

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

2/2004

	In eigener Sache	74
Helmut Meißner	Rückblick auf den Kölner DAV-Kongress	75
Helmut Meißner	Antike verbindet – Eröffnungsansprache	77
Klaus Westphalen	„So viel Welt als möglich ergreifen ...“ – Zur Vermittlung allgemeiner Bildung im Altsprachlichen Unterricht	82
Kardinal Lehmann	Laudatio auf Wladislaw Bartoszewski	93
Wł. Bartoszewski	Ansprache anlässlich der Verleihung des Humanismus-Preises	97
Rainer Schöneich	Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 2002/2003)	103
Wolfgang D. Lebek	Das Latinum und die Qualität der deutschen Universitätsstudenten	108
Manfred Fuhrmann	Bildung und Moral – Über die Aufgaben und Grenzen der Schule	114
Friedrich Maier	Antike Texte als „Weltkulturerbe“ – Was Schüler und Eltern wollen	122
Thomas Kellner	Zur pädagogischen Relevanz des Lateinischen	125
	Personalien	139
	Zeitschriftenschau	142
	Besprechungen	147
	Zur Diskussion gestellt	161
	Varia	165

In eigener Sache

Das vorliegende Heft ist fast ganz dem Kölner Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes (13.-17. April 2004) gewidmet, der wohl von allen Teilnehmern als großer Erfolg gewertet wurde. Es versteht sich, dass unser Mitteilungsblatt nicht alle Vorträge und Referate veröffentlichen kann. Dies wird größtenteils an anderem Ort (im „Gymnasium“ und in einem eigenen Sammelband) geschehen. Für dieses Heft wurden einige eher grundsätzliche Beiträge ausgewählt. Einiges wird noch im nächs-

ten Heft folgen. – Besonders hingewiesen sei auf die von einer DAV-Kommission erarbeiteten und hier zur Diskussion gestellten „Standards in Latein“. – Der in diesem Heft ebenfalls abgedruckte Beitrag von THOMAS KELLNER gehörte nicht zum DAV-Kongress. Er verdient aber im Kontext der anderen grundlegenden Erörterungen das Interesse unserer Leserschaft, da er die „pädagogische Relevanz des Lateinischen“ im Rahmen eines Habilitationsvortrages aus der Sicht der „Allgemeinen Pädagogik“ behandelt.

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 1432-7511

47. Jahrgang

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

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

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

Die Redaktion gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

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

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

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

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

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

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

Rückblick auf den Kölner DAV-Kongress

Mit weit über 900 Teilnehmern hat unser Kölner Kongress alle bisherigen Rekorde gebrochen. Die Wirkung einer so stattlichen Teilnehmerzahl auf Politik, Verwaltung, Medien und damit auch auf wichtige Teile der Gesellschaft ist nicht zu unterschätzen. Ähnlich wie schon bei unseren letzten Kongressen berichten Fachkollegen auch diesmal, dass unter dem Eindruck unserer Tagung die Fächer Latein und Griechisch „vor Ort“ nun vielfach mehr Respekt erfahren als vorher. Unsere Dresdner Tagung hatte wohl sogar mitgeholfen, die Klassische Philologie an der TU Dresden zu erhalten!

Sie alle, liebe Kolleginnen und Kollegen, die Sie zum Kölner Kongress gekommen sind, haben schon durch Ihre Teilnahme eine Voraussetzung dafür geschaffen, dass er zu einer ernstzunehmenden Demonstration für die alten Sprachen werden konnte. Deshalb Ihnen allen gleich zu Beginn herzlichen Dank!

Aber so wichtig die Teilnehmerzahl zweifellos ist, ein Hauptmerkmal auch des Kölner Kongresses war nach fast allen Rückmeldungen, die wir im Vorstand erhielten, seine ausgezeichnete *A t m o s p h ä r e*. Sie wurde bereits am Begrüßungsabend spürbar und erneuerte sich immer wieder bis zur Schlussveranstaltung mit Professor BARTOSZEWSKI und Kardinal LEHMANN. Zu diesem guten Ton haben zweifellos *v i e l e* beigetragen: neben den Teilnehmern gewiss in hohem Maße die Referenten, zahlreiche „DAV-Leute“, die teils vor, teils hinter den Kulissen die Tagung mitgestalteten, und ganz besonders die Mitglieder des Ortskomitees.

Die Kollegen des Ortskomitees hatten, eingeladen von Frau Dr. HELLWIG, seit mehr als einem Jahr mit Umsicht, großer Einsatzbereitschaft und einer geradezu unverwüstlichen guten Laune die Organisation der Tagung bis in alle Einzelheiten in Abstimmung mit mir geplant. Außerdem war ihnen das Kunststück gelungen, eine große Zahl von Schülern und Studenten für die freiwillige Mithilfe zu gewinnen, und das in den Schul- und

Semesterferien! Bezeichnend für die idealistische Einstellung, mit der man im Ortskomitee an die Arbeit ging, war die Antwort, die ich auf meine etwas bange Frage nach einer Entlohnung der Schüler und Studenten bekam: Eine Entlohnung sei nicht nötig; man müsse auch einmal helfen können, ohne gleich eine Bezahlung zu erwarten! – Wir einigten uns aber darauf, unseren Helfern das Mensa-Essen zu spendieren und jedem einen Gutschein für einen Besuch im Römisch-Germanischen Museum zu schenken. Damit waren anscheinend alle zufrieden; niemand fragte nach finanzieller Gegenleistung: Der Idealismus der Lehrerinnen und Lehrer hatte „abgefärbt“!

Zwei besondere Beispiele für diese Haltung des Ortskomitees möchte ich hier doch nennen:

Zusammen mit dem Land Nordrhein-Westfalen hatte der DAV einen Plakatwettbewerb für die Schüler des Landes ausgeschrieben. Thema: ANTIKE VERBINDET. Um bei den Preisen, die wir den Siegern des Wettbewerbs am Begrüßungsabend überreichen wollten, einerseits nicht knausern zu müssen und um andererseits die DAV-Kasse zu schonen, entschloss sich eine Kollegin, aus ihrer Privatschatulle einen kräftigen Zuschuss zu den Schülerpreisen zu spenden! Eine andere Kollegin des Ortskomitees nahm ein außergewöhnliches Maß an Arbeit auf sich: Sie bewältigte nicht nur die umfangreiche Aufgabe der Teilnehmer-Anmeldung, sondern leitete auch noch das Kongressbüro. Auch ihr Ehemann (der mit Griechisch und Latein beruflich nichts zu tun hat!) investierte viel Zeit, unter anderem um informationstechnische Probleme bei der Teilnehmer-Anmeldung zu lösen. Und das alles vollkommen „ehrenamtlich“!

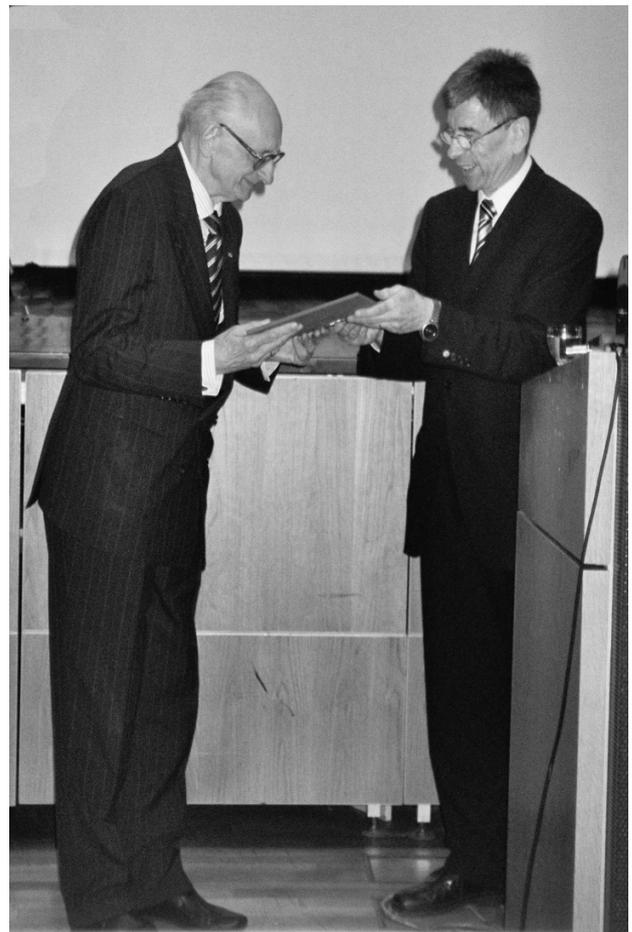
Uneigennützigkeit, liebenswürdige Umgangsformen, Leistungsbereitschaft – diese Haltung unserer Organisatoren und Helfer hat, so meine ich, auf den ganzen Kongress ausgestrahlt. Es liegt mir sehr daran, auch auf diesem Wege allen den Dank unseres Verbandes auszusprechen. Dank schulden wir ihnen aus meiner Sicht nicht nur des-

halb, weil sie mit ihrer Haltung zum guten Klima und zum Gelingen der Tagung beigetragen haben, sondern auch deshalb – und dies mag manchen überraschen –, weil der erfreuliche öffentliche Widerhall des Kongresses m. E. ohne diese Werte unseres Verbandes nicht möglich gewesen wäre. Eine der seriösesten europäischen Tageszeitungen, die F.A.Z., hätte sich schwerlich so energisch für unsere Sache eingesetzt, wenn man dort nicht das Vertrauen gewonnen hätte, dass wir die Werte, von denen wir reden, selber ernst nehmen. Und auch unsere Humanismus-Preisträger hätten den DAV kaum unterstützt, wenn sie ihm nicht zutrauten, mehr zu vertreten als nur den Eigennutz eines Interessenverbandes.

Zu danken haben wir auch den Referenten der Tagung. Zuerst dem überragenden KLAUS BARTELS, der uns aus einer Klemme geholfen hat: Nur eine Woche vor dem Termin war per Fax die Absage der Hauptreferentin des Begrüßungsabends gekommen. Was tun? Das Manuskript der Referentin verlesen lassen? Aber es gab kein Manuskript! Der rettende Einfall: KLAUS BARTELS fragen! Wir riefen ihn an. Er sagte sofort zu und erbat sich nur für das Thema noch ein paar Stunden Bedenkzeit. Dann noch ein Telefongespräch – und das Problem war gelöst! – Ausdrücklich danken möchte ich auch unseren Referenten KLAUS WESTPHALEN und MANFRED FUHRMANN, die trotz gesundheitlicher Beeinträchtigung die Mühen der Reise nach Köln nicht gescheut und mit ihren meisterlichen Vorträgen dem Kongress viel gegeben haben.

Einen besonderen Dank den Nicht-Altphilologen unter den Rednern des Kongresses! Dass solche „Sympathieträger“ auf unseren Tagungen auftreten und unsere Arbeit unterstützen, bleibt für uns äußerst wichtig. Eigentlich könnten sie alle recht hohe Honorare verlangen, die unsere Möglichkeiten übersteigen. Mit Hochachtung darf ich aber sagen, dass unsere bescheidenen „Konditionen“ von allen sofort akzeptiert wurden. Einige Referenten verzichteten sogar von vornherein auf jedes Honorar. Die Bereit-

schaft, unsere „Sache“ durch ihren Vortrag zu unterstützen, stand bei allen im Vordergrund.



Die Verleihung des Humanismus-Preises an den großen polnischen Europäer WŁADYSŁAW BARTOSZEWSKI (auf dem Bild links) wurde wohl von den meisten Teilnehmern als Höhepunkt des Kongresses empfunden. In diesem Heft können Sie die exzellente Laudatio von Kardinal LEHMANN und den schriftlichen Teil der Dankesworte Professor BARTOSZEWSKIS nachlesen. Am faszinierendsten aber war sicher das, was BARTOSZEWSKI dann noch in freier Rede anfügte – und vor allem die geistsprühende, bezaubernde Art, wie er sprach. Die fast tausend Zuhörer spendeten langanhaltenden, dankbaren Beifall. – Wir hatten einen Preis verliehen; doch am Ende waren wir die Beschenkten!

HELMUT MEIßNER

Antike verbindet

Der europäische Bildungsauftrag der alten Sprachen

Wie wird die Welt in 20 oder 25 Jahren aussehen, und wie werden wir Europäer dann dastehen?

Als der Humanismus-Preisträger des Jahres 2000, ROMAN HERZOG, vor vier Jahren auf unserem Marburger Kongress diese Frage fast spielerisch aufwarf, herrschte im Saal eine gelöste, heitere Stimmung. RICHARD SCHRÖDER hatte zuvor eine exzellente Laudatio auf Herzog gehalten. Die goldene Ehren-Medaille war, nachdem sie zunächst, sehr zur Erheiterung des Publikums, mit hellem Klang zu Boden gefallen war, schließlich doch noch unverehrt in Roman Herzogs Hände gelangt. Und der Geehrte hatte diesen programmwidrigen Vorfall gutgelaunt und witzig kommentiert.

Der 11. September 2001 war damals noch fern, und SAMUEL HUNTINGTONS *clash of civilizations* erschien als ziemlich abstrakte Theorie, mit der man wenig Anschauliches verbinden konnte. In entsprechend ungetrübter Verfassung nahmen wir Herzogs Ausführungen auf – wohl überwiegend als wertvolle Argumentationshilfe für die Darstellung unserer Fächer.

Wie wird die Welt in 20 oder 25 Jahren aussehen, und wie werden wir Europäer dann dastehen?

Zu dieser Frage sagte Roman Herzog damals in freier Rede: Er gehe davon aus, dass es dann über den Nationalstaaten, soweit sie dann noch bestünden, eine neue Schicht von politischen Organisationsformen geben werde, „in denen sich weltanschaulich orientierte Gruppierungen zusammenfügen: ein-einhalb Milliarden Chinesen, ..., eine Milliarde Moslems unterschiedlicher Denominationen, eine Milliarde Hindus und so weiter, daneben ein paar hundert Millionen Europäer.“¹

In diesen Worten des Altbundespräsidenten ist die Sorge um die Zukunft der europäischen Zivilisation kaum zu überhören. Schon damals beschäftigten ihn – das geht aus zahlreichen seiner Reden hervor – ziemlich genau die Fragen, die nach dem 11. September 2001 – und erst recht nach dem 11. März 2004 – auf einmal in die öffentliche Debatte vordrangen:

- Wird Europa seine identitätgebenden Werte, wie Rechtsstaatlichkeit, Meinungsfreiheit und Vernunftorientierung, bewahren können?
- Wird Europa auch in Jahrzehnten noch ein ernstzunehmender Faktor der Weltpolitik sein?

Und seit etwa anderthalb Jahren wird diesseits und jenseits des Atlantik zudem gefragt:

- Wird Europa sich zerstreiten und zum Spielball von Mächten ganz anderer Weltanschauung werden?
- Wird Europa sich in den Konflikten des neuen Jahrhunderts behaupten können?

Wohl die meisten hier im Saal empfinden angesichts solcher Fragen ein gewisses Unbehagen. Wohl jeder spürt, dass man bei der Behandlung solcher Fragen Gefahr läuft, in Eurozentrismus oder gar Euro-Arroganz abzugleiten – oder auch: sich diesen Vorwurf einzuhandeln.

Aber so heikel die Thematik ist: Aussparen können wir sie auf unserem Kongress nur dann, wenn sie mit Erziehung und Bildung nichts oder sehr wenig zu tun haben. Mir scheint indessen, dass die Zukunft Europas sehr viel mit der Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schulen zu tun hat! Wenn das zuträfe, dürften gerade wir Lehrer gefordert sein, für die der Umgang mit Schülern und Studenten das Kernstück unserer beruflichen Arbeit darstellt. Dann sollten gerade wir Lehrer die Sorge für eine gute Zukunft dieses Erdteils nicht den Politikern, Politologen, Sicherheits- und Verfassungsexperten allein überlassen. Ganz bewusst wurde im übrigen der Untertitel unseres Kongress-Mottos gewählt: „Der europäische Bildungsauftrag der alten Sprachen“! – Wir müssen also „durch“!

Dabei werde ich mir – das sei versprochen – Mühe geben, einen Mittelweg zwischen den Extremen europäischer Überheblichkeit einerseits und europäischer Selbstvernachlässigung andererseits zu finden. „Wegweiser“ sollen mir dabei drei unverdächtige Persönlichkeiten sein, die wir auch von unseren Kongressen her kennen: ROMAN HERZOG, THEO SOMMER und BASSAM TIBI,

der zudem durch zahlreiche Veröffentlichungen über das Verhältnis zwischen islamischer und europäischer Zivilisation in die Rolle eines Mittlers zwischen beiden Weltkulturen hineingewachsen ist.

Zu SAMUEL HUNTINGTONS Erwartung eines *clash of civilizations* vertritt TIBI, zusammen mit anderen, die Auffassung, dieser *clash* sei nicht unausweichlich. Vielmehr müsse der Mensch gerade hier seine Verantwortung für den Gang der Geschichte wahrnehmen. Es hänge vom Verhalten der Menschen ab, ob und inwieweit es zu diesem Zusammenprall komme und inwieweit er vermieden werden könne. Um einem feindlichen Zusammenprall der Zivilisationen vorzubeugen, sei – so argumentiert Tibi – ein Dialog der Zivilisationen nötig, der den Weg zu einer „kulturübergreifenden internationalen Moralität“ ebne.² – Zugespitzt formuliert, heißt das doch wohl: Wer den Zusammenprall der Zivilisationen nicht will, muss den Dialog der Zivilisationen wollen, und dieser Dialog sollte dem Aufbau einer verbindenden Moralität dienen.

Hat das mit Erziehung und Bildung zu tun?

Aufbau von Moralität – hier ist die Antwort, denke ich, sofort klar: Ohne langfristig angelegte erzieherische Arbeit kann Aufbau von Moralität nicht gelingen, erst recht nicht, wenn es sich um eine (wie Tibi formuliert) „kulturübergreifende internationale Moralität“ handelt!

Und hat der geforderte „Dialog der Zivilisationen“ mit Bildung und Erziehung zu tun?

Um auf diese Frage eine begründete Antwort geben zu können, wäre erst einmal klärungsbedürftig, was wir uns unter dem „Dialog der Zivilisationen“ denn konkret vorzustellen haben. Sind damit besondere internationale Konferenzen von Kulturwissenschaftlern, Religionsfachleuten oder Diplomaten gemeint? Solche Treffen haben bereits stattgefunden und dürften auch künftig von Bedeutung sein. Aber offenkundig denken Tibi, Herzog und andere, die den Begriff „Dialog der Zivilisationen“ verwenden, nicht nur an die internationale Ebene, sondern auch an die binnenstaatliche, ja auch an die kommunale und nachbarschaftliche Ebene. Roman Herzog drückte es einmal so aus:

„Christen, Muslime, Atheisten wohnen in denselben Ländern, in denselben Städten, ja denselben Straßen und Häusern ... Man kann auf Dauer nicht miteinander leben, wenn man nicht miteinander redet und wenn man nichts voneinander weiß.“³

„... wenn man nichts voneinander weiß“ – das mag einleuchten. Aber: was soll man voneinander wissen? Lässt sich das näher bestimmen? Herzog möchte sich hier nicht mit oberflächlichen Dies-und-das-Kenntnissen begnügen, sondern verlangt ein tiefergehendes Wissen – zunächst freilich über die eigene Kultur:

Er rechne damit – so der Altbundespräsident – , dass in den kommenden Jahren namentlich Muslime, Hindus und Konfuzianer sich mehr und mehr auf die historischen Wurzeln, aus denen sie kommen, besinnen würden. Diese Kulturen hätten keinen Grund, sich hinter der europäischen Kultur zu verstecken. Sie seien sich ihrer Sache sehr viel mehr bewusst als „wir doch sehr ‚wischwaschi‘ gewordenen Europäer. Die werden uns fragen: Was sind die Grundlagen eurer Kultur ...? Und sie werden uns genau darauf abklopfen, ob wir von diesen Grundlagen etwas wissen, ob wir von ihnen noch erfasst sind, ob wir zu ihnen noch stehen.“⁴

Aber die eigenen Kulturgrundlagen zu kennen reicht in Herzogs Augen nicht aus: „Ohne gegenseitiges Wissen gibt es kein gegenseitiges Verständnis.“⁵

Bisheriges Fazit:

1. Der Dialog der Zivilisationen hat seinen Ort nicht nur auf hoher diplomatischer Ebene, sondern muss auch von den Menschen „an der Basis“ geführt werden.
2. Zu den Anforderungen dieses interkulturellen Dialogs gehört fundiertes Wissen zunächst über die eigenen Kulturgrundlagen, dann aber auch über die Kulturgrundlagen der Dialogpartner. Offenbar großen Wert legt Roman Herzog, ebenso wie Bassam Tibi, dann auf eine dritte Forderung an die Teilnehmer des Dialogs der Zivilisationen. Sie betonen nachdrücklich, dass gegenseitiges Verstehen nicht mit Wertrelativismus und Standpunktlosigkeit verwechselt werden dürfe. Herzog formuliert das so:

„Von Wertrelativismus unsererseits halte ich in diesem Zusammenhang gar nichts ... Man muss einerseits die Position des Anderen kennen und verstehen, und man muss andererseits einen eigenen Standpunkt haben, um den des Anderen überhaupt tolerieren zu können. Wertrelativismus allein führt zur Standpunktlosigkeit und nicht zur Toleranz.“⁶

Ein eigener Standpunkt wird also gefordert. Da stellt sich die Frage: ein eigener Standpunkt in Bezug auf welche Inhalte?

Als ersten nicht verhandelbaren Grundsatz nennt Roman Herzog hier die Freiheit der Rede: „Einen Dialog gibt es nur, wenn niemand befürchten muss, wegen einer Äußerung gefangen genommen, gefoltert oder ermordet zu werden. Diese Spielregel ist weder westlich noch östlich noch sonstwie geographisch relativierbar. Sie ist die begriffliche Grundvoraussetzung für ein Gespräch überhaupt.“⁷

Als unverzichtbare „*Essentials*“ nennt Herzog dann die Menschenrechte insgesamt: „die Würde des einzelnen Menschen, die Unverletzlichkeit des menschlichen Lebens, das Verbot von Folter und körperlichen Strafen, die persönliche Freiheit, die Gleichberechtigung von Mann und Frau, die Freiheit des Denkens, der Religion und der weltanschaulichen Überzeugung ...“⁸

Bassam Tibis Liste der verbindlichen Werte europäisch-westlicher Zivilisation umfasst außer den Menschenrechten vor allem zwei weitere Grundsätze:

- zum einen „Primat der Vernunft gegenüber jeder Religion“,
- zum anderen „Trennung von Religion und Politik“.⁹

Als bekennender Muslim bejaht Tibi die Religiosität. Aber aus der Geschichte zieht er die Lehre, dass die Religion sich um des Friedens willen auf ihre „Domäne“ beschränken muss. Ausdrücklich erinnert er an den Friedensschluss nach dem Dreißigjährigen Krieg:

„Wir arabischen Muslime und Juden ... können von den Christen beim Blick auf den Westfälischen Frieden lernen, dass Frieden nur durch eine Abkoppelung der Religion von der Politik möglich ist.“¹⁰

Auch den von ihm geforderten Primat der Vernunft begründet Tibi mit den Erfahrungen

der Geschichte: „Christen, Juden und Muslime haben nur auf dem Boden der Vernunft zueinander gefunden. Durch die Politisierung der Religion wurden sie zu Kriegerern ...“¹¹

Vorhin fragten wir: Hat der geforderte Dialog der Zivilisationen mit Bildung und Erziehung zu tun? Dass dies zu bejahen ist, wurde, denke ich, bereits deutlich, als soeben vom geforderten Wissen über die Kulturgrundlagen die Rede war. Solches Wissen zu vermitteln gehört ja zu den klassischen Bildungsaufgaben.

Nun hätten wir nach den Konsequenzen zu fragen: Was muss unsere Bildungsarbeit künftig verstärkt leisten, wenn sie die heranwachsende Generation auf die geschilderten Anforderungen des interkulturellen Dialogs vorbereiten soll?

Vier Felder sind es wohl vor allem, auf denen unsere Bildungsarbeit verbessert werden muss, wenn sie der heranwachsenden Generation helfen soll, in solchem interkulturellen Dialog zu bestehen:

- 1) Kenntnis der **Geschichte** der europäischen und der anderen Weltkulturen, namentlich soweit sich zwischen ihnen und der europäischen freundliche oder feindliche Beziehungen entwickelten,
- 2) Wissen über Grundlagen und Entwicklung der identitätsstiftenden **geistigen Werte** der europäischen und auch der anderen Zivilisationen,
- 3) Auseinandersetzung mit diesen Grundwerten und **Schärfung des Urteilsvermögens** über ihre Licht- und Schattenseiten sowie
- 4) Fähigkeit, über diese Werte in sachkundiger Weise **Informationen sowohl zu geben als auch aufzunehmen** und auch in schwierigen Diskussionen über sie stets jene Dialogform zu wahren, die nicht spaltet, sondern klärt und gegenseitiges **Verstehen fördert**.

Sind hierfür neue Schulfächer nötig? Ich würde das nicht unbedingt behaupten, vorausgesetzt dass die vorhandenen Schulfächer in die Lage gebracht werden, ihre diesbezüglichen Möglichkeiten zu entfalten.

Hätten wir jetzt etwas mehr Zeit, wäre es nun wohl angebracht, die verschiedenen Schulfächer im einzelnen durchzugehen unter dem Gesichtspunkt, was sie der heranwachsenden Generation im Hinblick auf die geschilderten Anforderungen

des interkulturellen Dialogs mitgeben könnten und sollten. Da ließe sich wohl über jedes Fach – auch über Mathematik, Naturwissenschaften, die modernen Fremdsprachen und die musischen Fächer – viel Positives sagen. (Wir stellen grundsätzlich nicht die einen Fächer über die anderen!) Klar scheint mir aber auch zu sein, dass einige Fächer unter dem Gesichtspunkt des Dialogs der Zivilisationen in besonderem Maße zu wertvollen Impulsgebern werden könnten, namentlich: Geschichte, Griechisch, Latein, Deutsch, Religion, Ethik und Philosophie.

Lenken wir den Blick nur einmal auf das zuletzt genannte Feld „allgemeine Dialogfähigkeit“. Einübung in zivilisiertes Diskutieren ist grundsätzlich allen Schulfächern aufgegeben. Dem Fach Deutsch fällt hier zweifellos eine besondere Aufgabe zu. – Aber darüber hinaus gilt es auf eine Bildungschance hinzuweisen, die in der didaktischen Diskussion bisher wenig Beachtung findet: das intensive Studium der s o k r a t i s c h e n K u n s t d e s G e s p r ä c h s .

„Dialog“ ist heute ein Wertbegriff, der über Völkergrenzen hinweg anerkannt wird. Nicht nur das Wort „Dialog“ kommt aus dem Griechischen – *diálogos* –, sondern auch die Sache, die Kunst des auf Wahrheit und Verständigung zielenden Gesprächs, verdanken wir den Griechen, genauer gesagt: dem Philosophen SOKRATES, wie er in Platons „Dialogen“ (!) auftritt.

Höchst aktuell und ungemein anregend auch für moderne Gesprächsführung scheint mir, wenn man im Griechischunterricht am griechischen Original herauszuarbeiten sucht, wie der platonische Sokrates, in der Form verbindlich, in der Sprache auf Klarheit bestehend, in der Sache unbestechlich, Gespräche auch mit schwierigen Partnern Schritt für Schritt voranbringt, wie er aus verfahrenen Gesprächssituationen herausführt, wie er Beleidigungen mit Charme und Festigkeit pariert, wie er sich selbst auf den Arm nehmen kann und wie er ein ganzes Arsenal weiterer stimmungs-temperierender Mittel einsetzt, um eine für die Wahrheitssuche bekömmliche Gesprächsatmosphäre aufzubauen und dem Ziel der Verständigung nahezukommen.

Oder lenken wir den Blick auf das an dritter Stelle genannte Feld „Auseinandersetzung mit

den Grundwerten und Schärfung des Urteilsvermögens über ihre Licht- und Schattenseiten“. Auch hier können Latein und Griechisch natürlich keineswegs als die einzigen Fächer gelten, die gefordert sind. Und doch ist kaum zu bestreiten, dass sich das Ringen um europäische Grundwerte wie Freiheit, Wahrheit, Vernunft, Rechtlichkeit bereits in den klassischen antiken Werken des SOPHOKLES, THUKYDIDES, PLATON, CICERO, HORAZ, TACITUS und anderer mit besonderem Gewinn studieren lässt.

Bei dem zuerst genannten Feld „Kenntnis der Geschichte“ wird man selbstverständlich zuerst an das Fach „Geschichte“ denken, mit Recht. Aber sobald man die geistigen Hintergründe und die jeweilige zeitgenössische Reflexion der Geschichte einbeziehen möchte – und auf solche Vertiefung kommt es zweifellos an –, gewinnt der altsprachliche Unterricht eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. Denken wir nur daran, wie THUKYDIDES den Kampf zwischen Athen und Sparta geistig so zu durchdringen sucht, dass aus seiner Schilderung ein „Besitz für immer“ werden kann. Oder denken wir daran, wie SALLUST die moralischen Gründe für die einstige Blüte Roms und ebenso für den späteren Niedergang zu erforschen sucht. Oder denken wir daran, wie CICERO die politischen Zwänge, unter denen er handelt, sichtbar werden lässt. – Zur Kenntnis der Geschichte gehört die Einbeziehung der Hintergründe!

Schlechthin unentbehrlich erscheint mir der altsprachliche Unterricht im Hinblick auf das Feld „Wissen über Grundlagen und Entwicklung der identitätsstiftenden geistigen Werte“. Bedeutsam ist dieses Wissen aber nicht nur für die Vorbereitung auf den „Dialog der Zivilisationen“. Bedeutsam scheint mir dieses Wissen überhaupt für die geistige Ausstattung eines künftigen Europa, in dem Freiheit, Vernunft, Wahrhaftigkeit, Rechtsstaatlichkeit und Solidarität wirksam sind und bleiben!

Europa ist in zahlreiche Sprachen und Nationalitäten zerklüftet. Der Bau des gemeinsamen europäischen Hauses muss im Kopf der Menschen beginnen. Nur wenn dieses gemeinsame Europa im Wissen und Denken der Menschen verankert ist, werden sie bereit sein, für die

gemeinsame Zukunft auch Mühen und Kosten auf sich zu nehmen. Eine der vordringlichsten Bildungsaufgaben muss daher die Sorge dafür sein, dass Europa sein „kulturelles Gedächtnis“ (HEIKE SCHMOLL) wiedergewinnt.

Als THEO SOMMER vor zwei Jahren auf unserem Dresdner Kongress sprach, gab er dieser Bildungsaufgabe besonderes Gewicht:

Europa werde kein Einheitsstaat sein. Die Völker unseres Kontinents würden darin so wenig untergehen wie die Bayern in Deutschland oder die Schotten in Großbritannien. Jeder werde seine nationale Identität behalten. Aber jeder werde auch eine zweite Identität gewinnen: die europäische.

Bisher freilich – argumentierte Sommer – sei diese europäische Identität nur schwach ausgebildet. Es fehle an einem verbindenden Geschichtsbewusstsein, das die europäischen Gemeinsamkeiten gegenüber den Verschiedenheiten in den Vordergrund rücke. Um dieses Bewusstsein zu gewinnen, müsse Europa sich auf seine gemeinsamen Wurzeln, sein gemeinsames Erbe besinnen.¹²

Antike verbindet. Das ist, denke ich, plausibel. Dennoch sei nachgefragt: W e n verbindet die Antike? F ü r w e n kann sie den Zusammenhalt erleichtern? Die Antwort scheint zunächst einfach: Für die Europäer natürlich und für die Völker der westlichen Welt!

Genauere Betrachtung lehrt jedoch, dass diese Antwort zu kurz greift: Die Leistungen der griechisch-römischen Antike gehören heute keineswegs der westlichen Welt allein. Besonders augenfällig zeigt sich das in der Wissenschaft, deren Methoden seit langem fast überall auf der Welt angewandt werden. Diese weltweite Anerkennung wissenschaftlicher Methodik wirkt zweifellos verbindend über Zivilisationsgrenzen hinweg.

Beim Islam kommt eine besondere Gemeinsamkeit mit der europäischen Tradition hinzu: Vom 9. bis 12. Jahrhundert wurden die Schriften des ARISTOTELES in der Welt des Hochislam weit gründlicher studiert als im christlichen Abendland. Es war größtenteils der hellenisierte Islam, der den Europäern die Rückbesinnung auf Griechenland im Zeitalter der Renaissance vermittelt hat. Auch

Muslime gründen darauf heute die Hoffnung, dass eine erneute Rückbesinnung auf das gemeinsame griechische Erbe zu einer Brücke werden könnte für künftige positive Begegnungen zwischen Islam und europäisch-westlicher Kultur. Nach Überzeugung Bassam Tibis und anderer reformorientierter Muslime ist es – so sagt er selbst – „unendlich wichtig, die Begeisterung für Aristoteles neu zu beleben.“¹³

Schließen möchte ich mit einem Aufruf, der nicht nur an die Landesregierungen unserer Bundesrepublik gerichtet ist. Er wendet sich an alle, die für die Bildung der Jugend in Europa Verantwortung tragen. Dieser Aufruf findet die Unterstützung der Altphilologen überall in Europa; er liegt bereits in elf europäischen Sprachen vor:

- Sorgen Sie dafür, dass die fortschreitende kulturelle Selbstentwurzelung der Europäer korrigiert wird!
- Geben Sie allen Schülern in Europa die Chance, sich gründlich mit den Wurzeln der europäischen Zivilisation zu beschäftigen und die grundlegenden Werke der griechischen und lateinischen Literatur im Original zu lesen und zu interpretieren!
- Tragen Sie dazu bei, dass a l l e Europäer – gleich, ob sie die alten Sprachen verstehen oder nicht – über die gemeinsame Herkunft der europäischen Zivilisation das nötige Wissen erwerben, um sich künftig nicht nur als Angehörige ihrer jeweiligen Nation, sondern auch als Bürger unseres gemeinsamen Europas fühlen und betätigen zu können!

Anmerkungen:

- 1) Roman Herzog, Ansprache anlässlich der Verleihung des Humanismus-Preises des Deutschen Altphilologenverbandes. In: Die schöpferischen Kräfte der Antike, hrsg. vom Deutschen Altphilologenverband. Tübingen 2001, S. 28f.
- 2) Bassam Tibi, Krieg der Zivilisationen. München 1998, S. 59.
- 3) Roman Herzog, Laudatio anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels an Annemarie Schimmel am 15.10.1995. in: Roman Herzog, Vision Europa. München 1996, S. 206.
- 4) Roman Herzog, Ansprache anlässlich der Verleihung des Humanismus-Preises des Deutschen Altphilologenverbandes. In: Die schöpferischen Kräfte der Antike, hrsg. vom Deutschen Altphilologenverband. Tübingen 2001, S. 30.

- 5) Roman Herzog, Laudatio anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels an Annemarie Schimmel am 15.10.1995. in: Roman Herzog, Vision Europa. München 1996, S.196.
- 6) a.a.O., S. 201f.
- 7) a.a.O., S. 200.
- 8) a.a.O., S. 202.
- 9) Bassam Tibi, Europa ohne Identität? München 1998. S. 56.
- 10) Bassam Tibi, Der Islam und Deutschland. Stuttgart und München 2000, S. 28f.
- 11) a.a.O., S. 31.
- 12) Theo Sommer, Latein und Griechisch? Heute erst recht! In: Aktuelle Antike, hrsg. vom Deutschen

Altphilologenverband. Leipzig 2002. S. 65-68.
– Die „Hervorhebung des gemeinsamen kulturellen Erbes“ ist im Vertrag von Maastricht ausdrücklich als Aufgabe genannt: „Die Gemeinschaft leistet einen Beitrag zur Entfaltung der Mitgliedstaaten unter Wahrung ihrer nationalen und regionalen Vielfalt sowie gleichzeitiger Hervorhebung des gemeinsamen kulturellen Erbes“ (§ 128).

- 13) Bassam Tibi, Die Bildung der europäischen Werte und der Dialog der Kulturen. In: Die schöpferischen Kräfte der Antike, hrsg. vom Deutschen Altphilologenverband. Tübingen 2001, S. 68.

HELMUT MEIßNER, Walldorf

„So viel Welt als möglich ergreifen ...“

Zur Vermittlung allgemeiner Bildung im Altsprachlichen Unterricht

Wir alle wissen, dass der Tragödie eine Satire nachzufolgen pflegt. Dieser Vortrag verfährt umgekehrt. Da es sich erst herausstellen wird, ob mein großes Thema, die Allgemeinbildung, eine antike Tragödie darstellt oder eher eine moderne Inszenierung, beginne ich mit einem satirischen Gedicht:

*Ein junger Mensch, der viel studierte,
Und, wie die Eltern ganz wohl sahn,
Was Großes schon im Schilde führte,
Sprach einen Greis um solche Schriften an,
Die stark und sinnreich denken lehrten,
Mit einem Wort, die zum Geschmack gehörten.*

*Der Alte ward im Herzen froh,
Und lobt' ihm den Homer, den Plato, Cicero
Und hundert mehr aus alt und neuer Zeit,
Die mit den heil'gen Lorbeerkränzen
Der Dichtkunst und Wohlredenheit,
Umleuchtet von der Ewigkeit,
Den Jünglingen entgegenlänzen.*

„O!“ hub der junge Mensch mit stolzem
Lächeln an:
„Ich habe sie fast alle durchgelesen;
Allein –“ „Nun gut“, sprach der
gelehrte Mann,
„Sind sie nach Seinem Sinn gewesen:

*So muss Er sie noch zweimal lesen;
Doch sind sie Ihm nicht gut genug gewesen:
So sag' Er's ja den Klugen nicht;
Denn sonst erraten sie, woran es
Ihm gebricht,
und heißen Ihn die Zeitung lesen.“*

Da haben wir exakt u n s e r e Situation: Die Älteren klagen über die Jüngeren wegen ihrer angeblichen Geringschätzung der Klassiker, die Jüngeren streben nach dem, „was zum Geschmack gehört“, also nach der Alltagskultur, und sie werden schließlich von den Alten in gelinder Verzweiflung auf die Massenmedien (damals die Zeitung, heute das Fernsehen) verwiesen.

Das Gedicht „Der junge Gelehrte“ ist heuer genau 250 Jahre alt. Es stammt von CHRISTIAN FÜRCHTEGOTT GELLERT, einem Dichter der Aufklärung. Fast 50 Jahre, bevor GOETHE, HUMBOLDT und ihre Zeitgenossen den Begriff Bildung und die bürgerliche Bildungstheorie entwickelten, hat sich Gellert diesem Thema vorausahnend gewidmet. Seine Fragestellung, deren Entscheidung für Altphilologen lebenswichtig erscheint, ist bis heute gültig geblieben: Gibt es literarische Kulturhalte, die, „umleuchtet von der Ewigkeit“, zur unverzichtbaren Allgemeinbildung gehören?

Ich möchte die Frage, ob der altsprachliche Unterricht überhaupt noch Allgemeinbildung

vermitteln kann und, falls ja, welche und wie, auf eine bei DAV-Kongressen ungewöhnliche Art behandeln, nämlich als gedanklichen Dialog. Vor zwei Jahren hat MANFRED FUHRMANN auf dem Dresdner Kongress einen beachtenswerten Vortrag gehalten, der ganz in die bisher angedeutete Richtung ging. Er trug den Titel „Bildung ohne Inhalte?“ und war mit dem Motto überschrieben: „Es ist, als ob Europa keine Vergangenheit hätte, als ob es mittellos und ohne Erbe dastünde.“ (Der Text ist abgedruckt in „Aktuelle Antike“, hrsg. vom DAV 2002, S. 117ff.). Ich werde heute im Rahmen eigener Überlegungen immer wieder auf Fuhrmann teils zustimmend, teils kritisch eingehen, da ich es für angebracht halte, dass Referate auf diesen Kongressen nicht isoliert stehen bleiben, sondern zum fortgesetzten Gespräch anregen.

Zuvor aber noch eine Anmerkung: Den herausragenden Fachwissenschaftler Fuhrmann habe ich vor 34 Jahren auf dem Freiburger DAV-Kongress ein erstes Mal gehört, in einem Streitgespräch über „Wie klassisch ist die klassische Antike?“. Seitdem bewundere ich ihn, lese mit Erregung seine immer herausfordernden, das Ganze bewertenden Schriften und fühle mich, mit ihm vereint, veranlasst, die Verteidigung des Altsprachlichen Unterrichts in einem weiten Rahmen zu führen. Fuhrmann hat es wahrlich verdient, dass seine Ansichten auf einem DAV-Kongress zentral zur Sprache kommen, er selbst ist natürlich mit diesem Dialog einverstanden.

Freilich macht er es uns, macht er es mir nicht leicht, auf seine Dresdner Rede zu antworten. Ironisch ruft er als Schutzheiligen den griechischen Sophisten GORGAS VON LEONTINOI an, der eine Schrift „Über das Nichtseiende“ verfasst hat (περὶ τοῦ μὴ ὄντος). Diesen Titel überträgt Fuhrmann geradewegs auf die Bildung, seiner Meinung nach das Nichtseiende! Also, müssen wir folgern, ist auch der Altsprachliche Unterricht das Nichtseiende, denn Griechisch und Latein galten und gelten noch als Bildungsfächer *par excellence*.

Angesichts solcher zunächst deprimierenden Vorstellungen muss ich mich ebenfalls mit einem Schutzheiligen wappnen. Ich wähle den Philosophen HERAKLIT VON EPHEOS und sein

Fragment 12: „Wer in den Fluss steigt, dem fließt anderes und wieder anderes Wasser zu.“ (ποταμοῖς τοῖς αὐτοῖς ἐμβαίνουσιν ἕτερα καὶ ἕτερα ὕδατα ἐπιρροεῖ). Damit stelle ich dem Prinzip der *N e g a t i o n* bei Gorgias das Prinzip der *M u t a t i o n* bei Heraklit entgegen.

Steigen wir also in den Fluss und hören die drei zentralen Thesen Fuhrmanns, die er an den Beginn seines Dresdner Vortrags stellte: „*Erstens gibt es keine Bildung; zweitens könnte man sie, wenn es sie gäbe, nicht definieren, und drittens wäre man, wenn man sie definieren könnte, nicht in der Lage, sie anderen begreiflich zu machen.*“ Ich benutze diese Thesen als Gliederung meiner nun folgenden Überlegungen. Auf die Vermittlung von Allgemeinbildung im Altsprachlichen Unterricht gehe ich im dritten Teil ausführlich ein.

Erstens gibt es keine Bildung

Die erste These Fuhrmanns möchte ich, da sie grundlegend ist, so korrekt wie möglich darstellen und bediene mich daher einer kurzen Folge von Originalzitatzen:

„Bildung gibt es nicht mehr. Sie ist nicht mehr präsent als die von einer Großgruppe der Gesellschaft anerkannte Form des Zugangs zur Kultur, der Teilhabe aller Angehörigen dieser Gruppe an der Kultur.“ (2002b, 118)

Bildung „war der Leistungsausweis, mit dem eine gesellschaftliche Großgruppe, das Bürgertum, gegen den durch seine Geburt privilegierten Adel antrat.“ (ebd. 119)

„Im Fächerkanon des Gymnasiums ... hatte nahezu alles eine Heimat gefunden, was der benötigte, der vor sich selbst und vor anderen als gebildet gelten wollte ... Den alten Sprachen stand ungefähr die Hälfte der verfügbaren Zeit, etwa sechzehn Wochenstunden, zu Gebote, während sich die neuen Sprachen und die musischen Fächer mit ein bis zwei Stunden wöchentlich begnügen mussten.“ (ebd. 122)

„Dieser Kanon der Bildung ... zerfiel im Zeitalter der Weltkriege. Das Bürgertum als in sich geschlossene Schicht existiert nicht mehr. Zwar gibt es noch stets gestufte Einkommens- und Besitzverhältnisse, aber es gibt keine einigermaßen homogene, durch einen gemeinsamen

Lebensstil sich abhebende Gruppen mehr... „ (ebd. 123)

„Was von der bürgerlichen Bildung geblieben ist, lässt sich größtenteils mit einem Wort umschreiben: die Genuss- und Unterhaltungsseite.“ (ebd. 124)

(Fuhrmann schließt sich hierbei an GERHARD SCHULZE an, der unser Zeitalter als „Erlebnisgesellschaft“ charakterisiert, die vom „reichlichen Angebot wohlkalkulierter Erlebnisse für jeden Stil und Geschmack“ genießerisch Gebrauch macht.)

Soweit die erste These Fuhrmanns, in seinen eigenen Worten. Natürlich hat er Recht. Die bürgerliche Bildungsgesellschaft, der „Europäische Bildungskanon im bürgerlichen Zeitalter“, wie er sein großes Buch von 1999 genannt hat, existieren nicht mehr. Ich stimme also zu, sage aber gleichzeitig ein lautstarkes „Aber“. Ich finde die beschriebene historische Veränderung „nicht tragisch“, lasse daher der Satire keine Tragödie folgen. Ganz im Sinne Heraklits ist nämlich „anderes Wasser zugeflossen“, und diese Mutation lässt sich auch positiv beschreiben, als einen Umschlag von einer unter Beschränkungen leidenden zu einer offenen Gesellschaft.

Was bedeutete denn die so genannte „gesellschaftliche Großgruppe“ des Bürgertums? Fuhrmann selbst erklärt das folgendermaßen:

„Die Partizipation an den geistigen Genüssen der Hochkultur beruhte früher auf besonders günstigen ökonomischen Verhältnissen und im Zusammenhang hiermit auf einer besonderen Bildung; sie war eben deswegen für diejenigen, die Zugang zu diesen Genüssen hatten, Teil eines distinguierten sozialen Status.“ (2002a, 58f.)

Genau so fassten das auch die Zeitgenossen auf. Zum Beispiel definierte FRIEDRICH PAULSEN, Verfasser der „Geschichte des gelehrten Unterrichts“, im Jahre 1893: „Gebildet ist, wer eine ‚höhere Schule‘ durchgemacht hat.“ (1960, 6)

Die bürgerliche Gesellschaft war also nichts anderes als eine privilegierte Schicht, die mit Hilfe des Instruments der Bildung, genauer: der Gymnasialbildung, an die Seite des Adels treten wollte. Im Gegensatz zur verbreiteten Meinung war aber die humanistische Bildung keineswegs „gemeinsamer Besitz einer

ganzen Schicht“ (so Fuhrmann 2002a, 33). Es gelang nur recht wenigen, die Reifeprüfung zu bestehen und ein Studium anzufangen. 1846 zum Beispiel gab es in Deutschland weniger als 20.000 Studenten, 1911 war die Zahl erst auf knapp 40.000 angestiegen, darunter verschwindend wenige Mädchen (Zahlen nach JAHRAUSCH 1980, 123). Die Barrieren, die sich vor der bürgerlichen „Großgruppe“ auftaten, blieben extrem lange bestehen. Als ich selbst im Jahre 1951 mein Abitur machte, waren es nur 4,5 % der Altersgruppe (AURIN 1969,6), die in Deutschland zur Universität gehen konnten.

Der große Sprung von der restriktiven zur chancengerechten Bildungsgesellschaft vollzog sich zwischen 1970 und 1990. Im Jahre 2003 erwarben nicht weniger als 38,9 % des Jahrgangs das Abitur oder Fachabitur, darunter 50 % Mädchen, und die Zahl der Studenten überstieg im WS 2003/04 erstmals die Marke von zwei Millionen. Unsere Gesellschaft hat sich zwar, wie man sagt, nivelliert, aber sie ist dafür offener und flexibler geworden, mit besseren Bildungschancen für viele.

Alles ist im Fluss, würde Heraklit dazu sagen. Seine Philosophie lässt sich auch durch mein zweites „ja, aber“ unterstreichen. Es richtet sich abermals gegen die These, es gebe keine Bildung mehr. Diesmal jedoch soll nicht mehr die soziale, sondern die inhaltliche Seite der These überdacht werden. Natürlich hat Fuhrmann wieder Recht: Der Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters hat seine monopolistische Position, seine kulturelle Dominanz verloren. Dies betrifft besonders hart den Altsprachlichen Unterricht, der am Humboldtschen Gymnasium, wie gesagt, die Hälfte des Schulcurriculums umfasste, heute aber höchstens ein knappes Fünftel der Wochenstunden bestreiten darf.

Verfolgen wir also die Geschichte der Inhalte. Der Bildungskern der bürgerlichen Gesellschaft war von einer Aura hohen Respekts umgeben. Ich selbst feierte ihn vor 25 Jahren mit folgender Eloge: „Die Kraft dieser Bildungsidee ... beruht darauf, dass sie ... als einfache und daher um so mehr überzeugende Grundwahrheit auftritt.“ (Westphalen 1979, 10). Fuhrmann sekundiert noch 2002: „Der bürgerliche Kanon

war keine Ansammlung beliebiger, je für sich stehender Bereiche. Er war ein Ganzes, eine Struktur, ein Kosmos...“ (2002a, 70). Ob dieser unser Idealismus berechtigt war oder überzogen, soll hier nicht untersucht werden. FRIEDRICH NIETZSCHE jedenfalls sah es völlig anders: „Ich habe noch nie in dem deutschen Gymnasium auch nur eine Faser von dem vorgefunden, was sich wirklich ‚klassische Bildung‘ nennen dürfte.“ (1872, zit. nach Müller 1968, 122)

Es ist nur fair, das graecophile deutsche Bildungsideal vor dem Hintergrund seines jeweiligen Gegenwartsverständnisses zu beurteilen. Und dabei sind bedenkliche Mängel zu entdecken! Fuhrmann selbst sagt (2002a, 50): „Vornehmlich ... diente Alt-Hellas als Symbol für die eigenen Bestrebungen; es war Wunschbild und Projektion der Erwartungen, die man der eigenen Zeit entgegenbrachte.“ Aber wie sah diese eigene Zeit aus? Die industrielle Gesellschaft, das „aufkommende Maschinenwesen“ (GOETHE), die Entstehung der Arbeiterklasse wurden von dieser Art des Humanismus ignoriert, ganz zu schweigen vom Nationalismus der Kaiserzeit und dem Nationalsozialismus des so genannten „Dritten Reichs“. Und als nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs das deutsche Wunder geschah, der politische, soziale und wirtschaftliche Wiederaufschwung, da gelang ebenfalls kaum eine Verbindung zwischen der beibehaltenen gymnasialen Bildungsidee und den Veränderungen der Zeit.

Ist das heute besser geworden? Wie sieht die gegenwärtige Situation aus? Nach Fuhrmann (2002a, 53) hat eine „mitleidslose Verabschiedung der klassischen deutschen Bildungsidee“ stattgefunden. Was könnte an deren Stelle getreten sein?

Wenn wir uns an Heraklit halten, dann ist uns viel mehr und ganz anderes Wasser zugeflossen. Schon die Quantität der Bildungsinhalte hat sich gegenüber dem 19. und 20. Jahrhundert extrem vermehrt. Die Zahl der deutschsprachigen Bücher, aus denen ein Leser heute wählen kann, beträgt – unglaublich – mehr als 450.000! Das preiswerte Taschenbuch gestattet einen ebenso leichten Zugang zur Literatur wie die billige CD zur klassischen und unterhaltenden Musik. Bildungsreisen in die ganze

Welt sind erschwinglich und werden wahrgenommen. Die Bühnenlandschaft in Deutschland gilt nach Dichte und Vielfalt des Angebots als einzigartig.

Auch die qualitativen Veränderungen sind bemerkenswert. Die einseitige Bevorzugung von Geisteswissenschaften und Kunst in der klassischen Allgemeinbildung wurde korrigiert durch die wachsende Betonung der „Zwei Kulturen“ (C.P. SNOW), d. h. der Geisteswissenschaften und der Naturwissenschaften. Die Gegenwart hat manche „Klassiker“ in den Schatten treten lassen zugunsten neuzeitlicher Spitzenwerke der Literatur und Kunst. Die Konzentration der Bildung auf europäische Inhalte wurde erweitert durch Beschäftigung mit anderen Hochkulturen dieser Erde. Kehrseite solcher Veränderungen ist freilich das Anwachsen der Trivialekultur, verbreitet in Popveranstaltungen, Fernsehen, Filmen usw.

Unsere Zwischenbilanz lautet: An die Stelle des klassischen Bildungskanon ist ein extrem offenes Angebot getreten. Es ist quantitativ unüberschaubar und qualitativ von höchst unterschiedlichem Wert – nicht selten auch populistisch und inferior.

Wir kommen nun zur Zusammenschau: Wie reagiert unsere „offene Gesellschaft“ auf das „offene Angebot“? Ich lasse mich auf den Spuren Fuhrmanns von dem Soziologen GERHARD SCHULZE leiten. Er schreibt in der „Erlebnisgesellschaft“ (8. Aufl. 2000, 191): „Seit Jahrhunderten ist höhere Bildung in Deutschland ästhetische Sozialisation auf das Hochkulturschema hin.“ Daran habe sich „bis zur jüngsten Gegenwart nichts Wesentliches geändert“. Mit anderen Worten: Auch wenn einer bürgerlichen Gesellschaft die Industriegesellschaft folgte, dieser dann die „nivellierte Mittelstands-“ oder auch „Massengesellschaft“ mit ihrer charakteristischen „Vermehrung der Möglichkeiten“ (ebd. 54ff.), auch wenn die Öffnung der Gesellschaft und der kulturellen Angebote gleichzeitig geschah: Der Drang nach dem „Hochkulturschema“ unter gleichzeitiger Abkehr vom „Trivialschema“ ist unter „gebildeten“ Menschen erhalten geblieben oder sogar noch vermehrt worden. Bildung ist nach wie vor ein Ideal und darüber hinaus

sichtbare Realität. ARISTOTELES scheint Recht zu behalten, wenn er seine „Metaphysik“ mit dem Satz einleitet: „Alle Menschen begehren Wissen von Natur aus“ (πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει 980 a 21).

Viele Beispiele könnten meinen Optimismus belegen. „Wissen“ ist von höchstem Interesse, das belegen zahlreiche, beliebte Fernseh-Quizsendungen. „Bildung“ ist Gegenstand des Nachdenkens sehr vieler Menschen, das dokumentiert einer der erfolgreichsten Bestseller der letzten Jahre, das Buch „Bildung – Alles was man wissen muss“ von DIETRICH SCHWANITZ. Wem solche Argumente zu banal erscheinen, denke an den Ansturm auf Ausstellungen wie die über Troja oder zur Zeit die des *Museum of Modern Art* in Berlin. Auf dem Buchmarkt glänzen Großeditionen wie „Der Kanon“ (von REICH-RANICKI) und „Die Bibliothek deutscher Klassiker“. In München freuen sich Staatsoper und Residenztheater über mehr als 90 % Sitzauslastung das ganze Jahr über, in Rom wird das *Forum Romanum* von Besuchern überschwemmt.

