

Zeitschrift für die Fächer Latein und  
Griechisch an Schulen und Universitäten

# FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

3/2002

	<b>In eigener Sache</b>	<b>174</b>
<b>Friedrich Maier</b>	<b>Latein auf dem Prüfstand – Für eine Reform des Lektüre- unterrichts in der Mittelstufe</b>	<b>175–</b>
<b>Dietmar Schmitz</b>	<b>Plädoyer für die Lektüre von römischen Fachschriftstellern</b>	<b>186</b>
<b>Horst Zimmermann</b>	<b>Gott und sein Widersacher im Mythos des platonischen Dialogs „Politikos“</b>	<b>193</b>
<b>Fritz Felgentreu</b>	<b>Zeit für Claudian</b>	<b>197</b>
<b>Annette Schavan</b>	<b>Latein und Griechisch gehören zu einem modernen Bildungswesen</b>	<b>200</b>
	<b>Latein im Bundeswettbewerb Fremdsprachen</b>	<b>203</b>
	<b>Personalien</b>	<b>208</b>
	<b>Zeitschriftenschau</b>	<b>209</b>
	<b>Besprechungen</b>	<b>217</b>
	<b>Zur Diskussion gestellt</b>	<b>228</b>
	<b>Verschiedenes</b>	<b>233</b>

## In eigener Sache

Das Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes trägt seit 1997 den Namen „FORUM CLASSICUM“ und will, wie dieser Name andeutet, der aktuellen Information und dem Gedankenaustausch über die wissenschaftlichen Grundlagen und die praktische Gestaltung des Unterrichts in den Sprachen Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten dienen.

Die Zeitschrift erscheint viermal im Jahr, aber nicht immer gelingt es (wie diesmal), das Heft bereits zum Ende eines Quartals fertig zu stellen. Alle Redaktionsmitglieder und Autoren arbeiten ehrenamtlich – neben ihrem Dienst in Schule oder Universität. Wenn es mit der Zustellung des

Heftes Probleme gibt, sollten sich Mitglieder des DAV bitte an den Vorstand ihres Landesverbandes, andere Abonnenten an den Buchners Verlag wenden. Falls es mal einen Fehldruck gibt (wie es bei der letzten Ausgabe vorkam), wende man sich bitte direkt an die Druckerei Bögl. Obwohl es bekannt sein dürfte, sei es doch eigens gesagt: Wir veröffentlichen gern Beiträge unserer Mitglieder aus Wissenschaft, Unterrichtspraxis und Bildungspolitik. Nach unserer Kenntnis ist das FORUM CLASSICUM das auflagenstärkste Publikationsorgan für den altsprachlichen Unterricht.

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: <http://www.altphilologenverband.de>  
StD Dr. Helmut *Meißner*, Hubstraße 16, 69190 Walldorf

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

### Latein auf dem Prüfstand

#### Für eine Reform des Lektüreunterrichts in der Mittelstufe

„Bildung auf dem Prüfstand“ – so die Balkenüberschrift einer großen Tageszeitung. Die Schockereignisse der letzten Zeit haben die Schule und ihre Ziele schlagartig in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses gerückt. Man versucht „den Bildungsbegriff neu zu verorten“ und die Prioritäten in dem, was an die jungen Menschen in der Schule zu vermitteln ist, neu zu setzen. Inhalte werden wieder gefordert, Europa soll als Thema stärker in den Vordergrund, dem Werteverfall ist mit Nachdruck entgegen zu arbeiten, ein differenzierter Umgang mit der Sprache wird angemahnt. Bildung hat nicht nur eine naturwissenschaftlich-technische Dimension, unterliegt nicht nur wirtschaftlichen Zwängen, sie hat den ganzen Menschen und das Leben in allen seinen Bezügen ins Visier zu nehmen. Die Wissensgesellschaft verlangt nach einer umfassend gebildeten Persönlichkeit (s. FORUM CLASSICUM 2/2002, 119ff.) Prononciert hat ein Vertreter des Gymnasiums, HEINZ-PETER MEIDINGER (in: PROFIL 6/2002, S. 8) herausgestellt, „dass der humanistische Bildungsauftrag des Gymnasiums sich nicht überlebt hat, er ist so aktuell wie selten zuvor.“ Latein liegt demnach im Trend. Es steht freilich gleichermaßen auf dem Prüfstand. Viele sprechen sich für das Fach aus, ob Bildungsminister oder Vorsitzende von Schulverbänden oder Elternvereinigungen. Sie merken aber auch kritisch an, dass sich am Lateinunterricht einiges entscheidend ändern müsse, da er bislang zu wenig auf die umfassenden Bildungsbedürfnisse abgestellt und keineswegs ausreichend das Erfahrungsniveau und die elementaren Interessen der Jugend berücksichtige. „Latein ja, aber nicht so wie bisher!“

#### 1. Erwartungen an den Lateinunterricht nicht erfüllt

In den Augen der Öffentlichkeit ist zwar – mit Ausnahme der Humanistischen Gymnasien – Latein nicht mehr die Korsettstange gymnasialer Bildung, wohl aber kann und soll es das sprachliche und kulturelle Basisfach des Gymnasiums

bleiben. Wird es dieser Erwartung gerecht? In der Spracherwerbsphase erfüllt Latein – mit Hilfe der bestens auf diese Ziele hin verfassten Lehrbücher – diese Aufgabe bereits so stark wie möglich. Hier werden gute Ergebnisse erzielt; die jungen Menschen haben am Fach Freude und Interesse. Manche lieben es sogar. Das Image des Lateinunterrichts ist noch unbeschädigt.

Die Lektürephase aber bleibt hinter den Leistungen der Spracherwerbsphase weit zurück; sie ist ein Torso; Latein in der Mittelstufe ist ohne echtes Profil und auch weithin ohne begründbares Konzept. Die Ideen der Lehrpläne und die Realität des Unterrichts klaffen in der Regel weit auseinander. Das einst konzentrierte und zielstrebige Übersetzen ist zu einer Schwundstufe verkommen, nicht selten zu einem „nervigen Übersetzungsdrill“ – so ein Vorwurf –, der nicht selten in einen Kampf mit nicht mehr beherrschten Konstruktionen und unbekanntem Wörtern endet. Schuld daran ist nicht fehlendes Denkvermögen, sondern der Verlust an Gedächtnis bei den Lernenden, das kaum etwas aus dem Sprachunterricht für die Lektürephase zu speichern in der Lage ist, allenfalls einige Rudimente der Grammatik und geringe Teile des Grundwortschatzes. Alles müsste neu erarbeitet, vertieft und ergänzt werden; wozu die Zeit fehlt. Die vom Lehrplan geforderten Autoren werden „gelesen“, indem man sich innerhalb der Textausgaben ein Stück auswählt, das man Satz für Satz (oft nicht mehr als 5 Zeilen pro Stunde) mühsamst bearbeitet, ohne viel Rücksicht auf den Inhalt des so Übersetzten, alles ausgerichtet auf die nächste Klassenarbeit, nach der abrupt die „Lektüre“ des Autors beendet wird. Die textgrammatische Erschließung zielt zwar systematischer auf das Erfassen des Inhalts, doch kann auch hier von flüchtig voranschreitender Lektüre kaum die Rede sein. Auf der Strecke bleibt das Verständnis für die größeren Zusammenhänge, das Erfassen der Botschaft des Textes in ihrem historischen Bezug, in ihrer Wirkung auf die spätere Zeit, auf die Entstehung des Kulturraumes, in dem wir leben. Das Detail

gewinnt nur selten seine Bedeutung aus dem Kontext des Werkes oder aus dem Denken des Autors. Die Flucht in eine ausgedehnte Übergangsektüre mit beliebigen, großenteils substanzlosen, adaptierten, d. h. sprachlich-stilistisch kastrierten Texten verschärft das Problem nur noch, da sie die Zeit für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Originalliteratur in der Mittelstufe noch mehr verringert. Solche Lektüre orientiert sich zudem meist an keinem von außen vorgegebenen Bildungsziel. Was die Mittelstufe im Lektüreunterricht bietet, hat in den Augen der Schülerinnen und Schüler „nicht den geringsten Wert für ihr Leben“. Wie soll auf solche Weise aus dem zweifellos gegebenen „Weltwissen“ der antiken Texte „Lebenswissen“ werden, „das mir und meinem Mitmenschen hilft, das Leben zu meistern“, wie es LEO J. O'DONAVAN verlangt?

## 2. Eklatanter Imageverlust des Faches während der Mittelstufe

Mancher mag einwenden, das hier gezeichnete Horrorszenario treffe auf seinen Lektüreunterricht nicht zu. Glücklicherweise kann man dies guten Gewissens sagen! In der Lektürephase des L1-Unterrichts mögen die Schäden auch nicht so eklatant sein, für alle kürzeren Lateinlehrgänge aber ist diese Beschreibung, wie aus Berichten vieler Betroffener deutlich hervorgeht, durchaus zutreffend. Selbst Lateinlehrerinnen und Lateinlehrer machen aus ihrer Enttäuschung und Resignation kein Hehl. „Die Pest der Mittelstufe“, der Mangel an Konzentration, setzt ihnen immer mehr zu. Sie sind deshalb froh, wenn sie keine Klasse zu unterrichten haben, nach der das Fach Latein abgewählt werden kann. Nicht wenige plädieren sogar – entgegen dem humanistischen Bildungsauftrag – für die Beschränkung des Faches auf den bloßen Sprachunterricht, und würden, bekämen sie Recht, das Fach noch tiefer in Bedrängnis stürzen. „Nichts hat dem Lateinunterricht letztendlich über Generationen hin so geschadet wie die Reputation als reines Grammatikfach, bei dem es kaum oder doch nur wenig um Inhalte ging.“ (JÜRGEN REINSBACH, FORUM CLASSICUM 2/2002, 155).

Zwischen Anspruch und Wirklichkeit besteht ein eklatantes Missverhältnis. Deshalb ist es kaum verwunderlich, dass der Lateinunterricht am Ende

der Mittelstufe sein gutes Image in der Regel verloren hat. Die meisten wenden sich enttäuscht vom Fache ab. Das Verbrennen der Lateinbücher ist in manchen Schulen zum alljährlichen Ritual geworden, signalisierend „Nie wieder Latein!“. Zwangsläufig fordern die Gegner des Faches immer hartnäckiger, die längst widerliche „Fußangel des Gymnasiums“ zu beseitigen. „Sinnlos, furchterregend – lebenslang“ so das Urteil einer Historikerin über das Fach Latein, das sie 2002 in Balkenüberschrift über ihren Artikel in der SZ-Reihe „Welche Schule der Zukunft wollen wir?“ setzte. Beklemmende Fragen stellen sich: Warum haben fast 90 % der Schülerinnen und Schüler vom Fach Latein am Ende der Mittelstufe genug? Manifestiert sich in ihrem Votum nicht eine schreckliche Bilanz des Faches? Welcher dauerhafte Eindruck vom Fach Latein bleibt bei den „Abwählern“, die vielleicht vom Lateinischen einmal begeistert waren? Ist es das Bild eines fahlen Trümmerhaufens, das sich in ihren Köpfen festsetzt?

## 3. Latein in der Mittelstufe – eine Sache sui generis

Der angedeutete Befund sollte nachdenklich stimmen und Anstoß dazu geben, sich einem Wandel des Lektüreunterrichts auf dieser Stufe nicht zu verschließen. Man muss es als ein Faktum mit allen didaktischen Folgen akzeptieren, dass der Lateinunterricht für die weitaus meisten Schülerinnen und Schüler mit dem Ende der Mittelstufe aufhört. Fünf bis sechs Jahre Lateinunterricht können jedoch auch in gutem Sinne „genug sein“. Um das zu erreichen, bedarf es aber einer ganz anderen Konzeption. Die Lektürephase der Mittelstufe darf auf keinen Fall weiterhin als bloße Durchgangsstation zur Oberstufe, in der sich angeblich das *Telos* des Faches erfüllen, verstanden und organisiert werden. Das Vertrösten auf später geht ins Leere. Die Mittelstufe ist eine Sache *sui generis* und sollte ihr Bestes geben. Latein bedarf hier eines eigenen Profils und eines eigenen tragfähigen, in sich schlüssigen und sinnautarken Lektüreprogramms – was nicht ausschließt, dass unter der Hand auch auf die Oberstufe vorbereitet und indirekt dafür – besser als bisher – geworben wird. Diese Oberstufe ist jedoch quasi als Oberseminar als etwas völlig Eigenständiges zu betrachten, als eine Art Elitekurs für die wenigen,

die es bis zum Abitur beibehalten wollen (und nach unserer Vorstellung auch sollen).

Wer die Prämisse, dass der Lektürephase der Mittelstufe sozusagen ihr eigenes *Telos* zu geben ist, gelten lässt, wird es auch nicht als abwegig ansehen, die Aufteilung der verfügbaren Zeit innerhalb des im Normalfall gegebenen Lateinunterrichts zur Diskussion zu stellen. Man darf fragen: Braucht die Spracherwerbsphase wirklich so viel Zeit, wie bisher veranschlagt? Lässt sich nicht der Grammatikstoff durch Konzentration auf die Schwerpunkte so komprimieren, dass zwei bis drei Jahre dafür genügen? Der Zeitbedarf hängt doch wesentlich von der Zahl der im jeweiligen Lehrbuch aufbereiteten Lektionen ab, und diese hängt wiederum in erster Linie ab von der Zahl der Wörter des Grundwortschatzes, wozu auch die „unregelmäßigen“ Verben zählen. Diese Basis lässt sich jedoch ohne Zweifel noch weiter, als bisher vorgenommen, begrenzen: 900-1200 lateinische Wörter ist wohl das Maß, das die Lernenden heute – angesichts der Masse des auf sie eindringenden „Wissens“ – verkraften können und mit dem man dann auch – bei entsprechender Wortschatzarbeit – während der Lektüre tatsächlich rechnen kann. Auch aus der Fülle der grammatischen Erscheinungen lässt sich gewiss noch vieles aus der Spracherwerbsphase ausgliedern, das später als Lernstoff ergänzt oder überhaupt nur *sub linea* in den Textausgaben angegeben wird.

Ein solcher Zeitansatz für den Sprachunterricht würde, ohne dass das Ziel einer gründlichen Sprachreflexion aufgegeben wird, für die Lektürephase genügend Raum schaffen; je nach Beginn des Lateinunterrichts würden zwei bis drei Jahre für das Lesen der Originaltexte zur Verfügung stehen. Innerhalb dieses Rahmens ließe sich ein in sich stimmiges Lektüreprogramm schaffen, durch das der Lateinunterricht der Mittelstufe das nötige eigene Profil gewinnt, so dass das Fach dem Gymnasiasten im Rückblick als zielstrebig geplant und mit sinnvollen Inhalten gefüllt erscheint. Nichts wäre ja für die Schülerinnen und Schüler verheerender als der Eindruck, dass sie sich in der kostbaren Zeit der Lehrjahre mit einer in jeder Hinsicht nutzlosen Sache mühsam abgerackert haben. Sie sollten zumindest spüren, dass die investierte Arbeit der Mühe wert war. Den

eigentlichen Sinn des Faches werden sie sowieso erst, wenn überhaupt, in späteren Jahren, im Studium und im Beruf, begreifen.

#### 4. Neue Ansätze zur Gestaltung der Mittelstufe

Wird die Mittelstufe nicht als leidiger Appendix des Sprachunterrichts begriffen, sondern als eigenständiges Feld pädagogischer Auseinandersetzung mit antiker Literatur, dann bedarf sie einer überzeugenden konzeptionellen Idee. Der zeitliche Raum, der dafür zur Verfügung steht, ist mit einem wirkungsvollen Lektürearrangement zu füllen. Die von außen vorgegebenen Ziele liefern dafür einen klar bestimmbaren Bezugsrahmen: Sprachbildung, Europabildung und Menschenbildung. Diese Trias zeigt einen stufenartigen Aufbau, der sich in der Textarbeit organisch nachvollziehen lässt. Das setzt jedoch voraus, dass die Lektüregegenstände in einen umfassenden Verstehenszusammenhang gebracht werden, d. h. sie dürfen nicht isoliert bleiben. Das „Guckkasten“-Prinzip, das nur punktuell den Blick in die antike Welt freigibt, ist demnach verfehlt. Was an „Wissen“ aus den Texten erarbeitet und diskutiert wird, sollte sich – berücksichtigt man das in FORUM CLASSICUM 2, 2000, 119ff. skizzierte Verhältnis von Wissen und Bildung – in einem, wenn auch nur grob kohärenten, Bild von der Antike verorten und verstehen lassen. Die Auswahl an Texten kann sich deshalb nur bedingt an der fachimmanenten Systematik der Autoren ausrichten; der Kanon spielt eher eine Nebenrolle. Maßgeblich sind vielmehr Leistungen, Verhaltensmuster und Erkenntnisse, die von historischen Gestalten aus wirksam geworden sind, ob sie sich nun selbst literarisch geäußert oder andere über sie geschrieben haben. Grundsätzlich bieten sich zwei verschiedene Lektüremodelle für die lateinische Mittelstufe an, das **Autoren-Modell** und das **Lesebuch-Modell**. Das Autoren-Modell verlangt allerdings eine wohlüberlegte und zeitlich gut proportionierte Auswahl der Texte aus den Autorenwerken, mit jeweils abschließender Interpretation, die die Einzelteile mit dem Ganzen des Werkes in Bezug setzt und dieses wiederum in den historischen, geistes- und kulturgeschichtlichen Zusammenhang einordnet, soweit es auf dieser Stufe möglich ist. Die Lektüretexte müssen das Interpretament zur Verwirklichung der oben genannten pädagogischen Zieltrias abgeben. Dass

dazu eine Kapitelfolge aus CAESARS *Bellum Helveticum* ebenso wenig genügt wie eine willkürlich ausgesuchte Textfolge aus einer CICERO-Rede, liegt auf der Hand. Auch im Autoren-Modell muss die Lektüre unter den übergreifenden Gesichtspunkten einer – vorgängig für die Mittelstufe anerkannten – Bildungsleitidee organisiert sein. Dafür steht eine große Palette von Autoren und Texten zur Verfügung.

Das **Lesebuch-Modell** ist, sofern es nicht nur auf einer beliebigen Auswahl „schöner“ Textstellen (im Stil eines Florilegiums) gründet, das wohl geeignetste Instrument dafür, ein konzeptionell geschlossenes und, soweit möglich, umfassendes Lektüreprogramm in der verfügbaren Zeit zu verwirklichen. Hier lassen sich die aus den Mittelstufenautoren gezielt ausgesuchten Texte und deren Interpretationen zwanglos unter ein Bildungsleitziel

stellen, das jeden Einzeltext in seiner Bedeutung verständlich macht und zugleich die Lektüreteile auch in thematischen Kreisen miteinander durch Vergleich und Kontrast in Beziehung bringt. Das gelingt zweifellos am besten, wenn sich das Programm an Gestalten orientiert. Bildung ohne Inhalte ist nicht möglich, Inhalte aber haben immer auch eine historische Dimension, sie sind ein Stück kultureller Tradition; diese bindet sich in aller Regel an Gestalten. Jede Generation muss, will sie sich „das Fundament einer umfassenden Allgemein- und Persönlichkeitsbildung“ (HEINZ-PETER MEIDINGER, PROFIL 6/2002) sichern, mit der Tradition so umzugehen lernen, dass heutige Rezipienten ihren Erfahrungshorizont nicht verleugnen. Die jungen Menschen „müssen sich die Gestalten der Vergangenheit gewissermaßen aus ihrer Sicht neu aneignen“ (HEIKE SCHMOLL, F.A.Z., 2002)

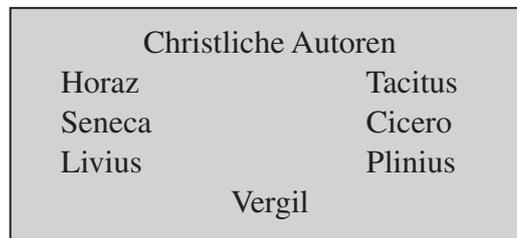
### Die beiden möglichen Modelle innerhalb des gymnasialen Lateinunterrichts

Beispiel: L2-Unterricht

#### Lektüreunterricht

**Eliteadditum**

**2 Jahre**

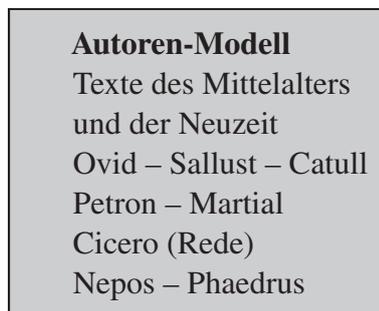


**Oberstufe**

(10-20%  
der Lateinschüler)

**Fundamentum  
für alle**

**2 Jahre**

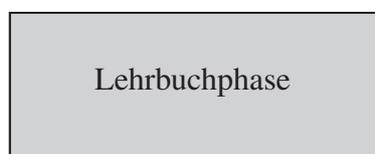


**Mittelstufe**

(80-90%  
der Lateinschüler)

#### Sprachunterricht

**2-3 Jahre**



## 5. Folgerungen für die Methodik des Lektüreunterrichts

Die Neuorientierung des Lektüreunterrichts der Mittelstufe verlangt auch ein Überdenken der bisherigen Methodik. Viel Überkommenes hält einer kritischen Überprüfung nicht mehr oder nur noch zum Teil stand. Längst ist es an der Zeit, das Verhältnis von Tradition und Fortschritt auf neue Grundlagen zu stellen. Zu vieles hat sich in Gesellschaft, Staat und Schule geändert. Die Didaktik des Faches muss darauf reagieren.

### 5.1 Wortschatzarbeit

Mangelnde Wortschatzkenntnisse sind das größte Handicap der Lektüre; FRANZ-PETER WAIBLINGER hat schon 1993 das Problem aufgegriffen und neue Wege angedeutet (ANREGUNG 39, 239-242). Auszugehen ist von der Tatsache, dass der im Lehrbuch vermittelte Grundwortschatz zu Beginn des Lektüreunterrichts von Schülerinnen und Schülern nicht mehr oder nur sehr dürftig beherrscht wird; er muss in der Lektürephase größtenteils neu erarbeitet werden. Die Zeitökonomie verlangt nach der wirkungsvollsten Methode.

Geht man davon aus, dass von den statistisch ermittelten 1000 häufigsten Vokabeln etwa 80% des für die Lektüre der Mittelstufenautoren benötigten Wortschatzes erfasst wird, dann genügt auf jeden Fall ein Gesamtwortschatz von 1200 Vokabeln, die im Sprachunterricht zu vermitteln sind. 900 davon sollten der statistisch gesicherte Grundbestand sein, ca. 300 Wörter sind nach dem Kriterium des Kulturwortschatzes zum Lernwortschatz hinzuzufügen. Die Basis der statistischen Untersuchung dürfen allerdings nur die Mittelstufenautoren sein; eine Einbeziehung der Oberstufenautoren, die die meisten Schüler gar nicht mehr kennen lernen oder bei denen, wer sie kennen lernt, das Lexikon benutzen kann, verzerrt den statistischen Aufhellungswert und kann Wörter in den Grundwortschatz bringen, die für die Mittelstufe irrelevant sind. Das Argument einer möglichst breit angelegten Frequenzuntersuchung, auf die sich ein Lernwortschatz stützt, ist daher unter dem Gesichtspunkt der Effektivität und Zielgenauigkeit eher kontraproduktiv.

Was nicht zum – erneut zu erarbeitenden – Grundwortschatz gehört, also die restlichen

20% der in den Texten auftretenden Wörter, sind, sofern sie nicht zum Kulturlernwortschatz zählen, in den Textausgaben *sub linea* anzugeben. Wie aber erfolgt eine solche wiederholte Erarbeitung am effektivsten? WAIBLINGER ist zuzustimmen, wenn er meint, dass die Verwendung einer Wortkunde dafür „Probleme mit sich bringt“, da sie den Wortschatz unspezifisch und unökonomisch sowie keineswegs textnah und zeitgerecht anbietet. Mit Recht wird alphabetisch angeordneten autorenbezogenen Wortschatzlisten, weil sie sowohl zum Lernen wie auch zum Nachschlagen geeignet sind, der Vorzug gegeben; diese sollten aber nicht geschlossen auf das Gesamtkorpus einer Textausgabe ausgerichtet, sondern nach den zur Wahl gestellten Einzelprojekten differenziert, also projektbezogen sein, so dass den Übersetzern der gerade für die ausgewählten Partien benötigte Wortschatz aufgrund vorherigen Lernens oder Wiederholens unmittelbar zur Verfügung steht. Diese Wortschatzlisten sollten unbedingt in den modernen Textausgaben enthalten sein. Eine Fehlinvestition von Arbeit und Zeit wird auf solche Weise vermieden, was dem Lektürefortschritt zugute kommt. „Es werden nur solche Wörter wiederholt bzw. gelernt, die tatsächlich im Text vorkommen“ (WAIBLINGER). Dass damit den Schülern das Gefühl der Sicherheit gegeben wird, steht außer Zweifel. Die Lernmotivation nimmt erwiesenermaßen zu. Die alles beeinträchtigende Wortschatzproblematik ist auf diese Weise bestmöglich entschärft.

### 5.2 Grammatikarbeit

Die Sicherung der Grammatikkenntnisse bedarf gleich intensiver Überlegungen. Für die Syntax liegt seit Jahrzehnten eine bislang nicht überholte Frequenzstatistik vor (Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. 1, 267-302), die die Unterscheidung von tragenden Syntaxelementen und Randerscheinungen ermöglicht. Die Kasusyntax ist in einer ähnlichen statistischen Untersuchung erforscht. Mit Hilfe dieser Instrumente lässt sich der Syntaxstoff auf das Wesentliche konzentrieren, seltener Vorkommendes sollte, wenn man es nicht in der Lektürephase neu einführen will, in den Anmerkungen angegeben werden. In den meisten Fällen genügt dies. Die

Wiederholung und Vertiefung der grammatischen Schwerpunkte erfolgt am wirkungsvollsten an autorspezifischen Grammatikprofilen, die dem statistischen Befund und der Wertigkeit einer Konstruktion entsprechend mit Materialien aus den zur Lektüre angebotenen Texten hergestellt sind; auch sie sind am besten projektbezogen anzulegen und sollten zum Bestand einer modernen Textausgabe gehören. Bislang stehen dafür auch geeignete Lektürebegleitende Grammatikbücher zur Verfügung (z. B. *SUBSIDIA LATINA*, Autorenbezogene Begleitgrammatik, Mittelstufe, C.C. Buchners Bamberg 1993), ebenso sehr ansprechende Computerprogramme.

Autorenbezogene Grammatikarbeit kann systematisch oder von Fall zu Fall, wenn Bedarf auftritt, betrieben werden; da der Umfang der Grammatikprofile sich jeweils in engen Grenzen hält, lässt sich die Syntax bei jedem größeren Autor an anderen Beispielen wiederholen, so dass der Grammatikstoff – mehrfach durchgearbeitet – zu einem festen Wissensbestand wird, was wiederum der Lektürefähigkeit und dem schnelleren Lesen der Originaltexte zuträglich ist. Der denkbar engste Konnex zwischen Textlektüre und wiederholender Spracharbeit liefert die sicherste Garantie für den Unterrichtserfolg.

### 5.3 Arbeit am Originaltext

Die Textarbeit steht in gleichem Maße zur Diskussion. Das Übersetzen als „Konstruieren“ ist eine bewährte Methode, den Text zu erfassen, in seinen Inhalt einzudringen und sich damit auseinander zu setzen. Doch hat diese Methode, wie bereits angedeutet, auch ihre Schwächen, sie ist meist sehr langsam und verheddert sich allzu oft im Detail. Bei der Analyse längerer Satzkomplexe fährt sie sich fest, wenn neuralgische Stellen (z. B. Strukturkombinationen, Sprungperioden) auftreten. Die hierbei geforderte Hochleistung des Denkens hat zweifellos ihren pädagogischen Wert; man erkennt darin den Sinn des „mikroskopischen Lesens“. Latein übe, so neuerdings HEIKE SCHMOLL, „im mikroskopischen Lesen, im Konstruieren der auf den ersten Blick unüberschaubaren Satzgebilde und zwingt dazu, sich intensiv auf die Suche nach einer differenzierten Aussage zu machen.“ Diese Beschreibung der Übersetzungs-

leistung hat ihre Richtigkeit. Allerdings dient das Argument des „mikroskopischen Lesens“ oft auch nur als Alibi, insofern es zur Rechtfertigung eines „trägen Übersetzungsgewürges“ (so das Urteil eines Schülers) verwendet wird, das sich kaum „auf die Suche nach einer differenzierten Aussage“ des Textes macht.

Man weist, wenn es um die Begründung des Übersetzungsvorganges geht, auch nachdrücklich auf die „Chance der Langsamkeit“ hin; im lateinischen Lektüreunterricht werde der allgemein üblichen Hektik bei der Aneignung von Informationen bewusst entgegengearbeitet. Ganz gewiss ist – vor dem Hintergrund der in *FORUM CLASSICUM* (a.O.) angedeuteten Wissensproblematik – auch an diesem Argument sehr viel Wahres. Bedächtigkeit, Geduld für das Kleine, sorgsame Konzentration auf das Detail, das Sich-Zeit-lassen-können sind durchaus wünschenswerte Qualifikationen. Doch steht nicht einer solchen „Chance der Langsamkeit“ in jedem Fall die Sünde der Beliebigkeit gegenüber?

Was hilft alle bedächtige Mühe an einer Textstelle, wenn es ins Belieben gestellt ist, wie viel man übersetzt und wie weit man in einem Literaturwerk vorankommt! Der Schüler bekommt *CAESARS Bellum Gallicum* in die Hand – in der stark verkürzten Form einer Textausgabe – und liefert es nach der „Lektüre“ von *Bellum Helveticum* I 1-16 wieder ab, in der Meinung, er habe Caesar „gelesen“. Von den 160 Seiten des Buches ist er kaum über die Seite 30 hinausgekommen. Die Germanisten werfen hier nicht zu Unrecht dem Fach Latein „einen ganz und gar unnatürlichen Umgang mit Literatur“ vor. Ein langsam fahrender Zug, der kein lohnenswertes Ziel anstrebt, gewinnt zudem auf Dauer kaum Passagiere.

Beides muss deshalb bei der Textarbeit zusammenkommen: das langsame, jedoch zügige Übersetzen von Kernstellen und das raumgreifende Erfassen größerer Zusammenhänge, innerhalb derer die übersetzten Teile ihren Sinn bekommen. Die Textausgaben müssen dafür die Möglichkeit durch ein darauf abgestelltes Arrangement schaffen. Über den beiden Arbeitsweisen am Text steht der für jede Art von Lektüre zutreffende Anspruch, die erarbeiteten Inhalte in einem einigermaßen kohärenten Bild von der Antike zu verorten. Für

STEFAN KIPF (Brauchen wir einen Kanon? In: AUXILIA 50, 55f.) ist ein geeignetes Instrument dafür gerade das Lesebuch, da es „eine sinnvolle Verbindung aus mikroskopischer Tiefe und allgemeinem Überblick darstellt“. Ob und inwieweit die moderne Methode der Texterschließung hierbei dem „traditionellen“ Übersetzungsverfahren überlegen ist, kann und muss sich am Erreichen der angedeuteten übergreifenden Zielsetzung erweisen.

Auf jeden Fall ist das Übersetzen bzw. Texterschließen im Laufe der Mittelstufe gezielt zu schulen und zu üben; dazu gibt es bewährte Analyseverfahren, die in Hilfsbüchern oder Computerprogrammen angeboten werden. Allerdings ist es im Sinne des engen Konnexes zwischen intensiver Lehre und laufender Textarbeit vorteilhafter, unmittelbar in den Textausgaben dazu das nötige Übungsmaterial zur Verfügung zu haben, das möglichst aus den in den Originaltexten begegnenden Erscheinungen zusammengestellt ist.

Der Übersetzungsprozess verlangt ebenso wie die Übersetzungslehre keineswegs immer nach dem lehrerzentrierten Unterricht. Im Gegenteil: Auch hier gilt: *Varietas delectat*. Die Übersetzungsmethodik usurpiert zunehmend stärker die neuen Unterrichtsformen wie „Offener Unterricht“, „Partnerarbeit“, „Gruppenarbeit“, „Freiarbeit“; deren Vorteile sind das stärkere Engagement jedes einzelnen und die höhere Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler. Doch sind diesen methodischen Neuerungen – vom übergeordneten Bildungsauftrag her – auch Grenzen gesetzt. Letztlich gewährleistet nur die steuernde Dynamik der Lehrerpersönlichkeit den auf die Lektüreziele gerichteten Unterrichtserfolg.

#### 5.4 Fremderfahrung und Identifikation in den antiken Texten

Antike Texte führen den Leser in eine zeitlich ferne Welt; dort soll er sich zunächst zurechtfinden, den Gegenstand gewissermaßen an seinem „Sitz in der Geschichte“ verstehen lernen. MANFRED FUHRMANN'S Forderung, „das, was ... von den klügsten Köpfen ihrer Zeit gedacht und geschrieben worden ist, erst einmal bei sich selbst zu belassen und um seiner selbst willen zu betrachten“ (Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002) ist

durchaus nachzuvollziehen. Solche Arbeit an fremden Stoffen schafft ja, so wird zudem allseits argumentiert, im Lesenden ein Vorbehaltsverhältnis zur vordergründigen Aktualität des Tages; die Fremderfahrung erziehe zur kritischen Distanz. Solche Distanz darf jedoch nicht als eine Haltung des „Geht mich nichts an“ missverstanden werden. Sie muss sach- und problembezogen bleiben. Das Interesse an der Sache und die Sensibilität für das Problem sind ihre notwendigen Begleiter.

In dem Maße, wie ich erkenne, dass sich viele andere vor mir – trotz des zeitlichen Abstandes – mit der Sache und dem Problem auseinandergesetzt haben, gewinnt in mir die Einsicht Raum, dass hier auch mein Fall verhandelt wird, dass die antike Aussage auch mit meinem Leben etwas zu tun haben kann. Hier stellt sich Identifikation ein. Die Texte sollten deshalb nach HEIKE SCHMOLL so ausgewählt sein, dass sie „den Schülern die Möglichkeit zumindest eröffnen, sie mit ihrer eigenen Lebenswelt in Beziehung zu setzen“. Damit ist der vielberufene „Sitz im Leben“ angesprochen, den eine behutsame Aktualisierung den antiken Texten geben soll. Im Grunde geht es hier um jenen Prozess, in dem nach LEO J. O. DONAVAN „Weltwissen“ zu „Lebenswissen“ wird. Dieses Herstellen einer Nähe der Texte zum heutigen Menschen ist von HEINZ MUNDIG schon vor Jahren zutreffend als „existentieller Transfer“ bezeichnet und begründet worden (AUXILIA 12, 1985). Wir wissen aber, dass sich Transfer nicht – noch dazu im weiten Raum zwischen Antike und Gegenwart – von selbst einstellt, sondern dass er bewusst anzustreben ist.

#### 5.5 Der Originaltext im Arrangement einer Lektüreeinheit

Das Zustandebringen von Transfer ist vornehmlich die Aufgabe des didaktischen Arrangements, das in einer Lektüreeinheit um den Originaltext Zusatztexte von der Antike bis heute gruppiert und funktional darauf beziehbares Bildmaterial bereitstellt.

Texte mit identischen oder konträren Aussagen geben dem Inhalt des Originaltextes schärfere Konturen, weil das Suchen nach Gleichem und Verschiedenem den Blick stärker auf das Original konzentriert und dessen Eigenart klarer sichtbar macht. Werden Texte aus verschiedenen Epochen,

vor allem aus Antike und Gegenwart, gegeneinander gestellt, dann ist der pädagogische Ertrag noch viel höher. Die Antike erhält ihre aktuelle Bedeutung und die Gegenwart ihre historische Tiefendimension. OVIDS *Ars amatoria* und ERICH FROMMS „Die Kunst des Liebens“, miteinander in Bezug gesetzt, beweisen die Zeitlosigkeit des Phänomens bei aller Verschiedenheit in Form und Aussage. Griechenlands Freiheitskampf für die Demokratie in der Antike und Amerikas Einsatz für die „Werte der westlichen Welt“ heute haben eine gemeinsame psychische und intellektuelle Basis, so dass dem jungen Menschen daran die historische Kontinuität zentraler Existenzfragen bewusst wird und er sich kaum leichtfertig einer Diskussion darüber entzieht. Die Integration der antiken Erfahrungen und Denkinhalte in den Gedächtnishaushalt des Heranwachsenden setzt gelerntes Wissen in Erkenntnisse um, macht es, so hat es SENECA gesagt, wie in einem Verdauungsvorgang zu Körpereigenem – ein Prozess, aus dem allein jene umfassend fundierte Bildung hervorgeht, die eine Persönlichkeit trägt.

Machen schon Texte aus späterer Zeit, die sich mit den antiken Vorgaben kritisch oder kreativ beschäftigen, auf das Phänomen der Rezeption nachdrücklich aufmerksam, so tun dies Bilder als das Ergebnis künstlerischer Auseinandersetzung damit noch weit mehr. Denn hier kommt das Auge mit ins Spiel, also jener Wahrnehmungskanal, über den zu 60 bis 70% der Stoff in den Gedächtnishaushalt des Menschen eingeht. Bilder, möglichst farbig abgedruckt, verstärken affektiv den Eindruck und das Wissen, dass sich Kultur aus dem permanenten Prozess von Übereinstimmung mit und Widerspruch zu dem Vergangenen – oft auch als deren Synthese – konstituiert.

So ist auch die Vorstellung einer Rezeptionskette entstanden, als deren jeweils letztes Glied sich der aktuelle Betrachter oder Bearbeiter des antiken „Vorbildes“, also auch der Schüler, verstehen darf. Auch in der Schule vollzieht sich Rezeption. Bilder verhelfen dabei, werden sie richtig eingesetzt, dem Originaltext zum Leben, setzen die Phantasie des Lesers in Gang oder treten zu dessen eigener Inspiration in Konkurrenz. Sie wecken zusammen mit dem Text die kreativen Kräfte des Betrachters, auch und gerade von Schülerinnen

und Schülern, wie vielfach bewiesen. So kommt es zu einem ganzheitlichen Umgang – durch „Kopf, Herz und Hand“ (GEORG KERSCHENSTEINER) – mit der antiken Vorlage.

