unsere stabilen Formen der Kooperation und Konfliktlösung brüchig werden. In letzter Konsequenz hätte dies die Erosion der normativen Basis einer zivilen Gesellschaft zur Folge. Eine weitere zentrale Dimension – vielleicht die wichtigste – ist die der Selbstbestimmung. Menschen sind ihrem Wesen nach in der Lage – und dazu gezwungen – ihrem Leben eine je eigene Prägung, einen spezifischen Sinn zu geben. Eine Konzeption umfassender Bildung muss daher den Aspekt der Selbstbildung in besonderem Maße berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund wird vielleicht etwas deutlicher, warum ich für eine Anknüpfung an die ursprüngliche humanistische Bildungskonzeption plädiere. In einer Zeit, in der Prognosen über die konkrete Verwertbarkeit von Wissen angesichts eines beschleunigten Wandels in allen Lebensbereichen immer fragwürdiger werden, gibt es letztlich keine Alternative zur Orientierung an den Grundlagen unserer Kultur. In diesem Zusammenhang können wir auch ein Spannungsverhältnis nicht ausblenden, das in der Konzeption HUMBOLDTS angelegt ist und unsere Bildungsinstitutionen bis heute prägt: Der Staat ist einerseits zu inhaltlicher Neutralität verpflichtet, während er andererseits über die Gestaltung der Rahmenbedingungen in einem gewissen Grade inhaltliche Festlegungen treffen muss.

Von besonderer Bedeutung ist der Bereich der ästhetischen Bildung. Mit Ästhetik meine ich hier nicht nur das Schöne im modernen Sinn, sondern den ursprünglichen Wortsinn der „*Aisthesis*“, die Dimension unseres Lebens also, in der wir Bezug nehmen auf Dinge, die uns durch Empfindungen und Wahrnehmungen zugänglich sind. Die kognitive Schlagseite

unseres Bildungswesens drängt die musische Bildung an den Rand.

Wenn wir die Dimension der „*Aisthesis*“ ernst nehmen, dann dürfen wir Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, nicht als gebildet ansehen, wenn allein ihre kognitiven Fähigkeiten gestärkt und erweitert worden sind. Es muss uns darum gehen, eine Balance herzustellen zwischen Sinnlichkeit und der Fähigkeit, Gründe abzuwägen und Urteile zu fällen. Nicht die kognitive Dimension allein, sondern erst diese Balance macht die gebildete Person aus. Ohne eine entfaltete Sinnlichkeit kann auch Verständigung nicht gelingen, denn sie basiert nicht zuletzt auf Empathie, der Fähigkeit sich einzufühlen.

Eine weitere Überlegung betrifft die Dimension der Interaktion und Integration. Wir leben seit längerer Zeit in einer multikulturellen Gesellschaft. Neben den unbestreitbaren Konflikten und Verständigungsproblemen, die die Vielfalt kultureller Herkünfte mit sich bringt, sollten wir die positiven Aspekte dieser Entwicklung nicht aus dem Auge verlieren. Die Grenzen zwischen den Kulturen sind fließender geworden. Das Gros der bereits in zweiter oder dritter Generation in

der Bundesrepublik lebenden Immigranten hat sowohl zu ihrer Herkunftskultur als auch zum kulturellen Umfeld in Deutschland ein differenziertes und reflektiertes Verhältnis gewonnen. Nicht die Differenz ist größer geworden, sondern die Zahl der Optionen, sich mit verschiedenen kulturellen Prägungen auseinander zusetzen.

Stabile Kooperation zwischen unterschiedlich geprägten Gruppen setzt allerdings voraus, dass es einen Überlappungsbereich gibt, einen Minimalbestand geteilter Normen, Werte, Einstellungen und Kenntnissen. Für die Bildungs- und Kulturpolitik ergibt sich daraus die Aufgabe, Verständigung im weitesten Sinne – auch unter Einbeziehung ästhetischer Elemente – zu fördern, damit kollektive Identitäten und kulturelle Prägungen nicht unvermittelt aufeinander treffen. Ein Grundkanon von Fähigkeiten und Kenntnissen erscheint mir da unverzichtbar zu sein. Die Oberstufenreform hat hier die falschen Zeichen gesetzt. Der Aspekt der Selbstbestimmung bleibt immer der zentrale: Ein souveräner Umgang mit Differenz setzt umfassend gebildete, Ich-starke Persönlichkeiten voraus, durchaus im Sinne des althumanistischen *mitis et amabilis*.

JULIAN NIDA-RÜMELIN, Berlin

**Wir
verbessern
Ihren
Eindruck**

**BÖGL
DRUCK**

**Beratung, Gestaltung
und Druck
aus einer Hand.**

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

A. Fachwissenschaft

Gymnasium 109, 2002, H. 2: Chr. Reitz, Klagt Ariadne? Überlegungen zur Rede der Ariadne in Catulls carmen 64, 91ff.; A. Städele, Wie viele Schanzpfähle trug ein römischer Soldat? Überlegungen zur Cincinnatus-Erzählung des Livius, 103ff.; Th. Baier, Cicero und Augustinus. Die Begründung ihres Staatsdenkens im jeweiligen Gottesbild, 123ff.; P. Grau, Klassische Philologie und Kunst. Die Eichstätter Datenbank zur Antike-Rezeption, 141ff.; U. Schmitzer, Neue Forschungen zu Ovid, 143-166. – H. 3: Y. Schauwecker, Zum Sprechverhalten der Frauentypen bei Plautus, 191ff.; S. Papaioannou, Poetische Erinnerung und epische Dichtung. Nestors Rede in Ovid, Metamorphosen Buch 12, 213-234. – **Historische Zeitschrift** 274, 2002, H. 1: J. Spielvogel, Die historischen Hintergründe der gescheiterten Akkulturation im italischen Ostgotenreich (493-553 n. Chr.), 1-24. – H. 2: A. Demandt, Klassik als Klischee: Hitler und die Antike, 281-313. – **Hermes** 130, 2002, H. 1: A. Willi, Aischylos als Kriegsprofiteur: Zum Sieg des Aischylos in den ‚Fröschen‘ des Aristophanes, 13ff.; J. Whitehorne, Aristophanes' Representations of ‚Intellectuals‘, 28ff.; V. J. Rosivach, Solonic Classes in Aristotle, AP 7.4, 36ff.; M. Zahrnt, Makedonien als politischer Begriff in vorrömischer Zeit, 48ff.; G. Perl, Zu Sallusts oratio Lepidi 6.12.17; oratio Philippi 11, 63ff.; R. Jakobi, Die Sallustparaphrase des Iulius Exuperantius, 72ff.; Chr. Krebs, Das Problem der amicitia in der 18. Epistel des Horaz, 81ff.; J. Vaathera, Livy and the Priestly Records, à propos ILS 9338, 100ff.; P. Kuhlmann, Die Historia Apollonii regis Tyri und ihre Vorlagen, 109-120. – **Rheinisches Museum** 145, 2002, H. 1: St. Busch, Lautes und leises Lesen in der Antike, 1ff.; H. J. Thissen, Ägyptologische Randbemerkungen, 46ff.; C. W. Müller, Der Sieg des Euphorion, die Zurücksetzung des Sophokles und die Niederlage des Euripides im Tragödienagon des Jahres 431, 61ff.; H.-P. Stahl, Literarisches Detail und historischer Krisenpunkt im Geschichtswerk des Thukydides: die Sizilische Expedition, 68ff.; Chr. Zgoll, Badefreuden und Liebesleiden. Zur

Interpretation und Stellung der 5. Elegie im Lygdamus-Zyklus ([Tib.] 3,1-6), 108ff.; Al. Coçkun, Symmachus, Ausonius und der senex olim Garumnae alumnus. Auf der Suche nach dem Adressaten von Symm. epist. 9,88, 120-128. – **Göttingische Gelehrte Anzeigen** 253, 2001, H. 3-4: G. Kuhn über J. M. Cook – R. v. Nicholls, Old Smyrna Excavations, 151ff.; E. A. Schmidt, Ovids Verwandlungserzählungen: Verfahren und Bedeutung. Forschungsbericht, 166ff.; N. Hannestad – J. M. Hojte über K. Fittschen, Prinzenbildnisse antoninischer Zeit, 196ff.; E. Marold über R. I. Page, Runes and Runic Inscriptions, 205-216; Th. Haye über P. Stotz, Handbuch zur lateinischen Sprache des Mittelalters. Bd. 2: Bedeutungswandel und Wortbildung; 236-243; W. A. Schröder über W. Unte – H. Rohlfing, Quellen für eine Biographie Karl Otfried Müllers (1797-1840), 265-277. – **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** 46, 2002, H. 1+2: E. Mensching, „Refuge in the Segregated South“. Über E. M. Manasse, 16-27, 49-58. – **Vox Latina** 38, 2002, H. 147: H. Paoletta, De impiis atque obscenis necati imperatoris scriptis, 37-69; W. Burnikel, In memoriam Petri Steinmetz, 132f.

ECKART MENSCHING

B. Fachdidaktik

Heft 2/2002 des **Altsprachlichen Unterrichts** hat HORAZ zum Thema, einen Dichter, der – laut Editorial – im Hinblick auf seine Verwendbarkeit in der Schule auf Bedenken stößt: „Der Dichter spricht eher ein gereiftes Lebensalter an, und die poetisch kodierten Texte lassen sich nicht eben leicht lesen.“ Dass man zur Überwindung dieser Einwände etwas weiter als sonst ausholen muss, ist dieser AU-Ausgabe stellenweise anzumerken: Die Artikel verwenden bisweilen viel Raum auf die Kommentierung und Interpretation der ausgewählten Gedichte, so dass die Methodik generell etwas zu kurz kommt. Im Einzelnen sehen die Beiträge folgendermaßen aus: Nach einem „Horaz im Unterricht heute“ überschriebenen Vorwort von PETER WÜLFING, dem hervorragend prägnante „Bibliographische Bemerkungen“ vorangestellt sind, versucht CHRI-

STOFF NEUMEISTER im Basisartikel erfolgreich, die Dichtkunst des Horaz unter Einbeziehung seiner Biografie auf nur wenigen Seiten allgemein zu charakterisieren. Im ersten Praxisbeispiel will JÜRGEN RETTBERG durch die ausschnittsweise Behandlung von Horaz' „*Ars poetica*“ den Schülern Maßstäbe vermitteln, „mit denen sie Seichtigkeit ihrer Konsumobjekte entlarven und höhere Ansprüche an TV-Serien, Computerspiele oder Bücher stellen können“. Ob ihm dies gelingt, indem er aus der „Masse medialer Eindrücke“ gerade das Medium Buch als Einstieg wählt, möge jeder nach der Lektüre des Artikels selbst entscheiden. Ein nicht minder hohes Ziel verfolgt PETER WÜLFING in seinem Beitrag „*Rectius vives, Licini...*“: Er nimmt c. II 10 zum Ausgangspunkt eines Einstiegs in die Lektüre poetischer Texte mit philosophischem Inhalt. Ein Highlight des Heftes ist sicherlich das Praxisbeispiel von JOHANNES FUCHS, „*Monty Python meets Horace*“, in dem sich Schüler ausgehend vom bekannten Song „*Always look on the bright side of life*“ der in c. I 11 ausgedrückten antiken Lebensmaxime „*Carpe diem*“ nähern; die beigelegten Materialien (Informationen zu Monty Python, Transkriptionen und übersetzte Passagen aus Song und dazu gehörigem Film) machen die Lebendigkeit und Funktionalität dieses didaktisch-methodischen Vorgehens sinnfällig. Einen „alternativen Weg der Texterschließung“ zeigt DIETER ESSER, indem er dasselbe Gedicht (c. I 11) mit Hilfe fremdsprachiger (franz., ital., engl.) Übersetzungen bereits im dritten Lernjahr rekonstruieren und inhaltlich erschließen lässt. Durch ihre Stringenz besticht die Vorgehensweise von KARL-HEINZ NIEMANN, durch die er in seinem „*Tecum vivere amem, tecum obeam lubens*“ überschriebenen Artikel Schüler durch Strukturierung und Detailbeobachtung schrittweise zum Verständnis von c. III 9 führen will. Das für Heranwachsende besonders schwierige und für die Suche nach dem Sinn im eigenen Leben problematische Bewusstsein der eigenen Sterblichkeit steht im Mittelpunkt der Ode II 3, die JOSEF ZELLNER in dem „Glück mit Bewusstsein“ betitelten Praxisbeispiel analysiert und einem Gedicht von CLEMENS BRENTANO gegenüberstellt. Es folgt – ausgehend

von SUETONS Horaz-Biografie – ein „Vorschlag für eine Horaz-Lektüre-Sequenz“ von DIETRICH GRUBER. Durch Anschaulichkeit und Konkretheit überzeugt JÜRGEN BERTRAMS Konzeption für eine Behandlung des *Iter Brundisinum* (sat. I 5) auch und gerade unter altertumskundlichem Aspekt; die vollständige, mit kunstvollen und motivierenden Abbildungen versehene Textvorlage ist in Ausschnitten beigelegt und kann beim Autor bestellt werden. Zwiespältig ist mein Eindruck vom letzten Praxisbeispiel des Heftes: Um „Horazens letzte Ode und die Macht der Bilder“ im Unterricht zu behandeln, hat MICHAEL LOBE drei Kunstwerke ausgewählt – ein Apollo-Fresko vom Palatin (auf der Hefrückseite in farbiger Abbildung), das so genannte *Tellus-Mater*-Relief der *Ara Pacis* und die Augustus-Statue von *Prima Porta*. Allein das Verständnis dieser Werke setzt bereits ein enormes Hintergrundwissen voraus; in Verbindung mit der Auslegung der durch unzählige Andeutungen überaus anspruchsvollen Ode dürfte die Aufnahme- und Interpretationsfähigkeit selbst guter Schüler bis weit über ihre Grenzen hinaus strapaziert werden, selbst wenn die Ode zuvor durch den beigelegten Annäherungstext entlastet worden ist. Nach der Rubrik „AUextra“, in der sich KARIN FELLNER mit „Frauenbildern in den ‚Metamorphosen‘“ am Beispiel von OVIDS Daphne-Mythos beschäftigt, beschließen zwei etwas exotisch anmutende Anregungen dieses Anfang April erschienene AU-Heft, in dem sich mehrfach Aufrufe zur aktiven Mitarbeit an geplanten Heften zu verschiedenen Themen befinden – freilich für kurz Entschlossene: Als Einsendeschluss für Beitragsangebote wird der 22. April genannt!

MARTIN SCHMALISCH

In der Zeitschrift **DAMALS** (2002, Heft 3) befasst sich H. SONNABEND, „Der Fluch des Goldes“ (70f.), mit der Figur des Midas, der einerseits als Inbegriff für die letztlich fatale Gier nach Reichtum und andererseits als Prototyp geistiger Beschränktheit gilt. – HILDEGARD SCHMID, „Von der Römerbrücke bis zur Dampfwalze“ (72f.), stellt das Deutsche Straßenmuseum in Germersheim vor, das auch

mit zahlreichen Exponaten aus altgermanischer und römischer Zeit aufwartet (www.deutsches-strassenmuseum.de). – CHRISTINA ASENSG, „Handel zwischen Rom und Ceylon“ (53), berichtet von neuen Münzfunden, die belegen, dass das heutige Sri Lanka im 3. Jahrhundert n. Chr. ein wichtiger Handelspartner des Römischen Reiches war. – Mit Leonardo da Vinci, dem Genie an der Zeitenwende, beschäftigen sich mehrere Beiträge im Heft 4/2002 von DAMALS. Leonardo hat darunter gelitten, ein ‚Mann ohne Bildung‘ (*uomo senza lettere*) zu sein, will sagen: ohne humanistische Ausbildung, das heißt ohne sorgfältig anstudierte Kenntnisse in lateinischer Grammatik und Rhetorik, Moralphilosophie, Geschichtsschreibung und Poesie. Speziell die ungenügende Meisterung der klassischen Sprache Ciceros war in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts ein Handicap für den sozialen Aufstieg (S. 25). – Von der Schwäche für Giftpflanzen bei Attalos III., dem letzten König von Pergamon, erzählt H. SONNABEND unter dem Titel „Der König der Giftmischer“ (36-42); dabei berichtet er, dass dessen toxikologische Spezialkenntnisse über Mithridates von Pontus und Pompeius, der dessen Aufzeichnungen ins Lateinische übersetzen ließ, in die römische Tagespolitik gerieten: siehe Agrippina, Claudius, Nero. – „Die Kelten. Ein rätselhaftes Volk“ sind Titelthema in Heft 5/2002. In mehreren Beiträgen geht es um ihr Siedlungsgebiet, ihre Expansion, ihre Religion, über drei Ausstellungen in Basel (www.keltenstadt.ch), in der Frankfurter Schirn Kunsthalle sowie in Leipzig (www.druidenausstellung.de), über den Keltenmythos: Die Europäische Union preist die Kultur der Kelten als Frühform europäischer Einheit (vgl. PATRICIA RAHEMIPOUR: Goldene Sichel und Mistelzweig, 40-44). – Buchrezensionen zum Titelthema Kelten findet man unter www.damals.de. – Die griechische Dichterin Sappho stellt H. SONNABEND in Heft 6/2002 vor: „Ein Leben für die Lyrik und die Liebe“ (56-59). Er deutet an, dass der Wüstensand Ägyptens künftig noch weiteres von Sapphos poetischem Schaffen freigeben könnte, von insgesamt 12000 Versen seien überdies 193 Fragmente auf Tonscherben gefunden worden.

„Sind die Gedichte der Sappho Ausdruck realer homoerotischer Neigungen? Oder handelt es sich, wie früde Apologeten speziell des 19. Jahrhunderts behaupteten, um abstrakte Poesie?“ Der Autor meint: „Das archaische Griechenland, in dem Sappho lebte, orientierte sich nicht an den preußischen Erziehungsidealen“ (58). – U.A. OSTER stellt unter dem Titel „Varus, Varus, gib mir meine Legionen wieder“ (72-75) Museum und Park Kalkriese vor (www.kalkriese-varusschlacht.de). – Mit wenigen Namen ist die Antike in Nordamerika so stark verbunden wie mit dem Namen des dritten Präsidenten der USA, Thomas Jefferson: „Er entwarf die Bauten, die zu den schönsten Universitätsbauten überhaupt zählen dürfen, und schuf mit dem Hauptgebäude, der Rotunde, eine Nachahmung des Pantheons in Rom. Der Campus wurde als ein ‚akademisches Dorf‘ geplant“ (V. FRIEDRICH, Das Zuhause der amerikanischen Aufklärung, 76-79).

Das zentrale Thema in der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel** (Heft 24/2002) ist „Jesus der Galiläer“. U. a. finden sich mit sehr schönen Illustrationen folgende Beiträge: M. TILLY: „Der Fuchs auf dem Herrscherthron. Herodes Antipas, Tetrarch von Galiläa und Peräa“ (14-20). – R. A. HORSLEY: „Jesus gegen die neue römische Ordnung“ (26-31). – W. BÖSEN: „Die Figurenwelt der Gleichnisse“ (60-66). – TH. STAUBLI stellt „Das Projekt Bibel + Orient Museum“ vor, das in Fribourg/Schweiz gelegen sich ausschließlich den orientalischen Quellen der europäischen Kultur widmet (www.unifr.ch/bibelundorient).

In Heft 87/2002 der Zeitschrift **Geschichte Lernen** geht es um das Thema Vertretungsstunden, wobei auch einige exzellente Ideen die antike Welt betreffen. H. MÖGENBURG: Vertretungsstunden – eher Chance als Fluch? (Basisartikel, 8-13). – H. MÖGENBURG, R. ZIESENISS: „Oh wie schön, dass jeder weiß...“ Die Entschlüsselung von Nachnamen“ (14f.). – H. MÖGENBURG, ANITA WANDMAKER: „Uns geht ein Licht auf ...“ Beleuchtung in der Geschichte“ (18-21). – CORA WINKE: „Sklavenmarkt auf Delos. Geschichtserzählung und Rollenspiel“ (22-24). – H. SCHRÖDER: „Markus schläft ein ...“ Disziplinarstrafen in den römischen Legionen.