In Anlehnung an ein Wort des HORAZ (Ode III, 30: „*Exegi monumentum aere perennius...*“) möchte ich also sagen: Bildung ist „nicht ganz gestorben. Ein großer Teil von ihr hat den Untergang vermieden“. Es gibt, gestützt durch ein offeneres Bildungssystem, mehr Anhänger „höherer“ Bildung als früher. Die Werke der Hochkultur werden nach wie vor bewundert, auch wenn oder gerade weil der Strom der Bildungsinhalte breiter geworden ist, wie Heraklit sagen würde.

Der Altsprachliche Unterricht muss dieser veränderten Situation Rechnung tragen. Statt einer schichtenspezifischen Elite steht ihm als Adressat die Massengesellschaft mit allerdings deutlich mehr „Gebildeten“ gegenüber, statt im Zentrum eines altbewährten Kanons „den Jünglingen entgegenzuglänzen“, muss er sich in einem konkurrenzfähigen und pluralistischen Kulturangebot behaupten.

Zweitens: Wenn es Bildung gäbe, könnte man sie nicht definieren

Fuhrmann hat wieder einmal Recht, wenn er feststellt: „Wer ... fragt, welcher neue Kanon den verschwundenen ersetzen soll, der fragt ins Leere

hinein, der wird mit Abstraktionen, mit Generalbegriffen, mit entstofflichten Allerweltswörtern abgespeist“ (2002b, 131).

Bestes Beispiel dafür ist das bereits erwähnte, allerdings nicht unproblematische Erfolgsbuch von Schwanitz über „Bildung“. Auf 393 Seiten wird ohne jedes nachprüfbare Konzept alles, was man wissen müsse, ausgebreitet, dann endlich werden auf ganzen vier Seiten nicht weniger als zwölf Bildungsdefinitionen zur freien Auswahl präsentiert. Die Sympathie des Autors gehört einer Vorstellung, wonach Bildung „wie ein Fußballspiel“ ist (1999, 399), nämlich der Lederball, der bei Gesprächen so genannter Gebildeter hin- und hergespielt wird.

Auch der Herausgeber der „ZEIT“, MICHAEL NAUMANN, schreibt eine ganze Seite darüber, dass Bildung nur „eine deutsche Utopie“ sei (4.12.2003). Und die „Süddeutsche Zeitung“ bestätigt in einem Leitartikel, dass Bildung in Deutschland „traditionell“ nur ein „Pathosbegriff“ ist (W. LEPENIES 6./7.12.2003). So mancher mag zur Zustimmung neigen, denn angesichts der unübersehbaren Vielfalt potenzieller Bildungsinhalte scheint die Suche nach Bildungswerten geradezu pathologisch zu sein.

Doch Sie kennen ja bereits mein obstinates „Ja, aber“. Der Pädagoge ERICH E. GEIßLER hat einmal geschrieben: „Ein Problem löst man nicht dadurch, dass man ein Wort verdrängt“ (1977, 13). Und in der Tat kommt es nicht auf die kaltschnäuzige Ketzerverbrennung durch einige Journalisten an, sondern auf das zweifellos vorhandene Bedürfnis einer Hochkultur, sich über die Werte eben dieser Kultur zu verständigen. Der Soziologe EUGEN LEMBERG sagte dazu: „Bildung ist Sache der Übereinkunft. Was Bildung ist, wer als gebildet zu gelten habe, was an Bildung für diese oder jene gesellschaftliche Rolle vorausgesetzt werden müsse, das alles bestimmt die Gesellschaft.“ (1963, 40)

Es ist nicht meine Absicht, den leider kaum vorhandenen Diskurs der Gesellschaft über ein zeitgemäßes Bildungsverständnis zu referieren, das habe ich bei anderen Gelegenheiten mehrfach getan (s. Literaturverzeichnis). Heute versuche ich, im Anschluss an einen großen Bildungsklassiker eine geschlossene eigene Konzeption vorzu-

tragen, da diese die Grundlage dafür ist, wie ich mir die Vermittlung allgemeiner Bildung speziell im Altsprachlichen Unterricht vorstelle.

Wie schon der Titel meines Vortrags verraten hat, stütze ich mich auf WILHELM VON HUMBOLDT. Sein nur fünf Seiten umfassendes „Bruchstück: Theorie der Bildung des Menschen“ aus dem Jahre 1794 war das erste regelrecht ausgearbeitete Bildungskonzept in Deutschland, und seine Organisation des Bildungswesens in Preußen vom Jahre 1810 die erste regelrechte Ausgestaltung einer fundierten Bildungspraxis.

Die zentrale Aussage seiner Bildungstheorie lautet (1980, Bd. I, 235): „Weil beides, das (menschliche, K. W.) Denken und Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, Nicht-Mensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er (der Mensch, K. W.), *so viel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.*“

Drei Gründe veranlassen mich, neben dem historischen Wert dieses Zeugnisses Humboldts Aussagen direkt zu übernehmen: Erstens erkennt Humboldt bereits die doppelte Bedeutung des Bildungsbegriffes: Bildung ist einerseits *materiell* zu verstehen, nämlich als das, was er Nicht-Mensch, d. h. Welt nennt, also so genannte Bildungsinhalte. Bildung ist aber auch *prozessual* zu verstehen, nämlich als Bildungsvorgang, den jeder Mensch mehr oder weniger intensiv erlebt. Zweitens: Humboldt unterscheidet die *Quantität* der Bildungsinhalte („so viel Welt als möglich“ von der *Qualität* des Aneignungsvorgangs („so eng als man kann“). Vor allem aber steht hinter seiner Bildungstheorie drittens eine vollständige, in meinen Augen höchst wertvolle Theorie des Menschen. Er drückt sie an anderer Stelle noch deutlicher aus (ebd. 64): „Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“

Angesichts der Sinnkrise unserer Gegenwart sind dies goldene Worte. Wie bestimmen wir denn heute den „wahren Zweck des Menschen“? Die religiöse Antwort hat leider an Kraft verloren,

auch berufliche Nützlichkeit vermag als maßgebliches Ideal nicht zu überzeugen. Ist es also das persönliche Glück, das Genießen des Lebens auf dem Erlebnismarkt, wie aus Gerhard Schulzes Werk abzuleiten wäre? Ich will diese Sinnmöglichkeiten nicht ablehnen, glaube aber, dass zumindest *neben* ihnen die anthropologische Philosophie Humboldts ihren gewichtigen Platz beanspruchen darf.

Bildung heißt also für mich „So viel Welt als möglich ergreifen“. In diesem Vortrag muss ich mich auf die Inhalte konzentrieren, den Bildungsprozess aber und die Anthropologie vernachlässigen, geht es doch um die Vermittlung allgemeiner Bildungsinhalte, speziell im Altsprachlichen Unterricht. Fragen wir also: Was heißt „so viel Welt als möglich“? Offenbar meint Humboldt damit relevantes, bildungsfähiges *Weltwissen*. Das aber abzugrenzen in einer Zeit, die durch die sog. Informationsgesellschaft gekennzeichnet ist, scheint schwer, wenn nicht unmöglich zu sein.

Wenn ich das Suchsystem Google im Internet einschalte, fühle ich mich omnipotent. Das gesamte Weltwissen steht mir per Mausclick zur Verfügung. Aber das ist mit Sicherheit nur Information, keine Bildung. Quantität erweist sich als ungeeignet für unsere Sache; schon im Altertum hatte unser Philosoph Heraklit gespottet: „Vielwisserei lehrt nicht Verstand haben“ (πολυμαθίη νόον ἔχειν οὐ διδάσκει frg 40). Prädikate älterer Zeiten helfen auch nicht weiter: Was ist heute verbindlich, mustergültig, klassisch zu nennen? Dennoch halte ich an einer wertenden Auswahl fest und schlage deshalb vier Schwerpunkte relevanten Weltwissens vor. Man könnte sie nach einer glücklichen Formulierung von KLAUS SCHMITZ auch „qualifizierte Weltausschnitte“ nennen. Diese vier Schwerpunkte sind:

a) Die wichtigsten Verständigungsmittel

Allgemeinbildung wird im Bewusstsein der Menschen durch Zeichen verankert. Zeichensysteme wie die Zahlensprache der Mathematik oder die Symbole des Computers zu kennen ist für den erfolgreichen Bildungsprozess unverzichtbar.

Das bedeutendste Zeichensystem ist aber ohne Zweifel die Sprache, in mündlicher und

selbstverständlich auch schriftlicher, literarischer Form. „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache“, sagt W. v. HUMBOLDT (Bd. III,11). Selbst für den Theorieasketen DIETRICH SCHWANITZ „führt der Königsweg zur Bildung über die Sprache“ (1999, 410). Um anspruchsvolle Allgemeinbildung zu erreichen, halte ich drei Voraussetzungen für unverzichtbar: die Muttersprache auf elaborem Niveau, die Zweitsprache Englisch als internationales Kommunikationsinstrument und nicht zuletzt die Reflexionssprache Latein zur Gewinnung allgemeiner Sprach- und Lesekompetenz. Darüber ausführlich im dritten Teil.

b) Ordnung der Vorstellungswelt

Übersicht über Fakten und Strukturen, umfassendes Orientierungswissen, ein Kosmos des Denkens – diese Fähigkeiten formieren unser Bewusstsein. Mit Hilfe von Sprache, Symbolen und den Wissenschaften erlangen wir die notwendige Systematik in unserem persönlichen Weltwissen. Als Beispiel mag geographisches Weltwissen dienen: Kontinente, Meere, Länder, Klimazonen usw.

Der Bruder Wilhelms, ALEXANDER VON HUMBOLDT, hat, bezogen auf sein Spezialgebiet, das Ordnungsprinzip so beschrieben: „Bedeutung und Wirkung des ‚Kosmos‘ beruhen auf der Gesamtschau der Natur, der Ordnung und Zusammenfassung der zerstreuten Beobachtungen und Erfahrungen.“ (SCURLA 1982, 325)

c) Die großen Gegenstände der Tradition

Mit „großen Gegenständen“ meine ich, was uns aus der Kulturgeschichte der Menschheit „entgegensteht“, was unseren Geist herausfordert: wichtige Epochen der Geschichte, große Persönlichkeiten aller Zeiten, bedeutende Erfindungen, zentrale Themen des Geisteslebens, weltberühmte Kunstwerke usw. Kriterien für ihre Auswahl sind Dauerhaftigkeit (z. B. die Atomtheorie oder die Akropolis in Athen), exemplarische Bedeutung (z. B. die Wieskirche für das Rokoko), eine ununterbrochene Rezeptionsgeschichte (z. B. HOMERS Odyssee), Repräsentanz (z. B. die Pyramiden in Ägypten und Lateinamerika) und schließlich sogar die Relevanz für aktuelle Gespräche (z. B. die Geschichte der Familie MANN).

Eine sehr anregende Aufgabe ist es, für jeden Kultur- und Wissenschaftsbereich etwa zehn große Gegenstände auszusuchen. Im dritten Teil meines Vortrags können wir für den Altsprachlichen Unterricht dafür auf die Suche gehen.

d) Zentrale Probleme der Gegenwart

Allgemeinbildung darf auch die herbeifließenden frischen Wasser nicht übersehen. Gerade in der Gegenwart gibt es Themen, die zum unentbehrlichen Weltwissen gehören. Freilich sind sie eben noch im Fluss, wir kennen noch nicht ihre bleibende Bedeutung. Doch sind Probleme wie der *Clash of Civilizations*, das Klonen von Menschen, das drohende Ende der Arbeitsgesellschaft zentrale Herausforderungen für unser aller Lernen, Denken und Urteilen.

Soweit also mein Versuch, Bildung im Anschluss an Humboldt als Weltwissen zu definieren und mittels qualifizierter Schwerpunktbereiche zu ordnen. Wir können jetzt endlich explizit zum Altsprachlichen Unterricht übergehen: Welchen Beitrag leistet dieser heute zum Weltwissen und wie kann er in den vier Schwerpunktbereichen vermittelt werden? Ich komme zurück auf Fuhrmanns Vortrag:

Drittens: Wenn man Bildung definieren könnte, wäre man nicht in der Lage, sie anderen begreiflich zu machen

Fuhrmann präzisiert: „Die alte Bildung, die Bildung zum Menschen, die sich ... nicht mehr ... so definieren lässt, dass die Definition allgemeine Zustimmung findet, diese Bildung ist auch kaum noch vermittelbar“ (2002b, 135f.). Er begründet dies unter anderem mit dem Vorwurf, viele unserer Politiker seien „größtenteils dem Nützlichkeitswahn verfallen“ (ebd.). Dann schließt Fuhrmann sein Dresdner Referat mit dem beherzigenswerten Appell: „Eine trotzig Minderheit kann darauf bedacht sein – bei aller Bereitschaft, auch das andringende Neue zu rezipieren –, an einem Kern des Alten, des Überkommenen festzuhalten.“ (ebd. 137)

Hier bleibt mir bei meinem „Ja“ das obligatorische „Aber“ im Halse stecken. Denn ich möchte im dritten Teil dieser Ausführungen eben das tun, nämlich aufzeigen, wie die Vermittlung

von allgemeiner Bildung im Altsprachlichen Unterricht nichts anderes ist als das trotzige Festhalten – nicht nur von Minderheiten – am Kern, an den Wurzeln der europäisch-abendländischen Kultur.

Kurz gesagt: Die Vermittlung von qualifiziertem Weltwissen ist in unseren Schulen durchaus möglich, auch unter Berücksichtigung der enorm gestiegenen Schülerzahl.

Gymnasiallehrerinnen und -lehrer tun dies jeden Tag, in allen Fächern und allen Bundesländern. Der Erfolg ist keineswegs garantiert, aber das war im 19. und 20. Jahrhundert nicht anders. Und so wollen wir getrost ohne Pessimismus nachfragen, wo die speziellen Stärken der altsprachlichen Fächer bei der Vermittlung allgemeiner Bildung liegen.

Die Alten Sprachen zeichnen sich im Fächerkanon des Gymnasiums durch eine Besonderheit aus: durch die umfassende **P l u r a l i t ä t** ihrer **L e r n z i e l e** und **L e r n i n h a l t e**. Latein und Griechisch rangieren zwar im Curriculum unter dem Begriff „Fremdsprachen“, unterscheiden sich aber grundlegend von den modernen Fremdsprachen Englisch und Französisch. In meinem Buch „Basissprache Latein“ (1992) habe ich herausgearbeitet, dass es sich bei den Alten Sprachen primär um **R e f l e x i o n s s p r a c h e n** handelt, bei Englisch und Französisch primär um **K o m m u n i k a t i o n s s p r a c h e n**. In einem kürzlich erschienenen Aufsatz „Latein oder Französisch?“ (2003, 324ff.) behaupte ich folgerichtig, dass Latein eine „eher bildungsorientierte Linie“ verfolge, Französisch dagegen eine „eher pragmatische Linie“. Zwar wehrte sich die Redaktion von „Französisch heute“ dagegen, doch wer im gleichen Heft dieser Zeitschrift die „10 besten Gründe, Französisch zu lernen“ nachliest (ebd. 391), wird mir Recht geben.

Zurück zum Thema. Dass Latein und natürlich auch Griechisch „eher bildungsorientiert“ sind, lässt sich leicht beweisen:

Argument 1: Man blättere ein beliebiges lateinisches Sprachlehrbuch durch und suche nach fächerübergreifenden Stoffen. Mit Leichtigkeit wird man die Kultur- und Wissenschaftsbereiche Geschichte, Archäologie, Kunst, Geographie, Literatur, Mythologie, Philosophie, Reli-

gion, Politik, Recht, Wirtschaft, Alltagsleben und anderes finden, ganz zu schweigen von der Sprache selbst, von Linguistik, Grammatik, den Verbindungen zu Deutsch, den romanischen Sprachen sowie zu Englisch. Latein und Griechisch leisten also einen herausragenden Beitrag zur Vernetzung des gymnasialen Curriculum und zum kohärenten Weltwissen.

Argument 2: Wenn GÜNTHER BÖHME (1984, 6) zu Recht Humanismus als ein Bildungsphänomen definiert, „in dessen Zentrum die Dreiheit von Sprachbildung, historischem Bewusstsein und Moralität steht“, dann sind auch heute noch die Fächer Griechisch und Latein Kernfächer humanistischer Bildung. Dass die drei Kriterien des Humanismus wesentliche Bestandteile des Altsprachlichen Unterrichts sind, wird im Fortgang unserer Überlegungen klar werden.

Argument 3: Der Deutsche Altphilologenverband hat vor gut 30 Jahren unter Leitung von KARL BAYER ein Büchlein über „Lernziele und Fachleistungen“ im Latein-Curriculum vorgelegt. Zentral ist darin die so genannte DAV-Matrix, die von OTTO SCHÖNBERGER und mir erarbeitet wurde und bis heute eine gewisse Bedeutung für die altsprachliche Didaktik behalten zu haben scheint. Dem Lateinunterricht werden darin vier „Inhaltsklassen“ zugeschrieben und auch empirisch belegt. Sie lauten: (1) Sprache; (2) Literatur; (3) Gesellschaft, Staat, Geschichte; (4) Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus). Damit wird die „Multivalenz“ des Faches nicht nur behauptet, sondern durch eine Expertenbefragung auch validiert. Latein ist somit, wie Schönberger sagte, ein „pädagogisches Mehrzweckinstrument“, ein ungewöhnlich vielseitiges Bildungsfach.

Die Vielseitigkeit beider altsprachlicher Fächer zeigt sich nicht nur in allen neueren Sprachlehrwerken, sie dominiert auch in der Lektüreauswahl und den modernen, die Aktualität betonenden Textsammlungen. Latein und Griechisch haben dadurch einen besonderen Wert im Gymnasialcurriculum erlangt, und deshalb muss auch kräftig gewarnt werden vor jüngsten Versuchen, die Entwicklung zurückzuschrauben. Latein darf niemals wieder das Schreckensfach eines übertriebenen Grammatikdrills werden – nur durch

die Pluralität seiner Lernziele, die Werthaftigkeit seiner Bildungsinhalte und die vielen Variationen seiner Didaktik wird das Fach auf Dauer bestehen können!

Wir nähern uns nun dem wichtigsten Abschnitt dieses Vortrags. Wenn sich unser Weltwissen, unsere zeitgemäße Allgemeinbildung in vier qualifizierten Schwerpunktbereichen zusammenfassen lässt, so müssten die Fächer Griechisch und Latein gerade dafür einen wesentlichen Beitrag leisten. Ist das nicht fachpolitische Überheblichkeit? Gibt es nicht *de facto* viele Gymnasialfächer, die sich auf nur einen Schwerpunkt konzentriert haben, wie z. B. Mathematik als Symbolsystem, Erdkunde als Ordnung geographischer Vorstellungen, Musik als Einführung in große Werke („Gegenstände“), Soziologie als Diskussionsfach zur aktuellen Politik? Ich bleibe bei meiner Behauptung, dass die altsprachlichen Fächer, wenn sie denn dem neuesten Stand ihrer Fachdidaktik gemäß unterrichtet werden, Beiträge für alle vier Schwerpunkte allgemeiner Bildung bereit halten.

Ich möchte dies im Einzelnen belegen:

a) Sprachliche Bildung durch Altsprachlichen Unterricht

Es hieße Eulen nach Athen tragen, vor diesem Publikum den sprachbildenden Wert von Griechisch und Latein darzulegen. Eine Zusammenfassung muss genügen.

1. Latein ist nach wie vor ein Modell für Sprache überhaupt und damit im Idealfall – als erste Fremdsprache – und auch sonst ein symbolisches Charakterfach des Gymnasiums. Die Strukturen von Sprache werden im lateinischen Grammatikunterricht systematisch und sicher nicht ohne Mühen grundgelegt, sprachliche Phänomene nach Form und Funktion eingeordnet. Weder das Fach Deutsch noch die modernen Fremdsprachen bieten vergleichbare Bildungseinsichten.

2. Latein ist vom Wortschatz und der Grammatik her die Basissprache Europas. Nicht nur die romanischen Sprachen, auch Englisch und natürlich Deutsch haben sehr viel vom Einfluss der lateinischen Sprache profitiert, sie

ist daher ein Schlüssel zu den westlich geprägten Weltsprachen.

3. Griechisch und Latein sind Medien anspruchsvoller Kommunikation. Wenn ein gebildeter Mensch seine Muttersprache mittels eines elaborierten Codes beherrschen soll, benötigt er ein Vokabular, das über die unzähligen aus den alten Sprachen stammenden Begriffe und Fremdwörter spielend verfügt.

4. Griechisch und Latein sind nach wie vor Basissprachen der Wissenschaften. Zwar ist die Kommunikationssprache der Wissenschaftler untereinander Englisch, aber die Fachausdrücke ihrer Wissenschaften stammen überwiegend aus den alten Sprachen und werden immer wieder aus deren Reservoir ergänzt.

5. Latein und Griechisch sind intensive Schulen „mikroskopischen Lesens“ (F. MAIER). Das Ringen um den wahren Sinn eines Wortes, das Bemühen um die zutreffende deutsche Übersetzung – in welchem Fach wird Vergleichbares geleistet?

Soviel zu den sprachbildenden Leistungen der Fächer Griechisch und Latein. Dass die Bezeichnung „alte Sprachen“ aber viel zu kurz greift, dass es sich vielmehr um kulturelle Allgemeinbildung handelt, zeigen die folgenden drei Abschnitte.

b) Weltorientierung: Europas kulturelle Wurzeln

Auf dem DAV-Kongress in Dresden vor zwei Jahren sagte der ehemalige Herausgeber der ZEIT, THEO SOMMER (Aktuelle Antike, 64 und 67): „Die europäische Union braucht die Rückbesinnung auf die gemeinsamen Wurzeln der Europäer in der Antike ... Sie, meine Damen und Herren Altphilologen – Sie sind es, die das Erbe der Antike hüten und bewahren. Halten Sie sich stets den Satz vor Augen ... ‚Das Lateinbuch ist das Lehrbuch Europas‘.“

In der Fachdidaktik wird dieser Forderung mehr und mehr Rechnung getragen, entsprechende Textausgaben sind längst erschienen. Auch unser diesjähriger Kongress führt den Untertitel „Der europäische Bildungsauftrag der alten Sprachen“. Ich will den zahlreichen einschlägigen Referaten nicht vorgreifen und mache lieber auf zwei vielleicht nicht so eingängige

Wirkungen der Antike im Bemühen um geistige Orientierung aufmerksam.

Die Beschäftigung mit der Antike vermittelt ein kulturelles Erlebnis ganz eigener Art. Zwar präsentiert auch der Geschichtsunterricht in ununterbrochenem Fortgang alte und neue Kulturen, aber nirgendwo wird den Schülern eine derart intensive Versenkung in eine zeitlich abgerückte und kulturell unterschiedliche Epoche geboten wie im Altsprachlichen Unterricht. Die fächerübergreifenden Beziehungen, die ich schon aufgezählt habe, beweisen, dass hier in universalen, historischer Schau ein *umfassendes Kulturmodell* präsentiert wird, aber eben nicht irgendeines, sondern das für unsere europäische Kultur maßgebliche.

Dazu kommt ein Zweites. Das Kulturmodell der Antike wird nicht nur als sehenswertes Gemälde vorgezeigt, sondern als *aktuelles, herausforderndes Gegenmodell* angeboten. Es soll zu „historischer Kommunikation“ (PETER WÜLFING) Veranlassung geben. Die Antike ist uns ja, wie UVO HÖLSCHER unübertrefflich formuliert hat, das „nächste Fremde“; wir sollten uns ihr in „dialektischer Gespanntheit“ (F. Maier) nähern. Darin sehe ich den wohl wertvollsten Beitrag des Altsprachlichen Unterrichts zur Allgemeinbildung: die Denkmodelle, die uns Europäern einst vertraut waren, so eng wie möglich mit den Fragen der Gegenwart zu verbinden und daraus eine zeitgemäße „Moralität“ zu gewinnen.

c) Die „großen Gegenstände“ im Altsprachlichen Unterricht

Es gibt in allen Kultur- und Wissenschaftsbereichen unserer Welt so etwas wie ein „Weltkulturerbe“, Gegenstände allgemeiner Bewunderung und Verehrung. Ein nicht geringer Teil dieses Erbes wird von der griechischen und römischen Antike gestellt, und daher sind unsere Fächer nicht nur gut beraten, sondern geradezu verpflichtet, die „großen Gegenstände“ der Antike der jungen Generation zu vermitteln. Mit ihnen vor allem kann gelingen, was HEINZ MUNDING so trefflich einen „*existenziellen Transfer*“ nannte, eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Sinn dessen, was uns die Tradition hinterlassen hat.

Solche Bildungsinhalte sind z. B. große Persönlichkeiten wie ALEXANDER und CAESAR, das Epos Odyssee und das Drama König Oedipus, die Apologie des SOKRATES und die Politeia des PLATON, die athenische Demokratie und das römische Recht, OVIDS Metamorphosen und AUGUSTINS *Confessiones*, die Mythen von Herkules, Prometheus, Ikarus und vieles mehr.

Der Ehrenvorsitzende des DAV, Professor FRIEDRICH MAIER, hat Jahrzehnte seiner Lehr- und Forschungstätigkeit dem Versuch gewidmet, Antike mittels großer Gegenstände in der Schule zeitgemäß zu präsentieren. Seinem Leitmotiv „Antike und Gegenwart“ sind fast alle altsprachlichen Unterrichtswerke, Klassikerausgaben, Textsammlungen der neueren Zeit gefolgt; der Altsprachliche Unterricht ist dadurch in Wahrheit modern geworden.

Der erwähnte Paradigmenwechsel hat freilich auch seine Kehrseite. Wir müssen einsehen, dass viele unserer so genannten Klassiker, die im bürgerlichen Bildungskanon und im Schulcurriculum ihren festen Platz hatten, diesen heute nicht mehr beanspruchen können. Angesichts der Fülle neuen und wichtigen Weltwissens auf allen Gebieten, aber auch angesichts schlechter werdender Rahmenbedingungen für den altsprachlichen Unterricht ist selbstkritisch zu fragen, welche unserer vertrauten Autoren und Werke dem heutigen Bildungsverständnis partout nicht mehr gerecht werden.

d) Zentrale Gegenwartsprobleme im Altsprachlichen Unterricht?

Wenn ich behauptet habe, der Altsprachliche Unterricht habe für alle Schwerpunkte der Allgemeinbildung ohne Ausnahme Wertvolles zu bieten, so mag das im Hinblick auf aktuelle Gegenwartsprobleme Kopfschütteln hervorrufen. Doch lassen sich auch dafür Beweise und Beispiele erbringen.

Ich beschränke mich auf eine Buchempfehlung. Der Band 40 der einzigartigen didaktischen Reihe AUXILIA ist von PETER LOHE und FRIEDRICH MAIER herausgegeben und trägt den Titel „Latein 2000 – Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen“. Er stellt die Ergebnisse einer Kommission des DAV vor und bietet vor allem

vier Unterrichtsprojekte, deren Lektüre warm empfohlen werden kann. Sie enthalten lateinische Texte aus allen abendländischen Epochen, nicht nur aus der klassischen, und zwar zu Themen, die wahrlich zu den wichtigen Existenzproblemen unserer Zeit gehören. Die Titel der Projekte lauten: „Natur und Umwelt“, „Wissenschaft und Beruf“, „Friedliches Zusammenleben der Menschen“ (u. a. das hochaktuelle Problem des „*bellum iustum*“) sowie „Wertebewusstsein und Sinnfindung“.

Alle vier Projekte sind exzellent durchdacht und praktisch gut vermittelbar. Am zuletzt genannten Projekt, das HEINRICH KREFELD entworfen hat, sei gezeigt, dass vier lateinische Texte hervorragend geeignet sind, das europäische Wertebewusstsein historisch darzustellen und gegenwartsbezogen sowie kritisch zu diskutieren: das altrömische *virtus*-Gedicht des LUCILIUS, der Wertpessimismus des PHAEDRUS, eines griechischen Sklaven, das stoische Menschenbild SENECA und das provozierend autonome Verständnis des Menschen bei dem Christen PICO DELLA MIRANDOLA.

So viel Welt als möglich!

MANFRED FUHRMANN hat ohne Zweifel richtig gesehen: Der zumeist auf der Antike beruhende bürgerliche Bildungskanon ist hinweggespült; diese Art der Bildung gibt es nicht mehr. Aber als Tragödie sollten wir das nicht betrachten, denn viel frisches Wasser ist uns zugeflossen. Und das Flussbett höherer Bildung ist nicht zerstört, eher noch mehr Menschen strömen der Hochkultur zu.

Erinnern wir uns an GELLERTS Gedicht: „Ein junger Mensch, der viel studierte ..., sprach einen Greis um solche Schriften an, die stark und sinnreich denken lehrten ...“ Ihm können wir auch heute mit Überzeugung antworten: Solche Schriften, solche großen Gegenstände gibt es zuhauf, und nicht zuletzt aus der Antike. Du musst sie nur suchen. Bemühe dich daher, so viel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, wie du nur kannst, mit dir zu verbinden!

Wenn du fähig und willens bist, möglichst viel Weltwissen zu erwerben, so gehe über das Standardcurriculum des Gymnasiums hinaus

und lerne Latein, besser auch noch Griechisch! Mit diesen Bildungsfächern erwirbst du Bildung allerersten Ranges: eine fundierte Sprachbildung, ein exemplarisches Geschichtsbewusstsein, die enge Bekanntschaft mit den Wurzeln der europäischen Kultur und nicht zuletzt Wertebewusstsein und Moralität.

Lass dich bitte vom Enthusiasmus des alten Griechen Heraklit anstecken, der da vor 2500 Jahren ausrief: „Bildung ist für die Gebildeten eine zweite Sonne“! (τὴν παιδείαν ἔτερον ἥλιον εἶναι τοῖς πεπαιδευμένοις frg. 134)

Literaturverzeichnis

- Aurin, Kurt: Das Gymnasium aus der Sicht der Begabungsforschung. In: Der katholische Glaube 25 (1969), Heft 3-4, 1ff.
- Bayer, Karl (Hg.): Lernziele und Fachleistungen – ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum. Stuttgart: Klett 1973.
- Böhme, Günther: Bildungsgeschichte des frühen Humanismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1984.
- Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt/Main – Leipzig 1999.
- Fuhrmann, Manfred: Bildung – Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam 2002a.
- Fuhrmann, Manfred: Bildung ohne Inhalte? In: Aktuelle Antike, hrsg. vom Deutschen Altphilologenverband, Leipzig: Klett 2002b, 117ff.
- Geißler, Erich E.: Allgemeinbildung in einer freien Gesellschaft. Düsseldorf: Deutscher Pädagogik- und Hochschul-Verlag 1977.
- Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta 3. Aufl. 1980, Bd. I und III.
- Jahrausch, Konrad H.: Frequenz und Struktur. Zur Sozialgeschichte der Studenten im Kaiserreich. In: Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs, hrsg. von Peter Baumgart, Stuttgart: Klett 1980, 119ff.
- Lemberg, Eugen: Wirtschaftspädagogik im Bildungskanon der allgemeinbildenden Schulen. In: Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Nr. 34/35, Frankfurt/M. 1963, 40.
- Lohe, Peter/Maier, Friedrich (Hg.): Latein 2000 – Existenzprobleme und Schlüssel-Qualifikationen. Reihe AUXILIA Bd. 40. Bamberg: Buchner 1996.
- Müller, Karl (Hg.): Gymnasiale Bildung. Texte zur Geschichte und Theorie seit Wilhelm von Humboldt. Heidelberg: Quelle & Meyer 1968.
- Paulsen, Friedrich: Bildung. In: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, besorgt von Clemens Menze. Paderborn 1960.

- Schulze, Gerhard: Die Erlebnisgesellschaft – Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/New York 8. Aufl. 2000.
- Schwanitz, Dietrich: Bildung – Alles, was man wissen muss. Frankfurt/M.: Eichborn 1999.
- Scuria, Herbert: Alexander von Humboldt – sein Leben und Wirken. Berlin: Verlag der Nation 10. Aufl. 1982.
- Sommer, Theo: Latein und Griechisch? Heute erst recht! In: Aktuelle Antike, hrsg. vom Deutschen Altphilologenverband. Leipzig: Klett 2002, 52ff.

- Westphalen, Klaus: Gymnasialbildung und Oberstufenreform. Donauwörth: Auer 1979.
- Westphalen, Klaus: Basissprache Latein – Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike. Bamberg: Buchner 1992.
- Westphalen, Klaus: Latein oder Französisch? In: französisch heute 34 (2003), 324ff.

KLAUS WESTPHALEN, Garmisch-Partenkirchen

Laudatio auf Władysław Bartoszewski

Der Deutsche Altphilologenverband ehrt mit dem Humanismus-Preis nicht in erster Linie Verdienste im Bereich der Erforschung und Vermittlung der klassischen Sprachen, sondern Menschen, die auf der Grundlage klassischer Bildungsmaßstäbe sich am Gemeinwohl orientieren und für es eintreten, und dies auch dann, wenn es für die eigene Person bzw. Gruppe Nachteile bringt. Dies ist gerade aus der Perspektive der gegenwärtigen Bildungsdiskussion ein wichtiges Signal, denn wie könnte die Anforderung und die Wirkung gediegener Bildung besser aufgezeigt werden als am lebendigen Beispiel vorbildlicher Persönlichkeiten. Mit Herrn Staatsminister Prof. WŁADYSŁAW BARTOSZEWSKI – nach RICHARD VON WEIZSÄCKER, ROMAN HERZOG und ALFRED GROSSER – ist dafür ein in höchstem Maß würdiger und überaus geeigneter Preisträger gefunden worden.

„Wir machen alle andere Erfahrungen. Das hängt von vielen Faktoren ab. Ich habe mich entschieden, einen Weg zu gehen, der manchem außergewöhnlich erscheint. Ich bin deshalb kein Held. Aber ich habe in extremen Situationen Erfahrungen machen können, die ich ... weitergeben möchte“, so schreibt unser Preisträger über sein Leben.

In der Tat ist es fast unglaublich, was dieser Mann, Außenminister der Republik Polen in den Jahren 1995 sowie 2000 und 2001, erfahren hat. Es ist die Geschichte eines immer wieder Verfolgten, der jedoch – Gott sei Dank – das Glück hatte, davonzukommen. Aber er hat gerade deshalb nie vergessen, wie viele ihr Leben verloren haben und grausam hingeschlachtet worden

sind. Er weiß auch vom „ungeheuren Risiko der Retter“.¹

„Normal“ ist in diesem Leben fast nur die Kindheit. „Ich habe Schreckliches, fast Unbeschreibliches in über 60 Jahren erlebt. Trotz allem bleiben mir glückliche Kindheitserinnerungen, Erinnerungen an ein Warschau, die Hauptstadt Polens, das nach 123 Jahren Teilung und Zerteilung wieder eine freie Republik wurde. Ich bin ein Kind dieser freien Republik, drei Jahre nach der Neugründung des polnischen Staates, nach der Wiederauferstehung des polnischen Adlers geboren. Wir waren die ersten, die in einem freien Staat zur Welt kamen – und erzogen wurden“.² Kindheit und Jugend sind mit dem Beginn des Zweiten Weltkrieges am 1. September 1939 jäh zu Ende. Bereits ein Jahr später wird der 18jährige Bartoszewski bei einer Razzia gegen die polnische Intelligenz in Warschau von der SS verhaftet und ins Lager Auschwitz verschleppt. Es grenzt an ein Wunder, dass er im April 1941 aus dem Lager entlassen wird. Im Frühsommer 1942 gehört Bartoszewski zu den Mitbegründern der Hilfsaktion für die verfolgten Juden in der katholischen Widerstandsgruppe „Front der Wiedergeburt Polens“. Er erlebt aus nächster Nähe 1943 den Aufstand der Juden im Warschauer Getto und hilft als stellvertretender Leiter im Judenreferat der Delegation der Londoner Exilregierung vielen jüdischen Landsleuten bei der Flucht und im Versteck. Als Oberleutnant der Heimatarmee nimmt er am Warschauer Aufstand im Herbst 1944 teil. Die polnische Hauptstadt wird in Schutt und Asche gelegt, zweihunderttausend Einwohner finden den Tod. Am anderen Weichselufer steht ungerührt die sowjetische Armee.

Schon früh hat Bartoszewski Informationen über Nazi-Verbrechen in Warschau an Polen und Juden gesammelt. Er hat das Material systematisch bearbeitet und an die Exilregierung weitergegeben. So war er bestens gerüstet, um nach dem Krieg für die Untersuchung der Nazi-Verbrechen zu arbeiten. Mehrfach wird der unbeugsame Journalist verhaftet (1946-1948, 1949-1954). Bevor die ersten Auslandsreisen ab 1963 – nicht zufällig geht die allererste zur Pflanzung eines Baumes in Yad Vashem nach Jerusalem – möglich werden, gibt es immer wieder Schikanen, Hausdurchsuchungen und mannigfache Verletzungen der Freiheit. Als Professor Bartoszewski schon ein international sehr bekannter und mit manchen Anerkennungen bedachter Zeuge und Historiker der schlimmen Besatzungszeit (vor allem auch der beiden Warschauer Aufstände) ist, wird er im Rahmen der Ausrufung des Kriegsrechtes am 13. Dezember 1981 interniert und kommt auf Druck vor allem auch israelischer Freunde im April 1982 wieder frei. Immer wieder ist dieses Leben durch die elementare Beraubung der Freiheit geschädigt. Darum gehört für ihn der Einsatz für den Frieden untrennbar mit dem Eintreten für Freiheit zusammen.

Es ist das Geheimnis dieses Lebens, dass Wladyslaw Bartoszewski deswegen nicht bitter geworden ist. Seine Antwort darauf ist immer wieder die gleiche. HANS MAIER hat sie uns in seiner großen Würdigung zur Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Jahre 1986 ein schönes Zeugnis übermittelt: „Ich habe Glück gehabt, großes Glück. Ich bin, trotz allem, am Leben geblieben. Und wenn ich lebe, dann bedeutet das für mich, dass ich anderen helfen muss.“⁴³ Er hat nie auf Rache und Vergeltung gesonnen, sondern hat sich entschlossen, den Teufelskreis der Gewalt zu durchbrechen.

Bartoszewski hat dies zuerst dadurch getan, dass er sich gegen das Vergessen wehrte. Er ist Autor ungezählter zeitgeschichtlicher Abhandlungen und ist einer der großen Historiker der Besatzungszeit in Polen. Er hat die beiden Warschauer Aufstände erforscht und hat damit unersetzliche Quellen für jeden Forscher über jene Zeit gerettet und der Nachwelt bewahrt.

Aber er ist nicht einfach nur Chronist, sondern hat mit einem leidenschaftlichen Einsatz gegen das Verdrängen gekämpft.

„Eine der schlimmsten Gefahren für das Zusammenleben der Menschen sind die Gleichgültigkeit und der Opportunismus. Sie sind oft böser als das Böse. In ihnen liegen die Wurzeln des Bösen. Das gilt sowohl für den Privatbereich als auch für die Politik. Vielleicht ist viel mehr politisch im Leben, als wir ahnen. Vielleicht ist die Gleichgültigkeit der Grund dafür, warum durch zu starke Anpassungsfähigkeit so viel Leiden in der Welt ist.“⁴⁴ Leidenschaftlich wehrt er sich, wenn Opfer und Helfershelfer vermischt werden, Opfern gar noch der Vorwurf der Mitschuld gemacht wird. Wie wenige andere hat er schonungslos Erpressertum und Verrat in den eigenen Reihen, der Juden und der Polen, gebrandmarkt. Stets hat er sich bis zur Erzürnung gewehrt, wenn Henker und Opfer überhaupt miteinander verglichen worden sind. Immer wieder ist Bartoszewski in die ganze Welt hinausgezogen, gerade auch nach Deutschland, um zu sagen, was war, um aufzuklären, nicht zuletzt die Jugend. Bartoszewski ist unerbittlich, wenn es um die Wahrheit geht. Darum sagt er Dinge, die immer wieder überraschen. So straft er jeden Antisemitismus Lügen, wenn er über die Juden schreibt: „Juden haben mich nie verhört, Juden haben mich nie geprügelt, Juden haben mich nie gefoltert. Das können nicht alle meine Landsleute von sich sagen. Juden sind für mich eine hoffnungsvolle Perspektive.“⁴⁵

Die letzte Verwurzelung des ganzen Schaffens von Bartoszewski in einer unzerstörbaren Leidenschaft für Gerechtigkeit und Wahrheit hat diesem Mann eine fast unendliche Kraft zum Widerstand gegeben. Auch wenn er nie geleugnet hat, selber Angst zu haben, hat er gleichwohl alle Angst überwunden. Darum hat er unermüdlich den Opfern geholfen und zugleich die Taten der Verfolger minutiös festgehalten. Es ist gerade faszinierend, wie unpathetisch und leidenschaftslos objektiv der Historiker Bartoszewski sein kann und wie eindringlich der Zeitzeuge spricht und mahnt, stärker als jeder Moralist. Bartoszewski kann darum auch kein bequemer Mann sein. Er liebt, wenn nötig, den Streit und trägt ihn aus.

Er ist skeptisch gegenüber allen Parolen. Darum zählt für ihn nicht so sehr der gute Wille, sondern das Tun des Guten. Mit Henkern darf man keinen Frieden schließen. Darum gibt es auch Situationen, wo man sich dem Strom entgegenstellen muss. Bartoszewski weiß ohne Überheblichkeit und elitäres Gehabe, dass dies immer nur wenige sind. Es gehört zu den Grunderfahrungen dieses Lebens, in Fragen der Gerechtigkeit und Menschenwürde keine Kompromisse einzugehen. Vielleicht ist es das gewichtigste Wort, das Bartoszewski uns hinterlässt: *Es gibt kein Leben um jeden Preis.* „Leben um jeden Preis, das ist eine Schande. Es gibt kein Leben um jeden Preis. Leben um jeden Preis, das ist der Kampf in der Natur, das ist der Stärkere, wenn er den Schwächsten angreift und wenn dann der Schwächste bereit ist, alles zu machen und sich zu unterwerfen. Das ist unmenschlich.“⁶

Das Erstaunliche ist, dass Bartoszewski in all diesen Sinnlosigkeiten und Torturen, ohne viel darüber zu sprechen, dem Leben einen hohen Sinn abgewinnen kann. So ist ein wichtiges Motto seines Lebens: „Es lohnt sich, anständig zu sein“.⁷ Nicht zufällig findet sich diese grundlegende Erfahrung immer wieder im Titel oder im Untertitel, aber auch als Überschrift in seinen Büchern.⁸ So bekennt er auch: „Die Erfahrung meines Lebens lautet, auch wenn ich nach Israel komme: Ich bin geborener Optimist, trotz der Leichenberge, die ich gesehen habe, trotz der Verbrennungsöfen, vor denen ich stand. Wenn ich nicht so optimistisch wäre, wäre ich schon tot. Vielleicht fällt es mir leichter als anderen, immer wieder einen neuen Anfang zu machen. Das ist sicher auch die Gnade meiner robusten Natur. Ich danke Gott für diese Gnade.“⁹

Bartoszewski hat sich stets zur Kirche gezählt, ohne deswegen Scheuklappen zu tragen, und sich zu Gott bekannt, durchaus im Wissen um viele Rätsel, die bleiben. Er verleugnet nicht seine fromme Mutter: „Vielleicht verdanke ich den Gebeten meiner Mutter viel, die im Kriege schon tiefgläubig war, die nun ihre Zuflucht bei Gott und im Gebet gesucht hat. Es kann schon sein.“¹⁰ Es ist ein Glaube, der durch viele Feuer hindurchgegangen ist und keine großen Worte macht. Ein wichtiges Bekenntnis von Wlady-

slaw Bartoszewski lautet: „Ich bin nämlich in Polen, also in Europa, geboren und wurde später in einer katholischen Kirche getauft. Ich erwähne hier nicht zufällig Polen, Europa und die Kirche, denn die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kreis von Tradition und Kultur, also auch zu dem, was hier (d. h. in diesem Buch, K.L.) Humanismus genannt wurde, verbindet mich untrennbar sowohl mit meiner Volkszugehörigkeit und der Tradition der Kirche, der ich angehöre, als auch mit dem gesamten Gedanken- und Kulturgut des Abendlandes. Ein ungemein wichtiges Element dieses Kulturgutes scheint mir die allen Europäern gemeinsame durch Jahrhunderte gestaltete Wert- und Begriffshierarchie zu sein, welche Menschen über sprachliche, nationale und staatliche Grenzen hinweg näher zueinander brachte und verband. Ich denke daran, was Millionen von Menschen in Europa gemeinsam war: die Selbstverständlichkeit von Begriffen wie Freiheit, Menschenwürde, Ehrfurcht vor dem Leben, die negative Einstellung gegenüber allen Formen der Übermacht und Gewalt, die Solidarität mit den Verfolgten, die Sorge für die Schwachen und Wehrlosen, ein besonders ausgeprägter Schutz für Mutter und Kind.“¹¹

Gerne zitiert unser Preisträger im Blick auf die Einsatzbereitschaft für die Menschenrechte seinen polnischen Landsmann, Papst JOHANNES PAUL II., aus dessen erster Enzyklika „*Redemptor hominis*“: „Letztlich führt sich der Frieden zurück auf die Achtung der unverletzlichen Menschenrechte – *opus iustitiae pax* –, während der Krieg aus der Verletzung dieser Rechte entsteht und größere derartige Verletzungen nach sich zieht. Wenn die Menschenrechte in Friedenszeiten verletzt werden, ist dies besonders schmerzlich und stellt unter dem Gesichtspunkt des Fortschritts ein unverständliches Phänomen des Kampfes gegen den Menschen dar, das auf keine Weise mit irgendeinem Programm, das sich selbst als ‚humanistisch‘ bezeichnet, in Einklang gebracht werden kann. Wenn aber nun trotz dieser Voraussetzungen die Menschenrechte auf verschiedene Weise verletzt werden, wenn wir Zeugen von Konzentrationslagern, von Gewalt und von Torturen, von Terrorismus und vielfältigen Diskriminierungen sind, so muss das eine Folge

anderer Verbindungen sein, die die Wirksamkeit der humanistischen Voraussetzungen in jenen modernen Programmen und Systemen bedrohen oder auch zunichte machen.“¹² Es ist darum nicht zufällig, dass unser Preisträger sich von seiner eigenen Biografie her dem polnischen Papst sehr verbunden fühlt. So hat Bartoszewski auch zum 25jährigen Amtsjubiläum des Papstes Zeugnisse der Begegnungen von Menschen mit Johannes Paul II. gesammelt und herausgegeben.¹³ Dort zitiert Bartoszewski in seinem Beitrag ein Glückwunschsreiben des Papstes zu seinem eigenen 80. Geburtstag, wo von Lebensfrüchten die Rede ist. Dazu zählt der Papst Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Freiheit. Zu ihnen zählt der Papst aber auch solche, die „auf Grund des Leidens geboren wurden“. Dazu sagt Bartoszewski abschließend: „Dies hat ein großer Mensch gesagt. Ein Mensch, der dem Leiden einen ungewöhnlichen Sinn in seinem Dienst an Gott gibt. Und es ist die Weisheit über die Bedeutung des Leidens in diesem Satz, die mir selber tief im Herzen bleiben wird, bis ans Ende meiner Tage.“¹⁴ Dies gehört auch zum Humanismus Bartoszewskis.

Vielleicht wird so auch deutlich, warum der Stiftungsrat bei der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Jahr 1986 einen Text aus einem Rundfunkfeuilleton aus dem Jahr 1983 von HEINRICH BÖLL aufgegriffen hat, wenn er Prof. Bartoszewski einen leidenschaftlichen Katholiken, einen leidenschaftlichen Polen und einen leidenschaftlichen Humanisten genannt hat.¹⁵

Prof. Bartoszewski ist ein Pionier für den polnisch-deutschen, den jüdisch-christlichen und auch den polnisch-europäischen Dialog. Es trifft sich gut, dass der Humanismus-Preis an ihn wenige Tage vor der Erweiterung der Europäischen Union, die auch Polen einbezieht, verliehen wird. Es ist immer noch ein faszinierender Prozess, dass wir über die Wende des Jahres 1989/90 hinaus miterleben und manchmal auch ein wenig mitgestalten durften, was aus dem geschundenen Europa bis heute geworden ist. Und es ist dabei beglückend, dass wir erfahren durften, dass ein KZ-Insasse und Verfolgter, der unerschütterlich seine Ideale durchgehalten hat, nämlich Sie, verehrter Herr Prof. Bartoszewski,

in einer wichtigen Phase, als Polen sich erneut in Richtung Europa aufmachte, zweimal sein Land als Außenminister vertreten konnte und durfte. Es ist keine Garantie und braucht einen großen Glauben, aber manchmal dürfen wir es auch zu Lebzeiten noch erfahren: Es lohnt sich, anständig zu sein.

Die Verleihung des Preises an den ehemaligen polnischen Außenminister kommt zu einem wichtigen Zeitpunkt. Wir sind aus verschiedenen Gründen in Gefahr, dass wir den Schwung, den wir für ein gemeinsames Haus Europa brauchen, verlieren und uns in neuen Stellungskriegen, ja manchmal nur in Scharmützeln ermüden und entzweien. Wie die Debatte um ein Vertriebenenzentrum zeigt, müssen wir noch viele Fehltritte, die wechselseitig im Umlauf sind, korrigieren. Prof. Bartoszewski ist ein Mann, der es uns nicht erlaubt, in diesen Kontroversen unfruchtbar stehen zu bleiben. Er hat uns schon längst die Richtung eines Weges aufgezeigt, hinter den man nicht mehr zurückgehen kann. Ich hoffe, dass diese Preisverleihung darum eine große Ermutigung für alle sein wird, die den Ausgleich und die Versöhnung zwischen unseren Ländern und in Europa weiter festigen möchten.

Der weltbekannte Schriftsteller und Philosoph STANISLAW LEM, ein großer Freund Bartoszewskis, hat in einer Würdigung im Jahr 1986 davon gesprochen, dass kein Preis und kein Lob einem solchen Menschen eigentlich gerecht werden können. Wir wissen also, was für ein bescheidenes Zeichen auch unser Humanismus-Preis ist. Um so dankbarer sind wir, dass Sie, verehrter Herr Prof. Wladyslaw Bartoszewski, ihn annehmen. Dafür herzlichen Dank, herzlichen Glückwunsch Ihnen und dem Deutschen Altphilologenverband sowie Gottes reichen Segen für Leib und Seele, damit Sie und Ihre verehrte Frau noch lange bei uns sind.

Anmerkungen:

- 1) Das Warschauer Getto – wie es wirklich war, Frankfurt 1986, 116.
- 2) Erfahrungen meines Lebens/Herbst der Hoffnungen, Freiburg 1989, 18.
- 3) Vgl. dazu die Texte in: Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 1986. Wladyslaw Bartoszewski. Ansprachen anlässlich der Verleihung, Frankfurt 1986, 21ff., 41ff.; vgl. die Texte auch in W. Bartoszewski, Erfah-

- rungen meines Lebens. Es lohnt sich, anständig zu sein, hrsg. von R. Lehmann, Freiburg 1989, 222ff., 236ff.
- 4) Wer ein Leben rettet, rettet die ganze Welt, Freiburg 1986, 10.
 - 5) Ebd., 78.
 - 6) Erfahrungen meines Lebens, 107.
 - 7) Ebd., 10.
 - 8) Vgl. nur den Untertitel von „Herbst der Hoffnungen“, Freiburg i.Br. 1983; Erfahrungen meines Lebens, Freiburg i.Br. 1989; Es lohnt sich anständig zu sein, Freiburg i.Br. 1995.
 - 9) Wer ein Leben rettet, rettet die ganze Welt, 78.
 - 10) Erfahrungen meines Lebens, 111.

- 11) Erfahrungen meines Lebens, 242f.
- 12) Zitiert z.B. in: Erfahrungen meines Lebens, 242, vgl. Enzyklika „Redemptor hominis“ vom 4.3.1979, in: Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 6, Bonn 1979, Art. 17, S. 37ff.
- 13) Die Kraft des Augenblicks. Begegnungen mit Papst Johannes Paul II., Freiburg 2004.
- 14) Ebd., 80.
- 15) Vgl. den Text in: Friedenspreis des Deutschen Buchhandels 1986, 10. Er macht sich dies zu eigen: Erfahrungen meines Lebens, 242f.

KARL KARDINAL LEHMANN,
Bischof von Mainz,

Vorsitzender der Deutschen Bischofskonferenz

Ansprache anlässlich der Verleihung des Humanismus-Preises

Sehr geehrte Damen und Herren, ich bin zugegebenermaßen kein Altphilologe, dennoch fühle ich mich bei dem heutigen Auftritt vor Ihnen keineswegs fehl am Platz. Denn wir beschäftigen uns nicht „bloß“ mit alten Sprachen, sondern sollen – dem Kongress-Motto entsprechend – auf jene Bereiche aufmerksam machen, wo die Antike der Gegenwart begegnet und im europäischen Ausmaß die Rolle einer verbindenden Instanz erfüllt.

In meinem Verständnis war und ist Europa immer in erster Linie als lebendige kulturelle und geistige Einheit zu begreifen. Die europäische Identität ist weiterhin – d. h. über die noch bis vor kurzem (denn was sind eigentlich die vergangenen 15 Jahre im historischen Vergleich?) bestehende Trennung durch verschiedene politische Systeme hinaus – als eine gesamteuropäische zu denken, die ihren Ursprung in einer jahrhundertelangen, bis zur antiken Zeit zurückreichenden gemeinsamen Kulturtradition hat.

Die kulturelle Einheit Europas in Denken, in Wissenschaft und Kunst wurzelt in einem gemeinsamen christlich geprägten Wertverständnis. So kann auch der langjährige Kampf um die Menschenrechte im „zweiten“ (oder „neuen“, wie es in letzter Zeit irrtümlich genannt wird) Europa aus einer europäischen Gemeinsamkeit im Geistigen und Historischen verstanden werden, als Ausdruck einer gemeinsam geteilten Werthierarchie.

Der Reichtum unseres europäischen Kontinents bestand immer in seiner Vielfalt, der Vielfalt von Völkern und Überlieferungen, die auf

gemeinsamen Traditionen ruhen, sich aus den gleichen Wurzeln entwickelt haben. Das europäische Abendland ist geprägt vom griechischen Denken, vom römischen Recht, vom christlichen Glauben. Humanismus, Renaissance und die Reformation haben ebenso zu dem Bild des christlichen Abendlandes beigetragen, wie später die Aufklärung und die moderne Wissenschaft.