Setzt man ein in der Textausgabe beigefügtes Bild – der didaktischen Absicht entsprechend – mit dem Text in Beziehung, so sollte man durchaus zunächst die ungebremste Findigkeit der Schüler ans Werk gehen lassen. Sie entdecken viel, nicht selten bislang Unbekanntes, Geheimnisvolles. Der Lehrer muss in der Regel freilich nachhelfen; er kann sich sein Interpretationswissen aus dem Lehrerbegleitband, aus Kunstbüchern, aus dem Internet oder aus dem Kopf des Kollegen im Fach Kunsterziehung verschaffen. Nicht zuletzt haben wir auch seit langem unter den Fachkollegen vortreffliche Spezialisten, die einem in Fragen der Antike-Rezeption mit Rat und Tat jederzeit gerne zur Seite stehen, z. B. PETER GRAU (Eichstätter Datenbank) und UDO REINHARDT (u. a. AUXILIA 48).

*5.6 Lateinlektüre im Kontext mit anderen Fächern*  
Fächerübergreifende Unterrichtsvorhaben gehören seit Jahren nach dem Willen der Lehrplangestalter zum festen Programm; nicht selten sind sie in den Fachlehrplänen dort, wo sich dazu Möglichkeiten bieten, durch Symbole avisiert. Latein, dessen Stoffgebiete an allen Ecken und Enden engstens an die der Nachbarfächer stoßen, oft sogar so, dass die Grenzen fließend werden (etwa zu Geschichte, Ethik, Philosophie, Deutsch) ist gleichsam von Natur zu einer solchen Zusammenarbeit bestimmt. Doch findet diese in aller Regel nicht statt. Warum? Weil man sich scheut vor dem Unberechenbaren, dem kaum Planbaren, vor der Zusatzbelastung? Oder sind die Lateiner – schon von ihrem Studium her – zu solipsistisch auf ihre Arbeit in der „schönen“ alten Welt eingestellt, als dass sie ihr Fach für anderes und andere öffnen wollen? Betrachten sie OVID und CICERO als „ihre“ Autoren, den *Ablativus absolutus* und die Satzperiode als zu ihrem ureigensten Lehrstoff gehörig, wie wenn sich nicht schon längst mit den rezeptionsträchtigen Gegenständen der Antike Kunstwissenschaftler, Germanisten, Sprach- und Rhetoriklehrer u. v. a. nicht ohne Kompetenz befassten?

Wer heute Latein unterrichtet, sollte aufhören, sein Fach künstlich abzuschotten. Solche Zurückhaltung hat alle Argumente gegen sich. Wenn man nämlich dem Lateinunterricht zugesteht, das sprachliche und kulturelle Basisfach des Gymnasiums zu sein, ist er in die Pflicht genommen; er muss die Erwartungen, die man mit diesem Bildungsauftrag verbindet, tatsächlich erfüllen und, soweit ihm dies möglich ist, Fundamente für andere Fächer legen. Wie gelingt dies wohl überzeugender als in Zusammenarbeit mit deren Vertretern! Nicht ohne Rückwirkung auf das eigene Fach; denn das gemeinsame Bemühen um ein Thema verschafft dem Lateinischen aufgrund seines authentischen Beitrags Respekt, bringt es aus seiner vielerorts beklagten Isolation als Randfach und bekräftigt seine Legitimation.

Gelegenheiten zu solchen Unterrichtsvorhaben gibt es mehr als genug. Alle Themen, die sich mit den Existenzfragen des Menschen befassen (etwa Europas Vereinigung, Menschenrechte, Umgang mit der Natur, Wertorientierung, Grenzen der Forschung, die Macht der Medien, Sinn- und Glücksproblematik) verlangen geradezu nach dem Zusammenwirken der verschiedenen Herangehensweisen, die den einzelnen Fächern eigen sind. Das wohl aufregendste aller Existenzprobleme, nämlich „der Aufbruch der Naturwissenschaften nach der Kopernikanischen Wende und seine zivilisatorischen Folgen“ kann z. B., wie an anderer Stelle (In: WIECHMANN, J.: Bewährtes weiter entwickeln. Impulse für die gymnasiale Bildung, Bamberg 1996, 98 ff.) ausführlich dargestellt, die Fächer Geschichte, Latein, Mathematik, Physik, Religion, Ethik und Biologie zu einem äußerst fruchtbaren Projekt vereinen.

Wo bisher schon fachübergreifende Projektarbeit in kleinem oder großem Umfang stattfindet, kommen, soweit dies aus deren Veröffentlichung hervorgeht, überall bemerkenswerte Ergebnisse zustande, die über das Klassenzimmer, ja über die Schule hinaus Anerkennung finden, wovon auch der Lateinunterricht immer seinen guten Teil abbekommt. Deshalb liegt es auf der Hand, dass auch und gerade diese Leistung dem eklatanten Imageverlust des Faches in der Mittelstufe entgegenarbeitet. Sie gehört zu den methodischen Neuansätzen, die den Lektüreunterricht der Mit-

telstufe auf eine festere Grundlage zu stellen und dem Fach hier ein stärkeres Eigenprofil zu geben imstande sind.

## **6. Stärkeres Schülerengagement im Lektüreunterricht**

Wie kann man dem rapiden Schwund des Schülerinteresses am Fach Latein in der Mittelstufe entgegenarbeiten? Indem man die jungen Leute viel intensiver am Unterricht beteiligt. Sie sollten das Bewusstsein einer eigenverantwortlichen Mitarbeit haben, also dass es auch und gerade auf sie ankommt, ob ein Lektürevorhaben gelingt oder nicht. Das betrifft dessen Planung ebenso wie seine Organisation und Auswertung. Wie könnte dies geschehen? Dazu folgender Vorschlag, der zwei Aktionsphasen hat.

### *6.1 Schülerfragebogen zu den thematischen Schwerpunkten*

Wenn als Bildungsleitziel der Lektürephase in der Mittelstufe die Auseinandersetzung mit den aus dem Zeitdiskurs abgeleiteten existentiellen Fragen des Menschen feststeht, dann ließe sich ohne weiteres eruieren, in welchem Maße diese allgemeinen „Bildungserwartungen“ (s. FORUM CLASSICUM, a.O.) auf individuelles Schülerinteresse stoßen. Dazu würde es schon genügen, den Schülerinnen und Schülern diese Fragen auf Folie oder in Kopie vorzulegen und sie von ihnen in deren Wertigkeit beurteilen zu lassen. Griffiger jedoch und noch wirkungsvoller ist es, wenn die Lernenden diese Bewertung auf einem speziellen Fragebogen abgeben können, auf dem die Bildungserwartungen in knappe thematische Schwerpunkte umformuliert sind. Natürlich lassen sich auch beide Verfahren (Folie und Fragebogen) miteinander verbinden. Das „Untersuchungsergebnis“ zeigt eine Rangfolge der Themen an, auf denen nach dem Willen der Schüler im Unterricht der Lektüreschwerpunkt liegen sollte. Den Lehrenden sollte es nicht schwer fallen, die Prioritäten des Lehrplans und die eigenen Präferenzen mit den Wünschen der Lernenden in Einklang zu bringen. Daraus ergeben sich Textauswahl und Organisation der einzelnen Lektüreprojekte.

## Fragebogen

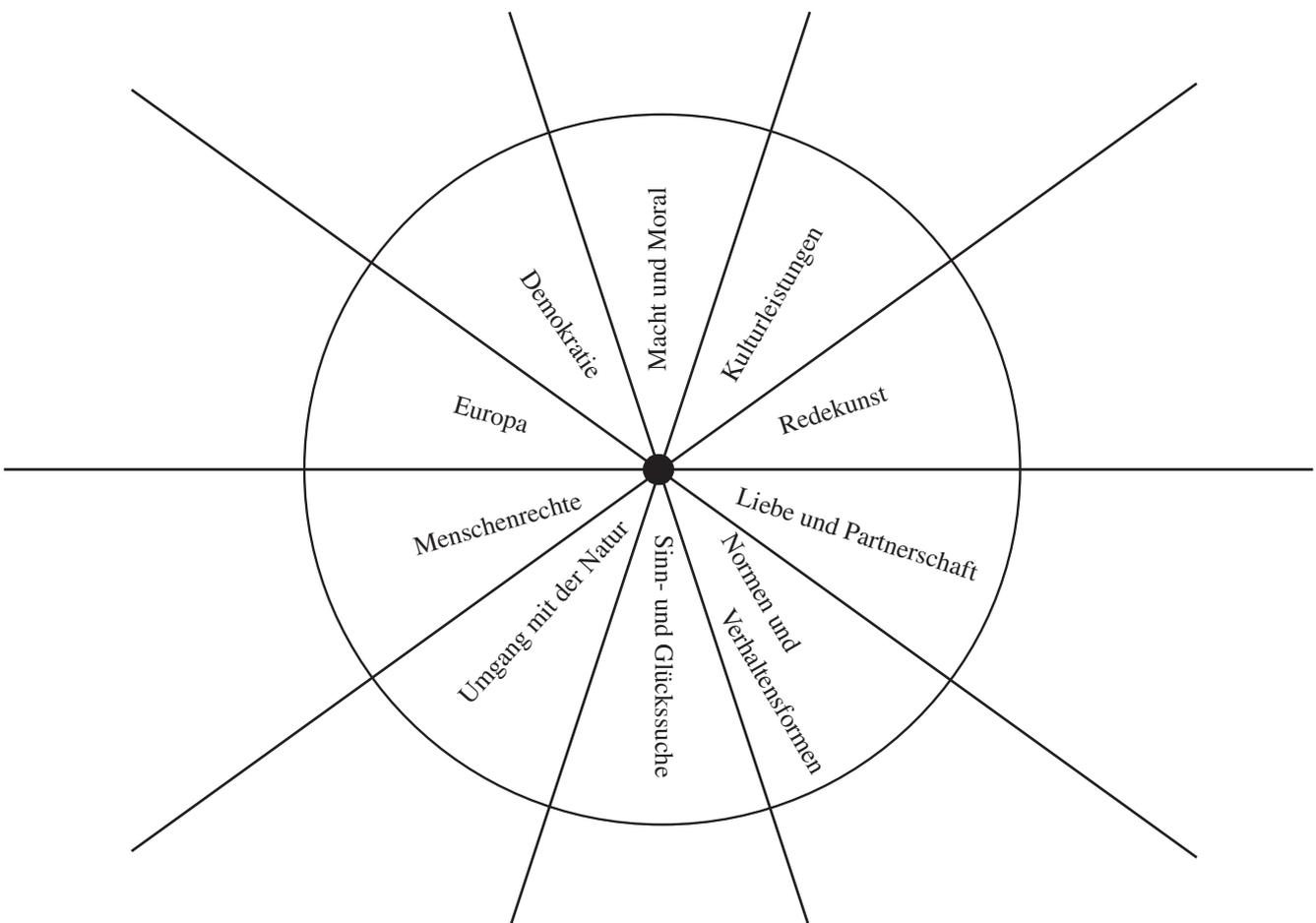
Mit welchen Themen möchten Sie sich im lateinischen Lektüreunterricht intensiver befassen? Stellen Sie eine Rangfolge nach Ihrem Interesse auf, indem Sie die Note 1 bis 10 vergeben. Womit Sie sich vorrangig befassen wollen, erhält die Note 1, womit zweitrangig, die Note 2 usw.

1.	Herkunft, Idee, Bedeutung Europas	
2.	Wurzeln und Grundlagen der Demokratie	
3.	Verhältnis von Macht und Moral in Politik und Gesellschaft	
4.	Pflicht des Staates auch zu Leistungen auf dem Gebiet der Kultur	
5.	Größe und Grenzen der Redekunst bei Politikern und Vertretern der öffentlichen Medien	
6.	Liebe und Partnerschaft in ihrer Darstellung in Dichtung und Kunst	
7.	Toleranz und Kritik im Umgang mit gesellschaftlichen Normen und Verhaltensformen	
8.	Suche nach Sinn und Glück des Lebens auch in der Erfahrung von Schicksalsschlägen	
9.	Freiheit und Verantwortung im Umgang mit der Natur	
10.	Menschenrechte und Ehrfurcht vor der Würde des Menschen	

### 6.2 Lektüre-Registratur durch Schüler

Während der Lektüre, ob sie nun nach dem Autorenmodell oder nach dem Lesebuchmodell verläuft, notieren die Schülerinnen und Schüler durch Angabe von Autor, Werk, Textkapitel, wo immer eines der 10 Themen angesprochen wird. Allein schon diese Registrierarbeit konzentriert

die Aufmerksamkeit der Leser. Die registrierten Daten werden auf einem etwa in DIN-A2-Format großen Plakat, das in der Klasse hängt, laufend eingetragen (sie können zugleich auch im Interpretationsheft stehen). Das Plakat kann etwa so aussehen:



Innerhalb der zwei Lektürejahre, die in der Hand derselben Lehrkraft liegen sollten, hält man von Zeit zu Zeit – in Epoché-Stunden – inne, um sich auf Sinn und Ziel des bisher Gelesenen zu besinnen. Die Einträge auf dem Plakat zeigen dabei an, dass die einzelnen Themen aus ganz verschiedenen Perspektiven angeleuchtet worden sind. Hier schlägt nun die Stunde des Schülerengagements: Die gelesenen Texte und die dabei gewonnenen Erkenntnisse werden unter jeweils einem thematischen Schwerpunkt durch Vergleich und Kontrast miteinander in Beziehung gebracht. Bei als weniger wichtig bewerteten Themen kann diese Aufgabe durch Schüler-Kurzreferate erledigt werden. Bedeutendere Themen verlangen nach Partner- oder Gruppenarbeit, die eine längere Unterrichtszeit beanspruchen darf. Bei Zentralthemen muss dies Anlass zur Projektarbeit sein (etwa auch in Form von Freiarbeit), in der durch Rückgriff auf bereits Gelesenes und Vorgriff auf noch zu Lesendes ein Gesamtbild des Phänomens (z. B. „Wurzeln der Menschenrechte“) geschaffen wird. Hier lassen sich auch – einmal im Jahr – gewiss mehrere Disziplinen des Gymnasiums zu einem fachübergreifenden Projekt (z. B. „Umgang mit der Natur“) zusammenschalten.

Die positiven Folgen liegen auf der Hand. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich ernst genommen. Die allgemeinen Fragen sind zu ihren Fragen geworden. Ihr Eindruck: *Nostra res agitur*. Das erarbeitete Wissen, in größere – Autoren, Werke und Zeiten übergreifende – Zusammenhänge gebracht, in „historischer Kommunikation“

miteinander vernetzt, wird zu einem „flexiblen Wissen“, das sich in den Köpfen der Lernenden dauerhaft verankert. Als solches kann es zu einem „Lebenswissen“ werden, das dem Heranwachsenden „hilft, sein Leben zu meistern“ – ohne Zweifel die stabilste Grundlage aller Lernmotivation. Bei solcher Beteiligung der Lernenden am Lektüreunterricht tritt mit Garantie das nicht ein, wovon ANDREAS FLITNER, der große Pädagoge des vergangenen Jahrhunderts, gewarnt hat:

„Nur eines dürfte eine Bildungsstätte nicht: sich zufrieden geben mit papierem Wissen, das die Schüler zwar wiedergeben können, das aber mit ihnen selbst, ihrem eigenen Denken nichts zu tun hat; das sie unbewegt lässt, gleichgültig gegen die Werke der Literatur oder gegen die Ereignisse der Politik.“

\*

Die Mittelstufe des Gymnasiums sei, so die verbreitete Meinung, für die Lernenden die schwierigste Phase. Dies gilt auch – von der anderen Seite her gesehen – für die Lehrenden und für die Fächer, die sie lehren. Das Fach Latein in der Mittelstufe ist als eigenständige Lektürephase bislang noch nirgends einer radikalen Prüfung unterzogen worden. Dass sie einer umfassenden Reform bedarf, steht außer Zweifel; diese setzt jedoch eine tiefgreifende Diskussion unter den Fachleuten voraus, zu der hier der Anstoß gegeben wird.

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

**Qualität  
macht  
Eindruck**

**BÖGL  
DRUCK**

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

## Plädoyer für die Lektüre von römischen Fachschriftstellern

Illustriert am Beispiel des Themas: Kunst und Ethos des Arztes. Texte zur antiken Medizin unter besonderer Berücksichtigung von Celsus: *De Medicina*.<sup>1</sup>

*Das Leben ist kurz, die Kunst weit, der günstige Augenblick flüchtig, der Versuch trügerisch, die Entscheidung schwierig.*

HIPPOKRATES, aphorismi I 1

### Anregungen und Vorschläge zum aktuellen Lektürekanon

Häufig werden im LU bewährte Autoren wie CÄSAR, SALLUST, OVID und CATULL gelesen, um nur einige zu nennen. Dabei werden vor allem literarisch wertvolle Produkte in das Zentrum der Lektüre gestellt. Für dieses Vorgehen sprechen zahlreiche Gründe, die von der Fachdidaktik reichlich dargelegt wurden. Wenn auch der Behandlung literarischer Texte im LU eine wesentliche Bedeutung zukommt, so gebührt auch den sogenannten römischen Fachschriftstellern ein bestimmter Platz im Lektürekanon. Es geht natürlich nicht darum, Spezialschriften mit den Schülern durchzuarbeiten, sondern lediglich solche, die es auch wert sind, im Unterricht gelesen zu werden. Darüber hinaus bieten sich viele Textpassagen an, in einen fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht integriert zu werden.

Sowohl in inhaltlicher als auch in formaler Hinsicht lassen sich zahlreiche Beispiele von Texten/Autoren finden, die sehr große Unterschiede aufweisen. Interessant ist die Beobachtung, dass auf Produzentenseite sowohl Vertreter der niederen Stände zu finden sind als auch aus der aristokratischen Oberschicht. Für die erste Gruppe kann man Beispiele vorwiegend aus Spezialdisziplinen anführen, für die zweite Gruppe gelten die Juristen als Paradebeispiele. Römische Leser mit einem hohen Grad an Bildung bevorzugten gut lesbare Gesamtdarstellungen, weniger detaillierte Einzelanalysen.<sup>2</sup> Aus verschiedenen Gründen müssen die Disziplinen auf einige wenige fokussiert werden, die allerdings für die römische bzw. antike Lebenswelt konstitutiv und paradigmatisch waren. Die Leistungen der Römer auf den Gebieten der Kriegsführung, Administration, Rechtspflege und Architektur sind allseits anerkannt. Daneben wurde die griechische Medizin unter

den Römern erfolgreich weiterentwickelt, auch wenn Rom keine nennenswerten Naturforscher und Ärzte hervorgebracht hat.

Sowohl die Bereiche der Medizin als auch der Rechtspflege und der Baukunst, um nur drei Beispiele herauszugreifen, eignen sich in besonderem Maße, den vier von F. MAIER in einem bahnbrechenden Aufsatz<sup>3</sup> vorgestellten Stufen gerecht zu werden. Im folgenden wird gezeigt, dass z. B. ein Textarrangement zum Thema: „Kunst und Ethos des Arztes. Texte zur antiken Medizin“ die Stufen: Information, Reflexion, Kontemplation und Moralisation vollauf berücksichtigt. Untersucht man etwa europäisches Gedankengut – wie es F. Maier in seinen Schriften immer wieder vorschlägt – so kommt man an Texten des römischen Rechts nicht vorbei. Aufgrund des ausgeprägten Abstraktionsgrades lässt es sich auf beliebige Gesellschaft- und Wirtschaftsformen anwenden. Als Gegenbeispiel kann man das preußische Allgemeine Landrecht von 1794 anführen, das in akribischer Exaktheit jedes kleinste Detail zu integrieren versucht. Namhafte Rechtswissenschaftler haben immer wieder im Verlaufe der europäischen Geschichte an den Wurzeln des römischen Rechts angeknüpft; drei Namen seien stellvertretend für viele andere genannt: HUGO GROTIUS (1583-1645), MONTESQUIEU (1689-1755) und FRIEDRICH CARL VON SAVIGNY (1779-1861). An Untersuchungen über das römische Recht fehlt es nicht,<sup>4</sup> didaktisch orientierte Schulausgaben gibt es nur in geringer Zahl.<sup>5</sup>

Aus dem Bereich der Architektur lässt sich etwa der Sektor „Wasserversorgung antiker Städte“ herausgreifen und unter geographischen, sozialen, technischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten bearbeiten. Hierzu liegen für die Schule kaum brauchbare Ausgaben vor, jedenfalls nicht in der von F. Maier konzipierten Vorgehensweise (Reflexion usw.).<sup>6</sup> Wissenschaftlich aufgearbeitet ist das Thema indes recht gut.<sup>7</sup> Die Diskussion um die aktuelle Bildungsmisere (Stichwort: PISA) sollte die Vertreter aller Disziplinen auf den Plan rufen und umsichtig prüfen lassen, welchen Lek-

türekanon das Gymnasium der Zukunft braucht.<sup>8</sup> Daher scheint es geboten, den gesamten Lektüreplan zu durchforsten und intensiv zu analysieren, was der Lateinunterricht der Zukunft den Schülern bieten kann.

### **Kunst und Ethos des Arztes.**

#### **Texte zur antiken Medizin**

Dieses Thema bietet m. E. bisher ungenutztes Potential, das für den Lateinunterricht fruchtbar gemacht werden sollte. Es lässt sich auch ein fächerübergreifendes Arbeiten ermöglichen, verbunden mit Besuchen an Universitäten mit Instituten für Geschichte der Medizin; diese verfügen in der Regel über genügend Material, das der Veranschaulichung dienen könnte.<sup>9</sup> Es gibt auch zahlreiche Materialsammlungen und Publikationen mit ausgezeichnetem Bildmaterial, das im Unterricht eingesetzt werden kann.<sup>10</sup> Auch wenn die Lektüre eines Autors im Vordergrund steht, so gewinnt die vorgeschlagene Unterrichtsreihe vor allem durch die Fülle von Aspekten, die bei verschiedenen Autoren zu finden sind, so dass auch eine heute erwartete Vernetzung der Fächer ermöglicht wird. Aktuelle Themen wie Abtreibung, Euthanasie, gesunde Lebensführung, Fragen des technischen Fortschritts, Umwelt usw. lassen sich, ausgehend von Texten von HIPPOKRATES, CELSUS, aber auch ausgewählten Passagen aus OVID, PHAEDRUS, SCRIBONIUS LARGUS, SENECA usw. im Unterricht behandeln. Hier bietet sich den Schülern die Chance, „Kultur zu erfahren und Kreativität im Umgang mit Kultur zu erproben.“<sup>11</sup>

Auf der Suche nach Alternativen zur Cäsarlektüre, die ich aus verschiedenen Gründen ablehne,<sup>12</sup> bin ich u. a. auf das Thema „Antike Medizin“ und auf den römischen Fachschriftsteller CELSUS gestoßen, der bereits mehrmals vorgeschlagen wurde, insgesamt m. E. aber zu wenig Aufmerksamkeit erfahren hat.<sup>13</sup> Die Vertreter der Fachdidaktik Latein haben bisher zwei Textausgaben zu Celsus vorgelegt<sup>14</sup>, die revisionsbedürftig sind. Die Ausgabe von O. DREYER bietet lediglich den Text und einige Vokabelangaben, ohne visuelle Unterstützung, auch ohne weiterführende Aufgaben und Zusatztexte. Das letztere bietet zwar die Ausgabe von W. ZAPFE, aber der Ansatz scheint mir nicht gelungen zu sein, außerdem fehlt jegliches

Bildmaterial.<sup>15</sup> Es ist günstiger, mit dem Eid des HIPPOKRATES zu beginnen, nicht nur aus chronologischen Gründen – Hippokrates lebte im 5. Jh. v. Chr., CELSUS im 1. Jh. n. Chr. –, sondern weil der dem Arzt aus Kos zugeschriebene Text zahlreiche Themen beinhaltet, die besonders geeignet sind, in das Thema „Antike Medizin“ einzuführen, etwa: Abtreibung, Euthanasie, ärztliche Schweigepflicht, Verhältnis Arzt und Patient, Umwelt. Hier bietet sich ein Vergleich mit der heutigen Zeit an, z. B. mit dem „Genfer Ärzte-Gelöbnis“, das der Weltärztebund 1948 herausgegeben hat, um die ärztlichen Berufspflichten für alle Ärzte verbindlich vorzuschreiben<sup>16</sup> oder auch die „Verpflichtungsformel für deutsche Ärzte“<sup>17</sup>.

Als Einstieg kommt etwa die Besprechung einer Miniatur aus GUY DE CHAULIACS „Chirurgie“ in Frage (1461), auf welcher der im Mittelalter berühmte Arzt und Professor der Medizin BERNARD VON GORDON zu sehen ist.<sup>18</sup> Mit dem Zeigefinger der linken Hand weist er die Schüler auf drei berühmte Ärzte der Antike und des Mittelalters hin: HIPPOKRATES, GALEN und AVICENNA. Sie sind nicht wirklich anwesend, sondern entstehen gleichsam durch die Vortragstätigkeit Bernards. Interessant ist die Kombination von zwei verschiedenen Kulturkreisen: heidnisch antiker, mittelalterlich islamischer. Der dritte Bereich, nämlich das Christentum, ist gewissermaßen versteckt in das Bild integriert. Die Architektur der Wände ist eindeutig gotisch, etwa das Maßwerk, wie wir es in allen großen Kathedralen in Deutschland, Frankreich und anderen Ländern kennen. Außerdem wird sich der Medizinprofessor, was auf dem Bild natürlich nicht zu sehen ist, am christlichen Gedankengut seiner Zeit orientiert haben. Im Mittelalter nahmen antike ebenso wie arabische Autoritäten im Bereich der Wissenschaft einen großen Rang ein. IBN SINA, gen. AVICENNA, war Arzt in Bagdad und gilt als Fürst der Ärzte und als Galen des Islam. Die Szene wirkt beruhigend und bewegt zugleich. Die unterschiedliche Haltung der Dargestellten lässt beim Betrachter nicht das Gefühl von Statik aufkommen, außerdem schauen die Schüler mit großem Interesse auf die anderen Personen. Andererseits fehlt dem Bild jede Hektik. Es wird das Gefühl von Überlegenheit, Ruhe und Besonnenheit vermittelt. Die Miniatur stellt mit bildnerischen Mitteln den

großen Einfluss der Buchmedizin dar und weist den Theoretikern eindeutig einen größeren Rang zu als den Empirikern.

Ein anderer Einstieg, vielleicht auch als Ergänzung und Kontrast zum ersten Bild, könnte die Betrachtung einer Bleistift-Tusche-Zeichnung des französischen Malers RAOUL DUFY sein: Die Operation (1930-1936).<sup>19</sup> Der Gegensatz zum ersten Bild könnte nicht größer sein: Hier eine Operationsszene, wo der Patient nicht als Mensch zu identifizieren ist, während die beteiligten Ärzte aufgrund ihrer hygienisch einwandfreien Kleidung entindividualisiert sind. Lediglich die technische Seite ist in den Mittelpunkt des Themas gerückt, menschliche Aspekte zählen nicht.

### Der Eid des Hippokrates

Sind die Schüler nun für verschiedene Fragen der Medizin sensibilisiert, so bietet sich die Lektüre des zentralen Textes der Medizingeschichte an, der eine überaus komplexe Rezeption erfahren hat: entweder in der griechischen Urfassung, wenn die Schüler auch dieses Fach belegt haben, oder aber in der lateinischen Fassung des Humanisten IANUS CORNARIUS (1500-1588).

Ob der sog. Eid des Hippokrates tatsächlich von dem berühmten Arzt aus Kos oder von einem Kollektiv stammt, können wir heute nicht mehr beurteilen. Jedenfalls wurde der Eid in fast allen Listen Hippokratischer Werke aufgenommen, und die Verfasserschaft wurde von frühhellenistischer Zeit bis an den Anfang des 19. Jahrhunderts nicht in Zweifel gezogen.<sup>20</sup> Der Zeitpunkt der Abfassung ist heute jedoch umstritten.<sup>21</sup>

Ein kurzer Blick auf Struktur und Inhalt muss an dieser Stelle genügen.<sup>22</sup> Typisch für jeden griechischen Eid der Archaik ist der Beginn mit der Anrufung der Götter, zuallererst der Schutzgötter und Heiligen der Medizin, des Apollo, seines Sohnes Äskulap und von dessen Töchtern „Gesundheit“ und „Allheilerin“, und schließlich aller Götter und Göttinnen (Kap. 1). Religiöse Aspekte finden sich auch am Ende des Eides, wenn bei dessen Einhaltung der Wunsch geäußert wird, auf immer *gloria* zu erwerben und ein erfolgreiches Leben zu führen, bei Nichtbeachtung genau das Gegenteil (Kap. 8). Letzteres würde dafür sorgen, dass aus dem Eid ein Mein-

eid würde. Zwischen Anfang und Ende befinden sich einzelne Details des Eides, die sich in zwei Bereiche gliedern lassen: Die erste Hälfte stellt einen Vertrag über die Verpflichtungen eines angehenden Arztes gegenüber seinem Lehrer dar (Kap. 2), der zweite eine Liste von Gelöbnissen bezüglich der Ausführungen der medizinischen Tätigkeit (Kap.3-7).

Erstaunlicherweise enthält der Eid zunächst Angaben über das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer. Dies lässt sich nur begreifen, wenn man weiß, dass in der Frühzeit der griechischen Kultur die ärztliche Kunst und deren Weitergabe auf bestimmte Familien beschränkt war. Man denke etwa an ASKLEPIOS und dessen Söhne MACHAON und PODALEIRIOS. Der Vater gab sein Wissen an seinen Sohn weiter. Der Eid des Hippokrates ist ganz offensichtlich in einer Zeit des Umbruchs formuliert worden, in der ein familienfremder in die Ärzteschaft aufgenommen wird.<sup>23</sup> So wird verständlich, dass der angehende Arzt seinen Lehrer wie einen Vater anerkennt und ihm im Notfall Hilfe gewährt, dass er auch dessen Söhne als Brüder ansieht und sie gegebenenfalls in der Kunst der Medizin unterrichtet, und zwar unentgeltlich. Während nun dieser erste Teil des Eides historisch klar situiert werden kann, ist der zweite Teil, die medizinische Pflichtenlehre<sup>24</sup>, gewissermaßen überhistorisch, wenn man an die Rezeption dieses Textes denkt. Einige Verpflichtungen gehen möglicherweise auf pythagoreisches Gedankengut zurück, so etwa das Verbot des Suizids, das Verbot zur Beihilfe zum Selbstmord, das Gebot, zwischen Freien und Sklaven, Männern und Frauen nicht zu unterscheiden, sondern sie alle zu behandeln. All diese Überlegungen sind einem Sittenkodex zuzuordnen, der vom Arzt ethisches Handeln und eine auf dieser Grundlage basierende Lebensführung verlangt: (3) *diaetam ipsis constituam pro facultate et iudicio meo commodam, omneque detrimentum et iniuriam ab eis prohibebo*; (4) *caste et sancte vitam et artem meam conservabo*; (6) *ob utilitatem aegrotantium intrabo*. Diese Forderungen sind zwar klar formuliert und stellen das Wohl des Patienten eindeutig in den Vordergrund, sie lassen dem Arzt aber dennoch Freiräume für seine Einzelfallentscheidungen

und letztlich auch für seine Forschungstätigkeit, ohne die medizinischer Fortschritt nicht möglich ist. Hier können im Unterricht Diskussionen über Details des Eides einsetzen, die auch in heutiger Zeit teilweise heftig diskutiert werden, insbesondere ein Vergleich mit der „Verpflichtungsformel für deutsche Ärzte“ macht auf die besonderen, ja modern anmutenden Forderungen des Hippokratischen Eides aufmerksam: Themen wie Abtreibung, Euthanasie, gesunde Lebensführung, verantwortungsvolles Verhalten des Arztes, Schweigepflicht, Verhältnis Arzt/Patient usw.<sup>25</sup> Bei der Diskussion um die Euthanasie sollte man bedenken, dass der antike Arzt nicht an die systematische Vernichtung von Menschen dachte, wie es insbesondere im 20. Jh. praktiziert wurde, sondern eindeutig an Giftmord, Selbstmord war ja aus stoischer Sicht in verschiedenen Situationen durchaus vertretbar (vgl. SENECA, ep. 70).

### **Celsus: Autor und Werk**

AULUS CORNELIUS CELSUS, ein römischer Enzyklopädist, lebte im 1. Jahrhundert n. Chr. unter Kaiser Tiberius (14-37 n. Chr.) und verfasste mehrere Schriften zu verschiedenen Bereichen, die für die Römer von Bedeutung waren; so widmete er sich der Landwirtschaft, dem Militärwesen, dem Recht, der Rhetorik, der Philosophie. Lediglich das Buch über die Medizin ist bis heute erhalten geblieben. Nach einer ausführlichen Darstellung der Geschichte der Medizin stellt Celsus darin die gesamte Heilkunde dar, angefangen von der gesunden Lebensführung, über innere Erkrankungen und Arzneimittel bis hin zur Chirurgie. Celsus, der vermutlich selbst kein Arzt war, schöpfte verlorene hellenistische medizinische Schriften aus. Sein Werk ist daher von besonderer Wichtigkeit für die Geschichte der antiken Medizin.

### **De medicina**

Nach der Besprechung des Eides des Hippokrates wird die Behandlung einiger ausgewählter Abschnitte aus der Schrift *De medicina* des Celsus vorgeschlagen. Die Literatur der lateinischen Sprache bietet zahlreiche Texte zu völlig verschiedenen Bereichen des menschlichen Lebens. Gleichwohl eignen sich nicht all diese Texte für eine Behand-

lung im Unterricht; man hat zu Recht gefordert, dass nur „wertvolle“ Texte in Frage kommen, d. h. solche, „deren Intentionalität Erkenntnisse sowohl auf sprachlichem wie auch auf inhaltlichem Gebiet zulässt“.<sup>26</sup> Da in dieser Unterrichtsreihe Celsus als zentraler Autor vorgeschlagen wird, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass seine Sprache allgemein als exakt und kultiviert angesehen wird, dass er sogar als der Klassiker unter den Fachschriftstellern gilt.<sup>27</sup> Im Ausdruck und in der Syntax bemüht er sich erfolgreich um Klarheit, sein Stil ist abwechslungsreich, ja er wird zutreffend als *Cicero medicorum* bezeichnet, ein Lob, das sicherlich nicht ohne weiteres vergeben wurde. Was den Inhalt seiner Schrift *De medicina* anbelangt, insbesondere das Proömium, so lässt sich feststellen, dass er sich nicht in medizinische Details verliert, sondern vielmehr dem interessierten Laien zahlreiche Aspekte aufzeigt, die in wohlgesetzter Sprache ein Resümee der griechischen Erkenntnisse auf diesem Gebiet liefern, dies alles, ohne auf fachliche Exaktheit zu verzichten. Man kann Celsus durchaus als Klassiker bezeichnen, sowohl bezüglich des Inhalts als auch was die Qualität der Sprache seines Werkes angeht.<sup>28</sup>

Die Themen Krankheit und Gesundheit sind für die Menschen seit jeher von großer Bedeutung. Vor allem den Griechen war es gelungen, die Medizin aus dem Bereich der Magie zu lösen; sie begannen damit, die Krankheiten nicht als übernatürliche Erscheinungen zu betrachten, sondern aus einer rationalen und wissenschaftlichen Perspektive eine genaue Analyse vorzunehmen. Selbstverständlich gibt es zahlreiche Unterschiede zwischen der alten griechischen Medizin und der heutigen, doch ohne die griechischen Vorläufer gäbe es die moderne Medizin nicht.<sup>29</sup> Auf jeden Fall ist festzuhalten, dass sich die griechische Medizin mehr und mehr von der Philosophie löste und ihre Vertreter, vor allem die Hippokratiker, den praktischen Wert der Beobachtung des Krankheitsprozesses erkannten. Es standen sich aufgrund unterschiedlicher Auffassungen die Empiriker, also die Praktiker, und die Theoretiker gegenüber. Darüber berichtet uns kurz und knapp Celsus in seinem Proömium. Hier besteht die Möglichkeit, die Schüler in wissenschaftspropädeutisches Arbeiten einzuführen.

Die Hippokratiker waren Begründer der sogenannten Humoralpathologie, welche die Medizin vieler Länder in Europa lange Zeit maßgeblich bestimmte. Danach erkrankten nicht einzelne Organe, sondern immer der gesamte Mensch. Wichtig war daher nach dieser Auffassung die Änderung der Lebensführung; die Diätetik, also die Lehre von der heilsamen Lebensführung, bestimmte demnach den Rhythmus des Einzelnen und umfasste nicht nur Fragen der Kost, sondern alle Bereiche des Lebens: Essen, Fasten, körperliche Tätigkeit, Aufenthaltsort usw. Auch diese Gedanken hat Celsus in sein Vorwort zu *De medicina* aufgenommen, so dass sich eine Lektüre tatsächlich rechtfertigen lässt.

Bei Interesse und vorhandener Zeit können weitere Texte aus *De medicina*, vorwiegend aus den Proömien der acht Bücher, im Unterricht behandelt werden.

Gegliedert ist das Gesamtwerk nach der geltenden Dreiteilung der Medizin in Diätetik (Buch 1-4), Pharmazie (Buch 5-6) und Chirurgie (Buch 7-8). Insbesondere das 1. Buch dürfte auch heute noch von großem Interesse sein, da es sich an Gesunde und Kranke wendet und eine Art Ratgeber darstellt.

### **Das Proömium von De medicina**

Das Proömium setzt ein mit einem kurzen Abriss der Entwicklungsstufen der Medizin, von einer magisch-theurgischen Volksmedizin zu einer physiologisch-wissenschaftlichen Medizin. Neben wichtigen Vertretern wie AESCULAPIUS, MACHAON und PODALEIRIUS bis HEROPHILUS und ERASISTRATUS werden die einzelnen Schritte bis zu einer „Verwissenschaftlichung“ genau beschrieben, die bis heute anhält; von entscheidender Bedeutung ist die Aufteilung der Medizin in einen empirischen und einen theoretischen Teil. So konnte sich die Medizin von spekulativen Ansätzen befreien, so dass ein Fortschritt mit Hilfe der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse nicht mehr aufzuhalten war. Die Kap. 9-12 liefern die Informationen über die Dreiteilung in: Diätetik, Pharmazie und Chirurgie, (9) *Isdemque temporibus in tres partes medicina diducta est, ut una esset, quae victu, altera, quae medicamentis, tertia, quae manu mederetur. Primam diaeticam, secundam pharmaceuticam,*

*tertiam chirurgiam Graeci nominarunt. Eius autem, quae victu morbos curat, longe clarissimi auctores etiam altius quaedam agitare conati rerum quoque naturae sibi cognitionem vindicarunt, tamquam sine ea trunca et debilis medicina esset.*

Aus der Sicht des Celsus stellt die Diätetik den wichtigsten Bereich dar. In diesem Zusammenhang führt er die Argumente der Empiriker und Theoretiker an, die jeweils unterschiedliche Ansätze hatten. Die letzteren fordern z. B. eine gründliche Erforschung der Urstoffe der menschlichen Körper, um so zu erkennen, was Gesundheit, was Krankheit verursache. Hierbei wird deutlich, dass Celsus Anhänger der Humoralpathologie war, deren Vertreter der Auffassung waren, nur eine richtige Mischung der vier Elemente Feuer, Wasser, Luft, Erde oder warm, kalt, trocken, feucht könne die Gesundheit des Menschen sichern. In den folgenden Abschnitten (13-26) werden weitere Argumente und ihre jeweiligen Vertreter genannt. Ab Kap. 27 (bis 44) lässt Celsus die Gegenseite zu Wort kommen. Die Anhänger dieser Richtung glauben, dass die Natur unbegreiflich sei und dass man daher von Erfahrung her die Behandlung kranker Menschen einleiten solle, und deshalb befassen sie sich mit den offenbaren Ursachen (*evidentes causae*), nicht mit den verborgenen (*obscurae causae*).