Eine Vertretungsstunde als Baukastensystem“ (30-33). – H. MÖGENBURG: „Der Brei ist meine Mutter ... ‘Ernährung hat Geschichte‘“ (38-41). – WULFHILD SYDOW: „Jeder nennt sie, keiner kennt sie. Die sieben Weltwunder – das Staunen der Antike“ (mit Folie, 45-51). – KATRIN BRANDENBURG: „Wer oder was? Spielerische Wiederholung von Begriffen und Namen“ (52-55). – CORA WINKE: „Wir werden Millionäre‘. Ein Gruppenquiz zum Testen und Erweitern von historischem Wissen“ (56-59). – CORA WINKE: Von der Antike bis zur Gegenwart. Rätsel zur Wiederholung und Festigung“ (60-63).

Interessante Beiträge finden sich im Heft 2/2002 der Zeitschrift **Antike Welt**. TH. KISSEL: „*Velut naturae ipsius dominus*. Straßen und Brücken als Ausdruck des römischen Herrschaftsanspruchs über die Natur „ (143-151). – J.-C. BESSAC, MIREILLE VACCA-GOUTOULLI, DAGMAR LUKAS: „Im Schatten des Pont du Gard. Zu den jüngsten Ausgrabungen im Steinbruch Estel“ (153-162). – K. GREWE: „Aquaeductus Bonnensis. Die Wasserleitung für das römische Legionslager Bonn“ (163-174). – D. BERGES: „Tyana in Kappadokien. Von der hethitischen Residenz zur graecoromanischen Colonia“ (177-187). – G. GRIMM: „Mein Kampf‘ und ‚Meine Taten‘. Hitlers ‚Rechenschaftsbericht‘ und die ‚Res Gestae‘ des Kaisers Augustus“ (205-209). – M. FUHRMANN: „Dunkelmänner-Latein aus humanistischer Sicht“ (Rubrik *Renovatio Linguae Latinae*, 253f.). – K. BARTELS: „Freundschaft“ (Rubrik: Jahrtausendtexte, 255).

In **Gymnasium** 109/2002, Heft 2 schreibt CHRISTIANE REITZ: „Klagt Ariadne? Überlegungen zur Rede der Ariadne in Catulls carmen 64“ (S. 91-102). Abstract (von U. SCHMITZER): „In Ariadnes Monolog (Catull c. 64, 132ff., v. a. 164-187) lassen sich ein ausgefeilter rhetorischer Aufbau und logische Figuren nachweisen. Letztere verweisen einerseits, gerade innerhalb der ekphrastischen Erzählsituation, auf die fiktionale bildliche Darstellung des Mythos. Andererseits wird auch eine Beziehung zu ähnlichen Situationen in dramatischen Vorlagen hergestellt; so könnte z. B. eine Szene des plautinischen Rudens, in der die Sprecherin sich ebenfalls fälschlich

alleine wähnt, als Subtext angesehen werden. Der Haupteffekt des diskutierten Passus besteht jedenfalls nicht darin, durch Pathos das Mitgefühl des Lesers zu erregen, wie häufig behauptet wird. Es wird vielmehr durch den Informationsvorsprung des Lesers vor der Heldin eine Distanzierung erzielt, die auf einen poetologischen Hintergrund schließen läßt.“ – A. STÄDELE: „Wie viele Schanzpfähle trug ein römischer Soldat? Überlegungen zur Cincinnatus-Erzählung des Livius“ (103-122). Abstract: „Obwohl ein römischer Soldat auf Märschen allenfalls drei bis vier Schanzpfähle mitschleppte, ist die Überlieferung in der Cincinnatus-Erzählung des Livius beizubehalten: Die Soldaten des Cincinnatus trugen unter widrigen Umständen je zwölf Schanzpfähle (Liv. 3,27,3), weil sie in einer Zeit lebten, in der alle Beteiligten die alten Römertugenden verkörperten. Schanzpfähle werden des öfteren zu Unrecht mit *pila muralia* gleichgesetzt; wir kommen aber, was Aussehen und Funktion dieser Wurfgeschosse betrifft, über Vermutungen nicht hinaus. Verf. regt an, die Archäologie möge sich dieses mit philologischen Methoden nicht lösbar Problems nochmals annehmen.“ – In Heft 3 findet man folgende Beiträge: TH. BAIER: „Cicero und Augustinus. Die Begründung ihres Staatsdenkens im jeweiligen Gottesbild“ (123-140). Abstract: „Der Aufsatz stellt das Staatsdenken Ciceros und Augustins vergleichend gegenüber und erweist deren jeweilige Abhängigkeit von der herrschenden Gottesvorstellung. Cicero betrachtet *religio* und *pietas* vor allem als Teil des Sozialverhaltens des einzelnen und der Menge; sie sind für ihn gesellschaftliche Funktionen und nur im Rahmen staatlicher Ordnung möglich. Augustinus befreit die Religion aus ihrer Einbindung in den Staat und analysiert die römische *religio civilis* als ein Konstrukt von Menschen. Er stellt Religion und Ethik auf eine von der Gesellschaft autonome Stufe. Cicero verleiht dem Staat eine ewige, überzeitliche Berechtigung, sieht ihn als Emanation von *recta ratio* und *lex naturae congruens*. Der Staat ist somit das höchste Ziel menschlichen Handelns. Augustin sieht den irdischen Staat dagegen als eine bloße Interessengemeinschaft, die von jeder ideologischen Überfrachtung befreit

ist. Für das eigentliche Ziel des Christen, die *caelestis res publica*, ist der weltliche Staat ohne Bedeutung. Augustinus hat somit die für die moderne Staatsphilosophie konstitutive Trennung von transzendenter Religion und profanisierter Innerweltlichkeit vollzogen. – YELA SCHAUWECKER: „Zum Sprechverhalten der Frauentypen bei Plautus“ (191-211). Abstract: „Der Artikel zeigt, dass die vier wesentlichen Typen plautinischer Frauengestalten, die Ehefrauen, die Hetaeren, die Mägde und die Jungfrauen, in den Komödien sprachlich deutlich voneinander geschieden sind. Zugrunde liegt dieser Differenzierung das charakterlich bedingte unterschiedliche Sprechverhalten der beiden Typen von Ehefrauen: der braven *matrona pudica* und der giftigen *uxor dotata*. Die übrigen Frauen können sprachlich dem einen oder anderen Ehefrauentyp nahe stehen: So inszeniert die Hetäre immer den Frauentyp, der bei ihrem jeweiligen Freier Erfolg verheißt, wozu sie bewusst zwischen beiden sprachlichen Polen wechselt. Die Mägde hingegen passen sich unwillkürlich dem Sprachverhalten ihrer Herrin an. Bei den Jungfrauen, welche nur selten und noch seltener aus eigenem Antrieb sprechen, sind sprachliche Charakteristika in der Regel noch nicht nachweisbar ausgeprägt. – SOPHIA PAPAIOANNOU: „Poetische Erinnerung und epische Dichtung. Nestors Rede in Ovid, Metamorphosen, Buch 12“ (213-234). Abstract: „Ovids Darstellung des Troianischen Krieges folgt nicht den Hauptlinien der homerischen Erzählung, sondern konzentriert sich auf zwei, traditionellerweise eher als Nebenaspekte gesehene Episoden: Achills Kampf mit Cygnus und Nestors Erzählung von der Centaurenomachie, die einander wechselseitig kommentieren. Ovids Nestor widerlegt Achills Anspruch auf epische Unsterblichkeit, da er durch seine Langlebigkeit die Kontrolle über den Mythos und die Erinnerung besitzt. Dadurch wird Nestor zu einer *persona* des Dichters nach Ovids Verständnis: Nicht die Handlungen selbst qualifizieren für epischen Nachruhm, sondern erst ihre dichterische Behandlung.“

Besonders umfangreich ist das Heft 1/2002 von **Die Alten Sprachen im Unterricht**. R. KOLLER berichtet über den „Landeswettbewerb ‚Alte Sprachen‘ 2000/2001“ (5-7), F. HEUBNER

über „Das 9. Certamen Thuringiae“ (8-12). – Praktische Anregungen für den Unterricht gibt H. OFFERMANN: „Graphiken zu Ovids Metamorphosen. Versuch einer Hilfe beim (Zeit sparenden) Umgang mit einem anspruchsvollen Dichter“ (13-38). – Weitere „Fremdwortgeschichten – nur mit Latein!“ bietet H.-L. OERTEL (39-42; vgl. DASIU 4/2000,11-14).

Nicht weniger umfangreich das Heft 1/2002 des **Mitteilungsblattes des LV Niedersachsen**. Es beginnt mit der Eröffnungsrede zum Landestag von W. JARECKI (3-8) und einem Bericht zum 50. Jahrestag der Gründung des NAV von B. GIESELER (8-11) sowie weiteren Beiträgen: W. STROH: „*Encomium linguae latinae*“ (14-16); CAROLA FENGLER: „Lateinunterricht und ausländische Schüler“ (16-18); HEIKE SCHMOLL: „Andermal? Immer“ (18-20). – Über eine halbwochigen Lehrerfortbildungskurs „Das Fach Griechisch im Rahmen einer Profilbildung“ berichtet B. GIESELER (21f.). – WULF BRENDEL weist auf eine neue CD-ROM von Schülerinnen und Schülern des Bernhard-Riemann-Gymnasiums hin: „Das Lateinschwein führt interaktiv durch Lüneburg“ – ein Beitrag zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Die CD-ROM ist erhältlich beim o. g. Gymnasium, Duvenbornsweg, 21379 Scharnebeck (Schutzgebühr 10,- EUR). – Einen interessanten Einblick in die Zugriffszahlen (2600 pro Monat!) auf die neue Webseite des NAV (www.NAVonline.de) gibt C. LIEDTKE (27ff.). – „Individuum und Gesellschaft in der lateinischen Literatur. Eine gegenwartsbezogene Untersuchung“ ist der Titel des Beitrags von A. FRICEK (31-49).

Mit neuem Layout wartet Heft 1/2002 von **Scrinium** auf. Über ein Gespräch mit Bildungsministerin Ahnen zur Situation von Latein und Griechisch an den Gymnasien in Rheinland-Pfalz berichtet J. FRANZ (3f.) – Abgedruckt ist die Abschiedsvorleseung F. MAIERS an der Humboldt-Universität zu Berlin „Abschied von der Antike? Venus und Mars – Liebe und Krieg: Urformen menschlichen Verhaltens. Ovid und Caesar als Bildungsgegenstände“ (4-15). – Den Nachruf auf Prof. Dr. PETER STEINMETZ, der nach langer Krankheit im Alter von 76 Jahren am 12.12.2001 verstarb, verfasste K. SCHÖPSDAU (18).

Die Nr. 2/2002 von **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** bringt ein Interview von J. RABL mit Dr. PETER KRUSCHWITZ, wiss. Mitarbeiter beim „*Corpus Inscriptionum Latinarum*“ zum Thema „*Omnis humanitas praestatur*“ – Jeglicher Komfort wird geboten! Dienstleistungen, Produktwerbung und Reklame im alten Rom“ (30-33); eine Kurzfassung erschien bereits in der SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG vom 2./3.2.2002, S.42. – Nachgedruckt (41-45) wurde ferner ein Beitrag von J. SCHLOEMANN für die Berliner Seiten der F.A.Z. vom 1. 2. 2002, BS 3: „Was erkennt man im Hintergrund? Im Berliner Jahr der Antike: Schüler lernen den Mythos in der Gemäldegalerie“. Schloemann stellt darin eine ganz hervorragende „**Materialsammlung für Schüler und Lehrer**“ mit dem Titel „**Antiker Mythos in Text und Bild. Von Aeneas bis Vertumnus**“ vor, die von Berliner Lateinkollegen unter ROLAND GRANOBBS erarbeitet und herausgegeben von den Staatlichen Museen zu Berlin 15 bekannte Gemälde aus der kürzlich eröffneten Gemäldegalerie samt Hintergrundinformationen, Arbeitsmaterialien, lat. Textvorlagen usw. vorstellt. Der mehr als 100 Seiten (mit ganzseitigen Farbaufnahmen aller behandelten Gemälde!) starke Band ist sehr zu empfehlen und für 6,- EUR pro Exemplar und 3,- EUR Versandkosten erhältlich bei: Staatliche Museen zu Berlin, Pergamonmuseum/Besucherdienste, Frau Ingrid Försterling, Bodestraße 1-3, 10178 Berlin; Tel. 030-2090 5501; Fax. 2090 5502).

JOSEF RABL

Das Heft 5/6 2002 der Zeitschrift **Geschichte in Wissenschaft und Unterricht** (GWU, Erhard Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Ernst Klett Schulbuchverlag) ist dem Schwerpunkt „Antike – Erinnerung und Rezeption“ gewidmet. J. COBET und H.-J. GEHRKE behandeln die Frage „Warum um Troia immer wieder streiten?“ (290-325) Im Editorial heißt es: „Die komplizierten Hintergründe des Streites zwischen den Tübinger Professorenkollegen FRANK KOLB und MANFRED KORFMANN aufzudecken, dazu reichen üblicherweise Zeitungsberichte – auch umfänglicher Art nicht aus. Aus diesem Grunde ist es besonders erfreulich, wenn zwei kompetente

Althistoriker wie Justus Cobet und Hans-Joachim Gehrke es für die GWU unternommen haben, die vielfältigen Bedeutungsschichten des wissenschaftlichen Troiaproblems abzutragen.“ – UWE WALTER behandelt „Geschichte als Lebensmacht im republikanischen Rom“ (326-339). Sein Aufsatz wird auf S. 288 so zusammengefasst: „Die Erinnerungskultur im republikanischen Rom war geprägt von der Nobilität als der gesellschaftlich und politisch maßgebenden Gruppe. Wie alle Adelsgesellschaften besaß die Nobilität ein stark ausgebildetes Vergangenheitsbewusstsein im Sinne einer Verpflichtung gegenüber den eigenen Vorfahren, die das Handeln zu leiten vermochte. Das Vergangenheitsbewusstsein der Nobilität wurde u. a. im verbindlichen Beispiel und der Reihe der erfolgreichen Ahnen codiert und kommuniziert. Der Aufsatz stellt Objekte, Praktiken und Texte vor, in denen dies geschah. Dann wird die mögliche imperative Wirkung einer bewusst angenommenen Vergangenheit am Beispiel des Caesarmörders M. IUNIUS BRUTUS verdeutlicht. Der konstruktive Charakter von ‚Geschichte‘ tritt dabei ebenso hervor wie ihre Bedeutung für das Leben und die Verantwortung des Historikers. – RAIMUND SCHULZ skizziert „Die antiken Grundlagen der europäischen Expansion – Eine epochenübergreifende kulturhistorische Unterrichtseinheit“ (340-360): „Antike Berichte über maritime Afrikaexpeditionen ermutigten die Portugiesen, Afrika zu umsegeln, Kolumbus hätte ohne die in der Antike entwickelte Vorstellung von der Kugelgestalt der Erde und der geringen Ausdehnung des Atlantiks seine Fahrt nicht gewagt, antike Thesen über atlantische Kontinente projizierten erreichbare Ziele, und ethnografisch-mythografische Topoi über atlantische Paradieswelten präfigurierten die Sicht der Entdecker auf die Neue Welt. Denk- und Wissensmodelle der Antike haben so die Durchführung und die Verarbeitung der frühneuzeitlichen Expansion wesentlich beeinflusst. Sie sind bedeutende Traditionselemente europäischer Kultur im Rahmen der *longue durée* und erlauben einen epochenübergreifenden und kulturhistorisch orientierten Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe.“

A.F.

Urgeschichten der Moderne. Die Antike im 20. Jahrhundert. Hg. v. Bernd Seidensticker und Martin Vöhler. Mit 50 Abb. 278 S. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart, Weimar 2001. Geb. 69,80 DM (ISBN 3-476-01859-8).

Antikerezeption ist heute mehr denn je „in“. Ebenso ihre Erforschung; einer ihrer bedeutendsten Vertreter ist BERND SEIDENSTICKER. Er hat schon zahlreiche einschlägige Veröffentlichungen vorgelegt¹, zuletzt – zusammen mit seinem Mitarbeiter M. VÖHLER – das hier vorzustellende Buch. Er hat mehrere Tagungen veranstaltet, so 2001 eine gemeinsame Tagung der beiden Berliner Akademien, und er leitet das von ihm ins Leben gerufene Projekt „Antikerezeption in der deutschsprachigen Literatur nach 1945“, dessen Daten über Internet abgefragt werden können (253 Anm. 22). Zumindest partiell sind auch schon Theater, Musik, Bildende Kunst berücksichtigt. Die „Urgeschichten“ gehen auf eine von S. organisierte interdisziplinäre Ringvorlesung an der FU Berlin zurück. „Am Ende des 19. Jahrhunderts [...] entdecken Künste und Wissenschaften (vor allem im deutschsprachigen Raum) die Archaik. Die fruchtbare Auseinandersetzung mit der lange unbekanntem oder ignorierten Frühzeit der Antike prägt auch ihre weitere Rezeption im 20. Jahrhundert“ (VIII). RILKES „Archaischer Torso Apolls“ wird wichtiger als der von WINCKELMANN bewunderte Apoll von Belvedere. Die im vorliegenden Band vereinigten Beiträge gelten den Voraussetzungen und Ursachen dieses Paradigmenwechsels sowie seinen herausragenden theoretischen und künstlerischen Entwürfen. Etwas zugespitzt sagt GL. MOST, „daß der Höhepunkt der griechischen Archaik nicht schon vor den Perserkriegen, sondern erst in den 20er Jahren unseres Jahrhunderts erreicht wurde“; dafür bringt er aus der Philologie H. FRÄNKEL, SCHADEWALDT, SNELL, speziell im Hinblick auf PINDAR DORNSEIFF, WILAMOWITZ, BORCHARDT als Zeugen bei. Die Verschiebung des Interesses auf die Archaik dokumentiert sich auch im Terminologischen: Aus dem im 19. Jh. meist „äginetisch“ genannten

Lächeln wird im 20. Jh. das „archaische“ (1853 ist „archaisch“ noch einfach = „altgriechisch“ ≠ „archaistisch“); aus dem Stilbegriff „archaisch“ wird spätestens 1898 ein Epochenbegriff. „Urgeschichte“ begegnet z. B. bei BENJAMIN (dessen Antikebild übrigens weithin durch NIETZSCHE, KLAGES, BACHOFEN, HÖLDERLIN vermittelt ist); HOFMANNSTHAL beschwört die „Urzeit“, BENN, von der „Urursprünglichkeit“ begeistert, die „Urrahmen“.

Die Beiträge des Bandes gelten NIETZSCHE (A. HENRICH: „Götterdämmerung und Götterglanz: Griechischer Polytheismus seit 1872“), der Entdeckung der archaischen Kunst (GL. MOST), der „Erinnerung der Antike bei ABY WARBURG“ (M. DIERS), BENJAMINS Konzept der „Urgeschichte der Moderne“ (U. STEINER), HEIDEGGERS Rekurs auf die vorsokratische Philosophie (M. THEUNISSEN), der „Dialektik der Aufklärung“ bei HORKHEIMER und ADORNO, (K. LAERMANN), der Rolle der klassischen Antike in der Jugendbewegung (H. CANCIK), dem Antikebild HITLERS (A. DEMANDT), der Bedeutung der Antike in der Bildenden Kunst von STUCK bis PICASSO (P. WEITMANN: „Vom Akademismus bis zur Abstraktion“) und in der Architektur des 20. Jhs. (PH. URSPRUNG), antiken Heroinnen im Musiktheater der Moderne (H.-J. HINRICHSSEN), der „Wiener Moderne“ von HOFMANNSTHAL bis EHRENSTEIN (P. SPRENGEL), dem Antikeverhältnis des GEORGE-KREISES (G. MATTENKLOTT), der „Transformation der Odysseusgestalt in der literarischen Moderne“ (SEIDENSTICKER). Kein Beitrag, der nicht bedeutende Erkenntnisse böte. Natürlich ist weitgehend auch die Rezeption vorausgegangener Antikerezeption berücksichtigt, so bei SEIDENSTICKER der Rekurs etwa PASCOLIS auf DANTE. Und natürlich kommt nicht überall nur das Archaische zu seinem Recht: Z. B. behandelt DEMANDT HITLERS Verhältnis zum gesamten griechisch-römischen Altertum. Wird selbst da, wo die Forschung schon lange am Werk war, etwa bei GEORGE (E. GUNDOLF, HENNECKE, LANDMANN, MARWITZ, SCHWINDT), Neues präsentiert, so erst recht dort, wo bisher gar keine eindringliche wissenschaft-

liche Bemühung vorlag, so in CANCIKS Beitrag über die Jugendbewegung.