Jahrhundertlang war Europa das Zentrum der Zivilisation, das die Geschehnisse und den Lauf der Geschichte bestimmte. Seine Rolle in der Welt ist wichtig und wird auch weiterhin wichtig sein, sie kann es aber auf Dauer nur dann bleiben, wenn die gemeinsamen Werte, die sich in den vergangenen Jahrhunderten trotz so mancher schweren Proben bewährt haben, weiter berücksichtigt und gepflegt werden.

Diese europäische Gemeinsamkeit im Geistigen, im Denken, in der Wissenschaft in der Kultur, in der Kunst wird – wie schon mehrmals zuvor – die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Systeme überdauern. Sie bildet die eigentliche Basis für standhafte Einheit, ein Fundament aus dauerhaften geistigen Bindungen. Keine Trennungslinie und keine politische Teilung kann die gemeinsame, tief verwurzelte Hierarchie der Werte abschaffen, wenn die Menschen das nicht wollen – das hat uns der Eisene Vorhang und die Berliner Mauer gezeigt. Nun sind wir als Christen und einfach als denkende Menschen verpflichtet, die mancherorts noch existierenden Trennungslinien auf jede mögliche Weise zu überwinden und die restlichen Folgen der jahrzehntelangen Spaltung abzuschaffen.

Das mangelnde Bewusstsein dieses europäischen Zugehörigkeitsgefühls, des geistigen Grundsteins, auf dem das europäische Haus zu errichten ist, kann dagegen alle Integrationsbestrebungen zunichte machen und das ambitionierte Unternehmen Europa zum bloßen Umschlagplatz für Waren und Dienstleistungen verkommen lassen. Wie es JOHANNES PAUL II. 1997 anlässlich des Andenkens an den Tod des hl. Adalberts im polnischen Gnezen feststellte: „In Europa wird es keine Einheit geben, solange diese nicht auf der Einheit des Geistes beruht“.

Nicht ohne Grund rückt immer öfter das Thema der geistigen Grundlagen der erweiterten Union in den Vordergrund. Denn die EU ist „weder ein schlicht geographischer Begriff, noch nur eine Wirtschafts- und Währungsunion; sie ist gemeinsame Teilung der Werte und der Geschichte. Diese Feststellung sollte aber ebenfalls in der europäischen Gesetzgebung und in der eindeutigen Bestimmung der fundamentalen, nicht nur ethischen, sondern auch religiösen Werte, Reflex finden. Je größer die kulturelle, religiöse und ethnische Verschiedenheit, desto größer das Bedürfnis nach geistiger Einheit. Sollte es aber nicht gelingen, ein Minimum an geistiger Einheit zu erreichen, kann das zu Spannungen führen. Das Postulat der gemeinsamen Werte ist also bei dem Aufbau Europas, auch als geistiger Gemeinschaft, unumgänglich. [...] Die Rückkehr zu den Wurzeln und zu der christlichen Inspiration heißt aber nicht, etwas aufnötigen zu wollen oder das Rad der Geschichte rückwärts laufen zu lassen. Es ist, wie Johannes Paul II. in Erinnerung bringt, ein großer Reichtum, der erlaubt, die feste Einheit Europas aufzubauen.“¹

Ich selbst bin in Polen an der Weichsel, also in diesem Europa, geboren und wurde später in einer katholischen Kirche getauft. Ich sehe keine wesentlichen Unterschiede, die meine Landsleute und mich trennen könnten oder trennen sollen von den Menschen, die an der Donau, am Rhein oder an der Themse geboren sind. Ich erwähne hier nicht zufällig Polen, Europa und die Kirche, denn die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kreis von Tradition und Kultur – also auch zu dem, was hier Humanismus genannt wurde - verbindet mich untrennbar sowohl mit meiner Volkszugehörigkeit

und der Tradition, als auch mit dem gesamten Gedanken- und Kulturgut des Abendlandes.

Ein ungemein wichtiges Element dieses Kulturgutes besteht vor allem in der allen Europäern gemeinsamen, durch Jahrhunderte gestalteten Begriffshierarchie, einer verbindenden Instanz, welche die Menschen über sprachliche, nationale und staatliche Grenzen hinweg einander näher bringt. Ich denke daran, was Millionen von uns in Europa gemeinsam war: die Selbstverständlichkeit von Begriffen wie Freiheit, Menschenwürde, Ehrfurcht vor dem Leben, die negative Einstellung gegenüber allen Formen der Übermacht und Gewalt, die Solidarität mit den Verfolgten, die Sorge für die Schwachen und Wehrlosen, ein besonders ausgeprägter Schutz für Mutter und Kind. Für meine früheren Zeitgenossen, junge Menschen, die vor dem Zweiten Weltkrieg in meiner Heimat erzogen wurden, waren dies selbstverständliche, in ganz Europa, also auch in unserem Nachbarland Deutschland zumindest bis 1933, allgemein verpflichtende Werte. Der September 1939 und die nachfolgenden Jahre waren daher nicht nur eine Periode von Leidenserfahrung und Opferbereitschaft im Kampf um die Freiheit und Unabhängigkeit der durch die Naziherrschaft bedrohten Länder, sondern auch der Versuch, diese moralische Ordnung – unsere gemeinsame moralische Ordnung – zu verteidigen.

Heute ist die sogenannte Bewältigung der Vergangenheit vor allem durch das Näherrücken und das gegenseitige bessere Verständnis von möglichst vielen Menschen erreichbar. Es geht hier keineswegs um die Verdrängung, sondern vielmehr um das ehrliche Interesse für die Fakten und für die Geschichte, die uns näherbringen muss, wie die totalitären, autoritären Kräfte die demokratischen Systeme, die Menschheit und jeden von uns bedrohen.

Doch die Geschichte ist nicht nur als Warnung zu verstehen. Sie lehrt auch viel Nützliches. So beschreibt beispielsweise der weltbekannte deutsche Philosoph KARL JASPERS die Selbstverständlichkeit der Gemeinschaft der europäischen Nationen, der Einheit Europas, die vor dem Ersten Weltkrieg herrschte: „Es erscheint uns wie eine paradiesische Zeit, als man ohne Pass aus Deutschland nach Rom fuhr und nur die Merkwürdigkeit

feststellte, dass, wenn man nach St. Petersburg fahren wollte, einen Pass brauche.“

Später ist der Begriff Europa unklar geworden. Es schien nur noch aus Osten und Westen zu bestehen. Erst heute erleben wir die wahre Wiederbelebung des europäischen Bewusstseins und versuchen uns dabei zu erinnern, dass Europa immer dann groß und einflussreich war, wenn sich seine unterschiedlichen gesellschaftlichen Strukturen, seine kulturellen, religiösen, ethischen und ideologischen Ideen, Weltbilder, Sprachen, Wirtschaftsideen, politische und unternehmerische Aktivitäten gegenseitig ergänzen und befruchten konnten, d. h. wenn ein gegenseitiger Austausch stattfinden konnte.

Daraus ergibt sich eine wichtige Lehre: Ein in Kultur und Sprache einheitliches Europa zu schaffen ist *n i c h t* das wahre Ziel der Integration. Wichtig ist, die Besonderheit der einzelnen Nationen und Regionen zu erhalten, die jeweilige Besonderheit und Originalität nicht zu zerstören, sondern im Gegenteil: zu fördern und zu unterstützen. Die Ursprünglichkeit und Besonderheit der verschiedenen europäischen Regionen, Sprachen, Landschaften, die Eigentümlichkeiten und Besonderheiten der Menschen sollten gestärkt und unterstützt werden. Das erfordert aber von allen die Bereitschaft zum Verstehen, zum Aufeinanderzugehen – die Bereitschaft, eine gemeinsame Kultur anzuerkennen.

Um es klarer zu sagen: Man macht gelegentlich die Entwicklung des nationalen Denkens in europäischen Staaten im vorigen Jahrhundert und nach dem Ersten Weltkrieg für die Bedrohung des Friedens in der Welt verantwortlich. Meiner Meinung nach ist das falsch: Europa hat es in einem langen und schwierigen Prozess geschafft, sich zu Nationen zu entwickeln, die viel Gemeinsames gefunden haben. Die Kriege in Europa waren vielmehr eine Entartung – schon jetzt überwundene Entartung – der Idee und der Praxis der freien nationalen Staaten.

Das künftige Europa hat nur bei der Erneuerung aus seinem Geist und aus seinen Gegebenheiten Chancen. Zu diesen Gegebenheiten gehören – trotz schmerzlicher Vergangenheit – doch die Nationalstaaten, die Vaterländer der freien Kulturvölker. Das vereinte Europa darf also in der näheren

Perspektive nur ein Staatenbund der bestehenden Nationalstaaten sein, eine Idee, die nicht sehr weit von der Idee DE GAULLES entfernt ist, seinem „Europa der Vaterländer“. In einem solchen Staatenbund muss der Sinn und Zweck nicht die scheinbare oder oberflächliche Integration sein, sondern vielmehr die Erhaltung der Völker und ihrer Kulturen im Geist der gegenseitigen Achtung und Toleranz. Das ist sicher keine leichte Aufgabe, aber durchaus eine realistische und denkbare im Europa des 21. Jahrhunderts.

Anlässlich der damaligen Europafeier sagte Papst JOHANNES PAUL II. bereits vor 20 Jahren, als Europa noch geteilt war und keine Anzeichen auch nur darauf hindeuteten, dass eine Überwindung dieser Teilung in greifbarer Nähe lag: „Trotz blutiger Konflikte zwischen den Völkern Europas und trotz der geistigen Krisen, die das Leben des Kontinents erschüttert haben – bis zu den Fragen, die sich dem Gewissen unserer Zeit über seine Zukunft stellen –, muss man nach zwei Jahrtausenden seiner Geschichte zugeben, dass die europäische Identität ohne das Christentum nicht verständlich ist, dass gerade in ihm sich jene gemeinsamen Wurzeln finden, aus denen die Zivilisation des Kontinents erwachsen ist, seine Kultur, seine Dynamik, seine Unternehmungslust, seine Fähigkeit zur konstruktiven Ausbreitung auch in andere Kontinente, kurz: alles, was seinen Ruhm ausmacht. Auch in unserer Zeit bleibt die Seele Europas geeint, weil es über seinen gemeinsamen Ursprung hinaus von den gleichen christlichen und humanen Werten lebt wie beispielsweise der Würde der menschlichen Person, dem echten Gefühl für Gerechtigkeit und Freiheit, der Arbeitssamkeit, dem Unternehmungsgeist, der Liebe zur Familie, der Achtung vor dem Leben, der Toleranz, dem Wunsch zur Zusammenarbeit und zum Frieden, die seine charakteristischen Merkmale sind und es kennzeichnen.“

Interessanter Beweis für das Gefühl des ungebrochenen europäischen Bündnisses findet sich auch in einer anderen Rede aus der Zeit des Kalten Krieges. RICHARD VON WEIZÄCKER, nicht nur als ehemaliger deutscher Bundespräsident eine Autorität, sondern auch als protestantischer Christ, sagte in seiner Ansprache auf dem Deutschen Katholikentag in Aachen am 12. Septem-

ber 1986: „Die Grundlagen unseres Bildes vom Menschen, von seiner Würde, seinen Rechten und Verantwortungen, seinem Zusammenleben sind allgemeines Erbe europäischer Kultur. Das, was wir westlich nennen, ist nicht amerikanisch, sondern europäisch. Auch das, was die Amerikaner westlich macht, ist europäisch. Ihre Freiheitsidee wurzelt in unseren europäischen Gedanken. Darin sind wir ihnen unverbrüchlich verbunden, genauer gesagt: sie mit uns. Von der anderen Großmacht, der Sowjetunion, trennt uns anderes und mehr: Uns unterscheidet nicht nur ihre Weltmachtposition, sondern auch ihre politische Kultur. Ich meine damit nur das System, nicht das russische Volk mit seiner Gefühlswelt und Seelenstärke; es hat eine tiefe Glaubenskraft und eine große, in Europa beheimatete Literatur. Grenzen mögen uns trennen. Es ist aber unser Menschenbild, unsere gemeinsame europäische Wurzel und Zukunft, die uns drängen, Grenzen nicht immer wieder in Frage zu stellen, sie nicht streitig zu machen, sie nicht verschieben zu wollen, sondern ihnen ihre Feindseligkeit, ihre Starre, ihren trennenden Charakter für die Menschen zu nehmen.“

Und weiter: „Gesellschaftliche Systeme trennen uns in Europa. Politische Grenzen sind zu respektieren, aber authentisch im Sinne kultureller Identität sind sie nicht. Den Sinn für die gemeinsame Kultur zu bewahren, das ist für uns in Europa entscheidend, damit wir uns nicht ganz an trennende politische Systeme verlieren. Kultur ist in Europa kein Vorbehaltsgut des Westens oder des Ostens, sondern sie ist eine Sache des Gebens und Nehmens, der gegenseitigen Bereicherung.“

Meine Erfahrungen sind die Erfahrungen eines Europäers, der jahrelang in der HITLER- und in der STALINHÖLLE gelebt und diese überlebt hat. Diese Erfahrungen haben mich überzeugt, dass die Menschen gezwungen sind, sich in gewissem Sinne anzupassen. Aber wenn wir diese gemeinsame Hierarchie der Werte, der geistigen Werte, bewahren wollen, gibt es keine Verfolgung, keine Macht von Kanonen und Panzern und keine andere Macht, die uns dazu bringen kann, unsere eigene Geschichte, unsere Gesinnung und unser Bewusstsein zu verraten.

Mehrere Völker Mittel- und Osteuropas haben trotz der Isolation entschieden: Wir wollen in

Europa bleiben. Diese Völker haben sich von dem Kontinent Europa und von dem abendländischen Erbe nie geistig losgelöst, weil sie ihre eigene Identität bewahren wollten. In diesem Sinne kann man sagen, dass sich die Polen, die Ungarn, die Tschechen, auch die Balten, mit der europäischen Teilung nach Jalta und Potsdam nicht abgefunden haben, obwohl sie längere Zeit diese Ablehnung nur indirekt äußern konnten. Diese Teilung bedeutete nämlich für diese Völker das Aufzwingen eines Wertsystems, das ihrer eigenen Identität fremd war.

Unsere Aufgabe unter den veränderten Bedingungen ist es, sich unserer Kultur bewusst zu werden, unsere gemeinsame Kultur zu bewahren, zu entwickeln, zu bereichern. Das war schon früher – wenn auch im begrenzten Maße – über alle bestehenden Grenzen und ideologischen Gegensätze hinweg möglich. Unsere gemeinsame erlebte – oft schmerzlich erlebte – Geschichte kann uns in eine gemeinsame, bewusst gemeinsam angestrebte Zukunft führen. Es gilt, die historischen, kulturellen und menschlichen Gemeinsamkeiten in ganz Europa zu stärken.

Gesellschaftliche Systeme und politische Grenzen trennten lange unser gemeinsames Europa. Sie konnten jedoch unsere kulturelle europäische Identität nicht zerstören. Die Europäer des 21. Jahrhunderts erwarten ein eindeutiges Nein zu Hassgefühlen. Sie erwarten Freiheit, Frieden. Im christlichen Abendland wissen wir, dass Frieden untrennbar mit der Freiheit des Individuums verbunden ist. Daher gibt es also keinen wahren Frieden ohne Beachtung der Menschenwürde, ohne praktische Anerkennung und Realisierung der Menschenrechte, ohne Erziehung unserer Kinder im Geiste der Toleranz und der Demokratie, voller Achtung der Andersdenkenden.

Papst JOHANNES PAUL II. hat im Oktober 1988 – also unmittelbar vor der politischen Wende – in seiner Rede vor dem Europäischen Parlament in Straßburg von der Zukunft Europas gesprochen: „Die vereinigten europäischen Völker werden die Vorherrschaft eines Volkes oder einer Kultur über andere nicht zulassen, sie werden aber das gleiche Recht für alle unterstützen und sich gegenseitig durch ihre Verschiedenheit bereichern. Die Reiche der Vergangenheit, die versuchten, ihre Herrschaft

auf Gewalt und Assimilation zu gründen, sind alle gescheitert. Euer Europa wird das des freien Zusammenschlusses aller seiner Völker und des Zusammenlegens der mannigfaltigen Reichtümer seiner Verschiedenheit sein. Andere Völker werden sich bestimmt denjenigen anschließen können, die heute hier vertreten sind. Als Oberhirte der Universalkirche, der aus Osteuropa kommt und der das Verlangen der slawischen Völker kennt – dieser anderen Lunge unserer europäischen Heimat – spreche ich den Wunsch aus, dass Europa – sich in letzter Instanz freie Institutionen gebend – eines Tages sich zu den Dimensionen ausbreiten könnte, die ihm von der Geographie und der Geschichte gegeben wurden. Wie sollte ich das nicht wünschen, da die vom christlichen Glauben beseelte Kultur die Geschichte aller Völker unseres einzigen Europa tief gezeichnet hat – die Geschichte der Griechen, der Römer, der Germanen und der Slaven, trotz aller Schicksalsschläge und gegensätzlicher sozialer und ideologischer Systeme.“

Was Europa in den Jahrhunderten der Geschichte hervorgebracht hat, muss nun geistig von Europa überarbeitet werden – behauptete seinerzeit KARL

JASPERS. In dem jahrtausendealten Wesen Europas liegt die Chance, in der gegenwärtigen Weltsituation diese Bewegung zu neuer Schöpfung fortzusetzen. Der Weg in die europäische Zukunft führt nicht zuletzt durch die Rückbesinnung auf die Ursprünge der abendländischen Zivilisation. Die Quelle der treibenden Kraft unseres Kontinents liegt in der Antike, genauso – um eine offensichtliches Beispiel vorzuführen – wie das heute mit Erfolg gültige Rechtssystem direkt auf der römischen Rechtsprechung basiert. Um diese Quelle zu unserem gemeinsamen Vorteil richtig ausschöpfen zu können, ist eine Brücke notwendig, die die Vergangenheit mit der Gegenwart verbindet – und eben hier leistet die klassische Philologie ihren Beitrag, der vor dem Hintergrund des von mir soeben Vorgetragenen höchste Anerkennung verdient.

Anmerkungen:

- 1) H. Muszynski, Europa ducha – Europa des Geistes. Gniezno 2002. S.10-11

WŁADYSŁAW BARTOSZEWSKI,
Prof. Dr. Dr. h. c. mult.,
Staatsminister a. D.



Dr. Helmut Meißner (Vorsitzender des DAV), Preisträger Bartoszewski, Laudator Kardinal Lehmann

HIS LITTERIS

PRAEMIUM HUMANITATIS

ADIVDICAMVS

DOMINO ILLUSTRISSIMO ATQVE HUMANISSIMO

WŁADYSŁAW BARTOSZEWSKI

PRAECLARO HISTORIAE INVESTIGATORI
PRISTINO RERUM EXTERNARUM POLONIAE MINISTRO
PROFESSORI AC SCRIPTORI NOBILISSIMO

QVI AB HOSTIBVS HUMANITATIS VEHEMENTER VEXATVS
MVLTA QVOQVE ET BELLO PASSVS

TAMEN DE GLORIA VICTIS TRIBVENDA
DE LIBERTATE PATRIAE REDDENDA
DE PACE CVNCTIS EVROPAE POPVLIS RESTITVENDA
NVMQVAM DESPERAVIT

CREDENS ESSE NEFAS
ANIMAM PRAEFERRE PV DORI
ET PROPTER VITAM VIVENDI PERDERE CAVSAS

QVI SEMPER ET VBIQVE
STVDIVM RERVM CIVILIVM AC SALVTIS PVBLICAE
CVM ANIMI CVLTVRA CONIVNGENS
HISTORIAM APPELLAT MAGISTRAM VITAE

QVI FORTITER CONTRA TORRENTIEM NIXVS
MVNERE INTERPRETIS FVNGENS
INTER POLONOS ET GERMANOS
FVNDAMENTA EVROPAE COALESCENTI POSVIT

COLONIAE AGRIPPINENSIVM
A. D. XVI. KAL. MAIAS ANNO DOMINI BISMILLESIMO QVARTO
ASSOCIATIONIS PALAEOFILOLOGORVM GERMANORVM PRAESES
HELMVT MEISSNER

Text der lateinischen Ehrenurkunde zur Verleihung des Humanismus-Preises durch den Vorsitzenden des
Deutschen Altphilologenverbandes Dr. HELMUT MEIßNER an Professor WŁADYSŁAW BARTOSZEWSKI
am 16. April 2004 in Köln

Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland

(Schuljahr 2002/2003)

Bericht vor der Vertreterversammlung in Köln am 13. 3. 2004

Prolegomena:

Zunächst sind Worte des Dankes angesagt.

Mein Dank gilt zum einen den Landesvorsitzenden für ihre Mühe und nahezu durchweg prompte Beantwortung der erbetenen Angaben. Dies ist schon alleine deswegen nicht selbstverständlich, weil in den letzten Monaten in mehreren Landesverbänden die Vorsitzenden gewechselt haben und die neuen *collegae* sich in die Thematik haben einarbeiten müssen.

Mein Dank gilt aber auch meiner Mitstreiterin Frau WITT-BAUHARDT, ohne deren Hilfe es mir nicht möglich wäre, die übernommene Aufgabe zu leisten.

Der Fragebogen scheint sich im Wesentlichen bewährt zu haben. Es sind zumindest nur wenige kritische Anmerkungen zu den Formulierungen zu vermerken. Dass nicht für jedes Bundesland alle Fragen in gleicher Weise von Belang sind, spiegelt den Föderalismus wider, der gerade im Bildungsbereich ausgeprägt ist, und wofür der diesjährige Bericht wiederum ein beredtes Zeugnis ablegt. Dessenungeachtet werden wir den Fragebogen jedes Jahr auf seine Aussagekraft überprüfen. Insofern sind Änderungen nicht ausgeschlossen. Der Weg der „elektronischen“ Post, den wir erstmals beschritten haben, hat sich insgesamt bewährt: Von 16 Landesverbänden haben wir immerhin von 13 per *e-mail* die erbetenen Informationen erhalten.

Im Folgenden habe ich mich bemüht, Sie nicht mit einer Fülle an Daten zu „überschütten“. Daher werde ich mich überwiegend auf Schwerpunkte konzentrieren. Die Details, die oftmals an sich sehr interessant und aufschlussreich sind, sind in den Papieren enthalten, die an Sie verteilt worden sind. Sie können hierin nicht nur genauere Zahlenangaben erfahren, sondern auch in Form einer Synopse die wesentlichen Rückmeldungen aus den einzelnen Bundesländern.

Schülerzahlen

Wie bereits im Jahr 2001, so ist auch im Jahr 2002 die Zahl der Latein-Schülerinnen und Schüler wiederum gestiegen. Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden haben bundesweit ca. 4,3 Prozent mehr Schülerinnen und Schüler das Fach Latein gelernt. Das bedeutet eine Steigerung um 26.894 auf die Gesamtzahl von 654.016 (Zum Vergleich: im Jahr davor betrug die Steigerungsrate ca. 1,4 Prozent = 8.500 Schülerinnen und Schüler bei einer Gesamtzahl von 627.000).

Bedenkt man, dass die Gesamtschülerzahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten bundesweit im Jahr 2002 „nur“ um 0,5 Prozent gestiegen ist, wird klar, dass die Lateinzahlen einen überdurchschnittlichen Anstieg zu verzeichnen haben. Dabei ist Folgendes besonders bemerkenswert: In den alten Bundesländern haben die Gymnasien die Schülerzahl um 1,8 Prozent erhöht, wogegen in den neuen Bundesländern ein Rückgang um 3,8 Prozent zu vermelden ist (auf dieses Phänomen wurde bereits im letztjährigen Bericht hingewiesen). Auf Latein bezogen fällt auf, dass bis auf Sachsen-Anhalt (dort sind die Zahlen konstant geblieben) in allen Bundesländern die Zahlen angestiegen sind, d. h. dass in allen neuen Bundesländern der Anteil der Latein-Schülerinnen und Schüler überproportional gestiegen ist.

Zu Details: Betreff Gesamtschülerzahl: An den Gymnasien ist sie seit 2000 kontinuierlich gestiegen von 25,8 über 25,9 auf nunmehr 26,8 Prozent, auf die Gesamtschülerzahl aller Schularten bezogen, bedeutet dies eine Steigerung von 6,2 über 6,4 auf nunmehr 6,7 Prozent.

Zu Latein I: Bundesweit sind seit drei Jahren stabile Prozentzahlen zu vermelden: jeweils 0,16 Prozent. Da aber die absoluten Zahlen zugenommen haben (vgl. oben), bedeutet dies auch eine Steigerung der Zahl der Latein I-Schülerinnen und Schüler. Konkret haben in der 5. Klasse 16.597

(Vorjahr 16.300) Schülerinnen und Schüler mit Latein begonnen, wovon 15.282 auf die alten und 1.315 auf die neuen Bundesländer entfallen.

Zu Latein II: Hier ist der Anteil an der Gesamt-schülerzahl aller Schularten in den letzten drei Jahren von 1,11 über 1,19 auf mittlerweile 1,24 Prozent gestiegen. Ähnliches gilt für Latein III: Hier lauten die Zahlen 1,17 für 2000, 1,23 für 2001 und 1,27 Prozent für 2002.

Auch die Zahlen in der Sekundarstufe II, die im vergangenen Jahr zurückgegangen waren, haben wieder zugenommen: Die Zahlen für die letzten drei Jahre (hier: Klassenstufe 12) lauten: 0,3 für 2000, 0,29 für 2001 und 0,32 Prozent für 2002.

Erfreulicherweise haben im Fach Griechisch die Zahlen wieder zugenommen: Ist im Jahr 2001 die Gesamtzahl von 13.192 aus dem Jahr 2000 auf 12.837 zurückgegangen, so hat das Jahr 2002 mit 13.280 nicht nur eine Steigerung im Vergleich zum Jahr davor in Höhe von ca. 3,3 % zu verzeichnen, sondern mit dieser Zahl ist sogar das Jahr 2000 übertroffen.

Prozentual gesehen stellen sich die Zahlen für Griechisch wie folgt dar: 0,13 für 2000, ebenfalls 0,13 für 2001 und 0,14 Prozent für 2002.

Es bleibt weiterhin für Griechisch das Phänomen zu beobachten, dass in der Sekundarstufe II die Zahlen deutlich zurückgehen. Die Prozentzahlen für Griechisch in Klasse 12 lauten: 0,016 für 2000, 0,015 für 2001 und 0,014 Prozent für 2002.

Englisch an Grundschulen und die Konsequenzen für Latein

Es gibt in jedem Bundesland Schulen, die ab der 5. Klasse Lateinunterricht anbieten. Schwerpunkt sind eindeutig die süddeutschen Bundesländer. Dabei ist die Zahl der Schulen, die alternativ zu Latein eine moderne Fremdsprache (weit überwiegend Englisch, v. a. im süddeutschen Bereich hin und wieder Französisch) anbieten, erheblich größer als die Zahl derer, die „rein altsprachlich“ in der 5. Klasse beginnen.

Die weitere Entwicklung scheint den Berichten zu Folge v. a. von zwei Faktoren abhängig zu werden.

Zum einen ist in den meisten Bundesländern der Beginn des Fremdsprachenlernens mittlerweile in die Grundschule vorverlegt. Dabei ist

ein überaus breites Spektrum unterschiedlicher Konzepte anzutreffen – wenn es denn überhaupt welche gibt, die diesen Namen verdienen. Als zusätzliches Problem scheint sich herauszustellen, dass die Umsetzung „echter“ Konzepte oftmals an mangelnden Ressourcen bzw. geeigneten Fachkräften zu scheitern droht (so kann z. B. die Aufforderung an Grundschullehrkräfte, sich durch den Besuch von Volkshochschulkursen für Englischunterricht in der Grundschule „fit“ zu machen, schlechterdings nur als „Witz“ bezeichnet werden). Positiv für Latein scheinen sich die Dinge überall dort zu entwickeln, wo das sog. Biberacher Modell (5 Stunden Latein und 3 Stunden Englisch ab Klasse 5) oder ähnliche Konzepte angeboten werden. Insofern ergibt sich als logische Konsequenz die Forderung, dass in der Grundschule ein didaktisch-methodisch gut begründeter und qualifiziert erteilter fremdsprachlicher Unterricht (in der Regel im Fach Englisch) ab der 3. Klasse begonnen und in der weiterführenden Schule in Klasse 5 fortgeführt wird. Latein würde in diesem Fall den Status der „zweiten“ Fremdsprache erhalten. Dies würde wohl die immer wieder zu beobachtende „Konfliktsituation“ bei der Wahl der „ersten“ Fremdsprache in der 5. Gymnasialklasse zu Gunsten des Faches Latein entspannen.

Zum anderen sind in nahezu allen Bundesländern Veränderungen in der Struktur von Schule angeschoben oder zumindest angedacht. Dabei reichen die Überlegungen von einer Verkürzung der Schulzeit (Stichwort G-8), über die Einführung einer sechsjährigen Grundschule bis hin zur Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems (letzteres ist in Schleswig-Holstein im Gespräch). Es ist völlig unklar, welche dieser Überlegungen zu Plänen und letztlich zu Wirklichkeit werden und was das alles für die Alten Sprachen bedeuten würde. Zumindes scheint sich im Zusammenhang mit G-8 eine Verringerung der Unterrichtsstunden für Latein I abzuzeichnen. (Anmerkung: Gerade für G-8, wenn man es denn als differenzierende Förderung tüchtiger Schülerinnen und Schüler versteht, scheint sich Latein als erste Fremdsprache besonders zu bewähren. Insofern erscheint eine Verkürzung gerade hier nicht sinnvoll.)

Lehrkräfte

In den Berichten von zehn Landesvorsitzenden wird ein mehr oder weniger dringlicher Mangel an Lehrkräften in den alten Sprachen (v. a. in Latein aber auch z. T. in Griechisch!) vermerkt. In den Berichten der Bundesländer, aus denen keine „Bedarfsmeldung“ kommt, stehen v. a. Kommentare wie „nicht erfassbar“ oder „nicht aussagekräftig“. Wiederholt wird deutlich gemacht, dass die Ministerialverwaltung keine verwertbaren Zahlen herausgibt (z. B. Bremen, Thüringen). Vor allem in Baden-Württemberg und Bayern, in denen Mangel konstatiert wird, wird die Befürchtung geäußert, dass durch die flächendeckende Einführung von G-8 der Bedarf an Lehrkräften zurückgehen wird, da die Wochenstundenzahlen in den alten Sprachen reduziert werden sollen.

Für das Jahr 2002 sind bundesweit 238 (davon 126 Frauen) *candidati* mit bestandenem zweiten Staatsexamen im Fach Latein und 26 (davon 14 Frauen) im Fach Griechisch zu vermelden. Was diese Zahlen bedeuten, mag ein Blick auf die Zahlen der Studienreferendarinnen und Studienreferendare im Land Nordrhein-Westfalen aus dem Jahr 2000 verdeutlichen: Damals waren allein in diesem Bundesland im Fach Latein mit 240 Personen in etwa so viele zu vermelden wie zwei Jahre später bundesweit.

In diesem Zusammenhang bekommen die Überlegungen zum Thema „Studierendenzahlen“ an den Universitäten ebenso wie zum Thema „Nachqualifizierung“ neues Gewicht. Bei beiden Themata scheint die Situation von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich zu sein. Während z. B. die Zahlen der Studierenden an der Universität in München (von einem zuvor freilich hohen Niveau) deutlich zurückgegangen sind, sind sie an der Christian-Albrechts-Universität in Kiel gestiegen (dazu einige Zahlen: WS 02/03 L 159, Gr 13 – SS 03 L 168, Gr 15 – WS 03/04 L 184, Gr 12).

Die Bundesländer, die Angebote zur Nachqualifizierung gemacht haben, (Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Schleswig-Holstein) vermelden neben Hinweisen auf problematische Aspekte durchaus positive Erfahrungen.

Der Mangel an Lehrkräften in den Alten Sprachen ist insoweit besonders schmerzlich,

als (mindestens) drei Aspekte zusammenkommen, die die Nachfrage verstärken: Nach wie vor ist der Anteil an den Pensionierungen bei den Altphilologen besonders hoch, so dass in großem Umfang Ersatzbedarf besteht. Zum anderen steigen die Schülerzahlen – zumindest auf dem Gymnasium – noch weiter. Zum Dritten scheint vielerorts das Fach Französisch als Alternative zu Latein zunehmend zurückgedrängt zu werden.

Insgesamt muss das im vergangenen Jahr gezogene Fazit: „eine solide mittel- und langfristige Personalplanung hat sich bundesweit offensichtlich noch nicht durchgesetzt“ (FORUM CLASSICUM 2/2003 S. 92) unterstrichen werden.

Dauer und Umfang des Latein- bzw. Griechischunterrichts – Latinums- und Graecumsbestimmungen

Was die Stundenzahlen anbelangt, so scheint bundesweit nur bei Latein I eine relative Vergleichbarkeit gegeben zu sein. Bei Latein II und besonders bei Latein III sind größere Unterschiede festzustellen. Bei manchen Bundesländern sind Fragezeichen angebracht, weil im Rahmen der Umstellung auf G-8 die Stundentafeln geändert werden. Auch gibt es keine einheitliche Regelung dafür, wie im Falle der vorgezogenen Einführung von Englisch diese Stunden „finanziert“ werden. Eher die Ausnahme sind die Bundesländer, in denen durch die Vorgabe von Stundentafeln die benötigten Stunden bereitgestellt werden. Vielfach scheinen die Schulen unter dem Deckmantel der „Profilierung“ gezwungen zu sein, diese Stunden selber zu erwirtschaften (z. T. auf Kosten von Latein).

Was die Latinums- und Graecumsbestimmungen anbelangt, ist keine Verbesserung zu erkennen. Nach wie vor schwanken die Vorgaben nicht nur von Bundesland zu Bundesland mitunter erheblich, sondern oft auch von Universität zu Universität. Interessenten kann nur empfohlen werden, sich bei der jeweils in Frage stehenden Hochschule genauer zu diesem Thema zu informieren.

Allgemein scheint sich abzuzeichnen, dass das Latinum als geforderter Nachweis zu schwinden scheint. Dies gilt vor allem in den neuen Studiengängen (Bachelor, Master), teilweise aber auch für Lehramtsstudiengänge (Französisch in Real-

schulen in Bayern, Französisch am Gymnasium in Niedersachsen; in Schleswig-Holstein wurde in einigen Lehramtsstudiengängen das Lateinum durch das „kleine Lateinum“ ersetzt).

Es ist zu überlegen, inwieweit der DAV sich hier „einschalten“ sollte. Dabei geht es nicht nur um eine größtmögliche Vereinheitlichung der Dauer des jeweils vorgeschriebenen Unterrichts, sondern vor allem um inhaltliche Festsetzungen (Standards), um auf diesem Wege eine Vergleichbarkeit sicherzustellen.

In diesem Zusammenhang sei auf die DAV-Kommission verwiesen, die ein Papier zum Thema „Latein in der aktuellen Schulpolitik“ erarbeitet hat.

Profilbildung in der Sekundarstufe II

Aus den Berichten wird deutlich, dass in diesem Bereich kaum Veränderungen zu konstatieren sind. Das mag auch damit zusammenhängen, dass in einer zunehmenden Zahl von Bundesländern über neue organisatorische Formen des Unterrichts nachgedacht wird. So ist z. B. in Baden-Württemberg das Kurssystem mit der Unterscheidung von Leistungs- und Grundkursen aufgegeben, und es gibt eine Reihe von Bundesländern, in denen die Diskussion in vergleichbare Richtungen geht. Hier wird es wohl in wenigen Jahren auch auf Grund der pekuniären Not in den Landeshaushalten zu Veränderungen kommen.

Lehrpläne

In etwa 2/3 der Bundesländer sind neue Lehrpläne (sei es für Sekundarstufe I, sei es für Sekundarstufe II) in letzter Zeit in Kraft getreten, oder die bereits gültigen werden überarbeitet, um z. B. für G-8 und/oder für das Zentralabitur „tauglich“ gemacht zu werden. Die „Kurzsichtigkeit“ so mancher Verantwortlicher wird dabei an Extremen deutlich: So müssen die soeben für die 5. Klasse in Kraft gesetzten neuen Lehrpläne in Bayern umgehend überarbeitet werden, da bereits ab dem kommenden Schuljahr flächendeckend G-8 eingeführt werden wird. Welche Verschleuderung an Geld und menschlichen Ressourcen!

Lehrerfortbildung

Bundesweit zeichnen sich folgende Tendenzen ab:

- In vielen Bundesländern wird die Frage diskutiert, ob die Lehrkräfte zur Fortbildung verpflichtet werden sollen, oder ob es ihrer eigenen Entscheidung anheim gestellt bleiben soll. Auch die Frage, ob im Rahmen der zunehmenden Selbständigkeit der Schulen diesen Budgets für Fortbildung zur Verfügung gestellt werden sollen, ist vielerorts im Gespräch. So manche prinzipiell gute Idee scheitert an den Finanzen.
- Daher übernehmen die Landesverbände des DAV zunehmend die inhaltliche aber auch materielle Ausgestaltung von Fortbildungsveranstaltungen, da die „öffentliche Hand“ sich vielerorts nicht mehr in der Lage sieht, in gleichem Maße wie früher Mittel für die von allen Seiten als dringend notwendig bezeichnete Lehrerfortbildung zur Verfügung zu stellen.
- In den meisten Bundesländern wird (noch?) eine zentrale landesweite Fortbildungsveranstaltung angeboten, die in der Regel von den Lehrerbildungsinstituten (o. ä.) gemeinsam mit dem DAV konzipiert und durchgeführt wird. Darüberhinaus gibt es vielerorts regionale, oftmals auch nur halbtägige Fortbildungsveranstaltungen.
- Inhaltliche Schwerpunkte sind die jeweils neuen Lehrpläne, die Auseinandersetzung mit dem Thema Lesekompetenz, neue Unterrichtsmethoden sowie schulpraktische Fragen (z. B. Autoren im Lektüreunterricht, Korrekturmaßstäbe).

Entwicklungen und Tendenzen in der Schulpolitik

Wer die Entwicklungen in einem Bundesland, geschweige darüber hinaus verfolgt, bekommt den Eindruck, dass mit dem Begriff der „Disharmonie“ die Situation noch sehr freundlich beschrieben wird.

Hauptübel scheint die Verquickung verschiedener Strömungen und Faktoren zu sein. Auf der einen Seite hat PISA einen großen Handlungsbedarf deutlich gemacht. Der wird auch von der Politik in den einzelnen Bundesländern gesehen – und vielerorts zur Chefsache gemacht, ohne dass

dadurch der Sachverstand und die Qualität zum Tragen kämen. Bemerkenswert dabei ist, dass hier keineswegs einheitliche Linien bundesweit anzutreffen sind. Dies sei beispielhaft an extremen Positionen festgemacht. Wurde in Bayern noch vor einem Jahr die Verkürzung der Schulzeit (G-8) in offiziellen Verlautbarungen massiv abgelehnt, so wird ab dem nächsten Schuljahr ebendies flächendeckend eingeführt. Oder: Während in Niedersachsen die schulartübergreifende Orientierungsstufe abgeschafft und das dreigliedrige Schulwesen gestärkt wird, wird in Schleswig-Holstein die Abschaffung desselben und die Einrichtung einer „Einheitsschule“ für alle Schülerinnen und Schüler von Klasse 1 bis 10 diskutiert.

Insofern grenzt es an ein Wunder, dass die KMK sich auf einige Eckpfeiler geeinigt hat, die eine größere Vergleichbarkeit innerhalb der Bundesrepublik und zugleich eine Qualitätssteigerung zum Ziel haben.

In diesem Zusammenhang seien nur Begriffe wie „Bildungsstandards“ und „Vergleichsarbeiten“ genannt. Aber auch hier steckt der „Teufel im Detail“: So wird z. B. diskutiert, ob in den Bildungsstandards „Minimal-“, oder „Durchschnittsziele“ definiert sein sollen – abgesehen davon, dass für die Alten Sprachen Bildungsstandards noch nicht definiert worden und die bislang veröffentlichten Standards für Englisch und Französisch nicht auf sie übertragbar sind.

Tendenziell lässt sich festhalten:

- Immer mehr Bundesländer führen G-8 flächendeckend ein (Bayern, Berlin-Brandenburg, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt).
- In diesem Zusammenhang wird die zweite Fremdsprache generell in der 6. Klasse begonnen.
- Immer mehr Bundesländer führen das Zentralabitur ein (Berlin-Brandenburg, Hamburg, Hessen, Niedersachsen).
- Auch die Ausbildung der Studienreferendarinnen und – Referendare wird in einigen Bundesländern neu geregelt (z. B. in Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und in Schleswig-Holstein).

- Den einzelnen Schulen soll mehr Eigenständigkeit zugestanden werden.
- Damit verbunden ist allerdings eine stärkere Evaluation von außen (vgl. z. B. in Niedersachsen „Schulinspektionen“ oder in Schleswig-Holstein „EVIT“ (Evaluation im Team)). Dabei scheint sich bundesweit abzuzeichnen, dass – gleich worum es in welchem Bundesland geht – die Dinge nicht gründlich genug durchdacht und zu frühzeitig in die Welt gesetzt werden. Dies sorgt verbunden mit der zunehmenden Belastung für die Lehrkräfte (dazu s. u.) für eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen und dürfte für Verbesserung der Atmosphäre an Schule, die wiederum Voraussetzung für qualitativ hochwertige Arbeit ist, kontraproduktiv sein.

Auf der anderen Seite wird der finanzielle Druck auf die Landesregierungen immer stärker, so dass viele bildungspolitische Entscheidungen weniger von sachlichen, geschweige denn pädagogischen als vielmehr fiskalischen Erwägungen geleitet sind. Das „Instrumentarium“ in diesem Zusammenhang reicht von Erhöhung der Deputatstunden (z. B. in Bayern und in Mecklenburg-Vorpommern) bis zu einer Heraufsetzung des Mittelwertes der Schülerzahlen im Kurssystem, wie es in den letzten Jahren in nahezu allen Bundesländern, die noch das Kurssystem haben, geschehen ist. Dass dies sachlich und pädagogisch oftmals nicht sinnvoll, ja sogar kontraproduktiv ist, wird klar, wenn man hört, dass z. B. in Hamburg die Zahl auf 20,5 Schülerinnen bzw. Schüler pro Kurs angehoben worden ist (was in einem konkreten Fall zu einem Griechischkurs von mehr als 30 Schülerinnen und Schülern geführt hat, der noch dazu als niveauübergreifender Kurs konzipiert werden musste). Diese Entwicklungen dürften für alle Fächer und damit auch für die Alten Sprachen und hier vor allem für das Griechische fatale Folgen haben.

Diversa

Was lange Zeit fraglich war, ist nunmehr angefangen: Nachdem vor einem guten Jahr die überarbeiteten EPAs für Deutsch, Englisch und Mathematik veröffentlicht worden sind, hat im Spätherbst des vergangenen Jahres die Arbeit an den EPAs für Latein und Griechisch begonnen. In ihnen sollen die

in den vergangenen 25 Jahren gemachten Entwicklungen im fachdidaktisch-methodischen Bereich aufgegriffen und für die Abiturprüfung in den Alten Sprachen passend gemacht werden. Ein Zeitpunkt für die Fertigstellung ist noch nicht bekannt.

Zur Stärkung der Alten Sprachen werden in vielen Bundesländern Wettbewerbe für Schülerinnen und Schüler durchgeführt, die vielfach vom jeweiligen Landesverband des DAV, in erfreulich vielen Fällen aber auch von anderen Einrichtun-

gen (z. B. Stiftungen in Baden-Württemberg und Bayern) getragen werden. Auch der Bundeswettbewerb Fremdsprachen scheint zunehmend bei den Altsprachlern auf Interesse zu stoßen.

RAINER SCHÖNEICH, Kiel

(Der Autor ist Landesvorsitzender des DAV in Schleswig-Holstein, im Bundesvorstand zuständig für die Auswertung der Berichte aus den Landesverbänden)

Das Latinum und die Qualität der deutschen Universitätsstudenten

Kurzbericht über eine statistische Untersuchung

Die hervorragende Bedeutung, die der Lesekompetenz beim Wissenserwerb zukommt, ist bekannt. In der PISA-Studie von 2000 ist die alte Einsicht erneut bestätigt worden. „Nach den Befunden scheinen sich sprachliche Defizite kumulativ in Sachfächern auszuwirken, so dass Personen mit unzureichendem Leseverständnis in allen akademischen Bereichen in ihrem Kompetenzerwerb beeinträchtigt sind“, heißt es an einer Stelle des Kurzberichts. In dieselbe Richtung weist die Untersuchung „Lesen kann die Welt verändern“, die 2003 von der OECD und der Unesco in London und Berlin vorgestellt wurde.

Freilich orientiert sich die internationale Bildungsforschung in ihren Fragen und in ihren Antworten primär an dem, was weltweit vermittelbar ist. Leicht entgehen ihrem Blick kulturelle Besonderheiten. Das bedeutet unter anderem auch, dass in solchen Untersuchungen nicht vom Lateinischen die Rede ist. Natürlich hat die vielleicht wichtigste heutige Funktion des Lateinischen, nämlich die wissenschaftliche Erschließung der lateinischen Quellenliteratur des europäischen Kulturkreises, nichts mit deutscher Lesekompetenz zu tun. Aber Befürworter des Lateinischen glauben, daß die Fähigkeit, lateinische Texte zu verstehen, nicht die einzige Qualifikation ist, die durch das Lateinlernen erworben wird. Und zu den Transferleistungen des Lateinlernens, die am ehesten erwägenswert sind, gehört gerade, dass es das Verständnis komplexerer deutscher Texte fördern könnte. Wenn es sich so verhalten sollte, wäre dies eine wichtige Leistung des Lateins.

Ob die Hypothese zutrifft, wurde in den Jahren 2001/2002 von Prof. Dr. WOLFGANG DIETER LEBEK, dem seinerzeitigen Inhaber des Kölner Lehrstuhls für Klassische Philologie und Nebendisziplinen, anhand eines neu entwickelten Tests geprüft. Konzipiert wurde der Test lange, bevor etwas von PISA bekannt geworden war; er ist dementsprechend auch anders angelegt als die Tests der PISA-Studie.

Der Test ermittelt das Leseverständnis der Probanden anhand von insgesamt neun ausgewählten Texten wirkungsmächtiger deutschsprachiger Autoren. Die Autoren der Texte sind LESSING (2 Texte), GOETHE (1 Text), SCHILLER (2 Texte), KANT (2 Texte), KNIGGE (1 Text) und SIGMUND FREUD (1 Text). Es handelt sich um einen *Multiple-Choice*-Test, der je Text vier Verständnismöglichkeiten zur Auswahl stellt, von denen innerhalb des gegebenen Rahmens eine richtig ist. Die Perikopen sind so ausgewählt, dass sie innerhalb des gegebenen Fragehorizonts keinerlei Wissen über den Textzusammenhang voraussetzen. Ihr Verständnis ist auch nicht an Spezialkenntnisse irgendwelcher Art gebunden. Der Test prüft also nicht etwa irgendein Bildungswissen, sondern die Fähigkeit, voraussetzungslos den Sinngehalt bestimmter Texte der deutschen Hoch-Literatur zu erfassen. Die getestete Lesekompetenz könnte man auch als Kulturererschließungskompetenz bezeichnen. „Kultur“ wäre in diesem Zusammenhang nicht „Weltkultur“, sondern Nationalkultur, soweit sie sich sprachlich manifestiert.

Vorausgeschickt ist dem eigentlichen Test auf dem Testbogen eine Kopfleiste, in der verschie-

dene Hintergrundinformationen erfragt werden. Sie betreffen vor allem die auf der Schule belegten sprachlichen Fächer, die gegliedert sind nach den Kategorien „Leistungskurs“, „Grundkurs“ und „nicht in Sek(undarstufe) II fortgeführt“. In der Kopfleiste wird ferner erfragt, ob der einzelne Proband das Latinum erworben hat, und im wievielten Semester er studiert. Die Art der Erhebung hat es erlaubt, noch andere Kriterien zu berücksichtigen. Natürlich fehlen auch nicht die Fragekategorien „männlich“ und „weiblich“. Sie haben sich aber als irrelevant erwiesen.

Mittels der Hintergrundinformationen lassen sich Probandengruppen mit verschiedenen Bildungsmerkmalen isolieren. Auf dieser Basis kann die Korrelation oder Nicht-Korrelation von verschiedenen Gruppenvariablen mit einer bestimmten Texterfassungskompetenz festgestellt werden. Die wichtigste Gruppenvariable ist das Latinum; es ist aber nicht die einzige.

Die Zielpopulation des Tests waren nicht etwa 15-jährige Schüler wie in PISA, sondern Universitätsstudenten, also die Altersgruppe von ungefähr 19 Jahren bis 28 Jahren, die sich aufgrund ihrer erfolgreichen Schullaufbahn für ein Universitätsstudium qualifiziert hat und die sich dementsprechend auf einer Universität auch eingeschrieben hat.

Da der Test – als gewissermaßen „schlanker Test“ – nur 20 Minuten erforderte, konnte er leicht in eine Lehrveranstaltung eingeschoben werden. Dass der Plan Wirklichkeit wurde, ist dem Entgegenkommen und der Hilfe zahlreicher Universitätsprofessoren und -dozenten zu verdanken. Auf diese Weise hat der Test verschiedene Universitäten in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen erreicht. Von den Fakultäten waren beteiligt die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät, die Medizinische Fakultät, die Juristische Fakultät und die Philosophische Fakultät oder deren Teilfakultäten. Unter den Bundesländern hat Nordrhein-Westfalen besonders viele Probanden geliefert, und hier hat sich wiederum die Universität zu Köln besonders stark beteiligt.

Erfasst wurden 3203 Regelstudenten. Zusätzlich haben sich 163 Seniorenstudenten an dem

Test beteiligt, die jedoch in der folgenden Skizze unberücksichtigt bleiben.

Die Rohdaten wurden am Kölner Universitätsinstitut für Medizinische Statistik, Informatik und Epidemiologie statistisch durchleuchtet. Für die uneigennützigte Hilfe sei auch an dieser Stelle dem Institutsdirektor Professor Dr. WALTER LEHMACHER und seiner Mitarbeiterin Frau HILDEGARD CHRIST herzlicher Dank ausgesprochen. Um festzustellen, ob die Differenz zwischen zwei Parametern als möglicherweise zufällig oder als nicht zufällig, als „signifikant“ zu gelten hat, wurde der MANN-WHITNEY-Test verwendet.

Zur Veranschaulichung werden die Ergebnisse in Form von Stabdiagrammen präsentiert, die folgendermaßen konstruiert sind: Auf der waagerechten Achse erheben sich je Zielgruppe 10 gleichartig markierte Stäbe. Sie verdeutlichen von links nach rechts, wie sich die Probanden der Gruppe auf die 10 Möglichkeiten „0 bis 9 Treffer = 0 bis 9 richtige Antworten“ prozentual verteilen. Zwischen den einzelnen Textaufgaben wird dabei nicht unterschieden. Eine Probandengruppe ist um so leistungsfähiger, je höhere Stäbe sich nach rechts verlagern. Perfekt wäre eine Gruppe, wenn ihr äußerster rechter Stab, der Stab „9 Treffer“, die Höhe von 100 Prozent erreichte.

Das ist der Idealfall, von dem sich aber die Wirklichkeit weit entfernt. Der Gesamtbefund, den die Erhebung für die 3203 regulären Studierenden erbracht hat, wird durch das folgende Stabdiagramm veranschaulicht (*Diagramm 1*, folgende Seite).

Exakt 24,2 Prozent aller Probanden haben sämtliche Texte richtig verstanden. Die restlichen 75,8 haben unter dem Zeitdruck der zwanzig zur Verfügung stehenden Minuten eine mehr oder weniger große Fehlerquote produziert. Bei etwas großzügigerer Beurteilung könnte man aber auch noch die Regelstudenten, die acht der neun Aufgaben fehlerlos bewältigt haben, als „gute Studenten“ werten. In einer durchschnittlichen Lehrveranstaltung von 50 Studenten der Probandenpopulation gäbe es also 25 gute Studenten und 25 Studenten, die mit komplexeren deutschen Texten von der Art der Testaufgaben mehr oder weniger Schwierigkeiten hätten.