Im Schlussteil des Proömiums (74/75) plädiert er noch einmal für eine Synthese der beiden gegensätzlichen Richtungen der Medizin. Hierbei betont er, dass das Öffnen lebender Körper grausam und überflüssig sei, das der Leichen hingegen notwendig für den Lernenden. Am Ende weist er darauf hin, dass er im folgenden vom zweckmäßigen Verhalten gesunder Menschen reden möchte und dann über die Krankheiten und deren Behandlung. Einbezogen werden sollen auf jeden Fall einige Abschnitte aus dem 1. Buch: Verhaltensmaßregeln für Gesunde. Solche für Schwache. Selbsthilfe durch Beobachtung des Körpers. Konsequenzen der Einnahme von Medikamenten.

### **Weitere Themen und Texte**

Es lassen sich nicht nur medizinische, sondern auch moralische, wirtschaftliche, geistige und soziale Aspekte miteinbeziehen, auch das Verhält-

nis Fremde (viele Ärzte in Rom waren Griechen) und Römer.<sup>30</sup> Zusatztexte verschiedener Autoren von der Antike bis heute können die Unterrichtsreihe noch vielfältiger und interessanter gestalten. So bietet eine Verwandlungssage aus OVIDS Metamorphosen, die bisher offensichtlich nicht für die unterrichtliche Arbeit fruchtbar gemacht wurde, Einblicke in die Entstehungsgeschichte der römischen Medizin, dargestellt an der Reise des Gottes Asklepios von Epidaurus nach Rom als Aesculapius (Met. XV 622-744). Hierbei können sich die Schüler mit geographischen Einzelheiten vertraut machen, mit Orten, die für die Mythologie und Geschichte Roms relevant waren, etwa Paestum, Stabiae und Lavinium.<sup>31</sup> Den Schülern sollte auch eine Epistel von SENECA (*epistulae morales* 101,1-12) nicht vorenthalten werden, da sie so den Stoff auch philosophisch durchdringen können; sie können angeregt werden, modellhaft eine Deutung dieser Welt unter dem angegebenen Aspekt zu versuchen und zu begründen.<sup>32</sup> Eine Fabel von PHAEDRUS, I 14, beinhaltet Kritik an selbsternannten und unfähigen Ärzten. Desweiteren bietet es sich an, das Bild des Arztes an zwei Epigrammen des römischen Dichters MARTIAL zu beleuchten sowie einen Abschnitt aus MOLIÈRES *Le malade imaginaire* (Der eingebildete Kranke, 3. Aufzug, 22./23. Auftritt sowie das Schluss-Spiel) zu lesen.<sup>33</sup> Religiöse Aspekte bietet ein Abschnitt aus den *Regulae Benedicti* in Verbindung mit einem Abschnitt aus: F. RUPPERT: Der Abt als Arzt.<sup>34</sup> Die Schüler werden in dieser Reihe informiert und sollten ausreichend Gelegenheit zur Reflexion, zur Kontemplation und zur Moralisation haben.

Je nach Zeitaufwand kann man die Unterrichtsreihe auf den Eid des HIPPOKRATES und auf CELSUS beschränken oder die genannten oder vergleichbare Zusatztexte einbeziehen. Zur Veranschaulichung bieten sich zahlreiche Bild-dokumente an.<sup>35</sup>

Es lassen sich auch zu zahlreichen Bereichen Referate erstellen, sowohl zu weiteren Texten in lateinischer Sprache als auch aus neueren Publikationen, so dass ein fächerverbindendes bzw. fächerübergreifendes Projekt entstehen kann. Die Referate können sich sowohl auf sprachliche als auch auf inhaltliche Aspekte beziehen (Stellung und soziale Herkunft des Arztes, Frauen als

Ärztinnen, römische Heilthermen in der Provinz usw.). Am Ende der Unterrichtsreihe bietet es sich an, wichtige Ergebnisse, versehen mit Bildmaterial, auf einer Wandtafel festzuhalten, damit auch andere Schülerinnen/Schüler von der unterrichtlichen Arbeit profitieren können. Die vorgeschlagene Unterrichtsreihe ist für die Jahrgangsstufen 10-13 geeignet und könnte den aktuellen Lektürekanon erweitern helfen.

#### Anmerkungen:

- 1) Die folgenden Ausführungen gehen auf einen Vortrag zurück, den ich auf dem Kongress des DAV in Marburg am 30. 4. 2000 gehalten habe.
- 2) Vgl. von Albrecht, M., Geschichte der römischen Literatur. Bd. I. Bern 1992, 450ff.
- 3) Maier, F., Latein auf gefestigter Basis in die Zukunft – Ansätze zu einer neuen Begründung des Faches, in: Forum Classicum, Heft 1, 1997, 1-8.
- 4) Als Einführung eignet sich u. a. das von Manthe, U. verfasste Buch: Geschichte des römischen Rechts. München 2000.
- 5) Eine ältere, aber immer noch brauchbare Ausgabe haben Fuhrmann, M. und Liebs, D. herausgegeben: Fälle aus dem römischen Recht. (Ratio Bd. 5) Bamberg <sup>3</sup>1974. Zu diesem Heft hat Fuhrmann auch einen nützlichen Kommentar herausgegeben. Bamberg 1974.
- 6) Einen interessanten Vorschlag hat Ohlig, Ch. unterbreitet: Wasserversorgung. Ein Projekt im Gespräch mit M. Vitruvius Pollio (*de architectura*) und Sex. Iulius Frontinus (*de aquaeductu urbis Romae*), in: Der Alt-sprachliche Unterricht 37, Heft 3/4, 1994, 115-140; neuerdings publiziert der Buchner-Verlag in der Reihe Studio Bd. 13 einen von Neidhardt, Th. bearbeiteten Band mit dem Titel: Wasserversorgung im Alten Rom. Bamberg 2001. Darin werden verschiedene Aspekte der Wasserversorgung auf der Basis von deutschen und lateinischen Texten von Frontinus, Plinius, Vitruvius u.a. beleuchtet.
- 7) Frontinus-Gesellschaft (Hrsg.), Die Wasserversorgung antiker Städte. Mainz 1988 und Tölle-Kastenbein, R., Antike Wasserkultur. München 1990.
- 8) Vgl. Kipf, S., Brauchen wir einen Kanon? Überlegungen zu einem Kernproblem des altsprachlichen Unterrichts, in: Ders. (Hrsg.), Alte Texte in neuem Rahmen. Innovative Konzepte zum lateinischen Lektüreunterricht. Bamberg 2001, 46-58.
- 9) Das Deutsche Medizinhistorische Museum Ingolstadt bietet ebenfalls zahlreiche Einblicke in die antike Medizin mit umfangreichem Anschauungsmaterial.
- 10) Z. B.: Krug, A., Heilkunst und Heilkult. Medizin in der Antike. München <sup>2</sup>1993; Carmichael, A. G. /Ratzan; R. M. (Hrsg.), Medizin in Literatur und Kunst. Köln 1994; Ring, M. E., Geschichte der Zahnmedizin. Köln 1997.
- 11) Maier, F., FORUM CLASSICUM, Heft 1, 1997,3.

- 12) Vgl. Verf., Eine Lanze gegen Cäsar. – Alternativen zu Cäsars *Bellum Gallicum*, in: *Anregung* 45, 1999, 32-40.
- 13) Vgl. etwa: Zink, N., Der Eid des Hippokrates als Einführung in die griechische Medizin, in: *Der altsprachliche Unterricht*, Heft 4, 1966, 59-79; die Richtlinien Latein (Oberstufe) des Landes NRW sehen eine Behandlung des Celsus nicht vor, vgl. aber z. B. Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.), *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium, Klasse 7-10, Latein*, Hannover 1980, 17.
- 14) O. Dreyer, *Celsus, De Medicina, Prooemium*. Hrsg. und für den Schulgebrauch erklärt von O. D., Stuttgart 1972, 3-13; Zapfe, W., *Forschen, Helfen, Verdienen. Der Arzt in der Antike*. (Exempla, Heft 4). Göttingen 1982, dazu aus der Reihe *Consilia/Lehrerkommentare: W. Zapfe, Antike Medizin im Unterricht. Am Beispiel des Themas ‚Forschen, Helfen, Verdienen‘*. Göttingen 1982.
- 15) Zapfe beginnt seinen Unterrichtsvorschlag mit einem Epigramm des Humanisten Euricius Cordus, bietet dann eine Stelle aus Ciceros *de off.* I, 150-151, einen Abschnitt aus Plinius, *nat. hist.* 29,11-18 und dann einige ausgewählte Abschnitte aus dem Proömium von Celsus nebst weiteren ausgewählten Abschnitten aus *De medicina*, um an den Schluss die Behandlung des Eides des Hippokrates zu setzen.
- 16) Abgedruckt in: Maier, F.: *Antike und Gegenwart. Grundtexte Europas. Epochale Ereignisse und Existenzprobleme der Menschheit*. Bamberg 1995, 48.
- 17) Die Formel wurde vom 82. Deutschen Ärztetag 1979 verabschiedet und abgedruckt in: *Deutsches Ärzteblatt* 38 (1979), 2442.
- 18) Abgedruckt in: Carmichael, A. G. / Ratzan; R. M. (Hrsg.), *Medizin in Literatur und Kunst*. Köln 1994, 72.
- 19) Ebendort, 346.
- 20) Vgl. Deichgräber, K., Die ärztliche Standesethik des Hippokratischen Eides, in: Flashar, H. (Hrsg.), *Antike Medizin*. Darmstadt 1971, 94ff.
- 21) Vgl. Edelstein, L., Art. ‚Hippokrates‘, in: *Pauly’s Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaften*, Supplement VI, (1935) Sp. 1290-1345; dazu Leven, K.-H. Der Hippokratische Eid im 20. Jahrhundert, in: Toellner, R./Wiesing, U. (Hrsg.), *Geschichte und Ethik in der Medizin. Von den Schwierigkeiten einer Kooperation*. Stuttgart/Jena/Lübeck/Ulm 1997, 111-129.
- 22) Vgl. die ausführlichen Darlegungen von Maier, F., *Lehrerkommentar. Grundtexte Europas. Epochale Ereignisse der Menschheit* (Reihe: Antike und Gegenwart). Bamberg 1995, 66-120.
- 23) Deichgräber, K., 102: „Der diesen Eid spricht, gehört nicht zur Familie. Es ist der Sinn des Vertrages, die Verpflichtung des Blutes, die Bürgerschaft, die das Verwandtschaftsverhältnis gibt, durch eine eidliche Verpflichtung zu ersetzen.“
- 24) Deichgräber, D., 103.
- 25) Eine gute Einführung in das Thema bietet Anschütz, F., *Ärztliches Handeln. Grundlagen, Möglichkeiten, Grenzen, Widersprüche*. Darmstadt 1987; es bleibt allerdings zu bedenken, dass die Rezeptionsgeschichte des Eides das Verständnis des Textes erschwert hat; so werden einige vermeintliche Kernaussagen von der heutigen Forschung mit großer Zurückhaltung interpretiert. So stellt Leven, K.-H. (a.a.O., 125) fest: „Es ist jedoch nicht zulässig, die entsprechenden Sätze des Eides als ‚Abtreibungsverbot‘, als ‚Schweigepflicht‘ oder als ‚Verbot der Euthanasie‘ zu bezeichnen. Dies ist bereits eine weitgehende Interpretation und gehört damit in die Rezeptionsgeschichte des Eides. Die gegenwärtige Medizinethik greift hier gelegentlich zu kurz.“ Vgl. von Staden, H., „In a Pure and Holy Way“. *Personal and Professional Conduct in the Hippocratic Oath?*, in: *Journal of the History of Medicine* 51, 1996, 404-437.
- 26) Maier, F., *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 2 Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts*. Bamberg 1984, 100.
- 27) von Albrecht, M., *Geschichte der römischen Literatur. Bd. II*, Bern/München 1992/1994<sup>2</sup>, S. 982.
- 28) Vgl. Ilberg, J., A. Cornelius Celsus und die Medizin in Rom, in: Flashar, H. (Hrsg.), *Antike Medizin*. Darmstadt 1971, 308-360.
- 29) Vgl. etwa Ackerknecht, E. H., *Geschichte der Medizin*. Stuttgart 1989, 46.
- 30) Opelt, I. / Speyer, W., Art. „Barbar“, in: *Reallexikon für Antike und Christentum*, Suppl.-Bd. 1, 1992, 811-895.
- 31) Paestum, ursprünglich Poseidonia, eine Stadt in Lukanien, deren Bürger Rom im 2. Punischen Krieg hilfreich zur Seite standen, wegen der zahlreichen Tempel, Theater und sonstigen Einrichtungen bekannt, vgl. etwa Grimal, P. *Auf der Suche nach dem antiken Italien*. 1965; Stabiae: eine Stadt in Kampanien, einstmals Kurort, der beim Vesuvausbruch 79 n. Chr. verschüttet wurde; Lavinium: eine Stadt in der Nähe der Tibermündung, von Äneas angeblich gegründet, der die Stadt nach Lavinia, der Tochter des Latinus und der Amata, genannt hat. Die Stadt war für die Kulte zahlreicher Götter bekannt.
- 32) Maier, F., *Latein auf gefestigter Basis in die Zukunft – Ansätze zu einer neuen Begründung des Faches*, in: *FORUM CLASSICUM*, Heft 1, 1997, 3.
- 33) Molière Werke. Übertr. von Luther, A., Schröder, R. A., Wolde, L. Insel-Verlag Wiesbaden 1954 u.ö., 1070-1079.
- 34) Ruppert, F. / Stüfe, A., *Der Abt als Arzt – Der Arzt als Abt. Münsterschwarzach* 1997.
- 35) Vgl. Anm. 10.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

# Gott und sein Widersacher im Mythos des platonischen Dialogs „Politikos“

## Anlass zu dieser Untersuchung

Unter dem Titel „Der Herrschaftsanspruch des Wissenden: Politikos“ hat B. EFFE (in: Platon – seine Dialoge in der Sicht neuer Forschung)<sup>1</sup> eine Interpretation des Politikos vorgelegt. Seiner Interpretation des Mythos in diesem Dialog wollen wir uns hier zuwenden.<sup>2</sup>

## Einleitung: Die wichtigsten Elemente des Mythos

Dieser Mythos erzählt von zwei Weltperioden. Eine stellt ein goldenes Zeitalter dar, eine andere kennzeichnet unsere jetzige Welt. In unserer Welt wird die Bewegung nicht mehr wie im goldenen Zeitalter von Gott und den mitregierenden Göttern gelenkt, sondern die Welt übernimmt selbst die Lenkung. Am Anfang führt sie diese Lenkung genauer aus, am Schluss aber unzuverlässiger. Diese Veränderung führt allmählich zum Chaos. Gott aber lässt die Welt nicht untergehen, sondern rettet sie. Soweit der Vorgang des Mythos. Auf die Erläuterungen, die Platon dazu gibt, kommen wir im folgenden zu sprechen.

## Die Interpretation von B. Effe

Aus der Interpretation von B. Effe greifen wir die wichtigsten Punkte heraus:

- 1) „Die Gegenüberstellung der beiden Weltzustände ist nicht im Sinne einer historischen Abfolge, sondern eher als Antithese zu verstehen.
- 2) Sie dient dazu, unsere Welt als eine Welt des Chaos und Unheils zu kennzeichnen und die Aufgabe des wahren Staatsmannes deutlich werden zu lassen.“<sup>3</sup>

## Entgegnung

Zu 1) Es ist mit Sicherheit im Mythos nicht eine „historische Abfolge“ im strengen Sinne gemeint, sie ist gedachte Abfolge. Detailliert lässt sich das jedoch nicht im Vorhinein festlegen, da für die gesamte Entgegnung der Text zu untersuchen ist.

Zu 2) Die antithetische Gegenüberstellung dient aber keineswegs dazu, unsere Welt in ihrer Gesamtheit als die des „Chaos und Unheils“<sup>4</sup> zu kennzeichnen, und auch nicht dazu, in dieser so

von Effe charakterisierten Welt die Aufgabe des wahren Staatsmannes deutlich werden zu lassen. Denn mit der Aufgabe, „Chaos und Unheil“ in Ordnung und Glück zu überführen<sup>5</sup>, wäre er heillos überfordert. Dass dies die Meinung Platons selbst ist, zeigt die Tatsache, dass er die Erfüllung dieser Aufgabe im Mythos nur durch Gott gewährleistet sieht.

Aber Effes Voraussetzung ist schon falsch. Zu der Bezeichnung „Chaos“ kommt er, weil er die Entwicklung unserer Weltperiode negiert und ohne Differenzierung ihre letzte Phase vor ihrem Ende als den eigentlichen Gesamtzustand unserer Welt bezeichnet, während ihre anderen Phasen für ihn entfallen. Sowohl die schon erwähnte Überbürdung des Staatsmannes als auch dieses unbegründete Verfahren in der Behandlung der einzelnen Phasen zeigen, dass Effes Vorgehen zu Folgen führt, die sein Vorgehen als unzulässig erweisen.

## Die Gegensätzlichkeit der beiden Weltperioden

Was macht aber nun die Gegensätzlichkeit unserer Weltperiode zu der von Gott gelenkten aus? Sie braucht man nicht zu erfinden; darauf weisen Platons eigene Erläuterungen zum Mythos hin. Lässt sich mit ihnen die Stimmigkeit der Elemente des Mythos (ohne irgendeinen schneidenden Widerspruch zu Platons Lehren) in der Textinterpretation nachweisen, ist damit auch die Ernsthaftigkeit des Mythos entschieden.

Die Weltseele führt im Mythos die Lenkung unserer Welt aus. Das gelingt ihr in dem Maße, wie ihr die Wiedererinnerung an die Lehre des Schöpfers gelingt. Dieses Gelingen wird jedoch eingeschränkt durch die Bemerkung „nach Möglichkeit“. Diese Einschränkung erfolge aufgrund des „Körperartigen“ (273b4: τὸ σωματοειδές) der Welt, das aus dem einstigen Zustand mitaufgewachsen sei, der bestand, bevor es einen Kosmos gab (273b5f.: τὸ τῆς πάλαι ποτὲ φύσεως σύντροφον, ὅτι πολλῆς ἦν μετέχον ἀταξίας πρὶν εἰς τὸν νῦν κόσμον ἀφικέσθαι). Dort sei es mit viel Unregelmäßigkeit behaftet gewesen, bis es in den Kosmos kam.

Platon nimmt also vor der Entstehung des Kosmos einen Zustand an, in dem sich dieses

Körperartige noch als ein formloser Baustoff in einem chaotischen Verhalten befand. Aus diesem präkosmischen Zustand übernahm der Schöpfer diesen Baustoff für die Bildung des Körpers der Welt, um aus ihm und der Weltseele den Kosmos zu gestalten<sup>6</sup>. Bei diesem Schöpfungsprozess gab dieser Baustoff sein chaotisches Verhalten auf, aber nicht ganz. Dieser Rest seines vorherigen Verhaltens wirkt jetzt im Kosmos weiter. Wodurch vermag er das?

Der Weltkörper besitzt eine eigene Kraft zu ständiger Bewegung.<sup>7</sup> Die anfängliche Unterordnung unter die Weisungen des Welt schöpfers muss kein Dauerzustand sein. Denn es gibt kein Prinzip, das die Erhaltung dieses Dauerzustandes garantieren könnte.

### Die zeitliche Entfaltung der Kraft des Weltkörpers

Anschaulich sagt der Mythos: Nach einer gewissen Zeit werde die Wirkung des Weltkörpers größer ... . Der Zustand der früheren präkosmischen Unordnung gewinne die Oberhand (273c6-d1: δυναστεύει τὸ τῆς παλαιᾶς ἀναρμοστίας πάθος). Das bedeutet, dass die vom Weltkörper ausgehende Wirkung derart dominiert, dass die jetzige Phase des Kosmos dem präkosmischen Zustand fast gleich ist. Diese jetzige Phase im Kosmos blühe schließlich auf, so dass nur noch wenig Gutes, dagegen viel Böses bewirkt werde und der Kosmos in die Gefahr des Verderbens gerate.

Wir erfahren auch die Ursache: In der Weltseele mache sich Vergesslichkeit (273c6: λήθης ἐγγιγνομένης) gegenüber der „Lehre ihres Schöpfers und Vaters“ bemerkbar. Noch 273b1-2 hieß es, dass sich die Weltseele an diese Lehre erinnere, so gut sie es vermöge (τὴν τοῦ δημιουργοῦ καὶ πατρὸς ἀπομνημονεύων διδαχὴν εἰς δύναμιν). Aber: Das habe sie anfangs genauer getan, am Ende nur noch grob. Ursache dafür sei der Weltkörper (273b4: σωματοειδές). 273c6 schleicht sich dann Vergesslichkeit in die Weltseele ein. Ist der Weltkörper nun bedingungslos zur Verantwortung zu ziehen? Würden wir diese Frage bejahen, würden wir ihm gleichzeitig die Alleinherrschaft zubilligen. Vielmehr erfährt die Wirkung des Weltkörpers durch die

Wiedererinnerung der Weltseele an die Ideenwelt ihre Begrenzung. Jedoch durch das Nachlassen dieser Wiedererinnerung – bis hin zum Vergessen (λήθης ἐγγιγνομένης) – lässt auch diese Begrenzungskraft der Weltseele gegenüber dem Weltkörper nach. Und in demselben Maße, in dem diese Begrenzung nachlässt, kann der Weltkörper seine Wirkung vergrößern und zum Verursacher chaotischer Entwicklung werden. Zwischen der Wiedererinnerungsfähigkeit der Weltseele und der Wirkung des Weltkörpers besteht folglich ein stetiger Bedingungs Zusammenhang, der im folgenden die einzelnen zeitlichen Phasen begründet.

Die Existenz des Bösen wird hier nicht wie in anderen Dialogen Platons nur beschrieben, sondern das ist das Neue des Politikos-Mythos, dass mit der Entwicklung unserer Weltperiode die zeitliche Entfaltung der Kraft des Weltkörpers dargestellt wird. Es sind drei Phasen dieser Entwicklung im Text unterschieden:

- 1) Die anfängliche Zeit: Alles wird in normaler Weise durchgeführt.
- 2) Die vorrückende Zeit: Sie gleicht dem präkosmischen Zustand.
- 3) Das Ende der Zeit: Das Chaos beschwört die Gefahr des Weltunterganges herauf.<sup>8</sup>

Diese drei Phasen zeigen deutlich die zeitliche Entfaltung der Kraft des Weltkörpers, und zwar in der Form der *S t e i g e r u n g*.<sup>9</sup> Diese Steigerung ist das Ergebnis der im gleichen Phasenablauf ständigen Verminderung der Wiedererinnerung der Weltseele. In dieser Wiedererinnerung allein liegt das Potential zur Dominanz gegenüber dem Weltkörper. Denn die Unterordnung des Weltkörpers unter die durch die Weltseele erreichte Wiedererinnerung an die Ideenwelt in der ersten Phase begrenzt die Entfaltung seiner Kraft sogar auf ein Minimum.

Als nun in der zweiten Phase die Wiedererinnerung an die Ideenwelt nachlässt und sich sogar ein Vergessen ihr gegenüber einschleicht, wird durch die ausbleibende Wirkung der Ideenwelt die Entfaltung der Kraft des Weltkörpers größer. Die Wiedererinnerung geht in der dritten Phase auf ein Minimum zurück, und entsprechend ist die Entfaltung der Kraft des Weltkörpers fast uneingeschränkt.

## **Die Ursache des Phänomens „Veränderung“ in unserer Welt**

Die sich entfaltende Kraft des Weltkörpers wirkt also nicht etwa in einer Koexistenz neben dem Guten, sondern ausschließlich in einem Antagonismus gegen das Gute. Auf welche Weise, das sagt uns der Mythos schon gleich zu Beginn (269d5-7): Sich immer in derselben Weise zu verhalten und dasselbe zu sein, das komme allein von allen dem göttlichen Wesen zu, die Natur des Körpers habe diese Regelmäßigkeit (τάξις) nicht. Der Kosmos habe viel Herrliches von seinem Schöpfer empfangen, aber er sei auch die Gemeinschaft mit dem Körper eingegangen. Daher sei ihm ganz und gar unmöglich, ohne Veränderung auszukommen.

Durch den Weltkörper kommt also zunächst einmal die Veränderung und damit generell die Entwicklung – noch ohne totale Depravation – in die Welt, die ohne diese Entwicklung gar nicht denkbar wäre. Diese Veränderung ist aber gegenüber der von Gott gelenkten Weltperiode ein Defizit: Veränderung ist ein Nichtteilhaben an der immer gleichen Verhaltensweise von Gott gelenkter Bewegung. Dieses Seinsdefizit ist im Prinzip schon das Böse – nicht in bloßer Negation, sondern als aktive Potenz – jedoch in seiner minimalen Form der ersten Weltphase noch ohne Bedeutung. Der Mythos lässt keinen Zweifel an der Bewertung zu: Von seinem Schöpfer habe der Kosmos alles Gute, aus dem präkosmischen Zustand dagegen alles Böse. Folglich gibt unserer Welt nur ein bestimmtes Verhältnis den ihr dienlichen Zustand: das richtige Verhältnis zwischen Wiedererinnerung der Weltseele an die Ideenwelt und Entfaltung der Kraft des Weltkörpers. Dieses stellt sich in der ersten Weltphase dar.

## **Die Elementarität der Regelmäßigkeit bzw. Unregelmäßigkeit**

Tiefgehend und daher aufschlussreicher sind im Mythos die Kategorien „Regelmäßigkeit“ und „Unregelmäßigkeit“ der Bewegung. Die Welt des goldenen Zeitalters stellt sich ununterbrochen in der vollkommensten Form der Bewegung, der von Gott gelenkten Kreisbewegung, dar – unsere Weltperiode dagegen stellt sich in der von der Weltseele gelenkten Kreisbewegung dar, jedoch

schon in ihrer ersten Phase nicht vollkommen. Diese erste Phase muss man als den Normalzustand der Welt ansehen, da hier die Unregelmäßigkeit der Bewegung des Weltkörpers im wesentlichen nicht mehr als das Phänomen der Veränderung in unserer Welt bewirkt – im Gegensatz zum goldenen Zeitalter, das keine Veränderung kennt.

Die Kreisbewegung der Weltseele verliert im Zusammentreffen mit der unregelmäßigen Bewegung des Weltkörpers von ihrer Regelmäßigkeit, anfangs nur wenig, später mehr. Von der zweiten Phase ab verschiebt sich dieses Verhältnis von Kreisbewegung und unregelmäßiger Bewegung zugunsten des Weltkörpers: Die Kreisbewegung verliert immer mehr von ihrer Regelmäßigkeit. Was vorher der Welt diente, wird jetzt zu ihrem Unheil. Aus der anfänglich normalen Veränderung wird durch allmähliche Steigerung die totale Veränderung. Diese kann nur zum Untergang führen.

Denn, wo fortlaufend alles in totaler Veränderung begriffen und jede Beziehung zu Konstanten aufgehoben ist, die ja nur durch die Ideenwelt (und die Wiedererinnerung an sie) gesichert sind, ist Existenz nicht mehr möglich. So gibt es u. a. die Grundkonstanten Gleichheit und Ähnlichkeit nicht mehr. Und treffend sagt der Mythos, dass Gott sich darum Sorge, dass die Welt ins „unendliche Meer der Unähnlichkeit“<sup>10</sup> versinke. Aus dieser Sorge heraus greift er rettend ein.

Dass sich die zweite Weltperiode rückläufig bewegt und nach ihrer Errettung durch Gott alles wieder von vorne beginnt, hat seinen Grund im zyklischen Geschichtsdenken der Griechen. Nichtzyklisches Geschichtsdenken hätte für eine gegensätzliche Darstellung keine Umkehr und keine Rückläufigkeit angenommen und die geschilderte Veränderung unserer Weltperiode etwa in der Art einer langsam deszendierenden Linie gesehen. Trotz des Wegfalls der Rückläufigkeit hätte es dennoch des rettenden Eingreifens Gottes bedurft. Denn platonischem Denken hätte die Annahme widersprochen, es sei mit dem Wesen Gottes vereinbar, dass ein von ihm geschaffenes Werk untergehe und sein Widersacher aus der präkosmischen Periode hier seinen Triumph feiere.

## Die Aussage des Mythos

Die beiden Weltperioden haben den Sinn, einerseits eine allein von Gott gelenkte Welt des wirklichen Seins, andererseits eine von der Weltseele gelenkte Welt der Veränderung, damit aber notwendigerweise auch der Unregelmäßigkeit bis hin zum Chaos darzustellen.

Das Gute ist die kosmische Ordnung, das Böse ist die durch ständige und unaufhaltsame Veränderung allmählich entstehende chaotische Auflösung aller Ordnung und damit der beginnende Zerfall. Regelmäßigkeit der Bewegung ist also im Denken Platons das Elementare alles Seins, Unregelmäßigkeit das Elementare aller Veränderung, die das existentielle Risiko in sich birgt. Das ist es, was letztlich die Gegensätzlichkeit der beiden Weltperioden ausmacht.

Die in drei Phasen sich steigernde Wirkung des Bösen bis hin zum Chaos ist das zentrale Thema dieses Mythos und stellt das Gegenstück zur stets gleichmäßig im Guten verharrenden Weltperiode, dem goldenen Zeitalter, dar. Als der Schöpfer aus dem präkosmischen Weltzustand den Baustoff nahm, um mit ihm und der Weltseele den Kosmos zu bilden, übernahm er kein statisches, sondern ein in permanenter unregelmäßiger Bewegung befindliches Baumaterial, das für diese Bewegung von Ewigkeit her eine eigene Antriebskraft besitzt und damit einen fortdauernden Prozess bewirkt; dessen Fortdauer wird hingenommen, da er die Entwicklung der Welt darstellt; dessen Intensität sind aber Grenzen zuzuweisen, da Entwicklung der Welt nur in begrenztem Maße möglich ist.

Der Weltkörper ist nicht nur der Gegenspieler, der die Kreisbewegung der Weltseele bei der Weltlenkung stört, sondern er ist damit auch eindeutig der Widersacher Gottes. Denn dieser hat der Weltseele den Auftrag der Weltlenkung gegeben und überwacht in seiner Vorsehung die Ausführung dieses Auftrages. Schon bei der Übergabe der Weltlenkung an die Weltseele hat er die Beobachtung dieser Welt fortgesetzt (272e5: *περιωπή*, 273d4-5: *καθορῶν*), und er greift schließlich ein, um den sich steigernden Wirkungen des Weltkörpers ein Ende zu setzen, wenn der Kosmos, sein Werk, unmittelbar vor den Abgrund gerät.

Die Weltperiode der Veränderung hat zwar durch die Weltseele die Fähigkeit der Wiedererinnerung an die Ideenwelt zur Gewinnung ihrer Maßstäbe in Denken und Handeln von ihrem Schöpfer als eine Kraft erhalten. Diese Fähigkeit der Wiedererinnerung an die Ideenwelt ist jedoch zunehmender Abschwächung stets ausgesetzt. Auf die Verhinderung dieser zunehmenden Abschwächung durch Steigerung der Kraft der Wiedererinnerung kommt es an.

Natürlich ist diese Weltperiode nicht im strengen Sinne historisch, aber auch nicht deterministisch zu verstehen. Sie ist für Platon vielmehr eine aus dem Erlebnis und der Erfahrung der Realität hervorgegangene und daher folgenreiche Deutung unserer Welt.<sup>11</sup>

Der enge Zusammenhang mit den Lehren Platons und damit die Ernsthaftigkeit dieses Mythos, die sich ergeben haben, können nicht daran gemessen werden, dass man von anderen Kapiteln dieses Dialogs ausgeht und ein bereits feststehendes Ergebnis im Mythos nur bestätigt finden will. Jeder Mythos hat einen Anspruch darauf, aus sich heraus interpretiert zu werden. Erst im Anschluss an seinen Text und dessen Interpretation ist die Aufgabe des Staatsmannes bestimmbar.

Es ist keineswegs so, dass durch Platons Geschichtsdenken zwangsläufig die Figur des Staatsmannes in den Hintergrund tritt (vgl. 274af.). Das Gegenteil ist der Fall: Dieser Mythos zeichnet sich gerade dadurch aus, dass er dem Staatsmann durch den dargestellten Weltablauf seinen Platz zuweist. Das ist ja das Neue des Politikos-Mythos, dass er in der Veränderung unserer Weltperiode die abnehmende Kraft der Weltseele und die zunehmende Wirkung des Weltkörpers in zeitlicher Entfaltung darstellt.<sup>12</sup> Nun denkt der Mythos in zeitlich großen Dimensionen. Es ist daher Sache der Deutung, in welchen analogen Dimensionen die Gegenwart des Staatsmannes verläuft. Es lässt sich begründen, in welcher der drei Phasen sich seine Gegenwart befindet. Er nimmt die dritte Phase an. Aber in diesem Dialog geht es um die Wirksamkeit des Staatsmannes. Es gilt auch für ihn, durch intensive Wiedererinnerung an die Ideenwelt die Kraft zu gewinnen, die Steigerung des

Bösen zu verhindern. Davon hängt sein Erfolg ab. Aussicht auf einen größtmöglichen Erfolg kann aber nur die erste Phase gewähren, in der eben nicht „Chaos und Unheil“<sup>13</sup> herrschen. Über ihre Dauer und das Eintreten der zweiten Phase ist auch hier keine Aussage möglich. Wir kennen nur ihre substantiellen Bedingungen.

Dennoch stellt der Mythos dem Staatsmann mit der zweiten und schließlich der dritten Phase, der chaotischen Auflösung aller Ordnung und dem beginnenden Zerfall, vor Augen, was einmal eintreten kann. Mit dem Schöpfungsakt ist dem Menschen die Fähigkeit der Veränderung und seine freie Entscheidung über diese Veränderung gegeben worden, aber sie birgt eben dadurch auch das Risiko des beginnenden Scheiterns, wenn die Veränderung von den genannten Maßstäben ablässt. Alles hängt also davon ab, wie der Mensch mit dieser Gabe umgeht. Daher ist die Abwehr der Steigerung des Bösen durch stetige Aktivierung der Wiedererinnerung an die Ideewelt wie bei der makrokosmischen Weltseele auch bei der mikrokosmischen Menschenseele entscheidender Faktor des Handlungskonzeptes und der Lebensgestaltung.

In dieser so von Platon gesehenen Welt liegt der Wirkungsbereich des Staatsmannes und seines ganzen Volkes – das ist die Grundorientierung dieses Mythos – zwischen dem mit seinen

Implikationen eindeutig bezeichneten Guten und Bösen, zwischen Gott und seinem Widersacher.

#### Anmerkungen

- 1) Hg. v. Th. Kobusch u. B. Mojsisch, S. 200-212.
- 2) Erscheint demnächst auch in dem Buch: „Idee und Wirklichkeit menschlicher Lebensgestaltung in Antike, Mittelalter und Neuzeit“ vom Verfasser dieses Beitrages.
- 3) S. 205.
- 4) Effe a. a. O.
- 5) Effe a. a. O.
- 6) Vgl. Tim. 30a2-b6.
- 7) So schon 1957 H. Herter, Bewegung der Materie bei Platon, Rhein. Mus., Bd. 100/1957, S. 327-347.
- 8) τὸν ἐγγύτατα χρόνον – προϊόντος δὲ τοῦ χρόνου – τελευτῶντος δὲ τοῦ χρόνου.
- 9) Der Text stellt klar gegenüber: 273c3-4: ... σμικρὰ μὲν φλαῦρα, μεγάλα δὲ ἀγαθὰ ... 273d1-3: ... σμικρὰ μὲν τὰγαθὰ, πολλὴν δὲ τὴν τῶν ἐναντίων κρᾶσιν ἐπεγχεραννύμενος ....
- 10) εἰς τὸν τῆς ἀνομοιότητος ἄπειρον ὄντα πόντον.
- 11) Gaiser hält eine „intuitive Erfahrung“ Platons für möglich. (Platons ungeschriebene Lehre 1963, S. 201. Vgl. auch: Platon u. die Geschichte, Stuttgart 1961).
- 12) Vgl. Tim. 29b3-d2. Zur Problematik des Mythos an sich s. E. Rudolph, Platons Weg vom Logos zum Mythos, in: Mythos zwischen Philosophie und Theologie, hg. von E. Rudolph, Darmstadt 1994, S. 95-112.
- 13) Effe, s. Anmerkung 3 u. 4!

HORST ZIMMERMANN, Jülich

## Zeit für Claudian

### Eine Tagung an der Freien Universität Berlin im Juni 2002

Zu einer Tagung unter dem Titel *Aetas Claudiana* trafen vom 28. bis 30. Juni 2002 in den Räumen des Fachbereichs Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin Klassische Philologen aus fünf Ländern zusammen, um die neuesten Forschungsergebnisse über einen Autor zu diskutieren, der seit nunmehr dreißig Jahren eine anhaltende Renaissance zumindest des wissenschaftlichen Interesses erlebt. Unter der Federführung von W. W. EHLERS, von dem Humboldt-Stipendiaten STEPHEN WHEELER und Fritz FELGENTREU organisiert und durchgeführt

und finanziert mit großzügiger Unterstützung der Deutschen Forschungs-Gemeinschaft, führte die Tagung zum ersten Mal sowohl seit langem etablierte Claudian-Experten als auch eine Reihe von Nachwuchsforschern nach Berlin, sodass alle momentan aktuellen Fragestellungen erprobt werden konnten.