Auch im Detail erfährt der Leser viel Wissenswertes, angefangen bei Philologischem wie der Geschichte des Substantivs „Moderne“ (hier werden ältere Belege geboten als in SCHULZ/BASLERS „Deutschem Fremdwörterbuch“²) und der ‚positiven‘ Verwendung von „Barbar“ bei BENJAMIN und, in anderer Weise, bei NIETZSCHE³. Interessant auch, daß PANOFSKY 1963 die formale Verwandtschaft des Parthenon mit dem Kühlergrill des Rolls-Royce untersuchte; dass es Gemeinsamkeiten antikebezogener Architektur in Diktaturen und Demokratien gibt. Wichtig ferner ein Zeugnis für den von der DDR-Obrigkeit gerügten Antike-Eskapismus: H. MÜLLER sah seinen „Philoktet“ als Modell für die Diskussion drängender Fragen in einer Zeit der Stagnation des Kommunismus: „In der DDR konnte man in den frühen 60er Jahren kein Stück über den Stalinismus schreiben“⁴. Schon 1924 rief F. GUNDOLF nach einem „starken Mann“, „heute, da [...] man [...] sich mit Feldwebeln begnügt statt mit Führern“. (Vgl. 1920 WILAMOWITZ im Zusammenhang mit dem KAPP-Putsch: „Ein Mann, ein Held muß kommen“. Dagegen 1933 THOMAS MANN: „Es ist ein ganzer Retter-Mythus zu zerstören“. Schon 1927 schließt DORNSEIFF seinen RE-Artikel *Sōtēr* mit den Worten: „Fast zu allen Zeiten, bis in die Gegenwart, treten Erscheinungsformen der Rettererwartung hervor, vom Propheten [...] bis herunter [!] zum Schrei nach dem ‚starken‘ Mann!“⁵.) Besonders bemerkenswert die Aussagen über Hitlers z. T. auf Unkenntnis und Verdrängung beruhende Wertschätzung der Antike – seine Kenntnis des Altertums war „reich *en détail*, aber schief *en gros* – ähnlich wie auf anderen Wissensgebieten“; „Befunde, die seinem Ideal widersprachen, hat er kommentarlos ausgeblendet“ – und über Hitlers Vorbehalte gegenüber Germanischem wie den Thingspielen (mit Streichung der „germanischen Demokratie“ in späteren Auflagen von „Mein Kampf“⁶); dass er sich für die „kantig-schnörkellosen [...] nordischen Runen“ begeisterte, die für ihn „viel mehr den griechischen Schriftzeichen“ gleichen als die 1941 kriminalisierte Fraktur⁷, lag wohl daran, dass er die Runen

vom griechischen Alphabet herleitete. An den Römern beeindruckte ihn die Beschränkung auf „Obst und Brei“: „Bekanntlich wollte er ja auch seine Schäferhündinnen Blondi und Bella zum Vegetarismus bekehren“!

Zu fragen bleibt, ob man bei Hitler von „uneingeschränkter Bewunderung“ für die Antike sprechen kann; DEMANDT selbst weist darauf hin, dass Hitler KLEON nicht mochte; dass er Vorbehalte gegen ALEXANDER DEN GROßEN hatte, weil dieser nur auf Besetzung, nicht auf Besiedlung fremder Territorien bedacht war; dass ihm das kaiserzeitliche *Imperium Romanum* zu sehr von Rassenmischung und Dekadenz bestimmt war. – „*Mens sana in corpore sano*“ ist ein Gebet, kein Gebot („*Orandum est, ut sit ...*“); schade, dass der viel zu früh verstorbene Leipziger Latinist EKKEHARD STÄRK seine Untersuchung zu diesem Thema nicht hat zu Ende führen können. – Für die goethezeitliche „Gräkomanie“ muss man sich nicht auf REHM berufen; das Wort steht in den „Xenien“ (320 WA) und wäre, gegebenenfalls mit Hilfe von GOETHE-Wörterbüchern, leicht zu finden gewesen. – Was über WERNER HELWIG mitgeteilt wird (kein geregeltes Studium, Kommunistennähe, Homosexualität), lässt nicht recht verstehen, dass er 1985 „hoch angesehen“ starb; sein spätes Renommee beruhte offenbar auf seiner Schriftstellerei (Romane, Novellen, Reisebücher usw.). – In der lateinischen Passage des aus EICHENDORFF zitierten Liedes („*Beatus ille homo ...*“) heißt es doch wohl, schon aus metrischen Gründen, „*et habet bonam pacem*“, nicht „*habeat*“ – Zu KAZANTZAKIS wird gesagt: „Parallele und Kontraste zu DANTE liegen auf der Hand“: Kazantzakis hat die „Göttliche Komödie“ gelesen und ins Griechische übersetzt.

Das Buch ist nicht nur hochinformativ; es liest sich auch gut. Dazu tragen hübsche Formulierungen bei, von denen einige mitgeteilt seien. „Jede Zeit hat die Renaissance der Antike, die sie verdient“, sagte ABY WARBURG; er machte sich auch über die „stille Größe des Gipsabgusses oder des präparierten Klassikers“ lustig und nannte SALOME die zweite biblische „Kopfjägerin“. Für BENJAMIN war Mode die „ewige Wiederkehr des Neuen“, die unentwegt

„Veraltetes erzeuge“. WILAMOWITZ „predigte“, so KARL REINHARDT, „Andacht nicht vor der Antike, sondern vor der eigenen Wissenschaft“. CANCIK über HELWIG (s. o.): „Eine Burg in Deutschland als dorischen Tempel zu beschreiben erfordert beachtliches Können.“ 1924 entrüstet sich HITLER: Für den Reichstag, den „ersten Prachtbau des Reiches, der für die Ewigkeit bestimmt sein sollte“, habe man nicht einmal die Hälfte der Summe aufgewendet, die ein Panzerkreuzer kostete. Das waren „Zeichen unserer sinkenden Kultur“. Dazu DEMANDT: „Nach 1933 hat Hitler die Ausgaben für Kultur nicht mehr mit den Kosten der Rüstung verglichen.“ PILATUS sei für Hitler der „rassisch und intelligenzmäßig überlegene Römer“ gewesen, der „wie ein Fels inmitten des jüdischen Geschmeißes“ stand. Schon darum, so Hitler, müssten die Oberammergauer Passionsspiele erhalten bleiben.

Sehr erfreulich die reichen Literaturhinweise. Für die Bestellung in Bibliotheken und Buchhandlungen nützlich die Angabe, wann ein Buch zuletzt gedruckt worden ist. Bei veränderten Auflagen sollte aber für die richtige Einordnung in die Geistes- und Forschungsgeschichte auch die Erstauflage angeführt werden, zumal wenn ein Buch als für eine bestimmte Zeit typisch genannt wird, so 36: Wenn DORNSEIFFS Pindarübersetzung⁸ als Zeugnis der Hinwendung zur Archaik in den 20er Jahren zitiert wird, sollte nicht das Jahr der (veränderten!) Nachauflage (1965) angegeben werden, sondern das der Originalausgabe: 1921. Entsprechendes gilt für BORCHARDTS Pindar-Verdeutschung (ebd.). Für Antikerezeption in der Kunst lässt sich doch außer auf REID (8 Anm. 35) auf LIMC und HUNGER⁸1988⁹ zurückgreifen. Zum Thema „Hitler und die Antike“ nimmt man künftig auch folgende erst vor kurzem erschienene Arbeiten zur Hand: LOSEMANN und MITTIG, Nationalsozialismus, Neuer Pauly 15/1(2001) sowie BEAT NÄF (Hg.), Antike und Altertumswissenschaft in der Zeit von Faschismus und Nationalsozialismus, Mandelbachtal, Cambridge 2001.

Willkommene Beigaben sind 50 S. Abbildungen und ein Personen- sowie ein Sachregister. Das Buch ist für jeden, der sich mit Antike, Antikerezeption, Geistesgeschichte der Neuzeit befasst, unentbehrlich.

Anmerkungen:

- 1) Zu „Unterm Sternbild des Hercules“ und „Mythos Sisyphos“ s. meine Rez. Gnomon 71, 1999, 164f. und FC 3/2001, 206ff. Inzwischen erschien: Bernd Seidensticker, Martin Vöhler (Hg.), Mythen in nachmythischer Zeit. Die Antike in der deutschsprachigen Literatur der Gegenwart. Berlin, New York 2002.
- 2) Zur Neubearbeitung s. meine Rez. AAHG 50, 1997, 128ff., mit Hinweis auf die Rez. der 1. Auflage.
- 3) Fehlt in Cornelia Schmitz-Bernings nützlichem „Vokabular des Nationalsozialismus“, Berlin, New York 1998, 266f. Vgl. J. Werner, Kenntnis und Bewertung fremder Sprachen bei den antiken Griechen I, Philol. 133, 1989, 175 (Exkurs: deutsch Barbar). Zum „Vokabular“ s. demnächst meine Rez. in „Lexicographica“.
- 4) Diese Aussage ergänzt gut das bei Volker Riedel, Antikerezeption in der deutschen Literatur [...] Mitgeteilte. Zu diesem Buch insgesamt s. meine Rez. in „Gymnasium“ 109, 2002.
- 5) J. Werner, „Die Welt hat nicht mit den Griechen angefangen.“ Franz Dornseiff (1888-1960) als Klassischer Philologe und als Germanist, Stuttgart, Leipzig 1999 (Abh. d. Sächs. Akad. d. Wiss., Philol.-hist. Kl. 76/1), 28.
- 6) Dieses Faktum fehlt bei Schmitz-Berning (o. Anm. 3). Die Vfn. hat (anders als Demandt) Christian Zentner, Adolf Hitlers „Mein Kampf“ [...], München⁸1992 nicht herangezogen.
- 7) S. meinen Aufsatz „„Auf Anordnung des Führers soll künftig nur noch eine Schrift, die Altschrift [Antiqua] verwendet werden.“ Ein Politkrimi“; eine Kurzfassung erschien in „Sinn und Form“ 54, 2002, H. 2.
- 8) Dazu J. Werner, „Die Welt ...“ (o. Anm. 5), 10 und: Zur Geschichte der deutschen Pindarübersetzung, in: Jürgen Dummer u. a., Antikerezeption, Antikeverhältnis [...] (Schriften der Winckelmann-Gesellschaft 6), Stendal 1983 (recte: 1988), 2, 577ff.
- 9) Zu diesem unter den Einbänden nach wie vor konkurrenzlosen Werk s. meine Rez. DLZ 113, 1992, 323ff. Vgl. auch meinen Nachruf auf Hunger im Jahrbuch 1999-2000 der Sächs. Akad. d. Wiss., Stuttgart, Leipzig 2001, 447ff.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Volker Riedel: Antikerezeption in der deutschen Literatur vom Renaissance-Humanismus bis zur Gegenwart. Stuttgart (Metzler) 2000, 515 S., DM 98,- (ISBN 3-476-01686-2).

Es bedurfte eines Zeitraumes von zehn Jahren, Ilion zu erobern, ebensolange brauchte Odysseus, um nach Ithaka heimzukehren, und rund ein Dezennium nahm die römische Anverwandlung des Ilias- und Odysseestoffes VERGIL in Anspruch.

VOLKER RIEDEL, Professor für Klassische Philologie in Jena, benötigte nach eigenem Bekunden acht Jahre (1993-2000), um ein gutes halbes Jahrtausend der Antikerezeption in der deutschen Literatur darzustellen, genauer: „von der Mitte des 15. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts“ – „einschließlich der österreichischen und der deutschsprachigen Literatur der Schweiz sowie der deutschsprachigen Literatur in anderen Ländern“ (4) und der neulateinischen Literatur.

Dabei geht es dem Autor weniger um eine „positivistische Einflußforschung“ (9) als vielmehr um „Funktionen antiker Sujets innerhalb der jeweiligen zeitgeschichtlichen Bedingungen und poetischer Konzeptionen.“ (5). Dazu bedient er sich einer chronologischen Darstellung, die in fünf Großkapiteln die einzelnen Epochen entrollt: „Renaissance-Humanismus-Reformation. Von der Mitte des 15. bis zum Beginn des 17. Jahrhunderts“, „Barock. Vom Beginn des 17. bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts“, „Aufklärung-Klassik-Romantik. Vom Beginn des 18. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts“, „Zwischen Romantik und Naturalismus. Vom Beginn bis zum Ende des 19. Jahrhunderts“, „Vom Naturalismus bis zur Gegenwart. Vom Ende des 19. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts“. Riedel ist sich des Konstruktcharakters der Epocheneinteilung als Orientierungshilfe vollauf bewusst, wenn er bemerkt: „Real sind nicht die Begriffe, sondern die Personen.“ (10).

Jedes Kapitel setzt ein mit einem sehr nützlichen und kompakt gehaltenen Überblick über die historischen, politischen und gesellschaftlichen Kontexte der jeweiligen Epoche, wobei bündig geistesgeschichtliche Tendenzen nachgezeichnet und in plausibel argumentierender Weise die verschiedenen Phasen der Antikerezeption innerhalb einer Epoche charakterisiert werden.

Riedel korrigiert bisweilen stereotyp tradierte Sichtweisen, etwa das Zerrbild einer ausschließlich progressiven Renaissance (17) oder den Irrglauben, dass die Graecomane des 18. Jhs. ein vorwiegend deutsches und nicht etwa ein gesamteuropäisches Phänomen gewesen sei (111f.). Hervorhebenswert ist, wie Riedel geistesgeschichtliche Erscheinungen wie den graecozentrierten Neuhumanismus

Humboldtscher Prägung oder den sog. „Dritten Humanismus“ knapp und treffend skizziert.

In den Hauptkapiteln beschreibt Riedel von Autor zu Autor dessen jeweiligen Zugriff auf die Antike, wobei er zwischen einzelnen Schaffensphasen differenziert und so auch Änderungen des Antikebildes im Verlaufe manchen Schriftstellerlebens aufzudecken vermag. In der Quantität der Einzeldarstellungen beweist Riedel ein sicheres Gespür für angemessene Proportionen – dabei wäre es angesichts der Fülle an Material ein leichtes, den Wald vor lauter Bäumen aus den Augen zu verlieren. In umsichtiger Weise berücksichtigt Riedel den Rückgriff auf die Antike auch in philosophischer Literatur (etwa am Beispiel der Odysseusrezeption bei BENJAMIN, ADORNO/ HORKHEIMER und BLOCH), bezieht europäische Einflüsse mit ein (etwa die Bedeutung der französischen Dramatik nach 1920 auf das kritische Mythenverständnis deutscher Autoren) und wirft einen Seitenblick auf die Instrumentalisierbarkeit sowohl des humanistischen Gymnasiums als auch der Klassischen Philologie als universitärer Disziplin während der wilhelminischen und der nationalsozialistischen Ära.

Ein gewaltiger bibliographischer Anhang zur Antikerezeption (nach Epochen und Autoren gegliedert) samt zwei ausführlichen Registern machen das Buch zu einem zuverlässigen Nachschlagewerk und einem künftig wohl unverzichtbaren Ausgangspunkt weiterer Forschungen zum Nachleben der Antike.

Riedel hat in seinem *opus doctum et laboriosum* aufgezeigt, wie sich Anziehungskraft und Renaissancefähigkeit antiker Ideen, Mythen und Modelle wie ein roter Faden durch das Labyrinth der Jahrhunderte zieht – ob dieser Faden wird weitergesponnen werden können oder der Schere der Parzen zum Opfer fällt, lässt sich schwer voraussagen – auch wenn die gegenwärtige ökonomistisch-technokratische Überformung von Gesellschaft und Bildungspolitik eine pessimistische Einschätzung am ehesten nahelegen. Riedel gebührte in diesem Falle das Verdienst, wie die enzyklopädischen Schriftsteller der Spätantike die letzte Sammlung einer untergehenden Bildungskultur veranstaltet zu haben.

MICHAEL LOBE, Bamberg

Klaus Geus: *Eratosthenes von Kyrene. Studien zur hellenistischen Kultur- und Wissenschaftsgeschichte. (Münchener Beiträge zur Papyrusforschung und antiken Rechtsgeschichte, 92. Heft), München, C.H.Beck 2002, 412 S., EUR 88,- (ISBN 3 406 489 761).*

Die nordafrikanische Kyrenaika muss ein fruchtbarer Landstrich gewesen sein: nicht nur die bekannte Silphionpflanze, auch berühmte Köpfe der Antike wie der Hedoniker ARISTIPP, der Akademiker KARNEADES und KALLIMACHOS stammen von dorthier – und nicht zuletzt ERATOSTHENES. Mit seiner Person setzt sich die hier zu besprechende Habilitationsschrift des Althistorikers KLAUS GEUS (G.) auseinander. Hört man den Namen des Eratosthenes, dürfte man v. a. an seine herausragende Leistung der Erdumfangberechnung denken. Tatsächlich handelt es sich bei Eratosthenes nach BERNHARDY um den „vielseitigsten der Alexandrinischen Gelehrten“; und anders als die bisherige Forschung, die sich lediglich mit einzelnen Aspekten des eratosthenischen Werkes beschäftigte, erklärt G. ausdrücklich als Ziel seiner Arbeit, „ein Gesamtbild von Eratosthenes zu erstellen“ (2) – dazu gehört eine Sammlung aller Fragmente (350 sind sicher bezeugt, 50 gehen wahrscheinlich auf Eratosthenes zurück) und die Beleuchtung der Stellung des Eratosthenes innerhalb der hellenistischen Kulturgeschichte. Mit der vollständigen Kollektion der Fragmente schließt G. eine lang bestehende Lücke der Forschung: G. Bernhardt (1800-1875) hatte mit 22 Jahren die erste und bis auf den heutigen Tag einzige Sammlung der Eratosthenesfragmente besorgt, von der er sich später allerdings als „rasch hingeworfener Arbeit“ selbst distanzierte.

G. unterteilt sein Buch in 12 Kapitel: I. Einführung, II. Biographie, III. Die Schriften, IV. Der Verfasser von philosophischen Dialogen, V. Der Dichter, VI. Der Platoniker, VII. Der Astronom, VIII. Der Geograph, IX. Der Philologe, X. Der Chronograph, XI. Der Historiker, XII. Die Bedeutung des Eratosthenes für die antike Geistesgeschichte. Allein diese Übersicht verschafft einen Eindruck von der Polymathie des Eratosthenes und vermag zu erklären, was G. meint, wenn er davon spricht, dass seine

Arbeit „an der Nahtstelle zwischen Geschichte, Philologie und Naturwissenschaft angesiedelt“ ist (2), was nichts anderes bedeutet, als dass der Verfasser einer solchen Arbeit in all diesen Themengebieten beschlagen sein muss. Ein Beispiel für die scharfsinnige, auf profunder Gelehrsamkeit basierende Kombinatorik des Verfassers sei modellhaft angeführt: nach verschiedenen Quellen wird das Lebensalter des Eratosthenes auf 80, 81 und 82 Jahre angegeben. Nach G. beanspruche die Angabe der 82 Jahre am meisten Plausibilität: 80 dürfte eine aus ästhetischen Gründen „gerundete Zahl“ sein, während 81 eine platonische Zahl sei (9x9; vgl. Censorinus 14,12), die man dem „Neuen Platon“ Eratosthenes gerne angedeihen lassen wollte. Im Abschnitt „Lehrer“ in Kap. II räumt G. mit der als „spätes Konstrukt“ entlarvten Annahme auf, nach der Eratosthenes Schüler des KALLIMACHOS gewesen sei; als sein Lehrer sei vielmehr der Grammatiker LYSANIAS anzusehen. Aus philosophischem Interesse dürfte Eratosthenes statt ins nahegelegene Alexandria nach Athen gegangen sein, wo ARISTON VON CHIOS und ARKESILAOS seine Lehrer waren. Wohl 246 v. Chr. hat er als Nachfolger des APOLLONIOS RHODIOS das Bibliothekariat in Alexandria übernommen, dem er bis zu seinem Lebensende vorstand. Er war vermutlich durch seine mathematisch-philosophischen Arbeiten und Dichtungen aufgefallen und nicht primär als Prinzenzieher des PTOLEMAIOS IV. PHILOPATOR geholt worden: dies Amt versah er später. Interessant ist auch der Abschnitt „Beinamen“. Die Bezeichnung „Zweiter“ bzw. „Neuer Platon“ dürfte sich Eratosthenes durch seine Schrift *Platonikos* erworben haben; diesem Beinamen haftet allerdings „das Odium des Epigonalen und Unoriginellen“ (31) an, wie auch die weiteren Spitznamen des Eratosthenes wegen der Spottlust der Alexandriner nicht frei von Ambiguität sind. Der Begriff „*Pentathlos*“ stammt aus dem pseudoplatonischen Dialog „*Anterastai*“ und meint den geistigen Fünfkämpfer, der zwar viel weiß, sich aber keiner Sache mit der nötigen Genauigkeit widmet. Auch der Beiname „*Beta*“ kann als Herabsetzung des ewigen Zweiten verstanden werden. Mit der selbstgewählten Bezeichnung „*Philologos*“

grenzte sich Eratosthenes von den anderen Philosophen am Museion ab, die sich zunehmend zu Spezialwissenschaftlern entwickelten. Erstaunlich gering ist die Anzahl der Schüler des großen Gelehrten, von denen keiner die Universalität des Lehrers erreichte. G. schlussfolgert: „Eratosthenes scheint also nicht durch persönlichen Umgang gewirkt zu haben.“ (47). Wie der Rhetor ISOKRATES und der Stoiker KLEANTHES wählte er den Philosophen-Freitod durch Nahrungsverweigerung.