Wie steht es aber nun mit der These, dass das Lateinlernen das Verständnis solcher Texte

3203 Probanden insgesamt
(1444 mit Lat., 1759 ohne Lat.)

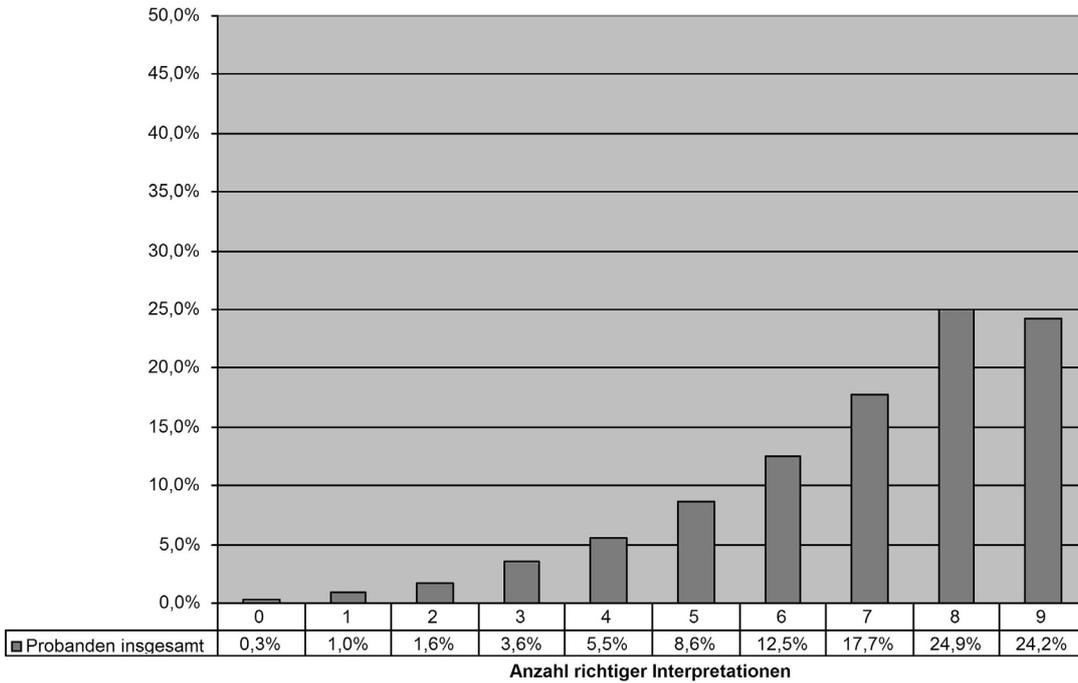
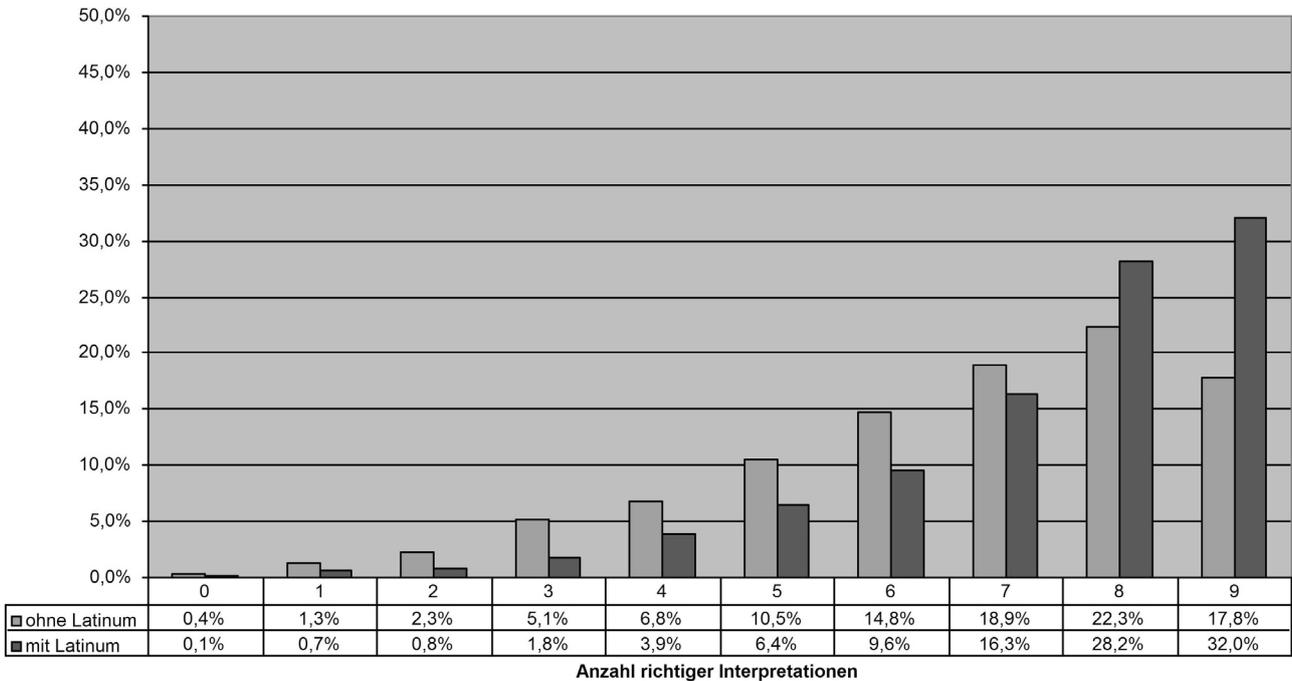


Diagramm 1

1444 Prob. mit Lat., 1759 ohne Lat.



Mann-Whitney-Test: $p = 0,000$.

Diagramm 2

fördert? Um einen ersten Schritt zur Prüfung dieser Annahme zu tun, wird die Gesamtheit der studentischen Probanden in die zwei Gruppen „Studenten ohne Latinum“ und „Studenten mit Latinum“ zerlegt. Das ergibt die Gliederung:

- 1759 Studenten ohne Latinum (helle Stäbe) versus
 - 1444 Studenten mit Latinum (dunkle Stäbe).
- Das dazugehörige Stabdiagramm sieht so aus (*Diagramm 2, linke Seite*).

Das Schaubild lässt ohne weiteres erkennen, dass die Probanden mit Latinum erheblich besser abgeschnitten haben als die ohne Latinum. Dies kann nicht als Zufall erklärt werden, wie der Mann-Whitney-Test ausweist. Würde aus der gesamten Probandenpopulation je eine Lehrveranstaltung mit 50 Lateinern und eine mit 50 Nicht-Lateinern bestückt, dann wäre für diese Lehrveranstaltungen ein sehr unterschiedliches Niveau zu erwarten. Die Lehrveranstaltung mit den Lateinern wiese 30 gute Studenten und 20 weniger gute Studenten auf, bei der Lehrveranstaltung ohne jegliche Lateiner wäre das Verhältnis umgekehrt: In ihr stünden 30 weniger gute Studenten den 20 guten Studenten gegenüber.

Aufgrund der erhobenen Hintergrunddaten lassen sich noch viele andere Gruppen einander gegenüberstellen. Besonders interessant ist es, das Schulfach Deutsch und sein Verhältnis zum Latinum genauer zu betrachten. Das Fach Deutsch müsste eigentlich dasjenige Schulfach sein, das das Verständnis von deutschsprachigen Texten, wie sie dem Test zugrundeliegen, in höchstem Maße entwickelt und fördert. Ob dies der Fall ist, lässt sich freilich nicht mittels der Antithese „Deutschunterricht versus kein Deutschunterricht“ überprüfen, weil alle Probanden während ihrer gesamten Schulzeit ununterbrochen Deutschunterricht erhalten haben. Ein gewisser Ersatz ist jedoch aus der gymnasialen Oberstufe zu gewinnen, in der sich der Deutschunterricht nach Grundkurs (3 Wochenstunden) und Leistungskurs (5–6 Wochenstunden) differenziert. Diese Differenzierung soll aber mit einigen weiteren Einschränkungen versehen werden. Das Augenmerk wird nur auf die Probanden des 1.–4. Semesters gerichtet, vereinfacht gesprochen, auf die Grundstudiumsstudenten,

weil sich möglicherweise die Auswirkungen des schulischen Deutschunterrichts im Laufe des Studiums abschwächen. Außerdem werden, um den Einfluss des Fachs Latein auszuschalten, ausschließlich Studenten ohne Latinum erfasst. Man hat es dann mit folgenden Zahlen zu tun (*Diagramm 3, folgende Seite*):

- 1443 Grundstudiumsstudenten ohne Latinum, hiervon
- 709 mit GK Deutsch (helle Stäbe) versus
- 734 mit LK Deutsch (dunkle Stäbe).

Wie zu erwarten war, hat sich der Leistungskurs Deutsch dem Grundkurs Deutsch als überlegen erwiesen. Zwar ist die Signifikanz mit $p = 0,021$ nicht herausragend, aber sie ist akzeptabel. Es lohnt sich nun, die Hypothese zu prüfen, bei Hinzutreten des Latinums würden sich die Testergebnisse wesentlich verbessern. Der Kürze halber seien lediglich die Teilnehmer an einem Grundkurs Deutsch in den Blick genommen. Die Zahlen sind (*Diagramm 4, folgende Seite*):

- 1120 Grundstudiumsstudenten mit GK Deutsch, hiervon
- 712 ohne Latinum (helle Stäbe) versus
- 408 mit Latinum (dunkle Stäbe).

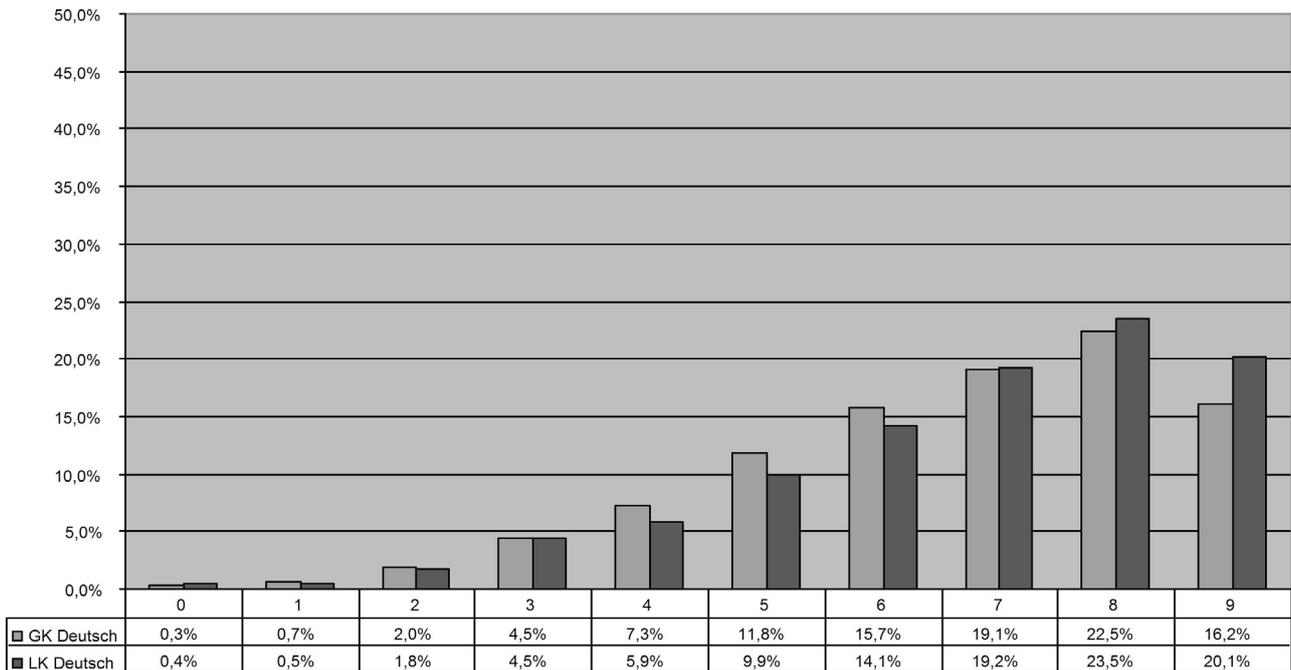
Die getestete Gruppe „Grundkurs Deutsch mit Latinum“ ist der getesteten Gruppe „Grundkurs Deutsch ohne Latinum“ auf dem höchst erreichbaren Signifikanzniveau überlegen. Sie schneidet auch dezidiert besser ab als die Gruppe „Leistungskurs Deutsch ohne Latinum“.

Die Befunde, die anhand einiger Ergebnisse veranschaulicht wurden, lassen sich so zusammenfassen.

- Sehr häufig sind die Probandengruppen mit Latinum den korrespondierenden Probandengruppen ohne Latinum signifikant ($p < 0,05$) bis extrem signifikant ($p = 0,000$) überlegen.
- In den übrigen Fällen ist zwar eine Überlegenheit der Lateiner zu konstatieren, aber sie ist nicht signifikant.
- Ein gegenläufiges Ergebnis, also die nicht signifikante oder signifikante Überlegenheit von Nicht-Lateinern über Lateiner, ist nicht zutagegetreten.

Für die Universität haben die aufgewiesenen Korrelationen zwischen dem Erwerb des Latinums und einem besseren Verständnis komplexer

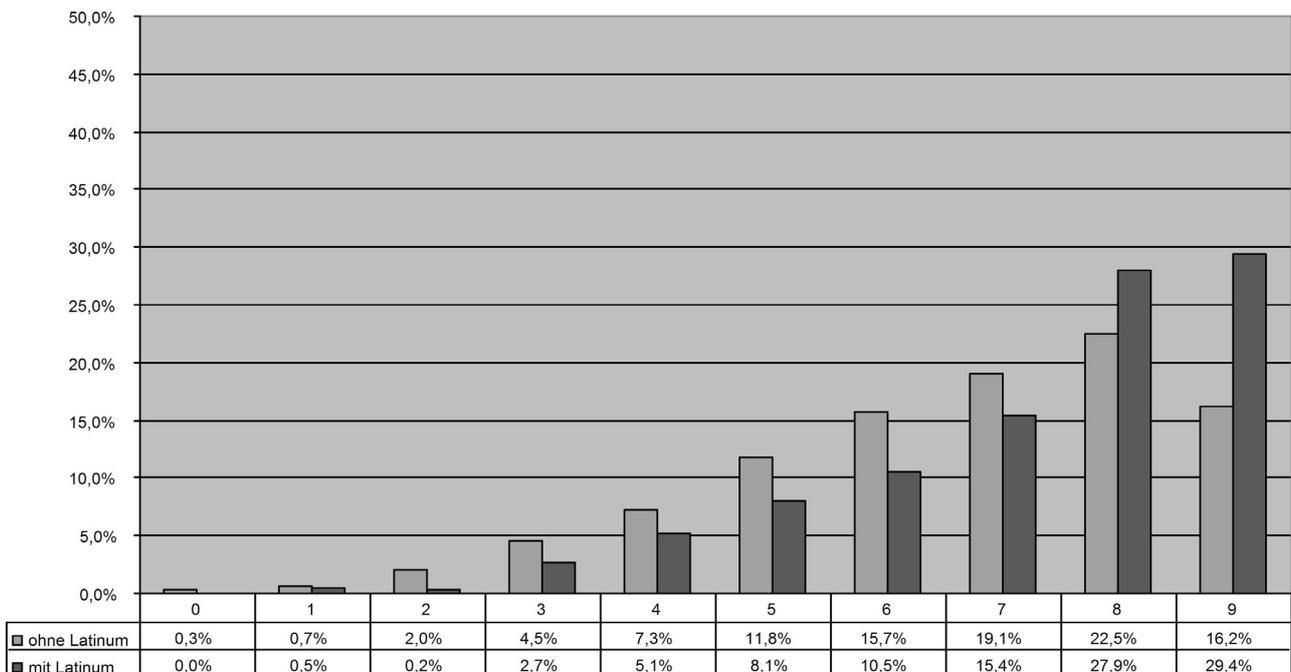
**Probanden im Grundstudium ohne Latinum:
GK Deutsch (709) vs. LK Deutsch (734)**



Mann-Whitney-Test: $p = 0,021$

Diagramm 3

**Grundstudium mit GK Deutsch
ohne Latinum (712) vs. mit Latinum (408)**



Mann-Whitney-Test: $p = 0,000$

Diagramm 4

deutscher Texte einen diagnostischen Nutzen. Wo immer die Universität ihre Studenten frei wählen kann, sollte sie für alle diejenigen Fächer, die gehobenes deutsches Textverständnis verlangen, die Studenten mit Lateinum bevorzugen. Dabei spielt keine Rolle, ob die positive Korrelation von Latein und deutschem Textverständnis auf der Selektion der kognitiv Befähigteren durch das Lateinum beruht oder auf der Verbesserung der deutschen Decodierfähigkeit durch das Lateinlernen. Es ist wie bei der Zusammenstellung von Läufern für einen Staffellauf, wo es einfach darum geht, die schnellsten Läufer auszusuchen, und wo es gleichgültig ist, ob die Betroffenen aufgrund ihres Talents schnell laufen oder aufgrund ihres Trainings. (Natürlich gibt es neben der deutschen Textverstehenskompetenz noch andere Gründe, an der Universität das Lateinum zu verlangen – nämlich für alle die Universitätsdisziplinen, in denen das Lateinische als Erschließungssprache des Sachgebiets zum Zuge kommt, oder in denen ein historisch fundiertes europäisches Selbstverständnis vorausgesetzt wird. Aber das ist nicht das Thema der Studie.)

Nichtsdestoweniger bleibt es eine wichtige Frage, wie die wiederholt festzustellenden Korrelationen von Lateinum und gehobenem deutschem Textverständnis zu erklären sind. Zugunsten der Hypothese „Selektion“ wird, sooft von Vorteilen von Lateinlernern die Rede ist, häufig der Wille des „Bildungsbürgertums“ geltend gemacht, das seine Kinder bevorzugt in das Lateinische hineinsteuere.

Nun ist es aber schon die Frage, ob das als lateinfreundlich vorausgesetzte Bildungsbürgertum überhaupt in hinreichendem Umfang existiert. Und noch problematischer ist die implizierte Hypothese, dass dieses Bildungsbürgertum eine ins Gewicht fallende Anzahl von Nachkommen aufweist, die dem gymnasialen Durchschnitt signifikant überlegen wären. Ganz schwierig wird es, wenn die hypothetische Gegenseite ins Auge gefasst wird, das Nicht-Bildungsbürgertum also. Überwiegend müsste diese Schicht minderbegabte Sprößlinge haben. Andererseits müsste die kognitive Ausstattung der aus der letzteren Schicht hervorgehenden Studenten ausreichend

gewesen sein, das Abitur zu erlangen – nur für das Lateinum hätte es bei diesen Studenten voraussehbar wiederum doch nicht gereicht, weshalb sie eben vom Latein ferngehalten worden wären. Sollen die skizzierten Voraussetzungen und Konsequenzen wirklich akzeptabel sein? Und wenn nicht, wie sollen dann „Selektion“ oder „Bildungsbürgertum“ mit den interpretatorischen Erfolgen der Lateinlerner zusammenhängen?

Gegenüber solchen hochproblematischen Hypothesen ergeben sich aus den Tatsachen der lateinischen Literatur und der lateinischen Unterrichtspraxis einleuchtende Gründe für die signifikante Überlegenheit der Latinumsinhaber. In den lateinischen Originaltexten ist die vielfach fremde Welt der Antike nicht durch moderne Nacherzählung aufgeweicht, sondern muss mit ihren Härten und Kanten begriffen werden. Überdies sind die Texte für Erwachsene geschrieben, und das bisweilen noch so, dass sie selbst dem zeitgenössischen altrömischen Leser Verständnisanstrengungen auferlegten. Der Lateinlerner seinerseits muss sein Verständnis immer wieder dem Test der Übersetzung unterziehen. Dieser Test gestattet es normalerweise nicht, sich mit einem „sowohl als auch“ oder einer allgemeinen Paraphrase zu begnügen, sondern ist auf eine Eindeutigkeit angelegt, die unter der antinomischen Kategorie „richtig oder falsch“ steht. Eine solche permanente Anforderung an das Textverständnis gibt es in keinem der üblichen Schulsprachfächer. Immer wieder werden Jugendliche durch das Latein besonders gefordert. Eben dadurch werden sie gefördert.

Wenn die Deutung „Verbesserung der deutschen Decodierfähigkeit durch das Latein“ zutrifft, dann haben die vorgelegten Statistiken auch prognostischen Wert. Sie lassen erkennen, auf welchem Niveau sich die durchschnittliche studentische Textverstehenskompetenz bewegen wird, wenn einmal das Lateinum geschwunden sein sollte.

Eine detaillierte Darstellung der Ergebnisse soll in der Reihe „Auxilia“ des Buchner-Verlages erscheinen.

WOLFGANG DIETER LEBEK, Köln

Bildung und Moral Über die Aufgaben und Grenzen der Schule

1

*Edel sei der Mensch,
Hilfreich und gut!
Denn das allein
Unterscheidet ihn
Von allen Wesen,
Die wir kennen.*

Diese berühmten Verse GOETHES, der Anfang des Gedichts „Das Göttliche“, haben offensichtlich mit Moral zu tun, denn sie behaupten ja, dass ein bestimmtes ethisches Verhalten mögliches Merkmal und somit Aufgabe des Menschen schlechthin sei, ohne Rücksicht auf Rang und Stand.

Die Verse sind, wie das ganze Gedicht, von unüberbietbarer Schlichtheit, und man könnte versuchen, unter die Begriffe ‚edel‘ und ‚hilfreich‘ Wesentliches der christlichen Ethik zu subsumieren: ‚Edel‘ stünde für ‚hochherzig‘, ‚bereit zu verzeihen‘ wie der Vater im Gleichnis vom verlorenen Sohn, und ‚hilfreich‘ wäre ein anderes Wort für Nächstenliebe, wie sie im Gleichnis vom barmherzigen Samariter gefordert wird.

Trotz aller Schlichtheit und trotz möglicher Reminiszenzen an Christliches bleibt bestehen, dass ein Goethewort kein Bibelwort ist. Der Humanitätsglaube der deutschen Klassik und die christlichen Gebote unterschieden sich nach Zeitalter und Adressatenkreis: Die christlichen Gebote galten bis zur Aufklärung für jedermann; das Humanitätsideal der deutschen Klassik erreichte von der Aufklärung bis zum 20. Jahrhundert allein die Angehörigen einer bestimmten Schicht, die ‚Gebildeten‘.

Goethes Verse haben somit nicht nur mit Moral zu tun, sondern auch mit Bildung, und sie setzen nicht nur einen eingeschränkten Leserkreis, sondern auch ein besonderes Weltbild voraus, an dem sich damals, als sie entstanden, allein dieser Leserkreis orientierte. Das Gedicht feiert den autonomen, ganz auf sich gestellten, zu freier Entscheidung aufgerufenen Menschen, und es spricht in antikisierendem Sinne von ‚Göttern‘, die indes nichts als Symbole, als Projektionen der eigenen Ideale des Menschen seien.

Das Thema ‚Bildung und Moral‘ ist erst durch die Aufklärung zum Problem geworden. In der christlichen Ära waren Moral und Gelehrsamkeit, die Vorgängerin der Bildung, konzentrische Ringe. Die Gebote der Moral sind zwar nach wie vor allgegenwärtig; von der Bildung aber scheinen sie jetzt weithin unabhängig zu sein. Denn wie jedermann weiß, haben sogenannte ‚einfache‘, d. h. verhältnismäßig ungebildete Leute nicht selten klarere Begriffe von Recht und Unrecht und vernehmen sie die Stimme des Gewissens und der Vernunft oft deutlicher als mancher ‚hochgebildete‘ Akademiker.

Es hätte soeben heißen müssen: das Thema ‚Bildung und Moral‘ ist erst durch die Aufklärung wieder zum Problem geworden. Denn in der Antike, die einer die gesamte Ethik normierenden Religion ermangelte, hat dieses Problem schon einmal existiert, und zwar in der Fassung ‚Wissen und Moral‘ oder ‚Tugendwissen als Voraussetzung für tugendgemäßes Handeln‘. Jeder mit der humanistischen Tradition Vertraute kennt die Devise des SOKRATES, οὐδείς ἐκὼν ἁμαρτάνει, „niemand fehlt freiwillig“. In der „Apologie“ nimmt Sokrates für sich in Anspruch, er tue niemandem mit Absicht Unrecht,¹ und im „Protagoras“ wird allgemein die Frage erörtert, ob, wie Sokrates lehre, die Tugend eine Sache des Wissens sei oder ob die verbreitete Meinung zutrefte, wonach sich die Menschen oft wider besseres Wissen zu bösem Tun verleiten lassen, auf Grund einer Leidenschaft oder aus Furcht.² ARISTOTELES suchte in der „Nikomachischen Ethik“ diesem Dilemma dadurch beizukommen, dass er mit zweierlei Wissen rechnete: mit einem oberflächlichen Unterrichtetsein, das durchaus von einer Leidenschaft überwältigt werden könne, und mit einer Form von unangreifbarer Erkenntnis, die hiergegen gefeit sei.³

Der moderne Betrachter pflegt dem ‚Intellektualismus‘ des Sokrates trotz des aristotelischen Rettungsversuches mit Skepsis zu begegnen; für ihn ist das Irrationale eine Größe, die jede Art von vernunftgeleiteten Erwägungen beiseite räumen kann, und so wird er meist geneigt sein,

den Worten zuzustimmen, die OVID seiner Medea in den Mund gelegt hat:⁴ *Video meliora proboque, | deteriora sequor* – „Ich sehe das Bessere und heiÙe es gut, doch ich befolge das Schlechtere.“

Um noch eine moderne Stimme zu nennen: ROBERT SPAEMANN, der Münchener Philosoph, hat vor einigen Jahren einen Essay mit dem Titel „Wer ist ein gebildeter Mensch?“ veröffentlicht.⁵ Er räumt darin dem Träger dieser Eigenschaft einen hohen Rang ein, den eines Geistesaristokraten, trennt ihn jedoch andererseits scharf von der Moral: der Gebildete, behauptet er, könne sehr wohl zum Verräter werden; Bildung bereite auch nicht auf den Ernstfall vor und entscheide nicht über ihn, und Gebildetsein und Gutsein seien nicht ohne weiteres miteinander identisch.

2

Dieses Präludium sollte andeuten, dass Bildung und Moral durchaus miteinander zu tun haben, dass man sich indes unter den Voraussetzungen eines aufgeklärten, von der Religion gelösten Welt- und Menschenbildes – die Moral ist nach wie vor allgemeinverbindlich, während die Bildung als Privileg einer kleinen Schicht erscheint – hüten muss, einen allzu engen Konnex zwischen beidem zu vermuten. Eine nähere Bestimmung dieses prekären Verhältnisses im allgemeinen kann und soll hier nicht gewagt werden; darüber mögen Philosophen, Pädagogen und Psychologen fortfahren, sei es beherzte, sei es zaghafte Betrachtungen anzustellen.

Hier kann – wie der Untertitel zu verstehen gibt – lediglich ein eingeschränkter Aspekt zur Sprache kommen: die Frage, in welchem Maße und wie die Schule durch die von ihr vermittelte Bildung auf die sittliche Einstellung ihrer Zöglinge einzuwirken vermag und einwirken soll. Hierzu bedarf es nicht einer ringsum abgesicherten Klärung der erkenntnistheoretischen und psychologischen Prämissen. Es genügt, auf die Tradition, das seit eh und je Übliche zu rekurrieren: auf das Faktum, dass die Schule schon immer versucht hat, auf das sittliche Bewusstsein der Kinder und Heranwachsenden Einfluss zu nehmen, und dass diese Einflussnahme wünschenswert ist – jedenfalls dann, wenn sie sich

hierbei an die überlieferten Grundsätze der Moral hält.

Als ‚Schule‘ gelte bei alledem die übliche Lehranstalt des säkularisierten Staates, die Lehranstalt, deren Programm – im Unterschied etwa zum Internat, das in erheblichem Umfang auch erzieherische Ziele verfolgt – im wesentlichen aus Unterricht besteht, d. h. aus der Vermittlung von Wissen und von Fähigkeiten. Erzieherische Maßnahmen pflegen dort nicht zu fehlen; sie sind indes nicht um ihrer selbst willen da, sondern dienen der zweckentsprechenden Durchführung des Unterrichts. An dieser herkömmlichen Auffassung sei hier festgehalten, obwohl der Schulalltag heutzutage nicht selten ein Ausmaß erzieherischer Maßnahmen erforderlich macht, dass diese als die eigentliche Aufgabe erscheinen.

Die bildende Wirkung der Schule bestehe, wurde soeben gesagt, im wesentlichen aus der Vermittlung von Wissen und von Fähigkeiten. Mit diesen beiden Zielen geht indes noch etwas Drittes einher, auf das es hier besonders ankommt: Die Schule wirkt in der Regel auf Kinder und Jugendliche, auf Heranwachsende in ihrem bildsamsten Alter ein; sie trägt daher durch ihre Lehrinhalte – nicht durch alle und durch die einen mehr, die anderen weniger – zur Konsolidierung der Person bei. Dies gilt zunächst von den bekannten formalen Tugenden, wie Fleiß, Genauigkeit, Regelmäßigkeit usw. Dies gilt aber auch (und darum geht es hier) von der Einstellung zu Gut und Böse, zu Gerech und Ungerech, kurz, vom sittlichen Bewusstsein, vom Urteil über seien es alltägliche, seien es extreme Entscheidungssituationen.

Dieser Bereich soll nunmehr des näheren betrachtet werden: wenn irgend etwas, dann ist er geeignet, Aufschlüsse über das Verhältnis von Bildung und Moral, wie es sich im Schulunterricht ausnimmt, zu geben. Hierbei dient die Summa eines herausragenden Pädagogen, die Schrift „Bildung“ HARTMUT VON HENTIGS, als Wegbereiter und Anreger, bisweilen auch als Widerpart – dies jedoch nicht auf der Ebene der Polemik, sondern der des weiterführenden Gesprächs.

3

Ein Abschnitt der Schrift von Hentigs trägt den Titel „Mögliche Maßstäbe“,⁶ nämlich für Bildung, für Gebildetsein. Als solche Maßstäbe werden vorgeführt:

1. Abscheu (vor) und Abwehr von Unmenschlichkeit;
2. Die Wahrnehmung von Glück;
3. Die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen;
4. Ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz;
5. Wachheit für letzte Fragen;
6. und letztens: Die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*.

Diese Rubriken haben allesamt mit Moral zu tun: Sie sind ohne Ausnahme nicht von rein kognitivem Inhalt; sie haben zwar Kenntnisse zur Voraussetzung, belassen es jedoch nicht dabei, sondern leiten die Verpflichtung zu bestimmten Einstellungen und Verhaltensweisen daraus ab.

Andererseits haben die sechs „möglichen Maßstäbe“ von Hentigs mit Bildung zu tun, ohne indes deren Terrain vollständig zu erschließen. Denn es ist unmöglich, in diesen Rubriken alles unterzubringen, was üblicherweise der Bildung zugerechnet wird, etwa den musischen und künstlerischen Bereich oder die Mathematik. Die Rubriken von Hentigs stellen somit eine Auswahl dar, eine Auswahl im Hinblick auf die moralische Relevanz möglicher Bildungsinhalte. Diese Tendenz bekundet den engagierten Pädagogen; im Gegensatz zum Skeptiker SPAEMANN möchte VON HENTIG Bildung und Moral gerade nicht voneinander distanzieren, sondern aufeinander beziehen. Offensichtlich geht es ihm darum, den Gebildeten einem sittlichen Ideal anzunähern, einem Muster moralischen Verhaltens. Hierfür aber fehlt es an einem zusammenfassenden Ausdruck; von Hentigs Anforderungen sind zu hoch und zu verschiedenartig, als dass sie sich mit dem englischen ‚gentleman‘, dem französischen ‚honnête homme‘ oder dem deutschen ‚Ehrenmann‘ angemessen auf e i n e n Begriff bringen ließen.

Es scheint zweckmäßig, die Liste von Hentigs nach abstrakteren Gesichtspunkten anders

zu ordnen und zu gliedern. Eine strengere Systematik führt zu drei Bereichen. Die „möglichen Maßstäbe“ zielen erstens auf den Menschen überhaupt, auf seine Stellung in der Welt und auf die Grenzen, die sich hieraus für ihn ergeben. Sie betreffen zweitens den Menschen als soziales und politisches Wesen, in seinem Verhältnis zu seinesgleichen, und drittens den Menschen als Individuum, in seinem Verhältnis zu sich selbst.

4

Dem ersten Bereich, der Stellung des Menschen in der Welt, lassen sich offenbar zwei der Maßstäbe von Hentigs zuweisen: die „Wachheit für letzte Fragen“ und das „Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz“. Beide Maßstäbe beruhen auf Erkenntnissen, die erst mit und seit der Aufklärung breite Geltung erlangt haben: auf dem modernen mathematisch-physikalischen Weltbild und auf der individualisierenden Einschätzung alles Menschlichen, die der Historismus entdeckt und durchgesetzt hat. Beide Maßstäbe sind räumlich und zeitlich an enge Grenzen gebunden, an Europa seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert; sie haben beide viel mit Bildung, jedoch – im Unterschied zu den übrigen Maßstäben – weniger mit Moral zu tun; sie können jedoch mittelbar auf das sittliche Verhalten derer einwirken, die sie sich zu eigen gemacht haben.

Der Maßstab „Wachheit für letzte Fragen“ ist in besonderem Maße durch neuzeitliche – zum Teil an die Antike anknüpfende – Entwicklungen belastet. Das moderne, auf den Erkenntnissen der Naturwissenschaften beruhende Weltbild hat die christliche Eschatologie verdrängt und auch die Metaphysik in das luftige Reich unverbindlicher, empirie-enthobener Spekulationen verwiesen. Gleichwohl scheint von Hentig der „Wachheit für letzte Fragen“ nicht geringe Bedeutung auch für das sittliche Verhalten beizumessen. „Wer keine Beunruhigung durch letzte Dinge zeigt“, schreibt er, „bleibt ein unzuverlässiger, weil unkritischer, und ein geistig armer, weil geistig oberflächlicher Mensch“; er geht so weit, sich hiervon sogar einen Beitrag zur Vermeidung eines zweiten Auschwitz zu erhoffen.

Es ist gewiss nicht jedem gegeben, diesen Standpunkt zu teilen. Man ist nicht notwendi-

gerweise oberflächlich, wenn man die Frage, ob die Welt einen Sinn habe (so eines der Beispiele von Hentigs), nicht stellt und statt dessen behauptet, dass die Welt exakt den Sinn habe, den der Mensch ihr beimesse. Es gehört zur Bildung, dass man sich einen Überblick über die auf wissenschaftlicher Forschung beruhenden Vorstellungen vom Kosmos verschafft, und es gehört ebenfalls dazu, dass man die jetzt obsoleten christlichen Mythologeme von Schöpfung und Weltuntergang als geschichtliche Erscheinungen verständnisvoll betrachtet. Warum gerade davon moralische Impulse ausgehen sollen, bedürfte der Erklärung; bei allem Respekt vor der Auffassung von Hentigs sei hier nüchtern festgestellt, dass dieser Teil der Bildung die sittliche Praxis im allgemeinen nicht fördert, sondern erschwert: Der moderne Mensch muss gut sein, ohne an die Auferstehung zu glauben und sich vor ewigen Höllenstrafen zu fürchten.

Anders verhält es sich mit dem zweiten Maßstab, der sich dem Bereich ‚Stellung des Menschen in der Welt‘ zuordnen lässt, mit dem „Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz“. Wenn etwas, dann ist er geeignet, sich förderlich auf die sittliche Einstellung eines jeden auszuwirken, und ebenfalls ist evident, dass es hierbei nicht wenig auf literarische und historische Stoffe, also auf typische Inhalte der Bildung ankommt.

Allerdings besteht kein Grund, den Maßstab sofort auf die historische Dimension im üblichen Sinne einzuschränken. „Eintagsfliegen! Was ist man, was ist man nicht? Eines Schattens Traum der Mensch!“ – so PINDAR in einem berühmten Vers der achten Pythie.⁷ Die Menschheit weiß seit jeher von ihren Grenzen, und die Einsichten des modernen Historismus sind nichts als eine späte Ausformung davon. Daher empfiehlt es sich, die anthropologischen Gegebenheiten einzubeziehen, die aller Geschichtlichkeit, aller Vergänglichkeit und allem Wandel vorgeordnet sind: das beschränkte Erkenntnisvermögen, die Fehlerbarkeit, das Leid, den Tod. Der zweite Maßstab könnte somit allgemein heißen: „Bewusstsein von der Begrenztheit der menschlichen Existenz“.

Innerhalb dieses Umkreises ist die Einsicht in die geschichtliche Bedingtheit der eigenen

Person, des eigenen Milieus, des eigenen Volkes und der eigenen Kultur eine wichtige Voraussetzung für Maß in der Selbsteinschätzung und in den Ansprüchen gegenüber anderen. Hierzu stellt der Historismus das methodische Rüstzeug bereit. Dieser hat zwar auch das gefährliche Dogma vom Volksgeist, vom Wesen einer jeden Nation hervorgebracht; wichtiger und auch jetzt, nach zweihundert Jahren, noch uneingeschränkt gültig ist indes die Komponente seiner Hermeneutik, die den Menschen in christlicher Tradition als Subjekt, als Person, als begrenztes, der Veränderung fähiges Individuum begreift. In dieser Axiomatik stimmt die historische Betrachtungsweise mit der europäischen Moral und dem europäischen Recht überein. Wer hinlänglich tiefe Blicke in die Geschichte tut, muss zu der Erkenntnis gelangen, dass er es dort, augustinisch gesprochen, stets mit der *civitas terrena* zu tun hat. Im Bereich des Kosmos und der Eschatologie hat sich die Neuzeit von den christlichen Auffassungen distanziert; im Bereich der Menschenwelt und ihrer Wechselfälle hat sie hingegen die christlichen Positionen aufgefangen und bestätigt. Anders als beim Postulat „Wachheit für letzte Fragen“ gibt es hier, beim „Bewusstsein von der Begrenztheit und Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz“, keine erheblichen Brüche in der antikeuropäischen Tradition und findet insbesondere kein Antagonismus zwischen christlichen und außerchristlichen Auffassungen statt.

5

Auf den Menschen als soziales und politisches Wesen, auf sein Verhältnis zu seinesgleichen lassen sich drei oder genauer zweieinhalb der „möglichen Maßstäbe“ von Hentigs beziehen: die „Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen“, sodann die zweite Hälfte des Postulats „Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der *res publica*“ und schließlich die „Abscheu (vor) und die Abwehr von Unmenschlichkeit“.

Mit der „Fähigkeit und dem Willen, sich zu verständigen“, ist nicht das bloße Einanderverständlich-Machen, sondern die Verständigung im Sinne der Vermeidung und Beilegung von Konflikten gemeint, sowohl im privaten als auch

im öffentlichen Bereich. „Die Welt ist voller Konflikte“, schreibt von Hentig,⁸ „zwischen Personen, Generationen, Nationen, Religionen“. Die Suche nach gemeinsamen Werten aller Menschen und Völker, nach einem Weltethos hat hier wenig Sinn; Verständigung muss jeweils *ad hoc*, für jeden konkreten Fall gesucht werden, durch Geduld und Kompromissbereitschaft. Diese vernünftige Auffassung ist insofern einseitig, als sie suggeriert, dass Verständigung stets sowohl das zweckmäßigere als auch das in moralischer Hinsicht Bessere sei; sie ignoriert die Erfahrung, dass „der Frömmste nicht in Frieden bleiben kann, wenn es dem bösen Nachbar nicht gefällt“.⁹ Auch Verständigungsbereitschaft hat ein Maß, und ein Zuviel davon kann überaus schädlich sein.

Nichtsdestoweniger ist sie ein Gebot nicht nur des Nützlichkeitskalküls, sondern auch der Moral, und von Hentigs Erläuterungen wirken bescheiden, wenn man sie mit den einschlägigen christlichen Normen, etwa der fünften Bitte des Vaterunsers, vergleicht. Doch was erfährt man von alledem durch Bildung; welchen kognitiven Beitrag kann die Schule mit ihren Fächern und Stoffen zur Verständigungsbereitschaft leisten? Die Norm jedenfalls, die von Hentig im Auge hat, nimmt sich auf den ersten Blick so aus, als entstamme sie dem Kodex der Kaufleute und Diplomaten – dort aber spielen Lebensklugheit und Lebenserfahrung eine wichtigere Rolle als irgendwelche Inhalte von Bildung.

Bei dem Maßstab „Abscheu (vor) und Abwehr von Unmenschlichkeit“ verhält sich von Hentig widersprüchlich. Die Norm selbst scheint Höchstes zu fordern: Jeder Leser denkt bei ‚Unmenschlichkeit‘ sofort an die Verbrechen des NS-Regimes und erwartet, dass die Bildung damit belastet werde, etwaige Wiederholungen zu verhindern. Dies geschieht indes ausdrücklich nicht. Es wäre nicht weise, schreibt von Hentig,¹⁰ „die Menschlichkeit – etwas Äußeres, Unbestimmtes, fast nicht Erreichbares – zum Bewährungskriterium der Bildung zu machen“. Der ganze Abschnitt zielt darauf, diesen Verzicht zu begründen. Die Lehre Jesu, heißt es, sei sehr schwer erfüllbar und habe in der weltlichen Lebensordnung keine Verbindlichkeit für alle.

Das Unmenschliche, erklärt von Hentig, sei leichter zu verwerfen als das Menschliche zu verwirklichen – wobei mit ‚verwerfen‘ offenbar ein bloßes ‚ablehnend zur Kenntnis nehmen‘ gemeint ist.

Es spricht manches für die Richtigkeit der Resignation von Hentigs. Bildung ist nicht für extreme Situationen da; sie ist ein Standard, eine für viele erreichbare Qualität; sie hat nicht die Aufgabe, sittliches Heroentum zu züchten. Wenn das zutrifft, dann fragt sich, warum von Hentig die Latte nicht von vornherein niedriger gelegt hat. Er hätte einen Grundsatz ins Feld führen können, der seit eh und je, in jüdisch-christlicher wie in antiker Tradition, als Regulativ für das Verhalten den Mitmenschen gegenüber gedient hat: die goldene Regel, die da lautet: „Was du nicht willst, dass man dir’s tu, das füg auch keinem andern zu.“ Dieser Grundsatz sollte dem Gebildeten bekannt sein, sowohl bekannt als auch für ihn verbindlich. Und ebenso darf man erwarten, dass er von KANTS kategorischem Imperativ gehört hat: „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“¹¹

„Eine Bildung, die nicht zur Politik führt, mich also nicht zur Wahrnehmung meiner Rolle ... im Gemeinwesen angeleitet und befähigt hat, ist keine Bildung.“ So von Hentig¹² zum dritten Maßstab, der den Menschen im Verhältnis zu seinesgleichen betrifft, zur „Verantwortung in der *res publica*“. Hiermit trifft er ins Schwarze. Kenntnisse vom Funktionieren der Staatsmaschine und Einsichten in die Vorteile und Risiken der freiheitlichen Ordnung des modernen europäischen Staates sind in der Tat ein wichtiges Pensum des öffentlichen Schulwesens, und dass sich dieses Pensum auf Moralisches erstreckt, auf das Einüben von Staatsethos, lässt sich nicht bezweifeln. Dass von Hentig bei diesem Bildungskriterium den römischen Begriff *res publica* verwendet, mag man als Hinweis auf die antiken Wurzeln des modernen Staates nehmen: Die wenigen Jahrhunderte der attischen Demokratie und der römischen Republik haben hierfür größeres Gewicht als die tausendachthundert Jahre der Monarchie von der Herrschaft des AUGUSTUS bis zur Französischen Revolution.

Man darf bei diesem Topos den Begriff des Staates nicht zu eng fassen; als ‚Staat‘ gelte nicht allein, was formell dazu gehört; der Bund, die Länder, die Kommunen, sondern auch alle dem allgemeinen Wohl dienenden Institutionen, denen zumindest die jeweiligen Nutznießer einige Loyalität schulden. Der Staat beginnt für die Schüler in der Schule, für die Studenten in der Universität. Allerdings haben in der modernen parlamentarischen Demokratie (wenn man von den Wahlen absieht) nur wenige unmittelbar an den politischen Entscheidungen teil; die meisten sind auf indirekte Mitwirkung verwiesen. Diese aber fungieren – z. B. als Mitglieder einer der Parteien – gleichsam als Resonanzboden des politischen Geschehens: durch ihre Fähigkeit, dasselbe präzise und unter Berücksichtigung der jeweiligen Umstände zu erfassen und darüber sachgemäß zu urteilen, sowie durch ihre Bereitschaft, in angemessener Argumentation auf die öffentliche Meinung einzuwirken und so nach bestem Vermögen zur Verhinderung von politischen Fehlentwicklungen oder zur Beseitigung von Missständen beizutragen.

6

Für den dritten Bereich, für das Verhältnis des einzelnen Menschen zu sich selbst, kurz, für Individualethik im prägnanten Sinne, bleiben noch ein und ein halber Maßstab übrig: die „Wahrnehmung von Glück“ und die „Bereitschaft zur Selbstverantwortung“. Die erstgenannte Kategorie mag für manchen eine freudige Überraschung sein: die Bildung und erst recht die Moral gelten gemeinhin als etwas zu Angestregtes, als dass sie Glücksgefühlen besonders günstig wären.

Beides, das Glücksempfinden und die Eigenverantwortlichkeit, gehört eng zusammen – bei von Hentig macht die Glücksfähigkeit einen Teil der Selbständigkeit aus. Wer mit der antiken Philosophie vertraut ist, insbesondere mit den auf hellenistischen Quellen beruhenden einschlägigen Schriften CICEROS und SENECA, bewegt sich hier auf bekanntem Terrain, so dass ihm die hinter den deutschen Begriffen stehende Terminologie nicht verborgen bleibt. Mit ‚Glück‘ ist die εὐδαιμονία gemeint, mit ‚Selbständigkeit‘ die αὐτάρκεια. Bildung soll innere Unab-

hängigkeit und Seelenfrieden verschaffen oder jedenfalls fördern, und wenn die zu ertragenden Schicksalsschläge nicht geradezu tragische Ausmaße erreichen, dann mutet man ihr hiermit schwerlich allzu viel zu. In diesem Punkte ist von Hentig nicht deutlich genug: er sagt nicht, dass zum Seelenfrieden und zur Selbstgenügsamkeit auch die Bereitschaft zum Verzicht gehört, und der Kampf gegen die Affekte.

Andererseits hat er sich offenbar gescheut, den kleinen Schritt vom ‚Glück‘ zum ‚Genuss‘ zu tun – obwohl doch notorisch ist, dass Bildung hier Privilegien verleiht: Wer sich in den Künsten auskennt und sich hinlänglich mit den dort verwendeten Formen vertraut gemacht hat, kann sich Genüsse verschaffen, die dem Ungebildeten gemeinhin unzugänglich sind. Und diese Genüsse können durchaus im Dienste der Moral stehen: die Schönheiten der Form sind, mit LUKREZ zu reden,¹³ der Honigrand, der das Trinken der im Becher befindlichen bitteren Medizin erleichtern soll.

Schließlich sei noch, als letzter Punkt im Kapitel „Mögliche Maßstäbe“, ein merkwürdiges Defizit erwähnt: Von der Liebe zum anderen Geschlecht ist nirgends die Rede. Dabei kann dieses Thema gerade Heranwachsende intensiv beschäftigen, und nichts eignet sich so gut wie manches Literaturwerk, in distanzierter Weise darüber zu sprechen und so sowohl bildend als auch läuternd auf die Schüler einzuwirken.

7

Der Mensch in der Welt, der Mensch im Verhältnis zu seinesgleichen und im Verhältnis zu sich selbst: unter diesen drei Gesichtspunkten wurde – am Leitfaden eines Katalogs in der Schrift von Hentig – nach Kontaktstellen von Bildung und Moral gefragt; es wurde geprüft, ob und in welchem Maße mögliche Inhalte des Bildungskanons Kenntnisse und Einsichten vermitteln, die geeignet sind, auf das sittliche Verhalten der Rezipienten einzuwirken. Hierbei kann es sich, der zu Beginn mitgeteilten Eingrenzung des Themas gemäß, nur um Stoffe handeln, die in der Schule vorkommen, die im Schulleben und nach Möglichkeit in den Lehrplänen der Fächer vorgesehen sind.

Der Essay von Hentigs ermangelt nicht, dieses Erfordernis ausführlich zu behandeln: Auf das Kapitel „Mögliche Maßstäbe“ folgt die Erörterung von zehn „geeigneten Anlässen“, womit, wie es heißt, „Quellen von bildender Wirkung“¹⁴, gemeint sind, die „in der Schule veranstaltet werden können“. Als die zehn „Geeigneten Anlässe“ macht Hentig Folgendes namhaft:

- Geschichten;
- das Gespräch;
- Sprache und Sprachen;
- Theater(spielen);
- Naturerfahrung;
- Politik;
- Arbeit;
- Feste;
- Musik und
- Aufbruch (womit Reisen und Aufenthalte in der Fremde gemeint sind).

Wie ersichtlich, hat sich von Hentig der heutigen Schule im weitesten Umkreis angenommen; seine Liste lässt nichts ungenannt, was dort vorkommen kann, im Unterricht und außerhalb des Unterrichts.

Es soll nun nicht untersucht werden, in welchem Maße alle diese „Anlässe“, deren bildende, durch Erfahrungen prägende Wirkung wohl unmittelbar einleuchtet, auch für moralische Einflussnahme von Bedeutung sind. Statt dessen diene ein Kriterium als Ausgangspunkt, auf das sich von Hentig in anderem Zusammenhang, bei der Erörterung der Geschichtlichkeit der menschlichen Existenz, beruft: „Der Mensch hat die Gabe der stellvertretenden Erfahrung; darin besteht der Gewinn und der Genuss von Literatur.“¹⁵ Die Schule ist nicht das Leben, aber sie spiegelt das Leben und zum Teil macht sie es auch nach (z. B. in der Schüler-selbstverwaltung die ernsthafte Politik), und überall, wo sie das Leben, d. h. die Menschheit und alles, was diese treibt und hervorbringt, spiegelt oder nachmacht, rechnet sie mit der Fähigkeit des eigener Erfahrung ermangelnden Heranwachsenden, sich gleichwohl vom noch Fremden anrühren zu lassen und darin etwas zu erkennen, was ihn selbst betreffen kann.

Die an sich banale Tatsache, dass die Schule die Wirklichkeit nur zu spiegeln pflegt, hat

erhebliche Konsequenzen für das dort obwaltende Verhältnis von Bildung und Moral und für die Mittel, mit denen dort den Heranwachsenden moralische Probleme nahegebracht werden. Der Ernstfall findet dort in der Regel nicht statt; er wird den Schülern an Modellen vor Augen geführt. Dies bedeutet, dass die Schule im wesentlichen indirekt auf das sittliche Verhalten ihrer Zöglinge Einfluss zu nehmen sucht. Diese Einflussnahme bedient sich des Mediums der Sprache und bisweilen auch anderer Symbole, z. B. ausdrucksstarker Malerei, und wendet sich über das vordergründige Verstehen des Inhalts an die Vernunft und die Gefühle.

Hiermit ist die Nahtstelle von Bildung und Moral im Bereich der Schule bezeichnet; hiermit ist zugleich bestimmt, was die normale, Unterricht erteilende und nicht den ganzen Alltag der Schüler prägende Schule in dieser Hinsicht leisten kann und soll. Sie soll ihre Zöglinge durch geeignete Beispiele mit den Bedingungen und Risiken menschlichen Handelns bekannt machen und ihnen auf diese Weise Kriterien vermitteln: für das Urteil über das Handeln anderer und als Anweisung für eigenes Handeln.

Es springt in die Augen, dass für dieses Verfahren der indirekt charakterprägenden Bildung und der Vorbereitung auf moralische Ernstfälle unter den „Anlässen“ von Hentigs vor allem die Geschichten, das Gespräch, die Sprachen, die Politik und schließlich noch das Theaterspielen in Betracht kommen: Dort werden moralische Probleme verhandelt; dort geht es um moralische Konflikte. Ins System der Fächer transponiert, bedeutet dies, dass es zuallererst dem Unterricht in Deutsch, Geschichte und den alten Sprachen obliegt, die Schüler mit sittlich relevanten Inhalten zu befassen, ferner dem in den modernen Fremdsprachen, soweit dort anspruchsvolle literarische Texte behandelt werden, und schließlich dem in Religion, sofern sich dieser nicht in Fragen der Lebenshilfe erschöpft. Hiermit ist keine starre Zuordnung beabsichtigt: „Man muss die Schulfächer vor ihrer eigenen Systematik und Abgeschlossenheit retten“, schreibt von Hentig.¹⁶

Es bedarf noch einiger Überlegung, auf welche Weise sich der Unterricht in den genannten Fächern der moralisch relevanten Stoffe annehmen soll. Von der Politik war bereits bei den „möglichen Maßstäben“ die Rede. Unter den „Anlässen“ figuriert sie dann nur noch als Möglichkeit direkter Erfahrung: in der Schülermitverwaltung. Demgegenüber sei hier abermals auf die Bedeutung eines gediegenen Unterrichts in der Ereignis- und Institutionengeschichte hingewiesen. Für dieses Pensum kommen neben dem Fach Geschichte vor allem die alten Sprachen in Betracht; deren Zurückdrängung aber hat auch hier eine Lücke hinterlassen. Dabei sollte es nicht bleiben. Wenn sich die genannten Fächer früher, bis zum Zweiten Weltkrieg, oft in den Dienst nationaler Ideologien haben nehmen lassen, dann besteht jetzt um so mehr Anlass, am Stoff der Geschichte zu lernen, was ein unabhängiges, allein am Kriterium der Wahrheit sich orientierendes Urteil ist.

Zu „Deutsch als bildendem Gegenstand“ stellt von Hentig gegen Ende seines großen Essays fest,¹⁷ dass an der Literatur in der Regel nur der sogenannte Inhalt interessiere, „nicht die Deutungen, das Beziehungsgeflecht, die Wirkungsgeschichte und die Analyse der Form“. Diese These fordert Widerspruch heraus; das macht sie wertvoll, dass sie dazu nötigt, mit einer ebenso entschiedenen Gegenthese zu antworten.

Gewiss kommt es bei Literaturwerken, wenn sie Probleme sittlichen Verhaltens exemplifizieren sollen, letztlich auf den Inhalt an. Dieser liegt jedoch dort mit gutem Grund nicht einfach plan zutage; er muss erschlossen werden, nach Maßgabe der sprachlichen Mittel und der Form sowie mit Hilfe der je gegebenen Deutungsmöglichkeiten. Das Kunstwerk sucht auf seine Weise die Komplexität der Wirklichkeit auszudrücken, und eben wegen dieses Analogieverhältnisses sind seine Ambivalenzen und Dunkelheiten nicht einfach lästige Hindernisse, die man aufs geschwindeste überwinden muss, um das ans Licht zu bringen, worum es eigentlich geht; gerade in ihnen ist vielmehr das eigentlich Bildende des Literaturwerks enthalten. Man braucht sich nur ein Beispiel wie die sophokleische „Antigone“

vor Augen zu führen, um die Plausibilität dieser Behauptung einzusehen.

Das Literaturwerk als Unterrichtsgegenstand, das indirekt wirkende Modell für einen moralischen Kasus, wird seinerseits nicht in direktem Zugriff, als eine unverschlüsselt bereit liegende Aussage, sondern indirekt rezipiert. Durch die Beschäftigung mit der Form und der Mehrdeutigkeit des Textes dringt der Schüler zum Kern, zum Inhalt und dessen Botschaft vor. Und mit dem hermeneutischen Bemühen, einem intellektuellen Vorgang, stellt sich wie von selbst die emotionale Anteilnahme ein.

Überdies entlastet das Verfahren, mit Hilfe von Literaturwerken den Menschen als sittliches Subjekt sichtbar zu machen, auch den Lehrer: Es enthebt ihn der Notwendigkeit, persönlich Stellung zu nehmen (womit nicht gesagt sein soll, dass dies bei passender Gelegenheit nicht durchaus angebracht ist). Auch die Lebensmacht der Liebe kann so auf neutralem Boden vorgeführt werden: durch die Lesbia-Gedichte CATULLS oder durch GOETHES „Werther“, durch diesen am besten in Verbindung mit den „Neuen Leiden des jungen W.“ VON ULRICH PLENZDORF.