Der Leitgedanke der Veranstalter war die Frage, ob und in welcher Weise das Werk Claudians für die lateinische Dichtung der Spätantike repräsentativ ist. Der Titel *Aetas Claudiana* zielte in zwei Richtungen: Zum einen ging es

darum zu ermitteln, wie sich in der Dichtung Claudians die Tendenzen vorbildhaft konzentrieren, die für die Inhalte und die Ästhetik spätantiker Literatur maßgeblich sind. Zum anderen sollten diejenigen zusammengeführt werden, deren Forschung die letzten dreißig Jahre als eine Art „Claudian-Epoche“ innerhalb der klassischen Philologie erscheinen lässt, sodass sich auch eine Gesamtschau der Claudian-Philologie seit der Wiederentdeckung des Autors ergeben würde.

Eröffnet wurde die Tagung durch den Dekan des Fachbereichs Philosophie und Geisteswissenschaften, MANFRED PFISTER, der in seinen Eröffnungsworten die hymnische Charakterisierung Claudians bei EDWARD GIBBON zitierte, als Neuphilologe dann aber das Fehlen moderner Claudian-Übersetzungen kritisierte: mit den vorhandenen Übersetzungen sei nicht nachzuempfinden, was Gibbon an Claudian so bewundert habe. Mit einem Hinweis auf DURS GRÜNBEINS Übersetzungswerk ermunterte er die Teilnehmer und die etwa vierzig Gäste im Publikum, möglichst bald einen zeitgemäßen deutschen Claudian zur Verfügung zu stellen.

Den ersten Vortrag hielt dann ALAN CAMERON (Columbia University New York), dessen Monographie über *Poetry and Propaganda at the Court of Honorius* vor dreißig Jahren den Anstoß für eine neue Phase der Claudianforschung gegeben hatte. Anknüpfend an seine Studien über die Rolle professioneller, reisender Dichter beschäftigt er sich mit den Gründen für die wachsende Bedeutung klassizistischer Dichtung und die Wiederentdeckung der Autoren des ersten Jahrhunderts nach Christus in der Spätantike. Claudian sieht er nicht als isolierte Größe, sondern als den Höhepunkt einer Entwicklung, die das gesamte vierte Jahrhundert geprägt und damit überhaupt erst ein Publikum geschaffen habe, das in der Lage war, Claudians Dichtung zu rezipieren.

Der Boethius-Herausgeber CLAUDIO MORESCHINI (Università di Pisa) folgte Cameron mit einem Beitrag über die religiöse Prägung Claudians. Ohne sich dem bekannten Tadel des OROSIUS (*paganus pervicacissimus*) anzuschließen, sieht Moreschini Claudians Weltanschauung doch durch den Neuplatonismus geprägt, dessen

Lehren er in seinem Werk mehrfach anklingen lasse. In ihrem Vortrag über „Claudians Griechische Welt“ zeigte dann ISABELLA GUALANDRI (Università di Milano) anhand zahlreicher Parallelen, wie gut Claudian die griechische Literatur selbst des Hellenismus gekannt haben muss. In der anschließenden Diskussion wurde in diesem Zusammenhang problematisiert, inwiefern hier von Anspielungen auszugehen sei, ob also Claudian erstens das poetische Vokabular in jedem Falle bewusst variiert habe und ob er zweitens vorausgesetzt habe, dass sein Publikum die Vorlage kannte. JACQUELINE LONG (Loyola University Chicago) untersucht im letzten Vortrag des ersten Tages (*Claudian and the City*), wie Claudian eine enge Verbindung der Topographie Roms mit ihren historischen und den dichterischen Traditionen der lateinischen Literatur herstellt, um sein Publikum anzusprechen und zur Identifikation mit den Zielen des jeweiligen Gedichts zu bewegen.

Die Vortragsreihe am Sonnabend begann mit einer Neuinterpretation des Orpheus-Motivs im *raptus Proserpinae* durch CHRISTINE SCHMITZ (Universität Münster), die nachweist, dass das tragende Motiv des Proserpina-Epos, die Bändigung der wilden Natur, ein Bindeglied zur Vorstellungswelt der politischen Gedichte darstellen kann. In jedem Fall gehe es Claudian um Schutz vor Chaos und Zerstörung durch die ordnende Hand zivilisatorischer Mächte, seien sie göttlicher, staatlicher oder eben poetischer Natur. CLAUDIA SCHINDLER (Universität Tübingen) widmete ihren Beitrag den Elementen der epischen Tradition, die dem panegyrischen Epos Claudians seinen epischen Charakter verleihen.

Die traditionelle Prägung beschäftigt auch JOHN MAKOWSKI (Loyola University Chicago) und MAURIZIO COLOMBO (Scuola Normale Superiore di Pisa). Makowski belegt den Einfluss LUKANS auf die Dichtung Claudians, der sonst zumeist in der Nachfolge des STATIUS gesehen wird: sein Rufinus stütze sich zu großen Teilen auf den Cäsar Lukans. Colombo erbringt mit einer detaillierten Analyse der Ethnonyme bei Claudian den Nachweis, dass die bunte Ansammlung überkommener und die selteneren zeitgenössischen Völkernamen stets nur auf drei historische Stämme zu beziehen sind: auf Hunnen, Goten und Franken.

Mit PETER LEBRECHT SCHMIDTS (Universität Konstanz) Untersuchung der Überlieferungsgeschichte rückt eine weitere *Aetas Claudiana* ins Blickfeld, die sich im plötzlichen und massiven Anwachsen der Handschriften im zwölften und dreizehnten Jahrhundert manifestiert. Schmidt führt die gesamte Claudian-Überlieferung auf höchstens drei spätantike Überlieferungsträger zurück, die das frühe Mittelalter in Bobbio und Verona überdauert haben müssen. JENS MICHNERS (Universität Göttingen) sprach über Spott und Ironie in den *carmina minora* Claudians und zeigte dabei, dass die Adressaten verletzenden Spottes in den *cc. mm.* 13. 43 und 44 keine historischen Personen, geschweige denn Zeitgenossen Claudians gewesen sein müssen. Michners schloss mit einer kontrovers diskutierten Interpretation des Jakobus-Gedichtes *c. m.* 50.

CATHERINE WARE (Trinity College Dublin) und CATHERINE CONYBEARE (University of Manchester) beschäftigten sich in ihren Beiträgen mit zwei beliebten Schurken im Werk Claudians: dem afrikanischen Statthalter Gildo und dem Obercubicularius des Kaisers in Konstantinopel, Eutropius. WARE macht dabei im Anschluss an MAKOWSKI darauf aufmerksam, wie eng Claudian bei der Zeichnung des tyrannischen Charakters an LUKAN anknüpfe. CONYBEARE bringt die Eutrop-Invektiven methodisch gegen die Intention ihres Verfassers in Stellung und sucht in der Absurdität der Darstellung den Beleg für die argumentative Ohnmacht Claudians gegenüber diesem gefährlichen Widersacher Stilichos.

Am Sonntag schließlich nahm LUCIO CECCARELLI (Università dell'Aquila) die alte Frage der Monotonie im Hexameter Claudians wieder auf. Er zeigt anhand ausgesuchter Passagen (z. B. Klage der Ceres nach der Rückkehr in ihr leeres Haus auf Sizilien), wie Claudian mit den Mitteln metrischer Variation die emotionale Erregung seiner Figur zum Ausdruck bringt. FRANCAELA CONSOLINO (Università dell'Aquila) kehrte zu den *carmina minora* zurück. Ihre Analyse der *Deprecatio ad Hadrianum* (*c. m.* 22) und des Jakobus-Epigramms (*c. m.* 50) ergibt, dass es sich im ersten Falle um eine spielerische Antwort auf die kollegial-scherzhafte Invektive eines Dichters handele, mit dem Claudian poetische Billets

tauschte, während es sich bei Jakobus um einen politischen Gegner und damit um das Ziel eines ernsthaften Angriffs handeln müsse.

SIEGMAR DÖPP (Universität Göttingen) stellte mit dem Claudian-Cento des L. A. DECAMPE, einer 1813 gegen Napoleon vorgetragenen Invektive, das wohl spätestes Dokument aktiver Claudian-Rezeption in der Neuzeit vor. Damit gab er MANFRED FUHRMANN (Universität Konstanz) das Stichwort, der im Schlussvortrag der Konferenz die Claudian-Rezeption in der Neuzeit nachzeichnet und dabei zwei Hauptepochen bestimmt: Während die Phase der rhetorischen Bildung von Bewunderung und Imitation geprägt sei, werde Claudian in der Phase der philologischen Rezeption aus dem Kanon verdrängt und für mangelnde Unmittelbarkeit getadelt. Sich selbst möchte Fuhrmann jedoch in die Gegenströmung derjenigen eingereiht wissen, die auch im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert ihr Lob für die dichterische Leistung Claudians nicht zurückgehalten haben. An dieser Stelle sei dem Chronisten ein *haec-dum-geruntur* gestattet: Es verdient Erwähnung, dass auch dieser letzte Vortrag der Tagung vor unverändert vollen Sitzreihen stattfinden konnte, während in Japan die letzte Halbzeit der Fußball-Weltmeisterschaft 2002 ausgespielt wurde. *Ingentes generant discrimina magna triumphos* (Claud. *c.* 26, 295).

In den sechzehn Vorträgen der Konferenz wurden das literatur- und geistesgeschichtliche Umfeld Claudians, Themen und Motive seiner wichtigsten Werke, seine Ästhetik, die Überlieferung und die Rezeption bis in die Gegenwart behandelt. Es ergab sich ein klarer Eindruck nicht nur von der Einheit seines Gesamtwerks, in dem sich politische Gedichte, *raptus Proserpinae* und *carmina minora* ergänzen und gegenseitig beleuchten, sondern auch von der Einheit Claudians mit seiner Epoche und von der Einheitlichkeit eines neuen Claudian-Bildes, das durch die Forschung der vergangenen Jahrzehnte an Kontur gewonnen hat. Wir dürfen hoffen, dass der Sammelband, in dem die Vorträge im kommenden Jahr erscheinen sollen, diesen Prozess als wichtiger Beitrag weiter vorantreiben wird.

FRITZ FELGENTREU, Freie Universität Berlin

## Latein und Griechisch gehören zu einem modernen Bildungswesen

Ein Rundfunkinterview mit Annette Schavan (SWR 2, 21. 7. 2002)

*SWR: Frau Schavan, die Diskussion um die PISA-Studie hält an. Triumphieren kann eigentlich niemand über diese Ergebnisse. Wenn Sie ein Resümee ziehen nach der Bundestagsdebatte, nach den Beratungen der Kultusministerkonferenz, was wird, was muss sich auf Grund der PISA-Studie rasch an den deutschen Schulen ändern?*

A. SCH.: Die PISA-Studie ist Bilanz über dreißig Jahre Bildungspolitik in Deutschland. Und da ist zunächst festzustellen: Wir haben ein dramatisches Nord-Südgefälle in Deutschland. Deshalb muss erster Schritt jetzt rasch sein: Vergleichbare Bildungsstandards für alle 16 Länder und Vergleiche zwischen den 16 Ländern, denn es ist unfair Kindern und Jugendlichen gegenüber, dass wir solche großen Unterschiede bis zu zwei Schuljahre haben. Das Zweite: Es gibt mit Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen Länder, die auch im OECD-Schnitt deutlich über dem Durchschnitt liegen. Das sollten wir auch nicht kleinreden, das ist ein gutes Signal an unsere Schulen, an die Arbeit unserer Pädagogen. Deshalb muss im ersten Schritt in Deutschland jetzt Maß genommen werden, an denen, die schon weiter sind mit ihren Weichenstellungen, mit ihrer Qualitätsentwicklung. Und dann müssen wir alle miteinander besser werden, um in die internationale Spitzengruppe zu kommen. Für mich ist die zentrale Antwort: Unterrichtsentwicklung. Das Herzstück der Schule ist guter Unterricht. Da werden Schüler und Schülerinnen motiviert, da bekommen sie Lust auch auf Lernen. Das Zweite ist ein genereller Appell. Schule wird nur dann erfolgreich arbeiten können – das wissen wir von PISA – wenn die Gesellschaft etwas von Lernen und Leistung, Bildung und Erziehung hält. Insofern hoffe ich darauf, dass es sich bewahrheitet, was manche jetzt sagen, dass diese Gesellschaft Bildung wiederentdeckt und damit auch ein neues Verständnis für die Autorität der Pädagogen, für Leistung dafür, dass Bildung tatsächlich ein Schlüssel nicht nur in Festreden ist.

*SWR: Könnte man ein Ergebnis, eine Erkenntnis der PISA-Studie auf den Nenner bringen, Frau Schavan: Wer konsequent Leistung fordert,*

*fördert auch schwache und weniger begabte Schüler?*

A. SCH.: Genauso ist es. Die Studie hat in einer ungewöhnlichen Klarheit deutlich gemacht: Wer Leistung fordert, fördert auch soziale Gerechtigkeit. Es gibt den Satz in dieser Studie, dass Baden-Württemberg die niedrigsten sozialen Ungleichheiten hat. Und Prof. BAUMERT sagt: „Baden-Württemberg ist das modernste Bildungsland in Deutschland.“ Das heißt, es war falsch wie in anderen Bundesländern – in einigen jedenfalls – praktiziert, zu sagen: Ein bisschen weniger Leistung bringt mehr Chancengleichheit. Es ist exakt anders: Leistung ist das Prinzip der Gerechtigkeit.

*SWR: Der Ruf nach einheitlichen, vergleichbaren, nationalen Bildungsstandards ist unüberhörbar. Wann werden Standards in den Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen eingeführt?*

A. SCH.: Ich habe für die unionsregierten Länder im Mai in der Kultusministerkonferenz die ersten Standards vorgelegt. Und wenn ich sehe, was wir schon erarbeitet haben, dann muss ich sagen, ist es gut möglich innerhalb der nächsten zwei Jahre, die Einführung umzusetzen. Das bedeutet: Wir müssen uns rasch einigen. Es dürfen keine Mindeststandards sein, es darf nicht Mittelmaß sein, sondern es muss wirklich orientiert sein an einem anspruchsvollen Niveau. Aber es braucht nicht Jahre, es kann im übernächsten Schuljahr umgesetzt sein.

*SWR: Für welche Fächer?*

A. SCH.: Das betrifft zunächst die Fächer Deutsch, Mathematik, die Fremdsprachen, Physik, Chemie. Und es geht jetzt weiter in die Gesellschaftswissenschaften. Es wird am Ende alle Schulfächer betreffen. Aber richtig ist, dass die sogenannten Kernfächer hier noch einmal eine Schlüsselfunktion haben.

*SWR: Die Förderung der schwächsten Schüler gelingt nur sehr unbefriedigend in den deutschen Schulen. Woran liegt das? Zu große Klassen, zu wenig Lehrer?*

A. SCH.: Nein. Die Rahmenbedingungen sind ja in Deutschland im internationalem Vergleich

durchaus gut. Wenn Sie an die Rahmenbedingungen denken für Lehrer, an Gehälter, auch an die Ausstattung unserer Schulen. Ich bin der festen Überzeugung, dass Wesentliches in der Zeit vor der Schule und in der Grundschule sich entscheidet. Wir haben zu lange in Deutschland den Eindruck erweckt, als sei Schule so etwas wie ein unsittlicher Anschlag auf die Kindheit. Wir wissen, dass gerade für die, die sich schwer tun oder für die, die auch wenig Anregung in ihrer Umgebung bekommen, wichtig ist, früh Lernen zu können. Also Antwort muss sein: Stärkung des Bildungsauftrags unserer Kindergärten, Aufwertung der Grundschule, als einen ungewöhnlich wichtigen Lernort. Sprachförderung – die, die sich schwer tun, haben in der Regel sprachliche Probleme. Das wird der Schlüssel sein. Sprachförderung, sodass zu Schulbeginn eine faire Chance besteht.

*SWR: Stichwort: Kindergärten. Müssen wir schlicht früher damit beginnen, die Anlagen der Kinder zu fördern? Sprich, die Zeit im Kindergarten besser zu nutzen? Bisher hieß die Devise: Die Kinder sollen in den Kindergärten vor allem Spielen – für die Bildung ist die Schule zuständig.*

A. SCH.: Interessanterweise ändert sich das erst, seit wir diese Studien haben. Genauso wie Sie sagen, ist es bei uns lange Zeit gesagt worden. Ich gehe noch weiter: Bildung beginnt zu Hause. Wir wissen von Hirnforschern, wie wichtig es ist – nicht im Sinne eines Bildungsplans oder Curriculum – sondern im Sinne einer wirklichen Begleitung von Kindern, dafür zu sorgen, dass sie emotionale Sicherheit erfahren, an Bindungsfähigkeit zu arbeiten. Wir wissen heute um Voraussetzungen aus der Medizin, die auch für die spätere pädagogische Arbeit ganz wichtig ist. Deshalb muss es zu Hause beginnen. Und dann ist richtig: Der Kindergarten braucht jetzt kein Curriculum, er braucht keinen Bildungsplan, aber es müssen die Talente der Kinder wahrgenommen werden und sie brauchen Felder, in denen sie das einüben können, in denen sie etwas Lernen können. Da muss sich von unserer Einstellung her etwas ändern. Dann glaube ich, wird sich das schon sehr positiv auswirken auf die Grundschule.

*SWR: Heißt das auch, dass in der Ausbildung der Erzieherinnen sich rasch etwas ändern muss*

*– und zwar bundeseinheitlich? Brauchen die Kindergärtnerinnen eine ähnliche Ausbildung wie Grundschullehrerinnen?*

A. SCH.: Nein, das glaube ich nicht. Obgleich es in vielen europäischen Ländern so ist. Es ist überall da so, wo es nicht unser System der beruflichen Bildung gibt. Die Fachschulen sind hochqualifiziert. Wir arbeiten gerade an einer Weiterentwicklung der Erzieherinnenausbildung, etwa zur Stärkung diagnostischer Fähigkeiten. Aber ich fände es ganz falsch, wenn wir jetzt sagen würden: Erzieherin kann nur werden, wer Abitur hat. Denn damit schließen wir viele, sehr begabte und interessierte junge Leute aus.

*SWR: Die skandinavischen Länder Finnland und Schweden, Frau Schavan, werden als die leuchtenden Vorbilder für deutsche Schulen gepriesen. Was macht die Besonderheit der finnischen Schulen aus, was können wir von ihnen lernen und wo stoßen wir an unsere Grenzen?*

A. SCH.: Generell gilt, dass sich keine Bildungstradition einfach auf ein anderes Land übertragen lässt. Interessanterweise redet bei uns ja kaum jemand von Japan und Südkorea, obwohl die genauso stark sind wie die Skandinavier. Also übertragen lässt sich das nicht einfach. Finnland hat eine Menge sehr kleiner Schulen. Von 4.000 Schulen sind 3.200 mit fünf Lehrern oder weniger. Ich glaube, was wir am ehesten lernen können, ist ein sehr gutes Gespür für Förderkonzepte, für die Zusammenarbeit von Pädagogen mit anderen Berufsgruppen. Bei uns besteht immer die Neigung, alles von Pädagogen zu erwarten. Ich glaube, es ist richtig, wenn die Schule auch in ein Netzwerk hineingenommen wird – etwa mit Medizinern oder mit Logopäden. Hier lohnt es, sich Konzepte aus Finnland, aus den skandinavischen Ländern anzuschauen und auch einen Austausch auf den Weg zu bringen. Und im übrigen gilt das, was das MAX-PLANCK-Institut uns mehrfach gesagt hat: Wir müssen in der eigenen Tradition konsequent fortentwickeln. Jetzt keine Strukturdebatten, keine Kompetenzdebatten, sondern wirklich Debatten über Verbesserung von Förderung, von Unterricht und die spannende Frage: Wie bauen wir Spezialwissen ab, wie stärken wir die Grundlagen, wie kommen wir zu Standards, die auch überzeugend sind?

SWR: Gibt es in Finnland noch so etwas wie ein humanistisches Gymnasium mit Latein und Griechisch? Oder ist die Schule rein auf den Gebrauchswert und die wirtschaftliche Nutzbarkeit angelegt?

A. SCH.: Es gibt in Finnland keine humanistischen Gymnasien. Es lernen Schüler dort auch nicht Latein. Das ist sozusagen die Seite, über die bei uns nicht viel diskutiert wird, dass hier ein Bildungswesen ganz ausgerichtet ist auf ein paar zentrale Punkte und damit viele andere Angebote, die bei uns selbstverständlich zur Schule gehören, die zu unserer Bildungstradition gehören, nicht mehr vorhanden sind.

SWR: Halten Sie für die deutsche Schul- und Bildungslandschaft Latein und Griechisch, das humanistische Gymnasium mittlerweile auch für einen Luxus, den wir uns bald nicht mehr leisten können?

A. SCH.: Nein. Wir haben gerade ein Konzept vorgelegt, wie das humanistische Gymnasium in Baden-Württemberg zu einem europäischen Gymnasium weiterentwickelt wird. Mit der Kombination zweier alter mit zwei neuen Sprachen, das gehört unverwechselbar nicht nur zur Bildungstradition, sondern auch zu einem modernen Bildungswesen am Beginn des 21. Jahrhunderts. Denn Bildung ist nicht irgendein pragmatisches Curriculum, sondern Bildung ist eine Lebenskunst, für die die Schule ein Fundament legt, und dazu gehört auch, dass wir Orte haben, Schulen haben, die sich in besonderer Weise – ich sage mal – der Fülle humanistischer Bildung verpflichtet fühlen und von ihnen gehen auch wichtige Impulse für andere Schulen aus.

SWR: In Deutschland gilt das Abitur noch immer als die Eintrittskarte zur Universität. Wie sieht es mit dem Gymnasialabschluss in Finnland aus? Berechtigt er auch automatisch zum Besuch einer Hochschule?

A. SCH.: In Finnland entscheidet nicht der Abschluss, sondern die Hochschule entscheidet. Das ist ein System wie in vielen anderen europäischen Ländern. Insofern kann man dann schon sagen, dass sich die Frage, wie gut ist der Abschluss, erst am Beginn der nächsten Phase entscheidet.

SWR: Die Ganztagschule und Gesamtschule wird im Zusammenhang mit der PISA-Studie immer wieder gefordert und favorisiert. Liegt darin ein mögliches Erfolgsrezept? Könnten wir es uns denn finanziell und personell leisten? Was würde das zum Beispiel für Baden-Württemberg kosten?

A. SCH.: Die Gesamtschule kommt in der PISA-Studie massiv schlecht weg. Deshalb wäre es jetzt abenteuerlich, eine solche Diskussion zu führen. Es wird ganz andersherum sein: Diejenigen, die Gesamtschulen in ihren Ländern haben, werden überlegen, wie sie diese Schulen jetzt wirklich endlich leistungsfähig machen können. Das Zweite: Ganztage. Interessant ist ja, dass das Land in Deutschland, das die wenigsten Ganztageschulen hat – nämlich Bayern – mit Abstand auf Platz eins liegt. Insofern ist Ganztageschule keine Antwort auf die Qualitätsfrage. Aber es ist eine wichtige Antwort im Blick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Und auch für die Schüler und Schülerinnen, die außerhalb der Schule keine Ansprechpartner haben. Deshalb: Wir werden konsequent weiterentwickeln. Die Ganztagesangebote an 17,8 Prozent der weiterführenden Schulen haben wir sie. Ich hoffe, dass wir bis zum Ende der Legislaturperiode auf 25 Prozent kommen. Angebote, pädagogisch fundiert, die aus dem Konzept der inneren Schulentwicklung von Schulen erwachsen und nicht von oben verordnet.

SWR: Es gibt ja immer wieder auch die Anforderung: Die Lehrer sollten auch am Nachmittag noch länger in der Schule sein. Ist das den Lehrern zuzumuten?

A. SCH.: Das ist für viele Lehrer Praxis. Diejenigen, die unsere vielen Reformprojekte getragen, diejenigen, die sich in der Schule außerhalb des Unterrichtes einsetzen, verbringen viele Stunden in der Schule. Unsere Schulleiter sind den ganzen Tag in der Schule. Und deshalb setze ich auch hier nicht auf irgendwelche Verordnungen vor Ort, sondern es wird zum Schulalltag immer mehr gehören, dass Lehrer und Schüler auch außerhalb des Unterrichtes Zeit füreinander brauchen und auch verbringen bei Projekten, bei Lernmöglichkeiten, die für die Schule insgesamt profilbildend sind.

SWR: *Aber sind die Lehrer nicht mittlerweile an ihrer Leistungsgrenze angelangt?*

A. SCH.: Das werden sie in der Tat ganz rasch, wenn gleichsam alles, was für Bildung und Erziehung wichtig ist, in die Schule verlagert wird. Das ist das, was wir auch nach PISA lernen müssen: Eine Gesellschaft, die Bildung und Erziehung an die Schule delegiert, überfordert die Pädagogen massiv, bringt die Schule in eine endlose Geschichte der Überforderung, und deshalb müssen Lehrer auch entlastet werden durch diejenigen, die um die Schule herum sind, durch diejenigen, die ansonsten Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen haben. Es braucht hier mehr Erziehungspartnerschaft, es braucht mehr Verständnis, auch außerhalb der Schule für Bildung.

SWR: *Welche Konsequenzen zieht die Kultusministerkonferenz, die KMK, aus der PISA-Studie? Wird man flexibler werden und künftig auf das Einstimmigkeitsprinzip verzichten und sich auf Mehrheitsentscheidungen einigen, damit Entscheidungen in Sachen Bildung schneller gefällt und umgesetzt werden können?*

A. SCH.: Ich bin der festen Überzeugung, die Kultusministerkonferenz muss sich rasch modernisieren. Sie muss zu einem Kompetenzzentrum

für Qualitätssicherung werden. Sie darf nicht Bildung verwalten wollen und auf kleinem, gemeinsamen Nenner beraten, sondern sie muss jetzt die treibende Kraft bei der Modernisierung sein. So wie Bildungspolitik strategisch neu ausgerichtet wird, muss es die Kultusministerkonferenz auch. Und das heißt auch, dass eine Debatte über das Einstimmigkeitsprinzip geführt werden muss. Da darf es jetzt kein Tabu geben, sondern es muss auch der Öffentlichkeit deutlich werden: Diese Kultusministerkonferenz ist jetzt in der Lage, sich rasch auf eine neue Situation einzustellen und sie aktiv zu gestalten.

SWR: *War die KMK bisher zu lange eine „lahme Ente“?*

A. SCH.: Sie war lange ein Gremium, das zu schwerfällig war. Sie hat in den letzten Jahren erste Schritte getan, aber jetzt muss es einen großen Schritt geben.

*Frau Dr. Annette Schavan ist stellvertretende Bundesvorsitzende der CDU und baden-württembergische Kultusministerin*

*Autor: Jürgen Hoeren, Redaktion: Kulturelles Wort/ Hörfunk, Sendung am Sonntag, dem 21.7.2002, 12.45 -13.00 Uhr: Interview der Woche. SWR2 (Kabel 107,85)*

## Latein im Bundeswettbewerb Fremdsprachen

*Die beiden folgenden Berichte erblicken – wegen der Stofffülle unserer letzten Ausgaben – leider erst in diesem Heft das Licht der Öffentlichkeit. Das darin zum Ausdruck kommende Engagement verdient aber auch jetzt noch Aufmerksamkeit, vielleicht kann es sogar ansteckend wirken. Die Red.*

### Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2001 im Fach Latein – Bericht einer Teilnehmerin

#### I

Als unsere Lateinlehrerin, Frau MONIKA JUNG, drei Schüler der damaligen Klasse 10c am Kurfürst-Friedrich-Gymnasium Heidelberg – KRISTIN SPAICH, YANNICK BAHÉ und mich – zu Beginn des Schuljahrs 2000/2001 fragte, ob wir Interesse an

einer Teilnahme beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen hätten, fiel uns die Entscheidung nicht schwer: Natürlich wollten wir.

Allerdings wurde uns schnell klar, dass wir uns damit nicht nur einer großen Herausforderung, sondern auch einer ganzen Menge Arbeit zu stellen hatten. Denn vieles, was im Wettbewerb gefordert wird, kann aus Gründen des Zeitmangels im normalen Lateinunterricht bestenfalls angerissen werden.

Also hieß es für uns: lernen, lernen, lernen ... Wann wurde CICERO Consul? Wie lange dauerten die Punischen Kriege? Wer waren die Soldatenkaiser, wann regierten sie? Warum kann es lebensgefährlich sein, über eine ganz bestimmte Furche zu springen? ... Die Aufzählung könnte unbegrenzt weitergehen.

Zum anderen mussten wir uns darin üben, lateinische Texte nicht nur vom Blatt zu übersetzen, sondern Lücken in einer Passage selbständig zu füllen oder – was für uns völlig ungewohnt war – einen Text, der uns von einer Kassette vorgespielt wurde, wie in einer modernen Sprache nur durch Hören zu verstehen.

Aber da wir ja zu dritt und fest entschlossen waren, das Beste aus der Sache zu machen, begannen wir mehr oder weniger unverdrossen unsere Grammatikkenntnisse aufzufrischen, römische Geschichte zu pauken und uns gegenseitig lateinische Texte vorzulesen. Dies war zwar eine neue Erfahrung, aber auch ganz lustig.

Als der große Tag näher rückte, waren wir zwar etwas nervös, aber mit Frau Jungs tatkräftiger Mithilfe auch gut vorbereitet. Am Morgen des 25. Januar 2001 wurde es ernst, bei jedem von uns spürte man die Aufregung.

Der Aufbau der Wettbewerbsarbeit entsprach hierbei folgendem Schema:

1. Übersetzung: ca. 150 Wörter.
2. Wortergänzungstext: Ein Text mit Lücken musste vervollständigt werden, wobei es vor allem um Vokabelkenntnisse und die Zeitenfolge bzw. um das Einsetzen der richtigen Modi ging.
3. Hörverstehen: Wir hörten einen lateinischen Text von einer Kassette und mussten anschließend hierzu Fragen beantworten.
4. Sprachbeobachtung: Erkennen und Benennen von Stilmitteln, Entziffern der Inschrift eines Grabsteins, Herleitung z. B. medizinischer Begriffe anhand des Lateinischen, Verständnis kurzer italienischer Sätze.
5. Sachteil: Geschichte, Geographie, Archäologie, Kultur, Religion und Alltagsleben der Antike.

Nachdem wir den Wettbewerbstag glücklich überstanden hatten, begann für uns die Zeit des Wartens. Zugegeben, als ein Tag nach dem andern verging, ohne dass wir eine Nachricht erhielten, fingen wir an, uns zu wundern, zu ärgern oder zu unken, wie miserabel wir wohl abgeschnitten hätten.

Nach den Osterferien rechnete eigentlich niemand von uns noch ernsthaft damit, überhaupt einen Preis gewonnen zu haben. Ich bin sicher,

dass jeder die Überraschung und die Freude nachvollziehen kann, die unter uns herrschten, als die Ergebnisse schließlich doch eintrafen: zwei erste und ein dritter Landespreis, ein Erfolg, mit dem wir eigentlich nicht hatten rechnen können.

Dieses Ergebnis bedeutete für YANNICK BAHÉ und mich die Einladung zum Sprachenfest nach Konstanz (14. bis 16. Juni 2001), wo uns und sieben weiteren Landessiegern in anderen Wettbewerbssprachen wegen unserer hohen Punktzahlen im Einzelwettbewerb der Bonner Fremdsprachenpreis überreicht wurde. Im Rahmen des Sprachenfestes hatten wir nicht nur die Möglichkeit, neue Bekanntschaften zu machen, mit den anderen Einzelwettbewerbssiegern Erlebnisse auszutauschen und Konstanz kennenzulernen, sondern wir hatten auch die Aufgabe, als Juroren beim Gruppenwettbewerb einen Schülerpreis zu vergeben.

Nach zwei – wie immer in solchen Fällen – viel zu kurzen, aber erlebnisreichen Tagen mussten wir uns leider schon wieder voneinander verabschieden, allerdings nicht ohne das Versprechen, die angebahnten Kontakte zu halten.

## II

Nach dem Sieg in der ersten Runde des Einzelwettbewerbs und dem Aufenthalt in Konstanz erhielten YANNICK BAHÉ und ich die Einladung zum Sprachenturnier des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen, das die zweite Runde des Einzelwettbewerbs darstellte und vom 12. bis 15. September 2001 in Donaueschingen stattfand.

Am 12. September stand ich dann allerdings ganz allein am Bahnhof, da Yannick im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes einige Wochen auf einer englischen Schule verbrachte. Ich gebe offen zu, dass ich mir nicht im Klaren darüber war, was mich dort überhaupt erwartete, und mich eher über die Aussicht freute, einige Freunde aus Konstanz wieder zu treffen, als mir Gedanken über Anforderungen oder Erfolgchancen zu machen.

In Donaueschingen angekommen, wurden wir in der Staatlichen Akademie für Lehrerfortbildung (extrem ungewohntes Terrain für uns 65 Schüler!) untergebracht und in den Ablauf des Turniers eingeführt, das aus drei Einzelaufgaben und einer Gruppenarbeit bestand.

Donnerstag:

9.00 Uhr: Einführung in die Einzelaufgaben, deren Ergebnisse im Rahmen einer 5-minütigen Präsentation in der Wettbewerbssprache vorgestellt werden mussten. 1. Einzelaufgabe: Zur Auswahl standen hierbei: a) Internet-Recherche zu einem gegebenen Thema, b) Suche nach Spuren der jeweiligen Zielsprache und deren Kultur in Donaueschingen, c) ein Bewerbungsgespräch

9.45 Uhr: Beginn der Arbeiten

14.00 Uhr: Präsentationen

16.00 Uhr: 2. Einzelaufgabe: Übersetzung eines lateinischen Textes (QUINTILIAN) sowie das Bearbeiten einer Fragestellung zum Thema römische Geschichte und Kultur

18.00 Uhr: 3. Einzelaufgabe für alle Teilnehmer: Übersetzung eines niederländischen Textes und Bearbeiten einer hierzu gestellten Aufgabe

Freitag:

9.00 Uhr: Einteilung und Beginn der Gruppenarbeiten (Sketche, Debatten und Talkshows)

17.00 Uhr: Präsentationen

Samstag:

9.30 Uhr: Schlussfeier mit anschließender Preisverleihung.

Nach Bekanntgabe dieses Mammut-Programms machte sich unter uns eine Stimmung breit, die verdächtig viel mit Galgenhumor zu tun hatte, da niemand damit gerechnet hatte, dass sich die ganze Sache als so anstrengend erweisen würde. Aber da wir nun schon einmal da waren, wollten wir das Beste daraus machen.

Am nächsten Tag folgte programmgemäß eine Einführung in die mündlich zu bearbeitenden Einzelaufgaben und der wenig tröstliche Hinweis an die Lateiner, dass sie nicht die gesamte Präsentation auf Latein halten müssten. Jeder, der sich in der Schule mit Latein beschäftigt, wird bestätigen, dass man dort von Grammatik und Übersetzung bis hin zu römischen Lebensgewohnheiten alles Mögliche lernt, aber nie Latein frei spricht oder eigene lateinische Texte verfasst. Also hieß es für mich und 15 andere Teilnehmer,

die Zähne zusammenzubeißen und sämtliche Reste an Kreativität und tief schlummernder Rhetorikbegabung auszugraben. Die Erfahrung, die ich dabei machte, war, dass es zwar extrem schwierig und ungewohnt ist, selbst Latein zu sprechen; ich nahm aber schnell wahr, wie viel ich doch sagen konnte.

Bei den nun folgenden Präsentationen lagen bei vielen von uns die Nerven trotz guter Vorbereitung ziemlich blank, da man vor einer dreiköpfigen, ernst dreinschauenden Jury stets von dem unangenehmen Gedanken verfolgt wird, mitten unter einem Haufen „schülerfressender Piranhas“ gelandet zu sein. Zum Glück war diese Sorge unbegründet, weil die Juroren sichtlich bemüht waren, die Atmosphäre entspannt zu halten, und auch nur solche Zwischenfragen stellten, die man, wenn man sich ausreichend vorbereitet hatte, gut beantworten konnte. Eine große Herausforderung bestand für uns „Lateiner“ darin, dass wir die Fragen zunächst einmal verstehen und dann auch noch möglichst schlagfertig und grammatikalisch korrekt beantworten sollten.

Nach dieser von allen Teilnehmern als sehr anstrengend empfundenen Aufgabe durften wir uns mit einer – zugegebenermaßen nicht leichten – Übersetzung wieder auf einigermaßen gewohntes Terrain begeben. Es handelte sich hierbei um einen Text von QUINTILIAN und einer sich daraus ergebenden Fragestellung zu römischer Geschichte und Gesellschaft. Dieser zweistündigen Klausur folgte als letzte Aufgabe des Tages – für alle Teilnehmer gleich – eine Übersetzung aus dem Niederländischen bzw. Dänischen und die Bearbeitung einer zum Text gestellten Aufgabe. Hierbei sollte vor allem unter Beweis gestellt werden, dass man auch in einer an sich unbekanntem Sprache in der Lage ist, die wichtigsten Gesichtspunkte des Textes zu erschließen und wiederzugeben. Wir Lateiner durften dies zum Glück auf Deutsch tun.

Am nächsten Tag standen die Gruppenarbeiten auf dem Programm. Das bedeutete, dass eine Gruppe von 6-7 Personen wahlweise einen Sketch oder eine Talkshow bzw. Debatte szenisch umzusetzen hatte. Die Schwierigkeit bestand natürlich darin, das so zu bewerkstelligen, dass ein Publikum, das nicht alle angewendeten Sprachen versteht, der Handlung dennoch folgen und die

Dialoge nachvollziehen kann. Für uns Darsteller war die ganze Sache mit viel Spaß verbunden, da wir vom verknöcherten Lateinprofessor, der seine Umwelt andauernd mit klugen Zitaten beglückt und auch ansonsten nur Latein von sich gibt, bis hin zur amerikanischen Talkshow-Grinsekatz in alle nur erdenklichen Rollen schlüpfen konnten. Nach den Präsentationen dieser Ergebnisse unserer Kreativität hatten wir am Abend endlich Gelegenheit, uns Donaueschingen anzuschauen oder mit alten Bekannten der ersten Runde, aus denen oft Freunde geworden waren, schon mal ein wenig zu feiern.

Am nächsten Morgen begaben wir uns zur Preisverleihung ins Gemeindehaus von Donaueschingen. Trotz unserer Müdigkeit waren wir angesichts der äußerst attraktiven Preise schnell wach. Für die jeweils Besten in den Einzelaufgaben wurden Geldpreise bis zu 1000.- DM vergeben, und die Turniersieger, d. h. die fünf Punktbesten in vier modernen Fremdsprachen und in Latein, erhielten gar ein mehrwöchiges USA-Stipendium.