In Kap. III bemüht sich G. um eine relative Chronologie der Schriften: Eratosthenes Dialoge und Dichtungen sind wohl der Phase des Athen-Aufenthalts zuzuordnen, seine mathematischen Leistungen und der *Platonikos* fallen in die Zeit um die Berufung nach Alexandria, während die *Geographica*, *Astronomica*, *Grammatica* und *Philologica* der Zeit des alexandrinischen Bibliothekariats zugehören. Die philosophischen Schriften und Dialoge (Kap. IV) sind reich an biographischen (nicht autobiographischen !) Informationen und beschränken sich auf ethische Themen. Darin besteht eine gewisse Nähe zu seinem Lehrer ARISTON VON CHIOS, der Logik und Physik zugunsten der Ethik verwarf. Aus dem Erhaltenen lässt sich kein philosophisches System des Eratosthenes erschließen, so dass er eher als Philosophiehistoriker denn als Philosoph bezeichnet werden kann, jedenfalls als „Vertreter eines neuen Gelehrtentypus“. (97).

Kap. V rekonstruiert die Inhalte der nur fragmentarisch erhaltenen Dichtungen. In Übereinstimmung mit der Zuweisung der Dichtungen zum Athenaufenthalt weist G. überzeugend die „ägyptische Interpretation“ des elegischen Gedichts *Erigone* zurück, handle es sich zudem um einen attischen Mythos, der von Eratosthenes mit platonischen Zügen ausgestattet wird. Das Epyllion *Hermes* mit seinen ca. 1600 Versen zählt zu den längsten Einzelgedichten der Antike und thematisierte wohl alte Mythen Erzählungen über Geburt und Unerzogenheit des jungen Gottes, wobei kosmologische und geographische Vorstellungen platonischer Provenienz hineinverwoben sind. TIMARCHOS verfasste kurz nach dem Erscheinen dieses Gedichts einen vierbändigen Kommentar dazu. Das *Somnium Scipionis* des

CICERO dürfte vom *Hermes* inspiriert worden sein, ebenso bezieht sich VERGIL *Georg.* 1, 231-239 darauf. Die beiden mutmaßlichen Epyllien *Hesiod* und *Dionysos* mit dem offenen Mund dürften in direkter Konkurrenz zu gleichnamigen Werken EUPHORIONS entstanden sein. Eratosthenes war laut G. als Dichter eher konventionell und kein Neuerer.

Kap. VI beinhaltet eine Konstruktion der Schrift *Platonikos*, die einen Sachkommentar zu mathematischen Problemen bei PLATON darstellte und ein imponierendes Werk gewesen sein muss, das dem Eratosthenes seine Reputation als Mathematiker eintrug.

Kap. VII befasst sich mit Eratosthenes als Astronomen; ausführlich geht G. dabei auf die Erdumfangmessung ein. Kap. VIII behandeln die *Geographika* als das „bedeutendste, berühmteste und folgenreichste Werk des Eratosthenes“ (261), insofern es den Beginn der wissenschaftlichen Geographie markiert und der gesamten graecorömischen Antike als das Standardwerk zur Geographie galt. Der Rezensent gesteht freimütig, dass er so gut wie keine Kenntnisse der in Kap. VI-VIII abgehandelten Sachverhalte hat und so diese Darlegungen nicht adäquat beurteilen kann; gleichwohl wird aus der Lektüre und den sämtlich von eigener Hand erstellten Skizzen ersichtlich, mit welcher Belesenheit, Akribie und fächerüberschreitendem Wissen G. die anspruchsvolle Materie meistert.

Kap. IX zeigt Eratosthenes als Philologen, auf welchem Gebiet er als „unbestrittene Autorität“ (290) galt, v. a. durch sein Werk über die Alte Komödie. In Kap. X weist G. die oft aufgestellte These zurück, nach der Eratosthenes als Begründer der wissenschaftlichen Chronologie zu gelten habe; er sei eher „ein an chronologischen Fragestellungen interessierter Philologe“ (332) gewesen. Kap. XI macht auf plausible Weise wahrscheinlich, dass der in der Suda überlieferte Historiker Eratosthenes der Jüngere mit dem Kyrenaier identisch war; demnach hat Eratosthenes in hohem Alter die „Geschichte der Galater“ verfasst.

In dieser Studie sind forschendes *Ingenium* und ausdauernder Fleiß eine glückliche Verbindung eingegangen; der Polyhistor Eratosthenes

hat in G. gut zwei Jahrtausende nach seinem Tod einen kongenial arbeitenden Spurenleser bekommen.

MICHAEL LOBE, Bamberg

Martin Müller-Wetzel: Der lateinische Konjunktiv. Seine Einheit als deiktische Kategorie. Eine Erklärung der modalen Systeme der klassischen Zeit (Altertumswissenschaftliche Texte und Studien 35) Hildesheim u. a.: Olms-Weidmann 2001, 215 S., 29,80 EUR (ISBN 3-487-11323-6).

Die folgenden Zeilen sind eher Anzeige als Besprechung, da ich nach Ansatz und Durchführung des Buches – der überarbeiteten Fassung einer Dissertation aus dem Jahre 2000 – allenfalls als interessierter Laie gelten und ein souveränes Referat (mit Einordnung in die Gänge der Wissenschaft unter Aufweis der gravierendsten Mängel oder Benennung spezieller wie allgemeiner Desiderata etc. pp.) gerade nicht leisten kann; allerdings scheint Interesse kein zwingend sachfremder Ansatzpunkt bei einem Werk, dessen Verfasser am Ende seines Vorworts all den Schülern und Studenten dankt, „die mich solange fragten, bis ich mein eigenes Wissen hinterfragt habe“.

Was ist die Gemeinsamkeit, die den zahlreichen Verwendungsweisen des lateinischen Konjunktivs zugrunde liegt? MÜLLER-WETZEL (= M.) behauptet, eine solche Gemeinsamkeit aufzeigen zu können – und zwar im Rahmen eines theoretischen Modells, mit dem auch andere Erscheinungen der lateinischen Sprache beschrieben und erklärt werden können. (Dass dieses Modell auch übersprachlich, also über die Einzelsprache hinaus Gültigkeit beansprucht, mag hier unberücksichtigt bleiben.)

M. sieht die Einheit des Konjunktivs in seiner ‚deiktischen‘ Funktion: Der Konjunktiv (*n.b.*: der klassischen Zeit) habe nicht an und für sich irgendeine abstrakte (Grund-)Bedeutung, sondern erfülle in konkreten sprachlichen Zusammenhängen eine bestimmte Funktion – die allerdings je nach Zusammenhang eben die zahlreichen Facetten aufweise(n könne), die einem vom lateinischen Konjunktiv landläufig bekannt sind (bekannt zu sein scheinen ...).

Im vorangegangenen Absatz habe ich den (deutschen) Konjunktiv benutzt um anzuzeigen,

dass ich eines anderen Meinung referiere. Eben dies ist für M. die Grundfunktion des (lateinischen) Konjunktivs im Nebensatz: Der Sprecher distanziert sich durch den Gebrauch des Konjunktivs von bestimmten Aussagen und verlagert die Verantwortung dafür mit sprachlichen Mitteln sozusagen nach außen – auf irgendwen (die ‚gewöhnliche‘ Obliquität) bzw. im Rahmen einer ‚erweiterten Obliquität‘ auf irgendetwas (vgl.: ‚Die Annahme, die Renten seien gesichert ...‘); in M.s Worten: „Der Konjunktiv im Nebensatz nimmt die jeweilige Aussage (...) aus der Verantwortung des Sprechers und setzt sie in die Verantwortung des semantischen Rahmens, der sich aus den Bedingungen des übergeordneten Satzes und ggf. der Konjunktion ergibt.“ (S.82)

Lautet die Grundfunktion des Konjunktivs im Nebensatz demnach (vereinfacht!): ‚Nicht ich bin für die Aussage verantwortlich: es ist so‘, so wird als Grundfunktion des Konjunktivs im Hauptsatz – hinter oder unter den zahlreichen Ausprägungen dieses Sprachgebrauchs (in den nicht grundsätzlich verfehlten Kategori[sierung]en der Tradition: Wunsch – Vorstellung – Aufforderung) – festgestellt (unverändert vereinfacht): ‚Ich bin für die Aussage verantwortlich: es ist nicht so‘.

Es kann in dieser Anzeige nicht darum gehen, Tragfähigkeit und/oder Reichweite dieser Erklärung(en) kritisch zu würdigen; auch die Beschreibung etwa der Funktion der vier lateinischen Konjunktive anhand von nur drei Merkmalen – ‚(nicht) im Bereich des Haupttempus‘ und ‚(nicht) andauernd‘ für die Neben-, ‚(nicht) im Bereich des Möglichen‘ und ‚(nicht) andauernd‘ für die Hauptsatzkonjunktive – wird hier nur notdürftig angedeutet, aber nicht eigentlich besprochen.

Immerhin sollten Anliegen und Ansätze, Querverbindungen und Bezüge angeklungen sein, die M. auch im letzten Teil seiner Arbeit aufzeigt, wenn er nach einem einheitlichen Modell (eben für ‚deiktische‘ Systeme) die Personalendungen des Verbs, Personal- und Demonstrativpronomina, die Tempora des Indikativs sowie eben die Konjunktive in Haupt- und Nebensatz beschreibt.

Beim Lesen dieser Arbeit ging mir ein Aphorismus von FRIEDRICH NIETZSCHE nicht aus dem Sinn: „Zu nah und zu fern. – Der Leser und der Autor verstehen sich häufig deshalb nicht, weil der Autor sein Thema zu gut kennt und es beinahe langweilig findet, so dass er sich die Beispiele erlässt, die er zu Hunderten weiss; der Leser aber ist der Sache fremd und findet sie leicht schlecht begründet, wenn ihm die Beispiele vorenthalten werden.“

So hätte ich mir zum einen ganz wörtlich mehr (lateinische) Beispiele gewünscht; zum andern trifft der Gedanke aber auch im übertragenen Sinne: Wer wie ich nicht in bestimmten Bereichen der Wissenschaft und theoretischen Fragestellungen ‚drin‘ ist, dürfte sich mit dieser Arbeit nicht übermäßig leicht tun. Deshalb sei abschließend kurz angesprochen, warum mir eine nähere Beschäftigung mit diesem Buch lohnend scheint.

Ein einheitliches Erklärungsmodell für den Konjunktiv ist nicht nur theoretisch erstrebenswert – auch der ‚Lateiner‘ wird doch seinerzeit nicht erst alle (un)möglichen Klassifizierungen durchgegangen sein, um einen formal eindeutigen Konjunktiv richtig einzuordnen bzw. zu verstehen; vor allem wird aber auch der Lehrer getroster und womöglich erfolgreicher unterrichten, wenn er vielleicht nicht der Weisheit letzten Schluss, aber doch einen etwas problembewussteren Einblick in bestimmte S(pr)achverhalte ins Klassenzimmer mitnehmen kann – Brüchen und Ungereimtheiten (‚bekanntes‘ wie auch weniger bekanntes, allemal kaum wirklich aufgearbeitetes) der (Handbuch-)Literatur und Schulgrammatiken ist ein eigenes Kapitel „Lehrmeinung“(en) gewidmet (und wohl alle Verwendungsweisen des Konjunktivs, die die Schulgrammatik so kennt, werden einzeln thematisiert).

M. schreibt in seinem Vorwort: „Die Thesen dieses Buches haben schon bei seiner Entstehung Widerspruch, Abneigung und Diskussionen ausgelöst, besonders unter Latinisten. Immer wieder habe ich gehört: ‚Was du da schreibst, steht nicht in der Grammatik.‘ Das stimmt. Bei meinem Bemühen, die lateinische Grammatik von einigen Widersprüchen zu befreien, ist

einiges auf der Strecke geblieben, das ihr lieb und teuer ist: die Konzeptionen z. B. der ‚abhängigen Begeh(r)sätze‘, der *consecutio temporum* oder der ‚Grundbedeutungen‘ des Konjunktivs. Dass so etwas zunächst nicht sehr beliebt ist, weiß ich. Ich würde mich aber freuen, wenn aus pauschaler Ablehnung eine konstruktive Diskussion erwüchse.“

Einen – wie mir scheinen will – gewichtigen Beitrag zu solcher Diskussion, „an deren Ende dereinst eine widerspruchsfreie Schulgrammatik stehen könnte“, hat M. geleistet. Es wäre mehr als wünschenswert, wenn vor allem Fachwissenschaft und Seminare diesen Beitrag aufgriffen und ebenso eingängig wie ‚öffentlichkeitswirksam‘ behandelten, auf dass am Ende auch der weniger ambitionierte Schulmann (oder sein weibliches Pendant) von Erkenntniszuwachs und gewonnener Einsicht profitierte – wenn denn der Schluss: „Je besser die Grammatiken sind, desto leichter können die Schüler Latein lernen“ zulässig und zutreffend sein sollte.

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch im Allgäu

Cursus Brevis, Texte und Übungen. Herausgegeben von Dr. Gerhard Fink und Prof. Dr. Friedrich Maier. 2002 Buchners Verlag Bamberg.

Cursus Brevis, Systematische Begleitgrammatik. Herausgegeben von Dr. Gerhard Fink und Prof. Dr. Friedrich Maier. 2000 Buchners Verlag Bamberg.

Wir Lateinlehrer können uns drehen, wie wir wollen, und kommen doch an der bitteren Realität nicht vorbei: Unser Fach ist weniger gefragt als früher und die Lerngruppen füllen sich nicht mehr im Selbstlauf. Wenn man beobachtet, wie die Kollegen dieser für uns nicht besonders erfreulichen Tendenz Rechnung tragen, so bemerkt man vor allen drei Gruppen: Da sind zunächst die Jetzt-nun-erst-recht-Kämpfer. Mutig bieten sie dem Zeitgeist und allem seinem Gepränge und allen seinen Werken die Stirne: Wir geben keinen Zentimeter nach! Weiter Latein als erste Fremdsprache mit Herrn und Sklavinnen in höchst munterer Konversation über offene und geschlossene Türen und Fenster, Deklinationen, Konjugationen und die übrige

Grammatik häppchenweise, jede Menge Vokabeln, ungeachtet ihrer Tauglichkeit für die spätere Lektüre – man hat ja schließlich Zeit und irgendwie muss man ja bei den jungen Schülern die Spreu vom Weizen trennen! Nichts dagegen, höchstens ein neiderfüllter Seufzer in Richtung der heilen Welten, wo die Verhältnisse das noch zulassen.

Die zweite Gruppe weiß sehr schmerzhaft um die Konkurrenz, in deren Laufrad sich das Fach befindet. Sie sieht Kreativität rechts von uns, Kreativität links von uns, sie bläst also zur Attacke und setzt sich an die Spitze der siegreichen Bewegung! Die kleinen Schüler dürfen Schwarz-Weiß-Kopien der griechisch-römischen Götterwelt kolorieren, als Krönung dann eine tolle Projektleistung, in der das Erarbeitete mit Hilfe des Medienwerts (oder falls der anderweitig engagiert ist, notfalls auch ohne ihn) in einer hübschen Broschüre für jeden Schüler der Klasse zugänglich gemacht wird; auch das Internet erfährt dabei seine verdiente Würdigung. Die älteren Schüler investieren fast den Unterricht eines halben Schuljahrs, um die Schulbearbeitung einer Terenzkomödie auf Deutsch zu proben und aufzuführen, man baut zusammen Modelle vom alten Rom als Renner für den nächsten Tag der offenen Tür. ...

Auch hier sei Kollegen, die an Schulen mit nur noch dreißig Prozent oder gar noch weniger deutschen Schülern damit einfach das Fach Latein an ihrer Schule halten wollen, größte Hochachtung ausgesprochen. Ebenfalls nichts gegen originelle Beiträge von uns für Schulfeste, die natürlich ihre Vorbereitungszeit kosten, selbst wenn es sich nicht um Wagenrennen auf Skateboards handelt. Als Unterrichtsauflockerung sind solche Aktivitäten prima, aber wenn wir sie mehr oder weniger an Stelle des Unterrichts setzen, werden wir innerhalb kürzester Zeit unsere Substanz aufgezehrt haben. Die Schüler, die wir gerne möchten, bekommen wir dadurch nicht unbedingt, und wenn sich bei den Eltern die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass dies nicht mehr der Lateinunterricht ist, den sie sich für ihre Kinder vorgestellt hatten, werden sie sie auch nicht mehr zu uns schicken, umso mehr, da inzwischen auf vielen Gymnasien attraktive

moderne Fremdsprachen wie Spanisch oder Italienisch in zeitlicher Konkurrenz zu Latein angeboten werden.

Als dritter Weg bietet sich an, die im Lateinunterricht so ungeheuer reich vorhandenen didaktischen Möglichkeiten sprachlicher und kultureller Art in einer zeitgemäßen Methodik darzubieten. Da uns die Eltern ihre Kinder immer weniger für einen frühen Beginn des Lateins (in der 5. oder 7. Klasse) anvertrauen, müssen wir unser Augenmerk viel mehr als zuvor auf Latein als dritte Fremdsprache richten. Dies ist kein Notbehelf, sondern eine echte Chance: Die Schüler wählen das Fach als Wahlpflichtfach in der 9. Klasse freiwillig, so dass automatisch eine Auslese nach Motivation und Sprachbegabung vorliegt, denn das Brett hat woanders durchaus dünnere Stellen und die Schüler werden Latein nicht wählen, wenn sie nicht schon Erfolge in den ersten beiden Fremdsprachen hatten. Außerdem hat dieses Alter den Vorteil, dass man sich der Sprache nicht spielerisch, sondern schon sehr systematisch und intellektuell nähern kann. Deshalb ist man als Lateinlehrer immer besonders gespannt, wenn ein neues Lehrbuch für diese oder eine spätere Altersstufe erscheint.

Wichtig sind drei Grundaspekte, unter denen ein durchdachter Lateinunterricht für die 3. Fremdsprache stattfinden muss:

- der grammatische Aspekt: Latein als Sprache, die sich einen Großteil der indoeuropäischen Sprachstruktur mit ihrem Reichtum in der Flexion erhalten hat und durch die dadurch ermöglichte Art der Syntax in ihrer Kunstprosa besonders beeindruckende Effekte erzielt, so dass eine richtig angeleitete Beschäftigung mit dieser Sprache eine ausgezeichnete Propädeutik für jede Art der Beschäftigung mit Sprache bildet
- der semantische Aspekt: die lateinische Semantik ist ein Teil unserer Intellektuellensprache und gleichzeitig der Fachterminologie der verschiedensten Disziplinen. Damit bildet sie eine Art kultureller Vernetzung weit über die unmittelbar aus ihr hervorgegangenen romanischen Sprachen hinaus.
- der einmalige kulturelle Aspekt: Die lateinische Literatur schließt gleichzeitig die

vorangehende griechische Literatur in sich ein und ist der Ursprung der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Welt Darstellung. Es ist eigentlich unfassbar, für welche ungeheuren kulturellen *cross-over* (mit allen positiven multikulturellen Aspekten) das Lateinische den sprachlichen Rahmen geboten hat.