Literatur und Geschichte sind die wichtigsten Domänen für Bildungsstoffe mit moralischem Anspruch: Dort findet man in Fülle anschauliche Modelle für die Grenzen des Menschen sowie für seine Verpflichtungen gegenüber seinesgleichen und gegenüber sich selbst. Diese Modelle können mit ihren Lehren dem Ernstfall nicht vorgreifen, d. h. sie entscheiden nicht darüber, wie sich ihr Adressat in einer analogen Situation verhalten wird. Aber sie sind geeignet, den Ernstfall vorzubereiten – in diesem Punkte darf man wohl, ohne vermessen zu sein, der Skepsis SPAEMANNs widersprechen. Die moralische Kasuistik in den Bereichen der Geschichte und der Literatur macht die Schüler nicht zu besseren Menschen, aber sie vermittelt Einsichten, und das Wissen eine Voraussetzung richtigen Handelns sein kann und Unwissenheit und Dummheit oft Schlimmeres anrichten als böse Absichten, hat die Schule die Pflicht, ihren Zöglingen hinlänglich Gelegenheit zu „stellvertretenden Erfahrungen“ auf dem Felde des Sittlichen zu geben. Und wenn die höhere Schule hierbei grö-

bere Ansprüche stellen kann als die Grund- und Hauptschule, dann bedeutet dies zuallererst, dass deren Absolventen mit ihrem reicheren Wissen auch ein größeres Maß an Verantwortung auferlegt wird.

Heutzutage wird vieles für wichtiger gehalten als Fragen der Moral. Das übersteigerte Nützlichkeits- und Wohlfahrtsdenken unserer Zeit verliert aus dem Blick, dass aller Fortschritt im Materiellen eine intakte Gesellschaft zur Voraussetzung hat, und wie anders kann man für den Fortbestand einer solchen Gesellschaft Vorsorge treffen, als dass man deren künftigen Mitgliedern ein ebenso solides wie differenziertes Wissen von der Problematik des rechten Handelns auf ihren Lebensweg mitgibt?

Anmerkungen:

- 1) 37a.
- 2) 352a – 353a.
- 3) 7, 4-5.
- 4) Met. 7, 20f.
- 5) Zitiert nach v. Hentig, Bildung, München-Wien 1996, 22f.
- 6) 71ff.
- 7) Pindar, Pyth. 8,95f.
- 8) v. Hentig, 82f.
- 9) Schiller, Wilhelm Tell 4,3.
- 10) v. Hentig, 78.
- 11) Kritik d. prakt. Vernunft, 1. Teil, 1. Hauptstück, §7.
- 12) v. Hentig, 98f.
- 13) Lucr. 1, 936ff.
- 14) v. Hentig, 101ff.
- 15) 87.
- 16) 181.
- 17) 195.

MANFRED FUHRMANN, Konstanz

Antike Texte als „Weltkulturerbe“

Was Schüler und Eltern wollen – eine empirische Untersuchung zum lateinischen Lektüreunterricht*

„Eltern sind der ungehobene Schatz unseres Bildungswesens.“ So formulierte kürzlich HANS-PETER MEIDINGER, der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes, in PROFIL 1-2 (2004, S. 6ff.) einen neuen Schwerpunkt der Bildungspolitik. Er verweist dabei auf die „Bonner Erklärung zur gemeinsamen Erziehungsaufgabe in Schule und Elternhaus“ von 2004 (ebenda abgedruckt), die von nahezu allen für die Schule verantwortlichen Ministerien, Verbänden und Gremien getragen wird. Darin wird „die Erziehungsverantwortung“ als „eine gemeinsame Aufgabe von Elternhaus und Schule und ein unverzichtbarer Auftrag der Gesellschaft“ angesehen.

Nach diesem „ungehobenen Schatz“ habe ich bereits seit 1998 im Rahmen meiner Untersuchung zum lateinischen Lektüreunterricht der Mittelstufe gegraben. Neben Schülern und Lehrern wurden auch Eltern befragt. Warum und wozu? Wie bereits in FORUM CLASSICUM 2/2002, S. 119ff. und 3/2002, S. 175ff., ausführlich dargestellt, bedarf die Lateinlektüre der Mittelstufe eines eigenständigen Profils und eines sinnvollen Abschlusses. Mehr als 80 % der Schüler beenden das Fach. Sie sollen sich mit der Gewissheit davon verabschieden, dass es für sie Sinn

gemacht hat, sich mit den klassischen Texten der Antike zu befassen.

In der „Wissensgesellschaft“ ist es nicht mehr selbstverständlich, dass man die antiken Autoren kennenlernen muss. Welche Richtschnur wäre denn dafür verbindlich? Die Kanondiskussion hat nicht einmal für den Deutschunterricht eine tragfähige Grundlage geschaffen. Das allenthalben „explodierende Wissen“ macht es immer schwerer, das unbedingt Wissenswerte in einem Bildungskonzept *a priori* festzulegen. Die „Tradition“ eines Stoffes allein garantiert keinen Platz in der Schule.

Zu den sachlichen und fachlichen Gründen müssen in gewissem Sinne „aktuelle“ Kriterien hinzukommen. Und diese liegen außerhalb der Disziplin: in der Gesellschaft, in der Lebenswirklichkeit, in die die jungen Menschen hineinwachsen. Der amerikanische Philosoph und Theologe LEO J. O. DONAVAN, Präsident der größtenteils wirtschaftswissenschaftlichen Universität von Pennsylvania, hat hierfür eine plausible Vorgabe gemacht:

„So lautet meine grundlegende Perspektive, die alle anderen Überlegungen zur Bildung bestimmt: Wie kann aus Weltwissen Lebens-

wissen gemacht werden, zu einem Wissen, das mir und meinen Mitmenschen hilft das Leben zu meistern?“ (Bildung im Zeitalter der Beschleunigung, Berlin 2000)

Innerhalb des Pädagogischen Dreiecks, das die in der Schule zusammenwirkenden Größen in ein enges Bezugsverhältnis bringt, nämlich Fach, Gesellschaft und Schüler, lässt sich Donavans theoretischer Ansatz anschaulich konkretisieren. Das Fach enthält in seinen Stoffen das „Weltwissen“, das Fach Latein infolge seiner langen kulturellen „Vorherrschaft“ in einem überreichen Maße. Die Gesellschaft bestimmt das „Leben“, das zu „meistern“ durch Aneignen von „Weltwissen“ möglich werden soll. Im Schüler vollzieht sich der Akt der Transformation von „Weltwissen“ zu „Lebenswissen“. Der Lehrer, der im Zentrum dieses Dreiecks steht, hat die verantwortliche, aber überaus reizvolle Aufgabe, durch die Art der Vermittlung seiner Stoffe Bildung in dem angedeuteten Sinne in Gang zu bringen.

Wie aber sehen die Erwartungen aus, die das Leben in Gegenwart und Zukunft den Menschen gegenüber seiner Bildung haben lässt? Welche Lerninteressen zeigen Heranwachsende? Was erwarten deren Eltern von einer modernen Schule? Meine Hypothese lautet: Die jungen Menschen müssen auch und gerade von den zentralen Fragen, die sie persönlich und die Welt im Allgemeinen betreffen, ein Wissen erhalten und sich damit fundiert auseinanderzusetzen lernen. „Alles Leben ist Problemlösen.“ In dieser pointierten Formel hat KARL POPPER seine Erkenntnisse und Erfahrungen zusammengefasst; womit er zugleich die zentrale Bildungsaufgabe vor allem des Gymnasiums festlegte: die Schüler dazu fähig machen, Probleme zu erkennen und zu lösen.

Was aber sind das für Probleme? Welche existentiellen Fragen sind in das Zentrum der Bildungsarbeit zu stellen? Sie sind aus dem Zeitdiskurs herauszudestillieren, wie er in den Medien, den öffentlichen Diskussionen, in Wissenschaft und Literatur, in den Befragungen und deren Analysen u. ä. fassbar wird. Auf der einen Seite betreffen sie Naturwissenschaften und Ökonomie, auf der anderen Seite den Menschen in seiner Suche nach Sinn und Orientierung sowie nach einem friedlichem, auf Werte gegründeten

Zusammenleben; dies sind ebenso philosophische und religiöse Fragen wie auch und gerade die sog. „klassischen Fragen der Weltpolitik und Weltmoral“. Sie lassen sich als thematische Schwerpunkte folgendermaßen formulieren (wobei die Reihenfolge vom eher Allgemeinen zum eher Persönlichen verläuft):

1. Herkunft, Idee und Bedeutung Europas (Eu)
2. Wurzeln und Grundlagen der Demokratie (De)
3. Verhältnis von Macht und Moral (Ma)
4. Pflicht des Staates auch zu Leistungen auf dem Gebiet der Kultur (Ku)
5. Größe und Grenzen der Redekunst bei Politikern und Medienvertretern (Re)
6. Liebe und Partnerschaft in ihrer Darstellung in Literatur und Kunst (Li)
7. Toleranz und Kritikfähigkeit im Umgang mit gesellschaftlichen Normen und Verhaltensformen (To)
8. Suche nach Sinn und Glück des Lebens auch in der Erfahrung von Schicksalsschlägen (Si)
9. Freiheit und Verantwortung im Umgang mit der Natur (Na)
10. Menschenrechte und Ehrfurcht vor der Würde des Menschen (Me)

Diese zehn Themen wurden, von Experten auf ihre Repräsentanz und Bedeutung hin validiert, in einem Fragebogen Schülern, Eltern und Lehrern an Schulen in allen Bundesländern Deutschlands und auch in Österreich vorgelegt; sie sollten sie je nach ihrer persönlichen Einschätzung in eine Rangfolge von 1-10 bringen, also dafür jeweils die Noten 1 bis 10 vergeben. Die Teilnahme war erfreulich hoch: ca. 800 Schüler, ca. 2800 Eltern und ca. 700 Lehrer gaben ihre Bewertung ab.

Die Voten ergeben ganz eindeutige Rankinglisten. Allerdings lässt sich hier auf engem Raum nur das grobe Abstimmungsergebnis in vergleichender Gegenüberstellung notieren: vgl. die Tabelle auf der folgenden Seite.

Die Ausdifferenzierung auf einzelne Städte und Phasen der Befragung muss hier ebenso unerwähnt bleiben wie der Versuch, daraus unterrichtsdidaktische Folgerungen abzuleiten¹. So viel sei im Hinblick auf die abgedruckten Bewertungsskalen angedeutet: Die Ergebnisse sind aufschlussreich hinsichtlich der Interessen

	Schüler	(809)	Deutschland	(2259)	Österreich	(602)	Lehrer	(261)
1.	Si	4,05	Me	3,04	Me	2,69	Me	4,03
2.	Me	4,15	Si	3,94	Si	3,91	Si	4,04
3.	Li	4,55	Na	4,08	To	4,73	Ma	4,79
4.	Eu	5,10	To	4,52	Na	4,79	To	5,20
5.	Na	5,10	De	4,80	De	5,38	Li	5,30
6.	To	5,65	Eu	5,02	Eu	5,62	Eu	5,54
7.	Ma	6,12	Ma	5,85	Ma	5,80	De	5,95
8.	De	6,39	Li	6,08	Li	6,05	Na	6,42
9.	Re	6,44	Ku	6,77	Re	7,31	Re	7,51
10.	Ku	6,63	Re	7,92	Ku	7,45	Ku	8,12

der Schüler, der Erwartungen der Eltern und der Absichten der Lehrer. Der Vergleich der drei Gruppen lässt Aussagen über Lektüreauswahl, Lektüreziele und über die Methodik der Textbearbeitung zu.

Hier soll allerdings nur diskutiert und damit zu weiteren Diskussionen Anlass gegeben werden, ob und inwieweit durch die Ergebnisse einer solchen Untersuchung dem praktizierenden Lehrer vor Ort und den Fachvertretern in der bildungspolitischen Auseinandersetzung eine Hilfe geboten ist. Zu betonen ist, dass hier erstmals in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts für eines der klassischen Fächer eine Elternbefragung durchgeführt wurde. Ob eine solche für ein anderes Gymnasialfach vorliegt, ist mir nicht bekannt². Damit ist also Neuland betreten worden. Bewegen wir uns hier auf sicherem Boden? Gibt es ein lohnendes Ziel? Wozu hilft uns die Kenntnis dessen, was Schüler und Eltern wollen?

Gewiss lässt sich aus dem Votum von Schülern und Eltern, zumal wenn sie erheblich vom dem der Lehrer abweichen sollten, kein Instrument dafür gewinnen, präskriptiv auf die Auswahl und Darbietung der Lektüretexte einzuwirken. Der Elternwille ist kein kategorischer Imperativ für Bildung. Wohl aber liegt in diesem Votum eine Hilfe zur Orientierung, ein heuristisches Mittel zur Textauswahl und zur Gestaltung der Lektüre vor. Ein im Horizont von Schülerinteresse und Elternerwartung gestaltetes Lektüreprogramm schafft im Lehrenden das Bewusstsein, eng am Willen der Adressaten zu arbeiten. Das steigert

sein eigenes Engagement und noch mehr die Motivation derer, die er mit seinem Lektüreangebot erreichen will. Und die Eltern sehen sich mit Sicherheit näher an Fach und Schule gebunden. Wer sich einer solchen konzeptionellen Idee für die Lateinlektüre verschließt, ist in Beweisspflicht; er muss klar machen, unter welchen anderen Zielen er seinen Lektüreunterricht didaktisch plausibel und bildungspolitisch vertretbar gestalten will.

Ein Unterricht, der in der Präsentation seiner Stoffe den Willen aller Beteiligten im Hinblick auf die großen Fragen des Menschen nicht unberücksichtigt lässt, wird von den Betroffenen zweifellos als sinnvoll erfahren. Die Annahme, dass dadurch auch die Legitimation des Faches gestärkt wird, dürfte nicht falsch sein. Man kann gewiss einwenden, dass die zur Bewertung vorgelegten thematischen Schwerpunkte von vielen, vor allem geisteswissenschaftlichen Fächern des Gymnasiums behandelt werden können. Doch ist dies kein schlagendes Gegenargument. Im Gegenteil: Wenn jedes Fach seine spezifische Leistung dafür in der nur ihm möglichen spezifischen Weise herausarbeitet, ergeben sich verschiedenartige Perspektiven auf solche Fragen und ihre Lösungsansätze (wie das eben in jedem Projektunterricht gefordert wird). Der Stoff erhält ganz scharfe Konturen. Latein kann dabei aufgrund seines „Angebots von den Wurzeln her“ zweifellos eine genuine Aufgabe leisten. Nur ihm stehen ja in vielen Bereichen die authentischen Texte, eben im Original, zur Verfügung.

Da die aufgeführten Existenzfragen, die den thematischen Schwerpunkten zu Grunde liegen,

allesamt als Leitfragen gymnasialer Bildung auch in den Lehrplänen aufscheinen – sozusagen als die alle Fächer zusammenhaltende Klammer –, ist Gewähr gegeben, dass das Fach Latein nicht in die Isolation gerät; es kann als gymnasiales Basisfach seine Stärke zeigen und sich womöglich sogar als unentbehrlich erweisen. Latein hilft, das Ziel einer „vertieften Allgemeinbildung“, der sich das Gymnasium verpflichtet weiß, durch die nur ihm mögliche sprachliche und kulturelle Grundlegung zu verwirklichen; das Fach prägt, wird es als Lektürefach so präsentiert, das Profil des Gymnasiums entscheidend mit. In diesem weiten Rahmen gewinnen dann auch die Autoren und ihre Werke, die die einschlägigen lateinischen Texte liefern, durchaus Rang und Geltung.

Beschäftigt sich die Lateinlektüre – wenn auch in der Mittelstufe nur ansatzweise – damit, so schafft sie in den Herzen und Köpfen der jungen Menschen ein Bewusstsein von der Identität Europas und macht sie fähig, auf der Grundlage solchen Wissens mit anderen, fremden Kulturen freier und vorbehaltloser umzugehen. So vermittelt zählt das klassische Wissen in der Tat, wie DONAVAN meint, „zu den Stabilisatoren und Widerlagern unserer Kultur“. Die klassischen Texte haben demnach – nicht ohne die Zustimmung von Schülern und Eltern – einen Platz in

der modernen Wissensgesellschaft, also auch in der Schule. Dies verlangt jedoch ein Umdenken in der Methodik ihrer Vermittlung. Lagert sich das antike Wissen nur als „Bildungswissen“ in den Gehirnen ab, bleibt es „träge“ und unwirksam; wird es jedoch in größere thematische Zusammenhänge verankert, so ist es „flexibel“ und einsatzbereit, ein Besitz, der hilft, das eigene Leben zu gestalten und die Welt mitzugestalten.

Anmerkungen:

- *) Konzentrat meines Vortrags auf dem DAV-Kongress in Köln 2004
- 1) Das gesamte Forschungsprojekt wird zusammen mit der Skizzierung der thematischen Schwerpunkte und der ausführlichen Darstellung von vier Themen (Menschenrechte, Naturbewahrung, Europaidee, Redekunst) veröffentlicht in AUXILIA 54, 2004, und etwas verkürzt in meinem großen Literaturkommentar zum Lesebuch PEGASUS, Bamberg 2004.
- 2) Eine Experten/Lehrer- und eine Abnehmer/Schülerbefragung hat im Rahmen der Curriculumentwicklung in den Alten Sprachen 1973 stattgefunden (Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum. Im Auftrag des Deutschen Altphilologenverbandes hg. von Karl Bayer, Stuttgart 1973). Ein Schülerbefragung wurde 1970 zur Festlegung der Lateinkurs-Themen in der Kollegstufe in Bayern von Erich Happ durchgeführt (in: Anregung 1973, 156ff.).

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

Zur pädagogischen Relevanz des Lateinischen Bildungstheoretische Implikate eines fachdidaktischen Diskurses¹

„Latein leuchtet“ – kaum noch. Es scheint nur noch ein Abglanz seiner selbst zu sein. So ist die Krise des Lateinischen nicht erst seit heute ein verlässlicher Topos des deutschen Bildungsdiskurses.² Die aktuelle Situation scheint bedenklich: Phänomene wie die sprachliche Auszehrung des gymnasialen Unterrichts, die Aushöhlung des Latinums an der Universität und die zunehmende Reserviertheit gegenüber dem Lateinischen markieren den steigenden Rechtfertigungsdruck, unter dem das Fach steht. So könnte das Lateinische im Hinblick auf seine gesellschaftliche Relevanz und institutionelle Verankerung in nicht allzu ferner Zukunft mit dem Indogermanischen oder Altägyptischen

konkurrieren. Das Altgriechische, die wahlverwandtschaftliche Sprachform WILHELM VON HUMBOLDTS, scheint diesen Status bereits fast erreicht zu haben. Vorbei die Zeiten, in denen die *lingua franca* Latein als Verkehrssprache der europäischen Bildungsschicht, als Diplomatie- und Rechtssprache, als Literatursprache, als Ritualsprache der Kirche oder als Sprache der Wissenschaft in höchstem Ansehen stand und sogar die Nationalsprachen, die sich ihre Schriftfähigkeit und kulturelle Satisfaktionsfähigkeit erst schwer erkämpfen mussten, dominierte;³ vorbei die Zeiten, als der altsprachliche Humanismus, sei es in seiner alt- oder neuhumanistischen Variante, das bildungstheoretische Programm eines

optimistischen anthropologischen Idealismus getragen hat;⁴ vorbei auch die Blütezeiten des ehrwürdigen humanistischen Gymnasiums, der Pflanzstätte deutscher Bildungsherrlichkeit.⁵

Greifen aber solche sentimentalischen Vergangenheitsbeschwörungen und kulturpessimistischen Jeremiaden vom Untergang des lateinischen Abendlandes nicht schon in einer historisch-deskriptiven Perspektive zu kurz? Oder gehen sie gar von einem grundfalschen Bewertungsmaßstab aus? Haben nicht die vielfältigen Angriffe auf die humanistisch-altsprachliche Bildung und somit auch auf das Lateinische gezeigt, dass die hier vorgetragene Verfallsperspektive durch eine optimistische Aufstiegspektive ersetzt werden muss? Ist es also nicht eine epochale Befreiung, den bloß historischen Ballast des Lateinischen endlich abwerfen zu können? Oder ist gerade unter wissenschaftlichen Auspizien der Habitus historischer Distanzierung angezeigt? Ist also in historistischer Wertneutralität davon auszugehen, „dass jede Epoche unmittelbar zu Gott“ steht, die lateinische und die post-lateinische? *Tempora mutantur nos et mutamur in illis?* Die Zeiten verändern sich und wir verändern uns in ihnen?

Ich möchte keiner dieser Sichtweisen uneingeschränkt zustimmen. An den Beginn meiner Überlegungen sei vielmehr folgende **These** gesetzt: **Latein besitzt unter bestimmten curricular-didaktischen Voraussetzungen in Schule, Universität und Gesellschaft eine bleibende pädagogische Relevanz.** Eine solche These lässt sich angesichts ihrer normativen Konnotationen naturgemäß nicht vollständig empirisch absichern, will man nicht dem naturalistischen Fehlschluss verfallen und den qualitativen Unterschied von Faktizität und Normativität eibebnen. Normative Entscheidungen müssen aber empirische Realitäten berücksichtigen, müssen begründet und transparent gemacht werden, wollen sie nicht in einem emphatischen Dezisionismus enden. Um die Tragfähigkeit meiner Argumente zu erhöhen, werde ich diese nach dem rhetorischen Schema von Rede und Gegenrede in produktiver Auseinandersetzung mit den Kritikern des Lateinischen entwickeln. So will ich im ersten Teil meiner Ausführungen

die Rolle des *advocatus diaboli* einnehmen und gegen das Lateinische argumentieren, um dann in einem zweiten Teil quasi als *advocatus Latinitatis* auf diese Kritik zu antworten.

Zu den Angriffen auf das Lateinische: Ich beschränke mich im folgenden auf das Referat idealtypischer Argumente aus der Gegenwart und der jüngeren Vergangenheit: Besonders seit den Zeiten der sog. „realistischen Wendung“ in der Pädagogik wurde das Fach Latein und mit ihm die humanistische Bildung scharf kritisiert.⁶ Unter einer eher bildungsökonomisch-effizienzorientierten Perspektive wurde die Modernitäts-, d. h. Arbeitswelt-, Technik- und Naturwissenschaftsferne der humanistischen Fachtradition beklagt. Der ideologiekritisch-emanzipatorische Flügel dieser pädagogischen Reformbewegung griff hingegen schwerpunktmäßig die naiv-antikeseelige und gleichzeitig gesellschaftskonservative Grundhaltung des Faches an. Des weiteren war gerade in der vatermörderischen Grundstimmung der 68er Zeit das Versagen des Humanismus im Dritten Reich ein wichtiges Thema. Als Ursachen hierfür wurden zum Einen die antiquarisch-quietistischen, ästhetizistischen, individualistischen und harmonistischen Implikationen des Humanismus ausgemacht. Der als anachronistisch empfundene idealistische Bildungsbegriff, von dem das Fach Latein geprägt werde, sei aufgrund seiner affirmativ hermeneutischen Grundstruktur nicht zur Ausbildung von widerstandsbegründenden Kategorien fähig gewesen. Zum anderen hätten aber auch die martialischen Potentiale der römischen Quellen und deren unkritische Rezeptionsmodelle eine Identifikation mit dem NS-Regime erleichtert.

Damals wie heute wurde auch die elitäre und sozialelektive Funktion des Faches diagnostiziert. Umgekehrt wird aber von Vertretern eines zwar lateinkritischen, aber elitefreundlichen Standpunktes darauf verwiesen, dass auch andere gymnasiale Fächer solche Ausleseprozesse durch eine anspruchsvolle curriculare und didaktische Konzeptionierung übernehmen könnten.⁷

Desweiteren kritisiert werden die kulturimperialistische eurozentrische Perspektive und mangelnde Globalisierungscompatibilität des Humanismus. Auch die Text- und Genauigkeits-

orientierung des Lateinunterrichts erscheine – so der Vorwurf – in Zeiten einer verstärkten Bild- und Geschwindigkeitsorientierung überholt.⁸ Aus der Perspektive der *gender*-Forschung sind die patriarchalischen Strukturen der lateinischen Sprache und ihres kulturellen Kontextes kritisch in den Blickpunkt geraten.⁹

Der bereits von den Neuhumanisten erhobene Anspruch, das Lateinische schule im Sinne einer formalen Bildung in höherem Maße als andere Fächer wissenschaftliches und logisches Denken,¹⁰ könne von der empirischen Transferforschung aufgrund neuerer Längsschnittuntersuchungen nicht bestätigt werden.¹¹ So hätten sich im Vergleich von Latein- und Nicht-Latein-Lernenden keine Vorteile der Lateinlerner bezüglich der Fähigkeit zu induktiven und deduktiven Schlussfolgerungen, zum kombinatorischen Denken, zum Textverständnis oder gar zur Intelligenz *in toto* gezeigt. Auch der im Vergleich zu anderen Fächern qualifizierte Aufbau von Persönlichkeitszügen wie Konzentration und Ausdauer könne nicht nachgewiesen werden. Dieser Befund widerlege nicht nur den Mythos von der privilegierten Transferrelevanz des Lateinischen, sondern passe auch zu den grundlegenden Einsichten moderner Transfertheorien. Diese kommen zu dem Ergebnis, dass Lernübertragungen nicht allgemein und automatisch bei der entsprechenden Auswahl geeigneter Inhalte wie Latein oder Mathematik erwartet werden können, sondern spezifisch nur dann erfolgen, wenn Transferbasis und Transferprodukt „die gleichen geistigen Aktivitäten im Umgang mit den Repräsentationsformen wie Sprache, Schrift, mathematische Formeln etc. erfordern“¹². Diese Ergebnisse würden durch die Expertiseforschung¹³ bestätigt, da angesichts der Trägheit und der Situiertheit von Wissen die Domänenspezifität von Expertise naheliege.¹⁴

Transferargumente spielen auch eine erhebliche Rolle bei der Beurteilung des Verhältnisses des Lateinischen zu den modernen Fremdsprachen. Teilweise erbittert wird hierbei der Kampf gegen das Lateinische auf Seiten mancher Romanisten geführt. Historisch ist dieser Sprachenstreit aus der traditionellen gymnasialen Königsstellung des Lateinischen und dem langen emanzi-

patorischen Kampf des Französischen um Anerkennung und Gleichberechtigung zu erklären.¹⁵ Der Konflikt ist aber auch durch die unheilvolle Struktur der gymnasialen Sprachenfolge bedingt. So stehen sich Latein und Französisch in einem direkten Konkurrenzverhältnis bei der Wahl der zweiten Fremdsprache gegenüber.

Angesichts der bildungspolitischen Bedeutung dieser Auseinandersetzung seien im folgenden die Argumente, die von romanistischer Seite vorgetragen werden, etwas ausführlicher beleuchtet:¹⁶ Latein sei wegen seiner vielbeschworenen Andersartigkeit im Vergleich zu modernen Sprachen eine schwere Sprache. So bedeute es einen enormen Aufwand, im Lateinischen auch nur die Fertigkeit des Übersetzens zu erreichen. Von Lektüre gar könne man nur in euphemistischer Wirklichkeitsvermeidung reden. So stünden einerseits zahlreiche konkurrierende Formen für eine einzige Bedeutung und andererseits mehrere Bedeutungen und Funktionen für eine einzelne Form. Zu diesen in linguistischer Terminologie als Polymorphie und Polysemie bezeichneten Sprachphänomenen kämen noch folgende Schwierigkeiten hinzu: Die synthetischen Formenbildungsmuster, die gerade in poetischen Texten sehr freie Satzstellung, die stilistische Vorliebe mancher lateinischer Schriftsteller einerseits für sehr lange und elaborierte Perioden oder andererseits für eine fast schon manierierte Kürze, die Vorliebe für metonymisch-metaphorische Ausdrucksweise und das der heutigen Vorstellungswelt oft fremde Kontextwissen wie z. B. die teilweise kryptischen Verästelungen und Prädikationen der griechisch-römischen Mythologie. Angesichts dieser Probleme seien die teilweise erschütternden Ergebnisse in lateinischen Übersetzungsaufgaben nicht verwunderlich.

Aufgrund dieser sprachimmanenten Schwierigkeiten würden anders als in den modernen Fremdsprachen Fertigkeiten wie das Lese- und Hörverstehen bzw. das Sprechen und das Schreiben in der Zielsprache unter den heutigen Rahmenbedingungen erst gar nicht mehr angestrebt. Angesichts eines solchen reduktionistischen Sprachlernerlebnisses könnten weite Bereiche der kommunikativen Kompetenz im Lateinunterricht gerade nicht eingeübt werden. So werden im

Lateinunterricht auch nicht wesentliche Sprachlernkompetenzen erworben, die gerade für den prozeduralen interlingualen Transfer, d. h. für das Lernen des Lernens moderner Sprachen wichtig sind. Diese genannten kommunikativen Defizite des Lateinischen, aber auch der „garstige Graben“ historisch-kultureller Distanz zur heutigen Lebenswelt erschwerten hermeneutische Prozesse im Sinne eines interkulturellen Begegnungslernens.

Ebenso breche das vielbemühte Schlüssel-sprachenargument¹⁷, also der Verweis auf eine „europäische lateinische Koine“ in sich zusammen. So könne Latein nicht, wie oft behauptet, als „Mutter“ der romanischen Tochtersprachen, sondern nur als „Großmutter“ begriffen werden. Die romanischen Sprachen seien nämlich nicht direkt aus dem an den Schulen gelehrt klassischen Latein, sondern über die Zwischenstufe des Vulgärlateinischen entstanden – und dies erschließe sich bei genauerer Betrachtung bereits als ein Protoromanisch. Daher könne es nicht verwundern, dass sich die romanischen „Enkel“ in Lexik, Morphologie und Syntax in einem höheren Maße ähnelten, als dies zwischen den Spracharchitekturen des Lateinischen und der romanischen Sprachen der Fall sei. Infolgedessen stelle das Lateinische angesichts seiner von den romanischen Sprachen abweichenden morphosyntaktischen Struktur als Brückensprache zwischen den romanischen Sprachen nur die zweite Wahl dar, da die Frequenz der Realisierung eines interlingualen Transfers zu gering sei. Lateinische Transferbasis und romanisches Transferprodukt lägen zu weit auseinander. So könne es sogar zu einem negativen Transfer kommen, da spezifisch lateinische Sprachstrukturen und Vermittlungsformen in einer Weise prägend geworden seien, dass sie nicht mehr auf die modernen Fremdsprachen rückbezogen und auf diese hin modifiziert werden könnten. Gestützt würden diese sprachwissenschaftlichen Thesen durch den empirischen Befund, dass Studierende mit Französischkenntnissen Spanisch schneller und besser gelernt hätten als Studierende mit Lateinkenntnissen.¹⁸

Bei einem Verzicht auf den Lateinunterricht drohe auch kein Reflexions- Kultur- oder

Geschichtsverlust und somit eine Entintellektualisierung der Gymnasialbildung. Auch im Hinblick auf inhaltliche Aspekte ließen sich die Funktionen des Lateinunterrichts durch die Curricula anderer Fächer wie Geschichte, Deutsch, Religion, Philosophie oder die modernen Fremdsprachen abdecken. In ausreichendem Umfang stünden literarische, historische und philosophische Texte von Rang zur Verfügung. So gäbe es auch nichtlateinische Väter des Abendlandes, die sprachlich und inhaltlich wesentlich zugänglicher seien als so mancher lateinische Klassiker. Zudem existierten sowohl in der Literatur der modernen Fremdsprachen als auch im Lateinischen neben zweifellos zeitlosen Qualitätsprodukten auch fragwürdige Erzeugnisse, deren Bildungswert nicht plausibel erscheint. Soweit die gerade von romanistischer Seite, aber nicht nur von diesen vorgebrachten Einwände.

Das Argument, dass das Lateinische bei der Rezeption und Produktion von Fremdwörtern und der wissenschaftlichen Fachsprache hilfreich ist, relativiere sich ebenfalls. So sei bei einer solchen Argumentation auch das Griechische einzubeziehen. Zudem würden viele für Fremd- und Fachwortbildungen relevante Vokabeln in der Schule nicht gelernt. Schließlich ließen sich diese Kenntnisse auch ohne den mehrjährigen Umweg über das Lateinische in universitären Terminologiekursen fachspezifischer, zielgerichteter und rascher aneignen.¹⁹ So sei auch das gemeinsame Latinum auf der Universität nicht nur aus fachwissenschaftlicher Perspektive, sondern auch aus bildungsökonomischen Gründen unsinnig, verlängere es doch das Studium in der Regel deutlich. Außerdem stellten die Latinumkurse angesichts ihrer hohen Durchfallquoten einen heimlichen *Numerus clausus* dar, der überkommene elitäre und bildungsidealistische Selektionsmuster konserviere.²⁰

Welche Konsequenzen werden aus diesen Kritikpunkten gezogen:

Zuerst die gemäßigte Variante: Auf dem Gymnasium solle Latein als fakultative spätbeginnende Fremdsprache gelehrt und hierbei der curriculare und didaktische Schwerpunkt auf kulturgeschichtliche Fragestellungen gelegt werden. Auf der Universität sollten die Latein-

anforderungen grundsätzlich zurückgeschraubt und für weniger Fächer verbindlich gemacht werden. In einer radikaleren Lesart wird mehr oder weniger die Abschaffung des schulischen Lateinunterrichts zugunsten anderer Fächer gefordert.²¹ Der Lateinunterricht sei nichts weiter als ein kostspieliger, unökonomischer und mühsamer Umweg. Auch auf der Universität solle das allgemeine Latinum *de facto* zugunsten fachspezifischer Einführungen fallen. Latein als Sprache bliebe so mit wenigen Ausnahmen nur noch für die Latinistik relevant, die ihren Nachwuchs ähnlich wie die bereits bemühte Indogermanistik oder Ägyptologie fachintern heranbildet.

Latinum in latrinam! Diese bekannte Kurzformel bringt in geradezu klassischer Weise nicht nur die Forderungen nach dem Ende des allgemein-universitären, sondern auch des schulischen Lateins zum Ausdruck. –

Und nun? *Quid ad nos?* Es mögen nach diesem argumentativen „Stahlgewitter“ vielleicht auch den letzten Anhänger des Lateinischen gewisse Zweifel am Sinn und Zweck dieser Sprache beschlichen haben. Man kann auch bei einer sehr wohlwollenden Würdigung der bisherigen Ausführungen nicht behaupten, dass wir der argumentativen Verifizierung der von mir eingangs aufgestellten These nähergekommen sind. So ist nun dem Prinzip der Dekonstruktion das Prinzip der Konstruktion entgegensetzen. Ich werde mich zuerst mit der Begründung des schulischen Lateinunterrichts (I) befassen, um danach kurz die Stellung des universitären Lateins (II) zu thematisieren.

I

Der Lateinunterricht auf dem **Gymnasium**: Bevor ich die beiden Argumente entfalte, die nach meiner Einschätzung die schulische Relevanz des Lateinischen plausibel machen, will ich kurz aufzeigen, dass der schulische Lateinunterricht durch das traditionellerweise oft von Verfechtern des Lateinischen vorgetragene Transferargument – zumindest nach den derzeitigen durchaus auch in ihrer Vorurteilslosigkeit, ihren Ergebnissen und methodischen Prämissen in Frage gestellten²² empirischen Forschungsergebnissen – nicht zwingend und hinreichend begründet werden kann. Dies gilt freilich nur solange, bis – und das kann

erfahrungsgemäß nicht ausgeschlossen werden – empirisch das Gegenteil nachgewiesen wird. In diesem Zusammenhang sei auch auf die grundsätzlichen Schwierigkeiten hingewiesen, derartig multifaktorielle Sachverhalte durch quantitativ-empirische Forschungsdesigns hinreichend und in ihrer Kausalattribution trennscharf zu erfassen. Doch sind unabhängig von der Frage des Transferpotentials gerade des Faches Latein frühere wohl in der Tat zu optimistische domänenübergreifende Transferhoffnungen durch die plausiblen Ergebnisse verschiedener lernpsychologischer Untersuchungen nicht bestätigt worden. Allerdings macht der gegenwärtige Stand der empirischen Transferforschung auch deutlich, dass, wie oben ausgeführt, Transferprozesse für alle Fächer, also nicht zuletzt für das Lateinische unter bestimmten Bedingungen durchaus nachzuweisen und durch einen auf Transfer hin geplanten Unterricht positiv beeinflussbar sind.²³

Auch der Lateinunterricht besitzt also ein solches Transferpotential. Beispielsweise ist es für das Erlernen einer romanischen modernen Fremdsprache zweifellos besser, vorher als Basissprache das verwandte Latein gelernt zu haben als gar keine oder eine in Semantik und Syntax vollkommen fremde Sprache. Auch die vielfältigen anspruchsvollen sprachbezogenen Abstraktions- und Kombinationsleistungen, die gerade bei der Übersetzung aus dem und in das Lateinische zu erbringen sind, schärfen den Verstand und das allgemeine Sprachvermögen des Schülers sicherlich mehr, als wenn er gar keine oder anspruchslosere Übersetzungsleistungen zu erbringen hätte. Besonders in der derzeit zugespitzten Rechtfertigungssituation des Lateinischen müssen daher durch eine transfersensibilisierte, d. h. auch am gymnasialen Anspruch orientierte Didaktik entsprechende Möglichkeiten des Faches optimiert werden.²⁴

Es bleibt aber das Problem, dass sich solche spezifischen Transfers für jedes transferdidaktisch reflektiert und anspruchsvoll unterrichtete Fach darlegen lassen. Wenn nämlich aus den Transferwirkungen des Lateinischen auf die curriculare Plausibilität oder gar Notwendigkeit dieses Faches geschlossen werden soll, müssten die Transfereffekte des Lateinischen denen anderer

Fächer überlegen sein. Sonst wäre das Fach austauschbar. Angesichts der Begrenztheit schulischer Bildungsressourcen muss zwangsläufig eine curriculare Auswahl getroffen werden, also Latein oder eine weitere moderne Fremdsprache, Latein oder die Aufstockung der Stundendeputate für Deutsch und Geschichte. Die Berücksichtigung einer solchen im weiteren Sinne des Wortes bildungsökonomischen Perspektive, die sich aus der Knappheit öffentlicher Bildungsmittel und menschlicher Bildungskapazitäten ergibt, erscheint legitim und notwendig.

Nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung ist es zweifelhaft, ob, wie oben ausgeführt, für den Lateinunterricht zumindest in seiner gegenwärtigen Form substantiell bessere Transferwirkungen als für andere Fächer nachgewiesen werden können.²⁵ Die empirisch belegte Tatsache, dass Latein im Vergleich zu modernen Fremdsprachen signifikant höhere Effekte hinsichtlich der Genauigkeit der Sprachbetrachtung besitzt,²⁶ rechtfertigt in der Tat noch nicht allein, so viele schulische Ressourcen einem Fach zuzuschreiben, das in der direkten kommunikativen Anwendbarkeit den modernen Fremdsprachen oder dem Deutschen hoffnungslos unterlegen ist. Doch sollte dieser empirische Teilbefund zur Sprachgenauigkeit, der auch der subjektiven Erfahrung vieler Unterrichtspraktiker entspricht, gerade in einer Zeit nicht leichtfertig unterbewertet werden, in der – und dies ist nicht erst seit PISA bekannt – Lese-, Sprachbetrachtungs- und Textverständnisfähigkeiten der Schüler Defizite aufweisen.

Zwar darf aus Gründen der wissenschaftlichen Seriosität die empirische Transferperspektive bei der Beantwortung der Frage nach dem Sinn oder Unsinn des Lateinischen weder implizit noch explizit verabsolutiert werden. Dennoch kann zumindest angesichts der derzeitigen Forschungslage der Lateinunterricht nicht mehr hinreichend durch die Hypothesen globaler Transfers oder einer im Vergleich zu anderen anspruchsvoll unterrichteten Fächern besseren Transferstruktur bzw. eines höheren formalen Bildungswertes des Lateinischen gerechtfertigt werden.

Der enorme Aufwand, auf der Schule das Lateinische zu erlernen, muss also durch eine

spezifische Bildungsfunktion legitimiert werden, die nur Latein bzw. die Latein signifikant besser erbringen kann als seine Konkurrenzfächer. Ich werde bei der Herausarbeitung einer solchen exklusiven Funktion des Lateinischen im folgenden nicht sprachwissenschaftlich oder lernpsychologisch, sondern bildungstheoretisch argumentieren. Zwei Überlegungen erscheinen mir hierbei stichhaltig:

1. Argument: Die Vermittlung der kulturellen Anfänge: In diesem Zusammenhang kann an den Topos angeknüpft werden, dass Latein der „Schlüssel für die kulturellen und geistigen Traditionen Europas“²⁷ sei. Dieses Argument ist zweifellos jenseits einer empirischen und rein funktionalen Absicherung schulischer Lerninhalte angesiedelt und daher normativ impliziert, indem es schulische Curricula auf mehr oder weniger kanonische Traditionsgehalte bezieht. Selbst wenn man eine solche pädagogische Gegenwartsrelevanz der europäisch-kulturellen Tradition als evident hinnimmt – und hierfür gibt es gute Gründe –, ist die Legitimation des Kultur- und Traditionsbezuges zwar eine notwendige, aber noch keine hinreichende Rechtfertigung, das Fach Latein in die schulische Stundentafel zu implementieren. Werden nicht – so könnte man skeptisch fragen – kulturelle Traditionsgehalte gerade auch vom Fach Geschichte vermittelt? Aber auch die Fachdidaktiken der modernen Fremdsprachen oder des Deutschen verweisen auf eigene sprachliche und kulturelle Traditionen und erheben den Anspruch, diese kulturhistorische Aufgabe des Lateinischen ressourcensparend quasi „miterledigen“ zu können.

Das bildungstheoretische Spezifikum des Lateinischen liegt aber in der im Vergleich zu den modernen Fremdsprachen oder dem Fach Deutsch authentischeren Vermittlung der Anfänge und damit auch der Ursachen der abendländisch-europäischen Kulturentwicklung. Oder mit VERGIL: *Felix, qui potuit rerum cognoscere causas*. Glücklicher ist der, der die Ursachen der Welt Dinge erkennen konnte. Auf die besondere Bedeutung des Anfangs gerade für eine genetisch-kulturgeschichtliche Betrachtung verweist auch das griechische Wort ἀρχή mit seiner

Doppelbedeutung „Anfang“ und „Herrschaft“.²⁸ So wurden in der Antike zum ersten Mal in den Bereichen von Philosophie, Politik oder Naturwissenschaften Fragen gestellt bzw. Probleme bearbeitet, die in einer geschlossenen Überlieferungskette auf unterschiedliche Weise rezipiert wurden und unsere Kultur bis heute prägen. Gerade die Thematisierung des Übergangs von – idealtypisch gesprochen – mythisch-traditionsgeleitetem zu rational-kritischem Denken, also vom „Mythos zum Logos“²⁹, erscheint in seiner Kontrastivität hermeneutisch fruchtbar. So werden gegenwärtige Denk- und Erfahrungsmuster in einen relativierenden und deshalb bewusstseinsweitenden Kontext gestellt. Diese historisch-deskriptiven Hinweise auf die kultur- und rezeptionsgeschichtliche Relevanz der griechisch-römischen Antike³⁰ sollen aber gerade nicht als Rückkehr zu einseitig eurozentrischen Deutungsmustern von Geschichte oder gar zu einer unkritischen Idealisierung dieser Epoche im Sinne einer klassisch-vorbildhaften Modellhaftigkeit missverstanden werden.³¹

Genau genommen verkörpern freilich nicht die Römer, sondern die Griechen den Anfang unserer kulturellen Einflussgrößen. Doch vermittelt gerade das Lateinische die griechische Geistestradiation in die folgenden Jahrhunderte. Hier sei als idealtypisches Beispiel der enzyklopädische Eklektizismus CICEROS angeführt. Gleichzeitig wird so durch die ausführliche Rezeption des Griechischen, durch die machtpolitische Ausdehnung des Römischen Reiches nach Osten und schließlich durch die christlich-kirchlichen und biblischen Bezüge des Lateinischen auch der Bogen zu den wesentlich älteren vorderorientalischen Hochkulturen geschlagen, mit denen sich das alttestamentliche Israel auseinandersetzen mußte. Ein Verzicht auf das Lateinische käme sicherlich, zugespitzt gesprochen, einer kulturellen Selbstentwurzelung und kollektiven Amnesie gleich, was schon aus anthropologischen Gründen fragwürdig wäre. Diese Betonung der lateinischsprachigen Rezeption antiken Gedankenguts impliziert allerdings nicht die Geringschätzung entsprechender griechisch-byzantinischer und arabischer Vermittlungslinien.

Zwar könnte auch der Geschichtsunterricht die Anfänge unserer Kulturentwicklung authentisch

thematisieren. Doch stellt Sprache *per se* ein wesentliches kulturelles Moment und Kennzeichen des Menschen dar. Außerdem besitzt gerade auch die lateinische Sprache und nicht nur die lateinische Kultur eine überragende wirkungsgeschichtliche Bedeutung bis in die Zeit des 20. Jahrhunderts, so dass der zusätzliche Aufwand des Sprachenlernens gerechtfertigt erscheint.

2. Argument: Die fruchtbare Nutzlosigkeit: Schon bei dem hier vorgetragenen kulturgeschichtlichen Argument zeigte sich, dass bei weitem nicht alle bildungstheoretischen Vorzüge des Lateinischen auf unmittelbare Nützlichkeit ausgerichtet, standardisiert, operationalisiert und empirisch evaluiert werden können. Vielmehr erscheint das in der heutigen schulpädagogischen Diskussion verabsolutierte Nutzenargument an sich als Begründungsfalle. Die authentische und existentielle Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturellen Gehalten setzt gerade die Relativierung der Nützlichkeitsperspektive voraus. Erst ein solcher Habitus der Distanz ermöglicht die Erarbeitung einer authentischen Identität, einer aufgeklärten Kritikfähigkeit, einer auktorialen Gegenwartsanalyse und einer kreativen Zukunftsgestaltung.

Diese Einsicht in die Notwendigkeit von Lernprozessen, die in zeitlicher und sachlicher Distanz zu geläufigen Gegenwartserfahrungen stehen und so zur Reflexion anregen, korrespondiert mit einem Bildungsbegriff, der letztlich auf eine eigenständige Selbstbildung verweist.³² Solche bildenden Durchbruchprozesse, die eigenständig durchlebt und manchmal auch durchlitten werden müssen, gelingen nicht in den hektischen Niederungen praktischer Geschäftigkeit bzw. eines effizienten Nutzenkalküls und Zeitmanagements. Sie brauchen unnütze Umwege und vor allen Dingen auch Zeit, aber nicht die angekränkeltschwindsüchtige Zeit oder besser Zeitauflösung des Zauberbergs und des „Bummelingenieurs“ HANS CASTORP, sondern tätige Zeit, tätige Muße, oder klassisch mit CICERO gesprochen *otium cum dignitate*. Authentizität lässt sich nicht *just in time* produzieren. Freiheit, Neugier oder Erfahrungshunger sind gerade nicht wie auch immer programmierbar. Vielmehr besitzen sie in ihrer

Wirkung oft eine nur schwer prognostizierbare Inkubationszeit und entziehen sich einer unmittelbaren Effektkontrolle. Ein rein funktionales Bildungsverständnis bringt aufgrund seiner mangelnden ideellen Sensibilität, mangelnden Distanzorientierung bzw. mangelnden Komplexität und damit seiner erhöhten Ideologieanfälligkeit, um mit SCHILLER zu reden, „Brotgelehrte“, aber nicht „philosophische Köpfe“ hervor. Als historisch-literarische Beispiele für solche kreativen, aber gerade nicht umweglosen Durchbruchphänomene seien genannt das PLATONISCHE Staunen, das *Heureka* des ARCHIMEDES, das PAULINISCHE Damaskus, das „*tolle lege*“ des AUGUSTINUS oder das LUTHERSCHE Turmerlebnis, so sehr diese illustren Überlieferungen zweifellos legendarisch-hagiographisch gestaltet und dramaturgisch verdichtet sind.

Besonders auch HEGEL betonte die kreative Fruchtbarkeit von Kontrast- und Entfremdungserfahrungen. Als humanistischer Gymnasialpädagoge wies er in diesem Zusammenhang besonders den Alten Sprachen wegen ihrer idealtypischen Nicht-Zeitgemäßheit und Selbstzweckhaftigkeit eine im Vergleich zu anderen Fächern privilegierte und unverzichtbare Bildungsfunktion zu.³³ So erschließt sich der Lateinunterricht gerade durch seinen Mangel an Anwendungs- und Gegenwartsorientierung in einer Metaperspektive als attraktives frei wählbares Angebot, nicht, wie wir in der Geschichte leidvoll erfahren haben, als Garantie zu einer umfassenden und – um ein Modewort zu benutzen – „nachhaltigen“ Persönlichkeitsbildung. Bildungsprozesse sollen zur Selbstbildung anregen, können aber nicht zur Selbstbildung zwingen, ohne sich selbst zu dementieren. Der anstrengende und vordergründig nutzlose Umweg über das Lateinische, erschließt sich als fruchtbar-nutzloser Umweg, als ein zumindest möglicher Königsweg.

Der Versuch, das Lateinische rein effizienzorientiert-pragmatisch zu begründen, entlarvt sich als verzweifelte Apologetik des letztlich Nicht-Geliebten, sondern nur Gebrauchten. Andererseits darf das vorgetragene Argument auch nicht überspannt werden: Einseitig selbstzweckbezogene Bildungsbeschwörungen mit ihren ästhetisierenden oder existenzemphatischen

Konnotationen zeugen eher von narzisstischer Weltferne denn von verantwortungssensibler Realitätsverbundenheit. Dem kontemplativen Rückzug aus der Welt soll hier nicht das Wort geredet werden.

Beide Argumente müssen in ihrer wechselseitigen Bezogenheit gesehen werden. Um nur ein Beispiel zu nennen: So wäre beispielsweise das zweite Argument („fruchtbare Nutzlosigkeit“) auch auf das Chinesische anwendbar, da hier die sprachliche und kulturelle Kontrast- und Entfremdungserfahrung für den heutigen Schüler zweifellos größer als beim Lateinischen ist. Doch kann für das Chinesische aber nicht das erste Argument („Vermittlung unserer abendländisch-kulturellen Anfänge“) angewendet werden.

Welche curricular-didaktischen Folgen ergeben sich aus diesen grundsätzlichen bildungstheoretischen Erwägungen für den schulischen Lateinunterricht. Nicht jede Form des Lateinunterrichts besitzt die gleiche pädagogische Legitimität. In diesem Zusammenhang beschränke ich mich auf zwei knappe Hinweise für eine zukunftsfähige Inhalts- und Vermittlungsstruktur des Lateinunterrichts:

1. Der Lateinunterricht ist auf „Kontrast und Anschlussfähigkeit“ hin anzulegen. Diese Forderung widerspricht gewissen aktuellen Trends des Lateinunterrichts, die sehr stark die Anschlussfähigkeit an gegenwärtige Erfahrungs- und Verwendungsmuster betonen.³⁴ Vielmehr erscheint aber in kulturhistorischer Perspektive die Vermittlung einer anschlussorientiert aktualisierenden und einer kontrastorientiert historisierenden Rezeption der Antike als anzustrebendes Ideal. Die Aufgabe des Faches Latein besteht auch gerade, wie ausgeführt, darin, eine unmittelbare Nützlichkeitsperspektive kritisch zu hinterfragen und zu transzendieren. Die Anschlussfähigkeit des Faches für Gegenwart und Zukunft ergibt sich ironischerweise unmittelbar aus einer solchen Distanz- und Kontrastperspektive. Um ein Beispiel zu geben: Die Unterschiedlichkeit der Sprachtypen des Lateinischen und der modernen Fremdsprachen bzw. die Unterschiedlichkeit der durch diese Sprachen repräsentierten Kulturtypen ist gerade nicht einseitig einzuebnen, sondern auch kontrastiv zu betonen.³⁵ Hierdurch ergibt

sich eine effiziente bildungstheoretische Komplementarität, wie sie innerhalb eines Sprachtyps nicht hergestellt werden kann. Bildung vollzieht sich im kontrastiven Miteinander, nicht in einem Gegeneinander, wo die Unterschiede planifiziert werden und der jeweils eine Sprachtyp den anderen tödlich umarmen will. Bei einem Vergleich zwischen modernen Fremdsprachen und Latein stehen sich eine pragmatisch auf Anwendung ausgerichtete Kommunikationsorientierung und eine erkenntnisbezogene Orientierung an Sprach- und Kulturreflexion idealtypisch gegenüber. Von beiden kontrastiven Polen kann dann zur jeweils anderen Seite der Bogen geschlagen werden. Aber nur deshalb, weil der jeweils andere Pol als solcher wahrgenommen wird, weil also eine kontrastive Kategorienbildung gewährleistet ist.

2. Der Lateinunterricht ist auf Veränderung und Kontinuität hin anzulegen. Der heutige Lateinunterricht kann nicht in einem verklärten Blick zurück die „gute alte Zeit“ beschwören bzw. sich in einem falschen Kontinuitätsverständnis curricularen und didaktischen Veränderungen verschließen. Die teilweise realitätsferne idealistische und moralische Überhöhung des Lateinischen in der Geschichte des Humanismus, der teilweise pedantische Grammatizismus und Philologismus des späthumanistischen Gelehrten- und wilhelminischen Anstaltslateins, aber auch die entsprechenden Überbürdungsdebatten, die schon in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts einsetzten, sprechen bei aller pauschalisierenden Klischeehaftigkeit eine beredte Sprache.³⁶

Gegenwärtig aber droht der Lateinunterricht zumindest teilweise seine Glaubwürdigkeit und damit auch seine pädagogische Legitimität zu verlieren, indem er sich in die falsche Richtung verändert und bewährte Kontinuitäten über Bord wirft. Hierzu eine knappe Liste problematischer Entwicklungen³⁷: Fortlaufende Reduktionen des Wortschatzes und des Grammatikstoffes³⁸, nicht zu übersehende Infantilisierungs- und Entsystematisierungstendenzen in so manchem lateinischen Lehrwerk und in gewissen didaktischen Vermittlungsformen, die mehr oder minder offizielle Verwendung bekannter oder massiv eingeübter Texte in den Schulaufgaben,

eine deutliche Lockerung der Korrekturmaßstäbe hinsichtlich Fehlergewichtung und Fehlerschritt, das Zurückdrängen statarisch-mikroskopischer Lektüre zugunsten übersetzungsgestützter kursorischer Inhaltsparaphrasen, sowie die grundsätzliche Entsprachlichung des Faches zugunsten eines kulturgeschichtlichen Propädeutikums. Bei der Rechtfertigung dieser Entwicklungen beruft man sich auf die notwendige Anpassung an reduzierte Stundendeputate und gesellschaftliche Veränderungsprozesse, auf neue empirische Wortschatz- und Grammatikanalysen, auf eine intensivere Kulturausrichtung, auf eine verstärkte Schülerorientierung, auf eine pragmatische Gegenwartsorientierung des Faches und auf eine aus Gerechtigkeitsgründen angemessene Nivellierung des Anspruchsniveaus im Vergleich zu den angeblich „leichteren“ modernen Fremdsprachen.³⁹ Man kann aber vermuten, dass sich hinter diesen topischen Begründungsmustern zuweilen auch „Menschlich-Allzumenschliches“ verbirgt, dass also mit diesen oft gehörten pädagogisch-didaktischen Argumenten, so sehr sie in Teilen bedenkenswert erscheinen, auch die Hilflosigkeit gegenüber dem wachsenden Akzeptanz- und Bedeutungsverlust des Lateinischen rationalisiert wird. Dies wird auch deutlich, wenn man die Kluft zwischen den offiziellen curricularen Ansprüchen und Teilen der praktischen Unterrichts- bzw. Prüfungsrealität berücksichtigt. Sicherlich sind derartige Kassandrarufer selbst zum Topos des fachdidaktischen Diskurses geworden.⁴⁰ Doch scheint es unter den Eingeweihten zumindest hinter vorgehaltener Hand *communis opinio* zu sein, dass zur Zeit – Ausnahmen bestätigen immer die Regel – ein *point of no return* erreicht ist. *Est modus in rebus, sunt certi denique fines*. Es gibt ein Maß in den Dingen und schließlich auch gewisse Grenzen, möchte man mit HORAZ sagen.