Mich freute es natürlich ganz besonders, dass ich mich schließlich selber zu diesen fünf Glücklichen zählen durfte. Ich hatte nämlich weder mit einer solchen Auszeichnung gerechnet, noch hätte ich geglaubt, dass mich ausgerechnet die lateinische Sprache einmal nach Amerika verschlagen würde.

KATHARINA MÜHLHOFF  
Kurfürst-Friedrich-Gymnasium Heidelberg  
Klasse 11c

*Als Ergänzung zum obigen Bericht noch einige Anmerkungen der Lateinlehrerin von Katharina Mühlhoff:*

Der Einzelwettbewerb für Schüler der Klassen 9 und 10 im Rahmen des „Bundeswettbewerbs Fremdsprachen“ findet jedes Jahr an einem Vormittag im Januar statt und ist für gute und sehr gute Lateiner gedacht, die Freude an dieser Sprache haben, aber auch durch ihre neusprachlichen Kenntnisse ein Rüstzeug für geforderte Transfers mitbringen. Die fünfteilige Aufgabenstellung verlangt – wie KATHARINA MÜHLHOFF oben schilderte – einige Vorbereitung, wirkt aber durch die abwechslungsreiche Gestaltung äußerst motivierend.

Wer sollte sich eine Teilnahme am Einzelwettbewerb zutrauen? Es ist zunächst etwas für Schüler, die eine gewisse Vertrautheit mit der lateinischen Sprache und ihren diversen Inhalten erreicht haben. Wer zu früh mitmacht, wird sich durch die nicht gerade leichten, aber sehr vielseitigen und interessanten Themenbereiche überfordert fühlen. Ein Jahr mehr an Erfahrung kann nicht schaden. Sodann sollten sich diejenigen Schüler angesprochen fühlen, die überhaupt Freude am Umgang mit Sprachen besitzen. Wer etwa in Englisch oder Französisch neben der Übersetzung Aufgaben, die Konversation und Hörverstehen umfassen, ohne große Mühe zu lösen vermag, dem wird es auch im Bereich der alten Sprache nicht an der notwendigen Motivation und Übung fehlen.

Im Internet sind unter [www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/aufgaben/main.htm](http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de/aufgaben/main.htm) für alle möglichen europäischen Wettbewerbssprachen auszugsweise Beispiele der Aufgabenstellung zu finden. Interessierte Kolleginnen und Kollegen können sich bei weiteren Fragen unter Tel. 06223-6283 an mich wenden.

MONIKA JUNG, StD  
Richard-Lenel-Weg 3  
69151 Neckargemünd

## **Bundeswettbewerb Fremdsprachen – Gruppenwettbewerb**

### **Erfahrungsbericht einer Lehrerin**

„Wie wär’s, wenn wir ein lateinisches Theaterstück konzipieren und aufführen?“ Die Reaktion der Schüler/innen<sup>1</sup> auf meine Frage reicht von ungläubigem Staunen über unverhohlene Skepsis bis zu spontaner Begeisterung. Angeregt durch den seit 1985 jährlich stattfindenden Bundeswettbewerb Fremdsprachen<sup>2</sup> hat die Latein-Theater-AG des Franziskusgymnasiums in Lingen dieses Unternehmen seit etlichen Jahren erfolgreich in Angriff genommen<sup>3</sup>.

Nach meinen Erfahrungen ist es ratsam, die Kerngruppe auf ca. 10-15 Schüler zu begrenzen (für kleinere Sprechrollen kann man in der Endphase noch weitere Schüler hinzuziehen) und die Beschäftigung als AG anzubieten, da sie neben dem normalen Pensum im Unterricht kaum zu bewältigen ist. So treffe ich mich wöchentlich nachmittags mit den interessierten Schülern der

Klassen 7-10. Bei jeder Teilnahme wurde das vom Bundeswettbewerb Fremdsprachen vorgegebene Jahresthema (in diesem Jahr lautete es „Aufbruch“) aufgegriffen und um dieses Thema herum eine Geschichte in deutscher Sprache zunächst grob skizziert. Hier besteht die Rolle des Lehrers vor allem darin, den Blick der Schüler auf Machbares zu lenken. So wurde z. B. die Idee, ein Wagenrennen à la Ben Hur zu veranstalten oder der Bau eines Raumschiffes, mit dem lateinsprechende Marsmenschen in Rom landen, schweren Herzens von Schülern als nicht realisierbar wieder verworfen. In Gruppen wird dann diese Grobstruktur phantasievoll ausgestaltet. Die fiktiven Geschichten spielen immer im antiken Rom, gleichzeitig verarbeiten die Schüler aber ihre sie aktuell besonders interessierenden Themen (z. B. Umgang mit Fremden, Außenseiter- und Gewaltproblematik, Freundschaft, Rolle der Frau in der Gesellschaft). Die nun folgende Übersetzung ins Lateinische wird wieder in Gruppen vorgenommen. Neben den bekannten Lexika werden den Schülern das Neue Latein Lexikon, das *Lexicon auxiliare*, Latein Aktiv und *Piper salve*<sup>4</sup> – um nur einige zu nennen – zur Verfügung gestellt, wobei die Schüler hier mit viel Spaß nachschlagen. Die Übersetzung stellt für die Schüler eine große, schwierige Herausforderung dar, da das freie Verfassen lateinischer Texte im Unterricht kaum geübt wird. In dieser Phase ist der Lehrer in beratender, helfender und motivierender Funktion stark gefragt. Oft werden zu diesem Zeitpunkt lange Monologe oder umfangreiche Erzählpassagen in einfache Dialoge umgeschrieben, weil deren Übersetzung – wie die Schüler bald merken – eben leichter zu bewältigen ist. Erst nach Fertigstellung der lateinischen Endversion ordnen sich die Schüler den einzelnen Rollen und sonstigen Aufgaben zu. Hier wird verstärkt soziales Lernen eingeübt: Nicht jeder kann eine Hauptrolle spielen! Teamfähigkeit und Rücksichtnahme sind gefragt. Die Jugendlichen müssen verschiedene, auch unliebsame Aufgaben übernehmen und eigene Interessen zeitweilig zurückstellen. Nun wird das exakte Sprechen der lateinischen Texte geübt (Iktus und Quantitäten müssen stimmen!) und mit dem Auswendiglernen begonnen, was den Schülern meist wenig

Schwierigkeiten bereitet. Anschließend laufen mehrere Prozesse parallel ab: Der in den Wettbewerbsbedingungen geforderte schriftliche Teil, bestehend aus Dreh- oder Textbuch, Hintergrundinformationen, Skizzen, Fotos etc. wird verfasst, Kulissen und Requisiten werden angefertigt und immer wieder trifft man sich – teilweise auch am Wochenende oder in den Ferien – zu Proben. Zu den Kulissen und Requisiten ist zu sagen, dass sich aus einem mit einfachen Mitteln hergestellten spärlichen Bestand (Tapetenrollen, bemalt mit antiken Motiven, dienen z. B. als Kulisse) durch das Engagement der verschiedenen AG-Gruppen inzwischen ein recht umfangreicher Fundus entwickelt hat: So verfügt die AG inzwischen über eine auf weißem Bettlaken erstellte Kulisse, etliche Tuniken, eine *toga praetexta*, *scuta*, *gladii*, *pila*, *loricae*, *galeae*, *caligae* und sogar eine *lectica*<sup>5</sup>. Anschauungsmaterial und Schnittmuster erhält man in der Fachliteratur und in vielen Römermuseen<sup>6</sup>. Höhepunkt des Wettbewerbs ist die Aufführung des Theaterstückes und das Drehen eines Videos, was allen Beteiligten hohe Konzentration, viel Geduld und Durchhaltevermögen abverlangt. Nach Einreichen des Videos und des schriftlichen Teils beim Regionalbeauftragten (Abgabetermin ist immer der 15. Februar) lauten die von den Schülern am häufigsten gestellten Fragen: „Haben Sie schon Nachricht bekommen?“ „Gehören wir zu den Preisträgern?“ Eine positive Antwort auf diese Fragen bedeutet eine Einladung zur regionalen Preisverleihungsfeier und gegebenenfalls zum Sprachenfestival, wo den Schülern Gelegenheit gegeben wird, ihre Produktion nochmals live und vor größerem Publikum aufzuführen und sich mit anderen Sprachenbegeisterten auszutauschen.

Trotz der zusätzlichen Arbeitsbelastung für Schüler und den betreuenden Lehrer möchte ich dazu animieren, sich mit einem Hörspiel oder einem Theaterstück am Bundeswettbewerb Fremdsprachen zu beteiligen. Neben den schon erwähnten Vorteilen hat es mir immer wieder viel Freude bereitet, die verschiedenen Fähigkeiten der einzelnen Schüler zu entdecken und zu sehen, wie jeder zum Gelingen der Gemeinschaftsarbeit beiträgt. Als positive Auswirkungen auf den Lateinunterricht sind zu nennen, dass der

Umgang mit Lexika geübt wird, Vokabel- und Grammatikkenntnisse aufgefrischt und erweitert werden, eine intensive Beschäftigung mit dem Alltagsleben der Römer stattfindet, vor allem aber, dass Latein als eine sehr wohl lebendige, gesprochene Sprache erfahren wird und es einen beachtlichen Motivationsschub gibt.

#### Anmerkungen

- 1) Der Einfachheit halber wird im Folgenden nur die männliche Form gebraucht.
- 2) Bundeswettbewerb Fremdsprachen, Postfach 200201, 53132 Bonn. Tel.:0228/95915-30. Fax: 0228/95915-9. Internet: <http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de>
- 3) In diesem Jahr konnte die Latein-Theater-AG neben dem Bundespreis auch den Preis des Deutschen Altphilologenverbandes als beste aller teilnehmenden Lateingruppen und den Zuschauerpreis der Stadt Konstanz in Empfang nehmen. Vgl. auch Bericht von B. Wilke, in: FORUM CLASSICUM 2/2001, S. 152.

- 4) Neues Latein Lexikon, Edition Lempertz, Bonn 1998. Christian Helfer, Lexicon auxiliare, Societas Latina, Saarbrücken 1991. Caelestis Eichenseer, Latein Aktiv, Berlin 1984. R. Maier (u.a.), Piper salve, Europäische Lateinwochen, 1992-1998. In diesen Werken finden sich weitere Literaturhinweise.
- 5) Für die Kulisse wurden Bettlaken aneinandergenäht und im Kunstunterricht mit antiken Motiven bemalt; Tuniken wurden aus alten Vorhängen genäht; für die Herstellung der Waffen wurden Holzreste von einer Tischlerei kostenlos zur Verfügung gestellt; glänzende Metallteile wurden durch Alufolie angedeutet; die Motive für die Schilde wurden x-mal vergrößert und abgepaust; *caligae* wurden aus Spaltlederresten, besorgt von einem Sattler, nach einem Schnittmuster angefertigt.
- 6) Hilfreich waren für uns z. B. das lateinische Bildlexikon von H. Koller, *Orbis pictus Latinus*, Düsseldorf 1998 und A. Böhme-Schönberger, *Kleidung in Rom und den Provinzen*, Schriften des Limesmuseums Aalen 50, Stuttgart 1997.

ANGELIKA ROELFES, Lingen

## Personalia

### Heinrich Krefeld octogenario

Am 19. Mai dieses Jahres feierte Professor Dr. HEINRICH KREFELD seinen 80. Geburtstag. Mir ist dieses Jubiläumsdatum leider erst jetzt bekannt geworden. Man sieht es diesem rüstigen, nach wie vor mit Leidenschaft an der Diskussion um die Klassischen Sprachen beteiligten Mann nicht an, dass er schon diese hohe Demarkationslinie des Alters erreicht hat, offensichtlich in bester Gesundheit und mit wachem Geist.

Krefeld, der an der Universität Münster gelehrt hat, gehört zum Urgestein der Didaktiker-Zunft. Sein Name ist bekannt, seine Persönlichkeit allseits geschätzt. Viele seiner Aufsätze zeigen die ihn auszeichnende Fähigkeit, Fachwissenschaft und Pädagogik in eine sinnvolle, ausgewogene Beziehung zueinander zu bringen. In immer neuen Anläufen hat er versucht, den bildungstheoretischen Horizont so auszuleuchten, dass eine überzeugende Argumentation für den altsprachlichen Unterricht möglich wurde. Die behutsame Aktualisierung der Antike ist dabei sein Anliegen. Das bedeutet für ihn, durch Interpretation deutlich zu machen, inwieweit die Autoren der Griechen und Römer „Wegbereiter der europäischen Gesit-

zung“ sind. An SENECA, zu dem er ein besonders enges Verhältnis hat, zeigt er es *in concreto* auf; sein AUXILIA-Band 31 (1992) „Seneca und wir“ ist dafür ein schöner Beleg.

Ein bleibendes Verdienst des Jubilars ist seine Ergänzung der sog. DAV-Matrix 1972, in der die Grundlage für die Erneuerung des altsprachlichen Unterrichts im vergangenen Jahrhundert geschaffen wurde, um die „affektiven Komponenten“; darin erschloss sich eine neue Dimension im schulischen Umgang mit den antiken Texten. Sein vorsichtiges, differenziertes Urteil, mit dem er sich diesem Bereich der Unterrichtsplanung annähert, sollte allen Lehrplangestaltern heute Richtschnur sein. Die Interpretation der Texte, die nach jener didaktischen Wende gleichrangig neben deren Übersetzung trat, beförderte Krefeld durch zwei von ihm herausgegebene Sammelbände, in denen Zentralautoren und -themen von der Antike über das Mittelalter bis zur Neuzeit (THOMAS MORUS) als pädagogisch fruchtbare Interpretamente exemplarisch vorgestellt werden: „Interpretationen lateinischer Schulautoren“ (1968) und „Impulse für die lateinische Lektüre“ (1979). Mit Krefelds Namen verbinden sich zudem für die Fachleute

die Standardwerke „Res Romanae“ und „Hellenika“, jetzt auch in farbige Aufmachung gebrachte Hilfsmittel für den Lektüreunterricht; mit ihnen gelingt es, den Lektüretexten einen ausgiebigen Realienhintergrund zu geben, nicht ohne Wirkung auf die Motivation aller Leser.

Wer – wie ich – mit dem Jubilar öfter zusammenarbeiten durfte, weiß, dass man von seinem Geiste nicht unberührt bleibt; man lernt von ihm, da er einfühlsam, freundlich, ja freundschaftlich auf die Position des Gesprächspartners eingeht, sich diesem gegenüber nie abweisend, in seiner

Kritik, sofern sie nötig ist, verhalten und immer konstruktiv zeigt. Heinrich Krefeld ist auch bereit und fähig, die Leistung des anderen anzuerkennen. Das wirkt auf die Jüngeren ungemein motivierend. Viele werden es ihm danken.

Der Jubilar hat sich durch seine Lebensleistung um den altsprachlichen Unterricht in Deutschland verdient gemacht. Persönlich und im Namen des DAV möchte ich ihm dafür Dank und Anerkennung aussprechen. Die Gratulation zu seinem Geburtstag kommt spät, aber von Herzen.

FRIEDRICH MAIER, München-Puchheim

## Zeitschriftenschau

### A. Fachwissenschaft

**Gymnasium** 109, 2002, H. 4: J. Christes, Sed bono vinci satius est (Jug. 42,3). Sallust über die Auseinandersetzung der Nobilität mit den Gracchen, 287ff.; B. Oehl, Plinius, der Volkstribunat und der Prinzpat. Überlegungen zu epist. 1,23, 311ff.; C. Ferone, Der Prolog des Lukasevangeliums (1,1-4) und die griechische Geschichtsschreibung, 323ff.; W. Wohlmayr, Wie ‚klassisch‘ ist die ‚Klassische Archäologie‘? Neue Profile einer alten Disziplin und was heutige Archäologen dazu meinen, 331-338. – **Historische Zeitschrift** 274, 2002, H. 3: W. Schmitz, Die geschorene Braut. Kommunitäre Lebensformen in Sparta?, 561-602. – **Hermes** 130, 2002, H. 2: J. D. Sosin, Grain for Andros, 131ff.; P. Kruschwitz, Ist Geld die ‚Wurzel allen Übels‘? Zur Interpretation von Plautus' Aulularia, 146ff.; B. Effe, Hercules fervidus ira: Ein Motiv der ‚Aeneis‘ und seine Rezeption bei Properz und Ovid, 164ff.; K. Nickau, Zur Epiphanie des Eros im Hirtenroman des Longos, 176ff.; F. M. Clover, An Epithalamium to Emperor Gallienus, 192ff.; A. Coşkun, Trennungsschmerz eines anhänglichen Vaters. Zum Hintergrund von Ausonius, Pater ad filium, 209ff.; R. Jakobi, Der libellus des ‚Sulpicius Carthaginiensis‘ (AL 653R<sup>2</sup>), 223-236. – **Philologus** 146, 2002, H. 1: J. U. Schmidt, Die ‚Probe‘ des Achaiierheeres als Spiegel der besonderen Intentionen des Iliasdichters, 3ff.; R. Krumeich, Sicht bis nach Karthago und Karien. Zur Lokalisierung der οἰκία des Demos in den Rittern des Aristophanes, 22ff.; J. Holzhausen, Pandora und Basileia. Hesiod-Rezeption in Aris-

tophanes' ‚Vögeln‘, 34ff.; M. Vorwerk, Mythos und Kosmos. Zur Topographie des Jenseits im Er-Mythos des Platonischen ‚Staates‘ (614b2ff.), 46ff.; A. Brancacci, L'attore e il cambiamento di ruolo nel cinismo, 65ff.; D. Najock, Hiatus und Satzklausele in Plutarchs Vita des Tiberius Gracchus, 87ff.; P. Kotzia-Panteli, Forschungsreisen. Zu Iamblichos' Protreptikos 40,1-11, 111ff.; M. Lipka, Notes on Fagus in Vergil's Eclogues, 133ff.; M. Toher, Nepos' Second Edition, 139ff.; C. A. Williams, Sit nequior omnibus libellis. Text, Poet, and Reader in the Epigrams of Martial, 150ff.; V. Brandis, Zwei Dichter aus Kyrene: Maximus als Imitator des Kallimachos, 172-178; A. Dyck, The 'Other' Pro Milone Reconsidered, 182-185. – **Museum Helveticum** 59, 2002, H. 2: D. Whitehead, Athenian laws and lawsuits in the late fifth century B. C., 71ff.; J. von Ungern-Sternberg, Proletarius – eine wortgeschichtliche Studie, 97ff.; G. Manuwald, Der ‚Fürstenspiegel‘ in Senecas De clementia und in der Octavia, 107-126. – **Rheinisches Museum** 145, 2002, H. 2: J.-U. Schmidt, Thersites und das politische Anliegen des Iliasdichters, 129ff.; G. Manuwald, Das Singen des kleinen Hermes und des Silen. Zum homerischen Hermes-Hymnos und zu Vergils Sechster Ekloge, 150-174; M. Janka, Von Teilen, Mengen und großen Brocken ... in Platons Politikos, 186ff.; D. Brendan Nagle, Aristotle and Arius Didymus on Household and πόλις, 198ff.; Chr. Schulze, Zum abrupten Schluß der De medicina libri octo des Aulus Cornelius Celsus, 223ff.; C. W. Müller, Zum Aitienprolog des Kallimachos, 237. – **Göttingische Gelehrte**

**Anzeigen** 253, 2001, H. 3-4: E. A. Schmidt, Ovids Verwandlungserzählungen: Verfahren und Bedeutung. Forschungsbericht, 166ff.; N. Hannestad / J. M. Højte über K. Fitschen, Prinzenbildnisse antoninischer Zeit, 196-205; W. A. Schröder über W. Unte / H. Rohlfing, Quellen für eine Biographie Karl Otfried Müllers, 265-276. – **Scrinium** 47, 2002, H. 2: J. Blänsdorf, Die Staatstheorien der römischen Republik, 3-9. – **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** 46, 2002, H. 3: E. Mensching, Max Fränkel und U. von Wilamowitz-Moellendorff, 79ff. – **Vox Latina** 38, 2002, H. 148: V. Ciarrocchi, De Leopoldo Sédar Senghor, 283-285.

ECKART MENSCHING

### B. Fachdidaktik

Die Doppelausgabe 3+4/2002 des **Altsprachlichen Unterrichts** beschäftigt sich mit Computereinsatz im Lateinunterricht. Dass ein solches Heft längst überfällig war, lässt der gewählte Titel erahnen, der noch als „Neue Medien“ bezeichnet, was „nicht Wenigen inzwischen zum alltäglichen Werkzeug geworden“ ist – so EVA DOROTHEA BODER im Editorial. Neu ist dagegen der Ansatz der Redaktion, die von elektronischen Medien ausgehende Faszination kritisch in Frage zu stellen und nach dem (fach)didaktischen Sinn und Zweck ihrer Nutzung im Lateinunterricht zu suchen. (Der Griechisch-Unterricht bleibt wohl aus computertechnischen Gründen in dieser Ausgabe unberücksichtigt.) Offensichtlich ging die Redaktion davon aus, dass – bis auf wenige Ausnahmen – sich das Gros der Lehrkräfte zumindest zuhause regelmäßig eines Computers bedient und in der Schule bereits erste Erfahrungen mit diesem Medium (auch in seiner vernetzten Form) gesammelt hat. Anders ist es kaum zu erklären, dass der ja eigentlich zu begrüßende kritische Ansatz das Heft z. T. in einem Maße dominiert, das wohl auch den letzten unentschlossenen Kollegen die Lust auf den Computereinsatz vergällen dürfte. HELMUT SCHAREIKA, von dem immerhin fünf längere Beiträge stammen, gibt bereits mit seinem Basisartikel den Ton an: Unter der Überschrift „Neue Medien – neues Lernen – (schöne) neue Welt?“ verwendet er acht von zehn Seiten darauf, darzustellen, wie weit das Internet (ein „Aquarium der Illusionen“, S. 9) und das „Lernen

im Algorithmus: Software“ (Zwischenüberschrift auf S. 10) von schulischen Interessen und pädagogischen Zielen entfernt sind, um schließlich doch noch die vorsichtig formulierte Frage „Wo könnten Vorzüge der neuen Medien liegen?“ aufzuwerfen; auch hier werden die gefundenen Vorteile immer wieder mit Einschränkungen versehen, die teilweise sehr weit hergeholt erscheinen. Glücklicherweise folgt ein erstes sehr optimistisches Praxisbeispiel von CHRISTA PALMIÉ, die anhand des Pliniusbriefes IX 36 die Erstellung und den Einsatz von Hypertexten im Unterricht gut verständlich erläutert und die ihren Ausführungen zugrunde liegenden, sehr empfehlenswerten Dateien auf dem Server des Friedrich-Verlages unter [www.der-altsprachliche-unterricht.de](http://www.der-altsprachliche-unterricht.de) zum kostenlosen Herunterladen zur Verfügung stellt. In dem Artikel „Caesar am Computer besiegen“ gibt MARTIN WOLTER gute Hintergrundinformationen zur Entstehung einer durchaus gelungenen, im Textcorpus (B.G. I, 1-29) allerdings stark beschränkten Software, die „Schülern nicht auf Knopfdruck fertige Übersetzungen liefert, sondern sie zu eigenen methodischen Überlegungen führt“ und darin trainiert; nicht ganz fair ist hier die Redaktion, wenn sie einen Software-Autor zum eigenen Produkt zu Worte kommen lässt, während vergleichbare andere Programme (etwa *Navigium*) von anderen besprochen werden (s. u.). Dafür sucht man im gesamten Aufsatz vergeblich, um welches Programm es sich denn eigentlich handelt (nämlich „Minerva – Alte Sprachen am PC: Caesar übersetzen: De bello Gallico. Der Helvetierkrieg“ aus dem Klett-Verlag, der auch an der Erstellung des AU maßgeblich beteiligt ist). Der Abschnitt über die Arbeit mit der Software im Klassenzimmer führt zwar die technischen Widrigkeiten im Schulalltag realistisch vor Augen, zeigt aber auch, wie ein Programm, das den Schülern ein auf ihre individuellen Bedürfnisse zugeschnittenes, weit gehend autarkes Arbeiten ermöglichen könnte, vom Autor selbst zu einem eher traditionellen Frontalunterricht missbraucht wird. Ausführlich geht ANJA ZANINI in ihrem „Computergestützte Textstrukturierung“ überschriebenen Artikel auf die kolometrische Gliederung von Texten ein, die am Computer durch die Schüler selbst vorgenom-

men werden kann; unverständlich bleibt, warum der damit unmittelbar in Zusammenhang stehende kurze Beitrag „Satzbilder am PC“ von HELMUT SCHAREIKA erst viele Seiten später auftaucht, obwohl er das Einrücken mit Hilfe einer (ebenfalls unter der oben erwähnten Adresse herunterladbaren) Dokumentvorlage sehr viel anschaulicher und zeitökonomischer gestaltet. In „Bits und Bytes für Latein“ geht der Autor der sehr lohnenden Homepage [www.prolatein.de](http://www.prolatein.de), WALFRID SCHUBERT, erfreulich prägnant anhand von vier gänzlich verschiedenen Unterrichtsbeispielen darauf ein, wie man sich die elektronischen Medien für den Lateinunterricht und seine Durchführung lernzielbezogen zunutze machen kann; dabei greift er auch auf das hervorragende Autorenprogramm *Hot Potatoes* zurück, das man unter <http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked> kostenlos beziehen kann. Etwas theoretischer ist der Ansatz in dem nichtsdestoweniger wichtigen Artikel zur „Medienkompetenz im altsprachlichen Unterricht“ von TILMAN BECHTHOLD-HENGELHAUPT, der, auch wenn er sich auf das Internet beschränkt, einen gelungeneren Basisartikel abgegeben hätte. Mit dem gleichen Thema beschäftigt sich auch der kompetente Beitrag von GUDRUN STENZEL in der Rubrik „Forum“, das drei allgemein-pädagogische Aufsätze zur Medientheorie versammelt, von denen die beiden anderen, „Perspektiven des Verhältnisses von Bildung und Technik“ von WERNER SESINK und „Elektronische Wege zu alten Zeiten“ von GUDRUN GERSMANN, bereits andersorts publiziert sind. Nach dieser doch eher „schweren Kost“ kann man sich auf die Lektüre des vielleicht nicht immer ganz sachlichen, dafür jedoch unterhaltsam-informativen Praxisbeispiels „Vom Unterricht ins Internet – eine Recherche“ von STEPHAN THIES freuen, in dessen Anhang sich in einer übersichtlichen Tabelle zusammengefasst ein funktionaler und praxisorientierter „Fahrplan für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Internet“ befindet. Auch die beiden folgenden Beiträge befassen sich mit dem Internet: HELMUT SCHAREIKA glaubt in der Seite [www.romantica.de](http://www.romantica.de) ein markantes Beispiel für ein Angebot des Internet gefunden zu haben, das dazu verleiten kann, „pädagogische Grundsätze zu ignorieren“; ob dieses unverbindliche und kos-

tenlose Angebot sowie ein in der Zeitschrift C+U erschienener Bericht von dem (subjektiv) als erfolgreich bewerteten Einsatz der Homepage im Unterricht einen zweiseitigen Verriss unter dem reißerischen Titel „Ins Netz gegangen“ rechtfertigt, darf bezweifelt werden. Nur wenig Neues fügt der Artikel „Über Nutzen und Nachteile des Internets im altsprachlichen Unterricht“ von MARTIN BIASTOCH dem in diesem Heft bereits Gesagten hinzu, positiv ist dennoch die Idee zu vermerken, eine Art Intranet für Latein und/oder Griechisch auf dem jeweiligen Schul-Server aufzubauen, in dem ein nach einer sinnvollen Systematik aufgebauter Materialpool von den und für die Kolleginnen und Kollegen entsteht, die diese Fächer unterrichten; auf diese Weise könnte zeitökonomisch und effizient voneinander profitiert werden. Wohl eher als Seitenfüller ist die sich anschließende halbseitige Auflistung einiger „Wege zur Internet-Welt der Alten Sprachen“ wiederum von HELMUT SCHAREIKA zu verstehen – nach welchen Gesichtspunkten die Adressen ausgewählt wurden, ist nicht ersichtlich. Das letzte Praxisbeispiel leitet schon zum Service-Teil über, in dem Lernprogramme unter die Lupe genommen werden: SIMONE DRÜCKE diskutiert in „Wortschatzarbeit und Formentraining in der Lektürephase am Beispiel aktueller Lernsoftware“ den Einsatz von „Schindlers PC Latein“ und „*Latinum ex machina*“ im Unterricht und stellt richtig fest, dass viele der momentan angebotenen Programme (noch) nicht den neueren fachdidaktischen Erkenntnissen entsprechen, wir uns jedoch zur Zeit in einer Umbruchphase befinden, in der durch konstruktive Kritik die Weiterentwicklung derartiger Programme vorangetrieben werden muss. Dies gelingt den Autoren im Service-Teil nicht durchgängig: Während STEPHAN THIES bei seinem Vergleich von „*Lumina in fenestris*“ und „*Disco*“ zwei Programm-Pakete untersucht, die als „Lern- und Übungssoftware zum Lehrbuch“ konzipiert sind, und trotz manchem Verbesserungsvorschlag zu einem positiven Gesamteindruck gelangt, fasst HELMUT SCHAREIKA mit „*Navigium (+ Bellum Gallicum)*“, „*Memo-dux*“ und „*Couvert*“ unter dem Titel „Wortschatztrainer auf dem Prüfstand“ drei völlig unterschiedliche Programme zusammen und

vergleicht somit gewissermaßen Äpfel mit Birnen; erwartungsgemäß wird seine Kritik keinem der genannten Programme gerecht. Im letzten Teil würdigt MICHAELA BRUSCH der schon von MARTIN WOLTER behandelten Klett-Software „Minerva: Caesar übersetzen“ (s.o.) einer zweiten positiven Besprechung (*Honni soit qui mal y pense!*) und rezensiert im Vergleich damit „Lege“. Insgesamt fällt in der Rubrik „Service“ neben der teilweise unsinnigen Gegenüberstellung sehr unterschiedlicher Programme auf, dass nirgends – wie sonst bei jedem Warentest üblich – die der Untersuchung zugrunde gelegten Kriterien aufgelistet sind und ein gerade bei der momentanen finanziellen Situation im schulischen und privaten Bereich sehr wichtiger Gesichtspunkt unterschlagen wird: In keiner Info-Box findet sich eine Preisangabe der jeweils untersuchten Software. So bleibt denn – auch nach der Lektüre der Anregungen und Materialien von ANGELA SCHAREIKA und MARTIN BIASTOCH sowie der Tipps und Termine am Heftende – der Eindruck des AU 3+4/2002 zwiespältig: Einem interessanten Ansatz sowie wertvollen neuen Grundlagen und Informationen zum Thema stehen teils in ihrer Kritik überzogene, teils unsinnig vergleichende, teils transparenter Kriterien entbehrende Besprechungen kommerzieller Lernsoftware gegenüber, die man mit wenigen Ausnahmen kaum als objektive Kaufberatung bei der Anschaffung von Computer-Programmen betrachten kann.

MARTIN SCHMALISCH

In der Zeitschrift **Damals** (2002, Heft 7) erinnert G. A. LEHMANN an den Tod des Sokrates vor 2400 Jahren: „Wenn die Sonne nicht mehr scheint. Verurteilung und Tod des Sokrates“ (68-73). – FRAUKE LÄTSCH beschreibt (Heft 10, 2002, 57) unter dem Stichwort Pergament den „Siegeszug eines neuen Materials“. Als die Alexandriner den Pergamenern die Papyruslieferungen einstellten, fanden diese eine zukunftssträchtige Alternative.

Die Nummer 89/2002 von **Geschichte lernen** ist den Neuen Medien gewidmet. Zwei Artikel seien genannt: P. KUNZE: „Neue Medien als Herausforderung für guten Unterricht“ (10-16). Dort wird u. a. auf die von MARGIT FISCHBACH konzi-

pierte fächerverbindende Webseite „Das Freiburger Münsterprojekt“ (<http://www.zum.de/faecher/PRO/MUENSTER/index.shtml>) verwiesen, bei der auch das Fach Latein eingebunden ist. – Im Artikel von V. OSWALT: „Die virtuelle Exkursion. Historische Stätten im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit“ (46-50) wird ein Besuch des antiken Rom im Internet dargestellt.

Die Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel** (Heft 25/2002) ist dem Thema „Isis, Zeus und Christus“ gewidmet und umfasst zahlreiche im altsprachlichen Unterricht hilfreiche und hervorragend illustrierte Beiträge: D. ZELLER: „So wahr mir Hercules helfe! Die griechisch-römischen Götter und ihre Gläubigen am Beispiel von Korinth“ (4-13; Hinweis auf ein demnächst erhältliches großformatiges Korinth-Plakat als Beispiel für eine römische Stadt). – MARION GIEBEL: Nur für Eingeweihte! Die Mysterienkulte in der griechisch-römischen Welt“ (14-21). – R. TURCAN: „Mithras. Ein Gott der Soldaten, der Piraten und der Männerfreundschaft“ (22-27). – B. KOLLMANN: Halbgott in Weiß. Asklepioskult und Christentum“ (28-35). – M. EBNER: „Mensch wird Gott. Der Kaiserkult und die christlichen Gemeinden“ (36-45). – G. RÖWEKAMP: „Die Sonnenanbeter. Heidnisches im Kirchenjahr“ (46-48). – J. GUYON: „Vereint im Tod. Christliche und heidnische Gräber in den Katakomben an der Via Latina in Rom“ (50-53). – V. ROSENBERGER: „Antike Lebenshilfe. Die Orakel der griechisch-römischen Welt“ (54-60).

Das Heft 4/2002 der Zeitschrift **Gymnasium** bringt folgende Beiträge: J. CHRISTES: „*Sed bono vinci satius est* (Iug 42,3). Sallust über die Auseinandersetzung der Nobilität mit den Gracchen“ (287-310). Das Verständnis des sallustischen Urteils über die Auseinandersetzung der Nobilität mit den Gracchen hängt von der Deutung der Worte *sed bono vinci satius est* ab. Sie ist nach Überzeugung des Verf. dieses Beitrags noch nicht gelungen. Erschwert wird sie durch das Streben des Autors nach *brevitas*, das bei der Formulierung einer Maxime wie der vorliegenden zu besonderer sprachlicher Komprimierung führt, und durch die Kargheit der Informationen über das historische Geschehen, die leicht dazu verleitet, seine Ausführungen aus

dem jeweiligen Erkenntnisstand der historischen Forschung zu ergänzen. Der Verf. dieses Beitrags versucht erneut, Sallusts Gedankengang so exakt wie möglich nachzuvollziehen. Er kommt zu dem Schluss, dass sich ein im Textzusammenhang schlüssiger und nach allem, was wir über Sallusts Einstellung wissen, einleuchtender Sinn ergibt, wenn man *bono* als *Dativus auctoris* zu *vinci* auffasst. – B. OEHL: „Plinius, der Volkstribunat und der Prinzipat. Ueberlegungen zu *epist.* 1,23“ (311-322). In *epist.* 1,23 äußert Plinius sich über den Stellenwert des Volkstribunats in seiner Zeit. Diesen könne man als leeren Schatten abtun oder aber als *potestas sacrosancta* in Ehren halten, wie auch er es während seines Tribunats getan habe. Obwohl Plinius sich über die politische Bedeutung des Amtes keine Illusionen machte, hielt er in seiner Amtszeit die republikanische Form streng ein, wofür er auch persönliche Nachteile in Kauf nahm. Analog kann man annehmen, dass Plinius auch die anderen republikanischen Elemente des Prinzipats schätzte und in ihnen mehr sah als eine Fassade der Militärmonarchie. Wenn er Trajans *civilitas* begrüßte, so war dies nicht Opportunismus, sondern aufrichtige Dankbarkeit dafür, dass auch der Kaiser die Tradition nicht als Schatten abtat, sondern ihr Respekt erwies. – C. FERONE: „Der Prolog des Lukasevangeliums (1,1-4) und die griechische Geschichtsschreibung“ (323-329). – W. WOHLMAYR: „Wie „klassisch“ ist die „Klassische Archäologie“? Neue Profile einer alten Disziplin und was heutige Archäologen dazu meinen“ (331-338) – (Abstracts von U. SCHMITZER).

Für Kursreisen in den Golf von Neapel bringt das Heft 3/2002 von **Antike Welt** Interessantes: M. DÖRING: „Wasser für den ‚Sinus Baianus‘. Römische Ingenieur- und Wasserbauten der Phlegrischen Felder“ (305-319) mit beeindruckenden Fotos und Skizzen. – In seinem Rückblick in die antike Welt geht TH. KISSEL auf den 16. Mai 218 n. Chr. ein, „Die Kaisererhebung Elagabals im syrischen Raphanea“ (349f.). – K. BARTELS erläutert ein Aristoteles-Zitat (Politische Schriften 5,9,1309b15ff) unter dem Titel „Ein Plädoyer für eine Politik der Mitte“ (367). – Aus dem Heft 4/2002 seien folgende Beiträge aufgeführt: FRANCISCA FERAUDI-GRUÉNAIS: „Lebensfreude im Grab.

Die Dekoration kaiserzeitlicher Kammergräber in Rom“ (421-430). – H. NEHLS: „Dieses schöne Stück“. Das Reiterrelief Polignac im Antikentempel im Park von Potsdam-Sanssouci“ (431-435). – CHRISTINE FÖSSMEIER: „Asterix und Obelix: Mission Kleopatra. Alain Chabats Verfilmung des Comics ‚Asterix und Kleopatra‘ von René Goscinny und Albert Uderzo“ (437-439). – R.B. HALBERTSMA: „Wiederbelebung der Vergangenheit. Die Neugestaltung des Leidener Antikenmuseums und seine Vorgeschichte“ (447-452). – TH. KISSEL erinnert in einem weiteren Rückblick in die antike Welt an den „Dies Alliensis (18. Juli 387 v. Chr.)“, als die gallischen Heerscharen unter Brennus in Latium brandschatzten (456f.). – K. BARTELS greift in der Rubrik „Jahrtausend-Texte“ Szenen im römischen Amphitheater auf und die antike Kritik daran, die solche Szenen eine verrohende Wirkung auf den Zuschauer zuschrieben: „Blut gelect“ (480) mit Verweisen auf Seneca und Augustinus.