Dies sind die Prüfsteine, an denen ein lateinisches Lehrbuch für die 3. Fremdsprache gemessen werden muss. Diese Aspekte sind so spannend, dass man bei interessierten Schülern schlicht mit Infektion rechnen kann, wenn man sie nur richtig heranzuführt. Nichts gegen Spaßlatein für besondere Gelegenheiten, aber davon haben wir doch unsere Leitzordner schon voll vom *Asterix Latinus* bis zu *Harrius Potterus* ... Wir müssen uns wieder auf unsere Grundlagen besinnen.

Dazu eignet sich das hier vorgestellte Unterrichtswerk in einzigartiger Weise. Schauen wir also, wie es die oben formulierten Anforderungen erfüllt!

Der grammatische Aspekt

Der Grammatikstoff wird im Übungsbuch, unterstützt von der systematischen Begleitgrammatik in vier Blöcken geboten, wobei nach jedem Block eine *repetitio generalis* vorgesehen ist. Das Neue daran ist, dass innerhalb dieser vier Blöcke die fortschreitende Schematik „Lehre vom Wort“ (Formenlehre) – „Lehre vom Satz“ (Elemente des Satzaufbaus im Ordnungsrahmen eines Satzmodells und damit das Begreifbarmachen der syntaktischen Funktion) – „Lehre vom Text“ (Verknüpfung der Sätze zu einer größeren Sinn-einheit und verschiedene Textsorten) beibehalten ist, so dass sich daraus der Aufbau der lateinischen Sprache so deutlich vorstellt wie selten sonst. Das Prinzip besteht darin, Analoges so weit wie möglich zusammenzufassen und Zersplitterung so weit wie möglich zu vermeiden.

Höchst sympathisch ist, dass die trotzdem unentbehrlichen Gesamtübersichtstabellen für Nomina, Verben und Präpositionen am Ende des Grammatikbandes den schnellen Zugriff ermöglichen. Das abschließende reichhaltige grammatische Sachverzeichnis leistet dazu ein Übriges.

Hervorzuheben ist das äußerst praktikable Satzmodell, auf das auch in den Übungen immer wieder zurückgegriffen wird, die im Hauptband jeder Lektion folgen. Es handelt sich um die Darstellung der fünf möglichen Positionen der Satzglieder auf drei Ebenen: in der obersten Zeile haben Subjekt und Prädikat ihren Platz, in der zweiten die weiteren Satzglieder, in der dritten die Satzgliedteile (Attribute). Dieses Modell bietet immer die perfekte Übersicht, ganz gleich, durch welche Wortarten oder auch Wortverbindungen (z. B. Gliedsätze) die einzelnen Positionen ausgefüllt werden. Und noch ein nicht zu überschätzender Vorteil: Die grammatischen Termini sind weitestgehend dieselben, welche die Schüler aus dem Deutschunterricht und den bisher gelernten Fremdsprachen schon kennen!

Zur besseren Anschauung als Beispiel die Erarbeitung des Konjunktivs (immer eine Art Elchtest für Lateinbücher): Der dritte der vier Blöcke (im Textbuch Lekt. 11-15) bietet vorwiegend Gliedsätze und gliedsatzwertige Konstruktionen. Hier werden in der Grammatik unter der „Lehre vom Wort“ zuerst die Konjunktivformen eingeführt, sehr übersichtlich unter Einsatz des Farbdrucks, der das Legobaustein-Prinzip der lateinischen Verbformen verdeutlicht. In der Lehre vom Satz präsentieren sich die Funktionen des Konjunktivs in Haupt- und Nebensatz, sinnvoll anschließend gleich die Zeitenfolge. In der Lehre vom Text erfolgt dann mit Hilfe der Modi, je nach deren Einsatz eine Zuordnung zu den verschiedenen Textsorten „erzählende, beschreibende, dialogisierte und rhetorische Texte“. Noch deutlicher kann man die Funktion des lateinischen Konjugationsformenreichtums nicht machen. Hier erfahren die Schüler, dass die größere Differenzierung im Lateinischen keine gegen sie gerichtete Schikane darstellt, sondern eine exaktere sprachliche Differenzierung von Realität einerseits und Gedachtem oder Gewünschten andererseits leistet. Hier ist auch auf den fachübergreifenden Aspekt der hier dargebotenen Grammatik hinzuweisen: Von dieser Methodik Wort-Satz-Text können wir auch für Sprach- und Textbetrachtung in den anderen Fächern, z. B. im Deutschunterricht der Oberstufe profitieren.

Mit dieser Grammatikdarstellung wird das Lob der lateinischen Sprache durch LORENZO VALLA (letzte Lektion des Übungsbuches) nachvollziehbar illustriert.

Noch eine kleine kritische Anmerkung zum Schluss: Bei dem Beispiel für die optische Strukturierung der Kohärenz eines Textes auf S. 14 (ein gerade für die fachübergreifende Sprachbetrachtung sehr wichtiger Aspekt!) wurde leider eine so kleine Type gewählt, dass die Lateinlehrer antikerer Jahrgänge ziemliche Entzifferungsschwierigkeiten haben dürften. Das lässt sich vielleicht bei der nächsten Auflage ändern.

Der semantische Aspekt

Mit 900 Lernvokabeln ist weder der Schüler noch der Lehrer (bei dem heutzutage üblichen Maß an Stundenausfall) überfordert. Das Schöne daran ist, dass sie bereits in Hinblick auf die spätere Originallektüre ausgewählt wurden. Die Anordnung des Vokabelteils ist optimal: Auf einer Seitenöffnung sind links die Vokabeln und rechts die eigens für dieses Vokabelpensum gedachten Tipps: Nicht nur die inzwischen in Lateinbüchern üblichen Verweise auf Fremdwörter und Ableitungen im Englischen und Französischen finden sich angereichert um sehr viel Italienisches (besonders schön S. 131 „Zählen in Europa“: die Zahlen von 1-10 in Italien, Frankreich, Spanien und Portugal), sondern auch ganz massive Hilfen fürs Vokabellernen in Form von Anleitungen zum Zusammenstellen von Wort und Sachfeldern, von Wörtern mit dem gleichen Bedeutungsteil, Idioms, von Synonymen, von Bekanntmachen mit rhetorischen Stilmitteln wie Alliteration. Das alles wird aufgelockert durch intelligente optische Hilfen wie „Wort im Bild“, Bilderrätsel und viele andere, meist sehr lustige Visualisierungen. Kurz, es ist ein Sprachkurs besonderer Art, der die Schüler auch mit den wichtigsten nichtgrammatischen Fachtermini auf unverkrampfte Art vertraut macht und ganz besonders Neugier auf die romanischen Sprachen weckt. Selbstverständlich ist auch ein übersichtliches alphabetisches Vokabelgesamtverzeichnis beigefügt.

Der kulturelle (textliche) Aspekt

Besonders erfreulich: von Anfang an bietet das Buch anspruchsvolle, höchst informative und in ihrer Aussage auch immer aktuelle Texte. Jede Lektion enthält auch zusätzliche Informationen auf Deutsch, aber immer themenbezogen und nie als Sammelsurium. Das Buch beginnt mit dem Basiswissen über die von den Griechen übernommenen Gottheiten und die Rekonstruktion des *Forum Romanum*, behandelt dann das Alltagsleben in Rom (Sklaven, Gladiatorenkämpfe – aus der kritischen Sicht SENECAS, Thermen), geht über zur SÜETONbiographie des AUGUSTUS, daran schließen sich an die Gründungssagen von Rom, auf der Äneis fußend mit passendem Schlenker zu Odysseus. Es folgen Texte über die Entstehung des römischen Rechts, die griechische Zivilisation und ihre Übernahme durch die Sieger, das römische Weltreich (nicht ohne die kritischen Stimmen römischer Schriftsteller zum römischen Imperialismus) und die Skizzierung der römischen Provinzialverwaltung (mit Bildmaterial aus dem römischen Deutschland). Die Gestalten der griechischen Mythologie finden ihren gebührenden Platz: Ödipus, Antigone, Tantalus usw. – ein geradezu beglückender Zug am Lektüreteil, da Lateinbücher, die sich nur auf Rom selbst beziehen und das griechische Erbe auslassen, immer unbefriedigend wirken, mögen sie sonst noch so gut sein. Über SOKRATES geht es dann zu den Anfängen des Christentums, zur Regel des BENEDIKT und zur *Humanitas Christiana* des ERASMUS. Als besonderer „Knüller“ dabei dürfte sich im Unterricht die Lektion 24 erweisen: ein Abschnitt aus der Kontroverse des BARTHOLOMÉ DE LAS CASAS mit JUAN SEPÚLVEDA über die Behandlung der Indios, in dem Las Casas eine Lanze für deren kulturelle Ebenbürtigkeit bricht – sowohl vom Inhalt als auch von der Sprache her ein sehr beeindruckender Text.

Diese ausführliche Sichtung der Lektüre sollte klarlegen, dass diese Texte unter sich in Zusammenhang stehen und alle insgesamt im Zusammenhang der europäischen Kultur. Ohne dass auch nur einmal mit dem Zaunpfahl gewinkt wird, wird deutlich, dass es Europa schon sehr lange vor dem Euro gab und dass es mehr ist als ein Wirtschaftsstandort.

Unterstützt wird dieses Zusammenhangsgefühl durch ein mit sehr ausführlichen Interpretamenten versehenes Eigennamenverzeichnis und vor allem durch die Bebilderung.

Wir sind es inzwischen gewohnt, dass die neuen Lateinbücher mit technisch ausgezeichneten Reproduktionen ausgestattet sind. Hier wurden mit feinfühligter Absicht nicht nur Fotos von antiken Kunst- und Bauwerken und sonstigen zeitgenössischen Darstellungen eingebracht, sondern auch Dokumente moderner Auseinandersetzung mit der Antike, z. B. die Darstellung des Äneas mit der Sibylle in der Unterwelt durch J. BRUEGHEL d. Ä., die Schlacht bei Cannae durch HANS BURGKMAIR d. Ä., die rührend viktorianische Auffassung des Thermenbetriebs eines ALMA TADEMA, Szenfotos aus „*Quo vadis*“ und „*Edipo re*“, eine Gegenüberstellung von Colosseum und dem Fußballstadion der französischen Weltmeisterschaft in Saint Denis usw., so dass die Antike nicht als exotische Ferne wirkt, sondern als Objekt der ständigen und selbstverständlichen Auseinandersetzung.

Mit diesem Buch können wir Lateinlehrer Schule machen.

URSULA BAADER-SCHNAPPER, Berlin

Pegasus. Gestalten Europas. Das lateinische Lesebuch der Mittelstufe. Bearbeitet von Friedrich Maier. Bamberg 2002 (C. C. Buchner Verlag, Reihe Antike und Gegenwart. ISBN 3 7661 5980 1).

Was kann zur Akzeptanz des Unterrichtsfachs Latein in besonderem Maße beitragen? Ganz einfach: Man denke einmal darüber nach, was zum bisherigen Ruf des Faches geführt hat.

Nichts hat ihm nämlich letztendlich über Generationen so geschadet wie die Reputation als reines Grammatikfach, bei dem es kaum oder doch nur wenig um Inhalte ging. Zwar sollte man beispielsweise die sprachreflektorische Leistung bei der Analyse von Kasusfunktionen nicht gering schätzen. Aber taugt denn die Kenntnis des *Ablativus limitationis* oder ähnlich marginaler Details zum Nachweis gelungenen Unterrichts? Darf es in der Spracherwerbsphase bei noch so ausgefeilter „formaler Bildung“ (v. HENTIG) bleiben? Und was die Inhalte

betrifft, so hat kaum etwas das Fach so nachhaltig beschädigt wie diese grauen, eintönigen „Lesebücher“ (KRÜGER *et alii* 1951*sq.*) in trauriger Gemeinsamkeit mit einem ebenso grauen, zum Einschlafen eintönigen, ritualisierten Drill-Unterricht. All dies hatte bekanntlich zum Zerrbild des Latein-Paukers beigetragen. Überwiegend längst passé, gewiss, doch in den Auswirkungen noch immer spürbar, wenn es in der Elterngeneration um die Frage geht, ob der Enkel, ob die Söhne und Töchter Latein lernen sollen oder nicht.

Heute nun, viele Jahre nach der „kopernikanischen Wende“ des LU, verfügen wir über eine neue Didaktik, neue Curricula mit differenziert ausformulierten Lernzielen, eine verfeinerte Methodik und gut durchdachte, vorzüglich illustrierte Lehrwerke, die auch und gerade bei nur zwei- bis dreijährigem Lateinunterricht gewinnbringend für die Schüler eingesetzt werden können. Wir haben den „Neuen Lehrer“, jung, dynamisch, hoch motiviert und seine Schüler motivierend. Allerdings auch den „Neuen Schüler“, für den Latein oft eine Zumutung darstellt. Denn dem Zeitgeist laufen die Forderungen, die das Fach gerade dann stellt, wenn es ernsthaft unterrichtet wird, diametral zuwider. Daraus ergeben sich Überforderung allenthalben und Frustration seitens einer Lehrerschaft, die – teilweise wohl auch zu Recht – den jeweils neuesten pädagogisch-didaktischen Trends und Moden (mögen sie nun Handlungsorientierung oder LdL heißen) reichlich Skepsis entgegenbringt. Folglich wird allerorten nach gründlich durchdachtem, gut ausgewähltem und aufbereitetem Material Ausschau gehalten, mit dessen Hilfe der Unterricht sich möglichst motivierend gestalten lässt.

PEGASUS nun, ein neues Lesebuch, von FRIEDRICH MAIER, Emeritus der Humboldt-Universität zu Berlin, der Zunft durch eine Vielzahl an grundlegenden Publikationen bestens bekannt. Die Summe seines Schaffens liegt hier vor, letztlich die Umsetzung dessen, was sich aus der Theorie – also dem zweiten und dritten Band seines fachdidaktischen Hauptwerkes – ergibt. In der Reihe der in den letzten Jahren erschienenen Lesebücher ist Pegasus der jüngste

Spross. Brauchen wir ein Lesebuch, benötigen wir ein weiteres, und wenn ja – wie können wir dieses hier gewinnbringend einsetzen?

Das Buch geht von einem geradezu enzyklopädisch orientierten Ansatz aus, nämlich dem Versuch, die prägende Kraft der Antike uns Heutigen zugänglich zu machen, und zwar an Hand von 16 zentralen Gestalten, in chronologischer Reihenfolge, von SOKRATES bis ERASMUS. Es stellt sich naturgemäß die Frage der Auswahl, deren Lösung im vorliegenden Kontext weitgehend unstrittig sein dürfte, aber auch eines Konzepts, das auf den ersten Blick doch sehr an „große Männer (!) der Geschichte“ erinnert. Hier wird man grundsätzlich unterschiedlicher Meinung sein können. Schon das Konstrukt eines derartigen „Kanon“, und sei er noch so attraktiv dargeboten, scheint mir an sich diskussionswürdig und -bedürftig.

Bei näherer Betrachtung verfolgt F. Maier jedoch einen ganz anderen Ansatz. Es geht nicht um weitere „klassische“ Texte, einen weiteren, anderen „Kanon“. Sein Konzept orientiert sich an einer umfassenden Bildungstheorie, in der Bildung als Prozess aufzufassen ist, in dessen Verlauf aus bloßer Information (isoliertem „Wissen“ auf der einfachsten Ebene) mittels Auseinandersetzung mit Inhalten im schulischen Rahmen, also durch die kritische Aneignung seitens der Lernenden, lebendiges Wissen gewonnen wird, komplexes, flexibles, vernetztes Wissen. Auf diesem „Lebenswissen“ beruht Bildung. Es wirkt identitätsstiftend und verankert gewissermaßen – im Sinne des humanistischen Leitspruchs „*ad fontes*“ – den Einzelnen in seiner (europäischen) Geschichte.

PEGASUS stellt 16 exemplarische Gestalten in den Mittelpunkt des Interesses, die in Form von 16 Lektüre-Einheiten dargeboten werden. Es handelt sich im besten Sinn um ein Bildungsangebot, dessen attraktive Aufbereitung durch Zusatztexte und Bildmaterial in der Tat beeindruckend ist. Diesen 16 Einheiten liegt eine wohldurchdachte Struktur zu Grunde: Das Ganze wird durch einen gedanklichen „Ariadnefaden“ verbunden, der sich an literarhistorischen und existentiellen Grundfragen orientiert. Wie bei jeder Auswahl sind Schwerpunktsetzungen

dabei unabdingbar. Die Übersicht von Themen und Texten (S. 6) lässt erkennen, dass der Europa-Gedanke dabei allgegenwärtig ist, unter gebührender Berücksichtigung der fundamentalen Rolle von Griechenland und Christentum. Die vorgesehenen Projekterweiterungen, auf die in den jeweiligen Lektüre-Einheiten verwiesen wird, stellen eine wertvolle Bereicherung dar. Insbesondere zu den Kapiteln 3 (SOKRATES), 11 (AUGUSTINUS) und 15 (KOPERNIKUS) halte ich sie nahezu für unverzichtbar.

Das zugrundeliegende Konzept sieht vor, diesem Lesebuch zwei Jahre Unterricht zu widmen, ihm also in der Regel zwei ganze Jahre zu folgen, zwar nicht vollständig und ausnahmslos, aber doch weitgehend. Dabei zielt es darauf ab, im Anschluss an die Arbeit mit dem Lehrbuch eine Gesamtschau der Antike im Spiegel der lateinischsprachigen Literatur zu ermöglichen, in deren Rahmen alle wichtigen Textsorten (s. Übersicht S. 6) zum Zuge kommen. Zudem wurde bei der Auswahl der Texte möglichst eine Progression des sprachlichen Schwierigkeitsgrades mit berücksichtigt. PEGASUS bietet sich folglich als Ersatz für die Übergangs- und Anfangslektüre an, deren bisherige inhaltliche Zersplitterung überwunden werden soll.

Die Themen der jeweiligen Einheiten sind zum Teil aus früheren Heften der Reihe „Antike und Gegenwart“ schon bekannt, doch handelt es sich keinesfalls nur um eine kurzgefasste Kompilation dieser Lektüren. Ein Lehrerheft ist in Vorbereitung, das, wenn es sich in Umfang und Qualität an den anderen Exemplaren der Reihe orientiert, eine ähnlich vorzügliche Hilfestellung leisten dürfte wie im Falle der bisherigen Hefte, z. B. zur Caesar-Lektüre. Die Texte sind ansprechend ausgewählt und tragen vom Umfang her den Sachzwängen des gegenwärtigen Lateinunterrichts Rechnung – d. h. sie sind praktikabel.

Ergänzt werden sie durch Zusatztexte, meist in deutscher Sprache, sowie einer Vielzahl von Illustrationen, deren Auswahl und Qualität (von DAUMIERS wenig attraktiver Damoklesschwert-Karikatur zu Europa einmal abgesehen, der eine ganze Seite eingeräumt wird) unbedingt

als gelungen zu bezeichnen ist. Anregend also, motivierend, ein vorzügliches Hilfsmittel für den interessierten Lehrer, der dankbar ist für alles, was ihm an Entdeckungen dabei geboten wird, sei es ein Auszug aus IBSENS Drama „Catilina“ oder eine Portraitbüste CATULLS, deren Existenz dem Rez. bislang unbekannt war. Dem Lehrer bleibt die Aufgabe, das Gebotene methodisch vielseitig umzusetzen, wobei das Lesebuch selbst in jeder Hinsicht offen ist. Man hüte sich aber, hier den bequemsten Weg einzuschlagen. Wer es in einfallsloser Form, d. h. lehrerzentriert und einzig in der traditionellen Form von Lektüreunterricht einsetzt, darf sich über die Passivität seiner Schüler nicht wundern: Dem ist dann auch mit diesem Lesebuch nicht zu helfen.