Angesichts dieses Befundes ist folgendes zu bedenken: Das Fach Latein kann in keinem Bereich Effekte erzielen, wenn keine Inhalte und Haltungen eingefordert werden. Authentische Bildungsprozesse sind nicht nur, aber auch Selbstständigkeits- und Anstrengungsprozesse. Ebenso wäre angesichts dieser Entwicklungen der gymnasiale Niveauanspruch des Faches nicht mehr

in vollem Umfang gewährleistet – vorausgesetzt, man versteht das Gymnasium als die Schulart, die in Breite und Tiefe seiner curricularen Inhalte die vergleichsweise höchsten Anforderungen stellt.⁴¹ Die allseits, also auch den Verfechtern des Lateinischen bekannten erheblichen Schwierigkeiten der lateinischen Sprache sind also kein Argument gegen das Lateinische, solange sie didaktisch erschlossen und fruchtbar gemacht werden. So wären gegenwärtige lateinkritische empirische Untersuchungen auch daraufhin zu befragen, inwieweit bei der Erhebung zwischen einem anspruchsvollen und permissiven Lateinunterricht unterschieden wurde. Die offene oder verdeckte Aufweichung der Standards verschärft erst das Problem der pädagogischen Relevanz des Lateinischen. So wird ein fataler *circulus vitiosus* in Gang gesetzt. So wenig der traditionelle überzogen-moralpädagogische Anspruch des Lateinischen dem Panoptikum menschlicher Realitäten entsprach, so wenig sollte sich die Moral der lateinischen Geschichte aus Gründen eines zu geringen Selbstwertgefühls oder einer zu großen Bequemlichkeit selbst verabschieden. Es wäre unter pädagogischen Prämissen höchst fragwürdig, die Kreativkraft und Anstrengungsbereitschaft vieler Schüler opiathaft zu betäuben und damit auch ihre Zukunftschancen zu ignorieren. Verfalls- und Verdrängungsmentalitäten bewirken Legitimations- bzw. Motivationsdefizite und lassen Freude und Interesse am Stoff erlahmen.

II

Die Berechtigung des Faches Latein im gymnasialen Curriculum ist bildungs- und gesellschaftspolitisch zweifellos die brisanteste Frage im Rahmen unseres Themas. Dennoch ist, wie angekündigt, noch kurz auf die Rolle des Lateinischen auf der **Universität**, konkret auf den Sinn oder Unsinn des verpflichtenden Latinums einzugehen.

Wenn Latein in der hier vorgetragenen Weise bildungstheoretisch für die Schule legitimiert werden kann, gelten die Argumente auch *vice versa* für die Universität – vorausgesetzt, die Universität wird noch als *universitas litterarum* begriffen. Das hieße in Anlehnung an das klas-

sische Universitätskonzept HUMBOLDTS, dass jenseits aller fachwissenschaftlichen Fragmentarisierung an der Idee einer Einheit von Wissenschaft und jenseits eines fachhochschulartigen pragmatischen Ausbildungskonzepts an einer universitären Bildungsidee bzw. am Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft festgehalten wird.⁴²

Aber auch wenn man auf eine solche idealistische Universitäts- und Bildungskonzeption verzichten will, ergibt sich die universitäre Bedeutung des Faches Latein aus den fachimmanenten Ansprüchen gewisser Disziplinen. So erscheint es evident, dass die wissenschaftliche Exzellenz auch außerhalb der Latinistik in vielen geisteswissenschaftlichen Fächern nur mit zumindest grundlegenden Lateinkenntnissen zu garantieren ist. Quellenorientierte Forschung ist in den historischen Disziplinen konsequenterweise originalsprachliche Forschung. Angesichts der überragenden rezeptionsgeschichtlichen Bedeutung des Lateinischen liegen in unserem Kulturkreis viele politische, juristische, medizinische, theologische, literarische oder philosophische Quellen in lateinischer Sprache vor. Für die romanischen Sprachwissenschaften liegt die sprachgeschichtliche Bedeutung des Lateinischen auf der Hand. Die kulturgeschichtliche Relevanz des Lateinischen erstreckt sich in hohem Maß auf die bildenden Künste oder die Literatur der Nationalsprachen: Wie will man z. B. GOETHE, SCHILLER, THOMAS MANN oder andere Klassiker authentisch verstehen, ohne einen sprachlich und kulturell grundlegenden Einblick in die Antike gewonnen zu haben? Angesichts dieser ausgewählten Beispiele erscheint der Trend nicht nachvollziehbar, das Latinum auch bei weiterführenden wissenschaftlichen Qualifizierungen für immer weniger Fächer verpflichtend zu machen bzw. durch Schwundformen wie den Nachweis von „Lateinkenntnissen“ zu ersetzen. Hohe Durchfallquoten und Kosten sind kein Argument gegen die Einforderung des Latinums, vorausgesetzt die Misere liegt nicht in der didaktischen Qualität oder im organisatorischen Zuschnitt der Kurse begründet. Vielmehr besitzen die wissenschaftlichen Disziplinen eine legitime fachimmanente Sachstruktur, die nicht aus egalistisch-ideologischen, pragmatischen oder

vordergründig bildungsökonomischen Gründen unterlaufen werden kann.

In den Kompaktkursen für das Lateinum kann freilich nur eine allgemeine Basis gelegt werden. Aufgabe der wissenschaftlichen Einzeldisziplinen ist es daher, diese Grundlagenkenntnisse in der wissenschaftlichen Praxis fachspezifisch zu vertiefen.

Um ein Fazit zu ziehen: Ich kehre zu meiner Eingangsthese zurück: Latein besitzt unter bestimmten curricular-didaktischen Voraussetzungen in Schule, Universität und Gesellschaft eine bleibende pädagogische Relevanz.

Die pädagogische Relevanz des Lateinischen erschließt sich aus dem Bildungswert seiner sprachlichen und kulturellen Dimensionen. Das Lateinische führt erstens in die Anfänge der europäischen Tradition ein und kann damit maßgeblich zur europäischen Identitätsbildung beitragen. Zweitens relativiert das Lateinische gerade durch seinen nicht anwendungsbezogenen Kontrastcharakter ein einseitig funktional-utilitaristisches Bildungs- und Menschenverständnis. Beide Argumente tragen bei aller Bemühung um transparente und in sich konsistente Begründungen ihren Wert und Sinn in sich. Sie entziehen sich zumindest in Teilen einer empirischen Kontrolle und sind angesichts ihrer normativen Valenzen auf Plausibilität hin angelegt.

Diese hier aufgezeigte doppelte bildungstheoretisch-pädagogische Bedeutung des Lateinischen kann aber nur unter bestimmten curricular-didaktischen Voraussetzungen konkretisiert und umgesetzt werden. Das heißt konkret, ein zukunftsfähiger Lateinunterricht zeichnet sich nicht durch Einseitigkeiten, sondern durch „Multivalenz“⁴³ aus, d. h. durch eine Sprach- und Kulturorientierung, durch eine Antiken- und Rezeptionsorientierung, in der jeweils historisierende und aktualisierende Aspekte berücksichtigt werden, durch eine Transferorientierung, soweit dies lernpsychologisch möglich ist, und eine Selbstzweckorientierung, durch eine Kontinuitäts- und eine Veränderungsorientierung und schließlich durch eine kognitive, ethische, ästhetische und existentielle Anspruchsorientierung, die jenseits einer Überforderung des Schülers, aber auch jenseits eines unwürdigen Ausverkaufs des Faches

steht. Angesichts einer Fülle von schulischen und außerschulischen Faktoren, die pädagogische Prozesse prägen und in ihrer Wirkung offen halten, kann eine solche Ausrichtung des Lateinunterrichts die angestrebten Bildungsziele nicht gewährleisten, aber vielleicht befördern.

Die institutionelle Verankerung des Lateinischen in Gymnasium und Universität ist durch die systematische Verortung des Faches in einer bildungsorientierten Gymnasial-⁴⁴ und Universitätstheorie abzusichern. Nach der gymnasialen und universitären Relevanz des Faches bemisst sich seine gesellschaftliche Relevanz.

Ganz hoffnungslos erscheint die Situation für das Lateinische nicht. Eine Latein-Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft DIW aus dem Jahr 2001⁴⁵ stieß bei Unternehmern und Managern der höheren Führungsebene auf unerwartet großes Interesse und ergab überraschend positive Ergebnisse.

Auch die Träger des vom Altphilologenverband gestifteten Humanismuspreises RICHARD VON WEIZSÄCKER, ROMAN HERZOG und ALFRED GROSSER betonten, wie ich denke nicht aus taktischen Erwägungen, die Relevanz des Lateinischen und der Antike in Gegenwart und Zukunft. Die Liste der prominenten Verteidiger und Befürworter des Lateinischen ließe sich fortsetzen.⁴⁶ Dieser abschließende Rekurs auf Autoritäten kann sicherlich nicht das wissenschaftliche Argument ersetzen und scheint seinen Sitz im Leben eher in zitatschwängerten und überzeugungsstarken Sonntagsreden zu haben. Gerade aber die Argumente dieser Verfechter des Lateinischen sollten zu denken geben.

Dem Niedergang des Lateinischen muss nicht, aber kann auch eine Renaissance folgen. Eine solche konjunkturelle Wiederbelebung konnte man in der Pädagogik während der 80er Jahre idealtypisch an dem bereits totgesagten Bildungsbegriff studieren.⁴⁷ Die pädagogischen Potentiale des Lateinischen sollte man nicht durch mangelnde Zivilcourage, durch idealistisches Sektierertum, durch den quietistisch-resignativen Rückzug in den Schmollwinkel oder *intra muros* durch verfehlte bildungstheoretische, curriculare und didaktische Weichenstellungen verspielen. –

„Latein leuchtet“ – immer noch und immer wieder! Man muss es nur ins rechte Licht rücken.

Anmerkungen:

- 1) Der Text dieses Aufsatzes ist weitestgehend identisch mit dem Habilitationsvortrag, der vom Verfasser am 28. Mai 2003 an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth gehalten wurde. Auf der Grundlage dieses Vortrages, der sich anschließenden wissenschaftlichen Aussprache und der eingereichten Habilitationschrift („Das Gymnasium aus der bildungstheoretischen Perspektive des Humanismus ...“; siehe Literaturverzeichnis) wurde von der Universität Bayreuth die Lehrbefähigung und Lehrbefugnis (*venia legendi*) für das Fach „Allgemeine Pädagogik“ erteilt.
- 2) Schon zu Zeiten des Neuhumanismus wurde die Bedeutung der Alten Sprachen von Seiten aufklärerisch-realistischer Bildungsvorstellungen, wie z. B. dem Philanthropinismus in Frage gestellt; vgl. hierzu Fuhrmann 2001, S. 93-108. So lässt sich die Entwicklung der humanistischen Bildungsidee seit dem Neuhumanismus bis heute trotz aller versuchten und gelungenen Renaissancen als „Weg in die Krise“ beschreiben (vgl. hierzu ausführlich Kellner S. 14-181 und Wiersing 2001, S. 52-57).
- 3) Vgl. hierzu Matthiessen 1979, S. 11-19 und Fuhrmann 2001, S. 11-75.
- 4) Vgl. zur Geschichte des Humanismus Buck 1987 passim und Wiersing 2001, S. 25-48.
- 5) Vgl. zur Geschichte des Humanistischen Gymnasiums Kraul 1984, Apel/Bittner 1994, Fuhrmann 2001, S. 113-217, Matthiessen 1979, S. 25-41 und Jeismann 1996a und b.
- 6) Vgl. zu den Angriffen auf die humanistische Bildung bzw. auf den Bildungsbegriff als solchen im Rahmen der „realistischen Wende“ Kellner, S. 46-56 und S. 190-191; J. Gruber 1979, S. 43-48; Matthiessen 1979, S. 39-40, Wiersing 2001, S. 45-47, Sühl-Strohmer 1984, S. 37-95; dort jeweils auch die entsprechenden Nachweise.
- 7) Vgl. hierzu Hausmann 1989, S. 94.
- 8) Vgl. hierzu Wiersing 2001, S. 57-70.
- 9) Vgl. hierzu Schoedel 1999 mit weiteren Nachweisen.
- 10) Vgl. zur Geschichte des Transferarguments Keulen 1979, S. 70-86.
- 11) Vgl. hierzu Haag/Stern 2000a und 2003, deren Ergebnisse im Gegensatz zu früheren Querschnittsuntersuchungen stehen (vgl. hierzu ebenda); beide Autoren popularisierten die Ergebnisse dieser beiden Studien in verschiedenen weiteren kurzen Aufsätzen.
- 12) Haag/Stern 2000b, S. 592.
- 13) Vgl. zur Expertiseforschung H. Gruber/Ziegler 1996b.
- 14) Vgl. hierzu Haag/Stern 2000b, S. 592.
- 15) So auch Westphalen 2003, S. 7.
- 16) Vgl. zu den folgenden besonders von Romanisten vorgetragenen Argumenten z. B. Hausmann 1989 und Meißner 1990, 1993, jeweils passim.
- 17) Vgl. zur Verteidigung dieses Arguments exemplarisch Nagel 1997 und Vossen 1979.
- 18) Vgl. hierzu Haag/Stern 2003; vgl. aber hierzu kritisch Westphalen 2003 passim, der auf handwerklich-methodische Fehler dieser Untersuchung verweist und ihren Aussagewert in Frage stellt.
- 19) So Hausmann 1989, S. 93.
- 20) Vgl. hierzu Leffers 1991.
- 21) Zu den entsprechenden Angriffen, wie sie z. B. von Robinsohn vorgetragen wurden, vgl. J. Gruber 1979, S. 44.
- 22) Vgl. zur Kritik nochmals Westphalen 2003 passim.
- 23) Vgl. hierzu Krapp/Weidenmann 2001, S. 195-203; Gage/Berliner 1996, S. 316-334; Seel 2000, S. 306-320; als relevante Faktoren für die Optimierung von Transfereffekten diskutiert werden hierbei im kognitiven Bereich die Sensibilisierung für Strukturanalogien, der soziale und inhaltliche Kontext oder die Qualität der früheren Lernprozesse bzw. im nicht-kognitiven Bereich die Motivation, die Anstrengungsbereitschaft, die Emotionalität gegenüber der Aufgabenstellung oder die Ausprägung günstiger Kausalattributionen. Vieles bleibt aber noch unklar, besonders auch bei der Frage, inwieweit Lernstrategien transferierbar sind.
- 24) Zu entsprechenden Versuchen bei v. Hentig oder Lohmann vgl. Keulen 1979, S. 79-86.
- 25) Vgl. hierzu Haag/Stern 2000a und 2003.
- 26) Vgl. hierzu Haag/Stern 2000b, S. 592.
- 27) Schavan 1999, S. 419.
- 28) Hierauf verwies bereits Heidegger (Heidegger 1960, S. 13f.).
- 29) So der berühmte Buchtitel von Nestle (Nestle 1942).
- 30) Vgl. hierzu den deskriptiv-historischen Modellbegriff bei Maier (Maier 1984, S. 105-131) im Gegensatz zu Schadewaldts normativem Modellbegriff, der dezidiert auf die Vorbildhaftigkeit der Antike rekurrierte (Schadewaldt 1956 passim.).
- 31) Von einer solchen klassizistischen Idealisierung der Antike, wie sie besonders im Alt- und Neuhumanismus vertreten wurde, verabschiedete sich bereits Wilamowitz unter den Prämissen einer historistisch verstandenen Altertumswissenschaft. Dennoch wurde die normative Vorbildhaftigkeit der Antike immer wieder auch im 20. Jahrhundert zur Begründung der curricularen Bedeutung der Alten Sprachen herangezogen.
- 32) Vgl. zur Geschichte des Bildungsbegriffs Sühl-Strohmer 1984, S. 35-91.
- 33) Vgl. hierzu Hegels Gymnasialrede von 1809 (Hegel 1970 passim); vgl. dazu Kellner 2004, S. 29-30, Habel 1990, S. 29-32, Apel/Bittner 1994, S. 9-11.
- 34) Vgl. hierzu Westphalen 2001 passim.
- 35) Vgl. zu diesem Kontrastsprachenprinzip Westphalen 1992, S. 40-48.

- 36) Vgl. zu diesen historischen Befunden immer noch materialreich und instruktiv Paulsen 1921.
- 37) Zum Beleg der folgenden Phänomene sei auf die Veränderungen in den Lehrplänen und den Lehrwerken hingewiesen.
- 38) Zu Recht weist beispielsweise Waiblinger (Waiblinger 2003 passim) unter Heranziehung neuerer psycholinguistischer Forschungen auf die hohe Bedeutung des Grammatikunterrichts hin, der neben seiner propädeutischen Funktion für die Lektüre auch „eine anthropologische und philosophische Dimension“ (Waiblinger 2003, S. 4) beinhalte.
- 39) Zur Insuffizienz derartiger didaktischer Begründungsmuster und pädagogisch-gesellschaftlicher Prämissen siehe auch Westphalen 2001, Städele 2001, Zehetmair 2001.
- 40) So war schon die 1890 vollzogene Abschaffung des lateinischen Aufsatzes im Abitur für manchen Lateinlehrer ein „Kulturschock“ (vgl. hierzu Matthiessen 1979, S. 34).
- 41) Zu historischen und gegenwärtigen gymnasialtheoretischen Konzepten vgl. Kellner 2002.
- 42) Vgl. zum Universitätsdiskurs Morkel 2000 passim und Blömeke 2002, S. 97-123.
- 43) Vgl. zu einem solchen sprach- und kulturbezogenen „multivalenten“ Ansatz Maier 1984, S. 46-50 und Westphalen 1992 passim.
- 44) Vgl. zu einer solchen Gymnasialtheorie unter den Prämissen eines neuformulierten Humanismus Kellner 2004, S. 182-467.
- 45) Vgl. hierzu Lebek 2001 mit Verweis auf Schöpfer-Grabe 2001.
- 46) Vgl. hierzu die Dresdner humanistischen Reden (Dt. Altphilologenverband 2002) mit Beiträgen von Manfred Fuhrmann, Alfred Grosser, Durs Grünbein, Friedrich Maier, Achim Mehldorn, Helmut Meißner, Matthias Rößler, Heike Schmoll, Richard Schröder Gesine Schwan und Theo Sommer.
- 47) Vgl. hierzu Hansmann 1988/89 passim. Diese Entwicklung scheint aber unter dem Einfluss angelsächsisch-pragmatischer Qualifikations- und Kompetenzmodelle derzeit wieder rückgängig gemacht zu werden.

Literatur:

- Apel, H. J./Bittner, S.: Humanistische Schulbildung 1890-1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumkundlichen Unterrichtsfächer. Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, hg. v. C. Führ u. W. Mitter, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Bd. 55. Köln/Weimar/Wien 1994.
- Blömeke, S.: Universität und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2002.
- Buck, A.: Humanismus. Seine europäische Entwicklung in Dokumenten und Darstellungen. Freiburg/München 1987.
- Deutscher Altphilologenverband (Hg.): Aktuelle Antike. Dresdner humanistische Reden. Leipzig 2002.
- Friedel, D./Maier, F./Westphalen, K. (Hg.): Antike verpflichtet. Bildung statt Information. Die Alten Sprachen im Unterricht, Sonderausgabe. München 2001.
- Fritsch, A.: Warum und wozu Latein? In: Latein und Griechisch in Berlin (LGB) 1980, H. 1, S. 3-8.
- Fuhrmann, M.: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln 2001.
- Gage, N. L./Berliner, D. C.: Pädagogische Psychologie. 5. Aufl. Weinheim 1996.
- Gruber, H./Ziegler, A. (Hg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen 1996a.
- Gruber, H./Ziegler, A.: Expertise als Domäne psychologischer Forschung. In: Gruber, H./Ziegler, A. (Hg.): Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen. Opladen 1996b, S. 7-17.
- Gruber, J.: Didaktische Konzeptionen für den altsprachlichen Unterricht. In: Gruber, J./Maier, F. (Hg.): Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1. München 1979, S. 43-53.
- Gruber, J./Maier, F. (Hg.): Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1. München 1979.
- Gruber, J./Maier, F.: Humanismus und Bildung. Zukunftschancen der Tradition. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Didaktik der Alten Sprachen Bd. 1: Fragestellungen. Bamberg 1991.
- Haag, L./Stern, E.: Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2000a (14), H. 2/3, S. 146-157.
- Haag, L./Stern, E.: Non vitae sed scholae discimus. Das Schulfach Latein auf dem Prüfstand. In: Forschung & Lehre 2000b, H. 11, S. 591-593.
- Haag, L./Stern, E.: In Search of the Benefits of Learning Latin. In: Journal of Educational Psychology 2003 (95), H. 1, S. 174-178.
- Habel, W.: Wissenschaftspropädeutik. Untersuchungen zur gymnasialen Bildungstheorie des 19. und 20. Jahrhunderts. Köln/Wien 1990.
- Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1988.
- Hansmann, O./Marotzki, W. (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1989.
- Hausmann, F. J.: Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K. R. et al. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1989, S. 65-69.
- Hegel, G. W. F.: Gymnasialreden. Theorie Werkausgabe Bd. 4. Frankfurt a. M. 1970.

- Jeismann, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Band 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten 1787-1817. 2. Aufl. Stuttgart 1996a.
- Jeismann, K.-E.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Band 2: Höhere Bildung zwischen Reform und Reaktion 1817-1859. 2. Aufl. Stuttgart 1996b.
- Kellner, T.: Das Gymnasium aus der bildungstheoretischen Perspektive des Humanismus. Historische Stationen im systematischen Überblick, gegenwärtige Entwicklungstendenzen, Anregungen zu einer kritisch-konstruktiven Neuformulierung. Würzburg 2004 (im Druck).
- Keulen, H.: Formale Bildung – Transfer. In: Gruber, J./Maier, F. (Hg.): Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1. München 1979, S. 70-91.
- Kipf, S.: Informieren und Motivieren. Bemerkungen zur Öffentlichkeitsarbeit für die Alten Sprachen. In: FORUM CLASSICUM 2001, H 1, S. 17-23.
- Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim 2001.
- Kraul, M.: Das deutsche Gymnasium 1780-1980. Frankfurt a. M. 1984.
- Lebek, W. D.: Die Führungskräfte der Wirtschaft und das Latein. Eine spektakuläre Umfrage in der Wirtschaft. In: Forschung & Lehre 2001, H. 12, S. 657-659.
- Leffers, J.: Heimlicher Numerus clausus. Unsinnige Lateinprüfungen kosten oft Semester. Süddeutsche Zeitung vom 12./13. Oktober 1991.
- Lohe, P./Maier, F.: Latein 2000. Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen. Bamberg 1996.
- Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 1: Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Bamberg 1979.
- Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg 1984.
- Matthiessen, K.: Altsprachlicher Unterricht in Deutschland. In: Gruber, J./Maier, F. (Hg.): Handbuch der Fachdidaktik. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Alte Sprachen 1. München 1979, S. 11-42.
- Meißner, F.-J.: Wege zur Mehrsprachigkeit. Begegnungssprache, Sprachenauswahl, Sprachenfolge am Beispiel Nordrhein-Westfalens; eine Handreichung zur Sprachberatung. Ratingen 1990.
- Meißner, F.-J.: Schulsprachen zwischen Politik und Markt. Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen; eine Einführung in die Sprachberatung. Frankfurt a. M. 1993.
- Morkel, A.: Die Universität muß sich wehren. Ein Plädoyer für ihre Erneuerung. Darmstadt 2000.
- Nagel, W. et al.: Latein – Brücke zu den romanischen Sprachen. Entwicklungslinien – Sprachregeln – Texte – Übungen. Bamberg 1997.
- Nestle, W.: Vom Mythos zum Logos. Die Selbstentfaltung des griechischen Denkens von Homer bis auf die Sophistik und Sokrates. 2. Aufl. Stuttgart 1942.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bde. 3. Aufl. Berlin/Leipzig 1921.
- Schadewaldt, W.: Sinn und Wert der humanistischen Bildung im Leben unserer Zeit. Göttingen/Berlin/Frankfurt 1956.
- Schavan A.: Verpflichtung und Anspruch. Bildungskanon und lebenslanges Lernen. In: Forschung und Lehre 1999, H. 8, S. 419-420.
- Schoedel, W.: Männersprache Latein? Sprachbeobachtungen. In: Der Altsprachliche Unterricht 1999 (42), H. 2, S. 56-58.
- Schöpfer-Grabe, S.: Mit Vergil in die Wirtschaft? Zur Bedeutung des Lateinischen aus der Sicht der Berufspraxis. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 250, hg. v. Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Köln 2001.
- Seel, N. M.: Psychologie des Lernens. München 2000.
- Städele, A.: Vom Eigenwert lateinischer Lektüre. Wider die Gefahren der Wissens- und Spaßgesellschaft. In: Friedel, D./Maier, F./Westphalen, K. (Hg.): Antike verpflichtet. Bildung statt Information. Die Alten Sprachen im Unterricht, Sonderausgabe. München 2001, S. 75-89.
- Sühl-Strohmeier, W.: Horizonte von Bildung und Allgemeinbildung. Der Bildungsbegriff der Gegenwart im Brennpunkt von Persönlichkeits-, Gesellschafts- und Wissenschaftsorientierung. Konsequenzen für das Verständnis von Allgemeinbildung heute und für die Lehrplangestaltung. Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik Bd. 205. Frankfurt a. M./Bern/New York/Nancy 1984.
- Vossen, C.: Latein – Muttersprache Europas. 2. Aufl. Düsseldorf 1979.
- Waiblinger, F.: Lateinunterricht 2000: Bilanz und Ausblick. <http://www.klassphil.uni-muenchen.de/waiblinger/bilanz.html> (Fassung vom 20. 05. 2003).
- Weeber, K.-W.: Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven. Göttingen 1998.
- Westphalen, K.: Basissprache Latein. Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike. Bamberg 1992.
- Westphalen, K.: Neue Schulkultur und Alte Sprachen. Ist Anpassung sinnvoll? In: Friedel, D./Maier, F./Westphalen, K. (Hg.): Antike verpflichtet. Bildung statt Information. Die Alten Sprachen im Unterricht, Sonderausgabe. München 2001, S. 31-43.
- Westphalen, K.: Latein oder Französisch? Überlegungen zum Bildungswert der zweiten Fremdsprache – Replik auf eine empirische Untersuchung. In: FORUM CLASSICUM. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten 2003, H. 1, S. 3-11.
- Wiersing, E.: Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden

Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. In: Wiersing, E. (Hg.): Humanismus und Menschenbildung. Zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. Detmolder Hochschulschriften Bd. 4, hg. v. O. Nimczik. Essen 2001, S. 15-93.

Zehetmair, H.: Die Klassischen Sprachen als Sprach- und Kulturfächer begreifen. Zur Neuorientierung des altsprachlichen Unterrichts. In: Friedel, D./Maier, F./Westphalen, K. (Hg.): Antike verpflichtet. Bildung statt Information. Die Alten Sprachen im Unterricht, Sonderausgabe. München 2001, S. 8-14.

THOMAS HUBERTUS KELLNER, Bayreuth

Personalia

Raimund Pfister gestorben

Am 14. April 2004 verstarb der bekannte Didaktiker, Grammatiker und Lehrbuchautor RAIMUND PFISTER kurz vor Vollendung seines 93. Lebensjahrs (geboren am 6. Mai 1911). Nicht wenige bayerische Lehrer werden ihn noch aus seinen Lehrveranstaltungen an der Universität München kennen; außerhalb Bayerns ist er durch zahlreiche Publikationen bekannt geworden, aber auch durch seine Teilnahme an vielen Kongressen und Seminaren. Der Unterzeichnete hat ihn erst verhältnismäßig spät persönlich näher kennen gelernt, beim Lateinseminar der L.V.P.A. 1992 in Karlík bei Prag, an dem Raimundus aktiv teilgenommen hat, zusammen mit seiner Gattin, die bereits im Jahr 1996 gestorben ist.

Ein noch heute lesenswertes Buch von Raimund Pfister hat FRIEDRICH MAIER als Band Nr. 17 in der Reihe „Auxilia“ im Jahr 1988 herausgegeben: „Lateinische Grammatik in Geschichte und Gegenwart. Gesammelte Beiträge“. Diesen Band hat Pfister, wie er schrieb, allen gewidmet, „die in den Jahren 1959-1986 an meinen Stilübungen in München teilgenommen haben“. Im Anhang findet sich dort eine Auswahlbibliographie von 1936 bis 1986. Sie beginnt mit seiner Dissertation „Zum Aspekt der Verba des Sehens bei Plautus“ (München 1936). In der Fachwissenschaft ist vielleicht bis heute am berühmtesten das von ihm neubearbeitete „Handbuch der lateinischen Laut- und Formenlehre“ von FERDINAND SOMMER (Heidelberg 1977). Es zeugt von einer unübertrefflichen Sorgfalt und Gründlichkeit. Viele Lehrer und Schüler werden seinen Namen mit den lateinischen Unterrichtswerken und Schulgrammatiken von ENZINGER, LEITSCHUH, RUBENBAUER, LINDAUER verbinden (1951 bis 1968). Maßgeblich hat er ab 1980 das Unterrichtswerk „Instrumentum“ und die zugehö-

rigen Lehrerhefte mitgestaltet. Daneben beteiligte er sich immer wieder durch kritische Referate und Aufsätze zur lateinischen Grammatik und Linguistik an der wissenschaftlichen Diskussion. Ich habe Raimund Pfister als einen fachlich äußerst kompetenten, sachlich abwägenden, persönlich höchst zurückhaltenden und bescheidenen Menschen kennengelernt; unvergesslich bleibt mir sein trockener Humor. Er hat dankenswerterweise das Archiv des Arbeitsgebiets „Didaktik der Alten Sprachen“ der Freien Universität Berlin durch Schenkung und eigenhändige Übersendung einiger historisch wertvoller Zeitschriftenbände und didaktisch-methodischer Schriften bereichert.

Auch in unserer Zeitschrift, die damals nur „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ hieß, hat sich Pfister mehrfach zu aktuellen Fragen zu Wort gemeldet. Die im Folgenden angeführten Beiträge sind in der oben erwähnten Auswahlbibliographie nicht enthalten und seien hier in dankbarer Erinnerung an den Verstorbenen erwähnt. Sie sind auch heute noch lesenswert und trotz ihres jeweils aktuellen Anlasses durchaus nicht überholt:

- Bericht der Grammatikkommission. 2+3/1960, 28.
- Thesen zu Linguistik und Sprachunterricht. 1/1971, 14-19.
- Latein ist eine Fremdsprache. 1/1983, 2-4.
- Imperfekt – Perfekt – Präteritum (zu MDAV 2/1984). 4/1984, 9-13.
- Adverbial und adverbial. 2/1985, 44-46.
- Latein ohne Lektüre? 2/1987, 51-52.
- ‚Randscharf‘ und ‚kernprägnant‘, die fuzzy sets und die Grammatik. 3/1989, 43-46.
- Frösche fressen Störche – Thema und Rhema. 3/1994, 100-102.

ANDREAS FRITSCH

Kristine Schulz zum 60. Geburtstag

Nachdem sich die beiden deutschen Staaten zur Einheit verbunden hatten, war es ein Gebot der Stunde, auch die Vermittlung der Alten Sprachen in West und Ost auf eine gemeinsame Grundlage zu stellen. KRISTINE SCHULZ, tätig als Diplom-Philologin und Dozentin für Latein-Didaktik an der Universität Halle, dem einzigen Ort, an dem in DDR-Zeiten altsprachliche Lehrerbildung stattfand, ergriff unter den Ersten die Initiative. An ihrer Universität organisierte sie bereits 1990 die erste Gesamtveranstaltung für alle Latein- und Griechischlehrer, die in den Neuen Bundesländern „auffindbar“ waren. Hier wurde für diese die erste Fortbildungsveranstaltung geboten; hier konstituierten sich auch die neuen DAV-Landesverbände Ost.

Von da an begann eine zielstrebige Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen über alle Landesgrenzen hinweg. Kristine Schulz nahm daran als Vorsitzende des Landesverbandes Sachsen-Anhalt teil, engagiert, mutig, verantwortungsvoll und mit einem Höchstmaß an Sensibilität im Umgang mit den oft schwierigen Problemen, die sich für die so lange getrennten Menschen beider Teile Deutschland stellten. Ihr ist zu einem wesentlichen Teil das schnelle Gelingen des „Aufbaus Ost“ im altsprachlichen Unterricht zu verdanken. Diese Leistung hat ihr im Vorstand des DAV für mehrere Wahlperioden das Amt einer stellvertretenden Vorsitzenden eingebracht. Da brachte sie die Stimme des Ostens nachhaltig zur Geltung, zurückhaltend im Ton, aber tapfer in der Sache.

Wer – wie ich bei meinen mehrmonatigen Kompaktkursen im Robertinum der Universität Halle – mit Frau Schulz eng zusammenarbeiten durfte, weiß ihre freundliche, stets hilfsbereite Art zu schätzen, er bewundert sie bei ihrer Arbeit in den Lehrplankommissionen, in einem Lehrbuchgremium, in der Betreuung ihrer Studenten, in der Organisation der jährlichen Fortbildungsveranstaltungen ihres Landesverbandes, die sie souverän und sachkundig leitet. Humanistischer Geist ist ihr bei allem niemals fremd. Viele werden ihr dafür für immer dankbar sein.

Am 4. Juni 2004 hat Kristine Schulz ihren 60. Geburtstag gefeiert. Ich nehme diese Gelegenheit

wahr, um der Jubilarin persönlich und im Namen des DAV herzlich für ihren engagierten Einsatz zu danken. Sie hat sich um die Alten Sprachen in Deutschland verdient gemacht. Mögen Dir, liebe Kristine, Gesundheit, Lebensfreude und Arbeitskraft für viele weitere Jahre erhalten bleiben.

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

Peter Lohe 70

Am 4. Juli 2004 konnte Dr. PETER LOHE seinen 70. Geburtstag feiern. Wer das letzte Vierteljahrhundert des Deutschen Altphilologenverbandes mit wachen Augen verfolgt hat, wird seiner Person, seinem Namen, seinem Engagement immer wieder begegnet sein. Er ist Ehrenmitglied des Bundesvorstandes des DAV. Von 1980 bis 1998 war er Vorsitzender des Landesverbandes Berlin, kurz nach der Wende auch des erweiterten Landesverbandes Berlin und Brandenburg. Seit dem Hamburger DAV-Kongress 1990 hat er maßgeblich am Wiederaufbau des altsprachlichen Unterrichts in den östlichen Ländern mitgewirkt und hierzu eine „Skizze der Entwicklung des DAV und des Latein- und Griechischunterrichts in den neuen Bundesländern und Berlin“ verfasst, als Beitrag für die Festschrift zum 60. Geburtstag des damaligen Bundesvorsitzenden FRIEDRICH MAIER (München 1995), unter der schönen Überschrift „*Nunc demum redit animus*“ (TAC. Agr. 3,1). Peter Lohe war von 1984-1999 Oberstudiendirektor des Goethe Gymnasiums zu Berlin. 1992 war er der *spiritus rector* des DAV-Kongresses in Berlin, des ersten DAV-Kongresses, der nach dem Zweiten Weltkrieg auf ehemals sowjetisch besetztem Gebiet stattfand. Wer könnte den Auftakt dieses Kongresses, den er mustergültig organisierte, je vergessen, als er beim Direktor des Pergamon-Museums für die Teilnehmer die Genehmigung erwirkte, auf den Stufen der Schauseite des Altars zu sitzen, umgeben von der Gigantomachie? Als es darum ging, den DAV innerhalb des 1991 neugegründeten europäischen Dachverbandes EUROCLASSICA in England oder Bulgarien zu vertreten, übernahm Herr Dr. Lohe diese Aufgabe mit Erfolg. Peter Lohe, der in Berlin, Oxford und Florenz studiert hat, wurde 1971 an der Freien Universität Berlin promoviert. Seine Dissertation galt dem Werk

des italienischen Humanisten CRISTOFORO LANDINO. Zusammen mit F. Maier hat er 1996 in der Auxilia-Reihe den wegweisenden Band Nr. 40 „Latein 2000 – Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen“ herausgegeben. Auch jetzt nimmt er weiterhin aktiv teil am Leben des DAV auf Landes- und Bundesebene. Für all das und vieles mehr sei ihm an dieser Stelle *summatim, sed sincere* gedankt. *Ad multos annos!*

ANDREAS FRITSCH, Berlin

KURT SELLE, Braunschweig

(1989-1993 Bundesvorsitzender des DAV)

P. Caelestis Eichenseer 80

Am 1. Juli 2004 vollendete Pater EICHENSEER, der führende Repräsentant der *Latinitas viva*, sein 80. Lebensjahr. Eichenseer, mit bürgerlichem Vornamen JOSEPH ANTON, ist Mitglied des Benediktinerordens und trägt den Ordensnamen CAELESTIS (was in den Lateinseminaren zu manchem Wortspiel Anlass gab; vgl. Matth. 5,48 u.a.). Er hat sich seit 1959, zunächst überwiegend im Dienst seines Ordens, dann auch unabhängig davon, als Lateinschriftsteller betätigt. Seine Doktordissertation behandelte „Das Symbolum Apostolicum bei Augustinus“ (1960). Seit 1965 ist er Schriftleiter der von Dr. HANS WERNER ins Leben gerufenen Lateinzeitschrift *Vox Latina*, die ihren Sitz 1976 auf Initiative des Kulturwissenschaftlers Prof. Dr. CHRISTIAN HELFER an die Universität des Saarlandes verlegte und ihre Arbeit mit der dortigen Arbeitsstelle für Neulatein verband. Durch die überregionale Presse sind Eichenseers Lateinsprechseminare seit den 70er Jahren in der Bundesrepublik und in Europa berühmt geworden und haben bis heute Hunderte von Lateinliebhabern angezogen. Viele Menschen fast jeden Alters haben durch ihn zum ersten Mal das Lateinische als gesprochene Sprache erlebt, wie das früher allen Generationen vor uns möglich war. Das deutsche *Who's Who* weist eine unglaubliche Fülle an lateinischen Publikationen nach, im Internet kann man sich über seine unermüdliche Herausgebertätigkeit informieren: <http://www.voxlatina.uni-saarland.de>. Die *Vox Latina* erscheint zur Zeit im 40. Jahrgang mit jährlich jeweils 624 Seiten

ganz in lateinischer Sprache und mit Themen fast jeglicher Art. Bei dieser umfassenden Tätigkeit steht ihm seit vielen Jahren Frau Dr. SIGRID ALBERT zur Seite, die ebenfalls durch eine Vielzahl von lateinischen Publikationen (auch Tonkassetten, CDs, und Internet-Emissionen) hervorgetreten ist. *Utinam Pater noster, qui est in caelis (cf. Matth. 6,9), illum Latinitatis vivae propugnatorem, cui nomen religiosum est Pater Caelestis, nobis quam plurimos annos validum atque felicem servet!*

ANDREAS FRITSCH

Sprachakademie zeichnet Altphilologen und Märchenforscher aus

St. Petersburg/Darmstadt (dpa) – Der Heidelberger Altphilologe MICHAEL VON ALBRECHT und der lettische Märchenforscher ISIDOR LEVIN sind von der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung ausgezeichnet worden.

Von Albrecht erhielt am Samstag auf der Frühjahrstagung der Akademie in St. Petersburg den mit 15.000 Euro dotierten JOHANN-HEINRICH-VOß-Übersetzerpreis. Für die Vermittlung deutscher Kultur im Ausland wurde Levin mit dem FRIEDRICH-GUNDOLF-Preis in Höhe von 12.500 Euro geehrt.

Die Akademie würdigte den „methodischen Scharfsinn und die große Sprachkraft“ der Übersetzungen Albrechts, insbesondere der lateinischen Dichter CATULL, VERGIL und OVID. Der 70 Jahre alte Professor lehrte bis 1998 an der Universität Heidelberg. Seine Vorfahren waren Lehrer der Zarenkinder in St. Petersburg.

Der 84-jährige Lette Levin gilt als einer der letzten Repräsentanten der deutsch-baltischen Wissenschaftskultur des vergangenen Jahrhunderts. Er hat sowohl die deutschen Konzentrationslager als auch die anschließende russische Gefangenschaft überlebt. In seinen in deutscher Sprache gehaltenen Lehrveranstaltungen an mehreren russischen Hochschulen habe er die Bedeutung der deutschsprachigen Kultur für die Geisteswissenschaften herausgestellt, heißt es in der Begründung der Jury.

WEB.DE Portale > Kultur > Literatur
Meldung vom 22.05.2004 20:37 Uhr

A. Fachwissenschaft

Gymnasium 111, 2004, H. 1: O. Hellmann, Tristes Leben auf dem Lande? Das pseudo-vergilische Moretum und die poetische Darstellung des Landlebens ..., 1ff.; B. Tautz, Ein Komet im Jahre 76 n. Chr.? Zu Plinius, Naturalis Historia 2,89, 15ff.; G. E. Thüry, Ernährung in der römischen Antike. Der Stand des Wissens und die ‚kulinarische Rekonstruktion‘, 25ff.; H.-U. Berner, Presente per Passato – Europa und die Antike, 43-46. – H. 2: P. Papaevangelou-Varvaroussi, Staatskunst bei Isokrates und Aelius Aristides, 113ff.; D. Flach, Varros Vogelhaus. Wohlleben im Landleben, 137ff.; L. Spahlinger, Zur Struktur und Ordnung von Ausonius’ ‚Ordo urbium nobilium‘, 169-190. – H. 3: Th. Gärtner, Die Mytilene-Debatte im thukydideischen Geschichtswerk, 225ff.; P. Kruschwitz, Terenz’ Anspruch und künstlerisches Selbstverständnis, 247ff.; A. Fuchs, Caesars Tragödie über die Atutucer, 265-282. – **Philologus** 147, 2003, H. 2: J. Hardy, Der Dialektiker und die ‚Richtigkeit der Bezeichnungen‘ in Platons Kratylos, 205ff.; M. Korenjak, Textkritische und interpretatorische Bemerkungen zu Pseudo-Skymnos, 226ff.; O. Poltera, Zur Sprecherverteilung am Beginn von Philostrats Dialog ‚Heroikos‘, 238-244; P. Kuhlmann, Sed iubet ire deus. Argumentation und poetologische Kritik in Ovids Dido-Brief, 254ff.; M. Tartari Chersoni, I Choliambi di Persio, 270ff.; W. Polleichtner, Das Senatus Consultum de Cn. Pisone patre und Tacitus’ Bericht vom Prozess gegen Piso, 289ff.; M. Cipriani, Una lettera inedita e due congetture dimenticate di Ed. Norden. Apul., met. 8,5,10; 10,1,2, 307ff.; Ch. Ugolini, ‚Philologus inter philologos‘. Fr. Nietzsche, die Klassische Philologie und die griechische Tragödie, 316-342. – **Göttingische Gelehrte Anzeigen** 255, 2003, H. 3/4: B. Bäbler, Archäologie in Georgien. Ein Forschungsbericht, 161ff.; G. Kuhn über U. Muss – A. Bammer, Der Altar des Artemisions von Ephesos, 197ff.; A. Uhl über S. Diederich, Der Horazkommentar des Porphyrio, 226ff.; M. Hinterberger über H. Eideneier, Von Rhapsodie zu Rap. Aspekte

der griechischen Sprachgeschichte, 234-241. – **Hermes** 132, 2004, H. 1: J. Holzhausen, Pindar und die Orphik. Zu frg. 133, 20ff.; D. L. Burgess, Lies and Convictions at Aulis 37ff.; G. Mader, Praise, Blame and Authority: Some Strategies of Persuasion in Demosthenes, Philippic 2, 56ff.; L. Calboli Montefusco, Stylistic and Argumentative Function of Rhetorical Amplificatio, 69ff.; C. Drecoll, Die Karneadesgesandtschaft und ihre Auswirkungen in Rom. Bemerkungen zur Darstellung der K. in den Quellen, 82ff.; G. Perl – A. Blochwitz, Ciceros Rede ‚De imperio Cn. Pompei‘ im Codex Berolinensis Lat. fol. 252, 92ff.; P. Habermehl, Prisci stemma ieiunii. Das ‚Buch Jona‘ und Prudentius’ Siebtes Tageslied, 102-120. – **Museum Helveticum** 61, 2004, H. 1: Les pretz de Sénèque aux Bretons et la révolte de Boudicca: calomnie ou cas exemplaire de romanisation forcée? 32-63. – **Rheinisches Museum** 147, 2004, H. 1: R. Winton, Thucydides 2,37,1: Pericles on Athenian Democracy, 26ff.; J. B. Rives, Aristotle, Antisthenes of Rhodos and the Magikos, 35 ff.; H. J. Thissen, Zum Namen ‚Moses‘, 55ff.; J. F. Gaertner, Zum Text und zur Textgeschichte der ‚Epistulae ex Ponto‘, 63ff.; N. Georgantzoglou, Lexical and Explanatory Notes on Dio Chrysostom, 72ff.; C. Ferone, Suet. Nero 34 e la nave di Agrippina, 80ff.; M. Meier, Zur Funktion der Theodora-Rede im Geschichtswerk Prokops, 88-104. – **Vox Latina** 40, 2004, H. 155: C. Eichenseer, De neologismis Latinitatis condendis, 2-14.

ECKART MENSCHING

B. Fachdidaktik

Im zweiten Heft dieses Jahres nimmt **Der Alt-sprachliche Unterricht** die im Sommer stattfindenden Olympischen Spiele in Athen zum Anlass, das Thema Sport in der Antike näher zu beleuchten – angesichts der Tatsache, dass der letzte Aufsatz dazu in Heft 5/1985 erschienen ist, eine begrüßenswerte Idee. Erwartungsgemäß weisen die Beiträge insgesamt einen hohen fachwissenschaftlichen Anteil auf, die fachdidaktische Komponente tritt etwas in den

Hintergrund. FRANK STOPPEL, der auch Herausgeber dieser Ausgabe ist, gibt zu Beginn einen Überblick über die zusammengestellten Artikel, bevor JÖRG WIMMERT im Basisartikel die wichtigsten Fakten und Forschungsergebnisse zur Wettkampfkultur in Antike und Neuzeit gut gegliedert und prägnant zusammenfasst. Das erste Praxisbeispiel beschäftigt sich mit einer etwas anderen Projektwoche in Pompeji: WIEBKE SCHUTTE-SEYDERHEIM berichtet – methodisch nicht immer gut nachvollziehbar – über Vorbereitung und Durchführung einer fachübergreifenden Fahrt an den Golf von Neapel, auf der der antike Sportbetrieb erforscht und durch praktische Rekonstruktionsversuche nachempfunden werden konnte (vgl. dazu auch weiter hinten im Heft „Rekonstruktion antiker Sportdisziplinen“ von JÖRG WIMMERT). Zu einem differenzierten Bild des Sports in der römischen Gesellschaft will der sich anschließende Artikel von MICHAEL MAUSE verhelfen, der unter dem Titel „Zwischen Zustimmung und Ablehnung“ eine Unterrichtssequenz mit Texten von TEREZ, HORAZ, SENECA und PLINIUS (sämtlich als Kopiervorlagen beigelegt) darstellt. FRANK OBORSKI liefert mit „*One moment in time*“ – Pindar als Sänger des Sieges“ einen sehr umfangreiches Praxisbeispiel für den Griechischunterricht, durch das er vermitteln möchte, dass der sportliche Wettkampf auch zur Formung der eigenen Persönlichkeit beitragen kann; die großen sprachlichen Schwierigkeiten, die die Texte von PINDAR Schülern kaum zumutbar erscheinen lassen, versucht er durch eine Art beigegebener „Interlinearübersetzung“ zu entschärfen (Beispiel zu Py. II, 72-73: „Werden, welcher sein gelernt haben. Schön gewiss / Äffchen bei Kinder immer schön.“); der Verfasser mag damit erfolgreich gearbeitet haben – eine solche durch Interpunktion als deutscher Satz gekennzeichnete Aufbereitung ist m. E. jedoch mehr als bedenklich. Sinnvoller ist hier der Ansatz von MARTIN BIASTOCH, der Pindar in der lateinischen Übertragung von PHILIPP MELANCHTHON mit seinen Schülern behandelt hat (weiter hinten im Heft, Text mit Vokabelhilfen beigelegt). Ein Video-Projekt, das mit einer Latein-AG der neunten Jahrgangsstufe als Beitrag zum Bundeswettbewerb Fremdsprachen entstanden ist, stellt

CHRISTINE GROß in „*Citius – altius – fortius*“ vor; die historische Authentizität trat dabei zugunsten von Kreativität und sprachlichem Ausdruck in den Hintergrund. Der sehr praxisorientierte Artikel regt sehr zur Nachahmung dieses auch als Theaterstück geeigneten Projektes an und wird in der Rubrik *AUkompakt* durch Spielmaterial für ein lateinisch oder deutsch zu spielendes Olympia-Quiz ergänzt. Damit auch wir Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, Fragen zu diesem Thema kompetent beantworten zu können, gibt JÖRG WIMMERT zu Beginn der Rubrik einen gut gelungenen synoptischen Überblick über „*Olympische Spiele*“ in Antike und Neuzeit“, MICHAEL PIETSCHMANN beleuchtet auf über sieben Seiten das olympische Wettkampfprogramm. Wem dies nicht genügt, der kann die Kurzbibliographie zum Thema „*Olympia und Sport in der Antike*“ von FRANK STOPPEL zu Rate ziehen oder sich durch die von CHRISTINE GROß zusammengestellten „*Links zum Thema Olympische Spiele*“ klicken. Den kürzlich verstorbenen Altphilologen PETER WÜLFING und HEINZ MUNDING sind die beiden ersten Beiträge des Magazin-Teils gewidmet (ein Nachruf von WILLIBALD HEILMANN und ein bereits erschienener Artikel von HEINZ MUNDING mit dem Titel „*Certamen Homeri et Hesiodi?*“). Das interessante Miniposter stellt, kommentiert von JOLANA ASCHERL, weibliche Gladiatoren vor. Tipps und Termine (endlich auch Hinweise auf interessante Fernsehsendungen!) beschließen das größtenteils empfehlenswerte Heft.

MARTIN SCHMALISCH

Im verspätet erschienenen Heft 6/2003 der Zeitschrift **Gymnasium** sind die folgenden zwei Beiträge zu lesen: O. OVERWIEN: „Zwei literarisch-philosophische Vorbilder für Lukian und seinen ‚*Demonax*‘“, (533-550), und K. DÖRING: „Vom Nutzen der heidnischen Literatur für eine christliche Erziehung. Die Schrift *Ad adolescentes de legendis libris gentilium* des Basilius von Caesarea (551-568). – Im **Gymnasium**, Heft 1/2004, sind zu studieren: O. HELLMANN: „Tristes Leben auf dem Lande? Das pseudo-vergilische *Moretum* und die poetische Darstellung des Landlebens in der römischen Literatur“ (1-14), Abstract (aus dem vorliegenden Heft): Die Darstellung einer

bäuerlichen Alltagsszene im pseudo-vergilischen Moretum wurde in der Forschung vielfach als realistische Schilderung des Landlebens gesehen, die sich mit den traditionellen poetischen Bildern des Landes, insbesondere den Werken Vergils, kritisch auseinandersetze. Demgegenüber versucht der Vf. zu zeigen, dass es sich beim Moretum um eine literarische Konstruktion handelt, die zentrale Elemente der Tradition poetischer Imagination des Landlebens adaptiert und so für das städtische Publikum Ansatzpunkte zu positiver Evaluation liefert. Die vielschichtige Ambivalenz des Textes und das grundsätzlich veränderte Umfeld zur Entstehungszeit des Gedichts im 1. Jh. n. Chr., in der das Thema „Land“ seine politische Bedeutung der augusteischen Zeit weitestgehend verloren hatte, sprechen gegen eine antivergilische Tendenz. Der Dichter des Moretum variiert ein „altes“ Thema und sucht die Auseinandersetzung mit Vergil allenfalls auf künstlerischem Gebiet. – B. TAUTZ: „Ein Komet im Jahre 76 n. Chr.? Zu Plinius, Naturalis Historia 2,89“, (15-23), Abstract: In Plin. nat. 2,89 ist von einem Kometen die Rede, den der nachmalige Kaiser Titus in seinem fünften Konsulat in einem Gedicht/Lied behandelt habe. Üblicherweise wird daraus geschlossen, dass im Jahre 76, in dem Titus den genannten Konsulat bekleidete, ein Komet erschienen sei. Der Beitrag legt dagegen unter Rückgriff auf Plinius selbst, auf andere antike Quellen wie auf allgemeine geschichtliche Gegebenheiten dar, daß es an der fraglichen Stelle um den Kometen gehen dürfte, der bei der Eroberung Judaeas bzw. Jerusalems durch Titus erschienen sein soll. – G. E. THÜRY: „Ernährung in der römischen Antike. Der Stand des Wissens und die ‚kulinarische Rekonstruktion‘“, (25-42). – H.-U. BERNER: „Presente per Passato – Europa und die Antike“, (43-46). – Das Heft 2/2004 von Gymnasium umfasst folgende Beiträge: PANAGIOTA PAPAEVANGELOU-VARVAROUSSI: „Staatskunst bei Isokrates und Aelius Aristides“, (113-135), Abstract: Die Konzeption eines rednerisch-staatsmännischen Ideals, das sich mit ethischen Qualitäten identifiziert, ist für Isokrates und Aristides besonders wichtig und gewinnt an Bedeutung angesichts der politischen Zusammenhänge im 4. Jh. v. Chr. und im 2. Jh. n. Chr., als die Problematik über die Legitimation einer Großmacht, über andere zu herr-

schen, erörtert wurde. Beide Redner interessieren sich für die praktische Politik, die politische Realität und die Vielfalt des politischen Lebens. Am Beispiel von Großmächten wie Athen und Rom stellen sie die Kriterien für eine erfolgreiche Herrschaftspraxis auf und skizzieren den aufrichtigen politischen Berater und Staatsmann, die als wichtige politische Akteure ihre Bemühungen nach der Kombination ‚mit Einsicht Denken, Reden, Handeln‘ gemäß den Situationen und dem sittlich Passenden richten müssen. – D. FLACH: „Varros Vogelhaus. Wohlleben im Landleben“, (137-168), Abstract: Wie die Vogelhausanlage aussah, die seinen Landsitz in der Gemarkung Casinum verschönerte, schilderte Varro im dritten seiner drei Bücher über die Landwirtschaft ausführlich genug, um dazu zu ermutigen, ihren Grundriss maßstabgetreu nachzuzeichnen und ihre Einrichtungen verkleinert nachzubilden. In dem Bemühen um Genauigkeit drückte er sich allerdings so umständlich aus, dass die Gelehrten, die sich mit seiner Baubeschreibung befassten, wichtige Angaben falsch auslegten oder gar vorschnell abänderten. Daran scheiterten sämtliche Rekonstruktionsversuche von 1581 bis 1996. So sehr sie sich auch unterscheiden, haften ihnen doch der gemeinsame Mangel an, dass sie dazu verleiten, die Größe der von Varro entworfenen Voliere zu überschätzen. Ohne unnötige Texteingriffe und sinnwidrige Satzabtrennungen gelesen veranschaulicht der Wortlaut seiner Baubeschreibung, dass er, um die Goldene Mitte zwischen Geiz und Verschwendung zu wahren, die Annehmlichkeiten des Landlebens bejahte, ohne die Grundgebote der Wirtschaftlichkeit aus dem Auge zu verlieren. – L. SPAHLINGER: „Zur Struktur und Ordnung von Ausonius’ *Ordo urbium nobilium*“, (169-190), Abstract: Das die Anordnung der 17 im *Ordo urbium nobilium* des Ausonius versammelten Städte bedingende Kriterium, das der Titelbegriff *ordo* zwingend erfordert, ist noch immer unklar. Es scheint in der Bevölkerungszahl der Städte zu liegen: Der Dichter hat eine Liste der bevölkerungsreichsten Städte des Reiches mit Hilfe der rhetorischen Topik des Städtelobs zu einem Sammelgedicht umgeformt, in dem die thematische Vielfalt der

Topoi das Grundkonzept verwischt. Damit ist in *Ordo urbium nobilium* ein typisches Beispiel für die Kunst des Ausonius zu sehen, Rhetorik und Poesie untrennbar miteinander zu verschmelzen.