Im Juniheft 2002,83 der Zeitschrift **Panorama. Mitteilungen des Deutschen Alpenvereins** wird unter „Kostbarkeiten der alpinen Buchgeschichte“ der Band von „Josias Simler ‚*De Alpibus Commentarius*““ genannt; Erst- und Zweitausgaben sind in der Münchner Bibliothek des Alpenvereins vorhanden. Dieser Titel ist „ein Markstein in der Geschichte der alpinen Literatur“, das erste Buch, das sich „allein und ausschließlich mit den Alpen beschäftigt“. Es erschien 1574 in Zürich mit „*Vallesiae Descriptio*“ (Beschreibung des Wallis) in einem Band; 1904 wurde es ins Französische, 1931 ins Deutsche übersetzt. Der Autor, JOSIAS SIMLER (1530-1576) stammte aus dem Kanton Zürich, hatte Theologie und die klassischen Fächer, aber auch Naturwissenschaften und Astronomie studiert. Er war verschwägert mit der Familie ZWINGLI und befreundet mit KONRAD GESNER. Simler kompilierte das damalige Wissen; die Alpen kannte er nicht aus eigener Anschauung, abgesehen von den Bergen um Zürich. Er hatte alle verfügbaren Titel von den Alten bis zu seinen Zeitgenossen herangezogen.

In Heft 2/2002 von **Scrinium. Alte Sprachen in Rheinland-Pfalz** und im Saarland gibt J. BLÄNSDORF einen knappen Überblick über „Die

Staatstheorien der römischen Republik“ (3-9). – H. Loos weist auf einen Entwurf für ein europäisches Gymnasium in Baden-Württemberg hin: „In diesem Schultyp werden zwei moderne Fremdsprachen mit den Alten Sprachen Latein und Griechisch verbunden, d. h. Latein und Griechisch sind Pflichtfremdsprachen. In der gymnasialen Oberstufe müssen zwei Fremdsprachen belegt und in die Abiturprüfung eingebracht werden, eine davon Latein oder Griechisch“ (14).

Ein sehr gehaltvolles Heft ist die Nummer 1/2002 von **Latein und Griechisch in Baden-Württemberg**. B. ZIMMERMANN berichtet ebenfalls über die Konzeption des Entwurfs des europäischen Gymnasiums unter Berücksichtigung zweier Modelle. Das Modell A beginnt mit Englisch, das Modell B mit Französisch in der Grundschule (2ff). – „Vom Wert des Lateins“ spricht B. ZIMMERMANN (7-9), K. BARTELS von „Latein oder nicht Latein ...“, beides anregende Beiträge zur Dauerdiskussion in den alten Sprachen, der Frage nach dem Nutzen des Lateinischen. – M. FUHRMANN spricht über „Bildung und PISA“ (15-26) und vertritt darin u. a. die These: „Man könnte fortfahren und sich fragen, ob nicht die Schule über all der Nützlichkeit und Berufsbezogenheit ihres Unterrichts den Aspekt der Freizeit vernachlässigt, ob sie nicht für etwas Vorsorge treffen sollte, was der in humanistischen Zeiten verbreiteten und beliebten privaten Lektüre griechischer oder römischer Klassiker entspräche. Man könnte sich weiter fragen, was unsere säkularisierte Schule an Zurüstung für die Bewältigung von Krisen anbietet: ob nicht auch dieser Gesichtspunkt dazu führen könnte, den jungen Leuten wieder mehr Lektüre zuzumuten – von Texten, die von der Begrenztheit der menschlichen Existenz handeln.“ (25) – Sehr anregend auch der Artikel von ULRIKE DÖRR „Öffentlichkeitsarbeit“ (26-32): „Es stellt sich die Frage, ob auch die Vertreter der alten Sprachen sich von dieser Lawine der öffentlichen Diskussionswut (sc. um PISA und die Konsequenzen für die Schule) erfassen lassen sollten. Dass hier eine große Chance verspielt werden und die alten Sprachen im Bewusstsein der Öffentlichkeit weiter an den Rand geraten könnten, zu sogenannten ‚Orchideenfächern‘ einiger weniger

Liebhaber zu werden drohen, zeigt sich deutlich an den Vorbehalten der Öffentlichkeit gegenüber dem Angebot des altsprachlichen Unterrichts bei der Wahl des Bildungsweges.“ Die Folgerung, die man im Rottweiler Raum gezogen hat, war eine hochkarätig besetzte Podiumsdiskussion unter dem Titel „Fürs Leben lernen“, bei der verschiedene Bildungsgänge aus der Sicht der Wissenschaft, Medizin sowie Wirtschaft beurteilt werden sollten. – „Der Landeswettbewerb ‚Alte Sprachen‘ 2002“ und ein Ausblick auf 2003 sind Gegenstand des Berichts von H. HEATH (32-34).

Im **Mitteilungsblatt des LV Niedersachsen** (zusammen mit den LV Bremen und Hamburg), Heft 2/2002, 12-15, ist eine Resolution zur Sprachenfolge zu lesen. Dort heißt es u. a. „eine Verlegung des Beginns der zweiten Fremdsprache auf Klasse 6 sollte vermieden werden, ... die dritte (sc. obligatorische) Fremdsprache sollte erst in Klasse 8 beginnen, ... in Klasse 10 sollte eine fakultative vierte Fremdsprache angeboten werden“. – Nachzulesen ist der Vortrag von HEIKE SCHMOLL beim Niedersächsischen Altphilologenkongress in Osnabrück: „Nachhaltige Bildung – Latein und Griechisch im modernen Fächerkanon“ (15-34). – Von einem Leistungsbefund dreier Geschichtsklassen mit unterschiedlichen Sprachkombinationen berichtet M. BIASTOCH: „Latein als Synergiefach nutzen oder: Mit Latein zu besseren Schulleistungen“ (39-43): „Die Klasse ohne Latein erzielte den schlechtesten Klassendurchschnitt (3,7), während die Klasse mit den Schülern mit Latein ab Klasse 5 den besten Durchschnitt erzielte.“ Die Schlüsse, die M. Biastoch aus diesem Ergebnis zieht, sind klar: Latein ab Klasse 5!

Im **Mitteilungsblatt des Landesverbands NRW** 2/2002, 8-10 berichtet GISELA HERGT von ihren positiven Erfahrungen mit dem englischen Grundschullehrbuch „*Minimus*“: „Im bi-lingualen Dialog mit der Antike, ‚*Minimus*‘-Latein und Englisch in einer Lektüre (Klasse 6)“. – es folgen zwei Referate von DAV-Tagungen: BIRGIT PANSKE: „Zwischen Anleitung und Selbstständigkeit – schülerzentrierte Erarbeitung von Text und Grammatik im LU“ (10-13) und D. SCHMITZ: „*Moribus antiquis res stat Romana*. Römische Wertbegriffe bei christlichen und heidnischen Autoren der Spätantike“ (13-15).

– In Heft 3/2002 setzen sich M. HORSTMANN und TH. K. VON KLEINSORGEN unter dem Titel „Latein als Schlüsselqualifikation – Überlegungen zur Weiterentwicklung des Lateinunterrichts im Hinblick auf die Erwartungen der deutschen Wirtschaft“ mit der Studie von SIGRID SCHÖPPER-GRABE auseinander, die 2001 vom Institut der deutschen Wirtschaft in Köln herausgegeben wurde. Ihr Titel: „Mit Vergil in die Wirtschaft? – Zur Bedeutung des Lateinischen aus der Sicht der Berufspraxis“.

Das **Mitteilungsblatt der LV Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern** bringt in Heft 1/2002 einen Beitrag von D. BELDE: „Ist der Computer die Rettung? Einige vorläufige Gedanken zum Einsatz des Computers im Lateinunterricht“ mit einer Liste von 22 CD-ROMs für die alten Sprachen ((9-12). – Lateinische Texte für den Unterricht schließen sich an, eine Metamorphose aus Hawaii – „Fabula de flore Naupaca“ und ein anrühiger Krimi aus dem antiken Köln – „Quid fabula olet“ (12-17).

Die Nr. 3/2002 von **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** bringt ein Interview von J. RABL mit KARL-WILHELM WEEBER zum Thema „Die Spitzbuben schlagen Vatia als Ädil vor! Kommune Wahlwerbung im antiken Pompeji“ (61-63) sowie einen weiteren Beitrag von J. RABL „Null Teilnehmer im Jahr 2002 beim Einzelwettbewerb Latein. Der Bundeswettbewerb verdient größere Beachtung“ (65-72) mit Kopiervorlagen zum Training potentieller Teilnehmer. – Von einer Exkursion zur Saalburg/Taunus berichtet M. SCHMALISCH: „Archäologie zum ‚Begreifen‘“ (73-75). – In Heft 4/2002 gibt J. RABL einen Rückblick auf den ersten Internet-Schülerwettbewerb zum Latein- und Griechischunterricht in Berlin und Brandenburg: „DAV-Wettbewerb 2002 um die beste Webseite entschieden“ (98-105). – KARIN SEIFFERT plädiert nach einer gelungenen Fahrt für Nordafrika als Reiseziel: „Mit dem LK Latein nach Tunesien“ (115-118). VERONIKA BRANDIS stellt unter dem Titel „Theoria cum praxi“ ein Unterrichtsprojekt über lateinische Inschriften in Berlin vor“ (119-121). Ein Teil der Exponate wird ab Ende November 2002 in der Hohenzollerngruft des Berliner Doms zu sehen sein.

JOSEF RABL

In **Lehren und Lernen**, Heft 3/2002 der Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU), schreibt R. KLIMEK-WINTER zum Thema: „Latein in Klasse 5? Latein in Klasse!“ (S. 43-53). Der Beitrag verdient angesichts der bundesweit fortschreitenden Einführung des frühbeginnenden Englisch- bzw. Französischunterrichts auch überregional Aufmerksamkeit. Ausgehend von der Situation in Baden-Württemberg (a. Probelauf des achtjährigen Gymnasiums ab 1991; b. Biberacher Modell ab 1997) zeigt der Beitrag, „wie durch den speziellen Zugang zur Fremdsprache im Lateinunterricht ab Klasse 5 sowohl durch die Altersangemessenheit eines frühbeginnenden Lateinunterrichts als auch durch eine sinnvolle Abstimmung mit und Ausrichtung auf einen parallelen Englischunterricht das gleichzeitige Erlernen beider Sprachen möglich und lohnend ist.“ Der Aufsatz bietet beinahe eine kurzgefasste Methodik des Lateinunterrichts für Klasse 5 und gliedert sich in vier Hauptabschnitte: 1. Die Situation. – 2. Zugänge: a. Die erste Lateinstunde; b. Strukturell-analytisch versus produktiv-konstruierend?; c. Latein in der Muttersprache entdecken; d. Grammatikzugänge; e. Stufen der Spracherschließung; f. Vom Deutschen zum Lateinischen; g. Ohne Vokabeln keine Sätze!; h. Das Lehrbuch; i. Spiel und Spaß mit Latein? (1) Lateinische Weihnachtsgeschichte (nach Lukas und Felix B 1, verf. v. R. HAUNS); (2) Die Vokabel- und Grammatikfalle; (3) Römische Kriminalliteratur. – 3. Leistungen von frühem Latein: a. Systematik von Spracherschließungsstrategien; b. Grammatische Metasprache; c. Synergieeffekte?; d. Latein – ein Ratespiel? Die Logik des Lateinischen. – 4. Ausblick. a. Lerngegenstand: europäische Kultur; b. Denken lernen; c. Begründet urteilen. (Herausgeber der Zeitschrift: Landesinstitut etc. s.o., Rotebühlstraße 131, 70197 Stuttgart; Einzelheft EUR 3,80 zzgl. Porto.)

ANDREAS FRITSCH

Die neue Ausgabe der Pegasus-Onlinezeitschrift (2/2002) ist im September erschienen und bietet unter der URL [www.pegasus-onlinezeitschrift.de](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de) folgende Beiträge: MICHAEL ALPEROWITZ (Karlsruhe) stellt in seinem Beitrag „Aetna, Aeneas und

die Weiber von Weinsberg“ eine bemerkenswerte Unterrichtsreihe vor, in der fächerübergreifende Aspekte eine zentrale Rolle spielen: ALPEROWITZ stellt drei verschiedene Texte vor (CHAMISSO, eine Passage aus den Fragmenten der griechischen Historiker sowie aus OVIDS Metamorphosen), bei der sich die jeweiligen Hauptakteure für die Rettung eines Nächsten entscheiden. Er zeigt in exemplarischer Weise Möglichkeiten auf, lateinische Parallel- und Kontrasttexte aus der Antike, deutschsprachige Quellen aus Mittelalter und Neuzeit, Werke der Bildenden Kunst und Internetrecherchen sinnvoll miteinander zu verbinden.

– TILMANN KÖTTERHEINRICH-WEDEKIND (Berlin) erörtert in seinem Artikel „Die Lösung des Gordischen Knotens oder der ‚richtige‘ Einstieg in die lateinische Lektüre“ verschiedene innovative Möglichkeiten, den Beginn einer Lektüriereihe erfolgreich zu gestalten. Erfreuten sich bisher die Einstiege für Einzelstunden großer Aufmerksamkeit, lenkt der Autor nunmehr den Blick auf die eher vernachlässigten Reiheneinstiege: Am Beispiel des *Cluster*-Verfahrens und der *Fish-Bowl*-Methode präsentiert KÖTTERHEINRICH Wege für Reiheneinstiege, die bisher im altsprachlichen Unterricht nur wenig Beachtung gefunden haben.

– STEFANIE MANSECK (Berlin) entwickelt in ihrem Aufsatz „Antike Mythen im Text-Bild-Vergleich: Eine Unterrichtsreihe in der Sekundarstufe I“ nicht nur ein völlig neues didaktisches Konzept für einen dreistufigen Text-Bild-Vergleich, sondern bietet zugleich einen sorgfältig geplanten und umfänglich dokumentierten Vorschlag zur praktischen Umsetzung. Hierzu gehören nicht nur detaillierte Lernzielkataloge und Stundenbeschreibungen, sondern auch eine in dieser Form

sicherlich einmalige Dokumentation kreativer Schülerarbeiten.

Die Rubrik AGORA bietet folgende Artikel: Ein Autorenteam (JAKOB GAßNER, PETER KRAUß UND PETER KOSAK) stellt ein außergewöhnliches Projekt vor, das am Rudolf-Diesel-Gymnasium in Augsburg entwickelt und durch das InfoSCHUL II-Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert wurde. In ihrem Beitrag „Rom und Martial – Neue Formen multimedialer Lektüre“ erläutern die Autoren eingehend das Projekt und die dabei erstellte multimediale Martial-CD-ROM. Daran schließen sich detaillierte Vorschläge für den Unterrichtseinsatz und ein kurzer Erfahrungsbericht an. – EDGAR FRANK (Wolfratshausen) zeigt in seinem Bericht „Sprachlicher Philosophiekurs oder philosophischer Sprachkurs“ einen interessanten Weg auf, Inhalte der griechischen Philosophie bei minimalen Sprachkenntnissen zu vermitteln. Franks Modell dürfte vor allem für diejenigen von Interesse sein, die den Versuch unternehmen wollen, das Fach Griechisch über eine Arbeitsgemeinschaft in das Schulleben neu oder wieder zu integrieren. – Abschließend sei noch auf eine Veränderung in der Redaktionsmannschaft hingewiesen: Es ist uns gelungen, DR. MARKUS SCHAUER (Universität München) als neues Mitglied des Pegasus-Teams zu gewinnen. M. SCHAUER hat sich nicht nur als Co-Autor wichtiger Bibliographien zum Latein- und Griechischunterricht („*Clavis Didactica Latina*“ und „*Clavis Didactica Graeca*“) einen Namen gemacht, sondern ist einer breiteren Öffentlichkeit durch den „Neuen Menge“ nachhaltig bekannt geworden, an dem er maßgeblich mitgearbeitet hat.

STEFAN KIPF

*Lateinisches etymologisches Wörterbuch* von A. Walde und J. H. Hofmann. 5., unveränd. Aufl. (Indogermanische Bibliothek. Zweite Reihe: Wörterbücher) Bd 1-2; 3 (Reg.) zusammeng. v. Elisabeth Berger, Heidelberg, Carl Winter 1982; 1965. XXXIV, 872; 851, VIII, 287 S. EUR 68,-; 68;- 42,- (ISBN 3-8253-0668-2; 3-8253-0669-0; 3-8253-0670-4).

Zu den unentbehrlichen Arbeitsinstrumenten des am Gymnasium oder wo immer tätigen Philologen gehören Wörterbücher<sup>1</sup>, darunter etymologische, für das Lateinische in deutscher Sprache das „Lateinische etymologische Wörterbuch“ (LEW), der „Walde/Hofmann“. 1906 durch ALOIS WALDE erarbeitet (<sup>2</sup>1910), liegt das Standardwerk dank JOHANN BAPTIST HOFMANN (1886-1954) seit 1938/54 in 3., stark überarbeiteter Auflage vor; der Registerband erschien 1954 u. ö. H., jahrzehntelang am *Thesaurus linguae Latinae* in München wirkend, hat damit unter schwierigsten gesundheitlichen Bedingungen einen bedeutenden Wissensspeicher geschaffen, der bis heute unersetzt ist, vgl. dazu *exempli gratia* MANU LEUMANN, *Gnomon* 9, 1933, 225ff., 235ff. (z. T. abgedruckt in M. L., Kleine Schriften, Zürich, Stuttgart 1959, 182ff., 191ff.). H. hat intensiv das reiche Thesaurus-Material genutzt (den LEW-Artikel „et“ arbeitete er aufgrund von über 100000 Belegen des Thesaurus aus!) und das LEW indogermanistisch angereichert. Der traditionsreiche, nicht zuletzt auf linguistischem Gebiet hochverdiente Carl Winter Verlag hat recht daran getan, das Werk immer wieder zugänglich zu machen. Es ist eines von H.s Hauptwerken, neben der „Lateinischen Grammatik“ (im Handbuch der Altertumswissenschaft), die er 1926 zusammen mit LEUMANN völlig neu gestaltete (seit 1965: Hofmann/Leumann/Szantyr), der „Lateinischen Umgangssprache“ (1926), der für Gymnasiast/innen und Studierende wichtigen „Lateinischen Grammatik“, die er zusammen mit HANS RUBENBAUER verfasste (seit 1971: Rubenbauer/Hofmann/Heine) u. a. Im In- und Ausland bei klassischen Philologen, Indogermanisten usw. hoch angesehen, erhielt er viele Ehrungen: Er war Ordentli-

ches Mitglied der Bayerischen und Korrespondierendes Mitglied der Preußischen Akademie sowie Träger ihrer Leibniz-Medaille. An Würdigungen nenne ich die Nachrufe von Rubenbauer, *Gnomon* 26, 1954, 557ff.; P. Lehmann, *Jahrb. d. Bayer. AdW* 1954, 208ff. (mit Foto); C. Becker, *Neue Deutsche Biographie* 9, 1972, 457f. (Kurzfassung: *Deutsche Biographische Enzyklopädie* 5, München 1997). Auf H.s LEW sei hier um so nachdrücklicher hingewiesen, als mancher potentielle Interessent gar nicht weiß, dass es noch lieferbar ist, zumal die „Einführung in das Studium der Latinistik“<sup>2</sup> und die „Einleitung in die lateinische Philologie“<sup>3</sup> es nicht nennen.

- 1) Vgl. dazu zuletzt folgende FC-Rezensionen: 1/2002, 22 ff. (Duden-Zehnbänder), ebd. 25 ff. (Unser tägliches Griechisch).
- 2) S. dazu FC 4/98, 233ff., ausführlicher AAHG 53, 2000, 107 ff.
- 3) S. dazu FC 3/97, 142ff.

JÜRGEN WERNER, Berlin

*Langenscheidts Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch. Bearbeitet von der Langenscheidt-Redaktion auf der Grundlage des Menge-Güthling. Berlin u.a. 2001, EUR 21,90.*

Im Verlag Langenscheidt ist jüngst das an Schule und Universität bewährte ‚Große Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch‘ (GSW) in völliger Neubearbeitung erschienen.

Bereits vorab sei verraten, dass die im Vorwort angekündigte Absicht, „die Bedürfnisse der heutigen Schülerinnen und Schüler“ (S. 4) zu berücksichtigen, nachdrücklich realisiert wird. Seit der von Erich PERTSCH besorgten ersten Ausgabe sind immerhin rund 30 Jahre vergangen, in denen das Grundkonzept dieses komprimierten MENGE-GÜTHLING beständig verbessert, insgesamt aber niemals in Frage gestellt wurde. Letzteres geschieht nun unter der Ägide der (anonym bleibenden) Langenscheidt-Redaktion.

Trotz einer Zunahme des Umfangs von ehemals 1338 auf nun 1415 Seiten bleibt das gelbe Wörterbuch ein gewohnt handliches Hilfsmittel für

jeden, der mit den Standarttexten der lateinischen Literatur zu tun hat. Die Neuausgabe umfasst laut Verlagsinformation wie bisher über 30 000 Stichwörter, weist den mit Sonderzeichen (>) markierten bekannten Kernwortschatz „von etwa 2000 Wörtern“ aus und stellt längeren Artikeln die bewährten Übersichtskästen voran. Keiner Veränderung unterliegt auch die Auswahl der dem GSW zugrunde gelegten Autoren: Alle wesentlichen Schulschriftsteller der archaischen, klassischen und nachklassischen Epoche sind berücksichtigt. Indes als wirklich neu am GSW sticht die im Vergleich zur Vorgängerausgabe weit klarere Strukturierung der Lemmata ins Auge: Alle Haupteinträge sind jetzt nach modischer Langenscheidtmanier blau hervorgehoben, die Wortbedeutungen werden nur noch nach römischen (Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Wortarten) bzw. arabischen Ziffern (inhaltliche Bedeutungs differenzierung) untergliedert, wobei ein deutlicher Zuwachs an Übersichtlichkeit allein schon durch den jeweiligen Zeilenwechsel je Ziffer erzielt wird. Ein angenehmes Schriftbild und die Hervorhebung der Wendungen (Phraseologie) durch Fettdruck tragen überdies zur schnelleren Orientierung bei.

All diese optischen Vorzüge kosten freilich Platz und der offensichtliche Verlust an inhaltlicher Information kann auch durch die (unwesentliche) Erweiterung des Werkes um rund 77 Seiten nicht ausgeglichen werden.

Wo haben die Bearbeiter nun den Rotstift angesetzt? Ein Vergleich der Eintragungen des überschaubaren Buchstabens „Z“ soll einige Unterschiede zwischen alter und neuer Ausgabe verdeutlichen:

Zunächst fällt auf, dass nur noch lange Vokalquantitäten angegeben sind, wie dies auch in gängigen lateinischen Lehrwerken üblich ist.

Das neue GSW liefert 25 Einträge unter dem Buchstaben „Z“, das Vorgängerwerk nur 21. Die Zahl der sog. lexikalischen Artikel mag sich gegenüber früheren Auflagen (vgl. Vorwort S. 5) erhöht haben, inhaltlich sind jedoch Einbußen zu konstatieren. Besonders schmerzlich mutet die durchgängige Streichung der griechischen Lehnwörter an, die mit dem lapidaren Satz begründet wird, dass „die Kenntnis der griechischen Sprache bei den meisten [...] Schülern heute nicht

mehr vorausgesetzt werden“ könne (S. 7). So gesehen könnte auch gleich auf den stereotypen Hinweis „<griech. Fw.>“ an gebotener Stelle verzichtet werden. Zum Stichwort „**Zama**“ ist beispielsweise zu lesen: „Stadt in Numidien, nach der Überlieferung Ort des Siegs Scipios über die Karthager 202 v. Chr.“ Gestrichen wurde hingegen die bislang verfügbare Zusatzinformation: „[I]ndes ist die Bezeichnung nach den heutigen Forschungen unzutreffend; die Schlacht fand im Landesinneren in der Nähe der tunesisch-algerischen Grenze statt.“ Ob dergleichen Zusätze wirklich notwendig sind, mag ein jeder für sich entscheiden. Schüler mögen sich mit den gebotenen Informationen begnügen, den Studenten im althistorischen Proseminar wird u. U. Wissenswertes vorenthalten.

Mitunter mutet die vom Verlag in der Produktwerbung lobend hervorgehobene *erstmalige Übersetzung aller lateinischen Anwendungsbeispiele* etwas übertrieben an und setzt (m. E. unrealistisch) einen völlig unbedarften Benutzer voraus. So wenn z. B. zum Eintrag „**Zancle**“ das zugehörige Adjektiv „**Zancleius**“ (bislang als unklassisch neben der Hauptform „**Zanclaeus 3**“ erwähnt) nun brav mit allen drei Endungen widergegeben und mit „aus Zancle, zu Zancle gehörig“ zur Übersetzung empfohlen wird. Dies zeigt exemplarisch die durchgängige Vorgehensweise der Neubearbeitung: Bisher Selbstverständliches (wie Endungen auf -us, -a, -um oder Nennung aller Stammformen selbst bei regelmäßigen Verben) ist nun stets angegeben, der Benutzer somit eines entsprechenden gedanklichen Transfers enthoben. Ob eine solch platzraubende Serviceleistung wirklich nötig ist, bleibt fraglich: Werden doch Schüler, die in der Lektüreprüfung zum Wörterbuch greifen müssen, über derartige Grundkenntnisse noch verfügen. Doch zurück zum Buchstaben „Z“!

Als zusätzliches Lemma verzeichnet die Neuausgabe u. a. das Plurale tantum „**zizania, orum n**“: „*Schwindelhafer*“. Mit dieser deutschen Bedeutung dürfte nun außerhalb eines sinnerhellenden Kontextes kaum jemand etwas anzufangen wissen. Hier wäre ein zusätzlicher, sonst üblicher Hinweis auf den näheren Gebrauch dieses Wortes (spätlateinisch, evtl. Nennung des Schriftstellers) angezeigt.

Gemeinhin ist die Tendenz erkennbar, die Phrasologie zu beschneiden, da Wendungen ja übersetzt werden müssten. Ist bei der Bedeutungs-differenzierung des Lemmas „**zona**“ als „*Gürtel zum Gürtel des Untergewandes*“ der Verzicht auf die Nennung des rein lateinischen Pendant (cingulum) zu diesem griechischen Fremdwort (vgl. alte Ausgabe S. 1288) aus der Tatsache heraus verständlich, dass Schüler nicht mehr ins klassische Latein hinüberübersetzen müssen, so ist die Entscheidung, die Wendung „[*zonam solvere*]“ bei der Bedeutung „Frauengürtel als Zeichen der Jungfräulichkeit“ zu streichen, nicht einsichtig: Neu hinzugekommen ist stattdessen der Hinweis auf die einschlägigen Schriftsteller „(Ho., Ov.)“, die den Begriff so verwenden. Hier sollten beide Angaben (Junktur und Autor) abrufbar sein, da ein im Kontext erscheinendes Wort leichter memoriert wird bzw. der Ratsuchende schneller eine treffende Übersetzung findet. All dies ist wohlgerneht eine reine Platzfrage!

Anzuerkennen ist das Bemühen der Neubearbeiter durch den behutsamen Gebrauch oder gar Verzicht auf linguistische Fachausdrücke (vgl. S. 5) die Verständlichkeit der Angaben zu fördern. Ob freilich durch das Ersetzen des bei PERTSCH gebrauchten Begriffs *Appellativum* für „**Zoilus**“ (i. S. v. „böswilliger Kritiker“ bei Ovid) durch den Hinweis auf *figurativen Gebrauch* („fig.“) viel gewonnen ist, ist zu bezweifeln. Das eine wie das andere Mal wird ein in linguistischer Terminologie unbedarfter Benutzer das Abkürzungsverzeichnis zu Rate ziehen müssen, das allerdings in der Neuausgabe löblich den Begriff *figurativ* mit „*bildlich, im übertragenen Sinn*“ erläutert.

Als willkommener Fortschritt darf indes auch das Bestreben um eine zeitgemäße deutsche Übersetzung angesehen werden: So ist beispielsweise das altfränkisch anmutende „*handgemein werden*“ für **manus conserere** durch passenderes „*handgreiflich werden*“ ersetzt. Insgesamt sind hier die behutsamen Modernisierungen gut gelungen.

Ein reichhaltiger Anhang folgt dem lexikalischen Teil des Wörterbuchs: Das umfangreiche Verzeichnis europäischer Städtenamen, die Übersicht über Deklinationen und Konjugationen, eine ausführliche Aufstellung der unregel-

mäßigen lateinischen Verben, eine Tabelle der Zahlwörter, Abschnitte zur Wortbildung, zur Schrift und Aussprache, zur Namensgebung bei den Römern, den Maßen und Gewichten und zum Kalender beschließen das handliche Buch. Hier wurde Altbewährtes, teils in neuer Reihenfolge, zusammengestellt. Als besonders gelungen darf die Rubrik „*In lateinischen Inschriften häufig verwendete Abkürzungen*“ gelten: Sie nimmt im Vergleich zur Vorgängerausgabe aufgrund der weitaus übersichtlicheren Gestaltung den doppelten Raum ein und bietet nun für jede Abbrueviatur eine deutsche Übersetzung. Inhaltlich bleibt das Verzeichnis unangetastet und steht damit ähnlichen Zusammenstellungen (wie etwa der im STOWASSER) an Ausführlichkeit weit voran.

Resümierend ist festzustellen, dass die Neuausgabe des GSW in besonderer Weise der veränderten Situation des Lateinunterrichts Rechnung trägt. Die Bearbeiter zeigen sich bemüht, den Schülern einen möglichst übersichtlichen, klar verständlichen, im Vergleich zur Vorgängerausgabe entschlackten Band an die Hand zu geben. Insofern ist das Werk trotz einiger Monenda zu begrüßen, da es für Lernende auch mit geringen Grundkenntnissen mannigfaltige Hilfen bereit hält. Andererseits wird deutlich, dass das GSW für den universitären Gebrauch nicht mehr uneingeschränkt tauglich ist. Bleibt zu hoffen, dass das mit dem bisherigen GSW inhaltsgleiche „Handwörterbuch Lateinisch-Deutsch“ weiterhin in der vorliegenden Form bei Langenscheidt aufgelegt wird, denn das neue GSW mag seinem Vorgänger nachfolgen, ersetzen kann es ihn nicht.

ANDREAS GRUBER, Nördlingen

(Die obige Besprechung erschien zuerst in: *Die Alten Sprachen im Unterricht* 1/2001, S.43-46. Wir danken dem Schriftleiter Guido Wojaczek und dem Autor für die Erlaubnis zum Nachdruck.)

*Begründungen und Funktionen des Kanons, Beiträge aus der Literatur-, und Kunstwissenschaft, Philosophie und Theologie, hrsg. von Gerhard R. Kaiser und Stefan Matuschek (Jenaer germanistische Forschungen, Neue Folge, Band 9), Heidelberg: Winter 2001, 256 S., EUR 50,-*

Der Band geht auf eine Jenaer Vortragsreihe im Winter 1999/2000 zurück, die die lebhafteste Diskussion der letzten Jahre zum literarischen Kanon aufnimmt und sie interdisziplinär für die Bereiche der Klassischen Philologie, der modernen Philologien, der Kunstwissenschaft, der Philosophie und der Theologie fortführt. Die meisten der Beiträge (acht von insgesamt vierzehn) geben Übersichtsdarstellungen zu den aktuellen Kanon-Debatten und ihrer Vorgeschichte in den jeweiligen Fächern. Den Auftakt bildet JÜRGEN DUMMERS Rückblick auf die Entwicklungen des Kanongedankens in der Antike, gleichermaßen informativ charakterisiert TILMAN SEIDENSTICKER die aktuellen Diskussionen um den religiösen Schriftkanon im Islam. JENS HAUSTEIN stellt die Kanon-Debatte der germanistischen Mediävistik vor, während GOTTFRIED WILLEMS in seinem grundsätzlich anregenden Beitrag auf die Diskussionen der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft eingeht. ULRICH SCHULZ-BUSCHHAUS konzentriert sich auf Curtius und Auerbach als Kanonbildner, wie auch STEFAN MATUSCHEK exemplarisch vorgeht, wenn er knapp und skizzenhaft Kristeva und Eco miteinander vergleicht. Zu einer kleinen Geschichte der literarischen Kanon-Debatte in den USA rundet sich der Beitrag von KURT MÜLLER, während MICHAEL KREJCI die ‚Lesemündigkeit‘ als Zielvorgabe der Literaturdidaktik vorstellt, zu deren Erreichung ein allzu starr vorgegebener Kanon in Widerspruch stünde. Neben diesen Übersichtsdarstellungen bieten die übrigen Beiträge Fallstudien aus dem Zusammenhang der Kanonforschung. So wird die zentrale Bedeutung von Anthologien für die Kanonbildung an zwei Beispielen verdeutlicht. GERHARD R. KAISER stellt instruktiv die großen Anthologien aus dem George-Kreis vor, während sich CHRISTOPH BODE den Anthologien der englischen Romantik zuwendet. LAMBERT WIESING fragt im Zusammenhang der Platonischen Kunstkritik nach den Werken, die Platon bei seinem schroffen Verdikt mimetischer Kunst möglicherweise vor Augen hatte. BERND AUEROCHS gibt mit der Rezeption von Klopstocks Messias ein prägnantes Beispiel für die Brüche und Revisionen in der Entwicklung des ‚offenen Kanons‘. Die vergleichsweise hohe Stabilität

und den unbedingten Anspruch des ‚geschlossenen Kanons‘ begründet MICHAEL TROWITZSCH in seiner systematisch-theologischen Darstellung des biblischen Kanons: Über den Kontrast der beiden Beiträge gewinnt die Differenz von literarischem und religiösem Kanon eine besondere Evidenz. Zu dem antiken Ausgangspunkt des Bandes kehrt MICHAEL DIERS abschließend zurück. Er stellt mit Polyklets Doryphoros den nominellen ‚Schirmherrn‘ aller Kanon-Debatten vor, auf den sich auch die Gegenwartskunst, beispielsweise mit dem Zusammenspiel von Kanon und Kanone in der Straßenbahnhaltestelle von Josph Beuys, bezieht.

Vornehmlich bietet der vorliegende Band also differenzierende Beiträge zu den fachspezifischen Kanon-Debatten, darüber hinaus werden Ansätze der Forschung in exemplarischen Beiträgen vorgestellt. Gleichwohl erfahren diese Vorzüge auch Einschränkungen: So differieren die einzelnen Beiträge nicht nur in ihrem Umfang, sondern auch in ihrem Niveau erheblich. Einige der Autoren begnügen sich mit der Vorlage von Überblicksreferaten, ohne eigene Ansätze und Positionen zu formulieren. Andere Beiträge sind in unersprißlicher Polemik gehalten, wenn etwa die radikalen Kanonkritiker als „Zeitgeistsurfer“ vorgestellt werden, die sich auf die „Haute Couture der Negativität, auf Bourdieu, Foucault und Derrida berufen“. (218f.) Dem Band hätte eine stärkere Lektorierung wohlgetan, so sind Flüchtigkeitsfehler, uneinheitliche Zitationsweisen, Längen und Ideosynkrasien stehen geblieben. Das knapp einseitige Vorwort verzichtet darauf, die Beiträge überblickshalber zu charakterisieren und Querbezüge kenntlich zu machen.

MARTIN VOEHLER, Berlin

*Niklas Holzberg. Catull. Der Dichter und sein erotisches Werk. C.H. Beck, München, 2002. 228 S. EUR 24,90.- (ISBN 3-4406-48531-6).*

NIKLAS HOLZBERG ist ein rühriger Professor, der in den letzten anderthalb Jahrzehnten viele nützliche Synthesen verfasst hat, etwa zum antiken Roman, der Fabel, der römischen Liebeslegie bzw. zu Ovid und Martial. Niklas Holzberg (H.) ist ein zu Recht gern gesehener Gast auf Lehrerfortbil-

dungsveranstaltungen, die er durch Vorträge voller Verve bereichert. Nun hat er ein Buch über Catull vorgelegt, an dem den Rezensenten, es sei vorweggenommen, zwei Dinge stören: die Attitüde des Aufklärers, der *in rebus eroticis* kein Blatt vor den Mund nimmt, und eine nahezu ungezügelte Lust, erotische Kryptosignale in m. E. zu vielen Catulltexten aufzuspüren. Doch der Reihe nach. Das Buch wendet sich neben den Fachkollegen „an ein breiteres Publikum“ (9). Vielleicht ist das der Grund für die eine oder andere zumindest populistisch wirkende Aussage, etwa wenn Altphilologen, „denen an der antiken Kultur ‚edle Einfalt und stille Größe‘ am besten gefällt“ (7), im Umgang mit Catull der „Verdrängung“ (ebd.) geziehen werden. H.s Ziel sei es, Catull „von dem Sockel des ‚Klassikers‘ herunterzuholen, auf den eine von Wunschvorstellungen beherrschte Philologie ihn emporgehoben hat“ (9) – und deshalb eben müsse das Verb *futuere* mit „ficken“ (ebd.) und *mentula* mit „dem ordinären ‚Schwanz‘“ (ebd.) wiedergegeben werden. Hier stilisiert sich H. als nassforscher Kyniker, der der ihn umringenden Schar kopfschüttelnder altphilologischer *seniores severiores* unliebsame Wahrheiten sagt. Der Rezensent jedenfalls kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass H. in einer Zeit des *‘anything goes’* hier mit Vehemenz offene Scheunentore eintritt. Das erste Kapitel („Auf der Suche nach dem versteckten Autor“, 11-60) legt den methodischen Grundstein für die gesamte Studie. Man müsse zwischen dem realen Autor Catull und dem poetischen Ich, der Autormaske (*persona*), streng unterscheiden. Catulls *persona* schlüpfe in die Rolle eines *cinaedus*, also der belächelten Figur des passiven Homosexuellen, und diene so dem Amusement und sogar der erotischen Anregung der Leser.<sup>1</sup> Konsequenterweise deutet H. auch Lesbia als fiktive Figur, deren traditionelle Identifizierung mit Clodia Metelli deshalb nicht nur überflüssig, sondern auch sinnlos sei. Der Name Lesbia habe bei Catulls Zeitgenossen die Assoziation einer „Fellatrice“ ausgelöst und sei geradezu ein Synonym für eine Frau von zügelloser Sexualität gewesen. Diese enthistorisierende Lesart lässt H. auch die biographischen Zeugnisse zu Catull von Sueton, Apuleius und Hieronymus bis zur völ-

ligen Aporie dekonstruieren: „Wir kennen also nicht einmal die Lebensdaten Catulls.“ (18) Steht der Rezensent diesen zweifelsohne geistreich vortragenen Überlegungen zumindest zwiespältig gegenüber, wirkliche Probleme hat er mit dem Totalitätsanspruch der v. a. auf Foucaults „*Histoire de la sexualité*“ und angloamerikanischen *gender studies* fußenden Theorie einer „einheitlich-phallokratischen Grundordnung“ Roms, die H. seiner Studie zugrunde legt. Danach wären in der römischen Gesellschaft sexuelle Beziehungen nicht über die Geschlechterdifferenz definiert worden, sondern über den Unterschied zwischen „Penetrierenden“ und „Penetrierten“. Kann man das so pauschal für alle gesellschaftlichen Schichten behaupten? Besteht nicht die Gefahr, aus der gattungsbedingt deftigen und übertreibenden Sprechweise römischer Jambographie, Epigrammatik und Satire und dazu pompejanischen Graffiti derart weitreichende und generalisierende Schlüsse zu ziehen? Auch wenn der Vergleich hinkt: Ein Archäologe der Zukunft dürfte seine Probleme haben, angemessen über die Geschlechterbeziehungen unserer Zeit zu urteilen, wenn ihm als Datenbasis etwa eine ausgegrabene Erwachsenenvideothek zur Verfügung stünde.