Zu welchem Zeitpunkt kann man PEGASUS denn nun sinnvoll einsetzen? Bei Latein als 1. Fremdsprache ganz gewiss in Klasse 9 und 10. Hier kann auch das Ziel erreicht werden, die Schüler für eine Fortführung des LU zu gewinnen und zugleich denen, die es danach abwählen, mehr als nur einen Scherbenhaufen an (rudimentärer) Grammatik und inkohärenten Inhalten zurückzulassen. Hier kann es seine Aufgabe erfüllen und beim Übergang zur autoren-, respektive themenzentrierten Lektüre der Sek. II gute Dienste leisten.

Bekanntlich sind es aber immer weniger Schüler, die grundständig Latein lernen. Bei L II schrumpft der Zeitraum für den Einsatz dieses Lesebuches letztlich auf ein Jahr (die 10. Klasse) zusammen, allerdings auch hier nicht in den Bundesländern, in denen die 11. Klasse noch nicht oder nur teilweise zur Oberstufe zählt. Es wäre Unsinn, den Effekt von guten Lehrbüchern – deren inhaltliche Schwerpunkte ja Zeit verlangen und verdienen – dadurch zu konterkarieren, dass man die Phase des eigentlichen Spracherwerbs auf zwei Schuljahre zu komprimieren versuchte, nur um dann so schnell wie möglich zu einem Lesebuch – und sei es diesem hier – zu gelangen. So ist die Realität, und es sind nicht die schlechtesten Lehrer, die sich Zeit nehmen für gründlichen Sprachunterricht, der zugleich die inhaltlichen (kulturgeschichtlichen) Lernziele gebührend

berücksichtigt. Sicher, den roten Faden dabei nicht zu verlieren ist nicht leicht, zumal die Lehrwerke sich in dieser Hinsicht nicht unbedingt als hilfreich erweisen. Vollständigkeit kann man bestenfalls anstreben, Totalität im Blick behalten, aber deduktiv umsetzen lässt sich dies nicht. Auch PEGASUS wird trotz seines bewundernswert kohärenten Konzeptes das Problem des chronischen Gedächtnisschwundes unserer mediengeschädigten Schüler nicht beheben können, ein Grundübel jedenfalls an „normalen“ Schulen, leider auch an Gymnasien. Von den selten gewordenen pädagogischen Oasen sei hier nicht die Rede – da ist naturgemäß die Welt ja noch in Ordnung.

Es mag andererseits sein, dass es bei den spätbeginnenden Unterrichtsformen des LU, wohl auch bei Latein als 3. Fremdsprache, inzwischen allenfalls noch möglich ist, in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit einen Grad an Sprachbeherrschung zu erreichen, der den Texten des neuen Lesebuchs entspricht. Bei L IV lässt der Rahmenplan den Einsatz eines solchen Lesebuches im Anschluss an das Lehrwerk ohnehin zu. Folglich ist es in das Ermessen des Lehrers gestellt, ob er sich der hier gebotenen Hilfestellung bedient, die zudem den Vorteil hat, dass sich bei kluger Auswahl das Gesamtkonzept bewahren lassen dürfte. Die meisten älteren Lesebücher – mehr oder weniger Florilegien (vom Römischen Erbe über *Orbis Romanus* bis *Aditus*) – waren mit ihrem Hang zur Überfrachtung zu diesem Zweck nicht brauchbar und dienten in der Praxis allenfalls als Anregung oder zum Exzerpieren. Neuere leiden oft an inhaltlicher Beliebigkeit, disparater Anordnung, ja streben vereinzelt sogar kurzatmig eine vermeintlich jugendgemäße Aktualität an, die ein recht kurzes Verfallsdatum zur Folge haben dürfte.

PEGASUS bildet dagegen ein *Novum* in seiner durchdachten, bildungstheoretisch fundierten Sichtweise. Es stellt in jedem Fall eine Bereicherung dar, liefert allen, die um einen attraktiven Unterricht bemüht sind, hervorragende Anregungen und macht einen Erfahrungsschatz zugänglich, der auf jahrzehntelanger Theorie und Praxis des LU beruht. Probieren wir

es also aus und warten wir ab, was es zu leisten vermag: Es ist diesem neuen Lesebuch durchaus zu wünschen, dass es sich zu dem Lesebuch der Mittelstufe entwickelt.

JÜRGEN REINSBACH, Berlin

Ludvig Holberg, Nicolae Klimii iter subterraneum, bearb. v. A. Micha. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001 (= clara 4), 48 S., 8,40 EUR (ISDN 3-525-71703-2).

Übergangs-, Anfangs- und Interimslektüren haben Hochkonjunktur. War man vor dreißig oder vierzig Jahren noch auf wenige Textsammlungen wie das „Lateinische Lesebuch“ von UHLMANN/UPPENKAMP angewiesen, so machen jetzt die vielfältigen Angebote der Verlage Überblick und Wahl schwer. Der BUCHNERS Verlag z. B. bietet als Übergangsektüre die Reihe „*Transit*“ (6 Hefte) und als Interimslektüre „*Studio*“ (14 Hefte) an, OLDENBOURG vereinigt alle drei Formen in „*Prisma*“, KLETT hat seiner „Blauen Reihe“ eine kleine, aber schnell wachsende Schwester an die Seite gestellt, „*Officina*“, die gekürzte und adaptierte Texte anbietet (bis jetzt 8 Hefte), CORNELSEN legt mit „*tolle, lege*“ aktuelle Themen in einem Band vor.¹

Der Grund für diese neuen Reihen liegt sicher nicht nur in der löblichen Absicht, den „Lektüreschock“ mildern zu helfen, und nicht nur in der stärkeren Hervorhebung dieser kleinen Lektüren in den Lehrplänen; auch die Unterrichtssituation, die bei immer weniger Stunden und damit immer geringeren Voraussetzungen im Niveau und Lektüreumfang ständig Abstriche machen muss, legt nahe, mehr kurze und leichte Texte zu suchen oder zu kreieren. Diese Suche hat freilich auch den Horizont erfreulich erweitert: Nun rücken Themen, die außerhalb des klassischen Kanons liegen, und mittel- und neulateinische Texte, die auch Interessantes und Relevantes zu bieten haben, mehr als früher ins Blickfeld.

In dieser Situation nimmt es nicht wunder, dass auch der Verlag VANDENHOECK & RUPRECHT sich vor kurzem entschlossen hat, eine Reihe mit dem Namen „*clara*“ zu edieren, in Anlehnung und Fortführung seiner Lehrbücher „*Lumina*“ (und „*Latinum B*“). Auch diese Reihe erweist

sich als recht fruchtbar: Innerhalb von weniger als zwei Jahren sind schon neun Titel erschienen bzw. angezeigt. Die kurzen Textstücke sind durch ihre kolometrische Schreibung übersichtlich gestaltet, die marginal gesetzten ausführlichen Vokabelhilfen werden durch einen (schon neben den Text farbig hervorgehobenen) Lernwortschatz im Anhang ergänzt, zahlreiche, farbige Bilder und vertiefende grammatische bzw. textlinguistische Fragen runden die ansprechende Reihe ab.

Auch inhaltlich bieten die Hefte z. T. neue bzw. aktuelle Themen: Nr. 3 ist KLEOPATRA gewidmet, Nr. 7 CHRISTOPHORUS, Nr. 9 den „Römischen Mädchen und Frauen“. Besonders erfreulich aber ist, dass ein so wichtiges und interessantes Werk der neulateinischen Literatur wie das „*Nicolae Klimii iter subterraneum*“ des dänischen Barons LUDVIG HOLBERG (1684-1754) endlich Eingang in die Schulbücher gefunden hat. Das erst 1741 erschienene Werk gilt als die letzte lateinisch geschriebene Utopie, wobei es sich eher um eine Mischung zwischen fiktionalem Idealstaat, Reiseerzählung und Satire handelt: Der frisch examinierte Geologiestudent Niels Klim fällt bei Höhlenforschungen ins Innere der hohlen Erde und lernt dort einen eigenen Kosmos mit den unterschiedlichsten Lebewesen, Staaten und Sitten kennen. Diese Konzeption bietet dem Autor die Möglichkeit, seinen Zeitgenossen verschiedene Spiegel von immer anderen Seiten vorzuhalten und den Leser aufs köstlichste zu amüsieren. Das „*Iter subterraneum*“ scheint die ideale Ergänzung zur ernstesten und tiefgründigen „*Utopia*“ des MORUS zu sein: Beide sollte man lesen!

Aus dem mehrere hundert Seiten umfassenden Original bringt nun „*clara 4*“ zwanzig kurze Ausschnitte, die das Schicksal des Titelhelden vom Absturz über seine wechselhaften Abenteuer durch die unterirdischen Reiche bis zu seinem Aufstieg zum „Herrscher der fünften Monarchie“ (und zu seiner „überstürzten“ Flucht zurück auf die Oberwelt) verfolgen. Über Auswahlen kann man immer streiten. Mit Recht sind zeitgebundene Kapitel wie der erstarrte Akademiebetrieb im 18. Jahrhundert oder viele Seitenhiebe auf den intoleranten Pietismus des damaligen

Dänemark beiseite gelassen, aber man vermisst nur ungerne Glanzstücke wie die satirische Reisebeschreibung von Europa aus der Feder eines Unterirdischen (Kap. 13) oder den Rollentausch zwischen den Geschlechtern im Staate Cocklecu (Kap. 9).

Die Texte lassen sich auch von Lektürefanfängern durch die reichlich gebotenen Vokabel- und Übersetzungshilfen neben dem Text flüssig lesen, aber es stimmt schon ein wenig nachdenklich, wenn der Vokabelteil fast genauso viel Raum einnimmt wie der Textteil: Das zeigt einerseits, dass Holbergs Latein stark abweicht von der klassischen Sprache, dass also die Schüler nur bedingt an bisher Gelerntes anknüpfen können, andererseits stellt man sich die Frage, ob wirklich so viele Angaben nötig sind: Wörter wie *ubi*, *vix* oder *sumere* (Text

1) sind nicht nur Bestandteil von „*Lumina*“, sondern auch des „*Cursus Continuus*“ oder „*Felix*“.

Schließlich sei noch mit Bedauern angemerkt, dass kein Platz mehr blieb für eine längere Einleitung bzw. für weiterführende Hinweise (auf andere Utopien, auf Holbergs Leben und Werk, auf Literatur zum „*Iter Subterraneum*“): Hier hätten sich Schüler und Lehrer sich noch mehr Auskünfte gewünscht.

Von diesen Alternativvorschlägen aber abgesehen ist zu wünschen, dass die sorgfältig gestaltete, amüsante und dabei bedeutsame Lektüre ein breites Interesse im Lateinunterricht findet.

1) Vgl. auch den Überblick im AU 4+5/2000, 92ff.

HANS-LUDWIG OERTEL, Würzburg

Leserforum

De lingua Latina in philologia Latina adhibenda

Zur Empfehlung LIEBERG (FC 4/2001, 262) und zur Stellungnahme von BINDER, EFFE, GLEI, PAULSEN (FC 1/2002, 58)

Plurimae sunt causae, cur ii, qui philologiam Latinam profitentur, Latine scribant. Ac primum quidem est **argumentum invidiae arcendae** (lingua enim Latina et nullius gentis et omnium gentium est), secundum **ex rerum memoria** repetitum (nam optimus quisque commentarius aut Latine conscriptus est, aut dignus, qui Latine scribatur; etenim optima opera Francogallice aut Germanice conscripta iam nunc minus leguntur quam debebant; quod fatum etiam Anglice scriptis post ducentos annos imminet. At Latina semper leguntur a philologiae Latinae studiosis). Tertium est **argumentum ex analogia petitum** (nam ii, qui philologiae Anglicae student, Anglice plerumque scribunt, qui Francogallicae, Francogallice ... Quidni qui Latinae, Latine?). Sequitur **argumentum commoditatis** (nonne omnia Latine legere et scribere facilius est quam quam tot gentium linguas perdiscere?). Quintum autem **argumentum ex rerum natura** petitur

(naturae enim congruens est verba Latina Latine explicari, ut in lexico Oxoniensi Anglica Anglice, in Laroussiano Francogallica Francogallice explicantur. Nam linguae peritia habitus animi est). Sequitur **argumentum brevitatis et perspicuitatis** (causa enim corruptae hodiernarum linguarum eloquentiae simplicissima est: Latine scribi desitum est, quo factum est, ut suo quisque etiam sermone neglegentius uteretur). Proximum est **argumentum ex re sive ex apto** (philologis voces Latinae et scripta Latina Latine explicanda sunt, nam nulla lingua ad hoc faciendum aptior est. Discipuli autem quid in quaque lingua aptum sit, vertendo discunt. Nam dum scriptorum Latinorum verba vertent, patrii sermonis copiam explorabunt. Nulla autem alia via est, qua cuiusque nationis lingua melius aut defendi aut augeri aut amplificari possit. Venio ad **argumentum utilitatis** (qui enim Latine scribit, et antiquiorum scripta expeditius leget prudentiusque intellet et linguas hodiernas facilius libentiusque discet et sermone patrio sapientius diligentiusque utetur). Unde transitus fit ad **argumenta moralia** (nam quisquis Latine scribere temptabit, primo se plura nescire quam scire sciet, quae summa

sapientia est. Deinde christi Latinis scribendis demagogorum venditorumque artificia rhetorica perspiciet. Paenultimum autem est **argumentum**, quod primum esse debuit: Latine scribere et loqui **iucundum est**. Quod ipsum **argumento ex etymologia** philologiae petito confirmatur: Verbi autem amor non sola ratione neque oratione, sed rebus demonstrandus est. Permittant igitur annalium nobilissimorum editores, ut viri docti de philologia Latina Latine scribant idque breviter et dilucide. In seminariis autem atque scholis primum creanda erunt loca et tempora, quibus discipuli Latine tantum scribant et loquantur, deinde id agendum erit, ut scriptorum verba quam elegantissime sermone patrio reddant, utriusque linguae indole quantum fieri poterit perspecta. Quo – haud invita Minerva – fiet, ut patriis quoque litteris specimina novae ingeniorum praestantiae addant.

MICHAEL VON ALBRECHT, Heidelberg

„Griechische Bibel erstmals ins Deutsche übersetzt“

Unter diesem Titel erschien im FORUM CLASSICUM 1/2002, S. 67, von Prof. Dr. JÜRGEN WERNER, Berlin, eine scharfe Kritik an einer Agentur-Meldung der „Berliner Zeitung“. Wie die BZ mir freundlicherweise mitteilte, handelt es sich um eine Nachricht vom 28.6.2001 mit folgendem Wortlaut:

„Griechische Bibel erstmals ins Deutsche übersetzt – Rostock. Die erste Übersetzung der griechischen Bibel ins Deutsche soll im Jahre 2005 vorliegen, Bis dahin arbeiten Wissenschaftler aus Deutschland und Österreich an dem 4000 Seiten starken Werk. Orthodoxe Christen aus Jugoslawien oder Griechenland haben bislang in Deutschland keine Übersetzung der so genannten Septuaginta. Die griechisch-deutsche Ausgabe wird von der Deutschen Bibelgesellschaft Stuttgart herausgegeben. Geplant ist die Publikation auch als digitale Ausgabe sowie als Schulbuch in großer Auflage. (ddp)“

Der Sachverhalt ist völlig korrekt dargestellt. Wenn aber selbst ein Fachkollege diese Nachricht so gröblich missversteht, dass er sich zu einer scharfen, kritisch-ironischen Entgegnung

aufgerufen fühlt, dann ist es wohl an der Zeit, den Sachverhalt etwas ausführlicher zu verdeutlichen.

Natürlich ist die Bibel längst in so ziemlich alle Sprachen der Erde übersetzt; die Bibel: d. h. das sogenannte „Alte Testament“ (AT), dessen Ursprache Hebräisch ist (bis auf einige Kapitel in den Büchern Esra und Daniel, die in Aramäisch geschrieben sind), und das sogenannte „Neue Testament“ (NT), das zur Gänze in Griechisch verfasst ist. Für den wissenschaftlich-theologischen Gebrauch bedienen sich die Katholische Kirche und die evangelischen Kirchen der Bibel in ihren Ursprachen Hebräisch und Griechisch¹. Die orthodoxen Kirchen Osteuropas hingegen benutzen neben dem griechischen NT die sogenannte „Septuaginta“ (LXX) als kanonischen Urtext.

Was ist die „Septuaginta“ – die im Titel gemeinte „Griechische Bibel“? Sie ist, kurz gesagt, die Übersetzung des hebräischen AT ins Griechische und wurde etwa in der Zeit von 250 v. Chr. bis 200 n. Chr. – v. a. wohl im ägyptischen Alexandria – verfasst. Die Notwendigkeit einer Übersetzung ihrer heiligen Schriften ins Griechische ergab sich v. a. für die jüdischen Diaspora-Gemeinden der damaligen Zeit, die ja nicht mehr Hebräisch oder Aramäisch sprachen, sondern eben Griechisch. Den Namen Septuaginta (= „70“) hat das Werk daher, dass es der Legende nach 70 (genauer 72) jüdische Gelehrte gewesen sein sollen, die diese Übersetzung ins Griechische leisteten². Für das Christentum liegt die Bedeutung der LXX zum einen darin, dass die Autoren des NT, wenn sie das AT (v. a. Jesaja und die Psalmen) zitierten, dies mit den Worten der LXX taten; zum andern darin, dass die (nicht erhaltene) Textvorlage der jüdischen LXX-Übersetzer ca. 1000 Jahre älter ist als der Codex Leningradensis aus dem Jahre 1008 n. Chr., auf den sich die heutige Textform des hebräischen AT stützt. In textkritischen Fragen der *Biblia Hebraica* kann also die LXX als Zeugnis eines viel früheren Bibelverständnisses zu Rate gezogen werden. Und das Erstaunliche ist nun, dass diese Septuaginta bis heute in fast keine neuere Sprache, auch nicht ins Deutsche übersetzt worden ist.

Um diesem Mangel abzuhelpfen, haben sich nicht nur in den USA und in Frankreich, sondern auch in Deutschland Wissenschaftler zusammengefunden. Seit 1999 arbeiten ca. 80 Damen und Herren unter der wissenschaftlichen Federführung der Universität Koblenz-Landau und der Kirchlichen Hochschule Wuppertal an dieser Aufgabe (verlegt bei der Deutschen Bibelgesellschaft Stuttgart). Als Herausgeber fungieren Prof. Dr. Martin Karrer (Kirchl. Hochschule Wuppertal) und Prof. Dr. Wolfgang Kraus (Universität Koblenz-Landau), die Übersetzer sind meist Dozentinnen und Dozenten für das

Alte oder Neue Testament, es arbeiten aber auch etliche Althistoriker und Klassische Philologen mit. Der Abschluss der Arbeit ist für 2005 vorgesehen.

- 1) Biblia Hebraica Stuttgartensia, Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart, 4. Aufl. 1990; Nestle-Aland, Novum Testamentum Graece, Deutsche Bibelgesellschaft Stuttgart, 27. Aufl. 1993
- 2) vgl. jetzt F. Siegert, Zwischen Hebräischer Bibel und Altem Testament, Eine Einführung in die Septuaginta, Münster 2001

JÜRGEN KABIERSCH, Wuppertal
(Mitglied der Septuaginta-Kommission)

Nachrichten und Verschiedenes

In memoriam Hansjörg Wölke

Unser Redaktionsmitglied, Herr Dr. HANSJÖRG WÖLKE, dem wir viele Besprechungen fachwissenschaftlicher und didaktischer Publikationen verdanken, ist am 16. April 2002 nach schwerer Krankheit verstorben. Wir haben ihm schon in Heft 3/2001 (In eigener Sache) für seine fast zehnjährige Mitarbeit am Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes herzlich gedankt. Seine Dissertation „Untersuchungen zur Batrachomyomachie“ (Meisenheim a. Gl. 1978) findet bis heute Anerkennung in der Fachwissenschaft. Als Lehrer für Latein und Griechisch am Gymnasium Steglitz und am Arndt-Gymnasium Zehlendorf und als Fachseminarleiter für Latein hat er in Berlin einen großen Wirkungskreis gehabt. So wird er vielen Menschen durch sein vorbildliches Engagement als Pädagoge und seine sorgfältige Arbeitsweise als Philologe in guter Erinnerung bleiben. Die Abschiedsfeier am 30. April in der Kirche „Zum guten Hirten“ in Berlin-Friedenau vereinigte noch einmal eine große Zahl von Menschen, die ihm in unterschiedlichen Lebensbereichen viel zu verdanken haben, seine Familie, die Hausgemeinschaft aus der Görrestraße, Freunde, Kollegen und Schüler. Hier überwog der Dank die Trauer, als zum Schluss alle Anwesenden in den festlichen Choral „Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren“ einstimmten. R.I.P.