Themenschwerpunkt der **ZS Welt und Umwelt der Bibel** in Heft 32/2004 ist „Flavius Josephus. Geschichtsschreiber zur Zeit Jesu“. Neun Beiträge, wie immer reich illustriert, sind diesem „von Rom besoldeten, vom Talmud ignorierten, von den Christen hochgehaltenen“ Mann gewidmet: „Flavius Josephus, Grenzgänger zur Zeit Jesu“ (8-11), REGULA GRÜNENFELDER: „Josephus lesen. Aber wie?“ (12-17), CHRISTINE GERBER: „Flavius Josephus und das Neue Testament“ (18-24), REGULA GRÜNENFELDER: „Eine andere Geschichtsschreibung“ (25-27), PER BILDE: „Flavius Josephus stellt den Griechen und Römern das Judentum vor“ (28-35), J. ZANGENBERG: „Jüdische Geschichte zwischen Widerstand und Anpassung“ (36-45), H. SCHRECKENBERG: „Der Kronzeuge aus dem gegnerischen Lager“ (46-50), „Josephus ist ein Mann ohne Denkbarrieren. Interview mit MANUEL VOGEL“ (52-55), E. NODET: „Josephus und die Heiligen Schriften“ (56-60).

Die **ZS Antike Welt** greift in Heft 1/2004 primär Themen der außereuropäischen Archäologie auf. Unter dem klassisch-antiken Blickwinkel sind folgende Berichte zu nennen: ANDREA SCHMÖLDER-VEIT: „Herakles – Herkules. Zur Wiedereröffnung der Münchner Antikensammlungen mit einer Sonderausstellung“ (59-61). – G. GRIMM: „„Der als Gott erscheint“. Gnaeus Pompeius Theophanes von Mytilene – Ein wenig bekannter Wohltäter Griechenlands“ (63-70). – H. SONNABEND, CHR. WINKLE: „Wetter, Klima, Katastrophen. In Stuttgart diskutieren Historiker und Geographen über antike Klimageschichte“ (71-72). – ST. BURMEISTER: „Rad und Wagen – Der Ursprung einer Innovation. Wagen im Vorderen Orient und Europa. Eine Ausstellung im Landesmuseum für Natur und Mensch, Oldenburg“ (79-81). – IRIS VON BREDOW: „Wie die Griechen das Schreiben erlernten“ (104-107, Rubrik: Seitenblicke auf die antike Welt). – KL. BARTELS: „Lebensweisheit, Schulweisheit“ (108, Rubrik: Jahrtausend-Texte, zu Sen. Briefe an Lucilius 88 und 106). – Das Heft 2/2004 greift mit fünf archäologischen Beiträgen „Antiochia, die hellenistische Metropole

am Orontes (Türkei)“ als Schwerpunktthema auf. – Interessant ist ein Aufsatz von M. VICKERS: „Was ist Material wert? Eine kleine Geschichte über den Stellenwert griechischer Keramik“ (63-69), der die Preise von Luxus- und Alltagsgütern im klassischen Athen zu eruieren und in heutige Preise zu übertragen versucht. – P. GERKE und NINA ZIMMERMANN-ELSEIFY präsentieren „Die Antikensammlung der Staatlichen Museen Kassel und ihre Neugestaltung“ unter dem Titel: „*Docent et oblectant* – Sie lehren und erfreuen“ (81-86). – Neues von der Museumsinsel Berlin berichten J. PFANNER, M. PFANNER, M. MAISCHBERGER und ASTRID FENDT: „Das Pergamonmuseum im Wandel“ (87-92). – KL. BARTELS nimmt sich die Kyniker vor, vor allem Diogenes: „Der Hund“ lautet sein Thema in der Rubrik „Jahrtausend-Texte“ (107).

Das Heft 5/2004 **Pro Lingua Latina** des Aachener „Vereins zur Förderung der Lateinischen Sprache in Schule und Öffentlichkeit“ (Eupener Straße 158, 52066 Aachen) ist pünktlich zum Kölner DAV-Kongress erschienen, 100 Seiten stark, mit einer Fülle von Beiträgen über die zurückliegenden und geplanten Aktivitäten (Veranstaltungen, Studienfahrten, Tagesexkursionen, usw.) des Vereins, über diverse Wettbewerbsarbeiten in allen Altersstufen, Erfahrungen und Kontakte bei Veranstaltungen, über Lehrer- und Schüleraktivitäten. Das Motto des Heftes lautet: „Latein erleben – Lateiner leben“. Dazu gehört z. B. der Vortrag von O. PLASSMANN (beim Bonner Kongress der *International Association for Neolatin Studies* 2003) über „Das Chronogramm. Eine neulateinische Kunstform. Herkunft, Blütezeit, persönliche Ausübung“ (19-23), ergänzt um eine große Zahl von Chronogrammen und Chronodisticha auf das Jahr 2004, gesammelt von H. KRÜSSEL (13-18) sowie Neujahrssprüche von CL. PLASSMANN für die Jahre 1943-1960 (24-27). – Drei aktuelle lateinische Reden des Dekans der Philosophischen Fakultät der Universität Bonn anlässlich des o.g. Kongresses der *Societas Internationalis Studiis Neolatinis Provehendis* sind umfassend wiedergegeben: K. A. NEUHAUSEN, „*Orationum nuperrima trias Bonnensis*“ (79-83). – Amüsant die „Lateinischen Reportagen – Projekt einer 8d“: „Vielleicht ist ja auch für den Leser ein Interessensgebiet dabei. Dem Fußballfan sei das

DFB-Pokalfinale von 2003 (*certamen de poculo societatis pediludii Germaniae finale*) zwischen dem FC Bayern München (*Baiuvarii Monacenses*) und den Roten Teufeln vom 1. FC Kaiserslautern (*diaboli rubri*) empfohlen, der Anhänger des Königsspiels (*ludus regalis* oder *Scacchia ludus*) wird neben einer lateinischen Bezeichnung der Figuren auch die wichtigsten Schachregeln finden (*regulae ludi regalis*); die Partie zwischen Napoleon und seinem General Bertrand ist nachspielbar.“ (84-87). Das Heft, die Auflagenhöhe liegt mittlerweile schon bei 750 Exemplaren, legt man nicht so schnell aus der Hand. Einen kleinen Eindruck ermöglicht die Webseite des Vereins: <http://www.pro-lingua-latina.de>. Natürlich kann man dort auch das jüngste Heft bei der Vorsitzenden, RENATE KRONAUER, bestellen oder den Verein durch eine Mitgliedschaft unterstützen.

Mehrere Beiträge in Heft 1/2004 von **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** blicken zurück auf Veranstaltungen, in denen Homerisches im Mittelpunkt stand, etwa die beiden Aufführungen des „Dramatischen Theaters Berlin“: J. LATACZ, „Das Theater sollte Homer nicht Hollywood überlassen“ (2-5). – E. KRIPPENDORF: „Beflügelt vom Hexameter. Ein neuer Ton in der deutschen Theaterlandschaft“ (5-6). – A. LUTHER berichtet über eine wissenschaftliche Tagung im Oktober 2003 an der FU Berlin: „Die Welten des Odysseus: Geschichte und Fiktion in der homerischen Odyssee“ (7-9). – BETTINA LABAHN erläutert die „Lateinlehrausbildung in Brandenburg. Das Fachseminar Latein stellt sich vor“ (10-12).

In neuem Outfit und mit gewichtigen Beiträgen erscheint das **Mitteilungsblatt 1/2004 des Landesverbands Niedersachsen mit den Verbänden Bremen und Hamburg**. W. JARECKI erinnert an „Dr. Friedrich Knoke. 14. März 1913 – 14. August 2003“ (7f.) – Im Bericht über den Niedersächsischen Latinistentag geht es u. a. über die Modelle für einen parallelen Unterricht von Englisch und Latein in den ersten beiden Jahren des Gymnasiums sowie um den für Niedersachsen absehbaren Oberstufenunterricht in Latein unter den Bedingungen des Zentralabiturs und um die geplanten Regelungen zum Zentralabitur (vgl. auch www.navonline.de). – Um heiße Eisen geht

es durchwegs auch in den folgenden Beiträgen: M. BIASTOCH, „Latein in Jahrgangsstufe 5. Göttinger Aktivitäten zum Erhalt von Latein I“ (14-17) – W. JARECKI, „Überlegungen zu den neuen Stundentafeln“ (17-21) – HEIKE VOLLSTEDT-WILLER, „Zentralabitur 2006“ (21-23) – M. KOCH, „Latein als zweite Fremdsprache ab Klasse 5. Einige Beobachtungen aus der Praxis“ (23-29) – K. LAUENSTEIN, „Das Imperium Romanum und seine Finanzgrundlage“ (29-35).

In Heft 1/2004 des **Mitteilungsblatts des Landesverbands NRW** wird über den Wechsel im Vorsitz des DAV-NRW sowie von der Fortbildungstagung des Verbands in Xanten berichtet.

Heft 1/2004 der **ZS Latein und Griechisch in Baden-Württemberg** beginnt mit einer dpa-Meldung vom 17.1.2004: H. MEIßNER, „Latein ist an Deutschlands Gymnasien wieder im Kommen“ (2). – CHR. HERMES gibt in seinem Referat „*Schola officina humanitatis?* Anregungen zur Profilierung eines humanistischen Gymnasiums“ (3-10). – Es folgen E. LEFÈVRE, „Romidee und Romkritik bei Sallust und Vergil“ (11-20), M. KORENJAK, „Liebeselegische Themen und Motive in Ovids Exildichtung“ (21-34), MONIKA BALZERT, „Plinius watschelt? Eindrücke zum aktuellen Roman ‚Pompeji‘ von Robert Harris“ (34-36), G. REINHART: „Zu den ‚drei Hauptsorgen der alten Sprachen in Baden-Württemberg““ (38-40).

Die **ZS Circulare. Unabhängiges Organ der klassischen Philologen Österreichs** Heft 1/2004 versammelt eine Fülle von kleinen Hinweisen und Notizen, etwa auf den dreistrophigen *Hymnus Latinus Europae* (vgl. www.hymnus-europae.at) oder die neue Homepage von Euroclassica (www.euroclassica.org und www.euroclassica.net). Ein weiteres gutes Beispiel für Städteführungen in lateinischer Sprache gibt F. FASSLER: „Führung in lateinischer Sprache durch das Zentrum Wiens“ (anlässlich der Tagung der LUPA im August 2003) (S. 10-15). – Übrigens: das *Museum Carnuntinum* in Bad Deutsch-Altenburg wird 100 Jahre alt und feiert seit dem 20. März mit zahlreichen Veranstaltungen dieses Jubiläum; mehr dazu unter www.carnuntum.co.at.

JOSEF RABL

Besprechungen

Markus Schauer, *Tragisches Klagen. Form und Funktion der Klagedarstellung bei Aischylos, Sophokles und Euripides*, *Classica Monacensia* 26, (Gunter Narr Verlag) Tübingen 2002 (Diss. München 2001), 381 S. (ISBN 3-8233-4855-X).

Monographien, die bei einer Überfülle von behandelten Texten einen speziellen Aspekt oder eine einzelne Figur herausgreifen, wie es in den letzten Jahren bei Dissertationsthemen geradezu Mode war, hinterlassen beim Leser oft ein Ja-Aber. Ja, es handelt es sich durchaus um einen wichtigen Gesichtspunkt, aber was wird für das tiefere Verständnis eines Autors, einer Gattung insgesamt daraus gewonnen über die reine Stoff- und Materialsammlung hinaus? In der Regel ist die zu untersuchende Textfülle so groß, dass zu wenig Raum für die detaillierte Einzeldeutung und vergleichende Interpretation bleibt. Diese Kritik richtet sich allerdings an diejenigen, die die Themen vergeben und nicht an MARKUS SCHAUER, der sein allzu reichhaltiges Material in seiner bewährten sorgfältigen Art (man denke nur an seine 1994 bzw. 1996 erschienenen Bibliographien für den Latein- und Griechischunterricht) gesammelt und nach zahlreichen von ihm entwickelten Gliederungskriterien aufbereitet hat. Er tut etwas zu viel des Guten, wenn er z. B. ein Abkürzungsverzeichnis gängigster Kürzel wie „Jh.“ (S. 14) liefert und treulich zwischen lateinischen Namen für die Dramentitel und (oft eher ungebräuchlichen) griechischen Namensformen für die Figuren in den Stücken trennt. Auf der anderen Seite wäre ein Register für Teil II unbedingt nötig gewesen, da der Leser sich ohne dieses erst gründlich in die Gliederungskriterien einarbeiten muss, um eine bestimmte Textstelle zu finden. Die Arbeit gliedert sich in Teil I (bestehend aus A I-II und B 1-4) „Dramaturgie der Klagedarstellung“ (173 S.) und Teil II „Systematisches Fundstellenverzeichnis“ (116 S.) sowie einige Anhänge. Schauer nennt seine Untersuchung eine „Überblicksarbeit“ (S. 15). Im Text, der noch nach alter Rechtschreibung geschrieben ist, finden sich nicht sehr viele Fehler; allerdings erschwert „3 eine Parodoi“ (S. 193) statt „3 reine“ zunächst das Verständnis, und

die Verwendung des bedingten Trennstrichs hätte überflüssige Bindestriche in Wörtern vermieden. Es wurde eine gewaltige Menge an Sekundärliteratur bearbeitet – allerdings bieten Anmerkungen mit 20 Literaturangaben, wie sie mehrfach vorkommen, dem Leser nicht die gewünschte Orientierung.

Klagedarstellungen nehmen in Tragödien großen Raum ein und können sehr unterschiedliche dramaturgische Funktionen haben. Dabei verbindet sich in ihnen poetische Konvention teilweise stereotypen Charakters mit dem Spiel mit ebendieser Konvention und mit individueller Innovation. Im Teil A I „Zur Dramaturgie der threnetischen Bauelemente“ werden exemplarisch einschlägige Partien der drei großen Tragiker interpretiert: AISCHYLOS, „Perser“ 256-289 (S. 42-63), SOPHOKLES, „Antigone“ 806-943 (S. 63-83), EURIPIDES, „Orestes“ 960-1068 (S. 83-96). Das Hauptaugenmerk liegt auf der Bedeutung der Klagedarstellung für die Tragödie und auf den Unterschieden zwischen den Dichtern. Das Vorgehen ist werkimmanent und textorientiert. Um aus der Einzelinterpretation generelle Schlüsse für Klagedarstellungen ziehen zu können, werden die verschiedenen Elemente abstrahiert und eine eigene Begrifflichkeit wird entwickelt (ausführlich erläutert auf S. 337-341). In diesem Teil der Arbeit finden sich sehr gute Einzelbeobachtungen, z. B. zum Gestus des Kleiderzerreißen, der sich als Motiv durch die „Perser“ zieht, im Lauf des Stückes gesteigert wird, seinen Höhepunkt im Abschluss einer Ringkomposition findet und zum Symbol der „selbsterstörerischen Kraft von Macht und Hybris“ wird (S. 35-37). Schauer ist sich der Problematik der Übertragung exemplarisch gewonnener Ergebnisse auf alle Stücke durchaus bewusst (S. 41). Aus den drei Texten leitet er „drei grundsätzliche Arten“ der Einbeziehung von Klagedarstellungen ab (S. 96): a) Rekurrenz threnetischer Elemente erzeugt eine threnetische Grundstimmung, b) Kontrastierung „threnetischer Pathos- und nicht-threnetischer Logosdarstellungen“ (S. 97; zur Definition S. 168), c) eine threnetische Einheit als abgegrenzte, effektvolle Einzelszene. Dem Typ a) werden die

„Perser“, Typ b) „Antigone“, Typ c) „Orestes“ zugewiesen. Insgesamt ist aber keine eindeutige autorenspezifische Zuordnung möglich; zudem gibt es viele Mischformen (S. 99).

Teil A II dokumentiert die „dramaturgische Funktionsvielfalt threnetischer Elemente“ (ab S. 100). Um auch hier nur ein Beispiel der vielfältigen Resultate zu nennen: Einfache Anreden innerhalb einer Klage können „ein darstellungstechnisches Instrument“ sein und als „strukturierende Elemente“ einer Partie deren „gedankliches Gerüst“ verdeutlichen (S. 108).

In Teil B 1 und 2 beschäftigt sich Schauer mit der „Dramaturgie der threnetischen Baueinheiten“ (ab S. 159) und weist die Konstituierung der Baueinheiten an einer Klageszene der „Alkestis“ des EURIPIDES (V. 212-279) nach (S. 162-164). Dabei sieht er neben formalen Kriterien auch inhaltliche (S. 164). Hier zeigt sich eine Schwäche der manchmal zu formalistischen Vorgehensweise. Da Klageszenen keinen Selbstzweck, sondern immer nur einen Teil eines Ganzen in unterschiedlichsten Funktionen darstellen, stößt die einheitliche Definition dieser Szenen bis ins letzte Detail oft an Grenzen. Was für die Gattung Tragödie eine sinnvolle Abstrahierung ist, ist nicht in gleicher Weise auf das einzelne Stück übertragbar.

Teil B 3 bietet eine Übersicht über die dramaturgische Funktion threnetischer Baueinheiten (S. 173-190), durch die man einen Überblick erhält, welcher Autor welche Formen bevorzugt bzw. vernachlässigt. Einen spannenden, aber gemäß der Zielsetzung der Arbeit sehr kurzen Abschnitt bilden die Zusammenfassungen zu den drei Tragikern (S. 190-198): Bei AISCHYLOS sind Klagedarstellungen „dramatischer Ausdruck eines emotionalen Zustands“ (S. 192), in denen über sich ankündigendes Leid geklagt wird. Bei SOPHOKLES dienen sie mehr der „inneren dramatischen Entwicklung“ (S. 192); in „Logoslyrika“ schildert er die „rationale Bewältigung des Leids“, ihm dient das „rationale Moment als Gegengewicht zur Affektdarstellung“ (S. 193). Bei EURIPIDES ist das Verhältnis der Logos- und Pathoslyrika ähnlich; im Unterschied zu Sopho-

kles finden sich Logoslyrika bei Euripides im Spannungsaufbau, Klagedarstellungen v. a. in der Reaktion (S. 194). Mit solchen Anwendungen des von ihm entwickelten theoretischen Instrumentariums liefert Schauer Beispiele seiner Fähigkeit, Texte zu interpretieren; sie sind aber nicht sein Hauptanliegen.

Teil II liefert einen systematischen Kommentar zu allen Klagedarstellungen, eine „systematisierte Stoffsammlung“ (S. 199), die weitere Untersuchungen anregen soll. Der Autor gliedert diese Sammlung nach rekurrenten Motiven, die er lateinisch benennt, z. B. *fleo-gemoque*-Motiv, *nihil-sum*-Motiv u. v. a. Hier wird dem Leser bewusst, dass ganz individuell erscheinende Gestaltungen häufig topischen Charakter haben. So interessanten Aspekten wie der Tatsache, dass das *fleo-gemoque*-Motiv erst seit Sophokles auftritt und damit einer „Änderung im Selbstverständnis des tragischen Menschen“ entspricht (S. 234), wird im Rahmen und unter der Zielsetzung der Arbeit nicht weiter nachgegangen. Als „Tendenzen“ ergeben sich für Aischylos das Motiv der gemeinsamen Klage, für Sophokles das des isolierten Klagenden und für Euripides das des Mitleids mit den Klagenden (S. 256; weitere autorenspezifische Ergebnisse v. a. auf den S. 277-285). Die Zusammenfassung (S. 310-314) bleibt sehr knapp und schematisch.

Schauer fasst seine Arbeit auf als „dokumentarischen Service: Um das Grundsätzlich zu erfassen, ist es notwendig, das gesamte zur Verfügung stehende Material auszuwerten“ (S. 313); der Leser fühlt sich allerdings davon im zweiten Teil geradezu erschlagen. Durch die Zusammenstellung ergaben sich neue Befunde, deren weitere Auswertung im Rahmen der Arbeit nicht möglich war, was die Rezensentin aufgrund der vorgelegten Proben bedauert. Schauers eigentliches Ziel, die „methodische Reflexion“ und „Bewältigung literarhistorischer Grundprobleme“ z. B. durch Rekurrenzanalyse (S. 314) sowie die Darstellung der „formalen Strukturen der Klagedarstellung im Drama“ (S. 326) hat er allerdings in vollem Umfang erreicht.

DAGMAR NEBLUNG, Berlin

Lorenz Rumpf. *Naturerkenntnis und Naturerfahrung. Zur Reflexion epikureischer Theorie bei Lukrez. München, Beck 2003 (Zetemata. Heft 116), 285 S. EUR 59,90 (ISBN 3-406-511-813).*

LORENZ RUMPF erläutert in seiner Einleitung (9-37) die Fragerichtung seines Werkes und begründet die von ihm getroffene Textauswahl. Im zweiten Kapitel (38-71) stellt er verschiedene Interpretationsmethoden vor (etwa: traditionelle Formen der textimmanenten Interpretation, den *New Criticism*, kontextualistische Positionen usw.) und erläutert die von ihm gewählte Interpretationsmethode, die er im dritten Kapitel (72-95) zunächst auf das Proömium von *De rerum natura* des römischen Dichters LUKREZ praktisch erprobt. Im vierten Kapitel wird der Leser in die Welt der Atome eingeführt, und zwar mit Hilfe der Analyse des Abschnittes: 1,271-297. Einem recht bekannten Motiv ist das fünfte Kapitel gewidmet: Musenquelle und Honigbecher: Eine poetische Selbsteinschätzung (111-130). Grundlage dafür ist der Abschnitt 1,921-950. Drei zentrale Begriffe stehen im Mittelpunkt des folgenden Kapitels (131-183) „Atomismus, Individualität und Tod“; hierbei wird der Abschnitt am Ende des zweiten Buches von *De rerum natura* analysiert. Im siebten Kapitel geht RUMPF näher auf das Thema „Die Furcht vor dem Tod“ (184-207) ein. Anhand von zwei Passagen (5,1341-1349 und 6,639-702) unterzieht RUMPF das Thema „Unendlichkeit“ einer eingehenden Prüfung (208-229), bevor er seine Schlussüberlegungen vorstellt (230-242). Daran schließen sich ein sehr ausführliches Literaturverzeichnis (245ff.) sowie Indices an (260-285).

In seinem Werk, eine Habilitationsschrift, die von der Universität Frankfurt/M. angenommen wurde, zieht RUMPF das exemplarische Analysieren einer vollständigen Erfassung des Gesamttextes vor. „Der Text soll so eingehend wie möglich aufschließend befragt und so wenig wie möglich (in bereits bekannte Wissensbestände) eingeordnet werden“ (38). RUMPF strebt danach, das primäre Textverstehen sehr ausführlich nachzuvollziehen. „Ein wesentliches Analyseziel liegt darin, die unausgesprochenen Implikationen des Textes auszubuchstabieren“ (58). Ziel ist offensichtlich, den Text in seiner

Eigenstruktur zu erfassen. Erfreulicherweise verzichtet RUMPF darauf, in jedem Vers intertextuelle Bezüge aufzudecken. Bei der Textanalyse tendiert er dazu, nicht zu paraphrasieren, sondern wesentliche Momente herauszufinden, die im Text verborgen sind. Es gelingt der Nachweis, dass LUKREZ in seinem Werk nicht nur ein Theoriesystem dargestellt hat, sondern dass es eine „Reflexion über bestimmte Theoriegehalte wie Reflexionen über Status und Beschaffenheit von Theorie überhaupt“ gibt (230). Anhand der ausgewählten Abschnitte konnte RUMPF überzeugend aufzeigen, dass der Vorgang des Lehrens und Lernens selbst Thema des Epos ist. *De rerum natura* setzt nicht die im Hellenismus zu beobachtende Tendenz fort, dass das Lehrgedicht zu einer spielerischen Übung degenerierte, sondern der gesamte Text „verleiht der Gattung einen neuen, von tatsächlicher Auseinandersetzung geprägten Ernst. Insofern, als sie diese ein Stück weit verfolgt hat, versteht sich die vorliegende Arbeit auch als Beitrag zur Debatte über Formen von Wissenstransfer und -transformation zwischen Griechenland und Rom.“ (242)

Wer sich zukünftig mit *De rerum natura* und dem römischen Lehrepos befassen will, wird gerne auf die Studie von RUMPF zurückgreifen.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Ernst Baltrusch. *Caesar und Pompeius. (Geschichte Kompakt) Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004, 198 S. EUR 14,90 (ISBN 3-534-16490-3).*

In der Reihe „Geschichte Kompakt“ hat die Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt einen von ERNST BALTRUSCH betreuten Band mit dem Titel: CAESAR und POMPEIUS publiziert. Nach Aussage des Verlages wollen die Bände dieser Reihe Grundlagenwissen auf dem neuesten Stand der historischen Forschung vermitteln. Sie wenden sich an Studierende, Lehrende und historisch Interessierte. Im Vorwort betont BALTRUSCH zu Recht, dass die Quellenlage für das gewählte Thema außerordentlich günstig ist. Im ersten Kapitel werden wichtige Stationen der Römischen Republik seit der Reform der Gracchen vorgestellt. Im Mittelpunkt steht SULLA, dessen Wirken auf der Grundlage sowohl antiker

als auch moderner Autoren untersucht wird. In knapper und zugleich informativer Art werden dem Leser die entscheidenden Entwicklungen und Beurteilungen geliefert. Dabei präsentiert der Autor in gut lesbarer Form Erläuterungen zu Begriffen, Personen und Ereignissen. Am Anfang eines jeden Kapitels stehen wichtige historische Fakten mit den entsprechenden Jahreszahlen. Der Band verzichtet auf Anmerkungen, lediglich in wenigen Fällen verweist BALTRUSCH auf den Namen eines Forschers. Mit Hilfe der Auswahlbiographie (191ff.) kann sich der Leser über die aktuelle Forschungsliteratur informieren.

Im Mittelpunkt des zweiten Kapitels stehen POMPEIUS und dessen Wirken. Es werden Details über seine soziale Herkunft und sein politisches Profil, aber auch über wichtige Stationen der römischen Geschichte geliefert, sowohl auf dem innenpolitischen als auch dem außenpolitischen Sektor. Im Zusammenhang mit der Neuordnung des Ostens erfährt der Leser auch nützliche Einzelheiten über das römische Recht.

Das dritte Kapitel beschreibt CAESARS Eintritt in die Geschichte. BALTRUSCH beginnt mit der Darstellung der Situation des Jahres 63 v. Chr. Im Gegensatz zum Abschnitt II 2 lautet der Abschnitt III 2 lediglich: GAIUS JULIUS CAESAR. Hier hätte man im Sinne einer kohärenten Behandlung beider Personen ebenfalls wie im Kapitel II 2 als Titel: Herkunft, Jugend, politisches Profil erwartet.

Die Kapitel IV und V thematisieren die Eroberung Galliens, die Lage des Staates seit der Erneuerung des Triumvirates 56 v. Chr. sowie den Bürgerkrieg der Jahre 49-45 v. Chr. Im VI. Kapitel wird die Rolle CAESARS als Diktator untersucht sowie die weiteren Pläne des Alleinherrschers etwa bezüglich eines Krieges gegen die Parther. Im Mittelpunkt des VII. Kapitels stehen die Iden des März 44 v. Chr. und die Folgen der Ermordung CAESARS.

Von besonderem Interesse ist auch das VIII. und letzte Kapitel, da BALTRUSCH darin die historische Bedeutung der beiden Protagonisten des Buches sowie die Rezeption ihres Wirkens sowohl der Zeitgenossen als auch der Nachwelt eingehend untersucht. Hier erhält der Leser einen guten Überblick über die Beurteilung der beiden

wichtigsten Personen der ausgehenden Republik im Laufe der Jahrhunderte. Das Kapitel verdeutlicht sehr anschaulich, dass jede Epoche aus dem eigenen Selbstverständnis heraus Personen und Ereignisse zurückliegender Zeitabschnitte beurteilt und dass manchmal mehr über die eigene Epoche ausgesagt wird als über die dargestellten Personen und Ereignisse. Insgesamt legt BALTRUSCH ein lesenswertes Buch vor, das flüssig geschrieben ist, auf knappem Raum zahlreiche Informationen liefert, die neuesten Forschungsergebnisse berücksichtigt und auf einseitige Beurteilungen verzichtet.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

P. VERGILIUS MARO, Georgica. Herausgegeben, übersetzt und kommentiert von Manfred Erren, Band I, Einleitung, Praefatio, Text und Übersetzung, Heidelberg, Winter 1985, 153 S., EUR 36,- (ISBN 3-533-03440-2); Band II, Kommentar, Heidelberg, Winter 2003, XXX u. 1003 S., Wissenschaftliche Kommentare zu griechischen und lateinischen Schriftstellern, EUR 120,- (ISBN 3-8253-1386-7).

Eine textkritische Ausgabe der *Georgica* war vor 1985 im deutschsprachigen Raum lange nicht mehr erschienen. Aber schon ein nur flüchtiger Blick in die *année philologique* führt eindrucksvoll vor Augen, in welchem umfänglichem Maße die Erforschung VERGILS fortgeschritten war; allein schon dieser Grund rechtfertigte eine neue Edition, vor allem wenn sie wie jetzt durch einen Kommentar ergänzt wird.¹

ERREN legt im ersten Band seiner Ausgabe den Text der *Georgica*, eine deutsche Übersetzung, eine Einleitung und *Praefatio* vor. Den zweiten Band mit gewaltigen 1033 Seiten füllt der mit besonderem Interesse erwartete Kommentar aus.

Die Einleitung, gegliedert in die Abschnitte: 1. „Die politischen Umstände“, 2. „Das Leergedicht als Kommunikationsmedium“, 3. „Form und Aufbau des Leergedichts“, 4. „Quellen“, 5. „Vergils Programm“, 6. „Gallus und Orpheus“, (9-22), bereitet die Lektüre der *Georgica* gründlich vor. ERREN greift dabei die entscheidenden Probleme heraus und versteht es, sie in ihrer Struktur knapp zusammengefasst darzustellen.

Der Leser vermisst allerdings Hinweise auf die benutzte und weiterführende Literatur, die ihm an mancher Stelle noch tiefere Einblicke in die jeweilige Thematik verleihen könnte. Die Ausführungen über Form, Aufbau, Zielsetzungen und Quellen des Lehrgedichts zeigen den erfahrenen Kenntnisreichtum des Hrsg. und fassen die Einsichten einer langen Beschäftigung mit diesem Themenkreis gut verständlich zusammen. Das gleiche gilt aber nicht für die Darstellung der politischen Situation und die historische Einordnung von VERGILS *Georgica*. Hier werden viele Erkenntnisse der modernen Forschung übergangen, die ein differenzierteres Bild der historischen Ereignisse und ihre Rückwirkung auf den Dichter ergeben hätten. E. akzentuiert nach Ansicht des Rez. in der Nachfolge von R. SYME'S *Roman Revolution* die Rezeption des Zeitgeistes durch VERGIL auch in den philologischen Partien zu stark als programmatische politische Propaganda OCTAVIANS. Richtiger dürfte wohl die ausgewogenere Beurteilung von D. KIENAST sein: „... nach dem Sieg über Sex. Pompeius hatte sich ein neues italisches Gemeinschaftsgefühl herauszubilden begonnen, das von Oktavian klug gefördert worden war. Wohl nicht zufällig begannen um jene Zeit Varro und Vergil mit ihren Werken über die Landwirtschaft, die nach den Wirren der voraufgegangenen Jahre ein neues Interesse am italischen Ackerbau signalisierten.“² Anachronistisch und nicht ganz frei von Fehlern stellt sich außerdem das Bild dar, das der Hrsg. von ANTONIUS und KLEOPATRA entwirft. Antonius hatte zwar 38 v. Chr. durch seinen Legaten P. VENTIDIUS BASSUS einen Sieg über die Parther davongetragen, musste aber um die Mitte des Jahrzehnts eine schwere Niederlage hinnehmen. Insofern sollte ERREN Antonius in der Zeit vor Actium nicht mehr „Sieger über ... die Parther“ (11) nennen. Zuletzt bietet die historische Terminologie Anlass zu Kritik. Einem Begriff wie „öffentliche Meinung“ (11) mangelt es an Präzision, da etwas diesem modernen Terminus Vergleichbares in der Antike infolge der sozialen Ordnung nicht existierte. Ein solcher Begriff verbietet sich also als Mittel der Argumentation.

Zur Textgestaltung merkt der Hrsg. an, dass er aus Rücksicht auf die Bedeutung der früheren

Herausgeber auf eine neue Kollationierung der Mss verzichte, dafür aber seine Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Lesarten richten wolle, die RIBBECK, SABBADINI und MYNORS³ in ihren Ausgaben vermerkt haben (26). ERREN stellt deshalb eine sorgfältige Übersicht über die Fehler in den einzelnen Mss zusammen (27-31) und zeichnet die wohl kaum entwirrbare Filiation der Mss in ihren gesicherten Strukturen für den Leser klar und deutlich nach. Im Interesse der Übersichtlichkeit führt ERREN außerdem für den *cod. Hamburgensis* 52 aus dem 10. Jh. die Sigel **k** ein, da GÖTTE diesen *cod.* mit derselben Sigel **h** versah, mit der MYNORS den *Valentianensis* 407 bezeichnet hatte.

Neben diese Vorzüge der Edition tritt das ebenso sorgfältig abgehandelte Problem der Textkonstitution des vierten *Georgica*-Buchs. Die in Verwirrung geratene Zählung und Anordnung der Verse 197-235 erklärt Erren einleuchtend durch Manipulationen am Praearchetypus und an dem aus ihm abgeschriebenen Archetypus. Obwohl die Schwierigkeiten der Textkonstitution an dieser Stelle von allen modernen Herausgebern gesehen wurden, konjeziert ERREN als erster folgenden Aufbau: 203-205; 210-218; 206-209; 219-230; 236-238; 231-235, der sich aber trotz guter Begründung nicht hat durchsetzen können, denn SCHÖNBERGER kehrt in seiner *Georgica*-Ausgabe von 1994 wieder zur alten Zählung zurück.

Im übrigen unterscheidet sich der Text des vierten *Georgica*-Buches bei Erren nur unwesentlich von dem der Ausgabe MYNORS'. Abgesehen von der Interpunktion, der Einteilung in Abschnitte und der Schreibweise, die im wesentlichen i und e, c und q sowie die Assimilation von Konsonanten betrifft, um „der Orthographie eine überlieferungsgeschichtlich sinnvolle Gestalt zu geben“ (6), handelt es sich um die folgenden Abweichungen: In den Vv. 112 und 141 entscheidet sich ERREN mit FM^cγω bzw. als Konjektur für die Lesart *pinos*; in V. 221 übernimmt er die Konjektur PEERLKAMPS *omnia*; in V. 331 verwirft er die Konjektur RIBBECKS *duram* und kehrt auf der Grundlage von PRM^cγω, Arus. 493 zu *validam* zurück; in V. 436 liest er mit PRM^cbr, HEINSIUS *considit*; in V. 461 nimmt er *inplerunt* aus MRγω in den Text auf und entscheidet sich

in V. 509 mit Μγω , Non. 526, Arus. 7,474 für *flevisse*. Außerdem nahm der Hrsg. zusätzlich V. 338 in seinen Text auf, der sich mit den anderen Lesarten Errens abgesehen von V. 141, auch bei SCHÖNBERGER findet.

Die Druckfehler, IV 32 *violoria* statt *violaria* und IV 275 *prupura* statt *purpura*, III 566 *der Verfluchte Brand* (*verfluchte*) und IV 99 *Tröpfchen* (*Tröpfchen*) sollten bei einer zweiten Auflage beseitigt werden.

Die Übersetzung ins Deutsche bemüht sich um eine strenge Wörtlichkeit („... um exakte prosaische Wiedergabe der poetischen Stilmittel“, Klappentext des Kommentarbandes), ist aber offensichtlich nicht gedacht als Werk von eigenem Wert, sondern nur als Hilfestellung bei der Lektüre des lateinischen Textes. Bedingt durch diese Maxime ist sie deshalb nicht imstande, durchgängig eine angemessene Stilebene einzuhalten. Einige Beispiele mögen diesen Eindruck des Rez. erläutern: „mit der Erde exerzieren“, I 99; „handgreiflich hinter dem Acker her sein“, I 104f.; „beschwerlicher Muff“, I 124; „sich Schlafgemächer buddeln“, I 183; „das Tanzbein schwingen“, I 350; „vermaledeite Kälte“, II 256. Wegen ihrer gleich bleibenden Stilhöhe gebühren J. und M. GÖTTES⁴ und SCHÖNBERGERS Übersetzungen eindeutig der Vorzug.

Ungeachtet dieser Einwände stellt die Edition ERRENS eine begrüßenswerte Leistung dar, die den Rez. erfreut in den nach langen Jahren endlich erschienenen, umfangreichen Kommentar blicken lässt.

Schon der erste Blick in dieses auch äußerlich vom ersten Band völlig verschiedene Werk – Band I hat broschiiert einen unansehnlich grauen Einband, Band II hingegen ist ansprechend farbig als gebundene Ausgabe gestaltet – gebietet Respekt, Respekt vor einer immensen Gelehrtheit des Verf., der nach dem Vorbild seiner akademischen Lehrer, wie er in Vorwort vermerkt, jeden einzelnen Vers kommentiert hat „und kein Problem ohne Lösungsvorschlag übergehen“ (S. VII) wollte.

Und in der Tat findet der Leser – dies sei vorweg bemerkt – auf jede seiner Fragen an den Text eine Antwort. ERREN führt ihn zunächst mit „Erläuterungen zum Kommentar“ (S. X-XV) und

einer „Übersicht über die häufiger angegebenen Tropen und Figuren“ (S. XVI-XXI) in sein Buch ein, das entsprechend den vier *Georgica*-Büchern in vier Kapitel gegliedert ist; diese wiederum sind in 60 durchnummerierte Abschnitte nach den gewählten Sinneinheiten des Textbandes unterteilt. Jeder dieser Abschnitte wird durch eine Einführung eingeleitet, der die einzelnen Versinterpretationen und danach die jeweiligen Wort- bzw. Wortgruppenklärungen folgen.

Zur Benutzung des Kommentars merkt Erren an: „... wer zu einem bestimmten Passus oder Vers Auskunft sucht, [muß] nur den speziell darauf bezüglichen Kommentar lesen [...] und [kann] von da aus den Querverweisungen folgen [...]“ (S. X).

Machen wir also die Probe aufs Exempel mit den Erwähnungen der Parther, mit denen sich auch schon die Einleitung des ersten Bandes nicht ganz zutreffend beschäftigt hatte. I 509 nennt den Euphrat als „Antonomasie[.] für die syrische Ost[...]grenze des Reiches“ (S. 270), der Kommentar bleibt aber bezüglich der historischen Situation trotz der zitierten antiken Quellen recht vage, wenn es dort heißt: „Kriege gibt es an allen Reichsgrenzen ... im Krieg tobt der rasende Mars ... ohne Maß und Ziel und ist nicht mehr zu bändigen!“ (S. 270) ANTONIUS habe deshalb im Jahre 39 v. Chr. Italien verlassen, um gegen die Parther Krieg zu führen (S. 271). Tatsächlich aber dürfte der Vers die historische Situation widerspiegeln, in der Q. LABIENUS gemeinsam mit dem Parther PACORUS die republikanische Sache fortsetzen wollte und von P. VENTIDIUS BASSUS im Jahre 38 v. Chr. vernichtend geschlagen wurde. II 496 nimmt Bezug auf *infidos fratres*, in denen ERREN „Antonius und seinen Bruder Lucius“ (S. 530) sieht, die das *bellum Perusinum* auslösten. Ohne wirkliche Begründung verwirft Verf. die schon von HEYNE 1828 aufgestellte und von FUGIER⁵ 1967 bewiesene These, dass es sich bei den Brüdern um die parthischen Thronprätendenten PHRAATES IV. und TIRIDATES II. handelt.⁶ III 30f. nennt ebenfalls einen *Parthum*, der als typische Kampftaktik scheinbar fliehend rückwärts schießt, also aggressiv dargestellt wird. Anders als Erren erkennt der Rez. darin sehr wohl eine konkrete politische Situation, nämlich die des Jahres 27 v. Chr., als Rom für den

parthischen Prätendenten TIRIDATES Partei ergriff und deshalb die Feindseligkeit des PHRAATES, die in diesem Vers anklingt, heraufbeschwor.⁷

Diese Beispiele mögen genügen, um deutlich werden zu lassen, dass die historische Dimension nicht zu den Stärken von ERRENS Edition gehört. Diese liegen vielmehr in einer traditionell philologischen Perspektive, die minutiös VERGILS Quellen, seine Stilistik, den Aufbau der *Georgica*, die Rezeption insbesondere EPIKURS und den Wortschatz analysiert. Ein höchstes Maß an wissenschaftlicher Präzision zeigt sich auch bei den Querverweisen zu Parallelen in der älteren antiken Literatur. Schließlich liegt eine wesentliche Neuerung des Kommentars in der Rekonstruktion der Vortragssituation, in der VERGIL im Jahre 29 v. Chr. OCTAVIAN sein Werk rezitierte. Erwähnung verdient schließlich die hervorragende Zusammenstellung von Tropen und Figuren. Bei dieser Arbeitsweise fällt es dann nicht so sehr ins Gewicht, dass Sekundärliteratur nach 1998, eigentlich schon nach 1996, keine Verwendung mehr findet.

Bleibt zuletzt die Frage, ob dieses umfängliche Werk in der Schule eingesetzt werden kann. Nach seinem wissenschaftlichen Charakter dürfte es für die Hand des Schülers ungeeignet sein, der Lehrer aber, der die *Georgica* im Unterricht behandeln möchte, wird es mit großem Gewinn zur Hand nehmen, weil die Ankündigung seines Verf., kein Problem unbeantwortet zu lassen, eindeutig zutrifft.

Diese unbestreitbare Leistung dürfte das Ergebnis eines Lebenswerks sein; in Anbetracht dessen wäre nach Ansicht des Rez. eine zweite, zeitgleiche Auflage des ersten Bandes in vergleichbarer Ausstattung wünschenswert gewesen. Aber dieses Manko wird sich sicherlich leicht ausgleichen lassen.

Anmerkungen:

- 1) Den Bedarf an neuen Editionen belegen auch die Ausgaben von R. F. Thomas, *Georgics*, Cambridge 1988, und R. A. B. Mynors, *Virgil, Georgics*, Oxford 1990.
- 2) D. Kienast, *Augustus, Prinzeps und Monarch*, Darmstadt 1982, 61; mit diesem Tenor auch O. Schönberger, *Virgil, Georgica/Vom Landbau*, Stuttgart 1994, 198 und 206-210.
- 3) Hier in der *Vergilgesamtausgabe*, Oxford 1969.

- 4) J. und M. Götte, *Vergil. Landleben*, München 5. Aufl. 1987.
- 5) H. Fugier, *Horace et les Parthes*, BFS 46, 1967, 283-291.
- 6) In diesem Sinne auch Schönberger, 164.
- 7) M. Wissemann, *Die Parther in der augusteischen Dichtung*, Frankfurt/Main 1982, 8f. und 30f.

MICHAEL WISSEMAN, Wuppertal

Marion Giebel. Tiere in der Antike. Von Fabelwesen, Opfertieren und treuen Begleitern. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2003. 235 S., EUR 24,90 (für Mitglieder der WGB: EUR 19,90; ISBN 3-806-21783-1).

Das Buch von MARION GIEBEL umfasst zwölf Kapitel, die sie durch umfangreiche Anmerkungen mit weiteren interessanten Hintergrundinformationen sowie eine Appetit anregende Auswahlbibliographie, kapitelweise zugeordnet, anreichert. Vierzig Schwarzweißbilder, die auf den ersten Blick eher unterschiedlich aussagekräftig anmuten, sind jedoch punktgenau platziert und unterstreichen auf den zweiten Blick optisch das im Text Dargestellte.

Auffällig sind die steten Gegenwartsbezüge, die allerorten präsent sind und zusammen mit z. B. Bibelziten Bedeutung, Tragweite und Fortleben dieser Tiermythen aufzeigen. Die Mythen selbst werden knapp und trotz hoher Komplexität gut überschaubar erzählt und setzen den Leser bzw. die Leserin, indem sie Erinnerungslücken schließen oder auch neu informieren, ins Bild über das zugrunde liegende Geschehen. Sie lassen aber auch lange Bekanntes in dieser Zusammenstellung in einem neuen Licht erscheinen und behandeln vom Elefanten bis zur Biene jede erdenkliche Größenordnung an Tieren. Viele ikonografische Details, selbstverständlich zwar, aber selten hinterfragt, werden einleuchtend erklärt: Zeus und der Adler, Blitze in Adlerklauen, Bezüge zwischen der Zeusstatue des PHIDIAS bis hin zum Reichsadler, um nur einige Beispiele zu nennen. Selbst Redewendungen wie „Weiß der Geier“ sind der Leserin nach der Lektüre dieses Buches auf unterhaltsame Weise näher gebracht.

Manche Kapitel verknüpft die Autorin in ihrer Abfolge explizit und logisch miteinander und stellt weitere Zusammenhänge damit her.

Inhaltlich setzt sie eine Anzahl antiker Autoren, die sich u. a. den Tieren zugewandt haben, ins Bild (ARISTOTELES als Vater der Zoologie, PLINIUS d. Ä. und seine Tierkunde, PLUTARCH als Anwalt der Tiere), und geht darauf basierend philosophischen Grundgedanken nach. Auch hier wieder stellt der Leser fest, dass diese im Grunde an Aktualität in nichts eingebüßt haben, wenn man an den heutigen Umgang mit der Kreatur in der Massentierhaltung, das Robbenschlachten o. ä. denkt. Gerade das macht die Lektüre dieses Buches so interessant.

Die Mischung ist gelungen: Erstaunlich erscheint z. B. die Darstellung und Deutung des Verhaltens von Elefanten durch PLINIUS in seiner „*Naturalis Historia*“, ergänzt und vervollständigt durch die Recherchen der Autorin zurück bis HOMER. Natürlich kommt ein Buch mit dieser Thematik nicht an CAESARS „*Bellum Gallicum*“, genauer gesagt seinem sechsten Buch und damit der allseits bekannten Elchproblematik vorbei: Auf eine amüsante und einleuchtende Erklärung, möglicherweise die Lösung des Rätsels, darf sich der geneigte Leser freuen! Solche Kuriositäten, aber auch die Beziehung zwischen dem antiken Menschen und Tieren in all ihren Ausformungen und Spielarten (vom „Gott“ bis zum nahezu industriell gejagten Hauptdarsteller für die Arenaunderhaltung), historisch und philosophisch kurzweilig und hochinteressant aufbereitet, laden ein, in dieser umfassenden Kulturgeschichte des Tieres in der Antike je nach Zeit und Interesse episodenhaft auswählend oder auch in einem Schwung zu lesen und sich faszinieren zu lassen.

CORNELIA LÜTKE BÖRDING, Steinhagen

Dieter Lau. *Wie sprach Gott: „Es werde Licht!“? Antike Vorstellungen von der Gottessprache, Erster Teil, Frankfurt / Main, Peter Lang Verlag 2003, Lateres Bd. 1, 331 S. EUR 39,80 (ISBN 3-631-50496-9).*

„Ja, es ist davon auszugehen, dass die Verfasser des 1. Schöpfungsberichtes ganz unbefangenen der Überzeugung gewesen sind, Gott habe seine weltschaffende Rede hebräisch gesprochen; ...“ (S.100), urteilt LAU, und bei vordergründiger Lektüre seines Buchtitels könnte man meinen,

das von AUGUSTINUS mit den Worten: *et quomodo dixit Deus: Fiat lux?*¹ gestellte Problem sei mit dieser knappen Feststellung erledigt. Aber der Verf. lässt seinen Leser schnell erkennen, dass seine Fragestellung nicht auf die Sprache Gottes zielt, sondern auf seinen Sprechakt oder allgemeiner formuliert: auf „das Wesen göttlichen Sprechens überhaupt“ (S.11).

Deshalb beginnt seine Analyse mit einer Untersuchung des Sprechens der paganen antiken Gottheiten, beschränkt sich aber als Textgrundlage auf die griechische Literatur von HOMER bis zum Neuplatonismus. Von HOMER und HESIOD über die Vorsokratiker, PLATON und ARISTOTELES bis hin zu den Epikureern erkennt LAU die Vorstellung, dass die Götter ein mehr oder weniger der menschlichen Sprache entsprechendes Götteridiom benutzten, also griechisch sprachen. Ihrem λόγος komme darüber hinaus seit PLATON und ARISTOTELES eine Doppelnatur „als Denken und geäußerte[r] Rede“ (S. 285) zu. Stoa und Neuplatonismus hätten daran anschließend den göttlichen λόγος in einen gedanklichen (ἐνδιάθετος) und einen geäußerten (προφορικός) ausdifferenziert und diese Konzeption zu einer entphonetisierten Geistkommunikation der Götter weiterentwickelt. Im gleichen Entwicklungsstadium der griechischen Philosophie hätten die Götter allmählich ihren anthropomorphen Charakter verloren und seien schließlich zu einem impersonalen, transzendenten höchsten Göttlichen (S. 56) mit nachgeordneten Gottheiten, die dem philosophischen Gottesbegriff entsprechen, transformiert worden.

Beim Blick auf die biblische Kosmopoiee wird zum zweiten Ergebnis der Studie, dass im Tenach „Sprechen und Schaffen [des noch anthropomorph gedachten] Gottes ... als eines gesehen [werden], ... Name und Sache ... eine Einheit bilden, ... Nennung somit Schöpfung ist“ (S. 93), und dass sich „die Vorstellung von einer dem Sprechen Gottes innewohnenden Kraft“ und eine „Koinzidenz von Sprechhandlung und intendierter Wirkung ... beim weltschaffenden Sprechen Gottes besonders eindrucksvoll“ (S.121) erkennen lässt².

Mit der ersten Übersetzung ins Griechische durch die Septuaginta³ für die diaspora-jüdisch-

hellenistische Gemeinde im ägyptischen Alexandria sei nun im 3./2. vorchristlichen Jahrhundert griechisches Kulturgut in die Heilige Schrift eingedrungen und habe ihre Aussagen über die kosmopoietische Gottesrede modifiziert. Werde in Gen. 1,3 אָמַר mit εἰπεῖν noch bedeutungsgleich wiedergegeben, so habe in den Psalmen – Lau führt Ps. 33(32),6, 104(103),6f. und 148,3-6 als Beispiele an – die Übersetzung von דְּבַר mit λόγος griechisches Denken in den Text einfließen lassen. Denn dieser Begriff löse die in der hebräischen Wortbedeutung verankerte „Identität von Sprechen und Werk“ (S. 122), weil λόγος gerade im Hellenismus seine „Doppelnatur als Rede und Denken“ bewahrt habe, für die „der Gegensatz zum Werk (ἔργον) charakteristisch ist“ (S. 14).

An dieser Stelle der Untersuchung, S.102, wäre zumindest ein Hinweis darauf vonnöten gewesen, dass die LXX bei der Übersetzung mit der Thora begannen und erst sehr viel später, als mit der Zeit das griechisch-hellenistische Denken tiefer in die diaspora-jüdische Vorstellungswelt eingedrungen war, die Psalmenversion fertigten und deshalb der Begriff λόγος in der Weisheitsliteratur vermehrt in Erscheinung tritt.⁴ Nach Ansicht des Rez. wäre in diesem Zusammenhang auch der Vergleich mit den anderen griechischen Bibelübersetzungen von AQUILA, SYMMACHUS und THEODOTION, bzw. mit der *Hexapla* des ORIGENES aufschlussreich gewesen.

Unabhängig davon ist der Rez. der Meinung, dass die Ausschöpfung weiterer Stellen des Tenach für die Untersuchungen Lau hätte hilfreich sein können; um nur zwei Beispiele zu nennen: Gen. 8,21: *Dominus ... ait ad eum*⁵ (וַיֹּאמֶר יְהוָה אֱלֹהֵי לָבוֹ) *nequaquam ultra maledicam terrae propter homines*, oder als Vernichtung der Schöpfung durch das Wort: Jes. 50,2: *in increpatione mea desertum faciam mare*⁶.