Im zweiten Kapitel („Im Zeichen des Sperlings: Das erste Buch der Gedichte“, 61-100) greift H. eine schon der Antike geläufige Interpretationslinie auf, indem er in den *passer*-Gedichten c. 2 und 3 den Sperling als Symbol für „Penis“ auffasst und so die Klage über den Tod des *passer* c. 3 als Klage über die Impotenz des *poeta* liest. Doch ist dies erst der Ausgangspunkt einer hermeneutischen Achterbahnfahrt: da Martial die Fellatio zur „Heilung von Impotenz“ empfehle, könnten die Küsse der Kussgedichte von c. 5 und 7 als Genitalküsse aufgefasst werden („... daß Catull von Lesbia gar nicht den Mund, sondern den Penis mit zahllosen Küssen bedeckt haben möchte“, 65). Einmal abgesehen von der Problematik, trotz des bekannten Phänomens der *imitatio Catulli* durch Martial den früheren durch den späteren Dichter zu erklären, lässt dieser Deutungsvorschlag eine genaue Überprüfung an den Texten c. 5 und 7 vermissen. Ein weiteres Beispiel: Fasst die *communis opinio* das in c. 1

erwähnte Glätten der Papyrusrolle mit einem Bimsstein als poetologische Metapher für die Feilarbeit des alexandrinisch geschulten Dichters auf, „bot es sich an, daran zu denken, daß mit einem solchen (sc. Bimsstein) die Kinäden ihre Beine zu enthaaren pflegten.“ (13). So könne man schon im ersten Text die Rolle des *poeta cinaedus* entdecken. Aber stünde damit nicht zugleich die Ernsthaftigkeit des Textes als bewusst gesetztes Widmungs- und Programmgedicht auf dem Spiel? Zumindest diskussionswürdig ist, wenn H. explizit sexuelle Anspielungen auch ganz wörtlich verstanden wissen will, etwa wenn er behauptet, dass „er (sc. Catull) den Proprätor (sc. Memmius) fellieren mußte“ (70), wie aus c. 10,9-13 und c. 28, 6-10 hervorginge. Könnten diese Verse aber nicht auch als hyperbolisch-drastische Umschreibung für das von Catull dem Memmius zur Last gelegte Ausnutzen des Hierarchieverhältnisses aufzufassen sein?<sup>2</sup> Hatte H. den alten Catull-Roman (19-23) durchaus mit Recht als das Konstrukt biographischer Deutung entlarvt, so ersetzt er ihn stellenweise durch einen modernen, pornographisch angehauchten. H. zu c. 32: „In der Provinz hatte er den ‚Balken‘ des Memmius in den Mund gestoßen bekommen, wobei er auf dem Rücken lag. (28,9f.), jetzt dagegen möchte er offenbar aus dieser Position selber stoßen (...) Und dann ist da noch die Situation, in der Catull sich an die Frau wendet: So wie er seine ‚Lage‘ beschreibt, darf man annehmen, er wolle ihr zu verstehen geben, daß sie es in der sogenannten Reiterstellung mit ihm treiben soll.“ (80).

Oder zu c. 50, 14f.: „Catull sagt, seine *membra* hätten erschöpft von der Anstrengung halbtot auf dem Bett gelegen. Allerdings hörten die Zeitgenossen vermutlich ‚Penis‘ als Bedeutung von *membra* mit, so daß sich bei ihnen wieder einmal die Vorstellung von dem masturbierenden *poeta* einstellen konnte.“ (85). Da verwundert es nicht mehr, dass H. im bekannten *obdura* von c. 8, 11/19 „zugleich Assoziationen von einer Erektion“ (90) sieht, als „versteckten Hinweis darauf, daß Catull keineswegs zum Abschied bereit ist.“ (ebd.).

H. konstatiert für Buch 1 (c. 1-60) fünf Themenblöcke, wobei die c. 11, 34 und 51 als „drei markante ‚sapphische Säulen‘“ (73) fungierten: in c. 1-14 dominieren Texte über Lesbia, im zweiten

Block (c. 14-26a) Invektiven gegen Furius und Aurelius, die mit Catull um die Gunst des Iuvenus rivalisieren, der dritte (c. 27-34) enthält Schmähedichte, der 4. (c. 35-45) wird wieder von Lesbia beherrscht, und der letzte Block (c. 46-60) von Invektiven. Organisationsprinzip sei „ein kunstvolles Entwickeln, Verschieben und Abwandeln bestimmter Kernmotive“: „Erst lernt man in c. 1-34 sukzessive die in dem Buch dominierenden Themen kennen, und dann sieht man sie in c. 35-60 in neuem Zusammenhang wiederholt.“ (87).

Das 2. Buch („Variationen über das Heiraten: Das zweite Buch“, 111-150), das die c. 61-64 umfasst, sei nach dem Vorbild der größtenteils verlorenen Epithalamia der SAPPHO verfasst. Catull inszeniere hier ein Spiel mit Rollenwechsel: in c. 61 und 62 trete er in der Rolle eines unmännlichen und damit komisch wirkenden „Lesbius“ auf, der die Hochzeit eines richtigen Mannes kommentiert. Das Attisgedicht c. 63 passe insofern in die Reihe der Hochzeitsgedichte, als sich der Ephebe durch seine Entmannung der Institution Ehe verweigert; hier zieht H. die Parallele zur Figur des seit c. 3 als impotent mitzudenkenden *poeta*: „So betrachtet ist Catull selbst schon ein Attis, bevor er ein Stoßgebet an Kybele richtet. Die Göttin wiederum, die er als Herrin anredet, (...) erinnert als solche an Lesbia, (...) und wie Attis vergeblich bereut, in Kybeles Dienst getreten zu sein, so versucht Catull ohne Erfolg, sich von der *puella* zu trennen.“ (132). Das Peleus und Thetis-Epyllion (c. 64) stelle den Schlusspunkt der Linie von der Rolle des wenig männlichen Mannes über den kastrierten Attis hin zur Einfühlung in die Frau Ariadne dar.

Buch 3 („Familienangelegenheiten: Das dritte Buch der Gedichte“, 151-212) sei von Familienangelegenheiten bestimmt, mit denen sich Catull „auf amüsante Weise auseinandersetzt.“ (155). H. deutet Catulls Bruder durchaus konsistent „als eine von vielen Figuren in einer fiktiven Welt“. Die Elegien c. 66-68 fasst H. als Abwandeln des Motivs „Ehe und Familie“ in verschiedenen Kontexten auf, wobei c. 66 und 67 als Komplementärgedichte konzipiert seien: in c. 66 redet die Locke der Berenike in der großen Welt des hellenistischen Königshofes, in c. 67 repräsentiert eine Haustür die kleine Welt einer

römischen Provinzstadt. Die c. 69-92 seien von Lesbia bestimmt, während c. 69-119 „nicht so homogen“ wirkten. (174).

Die zweite Buchhälfte entschädigt durch ihre oft glänzenden Beobachtungen zur Struktur der catullischen Gedichtbücher und die Aufdeckung manch fruchtbaren intertextuellen Bezuges für die zumindest auf den Rezensenten monokulturell wirkende Einseitigkeit der Deutungen in den ersten Kapiteln. Es bleibt als Fazit, dass man dieses Buch auf jeden Fall kennen, es aber nicht als einziges Buch zu Catull lesen sollte.

- 1) H. stellt sich damit in die Tradition der Konzeption eines „orgasmic reader“ von Roland Barthes, *The Pleasure of the Text*, New York 1975, die H.P. Obermayer in „Martial und der Diskurs über männliche Homosexualität in der Literatur der frühen Kaiserzeit“, Tübingen 1998 aktualisiert, S. 20: „Lust am Text und Lust durch den Text“.
- 2) So übrigens auch H.P. Syndikus, *Catull. Eine Interpretation*, Bd. I, 2001, S. 144 ad loc.: „Derlei Kraftausdrücke aus dem obszönen Vokabular waren damals reichlich abgegriffen und bedeuteten im Grunde nicht viel mehr als einen derben Ausdruck der Verachtung.“ Vgl. ebd. auch die Fußnote 4.

MICHAEL LOBE, Bamberg

Burkhard Cardauns. *Marcus Terentius Varro. Einführung in sein Werk*. Winter-Verlag, Heidelberg 2001. 87 S. EUR 13.- (ISBN 3-8253-1269-0).

Ein jeder ist seines Glückes Schmied. Varro von Reate, der große Gelehrte der römischen Antike, kannte auch die Mittel dazu, wie ein erhaltenes Fragment aus seinen Menippeen zeigt: *legendo et scribendo vitam procudito*: Durch Lesen und Schreiben soll man sein Leben schmieden. Angesichts der Fülle der bezeugten, wenngleich zumeist nur fragmentarisch erhaltenen Schriften Varros kann dieser Satz durchaus als sein eigenes Lebensmotto verstanden werden. Eine Einführung in das Werk dieses in Antike und Spätantike stereotyp mit dem Epitheton *doctissimus* versehenen Mannes zu geben, hat B. CARDAUNS (C.) unternommen, und dies auf gelungene Weise. Es ist ihm geglückt, auf weit unter 100 Seiten wesentliche Aspekte der Varrophilologie aufleuchten und zugleich durch geschickte Auswahl exemplarischer Passagen den Autor selbst zu Wort kommen zu lassen.

Das Bändchen ist übersichtlich in neun Großkapitel unterteilt, an deren Anfang eine auf das jeweilige Thema bezogene Auswahlbibliographie steht. Das erste („Leben und Werk“) und letzte Kapitel („Nachleben und Würdigung“) umrahmen die sieben Abschnitte, die sich mit Varros Werken befassen. In Kap. 2 (*De re rustica*) finden sich drei Exkurse. Der erste beschreibt Varros aus der Stoa stammendes Systematisierungsschema der *quadrupartitio* (Raum, Zeit, Handlung, Handlungsträger), das er neben *de re rustica* häufiger anwandte. Der zweite Exkurs befasst sich mit Varros kulturgeschichtlichen Betrachtungen, die ihn wie CATO als Deszendenztheoretiker und Kritiker an der neumodischen Nachahmung griechischer Sitte und griechischer Wörter zeigen. Der letzte Exkurs zeigt *dicacitas* und *hilaritas* als wesentliche Elemente der *res rustica* auf, wie sie sich etwa in den sprechenden Namen Fundanius, Scrofa (Mutterschwein), Vaccius etc. und launigen Bemerkungen bzw. Anekdoten zeigen.

Kap. 3 (*De lingua Latina*) erörtert zunächst Varros Theorie der vier aufsteigenden Stufen der Etymologie: von der Volksetymologie (*quo populus etiam venit*) über die Erklärung poetischer Neologismen (*quo grammatica escendit antiqua*) und der hellenistischen Sprachtheorie (*quo philosophia ascendens pervenit*) bis zum *quartus gradus etymologiae*, der Ergründung der sprachschöpferischen Leistungen von Staatsgründern wie Latinus und Romulus. Ein weiteres Unterkapitel zeigt, wie Varro zwischen den Richtungen der Anomalie und der Analogie eine vermittelnde Haltung einnahm – sein Zeitgenosse CAESAR hatte sich bekanntermaßen für die Analogie entschieden, kam dies Modell seinem Streben nach Ordnung auch auf dem Feld der Sprache stark entgegen. C. nimmt Varros Schreibstil von *de lingua latina* in Schutz: „Dies war niemals ein Buch für das große Publikum, sondern für den Gelehrten, und sollte nicht am Stil Ciceros gemessen werden.“ (37).

Von den Menippeischen Satiren Varros (4. Kap.) sind 600 Fragmente erhalten. Sie zeigen eine große Bandbreite von Themen und einen ebensolchen Reichtum an Versmaßen, sodass man Varro in dieser Beziehung als Vorläufer des *numerosus Horatius* ansehen kann. Die Besprechung der *Anti-*

*quitates rerum humanarum et divinarum* (Kap. 5) ist zu Recht von C. in das Zentrum seines Buches gerückt worden, handelt es sich dabei doch um das einflussreichste Werk Varros, mit dem v. a. sein Name identifiziert wird. So geht etwa die Datierung der Stadtgründung auf die Parilien (21. April) 753 v. Chr. auf Varros *Res Humanae* zurück (sog. „Varronische Ära“). Die *Res Divinae* waren CAESAR gewidmet, sei es als Dank für die Begnadigung (Varro hatte unter POMPEIUS als Legat in Spanien gedient) oder für den Auftrag der Vorbereitung einer großen öffentlichen Bibliothek. Caesars Adoptivsohn AUGUSTUS sollte sich später bei seiner *renovatio* römischer Tempel und Priesterschaften im wesentlichen auf dieses Buch stützen. Die Wirkmächtigkeit des von Varro auch hier gewählten Strukturierungsmodells der *quadrupartitio* erhellt eindrucksvoll aus der Tatsache, dass sich G. WISSOWA in seinem berühmten Handbuch über die römische Religion von 1912 daran anlehnte.

In diesem Kapitel findet sich auch ein lehrreicher Abschnitt zu der vor Varro nicht bezeugten Vorstellung der *theologia tripertita*, die durch AUGUSTINUS' Vermittlung auf uns gekommen ist. (54-59). Kap. 6 behandelt Varros Schriften zur Literatur. Auf seine zwei Bücher mit Dichterbiographien *de poetis* geht die Vorstellung vom Epochenjahr 240 der römischen Literatur zurück. Die dreibändige Schrift *de poematis* ist als Keimzelle für den später in der augusteischen Literatur so bedeutsamen Terminus des *vates* anzusehen. In *de comodiis Plautinis* unterzieht Varro die unter dem Namen des PLAUTUS überlieferten Stücke der Echtheitskritik und filtert die kanonisch gewordenen 21 sog. *fabulae Varroniana*e heraus. Sein Lehrer LUCIUS AELIUS STILO hatte noch 25 Plautuskomödien für echt gehalten. In Kap. 7 skizziert C. Varros Schriften zur Philosophie: bei den *Logistorici* etwa (nach C. am ehesten mit „wissenschaftliche Vorträge“ wiederzugeben) handelt es sich um 76 Monographien, die nach dem Muster von CICEROS Schriften *Laelius de amicitia* bzw. *Cato de senectute* einen Doppeltitel von Namen und Thema trugen, wobei der Titelträger wohl den Vortrag übernahm. C. bespricht die 10 fragmentarisch und dem Titel nach erhaltenen Stücke im einzelnen.

Kap. 8 widmet sich den enzyklopädischen Schriften Varros, zunächst den 9 Büchern *Disciplinae*, die in der Tradition der griechischen *Enkyklios Paideia* standen und in Rom die erste Zusammenfassung der *artes liberales* darstellten. Sie schufen die Grundlage des über MARTIANUS CAPELLA und CASSIODOR bis zur ma. Artistenfakultät reichenden Kanons des *Trivium* und *Quadrivium*. Als praxisorientierter Römer hatte Varro die Architektur und die Medizin miteinbezogen.

Bei den *Hebdomades* handelt es sich um ein singuläres Werk, das C. als „Porträtgalerie“ in 15 Büchern mit 700 Bildern bedeutender Griechen und Römer beschreibt. Wie Kap. 9 knapp andeutet, kann Varro in seiner bewahrenden, am *mos maiorum* orientierten Haltung als geistiger Wegbereiter der augusteischen *renovatio* betrachtet werden, von dem nicht nur die augusteischen Dichter VERGIL, TIBULL, HORAZ und OVID zehrten, sondern auch Antiquare wie VERRIUS FLACCUS, HYGIN und SÜETON sowie Sammlernaturen wie PLINIUS und GELLIUS – auch für die Gelehrten der Spätantike blieb Varro die große Autorität.

C. hat ein Büchlein vorgelegt, das seiner Bestimmung als Einführung in idealtypischer Weise gerecht wird – nicht zuletzt wegen der disziplinierten Verdichtung der Stoffmenge auf engem Raum.

MICHAEL LOBE, Bamberg

*Rüdiger Niehl: Vergils Vergil: Selbstzitat und Selbstdeutung in der Aeneis. Ein Kommentar und Interpretationen. Studien zur klassischen Philologie. Hrsg. von Michael von Albrecht, Bd. 13. Frankfurt am M. u. a.: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften 2002, 249 S. – EUR 39,80 (ISBN 3-631-38649-4).*

Das vorliegende Buch ist die für die Publikation geringfügig überarbeitete Fassung einer Dissertation an der Universität Heidelberg, die von den Professoren MICHAEL VON ALBRECHT und HERWIG GÖRGEMANN als Referenten betreut wurde. Es ist aber nicht nur das überragende Meisterstück eines jungen Verfassers (geb. 1973), der hier seine wissenschaftliche Qualifikation unter Beweis gestellt hat, sondern es hat darüber hinaus auch Eigenschaften, die es zu einem nützlichen Hand-

buch und Arbeitsinstrument für jeden ernsthaften Vergilleser und somit auch für viele Lateinlehrer/innen machen dürften, die Vergil mit Schülern in der Oberstufe lesen. Das Buch kann hier nicht gründlich gewürdigt, wohl aber kurz vorgestellt und nachdrücklich empfohlen werden. Es zeigt, dass die *Aeneis* „von einem Netz von Selbstzitate durchzogen“ ist, mit dem der Dichter selber dem aufmerksamen Leser die eigene Deutung seines Werkes vermittelt. Dieser „Selbstkommentar“ Vergils wird aufgrund des Schwindens des lauten Vortrags vom heutigen Leser kaum mehr wahrgenommen. Absicht des Verf. R. NIEHL ist es, durch die fortlaufende knappe Kommentierung (von Buch I bis XII) und die Interpretation der jeweiligen Selbstzitate – anschaulich und gut nachvollziehbar – Vergils eigene Deutung seines Werkes herauszuarbeiten. In dem lateinisch abgefassten (und daher auch international verständlichen) Zeilenkommentar (1. Teil, S. 13-119) sind alle Passagen der *Aeneis* auf Anhieb auffindbar und die zugehörigen Zitate sofort ersichtlich. Die darauf aufbauenden (deutschsprachigen) Interpretationen zu Szenen, Themen und Techniken der *Aeneis* zeigen im zweiten Teil des Bandes jeweils in größerem Zusammenhang, dass die „leisen Selbstkommentare“ des Dichters auch beim heutigen Leser (und Forscher) das Textverständnis in der Tat fördern können. Methodologisch interessant ist hier, dass sich das Lateinische beim Zeilenkommentar als modernes Mittel der Texterschließung durchaus bewährt, es ist gewissermaßen der kürzeste Weg zur Verständigung mit dem Leser. Der deutsche Interpretationsteil gliedert sich wie folgt: 2. Teil (121-150): Statistische Auswertung (Die statistische Häufigkeit von Reminiszenzen in der *Aeneis*); Leitszenen in der *Aeneis*: Auswertung der Verteilung und Häufigkeit von Selbstzitate (127); 3. Teil (151-233): Einzeluntersuchungen: Landschaft und Handlung (151); Nisus und Euryalus (165); Didos Doubles: Der Virtuose am Werk (171); Die *Georgica* und die *Aeneis* (185); Die italischen Heerführer (203); Die Technik der Spiegelung in den Kampfbüchern der *Aeneis* (219); Schlusswort (235). Dem Buch ist ein Sachregister zu den interpretierenden Kapiteln beigegeben (243), ferner ein Index poeticus (245) und eine Bibliographie (247).

Die Untersuchung der Selbstzitate bietet, so der Verf. im Schlusswort (235) „unschätzbare Vorteile“: Denn sie „bilden gewissermaßen Vergils eigenen Kommentar, sie eröffnen auch dem heutigen Leser trotz des zeitlichen und kulturellen Abstandes noch die vom Autor intendierte oder wenigstens nahegelegte Auffassung des Einzelnen wie des Ganzen. Daraus gewinnt die heutige Philologie einen Prüfstein für alle Interpretationen und kommt im Bereich der Hermeneutik so nahe an die Sicherheit eines Beweises wie die Sache es zulässt.“ Zwei Besonderheiten hebt der Verf. hervor. Erstens: „Der Kommentar gibt seinerseits nicht überall Vergils objektive Sicht wieder, er ist situations- und kontextbezogen. Es ist eben ein dichterischer und kein philologischer Kommentar.“ (236). – Zweitens (und damit geht der Verf. auf die von A. PARRY 1963 in die Welt gesetzte „two-voices“-Theorie ein): „Eine wie auch immer geartete ‚geheime Botschaft‘ oder eine unterschwellige Umdeutung des Gesamtwerkes finden wir in Vergils Selbstkommentar nicht. ... Vergil müsste ja ein äußerst unredlicher Dichter sein, wenn er seiner eigenen poetischen Schöpfung unter der Hand widerspräche. Stattdessen bietet der Kommentar zu fast jeder Stelle Differenzierungen und Erweiterungen, die teils analytischer, überwiegend aber selbst poetischer Natur sind.“ (237)

Der hier vorgelegten Studie ist dringend zu wünschen, dass sie sich als Kommentar nicht nur für die Interpretationspraxis an der Universität, sondern in der Hand des Lehrers auch für die Schule als brauchbares Hilfsmittel erweist.

ANDREAS FRITSCH

*Antiker Mythos in Text und Bild. Von Aeneas bis Vertumnus. Antikenrezeption auf Werken der Gemäldegalerie Berlin. Eine Materialsammlung für Schüler und Lehrer. Idee und Konzeption: Roland Granobs. Mit Beiträgen von B. Drechsler-Fiebelkorn, R. Eilers, R. Granobs, S. Manseck, D. Neblung, J. Reinsbach, J. Salsa, L. Witt, hrsg. von den Staatlichen Museen zu Berlin, Besucherdienste, Berlin 2001 (100 S. und 16 Farbtafeln). Erhältlich im Museumsshop der Gemäldegalerie oder unter der Anschrift: Staatliche Museen zu Berlin, Pergamonmuseum/Besucherdienste, Frau*

Ingrid Försterling, *Bodestr. 1-3, 10178 Berlin, Tel.: 030/ 20905501; Fax: 030/ 20905502 für 6 EUR zuzüglich einmalig 3 EUR Porto.*

Lateinischer Text und seine bildliche Rezeption sind für den Unterricht eine unwiderstehliche Kombination: Die verschiedenen Symbolsysteme setzen unterschiedliche mentale Aktivitäten der Lerner in Gang, im Vergleich erhellen sich Text und Bild gegenseitig. So stößt man denn auch vielfach auf Gemälde bedeutender Maler, wenn man ein beliebiges lateinisches Lehrbuch bzw. eine Textausgabe durchblättert. Wie denn diese unwiderstehliche Kombination zu einer unwiderstehlichen Einladung in die Gemäldegalerie Berlin werden kann, entnehme man vorliegendem Heft: Ausgewählt wurden Gemälde der Gemäldegalerie Berlin aus Renaissance und Barock zu 16 Themen (u. a. Deukalion und Pyrrha, Parisurteil, Pyramus und Thisbe, Diogenes und Alexander, Scipio), die für den Lateinunterricht relevant sind. Zu jedem dieser Themen werden Materialien zur Verfügung gestellt: Zuerst einmal lateinische Texte, die die Grundlage für die bildliche Rezeption sind (in der Hauptsache Texte aus den Metamorphosen OVIDS) mit reichlichen Vokabelhinweisen, dann Aufgaben für Schüler, die diese vor den Gemälden auf der Grundlage der Texte zu lösen haben, und schließlich die Lösungen der Aufgaben nebst einer (Prosa-) Übersetzung für den Lehrer. Besondere Hervorhebung verdienen die Schüleraufgaben, die nicht nur eine intensive Auseinandersetzung sowohl mit dem Text als auch mit den Bildern initiieren, sondern auch „*visual literacy*“ entwickeln; dass die Arbeitsaufträge schüleraktivierendes und motivierendes Potenzial haben, davon konnte ich mich selbst überzeugen.

Dieses Material kann flexibel eingesetzt werden: Der Lehrer wählt je nach Alter, Kenntnis und Interesse Themen aus; die Texte werden entweder vorher lateinisch im Unterricht oder deutsch vor Ort gelesen; die Schüler schwärmen in Kleingruppen zur Beantwortung der Fragen in die Gemäldegalerie aus; die Auswertung findet vor Ort oder später im Unterricht statt.

Dank der Farbtafeln ist auch ein Einsatz der Materialien außerhalb der Gemäldegalerie, also für Nicht-Berliner, möglich – doch Berlin ist auch für Lateinkurse immer eine Reise Wert, zumal

ihnen dieses Heft auf vorbildliche Weise ein wichtiges Museum erschließt.

JENS KÜHNE, Berlin

*Latein Kalender 2003. Sprachen lernen leicht gemacht: Übungen, Dialoge, Geschichten und Vokabeln. Ein Tageskalender aus dem Harenberg Verlag. ISBN 3-611-01051-0, EUR 8,90 (ab zehn Exemplaren EUR 8,50).*

Einen solchen Abreißkalender hat sich mancher schon lange gewünscht. Für die Sprachen Englisch, Spanisch, Italienisch gibt es ihn schon seit einigen Jahrgängen, nun also auch für Latein. Für jeden Tag mindestens ein lateinischer Spruch, ein Zitat oder oft auch mehrere Sätze, Rätsel, ein kleiner Text oder auch andere Aufgaben und auf der Rückseite die Lösungen, Übersetzungen, Vokabelangaben. Eine Fundgrube auch für jeden Lehrer, der für eine einzelne Lateinstunde mal etwas Besonderes sucht. Das Ganze im handlichen Format 10 mal 12 cm. Der Kalender passt auf jeden Schreibtisch oder an jede Wand. Für die Texte zeichnen ARTHUR BIERGANZ und SILVAN MERTENS verantwortlich. Die Zeichnungen sind von JEANETTE FABIS. Die Redaktion lag bei CAROLA HOËCKER und GREGOR SAMSA. Auf dem Einführungsblatt schreibt die Kalenderredaktion: „Wir hoffen, dass Sie die Vielfalt des Kalenders überzeugt und er Ihnen zu einem verlässlichen Begleiter durch das ganze Jahr wird. Bitte schreiben Sie uns, wenn Sie Anregungen oder Verbesserungsvorschläge haben. Ihre Meinung ist für uns von großem Interesse.“ Ja, das sollte man ausprobieren, Lehrer/innen und Schüler/innen. Ich habe zwar nicht alle Blätter für die 365 Tage des Jahres durchgearbeitet (für den *Dies Saturni* und *Dies Solis* gibt es jeweils nur ein Blatt), aber ich habe mich exemplarisch überzeugt, dass hier ein gutes Produkt zu angemessenem Preis geboten wird. Die Lateinlehrerschaft sollte die Chance nutzen und dieses durchaus moderne Produkt als Geschenkartikel, als Wandschmuck für den Klassenraum oder für zu Hause fördern. Der 1. Januar beginnt recht anspruchsvoll mit einem Vers von OVID: „*Cuncta fluunt, omnisque vagans formatur imago*“ mit Stellenangabe und Übersetzung auf der Rückseite; aber es gibt auch leichtere und noch schwerere Kost. Für die Anfänger hält der

Kalender sogar die Konjugationstabellen des Präsens Aktiv bereit. Nach meiner Schätzung passt der Kalender wohl am besten ins dritte Lateinjahr. Aber auch die zunächst etwas anspruchsvolleren Aufgaben können neugierig machen zum Weiterfragen und Weiterlernen. Erfreulich übrigens, dass zu den großen Feiertagen (Ostern, Weihnachten) auch passende kurze biblische Texte ausgewählt wurden. Der Kalender ist freilich kein Lehrbuch. Er bietet auch dem „fertigen“ oder „ehemaligen“ Lateiner manch schönen Text von CATULL oder anderen Autoren. – RUDOLF

SPANN – seit Jahren bekannt durch seinen Vertrieb origineller Materialien für die Alten Sprachen, Alte Geschichte, Bibelunterricht, „Antike zum Be-greifen“ – hat den Kalender in sein Sortiment aufgenommen. Er nennt den Kalender zu Recht „eine vorzügliche Werbung für unser Fach“. Auch bei ihm kann man den Kalender bestellen: Rudolf Spann – Verlag und Versand, Panoramastraße 23, D-82211 Herrsching (Internet: <http://www.antike-latein-spann.de>).

A.F.

## Adorno in der edition text + kritik

### Frankfurter Adorno Blätter Band V

Im Auftrag des Theodor W. Adorno Archivs hg. von Rolf Tiedemann  
211 Seiten, € 19,50/sfr 35,20  
ISBN 3-88377-561-4

Die Antike in der Philosophie Theodor W. Adornos steht im Mittelpunkt dieses Bands. Unter anderem werden Stichworte seiner Vorlesung über griechische Philosophie (1953/54) ergänzt durch ein Radiogespräch mit Karl Kerényi über beider Interpretationen des Mythos und der Mythologie sowie eine frühe Fassung von »Odysseus oder Mythos und Aufklärung«. Außerdem beleuchtet Rolf Tiedemann das Mythische als zentrale Kategorie der Adornoschen Philosophie.

### edition text + kritik

Postfach 80 05 29 | 81605 München | Levelingstraße 6a | 81673 München  
[etk.muenchen@t-online.de](mailto:etk.muenchen@t-online.de) | [www.etk-muenchen.de](http://www.etk-muenchen.de)

*Meine Universitätstätigkeit in München schloss die Verpflichtung ein, immer auch eine Gymnasialklasse parallel zu meiner Universitätslehre zu unterrichten. Praxisnähe sollte gewährleistet sein. In den Jahren 1987-1990 führte ich eine solche Klasse über die drei Jahre Lektüreunterricht der Mittelstufe von 9 bis 11; kürzlich traf ich aus dieser Klasse einen Schüler, der meiner Bitte, in Rückerinnerung an die gemeinsame Zeit über den Sinn des von ihm erfahrenen Lateinunterrichts zu schreiben, gerne nachkam. Sein Votum mag für alle, besonders die jungen Lateinlehrer durchaus eine Bestätigung des Wertes ihrer Arbeit und damit auch eine Ermutigung in ihrem harten Tagesgeschäft sein. Deshalb sei der Brief ungekürzt und unverändert hier abgedruckt.*

FRIEDRICH MAIER

### **Eine persönliche Sicht des humanistischen Bildungswegs**

Nach der PISA-Studie sorgt man sich vielerorts um das deutsche Bildungswesen. Das „geistige Rüstzeug“ der heranwachsenden Generationen ist gefährdet. Man diskutiert daher in der Politik, wie dem entgegenzutreten und eine zukunftsgerichtete Ausbildung zu gestalten sei. Diese Diskussion möchte ich als Gelegenheit nutzen, um über meine persönlichen Erfahrungen zu berichten, und über etwas, das mir in Beruf und Studium geholfen hat: Der humanistische Bildungsweg, also der Unterricht der klassischen Sprachen Latein und Griechisch.

Das mag erstaunen, denn ich bin kein Altphilologe, sondern war nach einem Universitäts-Abschluss als Diplom-Kaufmann in einer Unternehmensberatung als Consultant tätig. Mein Schwerpunkt lag dabei im Bereich der modernen Technologien, Internet und Computer-Netzwerke. Dieses Jahr begann ich ein Promotionsstudium der Politologie. Latein hatte ich während der gesamten Gymnasialzeit belegt, es war sogar eines meiner zwei Hauptfächer im Abitur. Griechisch wählte ich als 3. Fremdsprache anstelle von Französisch. Der Eindruck, den der Lateinunterricht auf mich gemacht hat, ist

allerdings stärker, da für Griechisch nur drei Schuljahre zur Verfügung standen.

Als grundlegenden Gewinn des altsprachlichen Unterrichts sehe ich, dass durch die Arbeit mit den Übersetzungstexten, der Besprechung von Satzaufbau, Logik und Inhalt, das analytische Denkvermögen stark geschult wurde. Dies wird häufig als wichtigstes Argument für den humanistischen Bildungsweg genannt. Doch in meinem Studium Betriebswirtschaftslehre konnte ich feststellen, dass neben dieser grundsätzlichen Schulung des Geistes auch der Inhalt der übersetzten und besprochenen Texte von Nutzen war. Ich möchte das mit einer Metapher meines BWL-Professors Dr. WERNER KIRSCH erläutern: „Die Betriebswirtschaftslehre beschäftigt sich mit allen Themen, die für Führung oder Funktion eines Unternehmens relevant sind. Sie ist daher mit einem Scheinwerfer vergleichbar, der verschiedene Forschungsgebiete gleichzeitig anstrahlt, und zwar an den Stellen, an denen sie für das Ziel der Lehre relevant sind, das heißt, zur Lehre der Unternehmung beitragen können.“ (Vorlesung Unternehmensführung, WS 1997, Werner Kirsch) Alle Forschungsgebiete können also einen Beitrag zur Betriebswirtschaftslehre leisten. Rhetorik beispielsweise ist in einem Unternehmen wichtig, um die notwendige Unterstützung für einen Plan zu gewinnen und zu sichern. CICERO diskutiert in seinem Werk „*De oratore*“ die Redekunst und erklärt, wie eine mitreißende Rede zu gestalten ist. Im Unterricht wurden Reden von Cicero und anderen klassischen Autoren analysiert und diskutiert und damit eine solide rhetorische Grundkenntnis geschaffen. Eine andere wichtige Disziplin für die Lehre der Unternehmung ist die Rechtswissenschaft, deren grundsätzliches Verständnis für einen Unternehmer unerlässlich ist. Die moderne Jurisprudenz wurzelt in den lateinischen rechtstheoretischen Schriften und bezieht daher Kategorien und Denkfiguren. Für mein Studium war es daher hilfreich, dass bereits im Lateinunterricht einige davon im Originaltext gelesen und diskutiert worden sind.

Einen sehr unmittelbaren Nutzen des humanistischen Unterrichts kann ich in meinem gerade

begonnenen Promotionsstudium der Politologie finden: Viele der in den verschiedenen Seminaren behandelten Philosophen, Ideen und historischen Bezüge sind mir bereits bekannt, da sie schon in der Gymnasialzeit im Original gelesen und andiskutiert wurden. Damit existiert für viele Themen dieses Studiums bereits ein ausgeprägtes Vorverständnis, das den Einstieg erleichtert und das Aneignen weiteren Wissens beschleunigt. Ein herausragendes Beispiel ist hier THUKYDIDES' „Peloponnesischer Krieg“ aus dem Griechisch-Unterricht, der von vielen Politologen als auch im modernen Zeitalter hochaktueller Text eingestuft wird, da das Stadtstaatensystem des alten Griechenland große Ähnlichkeiten mit dem modernen Staatensystem besitzt. Oder man denke an HOBBS Leviathan, in dem die Idee des modernen Staates als eigenständige Institution erstmals propagiert wird. Ich sehe in den Diskussionen politischer Themen im Lateinunterricht den Anfang meines Interesses für internationale Politik.

Im Bereich der Fremdsprachen half mir das gymnasiale Studium von Latein und Griechisch ohne Zweifel enorm. So kann ich aus eigener Erfahrung das bekannte Argument, dass das Studium eines komplexen Schemas jedes nachfolgende Lernen einer anderen Struktur vereinfacht, bestätigen: Das systematische Studium der umfangreichen lateinischen und griechischen Grammatik hat mir das Aneignen jeder anderen Sprache erleichtert. Dies hat sich für mich empirisch bei meinem über den Schulunterricht weit hinausgehenden Studium der englischen und bei meiner privaten Beschäftigung mit der französischen Sprache, die ich nie in der Schule belegt hatte, aber durch Selbststudium inzwischen sehr gut lesen kann, bewahrheitet. Bei den europäischen Sprachen ist außerdem der hohe Anteil direkt oder über Umwege aus dem Lateinischen stammender Wörter ein wichtiger Faktor. Diese werden häufiger, je anspruchsvoller das Sprachniveau ist. Wenn auch der Begriff eines Wortes jeweils unterschiedlich sein mag, so ist es doch für ein effizientes Lernen höchst wertvoll, die ursprüngliche – lateinische oder griechische – Bedeutung zu kennen: Erst dadurch wird es

möglich, verschiedene Bedeutungen, die sich historisch entwickelt haben, auf den ursprünglichen Kern zurückzuführen, was das Lernen erheblich vereinfacht. Die Schulung durch Latein und Griechisch half mir sogar beim Studium der logisch von den europäischen Sprachen völlig verschiedenen Exoten Japanisch und Chinesisch, die ich beide inzwischen fließend beherrsche: Selbst hier lassen sich damals erlernte Mittel der Sprachanalyse einsetzen.

Während meiner Tätigkeit als Consultant kam mir besonders die bereits erwähnte generelle Schulung durch den altsprachlichen Unterricht zugute. Denn gerade diesen Beruf kennzeichnen die Analyse von Problemen, die Diskussion von Ergebnissen und das Vertreten eigener Ideen auch mit Hilfe der Rhetorik. Die sprachliche Schulung der Gymnasialzeit erleichterte mir sowohl das Verfassen von Projektvorschlägen und Studien als auch den fast alltäglichen Umgang mit englischen Texten. Die beste Starthilfe für diesen Beruf gab mir allerdings die Erfahrung der Projekte des Latein-Unterrichts: Unter Leitung unseres Lehrers erarbeiteten wir nach den diskutierten Übersetzungstexten Hörspiele. Hier wurde Teamarbeit und Kreativität gefordert. Die selbständige gegenseitige Abstimmung innerhalb der Gruppen, die übergreifende Koordination der von Gruppen und Einzelnen zu bearbeitenden Aufgaben unter Leitung unseres Lehrers und die Integration der Teile zu einem Gesamtergebnis waren wichtige erste Erfahrungen in der Arbeit in einem Team. Diese Projekte hatten auf mich einen großen Eindruck gemacht und waren für mich daher auch noch Jahre nach Schulabschluss bedeutsam.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass ich im Rückblick meine für die heutige Zeit unübliche Wahl des humanistischen Bildungsweges mit den „toten“ Sprachen Latein und Griechisch in keiner Weise ändern möchte. Der Gewinn kann enorm sein, insbesondere, wenn ein weitergehendes Studium oder eine anspruchsvolle Tätigkeit in der Wirtschaft angestrebt wird. Ich kann diesen Bildungsweg nur empfehlen.