A. F.

Latein – Sprache der Superlative

Der Sprachwissenschaftler HARALD HAARMANN hat in seinem kürzlich erschienenen „Kleinen Lexikon der Sprachen – Von Albanisch bis Zulu“ (München: Beck 2001. EUR 18,50) ein Loblied auf das Lateinische gesungen, wie es wohl ein Altphilologe heute kaum wagen würde (S. 239-245). Nach HAARMANN ist das Lateinische „in vieler Hinsicht die erfolgreichste und produktivste Kultursprache der Welt. Die Geschichte des Lateinischen und der lateinischen Schriftkultur bietet einige Superlative. [...] Keine andere Sprache der Welt hat einen so massiven Einfluss auf so viele verschiedene Sprachen ausgeübt wie das Latein.“ Die lateinische Variante des Alphabets „ist das produktivste Schriftsystem aller Zeiten, denn es werden heute mehr Sprachen in Lateinschrift als in irgendeiner anderen Schriftart geschrieben. [...] Die Tradierung und Verbreitung griechischen Ideengutes (v. a. mytholog., polit.-philosoph. und literar. Thematik) in der westl. Zivilisation ist größtenteils Verdienst des Lateinischen als Vermittlersprache. [...] In ganz Westeuropa wurde das christl. Kulturerbe über die Antike hinaus in latein. Sprache tradiert. Christentum und Latein waren jahrhundertlang die Grundpfeiler westeurop. Zivilisation. [...] Wenn man vom Latein als ausgestorbener Sprache spricht, ist das eigentlich nur die halbe Wahrheit, denn das

latein. Sprach- und Kulturerbe lebt in seiner roman. Transformation bis heute weiter.“

A.F.

George Bush: „Wir sind Erben der gleichen Zivilisation“

Im Schlussteil seiner Rede vor dem Deutschen Bundestag am 23. Mai 2002 beschwor der amerikanische Präsident die gemeinsamen Werte der Alten und der Neuen Welt. Wörtlich sagte er (nach der Übersetzung in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 25. 5. 2002, S. 11):

Sehr geehrte Mitglieder des Bundestags, wir haben uns in ernster Absicht versammelt – in sehr ernster Absicht –, von der die Sicherheit unserer Bevölkerung und das Schicksal unserer Freiheit jetzt abhängen. Wir schaffen eine Welt der Gerechtigkeit, oder wir werden in einer Welt des Zwangs leben. Das Ausmaß unserer gemeinsamen Verantwortung läßt unsere Meinungsverschiedenheiten belanglos erscheinen. Und diejenigen, die unsere Meinungsverschiedenheiten übertreiben, spielen ein leicht durchschaubares Spiel und haben ein allzu simples Verständnis unserer Beziehungen.

Die Vereinigten Staaten und die Nationen Europas sind mehr als militärische Verbündete; wir sind mehr als Handelspartner; wir sind die Erben der gleichen Zivilisation. Die Versprechungen der Magna Charta, die Lehren Athens, die Kreativität von Paris, das unerschütterliche Gewissen LUTHERS, der sanfte Glaube des heiligen FRANZISKUS – alles dies ist Teil der amerikanischen Seele. Die Neue Welt war erfolgreich, indem sie die Werte der Alten Welt achtete.

Unsere Historie driftete manchmal auseinander, dennoch versuchen wir, nach den gleichen Idealen zu leben. Wir glauben an freie Märkte, gemäßigt durch Mitgefühl. Wir glauben an offene Gesellschaften, die unveränderliche Wahrheiten widerspiegeln. Wir glauben an den Wert und die Würde jedes Lebens.

Diese Wertüberzeugungen verbinden unsere Kulturen und bringen unsere Feinde gegen uns auf. Diese Wertüberzeugungen sind allgemein gültig und richtig. Sie prägen unsere Nationen und unsere Partnerschaft auf einzigartige Weise. Diese Überzeugungen veranlassen uns, die

Tyrannie und das Böse zu bekämpfen, wie es andere vor uns getan haben.

Einer der größten Deutschen des 20. Jahrhunderts war Pastor DIETRICH BONHOEFFER. Er verließ die Sicherheit Amerikas, um sich gegen das nationalsozialistische Regime zu stellen. In einer dunklen Stunde gab er Zeugnis vom Evangelium des Lebens und zahlte den Preis für seinen Glauben – er wurde nur Tage vor der Befreiung seines Konzentrationslagers getötet.

„Ich glaube“, sagte Bonhoeffer, „daß Gott aus allem, auch aus dem Bösesten, Gutes entstehen lassen kann und will.“¹

Diese Überzeugung wird durch die Geschichte Europas seit diesem Tag bewiesen – in der Versöhnung und Erneuerung, die diesen Kontinent verwandelt haben. In den Vereinigten Staaten haben wir vor kurzem den Schrecken des Bösen und die Macht des Guten gesehen. In den Bewährungsproben unserer Zeit bekräftigen wir unsere innersten Werte und unsere engsten Freundschaften. In diesem Saal, in dieser Stadt, in diesem ganzen Land und auf dem ganzen Kontinent hat Amerika wertvolle Freunde. Und mit unseren Freunden bauen wir das Haus der Freiheit – für unsere Zeit und für alle Zeiten.

Möge Gott Sie segnen.

- 1) Wegen dieser Passage hat der Dietrich-Bonhoeffer-Verein dem US-Präsidenten die „Instrumentalisierung“ des Theologen Bonhoeffer vorgeworfen, wie es in einer epd-Meldung hieß (vgl. Berliner Zeitung v. 1./2. Juni 2002, S. 5). „Wir verwahren uns dagegen, wenn Bush damit seinen Krieg gegen den Terrorismus rechtfertigen will“, erklärte der Verein.

„Druids“: Caesar und Vercingetorix als Filmgegner

Es kam, wie es kommen musste. Der Erfolg des Spielfilms „Gladiator“ von RIDLEY SCOTT hat Nachahmer auf den Plan gerufen. Die Antike als Profit versprechende Fundgrube für Erzählstoffe wurde wiederentdeckt.

Als DVD erschien nunmehr der Film „Druids“. Man kann ihn kaufen oder in Videotheken ausleihen. Die französisch-kanadische Co-Produktion wurde 2000 unter der Regie von JACQUES DORFMANN in Bulgarien gedreht.

Vor dem literarischen Hintergrund des Werkes „*Bellum Gallicum*“ wird die Auseinandersetzung zwischen dem römischen Feldherrn GAIUS JULIUS CAESAR und dem gallischen Anführer VERCINGETORIX erzählt und zugespitzt. Blutige Kämpfe und Massenaufmärsche fehlen ebenso wenig wie Liebesszenen. Die Schlacht bei Alesia ist Höhepunkt und Ende des Streifens. Die Gallier verlieren den Kampf, weil die Mitstreiter des Vercingetorix zu dumm und zu ungeduldig sind.

Wenn man oft genug im Lateinunterricht den „*Bellum Gallicum*“ gelesen hat, sind die Erwartungen an „Druids“ natürlich hoch. Umso größer dann die Enttäuschung. Denn der Film ist einfach nur schlecht. Obwohl mit KLAUS MARIA BRANDAUER („Mephisto“) als Caesar und MAX VON SYDOW („Die größte Geschichte aller Zeiten“) als Druiden zwei hoch angesehene Schauspieler mitwirken, misslingt die Inszenierung. Hauptdarsteller CHRISTOPHER LAMBERT, der in den 80er Jahren als Tarzan und „*Highlander*“ berühmt geworden ist, wird mit der Darstellung des VERCINGETORIX überfordert. Er wirkt hölzern, steif und lustlos.

Ein Film, egal zu welchem Genre er gehört, berührt sein Publikum nur dann, wenn es ihm gelingt, eine fesselnde Stimmung zu erzeugen. Die Logik der Handlung ist dafür nicht einmal zwingend. Die Atmosphäre muss stimmen, sie hat den Zuschauer förmlich aufzusaugen. Genau da versagt „Druids“. Die Beiträge der Mitwirkenden vor und hinter der Kamera greifen nicht so ineinander, dass dadurch ein mitreißender Zauber entfacht wird.

Das Dilemma beginnt bereits beim Titel des Films. Man erwartet eine Geschichte, in deren Mittelpunkt keltische Druiden stehen. In Wirklichkeit spielen die Druiden aber nur Nebenrollen. Und ihre Tätigkeit wird nicht einmal ansatzweise erhellt. Allenfalls ihre Beraterrolle kommt zur Sprache. Alles andere fehlt. Warum der Film trotzdem „Druids“ heißt, hat womöglich damit zu tun, dass im Zuge des esoterischen Booms auch diejenigen als Zuschauer gewonnen werden sollen, die sich für das Wirken europäischer Schamanen interessieren.

Die besten Monumentalfilme, deren Handlungen im Altertum spielen, leben von der Rivalität zwischen zwei Männern. Bei „Ben Hur“ (1959) ist es die Auseinandersetzung zwischen dem Juden Ben Hur und dem Römer Messala. In „Spartacus“ (1960) läuft es auf ein Duell zwischen dem Sklavenführer und CRASSUS hinaus. Und in „Gladiator“ (2000) wetteifern der Schwertkämpfer Maximus und MARC AURELIS SOHN COMMODUS miteinander. Insofern boten sich auch bei „Druids“ dramaturgische Chancen. Doch der Konflikt zwischen Caesar und Vercingetorix wirkt oberflächlich und unnahbar. Der emotionale Tiefgang fehlt.

Spätestens seit der Tragödie am Erfurter Gutenberg-Gymnasium wird die Frage nach der Darstellung von Gewalt in Filmen abermals erörtert. „Druids“ liefert dafür unrühmliche Beispiele. Der Film steckt voll von grausamen Tötungen und Verwundungen. Aber die Freiwillige Selbstkontrolle (FSK) empfiehlt als Mindestalter der Zuschauer 12 Jahre. Das ist ein Witz. Eigentlich darf der Film nur von Erwachsenen gesehen werden. Das bedeutet aber auch, dass er für den Einsatz im Schulunterricht kaum taugt.

Wie man hört, sind weitere „Sandalenfilme“ aus der Antike in Vorbereitung. Angeblich wird ein TV-Zweiteiler über CAESAR gedreht. Und mit ALEXANDER DEM GROßEN befassen sich gleich drei Projekte. Welches am Ende Wirklichkeit wird, bleibt abzuwarten. Hoffentlich lässt man mehr Sorgfalt walten als bei „Druids“.

HERMANN SCHULZE-BERNDT, Bad Bentheim

Günter Grass librum novum fecit

„Das Parlament“ vom 22. 3. 2002:

Numero quinquaginta milium exemplarium liber novus a Günter Grass scriptus editus est. In hoc libro, qui inscribitur „gressu cancri“ (Im Krebsgang), de illis rebus atrocibus narratur, quae die tricesimo mensis Ianuarii anno 1945 factae sunt: tum in mari Baltico navis Germanica nomine „Wilhelm Gustloff“, cui decem milia hominum inerant, a nave subaquanea Russorum demersa erat. Qui liber, cuius auctor iam praemium Nobelianum adeptus est, in plus triginta linguas transferetur.

Aus dem lateinisch gehaltenen Monatsrückblick der Heinemann-Gesamtschule Berlin-Tempelhof für Februar 2002. Weitere Meldungen waren u. a. das Ende der Winterspiele in Salt Lake City (*Ludi Olympici hiberni peracti*) und die bevorstehende Ablösung Bernhard Jagodas bei der Bundesanstalt für Arbeit (*Jagoda magistratu se abdicavit*).

Cicero und Marius mitten unter den Zuschauern – Deutsche Teilnehmer beim Certamen Ciceronianum Arpinas erfolgreich

Stell dir vor, der Sieger im *Certamen Ciceronianum Arpinas* 2002 wird aufgerufen und erscheint nicht. Geschehen bei der diesjährigen Preisverleihung im renommiertesten lateinischen Übersetzungswettbewerb des Kontinents im italienischen Arpino.

In diesem Landstädtchen im südlichen Latium ist vor 2104 Jahren der bedeutende römische Redner, Philosoph und Politiker CICERO geboren worden. Zum 22. Mal veranstaltete deshalb das ‚*Centro Studi Umanistici Marco Tullio Cicerone*‘ einen Übersetzungswettbewerb für Jugendliche aus ganz Europa.

543 Schülerinnen und Schüler aus 67 italienischen Städten und 17 europäischen Ländern sind am 10. Mai zum sechsstündigen Examen angetreten, haben einen schwierigen lateinischen Text aus Ciceros Feder in ihre Muttersprache übersetzt und ihn anschließend sachkundig kommentiert.

In Arpino war viel Ehrgeiz und Kompetenz versammelt. Jeder der Teilnehmer wäre gern Sieger geworden. EMANUELE RICCARDO D’AMANTI vom *Liceo „S. Canizzaro“* in Vittoria (Sizilien) hat es geschafft und konnte dennoch den Applaus und das Preisgeld von 1100 EUR selbst nicht entgegennehmen – er erhielt just in diesem Moment im norditalienischen Udine den ersten Preis im *Certamen Euripideum* überreicht. Es war D’Amantis neunter Sieg in einem Wettbewerb in lateinischer oder griechischer Sprache.

Dabei war die Konkurrenz beträchtlich: Von Cork bis Bukarest, von Lissabon bis Skopje, von Kiel bis Palermo, von Warschau bis Madrid waren Hunderte Jugendlicher ange-reist, nur maximal zwei Teilnehmer pro Schule

sind nach dem *regolamento* erlaubt (vgl. www.certamenciceronianum.it), viele haben sich bei regionalen Wettbewerben qualifiziert. Beim *Certamen Carolinum* etwa in NRW waren ROGER SCHULZ vom Friedrich-Wilhelm-Gymnasium Köln, TIM WIHL vom Nicolaus-Cusanus-Gymnasium in Bergisch-Gladbach und JOHANNES FELDMANN vom Ursulinengymnasium Werl die besten und durften für ihr Bundesland nach Arpino.

Neben Italien schickten Deutschland, Österreich und Belgien die meisten Teilnehmer. Aus den alten und neuen Bundesländern kamen von 28 Gymnasien 50 Kandidaten und 20 Lehrer als Begleitung. Die zahlenmäßig starke ‚süddeutsche‘ Gruppe von Rastatt und Wiesbaden bis Koblenz und Marburg organisiert seit 19 Jahren FRIEDRICH FIEDLER vom Friedrichsgymnasium Kassel, die ‚norddeutschen‘ Teilnehmer von Kiel und Köln bis Berlin, Magdeburg und Eisenach schart neuerdings DORIS WIECHA vom Carl-Duisberg-Gymnasium Wuppertal um sich.

Als die Teilnehmer am Prüfungstag gegen 15 Uhr nach sechs Stunden Klausur das *Liceo Tulliano* sichtlich erschöpft verlassen, werden sie von ihren Lehrern schon erwartet. ANNA ROTH vom Freien Gymnasium Zürich umarmt ihre beiden Schützlinge, HUBERTUS BESSELER vom Norbertus-Gymnasium Magdeburg fragt seinen Meisterschüler STEFAN WEISE sowie MAXIMILIAN MÖLLER von der Kieler Gelehrtenschule und STEFAN JÖDICKE von der Landesschule Pforta sogleich nach ihren Eindrücken. Der Text sei machbar gewesen, betonen sie, frustriert hätte sie allein, dass nach vier Stunden Arbeitszeit, als ein anregender Duft von Espresso durch den Raum gezogen sei, dieser nur den beiden Aufsicht führenden Lehrern serviert wurde. Immerhin hätten sie bereits um sechs Uhr morgens gefrühstückt: einen *caffè latte* und zwei Zwieback. Das für alle Teilnehmer von den Veranstaltern zur Klausur bereit gestellte Lunchpaket sei zwar vorzüglich, aber bald aufgebraucht gewesen. KRISTINA HAUCKE und KAROLINE NEUBAUER von der Wald-Oberschule Berlin beklagen eine gewisse Unruhe durch Kameraleute und Fotografen während des Wettbewerbs; auch seien sie gewohnt, zum Übersetzungstext jeweils

einige Basisinformationen zu bekommen, die den Einstieg und das Verständnis erleichterten. Die Kollegen aus Österreich sitzen allesamt im Cafe und brüten beim Cappuccino über dem Cicerotext. WALTER FREINBICHLER vom Akademischen Gymnasium Salzburg meint, der Text sei inhaltlich nicht zu schwer. Wer in Ciceros Briefe eingelesen sei, komme gut zurecht. Allerdings hätten wohl viele Teilnehmer einen Passus aus einem philosophischen Opus Ciceros erwartet. Der Chef der Jury, Prof. PIERGIORGIO PARRONI, kommt bei der Preisverleihung auf einen wohl primär für die deutschen Teilnehmer typischen Fehler zu sprechen; sie hätten das Substantiv *bellum* (Krieg) mit dem gleichlautenden Adjektiv (schön) verwechselt – ein Wink an die Lehrerschaft, in Zukunft im Unterricht weniger CAESAR, dafür mehr CATULL und MARTIAL zu lesen.

Vier Tage lang sind mehr als 700 Schüler und Lehrer umsorgte Gäste der Veranstalter des Wettbewerbs. Alle sind in vorzüglichen Hotels im 40 km entfernten Thermalbadeort Fiuggi untergebracht und werden in 16 Reisebussen von dort nach Arpino und zu den regionalen Sehenswürdigkeiten gebracht. Für die Lehrer findet ein ganztägiges Symposium ‚*Aspetti della Fortuna di Cicerone nella cultura latina*‘ statt. Das kulturelle Besichtigungsangebot ist beeindruckend: Ausflüge einzelner Gruppen nach Alatri, Anagni, Casamari, Ferentino, Formia, Sora und Verioli stehen auf dem Programm. Das Problem, über 700 Personen mehrfach zu verköstigen, wird exzellent gemeistert. Alle Teilnehmer treffen sich schließlich im Kloster Montecassino, wo sie vom Abt BERNARDO D’ONORIO mit einer lateinischen Ansprache begrüßt werden. Eine Mega-Party mit einem 50 Meter langen Büffet und mitreißender Musik im eleganten Kurzentrum von Fiuggi ist der letzte Höhepunkt vor der Preisverleihung.

Arpino steht an diesem Tag Kopf. Das nächtliche Gewitter mit Schnee in den Bergen hat der kräftigen Frühlingssonne Platz gemacht. Wer laufen kann, findet sich auf dem Marktplatz vor dem Gymnasium ein. Cicero und Marius stehen auf ihren Marmorsockeln mitten unter den Zuschauern. In den zahllosen Reden wird

viel gedankt, den Sponsoren, den Organisatoren, den Juroren, den gastfreundlichen Menschen in Arpino, den Lehrern und natürlich den jugendlichen Teilnehmern für zahllose exzellente Übersetzungen und dafür, dass sie bereit sind, die ethischen Werte, die in den Werken Ciceros so wirkungsvoll formuliert sind, als Grundlagen einer gemeinsamen europäischen und politischen Kultur weiterzugeben.

Unter den Preisträgern des Wettbewerbs finden sich neben Teilnehmern aus Kroatien, Ungarn, der Schweiz und Italien auch zwei Deutsche. Platz 7 belegt JULIA BEIRLE vom Melanchthon-Gymnasium in Nürnberg, Platz 5 ging an KATHRIN HOLTZMANN vom Herder-Gymnasium in Forchheim, zwei exzellente Leistungen! Wie meinte doch ein Arpinate vor der Preisverleihung: „Die Deutschen kriegen immer Preise, die sind gut!“ Für diesmal hatte er zweifellos Recht.

JOSEF RABL, Berlin

Grußworte an die Teilnehmer:

Omnibus qui vicesimo alteri Certamini Ciceroniani Arpinati intersunt s.p.

Cum Certamen Arpinas, abhinc viginti duos annos, lucem vidit, id tam diu mansurum nemo cogitare poterat. Non desunt enim eiusmodi Certamina, quae paucis annis post ortum finem habent.