RAFAEL HUMPERT, München

## Griechischreden auch?

Unter einem entsprechenden Titel hat ANDREAS FRITSCH<sup>1</sup> Bemühungen begründet und verteidigt, die darauf zielen, das als „tot“ gescholtene Latein auf den Lippen lateinbegeisterter Menschen zum Leben zu erwecken. Trotz manchen Spotts, mancher Vorbehalte und Kritik ist eine weitverbreitete „*Latinitas viva*“ entstanden, wohlorganisiert mit Publikationsorganen, regelmäßigen Seminaren und Lateinferien.

Im Bereich des Griechischen, genauer gesagt: des Attischen, hat es auch immer wieder gleichgerichtete Ansätze gegeben, doch im Vergleich zum Lateinischen eher solche, die man mit der Lupe suchen muss. Zu nennen wären SCHLIEMANNS altgriechische Briefe, das Heftchen „Sprechen Sie Attisch?“ von JOANNIDES<sup>2</sup> oder WILHELM KUCHENMÜLLERS<sup>3</sup> Gedichte in der ἀλιπδήθρα. Viel stärker als gegenüber dem Latein, dessen lange Tradition als gesprochene Sprache bis ins 19. Jahrhundert noch immer nachhallt, erhebt sich gegenüber dem Attischen die Frage: „Was soll eine solche Spielerei, eine dilettantische zumeist? Glasperlenspiel einiger sich elitär Fühlender? Verzweifelter Klimmzug, um noch einige „Schäfchen“ für absterbende Griechischzweige zu werben? Gleichen nicht solche Versuche einer Reanimation an Ertrinkenden oder Ertrunkenen?“

Solche Fragen und der Blick auf die ungesicherte Situation altsprachlichen Unterrichts in den meisten Ländern europäischer Tradition zwingen zu nüchternen, klaren Antworten. Keine Wunschvorstellungen, keine Präokkupation für das eigene Metier dürfen unsere Augen trüben.

Der eine Ausgangspunkt sei das in unserer Welt verbreitetste sprachliche Phänomen: die Weltsprache Englisch. Sie reicht vom edelsten Oxford-Englisch bis zum kaum noch verständlichen Japanese-English. Seine gegenwärtig verbreitetste Form dürfte das Touristen-Englisch sein, ein Idiom, in dem zumeist beide Partner Nicht-Muttersprachler sind, oft geneigt, die jeweils falsche Sprachform des Gegenüber als die grammatisch bessere anzusehen. Wer dergleichen „Verständigung“ mit offenen Ohren in sich aufgenommen hat, wird eher nur ein klapperndes Totengerippe einer eigentlich hochentwickelten Sprache vernehmen. Nun hat es in der

Weltgeschichte immer solche „*linguae francae*“ geben müssen, überall, wo sprachlicher Kontakt auf größere Entfernung hin erforderlich war. Es bleibt immerhin die Frage, welchen Stellenwert diese Art der „Kommunikation“ innerhalb schulischer Bildung hat oder haben sollte.

Es haben aber alle Sprachen auch noch eine ganz andere Seite. Sie sind Schatzkammern, in denen Geist und Herz, Weisheit und Natur eines Volkes gespeichert sind. Wir leben als Menschen immer in der Gegenwart, aber nie aus der Gegenwart. Ohne das in unendlichen Generationen gesammelte Kulturerbe, das *patrimonium humanum*, wären wir überhaupt nicht lebensfähig. Die Begriffe „Reichtum“ und „Armut“ gelten nicht nur für Finanzielles, sondern auch für kulturelle Werte. Denn reich wird jemand, der aus bewusster Fülle der in Sprachen gespeicherten „Schätze“ sein Leben führen und gestalten kann. Unter Kennern kann es keinen Streit darüber geben, dass der im Altgriechischen aufbewahrte Reichtum besonders umfangreich ist. Diese Tatsache allein wird bewirken, dass es immer, ganz unabhängig von irgendwelchen Formen der Schul- und Kulturpolitik, einzelne geben wird, die vom verzehrenden Feuer einer Hellasleidenschaft ergriffen sein werden, die gar nicht anders können, als in Homerversen zu schwelgen oder sich von Phaidros an einem warmen Sommertag zur Platane am Ilissos führen zu lassen.

Damit können wir zum Ausgangspunkt zurückkehren: Attischsprechen auch noch? Kann echte Leidenschaft denn anders als in Jubel ausbrechen? Doch halt! Sollten wir nicht nüchtern bleiben? Vergleichen wir einmal sorgsam das Lautwerden sogenannter „toter“ Sprachen mit der oben gekennzeichneten „Kommunikation“! Diese bemüht sich, mit dem geringstmöglichen Aufwand sprachlicher Distinktion ein Maximum an Verstehen im Bereich der Alltäglichkeiten zu erzielen. Jene versucht, den Reichtum der Sprache zu entfalten, um ihn für sich und andere lebendig zu machen. In beiden Fällen sind es keine „*native speakers*“, vielmehr eine Sprache mit allen Unvollkommenheiten, die solche Gegebenheiten mit sich bringen. Sollte die Verdammnis zur Approximation uns wirklich von jedem ernsthaften Versuch abschrecken? MAR-

SILIO FICINO, ERASMUS VON ROTTERDAM und die anderen, denen zuerst der attische Klang wieder als „*lux ex oriente*“, als  $\phi\omega\varsigma \acute{\epsilon}\kappa \tau\eta\varsigma \acute{\alpha}\nu\alpha\tau\omicron\lambda\eta\varsigma$ , ihre Welt hell erleuchtete, haben die Sprache von „altgriechisch“ sprechenden Byzantinern sprechend gelernt. Warum kann nicht auch heute wieder gesprochenes Attisch den schlummernden Funken in manchem Herzen zum Leben erwecken?

Vielleicht hat das Attische als gesprochene Sprache sogar einen Vorsprung gegenüber dem „*Latine loqui*“. Es ist immer noch der lebendige Mutterboden auch des heute gesprochenen Griechisch. ODYSSEAS ELYTIS hat in seiner Nobelpreisrede von 1979<sup>4</sup> die Kraft und Macht des Überdauernden neben allem natürlichen Sprachwandel eindrucksvoll beschrieben. Attischredende brauchen sich nicht mit dem Bilden mühsamer und oft unattraktiver Neologismen zu beschäftigen, wie es für Lateinsprecher manchmal unausweichlich ist. Die gegenwärtige Sprache bildet alle Neuwörter gehobenen Inhalts aus dem Attischen.

Eine Verkettung schicksalhafter Umstände hat mich in die Lage versetzt, dies Experiment „Attischreden“ seit mehreren Jahren mit Angehörigen verschiedener Nationen durchzuführen und darüber nachzusinnen. Das Echo darauf kann nur lauten:  $\chi\acute{\alpha}\iota\omicron\rho\epsilon\tau\epsilon, \acute{\alpha}\kappa\omicron\lambda\omicron\upsilon\theta\epsilon\acute{\iota}\tau\epsilon$ .

#### Anmerkungen

- 1) Andreas Fritsch, „Lateinreden auch?“ Überlegungen und Anregungen zum spontaneren Gebrauch des Lateinischen im Unterricht. In: Latein und Griechisch in Berlin 27, (1983) S. 34-45; 57-64 – [Sonderdruck, Frankfurt/Main, Diesterweg 1984].
- 2) Dr. phil. E. Joannides, Sprechen Sie Attisch? – Moderne Konversation in altgriechischer Umgangssprache nach den besten attischen Autoren, 4. Auflage, Berlin, Ferdinand Dümmlers Verlagsbuchhandlung.
- 3) Wilhelm Kuchenmüller, Nostima, eine Hellasfahrt in Versen, erschienen in 18 Fortsetzungen in der Zeitschrift  $\acute{\alpha}\lambda\iota\nu\delta\acute{\eta}\theta\omicron\alpha$ , Jahrgänge 1959-1965, Bad Dürkheim, Beacon-Verlag.
- 4) In englischer Übersetzung: <http://www.nobel.se/literature/laureates/1979/elytis-lecture.html>. Die deutsche Fassung der Rede ist zu finden: Odysseus Elytis, Gepriesen sei: Nobelpreis 1979 Griechenland (Nobelpreis für Literatur), Zürich, Coron-Verlag, ohne Jahr, S. 31-41.

## Die altgriechische Sprache – ein kostbares Kulturgut?

### Zustandsbeschreibung

Es ist wohl am besten, nüchtern, ohne jede Beschönigung, darauf hinzuweisen, das Fach Griechisch ist an den Gymnasien, an den Universitäten, in der öffentlichen Wahrnehmung, in einem bedenklichen Zustand: die Sprache, in der HOMER, SAPPHO, das strahlende Dreigestirn AISCHYLOS, SOPHOKLES, EURIPIDES, der unbegreifliche SOKRATES, der göttliche PLATON und sein berühmter Schüler ARISTOTELES gedichtet, gedacht, geschrieben haben, kämpft in Deutschlands Schulen, Universitäten – und wohl nicht nur dort! – um ihr Überleben, die so ungemein wichtige Tradierung an die nächste Generation ist ungesichert – ein aufregendes, bedenkenswertes Schauspiel?

### Griechisch braucht Nachwuchs

Die Sprache der alten Griechen – ich möchte sie nicht ohne Grund die „Muttersprache Europas“ nennen – bedarf dringend der Hilfe, der begeisterten Lehrer, der Freunde der Antike, der tatkräftigen, einflussreichen Förderer der Kultur, die in der Öffentlichkeit werben für ihre Schönheit, ihre Musikalität, ihre Anschaulichkeit, ihre Treffsicherheit, für die unschätzbaren kulturellen Schätze, die in ihr, einem kostbaren Gefäße gleich, aufbewahrt sind, der Wortführer, die mit der ganzen Kraft ihrer Persönlichkeit für die altgriechische Sprache eintreten, mutig, überzeugt, mitreißend. Wer sind unsere Ansprechpartner? Wer denn sonst, wenn nicht die Schüler, die Studenten, die für Griechisch motiviert werden sollen, ihre Eltern, die für die kulturelle, sinnstiftende Bedeutung des Faches gewonnen werden müssen, natürlich alle Medien: die Zeitungen, der Rundfunk, das Fernsehen, die ein aufgeschlossenes, günstiges Klima schaffen, die anschaulich, kenntnisreich, überzeugend darauf hinweisen sollen, wie in seiner Fülle reich, in seiner Bedeutung überwältigend, unverzichtbar für uns alle, der Beitrag der Griechen für die Grundlagen Europas geworden ist, dass wir Nachgeborenen ein kostbares Erbe, das unvergleichliche Vermächtnis der Antike – und die altgriechische Sprache ist ein unveräußerlicher Teil!

– zu bewahren, zu pflegen, weiterzugeben haben. Oder sind wir etwa – was einem Offenbarungseid gleichkäme – zu schwach, zu nachlässig, zu wenig würdig, das kostbare Erbe anzutreten, das unsere Vorfahren, von seinem hohen Wert überzeugt, uns zu treuer Bewahrung übergaben? Was viele Generationen vor uns, selbst in dürftigen Zeiten, verantwortungsvoll weiterreichten – zählt doch der Griechischunterricht zu den ältesten Schulfächern in Deutschland – , diese wertvolle Tradition zu bewahren, überfordert uns Enkel, die in günstigeren Zeiten leben dürfen? Während der Traum von Generationen, ein vereintes Europa, in unseren Tagen sich zu erfüllen anschickt, Europa, einem stattlichen, ehrwürdigen Baume gleich, mit mächtigen Ästen, reichem Blattwerk, der eben aufzublühen beginnt, vernichten wir – ohne Pietät, ohne die schuldige Dankbarkeit, ohne ausreichende Verantwortung für die Zukunft! – die nährenden, zukunftsfruchtigen Wurzeln Europas, die dem nährenden Mutterboden des griechischen Geistes entsprossen, seiner Literatur, seiner Wissenschaft, seiner Philosophie? Welch ein Widersinn! Was wären doch wir, die Enkel, für ein erbärmliches Geschlecht, das, in einem unverzeihlichen Akt der Selbstschädigung, indem wir das Wissen und die Erforschung der Antike auslöschen, eine zukünftige Begegnung mit der Kultur der Griechen erschwert, verhindert! Als ob wir die Mahnworte vergessen könnten: „Sorge nicht um Geld, Ansehen, Ehre, sondern dass deine Seele so gut wie möglich werde!“, die Plato in der Apologie dem Sokrates in den Mund legte, dem „Vater des Abendlandes“.

#### *Die Begegnung mit der Antike ist fruchtbar*

Diese Kultur der Antike hat doch wiederholt und für jeden einsichtig erwiesen, wie fruchtbar in der Vergangenheit diese Begegnungen für Europa ausgefallen sind, wenn sie in Notzeiten Türen öffneten zu neuen geistigen Strömungen, ja ganzen Epochen, welche die Entwicklung des Geistes, das Antlitz Europas, entscheidend prägten bis auf den heutigen Tag, wie der Renaissance, die Wiedergeburt, Wiederbesinnung auf antike Tugenden, um eine nationale Erneuerung einzuleiten, wie des Humanismus, der die Antike als Urbild verehrt und die Würde des Menschen betont, wie

der Aufklärung, die aus sorgfältiger Pflege der antiken Überlieferung die Vernunft des Menschen und das Gebot der Toleranz herausstellt, wie die Weimarer Klassik mit CHRISTOPH M. WIELAND, JOHANN G. HERDER und den Dichturfürsten FRIEDRICH SCHILLER und JOHANN W. VON GOETHE, der literarische Höhepunkt der deutschen Dichtung.

Als Johann W. Goethe 1786 fluchtartig Weimar verließ, unter fremdem Namen, „im Zeichen einer Krise auf Leben und Tod“ – wie WALTER JENS in seinem bedeutenden Vortrag: „Goethes Visionen der Antike“, Passau 1999, aufmerksam machte –, empfand er auf seiner Italienreise die Begegnung mit der Antike als eine „Läuterung an Haupt und Gliedern, einen Neubeginn, eine Wiedergeburt“, seine dichterischen Kräfte, die in Weimar versiegt schienen, so dass das Publikum ungeduldig wurde, strömten reichlich aufs neue: die *Versfassung der Iphigenie* entsteht, der *Egmont* wird abgeschlossen, der Plan eines Trauerspiels, die Begegnung des Odysseus mit Nausikaa, treibt ihn um ... Wie glücklich fühlt er sich in Rom, „auf heiligem Boden“, wie selten vorher oder nachher, wie traurig stimmt ihn der Gedanke, Rom verlassen zu müssen, mehrere Tage schwermütig die Stadt durchstreifend, fühlt er sich dem römischen Dichter OVID nahe, der, auch verbannt, in einer mond hellen Nacht von Rom Abschied nahm, und Goethe rezitierte aus den Klageliedern jene berühmte Stelle: „*cum repeto noctem, qua tot mihi cara reliqui ...*“ aus den *Tristien* I 3.

Ein anderer reiste nach Italien, verzweifelt, von den Musen verlassen, ein anderer kehrte zurück nach Weimar, in der Begegnung mit der Antike gereift, wird ihm in Sizilien Homers *Odyssee* zum ersten Mal ein lebendiges Wort, ein Schlüsselerlebnis! Mit seiner *Iphigenie auf Tauris* in Versen wagte er den poetischen Wettstreit mit dem gleichnamigen Werk des Euripides, um 412 v. Chr. in Athen uraufgeführt, verkündete er neue Kunstideale „die naturhafte Schönheit, Klarheit, Harmonie, das rein Menschliche, die Humanität“: die Italienreise, 1786-1788, markierte eine tiefgreifende Zäsur nicht nur in Goethes Leben, sondern auch in der deutschen Literaturgeschichte – sie leitete ein die klassische Epoche der deutschen Literatur. Wenn nun, wie zu folgern ist, seit über 2000 Jahren die Beschäftigung mit der Antike, vor

allem mit dem entscheidenden Beitrag der Griechen, so überaus fruchtbar ist – für Johann W. von Goethe wurde sie zur fast wundertätigen Arznei! – ist es ein Gebot der Klugheit, nicht weniger, sondern mehr Beschäftigung mit der Antike: jetzt und für die Zukunft, die Voraussetzungen, die günstigen Bedingungen für eine Begegnung mit der Kultur der Antike zu erhalten, zu pflegen, zu verbessern. Hinzu kommt, worauf der Deutsche Altphilologenverband nicht müde wird hinzuweisen, Griechisch ist ein europäisches Grundlagenfach: es führt ein in grundlegende Gattungen der europäischen Literatur und in die griechische Mythologie, es macht bekannt mit den Grundlagen der abendländischen Philosophie und den großen Philosophen: ihre ethischen Standpunkte können in Diskussionen erfahren werden, es klärt die historischen Grundlagen der politischen Systeme und öffnet den Zugang zu gesellschaftlichen Problemen, es führt heran an wichtige Grundlagen der bildenden Kunst und Architektur, es ist

die Ursprache des Neuen Testaments und bietet somit eine Verständnishilfe für die Fundamente christlicher Religion und die zahlreichen Grundbegriffe des Christentums – so begründet der Deutsche Altphilologenverband, überzeugend, dass es gerade heute notwendig ist, die Sprache der alten Griechen zu lernen, zu bewahren, ein kostbares Erbe!

Es wohnt dem Griechischen der Zauber inne einer beglückenden Begegnung, eine zeugende Kraft, ein Agens des Prüfens, des Wettkampfes, ein Glaube an die Kraft der Vernunft, der Besonnenheit, der Freiheit, der Befreiung des Geistes – wie könnte Europa, ja die Welt, je darauf verzichten?

EUGEN E. UNGERER, Stuttgart

*(Der vorstehende Text wurde ursprünglich zur Veröffentlichung in der Stuttgarter Zeitung verfasst.)*

## Verschiedenes

### **Wissenschaftlichkeit der Theologie erfordert Latein- und Griechischkenntnisse**

Gegen die Vernachlässigung der alten Sprachen im Theologiestudium hat sich der Evangelisch-theologische Fakultätentag am 13. Oktober 2002 in Wittenberg gewandt. Wie einem Bericht der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 14.10. (S. 4) zu entnehmen ist, treten die protestantischen Theologen in zwölf Thesen unter der Überschrift „Alte Sprachen in Lehramtsstudiengängen für Evangelische Religion“ dafür ein, die wissenschaftliche Erforschung der Quellen der Urtexte für die Wahrnehmung gegenwärtiger Verantwortung fruchtbar zu machen und die Anforderungen an das Studium nicht zu schmälern. Die insgesamt 19 Fakultäten und kirchlichen Hochschulen wenden sich gegen die Tendenz, die Notwendigkeit der alten Sprachen in Frage zu stellen. Für das Lehramt an Gymnasien seien Latein- und Griechischkenntnisse erforderlich, die durch ein

Latinum und Graecum nachgewiesen werden. Nur dadurch seien gemeinsame Veranstaltungen von Pfarramts- und Lehramtsstudenten ohne Schwierigkeiten möglich. Die F.A.Z. erinnert daran, dass der Fakultätentag allerdings selbst vor einiger Zeit einen Beschluss gefasst hatte, beim Lehramtsstudiengang für Gymnasien auf Latein zu verzichten und Griechisch zu beschränken. In Wittenberg habe nun „offensichtlich ein grundlegendes Umdenken unter den Hochschullehrern begonnen, das die fundamentale Bedeutung der alten Sprachen für die Wissenschaftlichkeit eines Theologiestudiums wieder in Erinnerung bringt“, heißt es in dem dreispaltigen Artikel. In dem Thesenpapier werden die Fakultäten aufgefordert, darauf zu achten, dass auch bei der Entwicklung neuer Bachelor- und Masterstudiengänge die alten Sprachen ungeschmälert und sachgerecht einbezogen werden.

A.F.

## Klassisches Griechisch sprechen und geistvolle Texte lesen

### 3. bis 17. August 2003 im Hellenikon Idyllion

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

In einem großen, schattigen Garten dicht am Meer treffen sich Schüler, Studenten und Erwachsene aus vielen Ländern, entdecken zu ihrer eigenen Überraschung, dass sie sich in der Sprache Platons miteinander verständigen können, und lesen gemeinsam unterhaltsame und gedanken-schwere Texte.

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

Das *Hellenikon Idyllion* liegt an der Nordküste der Peloponnes in der Nähe von Ägion in einem Ort, der wegen seines Charakters vor allem griechische Gäste anzieht. Der Besitzer unterstützt den Altgriechischkurs, indem er Mehrbettzimmer für die Kursteilnehmer kostenlos zur Verfügung stellt. Auf Wunsch besorgt er auch Unterkunft im Einzel- und Doppelzimmer.

Kursgebühr für 2 Wochen: 180,- EUR, für Studenten und Schüler 130,- EUR / Anfragen zu weiteren Einzelheiten und **verbindliche Anmeldung** beim Leiter des Kurses: Helmut Quack, Gräzist, Eritstr. 23, D-25813 Husum, Tel. und Fax 04841/5429, e-mail: [helquack@freenet.de](mailto:helquack@freenet.de)

Hellenikon Idyllion, Andreas Drekis, GR-25100 Selianitika/Egion, Tel. 0030/6910/72488 – Fax: 0030/6910/72791 – e-mail: [hellenikon@idyllion.gr](mailto:hellenikon@idyllion.gr) – Internet: <http://www.idyllion.gr>

### Wettbewerb Attisch

Auch in der Gegenwart gibt es Menschen, die die Sprache Platons lernen in der Absicht, die klassischen Werke (z. B. Philosophie, Tragödie oder Rhetorik) der Griechen besser zu verstehen. Doch die bloße Sprachkenntnis wird den Fortgeschrittenen nicht genügen. Sie werden die Sprache auch aktiv benutzen wollen. Dabei sollten sie sich

eher anspruchsvollen Themen zuwenden, um vom Nuancenreichtum dieser Sprache zu profitieren.

Deshalb ruft das *Hellenikon Idyllion* alle Sprachkundigen auf, in attischer Sprache Texte über frei gewählte Inhalte zu verfassen, in welcher literarischen Form auch immer.

Das *Hellenikon Idyllion* wird die eingesandten Texte auf folgende Weise ehren:

1. Alle Teilnehmer erhalten eine Urkunde.
2. In der Urkunde wird die Leistung nach ihrem Wert gewürdigt.
3. Geeignete Texte werden im Internet oder in anderen Publikationsorganen veröffentlicht.
4. Für besonders gute Texte gibt es angemessene Sachpreise.

Wettbewerbsbestimmungen:

Senden Sie Ihren Text an das *Hellenikon Idyllion*, GR-25100 Selianitika/Egion. Spätester Termin: Eintreffen des Textes am 1. Juli 2003. Schreiben Sie den Text auf Computer, höchstens insgesamt 100 Zeilen auf 2 Seiten. Bitte teilen Sie Ihre gegenwärtige (berufliche oder sonstige) Tätigkeit mit, außerdem, wie und wie lange Sie schon Griechisch gelernt haben.

Das *Hellenikon Idyllion* ruft zu diesem Wettbewerb alle Liebhaber des Attischen in allen Ländern auf zur Ehre des Attischkurses, der in der Zeit vom 3. bis 17. August 2003 bereits im elften Jahr stattfindet.

Wer mehr über den Wettbewerb oder das *Hellenikon Idyllion* erfahren möchte, wende sich an: Helmut Quack, Eritstraße 23, D-25813 Husum, (Fax 0049/4841/5429, e-mail: [helquack@freenet.de](mailto:helquack@freenet.de) oder an: Andreas Drekis, Hellenikon Idyllion, GR-25100 Selianitika/Egion, (0030/6910/72488, Fax 0030/6910/72791, e-mail: [hellenikon@idyllion.gr](mailto:hellenikon@idyllion.gr) – Internet: <http://www.idyllion.gr>

### Eine Auswahl aus den lateinischen Nachrichten des Finnischen Rundfunks

NUNTII LATINI RADIOPHONIAE FINNICAE GENERALIS

#### *Quid sit molestia sexualis*

*Factum est primum, ut Unio Europaea directoriam probaret, qua molestia sexualis definiretur. Ex illa directoria ad molestiam sexualem perti-*

*nent omnes rationes se gerendi, quae fiunt contra voluntatem alterius, sive verbales sive tacitae, atque consuetudines corporales petulantes, quibus dignitas humana offendatur. Eadem directiva etiam vetat, ne feminae propter graviditatem aut vacationem maternitatis discriminentur. Membra Unionis Europaeae debent munera et magistratus constituere, quorum sit vigilare, ut aequalitas sexuum perficiatur. Adhibendae sunt etiam rationes, quibus certum fiat, ut poena delictum veraciter sequatur. (TP 20.9.2002)*

### **De comitiis parlamentaribus**

*Die Dominico in Germania comitia parlamentaria facta sunt, quorum eventum omnes intenti exspectabant, cum usque ad ultimum momentum incertum esset, utrum partes administratrices electionum victoriam reportarent an factiones eisdem oppositae principatum in civitate obtinerent. Primum quidem fortuna certaminis tam anceps fuit, ut fautores utriusque partis iam victoria exsultarent, donec apparuit democratas sociales tandem superiores factos esse, quamvis exiguo discrimine. Hi enim ex sedibus parlamenti ducentas quinquaginta unam (251) sibi paraverunt, cum democratiae Christiani earum ducentis duodequingenta (248) potirentur. Quae cum ita essent, Gerhard Schröder, cancellarius foederalis hodiernus, potestatem accepit munus suum continuandi. Edmund Stoiber autem, antagonista eius, de clade sua certior factus, novum regimen brevi dissolutum iri praedixit. (RP 27.9.2002)*

### **Inspectores in Iraqiam admittuntur**

*Iraquiani Nationibus Unitis nuntiaverunt inspectores armorum statim et sine condicionibus in Iraqiam reverti posse. Sunt autem, qui de fide Iraquianorum dubitent, nam antea, cum inspectores a Nationibus Unitis missi in Iraqia essent, opera eorum multimodis impediabantur neque omnia aedificia suspecta examinare eis licebat. Praecipue Americani et Britanni credunt Iraquianos tantum impedire velle, ne Consilium Securitatis contra ipsos agere incipiat. Etiam Franci*

*admodum caute de promissis Iraquianorum iudicant: opus esse factis, non tantum verbis. Russi autem censent nova contra Iraqiam consilia iam non esse necessaria. Nihilo minus fieri poterit, ut Americani praesidentem Saddam Hussein ex potestate expellere conentur. Volunt enim, ut regimen Iraquicum cives suos persequi et terrorismum internationalem sustinere desinat. Sed inspectoribus in Iraqiam admissis Americanis difficilium erit quam ante confoederatos in novum bellum Iraquicum invenire. (TP 20.9.2002)*

### **Conditio discriminis Iraquici**

*Die Martis nuntiatum est Iraquianos omnes armorum inspiciendorum condiciones accepisse, quae a Nationibus Unitis positae essent. Moderatores autem Civitatum Americae Unitarum de ea re certiores facti illud responsum pro nihilo ducentes recusaverunt, quominus solum reditum inspectorum in Iraqiam approbarent. Flagitant enim, ut Iraquiani indicem armorum suorum exitialium divulgent et eis duriores sanctiones imponantur. In sententiam Americanorum discessit Jack Straw, minister negotiorum exterorum Britanniae, cum negavit consensum de inspectione armorum inventum sufficere. (RP 4.10.2002)*

### **Nova membra Unionis Europaeae**

*Commissio Unionis Europaeae die Mercurii relationem divulgavit, in qua suadet, ut decem novae nationes in Unionem anno bismillesimo quarto accipiantur. Nova membra fore Poloniam, Hungariam, Tzekiam, Slovakiā, Sloveniam, Estoniam, Lettoniam, Lituaniam, Cyprum, Melitam. Romaniam autem et Bulgariam non ante quam anno bismillesimo septimo in Unionem ascisci posse. De anno Turciae asciscendae nihil dictum est, nam commissio censet illam, quod pertinet ad quaestiones oeconomicas et iura humana, condiciones candidatis positas nondum complevisse. Quam rem Turci aegerrime tulerunt. Definitivum de novis membris asciscendis consilium capiet summus conventus UE, qui mense Decembri Havniae futurus est. (TP 11.10.2002)*

**Autoren dieses Heftes** (siehe Impressum, ferner):

Dr. Fritz Felgentreu, Scheiblerstraße 5, 12437 Berlin

Andreas Gruber, Vordere Gerbergasse 10, 86720 Nördlingen

Rafael Humpert, Betriebswirt, Hugo-Trondie-Straße 37, 80992 München,

E-Mail: *rafael\_humpert@hotmail.com*

Monika Jung, StD, Richard-Lenel-Weg 3, 69151 Neckargemünd

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

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

Katharina Mühlhoff, Kurfürst-Friedrich-Gymnasium Heidelberg, Klasse 11c

Helmut Quack, Eritstr. 23, 25813 Husum, E-Mail: *helquack@freenet.de*

Angelika Roelfes, Franziskusgymnasium Lingen, In den Strubben 11, 49809 Lingen

Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen

Eugen E. Ungerer, OStR a. D., Lodzer Str. 8, 70374 Stuttgart

Dr. Martin Voehler, Helmstedter Str. 10, 10717 Berlin

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

Herbert Zimmermann, StD, Artilleriestraße 7 A, 52429 Jülich

**FORUM CLASSICUM auf CD-ROM**

Eine Archiv-CD zu FORUM CLASSICUM und MDAV (ab 1994) kann weiterhin gegen eine Aufwandsentschädigung von EUR 10,- (incl. Porto) zugesandt werden. Sie enthält – vierteljährlich aktualisiert – sämtliche Dateien der gedruckten Ausgaben seit 1994 im Adobe®-PDF-Format zur Volltext-Recherche (vgl. dazu den Artikel in FC 4/99, 212f.). Die jeweils aktuellsten Dateien sind abzurufen unter *www.ruediger-hobohm.de*. Beachten Sie auch die Hinweise auf 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*

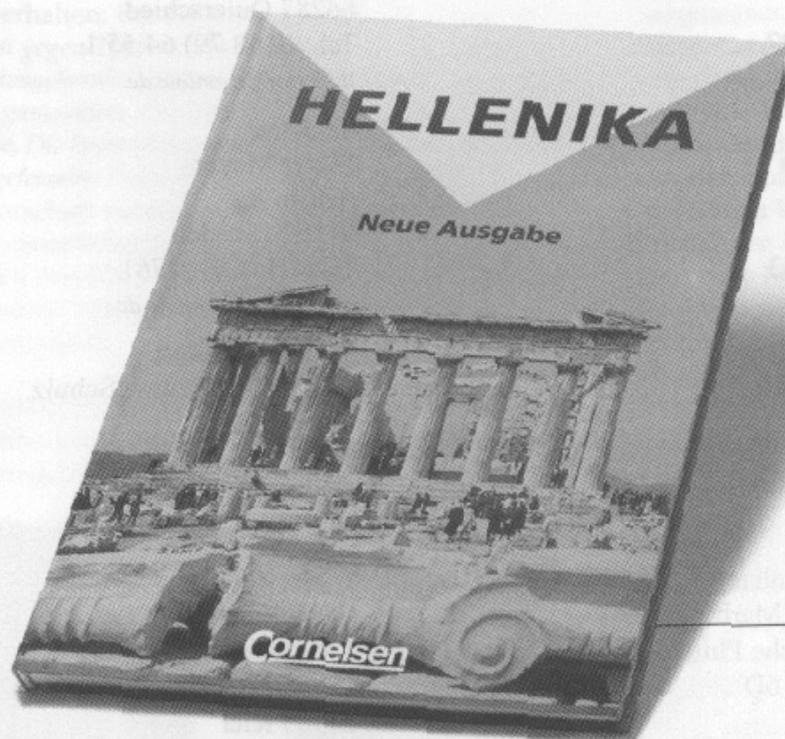
**Wichtiger Hinweis:**

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).

## Kulturbeauftragte.

Ursprünglich als Begleitbuch zur griechischen Lektüre konzipiert, bietet die Neue Ausgabe der *Hellenika* – den veränderten Bedingungen des Griechischunterrichts an Schulen und Hochschulen entsprechend – noch einiges mehr:

Sie gibt eine grundlegende und umfassende Einführung in die Kultur der Hellenen (Sprache, Literatur, Philosophie, Geschichte, Kunst) und ihr Fortwirken bis zur Moderne.



Heinrich Krefeld  
**Hellenika**  
**(Neue Ausgabe)**  
Einführung in  
die Kultur der Hellenen

312 Seiten, Festeinband  
ISBN 3-464-73111-1  
€ 20,95

Die Schülerinnen und Schüler erhalten somit bereits in der Phase des Spracherwerbs Einblick in das Denken und die kulturellen Leistungen der Griechen und lernen die Grundlagen des geistigen Profils Europas kennen.

Weitere Informationen zum Griechischunterricht finden Sie unter  
[www.cornelsen-teachweb.de/co/sek2/griechisch](http://www.cornelsen-teachweb.de/co/sek2/griechisch)

Cornelsen Verlag  
14328 Berlin  
[www.cornelsen.de](http://www.cornelsen.de)

## 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*

## RECLAM

### Aktuelles aus unserem Antike-Programm

**NEU** Aischylos: Die Tragödien. Übers.: E. Stai-ger u. W. Kraus  
Nachw.: B. Zimmermann  
364 S. Geb. 050038 € 14,90  
Aischylos' Tragödien mar-kieren den Beginn des eu-ropeischen Dramas, von seinen rund 80 Stücken sind erhalten: *Die Perser, Sieben gegen Theben, Die Schutzsuchenden, Die Ores-tie, Agamemnon, Die Toten-spende, Die Eumeniden* sowie *Der gefesselte Prometheus* (Autorschaft umstritten). Die Gesamtausgabe er-scheint mit einem neuen Nachwort von Bernhard Zimmermann.

Walahfrid Strabo: *De cul-tura hortorum (Hortulus)* / Über den Gartenbau.

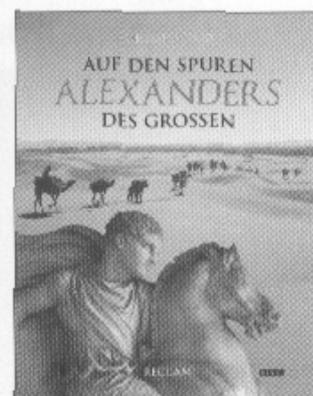
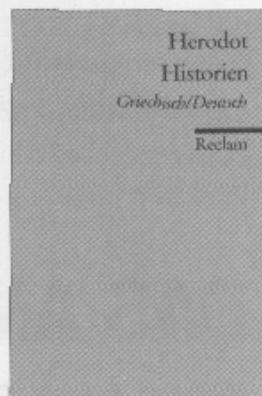
Lat/Dt. Übers. u. Hrsg.: O. Schönberger  
118 S. 25 Abb.  
UB 18199 € 3,60

**Die Wahrheit über die griechischen Mythen** Palaiphatos' »Unglaubliche Geschichten«.  
Griech/Dt. Übers. u. Hrsg.: K. Brodersen  
149 S. UB 18200 € 4,10

**NEU** Herodot: Historien Buch 1. Griech/Dt. Übers.: C. Ley-Hutton  
Hrsg.: K. Brodersen  
288 S. UB 18221 € 6,60  
Neuübersetzung Herodot aus Halikarnass wurde schon von Cicero als *pater historiae* bezeichnet. Reclams neue zwei-sprachige Ausgabe seiner

*Historien* (die buchweise fortgesetzt wird) orientiert sich in Übersetzung und Kommentar an heutigen Benutzerbedürfnissen.

**Michael Wood: Auf den Spuren Alexanders des Großen.** Übers.: U. Blank-Sangmeister. 256 S. 76 Abb. 8 Ktn. Geb. 010493 € 27,90  
»Der belesene Wood hat nicht nur die Standardwerke, sondern auch die Quellen studiert, die ausführlich zu Wort kommen. Entstanden ist eine über-zeugende Mischung aus Reisebericht und Ge-schichtsreportage, über-aus fundiert und in bester britischer Erzähltradition.«  
*Buchjournal*



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

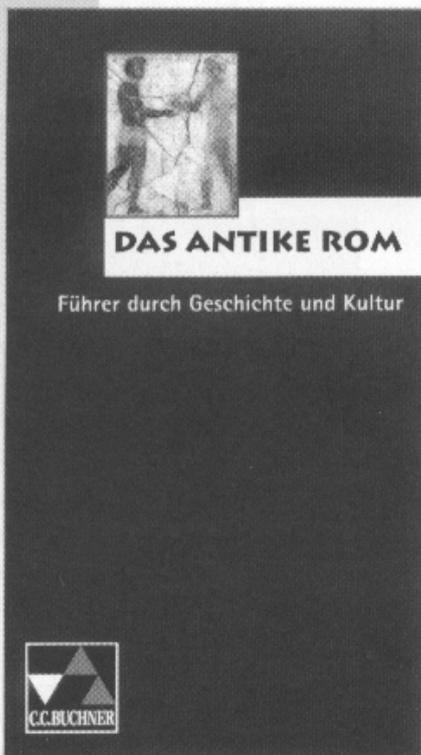
**B 4044**

Postvertriebsstück  
Gebühr bezahlt

Deutsche Post AG

C. C. Buchners Verlag  
Postfach 1269  
96003 Bamberg

## ***Ein Hintergrundbuch, Kompendium und Kultur-Reisebuch ohne Parallele***



Dieser in der Originalausgabe von der Académie Française preisgekrönte Führer durch das antike Rom bietet eine besondere Darstellung von Geschichte und Kultur der Stadt Rom und des römischen Reiches insgesamt. Er verbindet Knappheit mit Detailreichtum sowie Anschaulichkeit und setzt Geschichte und Kultur, einschließlich der Literatur, in Beziehung zueinander. Eine Fülle von Abbildungen, Tabellen und Schaubildern veranschaulicht den Inhalt.

### **DAS ANTIKE ROM**

**Führer durch Geschichte und Kultur**

Von Georges Hacquard  
in der Übersetzung von Helmut Schareika.  
264 Seiten, Best.-Nr. 5690, € 21,80



C.C. Buchners Verlag · Postfach 1269 · 96003 Bamberg  
[www.ccbuchner.de](http://www.ccbuchner.de) [service@ccbuchner.de](mailto:service@ccbuchner.de)