Nos pervenimus ad vicesimum alterum et hoc quoque anno, ut praeteritis, fere sescenti discipuli Arpinum se contulerunt ut Certamini adessent patriamque Ciceronis et C. Marii viserent. Lyceum Tullianum, una cum iis qui rei publicae Arpinatum muneribus funguntur, operam dederunt ut Certamen optime perageretur et commoratio iuvenum maxime felix esset.

Parum interest cui victoria arrideat, quod omnes adfuisse iuvabit. Cum domos redieritis, semper Arpini dierumque Certaminis memores eritis. Perpetua vita amicorum quos hic invenistis comitabitur memoria et redire iuvabit. Nihil erit optabilius in vita quam amicitia in Certamine orta et Arpini amoenitas: venient semper in mentem saxa huius oppidi, Liris gelidior a Fibreno factus et oliveta quae saxa montesque complent. Locum aestate umbrosiorem viasque

tam valde acclives nusquam videre poteritis. Iure Cicero Atticum secum de legibus sermocinantem hic facit.

Arpini, mense maio anni MMII p. Chr. n. ineunte

Philippus Materiale

,Tulliani' Arpinatis praeses

aus: Certamen Ciceronianum Arpinas – ventesima edizione, Arpino 2002, S. 5 (vgl. auch www.certamenciceronianum.it)

Iuvenibus convenientibus ad XXII Certamen Arpinas salutem in Domino

Salvete iuvenes carissimi ad vigesimum secundum certamen Arpinas convenientes.

In epistola I ad Maecenatem, quae vobis certe notissima est, Horatius poeta ait: ,nemo adeo ferus est, ut non mitescere possit, si modo culturae patientem commodet aurem', non sine hac aurea additione: ,virtus est vitium fugere et sapientia prima stultitia caruisse' (Epist., lib. 1,1,40-42). Perlucida nitent haec verba Venusiani, quasi compendium Latinae humanitatis et nobis omnibus incitamentum ad diligentiolem exercitationem studiorum humanitatis ac litterarum.

Abditus quidam in auctoribus qui classici vocitantur ingens thesaurus experientiae doctrinaeque nobis traditus est per linguam Latinam, qua adhuc hodie inter se aliquo modo coniuncti sunt non solum populi Europaei, verum etiam Americani aliique homines diversis e gentibus oriundi. Universalis est enim lingua virtutis qua nihil amabilius (cf. Cicer., De amicitia,

VIII, 28), universalis est lex boni communis, fundamentum omnis civilis societatis atque iustae hominum coniunctionis, ut ait splendide Seneca: ,ego terras omnes tamquam meas videbo, meas tamquam omnium. Ego sic vivam quasi sciam aliis esse me natum et naturae rerum hoc nomine gratis agam: quo enim melius genere negotium meum agere potuit? Unum me donavit omnibus, uni mihi omnes' (De vita beata, 20,3).

Hic mirabilis inter omnes homines fraternus consensus suum effectum attingit in publicae rei vita, cuius iuris ordo valde necessarius est ad servandam promovendamque singulorum libertatem et societatis accretionem. Ita Cicero docet: ,ad rem publicam plurima commoda veniunt, si moderatrix omnium rerum praesto est sapientia; hinc ad ipsos, qui eam adepti sunt, laus, honos, dignitas confluit; hinc amicis quoque eorum certissimum et tutissimum praesidium comparatur' (De inventione, lib. 1,5).

Opto vobis, carissimi, ut magisterium Latinitatis conferat vobis magis ac magis praesidium aptum ad virtutem et sapientiam augendas. Vero haec est sola recta via quae pacem animis populisque affert. Gratulor sane nec dubito quin pares sitis huic nostro et universo voto.

Valete quam optime.

In coenobio Montis Cassini, d. XI m. Maii a. MMII

*Bernardus D'Onorio
Abbas Montis Casini*

**Einladung zur Buchpräsentation
Hellenika. Neue Ausgabe**

mit Rundgang durch die Ausstellung
Die Griechische Klassik – Idee oder Wirklichkeit

18. September 2002, 16 Uhr in der Kunst- und Ausstellungshalle der
Bundesrepublik Deutschland, 53113 Bonn, Museumshalle, Friedrich-Ebert-Allee 4
Information / Anmeldung: Pädagogischer Dienst, Tel. 0228 / 9171-246, Fax -244,
www.bundeskunsthalle.de

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Prof. Dr. Michael von Albrecht, Am Forst 9, 69207 Sandhausen

Ursula Bader-Schnapper, Kaulbachstraße 29, 12247 Berlin (Romain-Rolland-Gymnasium,
Place Molière 4, 13469 Berlin)

Prof. Manfred Fuhrmann, Auf dem Stein 40, 88662 Überlingen (Bodensee)

Prof. Alfred Grosser, Frankreich

Durs Grünbein, Dresden

Johannes Haas, Rudolf-Breitscheid-Str. 1, 40595 Düsseldorf

Dr. Jürgen Kabiersch, OStD a. D., Gronaustr. 52, 42285 Wuppertal

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

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

Prof. Dr. rer. nat. Achim Mehlhorn, Rektor der TU Dresden

Prof. Dr. Julian Nida-Rümelin, Kulturstatsminister, Bundeskanzleramt,
Willy-Brandt-Str. 1, 10557 Berlin

Hans-Ludwig Oertel, Schlesierstr. 58, 97340 Marktbreit, Univ. Würzburg

Jürgen Reinsbach, Bertramstr. 67, 13467 Berlin; Humboldt-Oberschule (Gymnasium),
Hatzfeldtallee 2, 13509 Berlin

Dr. Matthias Röbler, Sächsischer Staatsminister für Kultus

Dr. Gunther Scheda, StD, Ulmenweg 4, 41564 Kaarst

Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen

Prof. Dr. Richard Schröder, Humboldt-Universität, Unter den Linden 6, 10117 Berlin

Hermann Schulze-Berndt, Am Ritterstein 3, 48455 Bad Bentheim

Prof. Dr. Gesine Schwan, Präsidentin der Universität Viadrina Frankfurt/Oder

Franz Strunz, Andechser Weg 12, 82041 Deisenhofen

Friedemann Weitz, Hochvogelstr. 7, 88299 Leutkirch im Allgäu

Prof. Dr. Jürgen Werner, Peter-Huchel-Str. 40, 12619 Berlin

Dr. Brigitte Wilke, Karlstraße 101, 76137 Karlsruhe

FORUM CLASSICUM auf CD-ROM

Eine Archiv-CD zu FORUM CLASSICUM und MDAV (ab 1994) kann weiterhin gegen eine Aufwandsentschädigung von EUR 10,- (incl. Porto) zugesandt werden. Sie enthält – vierteljährlich aktualisiert – sämtliche Dateien der gedruckten Ausgaben seit 1994 im Adobe®-PDF-Format zur Volltext-Recherche (vgl. dazu den Artikel in FC 4/99, 212f.). Die jeweils aktuellsten Dateien sind abzurufen unter *www.ruediger-hobohm.de*. Beachten Sie auch die Hinweise auf der Homepage des Verbandes: *http://www.forum-classicum.de*. Bestellungen richten Sie bitte (wenn möglich, unter Beilage eines Verrechnungsschecks oder des Betrages in Briefmarken) an: StR Rüdiger Hobohm, Luitpoldstr. 40, 85072 Eichstätt, Tel./Fax: (0 84 21) 90 27 60, e-mail: *ruediger.hobohm@altmuehlnet.de*

Wichtiger Hinweis:

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

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

- 1. Baden-Württemberg**
Prof. Dr. Bernhard Zimmermann
Am Pfarrgarten 10
79219 Staufen
Tel.: 07633/801139
Bernhard.Zimmermann@altphil.uni-freiburg.de
- 2. Bayern**
StR Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regenstauf (Oberpfalz)
- 3. Berlin und Brandenburg**
StD Dr. Josef Rabl
Kühler Weg 6a
14055 Berlin
Tel.: (0 30) 301 98 97
Josef.Rabl@t-online.de
- 4. Bremen**
OStR Volker Lütjens
Max-Planck-Str. 39
28357 Bremen
Tel.: (04 21) 25 22 33
volker.luetjens@web.de
- 5. Hamburg**
OStR Dr. Uwe Petersen
Humannstr. 13
22609 Hamburg
Tel.: (0 40) 82 17 92
- 6. Hessen**
Prof. Dr. Jürgen Leonhardt
Philipps-Universität Marburg
Seminar für Klassische Philologie
Wilhelm-Röpke-Str. 6D
35032 Marburg
Tel.: (0 64 21) 282 47 53
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**
Dipl.-Phil. Leif Berling
Blumenstr. 25
18258 Rukieten
Tel.: (03 84 53) 2 00 11
Leif.Berling@t-online.de
- 8. Niedersachsen**
OStD Dr. Walter Jarecki
Rosenweg 20
27283 Verden/Aller
Tel.: 04231/84125
rosenweg20@ewetel.net
- 9. Nordrhein-Westfalen**
StD Reinhard Spänle
Franz-Lutgenau-Str. 21
44287 Dortmund
- 10. Rheinland-Pfalz**
StD Hartmut Loos
Am Roßsprung 83
67346 Speyer
Tel.: 06232/83177
loos-speyer@t-online.de
- 11. Saarland**
OStR Walter Siewert
Quierschieder Str. 123
66287 Quierschied
Tel.: (0 68 79) 64 55 1
WSiewert@t-online.de
- 12. Sachsen**
Dieter Meyer
Arltstr. 8
01189 Dresden
Tel.: 0351/3102761
ud-mey-dd@t-online.de
- 13. Sachsen-Anhalt**
Dipl.-Phil. Kristine Schulz
Schulstr. 4
06198 Salzmünde
Tel.: (03 46 09) 203 60
schulz@altertum.uni-halle.de
- 14. Schleswig-Holstein**
OStD Rainer Schöneich
Kieler Gelehrtenschule
Feldstr. 19
24105 Kiel
Tel. priv.: (04 31) 31 16 72
r.i.schoeneich@t-online.de
- 15. Thüringen**
Dipl.-Phil. Reinhard Bode
Vippacher Gasse 6
99880 Mechterstädt
Tel.: (0 36 22) 90 48 50
Reinhard.Bode@t-online.de



Für Ihren Lateinunterricht:

Mythologie

Interpretationen
Fakten
Bilder

Hans Widmer, Hans Riniker:

Von Zeus zu Europa

Griechische Mythologie im Rahmen der Kulturgeschichte, unter spezieller Berücksichtigung der orientalisches-biblischen Tradition und der abendländischen Übernahme
Mit Buchnachdruck: **Rudolf Fischer: Griechische Sagen** (Erzählung der Mythen) und Abdruck von Lemmata aus dem Lexikon der Alten Welt

330 S. Interpretation, 100 S. Bildteil (300 Farbbilder mit Kommentaren) A4 € 36.-

Schulausgabe mit Farbfolien / Dias aller 300 Abb. € 178.- / € 219.-

Prospekt, Probeseiten:

www.odysseus-verlag.ch

Bestellen Sie ein **Exemplar zur Ansicht**:

hans.widmer@swissonline.ch

„Ich benutze die Gelegenheit noch einmal, um zu sagen, dass ich die Folien zur Mythologie für etwas vom Verdankenswertesten halte, was in den letzten Jahren in unserem Bereich erschienen ist.“ (C.M., St. Gallen)

Lebendige Antike (Hans Widmer) Bezug über C.C. Buchners Verlag € 14.30

Römische Welt (Hans Widmer) Bezug über C.C. Buchners Verlag € 15.30

Griechische Mythologie (Sophia Souli) Toubis-Verlag, Athen € 14.50
kurze Schilderung der Mythen, mit 180 ausgezeichneten Farbbildern

Cursus Romanus (Hans Widmer) € 265.-

Römische Kulturgeschichte mit 500 Dias und 160 S. Text. Neue Fassung 2002:
inkl. Anhang: Etrusker, Medizin, Obelisk in Rom, Technik usw., ohne Mythologie

Griechische Küche (Toubis-Verlag, Athen) € 15.-

777 griechische Inseln (Toubis-Verlag, Athen) € 17.50

Spielkarten mit mythologischen Motiven € 3.10

Bonbons mit 20 lat. Sprichwörtern (500 St.), zuckerlos € 27.50

Aufkleber „Lernt Latein und Griechisch“ 50 St. / 100 St. € 12.50 / € 22.50

Versand ab Deutschland, Bezahlung auf ein deutsches Konto. Teilzahlungen möglich.

Ostländer: 10% Rabatt auf Schulausgaben „Von Zeus zu Europa“ und „Cursus Romanus“

Tel. und Fax: 0041 62 827 12 27

Niklas Holzberg: Martial und das antike Epigramm.

2002, 168 S., kart., € 19,90 [D] / sFr 35,90
ISBN 3-534-15083-X



Kurzinfo:

Dieser Band ist Martial, dem Klassiker des antiken Epigramms, gewidmet. Holzberg weist Martials Hauptwerk, der Sammlung von zwölf Büchern ›Epigrammata‹, seinen zentralen Platz in der Geschichte der Gattung zu und behandelt auch Martials kleine Gedichtsammlung über die Schauspiele sowie das Buchpaar mit Zweizeilern über Saturnaliengeschenke. Die große Sammlung wird dann unter thematischem und formalem Aspekt interpretiert und als durchkomponierte Einheit gezeigt. Dem Spottepigramm und seinen typischen Elementen gilt Holzbergs spezielle Aufmerksamkeit. Ein Band für alle, denen der Sprachwitz Martials gefällt!

Das Epigramm, ein kurzes Sinn- oder Spottgedicht, war eine beliebte Literaturgattung in der Antike. Der bedeutendste römische Vertreter, Martial (ca. 40 n.Chr. – 103/04 n.Chr.), hat weit mehr als 1000 Epigramme verfasst. Geizige, Angeber, Diebe, eifersüchtige, unhöfliche, feige oder zudringliche Menschen, Ärzte und Rechtsanwälte, Prostituierte, Philosophen und Friseure: sie alle trifft sein Witz. So geben die pointierten Verse ein lebendiges Bild vom Leben der Reichen und Schönen im Rom der Kaiserzeit oder schildern, derb und anzüglich, das Treiben auf der Straße und in den Tavernen. Dem Hauptwerk Martials, der Sammlung von zwölf Büchern ›Epigrammata‹ zu verschiedenen Themen, weist diese Einführung einen besonders wichtigen Platz in der Geschichte der Gattung von den Anfängen bis ins 6. Jahrhundert n.Chr. zu. Behandelt werden auch Martials kleine Gedichtsammlung über die Schauspiele im römischen Kolosseum sowie das Buchpaar mit Zweizeilern über Saturnaliengeschenke. Der zweite Teil der Einführung ist ausschließlich der großen Sammlung gewidmet: Der ›Dodekalog‹ wird zunächst unter thematischem und formalem Aspekt interpretiert. Abschließende Ausführungen zur Poetik dieser Epigrammsammlung führen dann zu dem Ergebnis, dass es sich bei Martials Hauptwerk um eine sorgfältig durchkomponierte künstlerische Einheit handelt. Der Band wendet sich an Studierende und alle, die sich für Martials Dichtkunst interessieren!

Informationen zum Autor:

Niklas Holzberg, geb. 1946, lehrt an der Ludwig-Maximilians-Universität München griechische und lateinische Literaturwissenschaft. Seine Schwerpunkte sind die antike Erzählprosa und die erotische Dichtung der Römer. Bei der WBG sind von Niklas Holzberg erschienen: Die antike Fabel. Eine Einführung (2., verb. und erw. Auflage 2001); Die römische Liebeslegie. Eine Einführung (2., völlig überarb. Auflage 2001).

Zielgruppe:

Studierende und Lehrende der Altertumswissenschaften, Lehrer, an antiker Literatur
Interessierte

RECLAM

Aktuelles aus unserem Antike-Programm

NEU Die Wahrheit über die griechischen Mythen. Palaiphatos' »Unglaubliche Geschichten«. Griech./Dt. Übers. u. Hrsg.: K. Brodersen. 149 S. UB 18200 € 4,10
Palaiphatos, ein Schüler des Aristoteles, erklärt, was wirklich hinter den altbekannten Mythen steckt. Seine »Unglaublichen Geschichten« dienten jahrhundertlang als Schulbuch und werden hier erstmals zweisprachig präsentiert.

NEU Walahfrid Strabo: De cultura hortorum (Hortulus) / Über den Gartenbau. Lat./Dt. Übers. u. Hrsg.: O. Schönberger. 120 S. 25 Abb. UB 18199 € 3,60
Walahfrid Strabo (808-849)

war Abt des Klosters auf der Reichenau. Sein beliebtes Werk beschreibt in eleganten Hexametern Form und Anbau von 23 Gartenpflanzen.

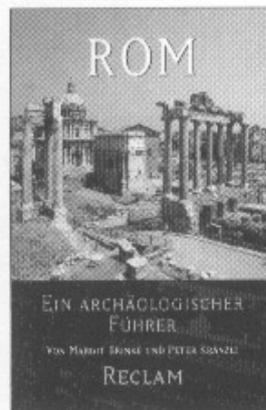
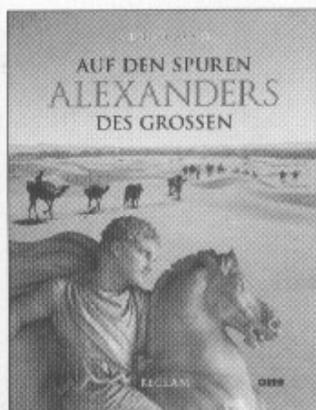
Thomas von Aquin: Über sittliches Handeln. (Summa theologiae I-II q. 18-21) Lat./Dt. Übers., Komm. u. Hrsg.: R. Schönberger. Einl.: R. Spaemann. 264 S. UB 18162 € 7,10

NEU Michael Wood: Auf den Spuren Alexanders des Großen. Übers.: U. Blank-Sangmeister. 256 S. 76 Abb. 8 Ktn. Geb. 010493 € 27,90
2300 Jahre nach Alexander macht sich der britische Historiker Michael Wood

auf die Reise von Griechenland nach Indien. Ein spannender Reisebericht und ein wissenschaftlich fundiertes Geschichtsbuch in einem.

Vergil: Aeneis. 7. und 8. Buch. Lat./Dt. Übers. u. Hrsg.: E. u. G. Binder. 256 S. 21 Abb. UB 9683 € 5,60

NEU Margit Brinke / Peter Kränzle: Rom. Ein archäologischer Führer. 280 S. 15 Pläne 27 Abb. UB 18194 € 7,10
Der handliche Begleiter durch das antike Rom: Die Autoren führen in die römische Architektur und Kunst ein, zeigen und erklären all die berühmten Stätten in und um Rom.



Fordern Sie unser aktuelles Gesamtverzeichnis an.
Philipp Reclam jun. | D-71252 Ditzingen
Tel.: 07156 / 163 202 | Fax: 07156 / 163 197
E-mail: werbung@reclam.de | www.reclam.de

Reclam

Wir informieren Sie gerne über unsere speziellen Bezugsbedingungen für Lehrer

B 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

Deutsche Post AG

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg



Von der Freiheit des Denkens und Schreibens

„Ein Lesebuch für die Mittelstufe mit dem Titel ‚Pegasus‘ [...] stellt an 16 herausragenden Gestalten der antiken und christlichen Welt die Verbindung zwischen personaler Identität und kultureller Identität des europäischen Lebensraums her.

Mit der mythischen Figur des Pegasus verband sich im Laufe der Zeit die Vorstellung von Energie und Kühnheit [...] und von der Freiheit des Denkens und

Schreibens. Pegasus ist ein europäisches Symbol geworden. Farbige Abbildungen, deutsche und lateinische Texte, Antike und Gegenwart stellen eindrucksvoll dar, daß Europa beides ist, ‚das Christentum und die Antike‘ (Karl Jaspers). Perikles, Sokrates, Augustus, Augustinus, Kopernikus und Erasmus werden porträtiert und durch Arbeitsthemen (‚Die Wurzeln der Menschenrechte‘, ‚Die Folgen der Kopernikanischen Wende‘) ergänzt.“ (Heike Schmoll, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6.4.2002, p. 5)

Pegasus

Das lateinische Lesebuch der Mittelstufe.

Bearbeitet von Friedrich Maier, 256 S., BN 5980, € 18,80



Fordern Sie Ihr Ansichtsexemplar zum Prüfpreis an!

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

www.ccbuchner.de

service@ccbuchner.de