Vor allem aber befremdet es, dass der Verf. das nach ISIDOR VON SEVILLA *ineffabile tetragrammaton* regelmäßig ausschreibt, statt es, wissenschaftlicher Gepflogenheit folgend, als solches (JHWH) zu belassen.

Als nächstes Ergebnis seiner Studie hält LAU fest, dass die Septuaginta, indem sie mit dem Terminus λόγος der welterschaffenden Gottesrede die in der griechischen Philosophie verhaftete

Begrifflichkeit zuordneten, zugleich die Hypostasierung des λόγος als eines Schöpfungsmittlers mit einer eigenen Göttlichkeit vorbereiteten. Zusätzlich habe PHILO IUDAEUS eine „Verbindung von jüdisch-biblischen Vorstellungen mit der griechischen Philosophie“ vollzogen, dadurch dass „das schöpferische Sprechen“ Gottes zu einem formstiftende[n] Nachbildungsakt“ geworden sei und die „zu [seinen] Gedanken ... transformierten platonischen Ideen“ eine „sinnfällige Nachbildung“ erfahren hätten (S. 131). Damit habe er auch den Grund für die christliche Vorstellung von der *creatio ex nihilo* gelegt (S. 106 u. 286f.). Die dann im Johannesevangelium 1,1-18 voll entwickelte Verselbständigung des λόγος sei im Zusammenhang mit der aufkeimenden Trinitätstheologie zu einem Problem für die alte Kirche geworden (S. 109).

Hier und im Kapitel über das Neue Testament vermisst der Rez. den Hinweis auf 2 Macc. 7,28: *ex nihilo fecit illa (sc. omnia) Deus et hominum genus*, denn dabei handelt es sich um ein viel früheres Zeugnis für diese Vorstellung von der Schöpfung als die vom Verf. angeführten Belege.

Diese im ersten und zweiten nachchristlichen Jahrhundert entfaltete und von den Apologeten weiterentwickelte Problematik gewann unter den Dogmatikern noch an Dynamik „und zwar durch die nun hinzukommenden Fragen etwa der Art, wie diese Gottes-Rede zugleich eine Person sein könne, in welchem Verhältnis diese wiederum zu Gott stehe und wie die welterschaffende Kraft dieses Logos rational zu erklären sei“ (S. 288). Lau stellt deshalb CLEMENS VON ALEXANDRIA, ORIGENES und HIPPOLYTUS, MARCELLUS VON ANCYRA und EUSEBIUS VON CAESAREA, schließlich ARIUS und ATHANASIUS einander gegenüber und referiert ihre Lösungen für die in der Begegnung der griechischen Testamente mit der paganen Philosophie aufgeworfenen Fragen. Schließlich blickt der Verf. über die griechische Literatur hinaus auf die lateinische und zeigt, dass TERTULLIAN λόγος als *sermo et ratio* versteht. Die *ratio* habe Gott schon von jeher in sich gehabt und im Augenblick der Schöpfung als Realisierung seines Willens geäußert; dadurch sei er „in der Gesellschaft eines „Zweiten nach sich“ gewesen“ (S. 241), das eine

eigene Substantialität besitze. Der *sermo* stelle also für TERTULLIAN eine nachgeordnete Person da und erhalte im Moment seiner Veräußerung die Bezeichnung Sohn. Dieses Verständnis des λόγος habe damit tief in die Trinitätslehre, also in den Streit zwischen ARIUS und ATHANASIUS, eingegriffen und „eine Argumentationshilfe zugunsten der Untrennbarkeit von Gottvater und Sohn [ge]liefert“ (S. 247).

Um ein Fazit zu ziehen: Laus Buch führt mit seiner Analyse des göttlichen Sprechens mitten in die Konflikte des jungen Christentums und das Ringen der alten Kirche um Struktur und Verständnis der neuen Religion und ihre Vermittlung an die pagane, zu großen Teilen ablehnende Umwelt. Die Vielschichtigkeit der Problematik, die die großen Gestalten der frühen Kirchengeschichte entfalteten, zeichnet diese Vorstellung des Werkes nur in groben Umrissen nach, sie in ihrer Gesamtheit und ihren Einzelheiten mit Lau nachzuvollziehen möchte der Rez. wärmstens empfehlen. Denn die detaillierte Darstellung verschafft dem Leser tiefe Einblicke in die Formung des Christentums durch die Rezeption der klassischen Philosophie; die Lektüre verlangt ihm aber ein hohes Maß an Konzentration ab, da einerseits die Materie nicht immer leicht zugänglich ist, andererseits der Schreibstil des Verf. – ganz offensichtlich ein Zeichen großer Gelehrsamkeit – mit vielen langen und vielfach subordinierenden Sätzen kein oberflächliches Lesen erlaubt.

Anmerkungen:

- 1) Gn li 1,2,4 (zitiert nach H. J. Frede, Kirchenschriftsteller, Verzeichnis und Sigel, Freiburg 1981; dieses nützliche Werk findet leider keine Verwendung bei Lau).
- 2) Zum Fortleben dieser Vorstellung vgl. den Talmud, Chagiga 14a.
- 3) Zur ersten deutschen Übersetzung der LXX vgl. J. Kabiersch, „Griechische Bibel erstmals ins Deutsche übersetzt“, Mitteilungsblatt des deutschen Altphilologenverbandes NRW 50,4, 2002, 7f.
- 4) Vgl. dazu ThWNT 4,91.
- 5) Zitiert nach der Vulgata, aber von Hieronymus fehlerhaft übersetzt, vgl. den nachfolgend aufgeführten hebr. Text („und der Herr sprach in seinem Herzen“).
- 6) Vgl. auch dazu den Talmud, Chagiga 12a.

MICHAEL WISSEMAN, Wuppertal

Therese Fuhrer. Augustinus. (Klassische Philologie Kompakt) Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2004, 200 S. EUR 14,90 (ISBN 3-534-15768-0).

In der Reihe „Klassische Philologie Kompakt“ ist in der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft Darmstadt ein von THERESE FUHRER verfasster Band über AUGUSTINUS erschienen. Entsprechend der Konzeption und Zielsetzung der Reihe ist das Buch übersichtlich gegliedert; es wendet sich an Studierende, Lehrende und historisch Interessierte, vermittelt Grundlagenwissen und erläutert Wirkungszusammenhänge. Am Beginn eines jeden Kapitels findet sich eine Zeittafel, die Quellen werden in Übersetzung geboten, am Schluss des Buches bietet ein kommentiertes Literaturverzeichnis Hinweise zu einem vertieften Studium.

Gleich zu Beginn der Einleitung erläutert FUHRER ihre Schwerpunktsetzung: AUGUSTINUS soll als Figur der Spätantike vorgestellt werden, im Vordergrund des Buches stehen nicht so sehr philosophische oder theologische Fragestellungen, als vielmehr literarische Überlegungen und Beobachtungen. Einer besonders intensiven Würdigung werden solche Schriften unterzogen, in denen die Auseinandersetzung mit der antipaganen Tradition im Zentrum steht. Der Blick wird erwartungsgemäß vor allem auf die Hauptschriften gelenkt. Die Frühdialoge, die *confessiones* und *de civitate Dei* sowie die exegetischen Schriften werden eingehend analysiert.

Das Buch gliedert sich in zwei Hauptteile: A. AUGUSTIN im Diskurs der Spätantike (5-55), B. Die Schriften: Themenschwerpunkte (56-173). Daran schließen sich ein Epilog (174-176), ein Verzeichnis mit Abkürzungen (177-179) sowie ein bibliographischer Anhang (181-191) und ein Register mit Hinweisen auf Werktitel, Personen, Orte, Begriffe/Sachen, Lateinische Wörter, Griechische Wörter (allerdings in Umschrift) (193-200) an.

Um es vorwegzunehmen, es handelt sich insgesamt um ein nützliches Buch, das für den eher literarisch und historisch Interessierten sorgfältig aufbereitet ist. Der Leser erhält einen guten Überblick über Augustins Stellung im Diskurs der Spätantike. Zahlreiche Einblicke und knapp

gehaltene Darlegungen führen den Leser in die Thematik ein. Wer allerdings theologische Aspekte intensiv kennen lernen möchte, sollte auf bewährte Standardwerke wie von PETER BROWN (*Augustine of Hippo. A Biography. A New Edition with an Epilogue. London 2000*), ERNST DASSMANN (*Augustinus. Heiliger und Kirchenlehrer. Stuttgart/Berlin/Köln 1993*), GOULVEN MADEC (*Augustin Prédicateur (395-411). Actes du Colloque International de Chantilly (5-7 septembre 1996) Paris 1998*) und AGOSTINO TRAPÈ (*Aurelius Augustinus. Ein Lebensbild. München/Zürich/Wien 1988*) zurückgreifen, um nur einige wenige zu nennen. FUHRER orientiert sich in der Regel am neuesten Forschungsstand. Es gelingt ihr, in flüssiger Sprache auch schwierige Phänomene leicht verständlich darzustellen. Ihre sekundäre Hauptquelle sind die Artikel des AUGUSTINUS-Lexikons, vorbildlich von CORNELIUS MAYER, KARL-HEINZ CHELIUS und ANDREAS GROTE betreut.

Da die Literatur über AUGUSTINUS nahezu unübersichtlich geworden ist, müssen Beschränkungen vorgenommen werden. Bei der Durchsicht des bibliographischen Anhangs fällt auf, dass zwar in der Regel die wichtigsten Titel genannt sind – eine Auswahl muss bei diesem Autor auf jeden Fall getroffen werden; einige Titel fehlen m. E. aber gleichwohl. Wenn – wie die Verfasserin eingangs betont hat – der Schwerpunkt auf der literarischen Seite des augustiniischen Werkes liegt, sollten die wichtigen Arbeiten von ILONA OPELT nicht fehlen. Dazu gehören neben einschlägigen Aufsätzen die Monographien (wie etwa: HIERONYMUS' Streitschriften. Heidelberg 1973; Die Polemik in der christlichen lateinischen Literatur von TERTULLIAN bis AUGUSTIN. Heidelberg 1980). ILONA OPELT thematisiert nicht nur die sprachlichen Phänomene, sondern beschreibt auch die Auseinandersetzungen der Zeit, insbesondere die Bekämpfung der sogenannten Häretiker wie Manichäer, Donatisten, Pelagianisten, Arianer usw. durch AUGUSTINUS und die anderen Kirchenväter. Im Literaturverzeichnis sollten auch die instruktiven Werke von CHRISTA KRUMMEICH (*HIERONYMUS und die christlichen *feminae clarissimae*. Bonn 1993 und Dies., PAULA von Rom. Eine Biographie. Bonn 2002*) aufgeführt

werden. Im Zusammenhang mit der Diskussion um den Altar der Victoria verdient das Werk von RICHARD KLEIN auf jeden Fall Beachtung (*Der Streit um den Victoriaaltar. Die dritte Relatio des SYMMACHUS und die Briefe 17,18 und 57 des Bischofs AMBROSIUS. Einführung, Text, Übersetzung und Erläuterungen. Darmstadt 1972*). Verschiedene Institute erarbeiten zweisprachige Ausgaben des augustiniischen Gesamtwerks, etwa: das *Institut d'Etudes Augustiniennes* (Paris), das *Institutum Patristicum Augustinianum* (Rom), die Universität Bochum in Zusammenarbeit mit den *Fontes Christiani*; ein wichtiges Projekt betreut das Zentrum für AUGUSTINUS-Forschung in Würzburg: das AUGUSTINUS-Lexikon. Dort wird auch die Homepage bearbeitet: www.augustinus.de.

Einige Beobachtungen zur sprachlichen Gestaltung des Buches seien gestattet. Anachronistisch ist die Verwendung des Adjektivs „britisch“ anstatt „britannisch“, ungewöhnlich der Gebrauch des Dativs im Anschluss an die Präposition „trotz“, ebenso ungewöhnlich folgender Satz: „Dies widerspiegelt sich auch in der Konfession seiner Eltern.“ (19) JULIAN APOSTATA wird zwar mehrmals angeführt, aber erst bei der dritten Nennung wird dem Ausdruck: Julian der Apostat die Klammer: der ‚Abtrünnige‘ als Übersetzung hinzugefügt (18). Im Spanischen wird der Name des wohl bedeutendsten Bischof afrikanischer Provenienz: San Agustín (nicht: San Augustín) geschrieben (183). Auch die Rechtschreibung sollte einheitlich sein, z. B. Afrika (nicht Africa). Diese Einwände mögen den Wert des Buches nicht mindern. Mit AUGUSTINUS steht die wohl wichtigste Persönlichkeit und der bedeutendste christliche Autor der Spätantike im Zentrum des zu rezensierenden Buches. Sein Wirken reicht weit über die Spätantike und über das Mittelalter hinaus bis heute. FUHRER stellt sowohl die historischen Hintergründe der Epoche als die Biographie AUGUSTINUS angemessen dar. Sie integriert auch Aspekte der Rezeption der augustiniischen Lehre und der Schriften dieses Kirchenvaters. Es wird ein wichtiger Beitrag geleistet, die schulische Lektüre der christlichen Autoren wieder verstärkt in den Vordergrund zu rücken. Das Buch bietet die Chance, vermehrt christliche Texte, vor allem solche des AUGUSTINUS, im Lateinunterricht

zu behandeln. Der Schlussgedanke des Buches lautet folgendermaßen: „Es sind also nicht allein die scholastisch-dogmatische Tradition und die Eigendynamik der Rezeptionsgeschichte, die Augustin auf der Skala der welthistorischen Wichtigkeit zu einem hohen Rang verholfen haben, sondern auch die logische Stringenz der Gedankengänge und die schonungslose Offenheit der Analyse menschlicher Schwächen, die in allen seinen Texten fassbar sind.“ (176)

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Cornelius Nepos – Berühmte Männer. In der Reihe: ANTIKE UND GEGENWART, bearbeitet von Friedrich Maier. C.C. Buchners Verlag Bamberg 2004, EUR 13,80 (ISBN 3 7661 5969 0).

Mit der in der Reihe „Antike und Gegenwart – Lateinische Texte zur Erschließung europäischer Kultur“ erschienenen Lektüreausgabe „Cornelius Nepos – Berühmte Männer“ stellt der Herausgeber selbst aus der Fülle der antiken Texte Nepos als ein Angebot zur Übergangs- oder Anfangslektüre vor und bearbeitet fünf der „*virii illustres*“ in einer neuen Form des Arrangements für den Unterricht.

In seinem Vorwort geht FRIEDRICH MAIER auf die Intention des CORNELIUS NEPOS ein, mit seinen Beschreibungen von Lebensläufen nicht nur zu unterhalten, was bei der momentan gerade wieder erheblichen Anzahl von Biographien auf dem Büchermarkt nachvollziehbar erscheint, als auch in besonderem Maße zu belehren und am Beispiel der Lebensleistung von antiken Politikern die Geschichte in ihrer Entwicklung den Lesern näher zu bringen. Zitiert sei Maiers Feststellung, „Nepos wollte zeigen, wie durch sie die Menschheit vorangebracht oder in Katastrophen gestürzt wurde, welche seelischen Urtriebe in ihnen aufbrachen, von welchen Idealen sie sich leiten ließen, zu welchen Folgen ihre Stärken und Schwächen führten, welche Spannung zwischen ihnen als Individuen und der Allgemeinheit auftraten, wie wetterwendisch sich die Stimmung der Masse ihnen gegenüber zeigte, wie schnell hier jubelnde Begeisterung in Neid und Hass umschlagen konnte, wie tragisch letztlich das Leben der ‚großen Männer‘ verlief“ (S. 3); dabei wird durch die Textauswahl belegt, wie ambiva-

lent die Bedeutung dieser Männer sowohl in ihrer Zeit als auch in der Gegenwart gesehen und in ihrer Rezeption dargestellt wird.

Betrachten wir THEMISTOKLES, der als Erster in der Textauswahl erscheint. Schülern und Schülerinnen ist Themistokles sicher als Sieger über die Perser bekannt. Vielleicht haben sie auch PHILIPP VANDENBERGS Roman „Die Hetäre“ gelesen und sich daraus Vorverständnis zu Themistokles erworben. Vielleicht ist ihnen dieser „Held“ bereits im Sprachlehrwerk als der „Sieger von Salamis“ bekannt geworden. Da in der Unterrichtspraxis aber immer wieder festzustellen ist, dass sich das Vorwissen in den Lerngruppen sehr unterschiedlich verteilt oder oft gar nicht vorhanden ist, ermöglicht der Verfasser den jungen Lesern eine gemeinsame Basis für das Textverständnis, indem er Themistokles zunächst als „ersten Retter Europas“ vorstellt. Dann folgt eine knappe, überlegte Textauswahl. Für geschichtlich besonders Interessierte eröffnet sich die Möglichkeit, ihr Wissen aus Begleittexten aus HERODOT und PLUTARCH zu erweitern und zu vertiefen. Die schülerfreundliche, kolometrische Textanlage wird ergänzt durch Fragen, die die Lernenden bei der Textinterpretation führen und unterstützen können.

Wer die Reihe „Antike und Gegenwart“ im Lateinunterricht kennen und schätzen gelernt hat, wird wieder die motivierende Wirkung von Bildern und Zusatztexten feststellen. Die Anschaulichkeit dieses Projektes wird zudem durch geographische Karten über die Angriffswege der Perser und Fotos der textrelevanten Orte, wie das des Grabhügels der Athener in der Ebene von Marathon erhöht.

Archäologisch interessierte Schüler und Schülerinnen werden beeindruckt sein von dem Zitat wichtiger Teile des Evakuierungsbefehls des Themistokles vom 14. September 480 v. Chr., der erst 1932 eher zufällig wiederentdeckt wurde oder von einem Stimmzettel des Scherbengerichts, mit dem Themistokles aus Griechenland verbannt worden war.

Maier stellt unter dem Leitthema: ein „Genie zwischen den Fronten“ ALKIBIADES an die zweite Stelle der Textauswahl. Dieser Held erscheint als ein Mann, der 447 v. Chr. unter die Vormundschaft

seines Onkels PERIKLES kam, sein Leben lang „ein Löwe sein“ wollte und im Zwiespalt von individuellem Anspruch und gesellschaftlichen Normen Anlass gibt, in ihm „einen Menschentypus zu erkennen, der – zumal auf dem Feld der Politik – zu allen Zeiten begegnet“. (S. 33)

Mit Siglen für Konstruktionshilfen und Registerverweisen im *sub-linea*-Kommentar, für Zusatztexte als Parallel- und Vergleichstexte aus Antike und Gegenwart, für Informationen zum Verständnis der politischen und kulturellen Hintergründe sowie der Rezeption der Texte in der Geistes- und Kulturgeschichte Europas und nicht zuletzt für Aufgabenstellungen zur Bear-

beitung der Original-, Parallel- und Vergleichstexte sowie zur kreativen Auseinandersetzung mit Text und Thema (vgl. S. 6) erleichtert der Autor den Lernenden effektiven und eigenverantwortlichen Umgang mit den Textvorgaben. Herausgehoben sei die Aufgabe auf S. 47 zum Thema „Der Untergang des Helden“, in der die Schüler und Schülerinnen Lernmethoden aus der Muttersprache bzw. aus den modernen Fremdsprachen zur Textarbeit in beispielhafter Weise mit der Spezifik des Lateinischen verbinden und anwenden sollen. Die Lernenden sind im Deutschunterricht beim Lernvorgang des „hauptinformationsuchenden Lesens“, mit



An der Kirchlichen Hochschule Wuppertal ist ab **01.04.2005** die Stelle

**eines Dozenten/einer Dozentin für Latein und Griechisch
(Nachfolge Karl-Heinz Pridik)**

zu besetzen. Die Stelle ist auf 5 Jahre befristet.

Verlängerung ist möglich.

Der Bewerber/die Bewerberin soll im Fach Klassische Philologie die Fakultas für die Sekundarstufe II oder akademische Lehrerfahrung besitzen. Die Zugehörigkeit zur ev. Kirche ist erforderlich. Eine Promotion im Fach Klassische Philologie oder ein Examen im Fach Evangelische Theologie ist erwünscht.

Erwartet wird die Erteilung des Sprachunterrichts (einschließlich Feriensprachkurs), der zur Vorbereitung auf das Graecum und Latinum erforderlich ist, sowie die Wahrnehmung von Prüfungsaufgaben. Ferner sind regelmäßig Lehrveranstaltungen zur griechischen und lateinischen Literatur anzubieten.

Der Sprachunterricht ist eng auf das Theologiestudium bezogen. Daher orientiert sich der Griechischunterricht weitgehend am hellenistischen Griechisch; der Lateinunterricht berücksichtigt christliche Autoren. Die Sprachkurse und Prüfungen werden in Absprache und Zusammenarbeit mit dem Fachkollegen durchgeführt.

Die Stelle ist nach BAT-KF IIA/Ib, für Bewerber aus einem öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis nach A13/A14 bewertet. Es wird erwartet, dass der Dozent/die Dozentin in der Nähe der Hochschule wohnt. Bei der Suche nach einer entsprechenden Wohnung ist die Hochschule behilflich.

Die Kirchliche Hochschule Wuppertal strebt eine deutliche Erhöhung des Anteils von Frauen in Forschung und Lehre an. Frauen sind deshalb besonders aufgefordert, sich zu bewerben. Bei gleicher Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung werden Frauen bevorzugt eingestellt, sofern nicht in der Person eines Mitbewerbers liegende Gründe überwiegen.

Schwerbehinderte werden bei gleicher Qualifikation bevorzugt eingestellt.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen sind bis zum 15.08.2004 an den Rektor der Kirchlichen Hochschule Wuppertal, Missionsstr. 9b, 42285 Wuppertal, zu richten, www.kiho.uni-wuppertal.de.

dem Verfassen eines *Résumés* vertraut gemacht worden. Beispielsweise im Englisch- oder Französischunterricht haben sie „*mots-clés*“ – Schlüsselwörter gefunden, Überschriften für die Hauptabschnitte des Textes formuliert. Nun sollen sie im Lateinischen in einer Tabelle unter dem Motto „Ein dramatisches Szenario“ den Text unter Stichwörtern „Abschnitte, Verbindungen, Personen, Leitwörter, und Tempora“ untersuchen und tiefer erfassen; sie können damit das Verhältnis zwischen Inhalt und Form selbstentdeckend erleben.

In gleicher Weise wie den beiden erstgenannten „*virii illustres*“ widmet sich Maier auch THRASYBULOS, EPAMINONDAS und HANNIBAL in den folgenden Lektüresequenzen.

In ihrem Buch „Große Pause!“ (Verlag Antje Kunstmann GmbH, München 2002) berichtet MARGA BAYERWALTES von dem im Deutschunterricht spürbaren Wissensdefizit auf geschichtlichem Gebiet. Friedrich Maier ermöglicht den Lernenden mit übersichtlichen Schautafeln z. B. zur Politik und Kultur Griechenlands im 4. Jahrhundert v. Chr. (S. 59) oder der Roms in seinem Aufstieg zur Weltmacht von der Königszeit über die Republik bis zur Kaiserzeit (S. 73) eine Vorstellung der geschichtlichen Zusammenhänge.

Als sehr hilfreich für Schülerinnen und Schüler dürfte sich die Zeittafel auf S. 72 erweisen, in der die „Helden“ dieser Textausgabe in den entscheidenden Epochen der griechischen und römischen Geschichte sichtbar, d. h. durch Porträts eingeordnet werden.

Wie schon in seiner Cäsar-Ausgabe ermuntert Maier auch in diesem Buch durch den Blick von verschiedenen Autoren, Wissenschaftlern und Literaten auf die dargestellten Personen die Schüler und Schülerinnen zu eigener Bewertung der „Helden“ und dazu, ihre eigene Meinung über sie zu artikulieren. Wirksam zeigt sich dies in der Hannibal-Rezeption durch den weit angelegten historischen Bogen von JUVENAL über NAPOLÉON bis zu SERGE LANCEL.

Mit „Literaturvorschlägen für die Hand der Schüler und Schülerinnen“ fördert der Autor ebenso ihre Selbstständigkeit zu eigenem Arbeiten und Lesen, wie diese überhaupt durch den Gesamtaufbau dieses Buches initiiert und zunehmend gesteigert wird.

Die Lehrenden werden in jedem Fall für die umfangreichen wissenschaftlichen und fachdidaktischen Literaturhinweise (S. 4/5) dankbar sein.

Mit der projektorientierten Wortschatzarbeit und projektbezogenen Grammatikarbeit wird eine gezielte und punktgenaue Wiederholung des benötigten Wörter- und Sprachwissens ermöglicht. Damit ist die Ausbildung von Kompetenzen gewährleistet, die in vielen Lehrplänen als Rahmenvorgabe zum Bildungsziel gemacht werden.

Die Absicht Maiers, die Lektüreprojekte jeweils durch das Arrangement von originalen Kernstellen, Paraphrasen, (bilingualer) synoptischer Lektüre, Übersetzungslektüre schneller zu bearbeiten und mit der Chance, die großen Zusammenhänge zu erfassen und zu behalten, ist auch in dieser Textausgabe das hervorstechende Merkmal. Alle fünf Projekte sind zeitlich kalkuliert und in Kombination zueinander gebracht, sodass zwei oder drei im Unterricht tatsächlich zu bewältigen sind. Im Höchsthfall lassen sich vielleicht sogar bis zu vier Viten behandeln, zumal sie alle unter den Leitgedanken „Europa“ eine gemeinsame Verstehensbasis haben.

Zum Schluss sei unterstrichen, dass es Freude macht, dieses Buch in die Hand zu nehmen, Bekanntes, wie die griechischen Musiker aus Pompeji (S. 62) wiederzusehen und Neues, wie HERBERT ACHTERNBUSCHS „Die Schlacht bei Salamis“ von 1999 (S. 22) kennenzulernen. Es ist heute von ausschlaggebender Bedeutung, dass unsere Schüler und Schülerinnen auch von der äußeren Gestaltung einer Lektüreauswahl angesprochen und zum Lesen „eingeladen“ werden. Mit dieser Ausgabe wird dieser Anspruch erfüllt.

BIRGIT DRECHSLER-FIEBELKORN, Berlin

Entwurf für Standards in Latein

Die DAV-Kommission ‚Latein in der aktuellen Schulpolitik‘ hat sich die Aufgabe gestellt, die Möglichkeiten des derzeitigen Lateinunterrichts in Form eines Standards zu beschreiben.

Sie geht von der Tatsache aus, dass nur eine Minderheit von Schülerinnen und Schülern im Fach Latein vertiefenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe erfährt, während die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler lediglich an einem Grundlehrgang teilnimmt, der aus einer Sprachvermittlungsphase und einer begleitenden oder nachfolgenden Lese-Phase besteht. Daher war es der Kommission wichtig, die Kenntnisse und Fähigkeiten, die bei einem erfolgreichen Besuch dieses Grundlehrganges erarbeitet und entwickelt sein müssen, möglichst standardisiert zu beschreiben. Mit dieser Beschreibung sind zugleich Erwartungen an außerschulische Lateinkurse artikuliert. Die Kommission regt an, durch diese Standards zugleich das Lateinum zu definieren.

In der Schule sind nach Einschätzung der Kommission zur Erarbeitung der genannten Standards 20 Jahreswochenstunden verteilt auf 5 Unterrichtsjahre nötig. Unterricht in geringerem Umfang kann nach Auffassung der Kommission die genannten Ergebnisse nicht erbringen. Er führt allenfalls zu oberflächlichen, hier nicht definierten Kenntnissen.

Im Auftrag des DAV wird dieser Entwurf zur Diskussion gestellt. Die Kommission und der DAV bitten um zahlreiche und vielfältige Stellungnahmen zu Grundaussagen und Einzelheiten. Diese Stellungnahmen können öffentlich sein (in Form von Leserbriefen), aber auch der Kommission direkt zugeleitet werden. Kontaktadresse ist dann: OStD Dr. WALTER JARECKI, Rosenweg 20, 27283 Verden (Aller); email: wjarecki@NAVonline.de.

Mitglieder der Kommission: MARKUS HESSE, Dresden; WOLFGANG HOFMANN, Worms; WALTER JARECKI, Verden; JÜRGEN LEONHARDT, Marburg (Stand vom 13.4.2004).

Standards, die mit Vergabe des Latinums zuverlässig erreicht sein sollen.

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Inhalte, Aussagen und Intentionen lateinischer Texte mit Hilfsmitteln – wozu bei komplexen Texten auch eine Übersetzung gehören kann – am Originaltext erschließend zu verstehen. So ist das eigentliche Ziel des Lehrgangs der selbständige, verantwortliche Umgang mit lateinischen Originaltexten. Dabei erweist sich die Sprachreflexion als wichtig, für die es eines einheitlichen Sprachbeschreibungsmodells bedarf. In dieser Frage ist aus pragmatischen Gründen der traditionellen Nomenklatur der Vorzug zu geben.

Die Schülerinnen und Schüler analysieren, wie morphologische, syntaktische und semantische Elemente in lateinischen Sätzen miteinander verflochten sind.

Sie vergleichen diese Erscheinungen der lateinischen Sprache mit denen der ihnen bekannten Fremdsprachen und mit denen des Deutschen und beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Beim Vergleich vertiefen sie ihren Einblick in die Zusammengehörigkeit der Sprachen und Völker Europas.

1. Wortschatz

Auf der Basis eines gesicherten Grundwortschatzes erweitern die Schülerinnen und Schüler an Hand der Lektüre ihre Vokabelkenntnisse.

Ein Wortschatz von etwa 1600 Wörtern wird als ausreichend angesehen (vgl. einschlägige Wortkunden). Eine Einführung in den Umgang mit dem Wörterbuch (Abgrenzung: situative Bedeutung/Wortgrundbedeutung) muss erfolgt sein.

Die Schülerinnen und Schüler kennen die Bedeutungsvielfalt lateinischer Wörter. Sie erkennen die Bedeutung der lateinischen Sprache für die Herausbildung wissenschaftlicher Terminologie und machen sich dabei die Kenntnis von Wortstämmen und Bildungsgesetzen (in Auswahl auch des Griechischen) zunutze.

Einzelbereiche:

Wortbildungslehre

Präfix, Suffix (beides in Auswahl, incl. semantischer Valenz), Simplex, Kompositum, Assimilation

Wortarten

- Verb: Vollverb, Hilfsverb; unpersönlicher Ausdruck; transitiv – intransitiv
- Nomen: Substantiv, Adjektiv, Partizip, substantivische und adjektivische nd-Form (Gerundium / Gerundiv)
- Pronomen: Demonstrativ-, Indefinit-, Interrogativ-, Personal-, Possessiv-, Relativ-, Reflexivpronomen
- Zahlwort (Numerale): Grundzahl, Ordnungszahl
- Präposition
- Konjunktion – Subjunktion
- Partikel

Begriffe

- Lehnwort – Fremdwort
- Synonym – Antonym – Homonym

Europäische Sprachgeschichte

- Grundfakten der Ausspracheentwicklung des Lateinischen
- Fortleben des Lateinischen in den modernen Sprachen (Fremdwörter)
- Beispiele für Lautverschiebungssysteme

2. Basisgrammatik

Bis zum Latinum konzentriert sich die Grammatikvermittlung auf einen Kernbereich der Formen- und Satzlehre. Hier nicht genannte Erscheinungen können entweder in einer auf den Basislehrgang folgende Lektürephase *en passant* behandelt werden oder sind einem vertiefenden Oberstufenunterricht vorbehalten. Die Schülerinnen und Schüler besitzen Übung im zielgerichteten Umgang mit einer Grammatik.

Formenlehre

Deklination (Substantive/Adjektive)

- *o*: Vokativ; Feminina auf *-us*: Bäume, Städte, Länder, Inseln; Adjektiv
- *a*: Maskulina: *poeta, incola, agricola*; Adjektiv

- kons. kein Regelgenus; Adjektive: *dives, pauper, vetus, princeps, particeps*; Komparativ der Adjektive
- gem. kein Regelgenus
- *i*: Neutra auf *-ar, -e, -al*; *turris, Tiberis*; ein-, zwei- und dreieindige Adjektive; Deklination des PPA (aber Abl. Sg.: *-e*)
- *e*: Mask.: *dies* (Tag), *meridies*
- *u*: nur die auf *-us*; Fem.: *manus, domus*
- Steigerung der Adjektive (Ausnahmen: auf *-er, facilis, difficilis, magnus, parvus, bonus, malus, multum*)
- nd-Formen (auf das Wesentliche beschränken)
- Gerundium: substantivierter Infinitiv
- Gerundivum: attributiv – prädikativ

Pronomina

- Personal-
- Possessiv-: reflexiv, nicht-reflexiv
- Interrogativ-
- Relativ-: nur *qui*; relativischer Satzanschluss
- Demonstrativ-: *is, hic, iste, ille, ipse, idem*
- Indefinit-: nur *quidam, aliqui(s)*: nach *si, nisi, ne* und *num ...*, *nemo*
- Pronominaladjektive: *unus, solus, totus, ullus, uter, alter, neuter, nullus, alius*

Adverb (Ausnahmen: *bene, facile*)

Konjugation (Verb)

- Präsens
- Perfekt (auch Bildeweisen; evtl. Kurzformen),
- Imperfekt
- Plusquamperfekt
- Futur I
- Futur II (nur kursorisch);
- Tempusaspekt Perfekt, Imperfekt, Plusquamperfekt
- Aktiv, Passiv;
- Indikativ, Konjunktiv, Imperativ I (von II nur *memento, scito*)
- Partizipien: PPP, PPA, PFA;
- *a, e, i*, kons., gemischte bzw. kons. mit *i*-Erweiterung
- *esse, ire, ferre, fieri* (jeweils mit Komposita); *prodesse, posse; velle, nolle, malle*,
- Deponentien

Zahlen

- Cardinalia 1-20, 100, 1000
- Ordinalia 1-10

- Multiplicativa 1-4
- Distributiva: *singuli, bini, terni*
- Deklination: *unus, duo*

(in vertiefendem Unterricht nach dem Latinum)

- weitere Relativpronomina (*quicumque, quisquis*)
- weitere Indefinitpronomina (*quisquam, quisque, uterque*)
- Korrelativa (*talis ... qualis, tantus ... quantus, tot ... quot*)
- weitere Numeralia (Cardinalia, Ordinalia, Multiplicativa)
- Verba defectiva (*odi, novi, coepi, memini, inquit*)
- Conjugatio periphrastica activa
- Kurzformen des Perfekts
- historischer Infinitiv
- Imperativ II

Satzlehre

Satzteilbestimmung (dabei deutliche Abgrenzung von Wortart und Funktion!):

- I. Subjekt, Objekt, Prädikat (incl. Prädikatsnomen, Kopula), Attribut (Adjektiv-, Genitivattribut, Apposition)
- II. Adverbiale Bestimmung: Ort/Herkunft/Richtung, temporal, modal, kausal, konzessiv, konsekutiv, final; Prädikativum: nur Hinweis auf Übersetzung eines prädikativen Substantivs mit „als“

Erweiterung Kasusfunktion:

- Genitiv: *subi., obi.* (übrige Bedeutungen: Hilfsmittel)
- Dativ: *poss.* (übrige Bedeutungen: Hilfsmittel)
- Ablativ: nur die drei Grundbedeutungen, weitere Bedeutungsdifferenzierungen nur bei präpositionslosem Gebrauch

Einführung in die Moduslehre an Hand der Satzintentionen Aussage, Frage, Befehl, Wunsch

- Modi im Hauptsatz: *realis, irrealis, potentialis*
- Konjunktiv im Nebensatz: *Konditional-, Final-, Konsekutivsatz*

indirekte bzw. abhängige Frage

Nebensatzarten bzw. Gliedsatzarten: *relativ, konjunktion*

Konnektor: *Subjunktion (ut, ne, cum), Konjunktion*

- bei *cum* nur grobe Bedeutungsdifferenzierung, für Einzelheiten Einübung der Hilfsmittel
 - *ut/ne* + Konjunktiv (Übersetzung mit *um ... (nicht) ... zu*)
 - *ut* + Indikativ
 - *ne* bei Verben des Fürchtens und Hinderns
- Satzwertige Konstruktionen
- *aci*: Vor-, Gleich-, Nachzeitigkeit; Rolle des Reflexivpronomens;
 - *abl. abs.*: partizipial, nominal; Sinnrichtung, Zeitverhältnis, Übersetzungsmöglichkeiten
 - *p.c.*: Sinnrichtung, Zeitverhältnis, Übersetzungsmöglichkeiten

In einer Lese-phase im Rahmen des Latinumslehrgangs werden unter Verweis auf die Hilfsmittel vorgestellt:

- *consecutio temporum*
- *oratio obliqua*
- Modi im Relativsatz
- Supinum

Übersetzungstechnik

Für sprachkontrastive Übersetzungsprobleme werden Standardlösungen eingeübt. Beispiele dafür sind:

- *nd*-Formen mit Präp: Übersetzung mit *um ... zu*; im Genitiv: Übersetzung durch Inf. mit „zu“, mit *(non) esse*; mit Präpositionen: Übersetzung mit Substantiv oder Nebensatz;
- Elativ, *quam* + Superlativ
- Prohibitiv: *noli(te)* + Inf. Präs.
- Finalsätze: *um (nicht) zu*
- Partizipialkonstruktionen

3. Texte

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Originaltexte zu erschließen, zu strukturieren, cursorisch zu lesen und zusammenzufassen, zu übersetzen sowie zu interpretieren.

Sie kennen wesentliche Stilmittel und beschreiben auf Grund der stilistischen und (metrischen) Analyse von Texten (und Versen) den Zusammenhang zwischen formaler Gestaltung und inhaltlicher Aussage.

Sie sind in der Lage, bei der Textarbeit zielgerichtet unterschiedliche Hilfsmittel (u. a. auch deutsche Übersetzungen) zu nutzen und Arbeitsergebnisse übersichtlich zu präsentieren.

Einzelbereiche:

Metrik

prosodische Grundlagen (Quantitäten), Verslehre: Hexameter, Pentameter, Distichen, evtl. Sapph. Strophe.

Stilmittel

Die Schülerinnen und Schüler erkennen bestimmte Stilmittel und können ihre mögliche Funktionalisierung beschreiben: Alliteration, Anapher, Asyndeton, Chiasmus, Hendiadyoin, Hyperbaton, Klimax, Metapher Parallelismus, Trikolon.

Rhetorik

Die Schülerinnen und Schüler kennen wesentliche Einteilungskriterien der Antike (*partes orationis / officia oratoris*).

Texte/Kanon

Die Lese- und Hörphase muss mit fachdidaktisch abgesicherten Beispielen gefüllt werden. Anzustrebende Ziele sind:

- 1) Erfahrung in der Übersetzung von Texten, die dem sprachlichen Anforderungsprofil entsprechen (beliebige Auswahl aus der gesamten Latinität).
- 2) Kursorische Lektüre einzelner Abschnitte aus CICERO, SENECA, OVID, CATULL; sowie Einführung in ein HORAZGEDICHT.
- 3) Literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Epochen der gesamten Latinität, namentlich über die oben genannten Autoren sowie zusätzlich über PLAUTUS, TERENZ, VERGIL, TACITUS und AUGUSTIN sowie ERASMUS VON ROTTERDAM.
- 4) Kenntnis der wichtigsten griechischen Autoren (PLATO, ARISTOTELES, HOMER, AISCHYLOS, SOPHOKLES, EURIPIDES, THUKYDIDES) und ihrer Bedeutung sowie der Gattungen Epos, Annalen, Dialog, Tragödie, Komödie, Ode.
- 5) Auseinandersetzung mit lateinischen Regioaldokumenten (Inschriften, Texte mit regionaler Bedeutung).

4. Antike Kultur und ihr Einfluss auf Europa

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundkenntnisse in den Bereichen Politik, Geschichte, Religion und Kunst. Sie kennen den

Einfluss der Römer auf die Geschichte und Kultur Europas.

Kenntnisbereiche

Politische Geschichte (in Abstimmung mit dem Geschichtsunterricht):

- Königszeit/Republik
- Kaiserzeit: Prinzipat, Soldatenkaiser
- *Cursus honorum*
- SCIPIO/HANNIBAL
- CATILINA
- Cäsar
- Augustus, Nero, Mark Aurel, Konstantin
- Römische Germanien, Limes

Sozialgeschichte

- Gentilwesen / römische Namen
- Stände (einsch. Klientelwesen)
- Soziale Verhältnisse (einschl. Sklaverei)
- Entwicklung vom Stadtstaat zum Reich
- Formen römischer Herrschaftsausübung

Latein als Kultursprache Europas.

- Umfang der nachantiken lateinischen Literatur
- Christliche Latinität
- Latein als Verkehrs- und Gelehrtensprache des gebildeten Europa
- Neulateinische Dichtung
- Latein als Wissenschaftssprache

Römischer Alltag und Kultur

- Alltagsleben
- Römische Haus, Amphitheater, Theater,
- Thermen, Wasserversorgung, Straßen,
- Bautechnik, Militärwesen, Triumph.
- Bedeutung der Rhetorik und ihre Wirkungsgeschichte
- Funktion und Ausprägung antiker Philosophie mit Ausblick auf ihre Wirkungsgeschichte

Religion/Mythologie

- die wichtigsten Götter (griechische und lateinische Namen)
- Mythen an Beispielen der Literatur

Archäologie / Kunst (in Abstimmung mit dem Kunstunterricht)

- Säulenordnungen, Tempel
- griech. Skulptur
- Gefäßtypen

Schlussbemerkung

Zur Erarbeitung des obigen Standards sind 20 Jahreswochenstunden verteilt auf 5 Unterrichtsjahre nötig.

Mögliche Formen einer Absicherung des Standards im Rahmen einer Prüfung sind noch zu erörtern. Erkennbar wird, dass die Stellung der Übersetzung im Rahmen der Gesamtanforderungen zu diskutieren sein wird.

Varia

Kicker aller Länder, vereinigt euch!

Immer wieder wird über Fußball in der Antike diskutiert, zuletzt im „Tagesspiegel“ (Berlin) vom 6. 4. 2004 („Als Platon den Fußball erfand“).

1996 begann „Der Neue Pauly“ zu erscheinen, ungeachtet mancher Fehler und Lücken das wichtigste altertumswissenschaftliche Nachschlagewerk unserer Tage¹. Band 1 enthält einen Artikel „Apopudobalia“. Dort wird eine „antike Sportart, wohl eine frühe Vorform des neuzeitlichen Fußballspiels“ präsentiert. Ich hatte davon noch nie gehört; da ich kein Sporthistoriker und auch kein Sportfan bin, informierte ich mich vorsichtshalber an anderer Stelle. Der Kleine Pauly I 1818 erwähnt eine „fußballähnliche Abwandlung“ des *Harpasta* (-um u. ä.); laut LAW 2861 war dieses Spiel „rugbyartig“. Existierte also Fußball tatsächlich schon in der Antike? Der Spezialist für Antikerezeption und einstige Freizeit-Kicker WALTER JENS würde sich freuen! Etwas irritierte mich freilich – im Zusammenhang mit der Mitteilung des NP, dass die Römer die Apopudobalia „bis nach Britannien (trugen), von wo sie sich im 19. Jh. erneut ausbreitete“ – die Berufung auf ACHILLEUS TAKTIKOS, Frgm. 3, und CICERO, *De viris illustribus*: Man kennt nur ACHILLEUS TATIUS und AENEAS (AINEIAS) TACITUS (beide haben ein Lemma im NP), und „*De viris illustribus*“ gibt es von NEPOS und anderen², nicht von Cicero. Aber dann glaubte ich wieder festen Boden unter den Füßen zu haben: Der Artikel zitiert u. a. TERTULLIAN, *De spectaculis* 31f. Dies ist eine real existierende Schrift. Doch leider hat sie nur 30 Kapitel!

Auch sprachlich ist die Angelegenheit suspekt, zunächst von der Wortbildung her: Nomina

actionis zu βάλλω, Stamm βαλ-, βελ-, werden ausnahmslos mit *o*-Ablaut gebildet. Soweit sie unmittelbar auf nur präfigierte, mit einer Präposition zusammengesetzte Verben zurückgehen, begegnen sie gewöhnlich in der Form -βολή: μεταβολή; soweit der erste Bestandteil ein Substantiv oder ein Adverb ist, in der Form -βολία: δισκο-, λιθο-, ἔκη-, παλιμβολία, als Ableitungen von anderen Nomina (in der Regel: *Nomina agentis*), die ihrerseits direkt vom Verbalstamm abgeleitet sind: δισκοβόλος, ἔκηβόλος. Doch gibt es auch in der zuerst angeführten Kategorie neben Prägungen auf -ή solche auf -ία, und zwar z. T. erheblich früher, so ἀμφιβολία schon bei HERODOT, ἀμφιβολή erst seit dem Hellenismus. Das mag Zufall der Überlieferung sein; auf jeden Fall sind -ία-Bildungen relativ zeitig da. KRETSCHMER/LOCKER und BUCK/PETERSEN verzeichnen übrigens kein einziges Wort mit -βαλία! – Dazu kommt, auf lexikalischer Ebene, dass *apopudobalia* bzw. -*bolia* nirgends belegt ist, nicht im LSJ (einschließlich „Revised Supplement“ von 1996), nicht bei ADRADOS, FRISK, CHANTRAINE, SCHWYZER/DEBRUNNER, BAUER/ALAND, LAMPE; nicht im OLD, im ThL, nicht in RE, Kleinem Pauly, LAW. Es begegnet dort überall ebenfalls kein Lemma πουδ-. Auch im Ionischen – mit νούμισμα, νοῦσος, οὔνομα – gibt es πουδ- statt ποδ- nicht. *Apopudobalia* ist ein *Ghostword*.

Dasselbe gilt für „Apopudobalonten (ἀποπουδοβαλόντες).“ Damit ist das Partizip des starken Aorists Aktiv zu -βάλλω: -βαλῶν gemeint. Aber Verben auf -βάλλω existieren nur in Zusammensetzungen mit Präpositionen (Präfigierungen): διαβάλλω etc.; Zusammensetzungen mit Substantiven oder Adverbien gibt es

lediglich in der Form -βολέω: δισκο-, ἐκηβολέω, von δισκο-, ἐκηβόλος, s. KRETSCHMER/LOCKER. ἀποπουδοβαλόντες ist ebenfalls eine *vox nihili*.

Der Verdacht, dass es sich um eine Mystifikation handelt, verstärkt sich, wenn man die Sekundärliteratur des Artikels ansieht. Als Verfasser von zwei einschlägigen Aufsätzen (einer davon ist als „grundlegend“ bewertet!) werden „B. Pedes“ und „A. Pila“ genannt – die beiden ‚Familiennamen‘ ergeben „Fußball“. Als Erscheinungsorte werden angeführt die „Zeitschrift für Antike und Sport“ (es existieren derartige Periodika, vor allem „Nikephoros“, aber keines hat den im NP angegebenen Titel; er würde wohl auch eher „... für Sport der Antike“ oder „... für antiken Sport“ heißen) sowie „FS. M. Sammer“: Dies ist der Name des Fußballidols MATTHIAS SAMMER, der 1996 zum „Europäischen Fußballer des Jahres“ gewählt wurde – trotz seines jugendlichen Alters war er der Festschriftreife damit ein beträchtliches Stück näher gerückt.

Die meisten mir bisher bekannt gewordenen deutschen Rezensionen des NP – einige davon sind pure ‚Waschzettel‘ – gehen nicht auf den Art. A. ein. Zu den Ausnahmen gehört die Besprechung von B. SEEWALD in der „Welt“ vom 7. 12. 96. Er drückt sich ambivalent aus, rechnet möglicherweise mit einem Scherz der Redaktion. Im „FORUM CLASSICUM“ 1/1997, 48 („Fußball im Neuen Pauly“) wertete I. FÜHRER den Artikel A. einerseits als „geistreichen Scherz eines Fußballbegeisterten“, nahm das Ganze dann aber doch ernst („Verwundert liest man ...“, „darf es als gewagt gelten“ usw.). „*Desinit in piscem ...*“. DER SPIEGEL 21/1997, 230 lüftete das Geheimnis: „Man habe mit dem Spaßartikel an ‚humanistische Traditionen anknüpfen‘ wollen, so die Verlagssprecherin, und ‚etwas Humor hineingebracht““.

Im Ausland gab es lebhaftere Debatten. In „The Petronian Society Newsletter“ (USA) 28, 1998, 14 kritisierten B. P. REARDON und G. SCHMELING „six serious mistakes in a short article“, unter anderem das „misspelling“ von „Achilles Tatios“ als „Achilleus Taktikos“ und seine Fehldatierung (Überschrift der Miscelle:

„Misdating in DER NEUE PAULY“). Ebd. Band 29 (1999) amüsierte sich WOLFGANG HÜBNER, dass REARDON/SCHMELING sich so „seriously“ über „the pleasant joke“ aufgehalten haben; er tat dies unter Berufung auf K. F. C. ROSE, Arion 5, 1966, 275: „The History of Petronian scholarship is many times more [...] hilarious than the Satyricon itself“. – Besonders intensiv wurde das Ereignis in Italien diskutiert. In „Kleos“ 2, 1997, 255f. erschien ein Beitrag von mir, der Elemente des hier Gedruckten enthält – eine renommierte klassischphilologische deutsche Zeitschrift wollte ihn nicht bringen, weil schon so viel (?) davon die Rede gewesen sei; eher ging es wohl um das „Cornix cornici ...“- ; ihm folgte ein Beitrag des „Kleos“-Herausgebers FRANCESCO DE MARTINO, der NP-Text, die obengenannten Artikel aus „FORUM CLASSICUM“ und DER SPIEGEL sowie Beiträge aus „L’Unità“, „L’Espresso“ und „Il Sole-24 Ore“ (alle von 1997).

Übrigens gibt es im Art. „Ballspiele“ des Neuen Pauly keine Erwähnung des Fußballspiels, dieser altertumswissenschaftlichen „Steinlaus“, auch keinen Hinweis auf den Artikel „*apopudobalia*“; er ist im Register (Band 16 [2003]) nicht erwähnt und er fehlt in der bei BRILL erscheinenden englischen Ausgabe, die sonst mit der deutschen inhaltlich völlig übereinstimmt.

Einen Gag hat sich der Verfasser des Art. A. entgehen lassen: Warum hat er nicht behauptet, PLATON habe die Forderung erhoben: Ἀναποπουδόβλητος μηδεὶς εἰσὶτω?

Anmerkungen:

- 1) Vgl. meine Rezensionen im AAHG 50, 1997, 122ff.; 51, 1998, 137f.; 53, 2000, 42ff. und 249ff.; 55, 2002, 107ff.; 57 (2004).
- 2) Rainer Nickel, Lexikon der antiken Literatur, Düsseldorf, Zürich 1999 (s. meine Rez.: FORUM CLASSICUM 1/2000, 21ff.) hat allein fünf Schriften mit diesem Titel. Einer der Einträge verweist allerdings nur auf „*Vitae* (Nepos)“, und dort wird der Titel „*De viris illustribus*“ merkwürdigerweise nur in Bezug auf Sueton und Ps.-Aurelius-Victor, *De viris illustribus urbis Romae*, verwendet. M. v. Albrecht, Geschichte der römischen Literatur, behandelt Nepos’ „*Vitae*“ jedoch unter dem Titel „*De viris illustribus*“ (1,382).

JÜRGEN WERNER, Berlin

Der Pergamonaltar ist restauriert

Schon Anfang 1997 war die Restauration des Telephos-Frieses auf dem Pergamonaltar der Berliner Museumsinsel abgeschlossen; im Mythos gilt Telephos als Gründer und Ahnherr von Pergamon. Jetzt (seit Juni 2004) erstrahlt nach achtjähriger Arbeit auch der gewaltige Fries der Gigantomachie wieder in neuem Licht. Fernsehen und Zeitungen berichteten davon. Somit ist auch Berlin wieder um eine neue (alte) Sehenswürdigkeit reicher und unter dem Gesichtspunkt antiker Kunst eine neue Reise wert. DIETER BARTETZKO schrieb in der F.A.Z. vom 9. Juni 2004 (S. 49) u. a.: „Mosaike, Fresken, Gemälde und Statuen schmückten die Residenz auf dem 335 Meter hohen Burgfels. Alle waren bewundernswert, doch das Beeindruckendste war der riesige Altar, den Eumenes II. 166 vor Christus in Auftrag gab. Der römische Schriftsteller Lucius Ampelius lobte ihn und seine ‚Gigantomachie‘ im ‚Buch der Denkwürdigkeiten‘, und die Johannes-Apokalypse nennt ihn, widerwillig fasziniert, ‚Sitz des Satans‘. ...

Der Restaurator SILVANO BERTOLIN ersetzte in acht Jahren Arbeit die Halterungen durch nicht-rostende, befreite den 118 Meter langen Fries von Schmutz und Zement, demontierte falsch angebrachte Fragmente und identifizierte andere eingelagerte, die nun an ihre ursprüngliche Stelle kamen. Folgenreiche Korrekturen erfuhren die Figur der Hera, die jetzt in größerem Abstand zu ihrem Vierergespann agiert, sowie eine fackelhaltende Göttin, die einen zuvor leeren Platz

einnimmt. Zementflächen ersetzte Bertolin in Kalkstein, der momentan noch hell vom antiken Grund absticht, aber bald patinieren wird. Ungelöst aber bleibt vorerst die Lichtfrage: Das milchige Licht der Glasdecke weicht gleichsam die feinziselierten Konturen, die das Restaurieren zutage gebracht hat, wieder auf. Doch mit etwas Geduld wird dem Betrachter mehr denn je offenbar, dass er einem Schlüsselwerk der europäischen Kunst begegnet, dessen Intensität und Vollkommenheit sich bewahrt – und dessen Botschaft an Bedeutung noch gewonnen hat.“

Richtigstellung

zur Äußerung des Oberbürgermeisters der Stadt Köln, Herrn FRITZ SCHRAMMA, er sei ein „aktives Mitglied“ unseres Verbandes

Anlässlich der Eröffnung des Kongresses in Köln am 14. April dieses Jahres richtete Herr SCHRAMMA als Oberbürgermeister der gastgebenden Stadt ein Grußwort an die anwesenden Kolleginnen und Kollegen. Spontanen Applaus erhielt er für die Äußerung, auch er sei „ein aktives Mitglied dieses Verbandes“.

Das stimmt nicht. Vielmehr teilte uns sein Büro am 5.2.2001 über den Aschendorff-Verlag mit, dass Herr Schramma nun mit Übernahme des Oberbürgermeisteramtes aus dem DAV austrete.

Auf unsere Richtigstellung des momentanen Sachverhaltes bzw. den Hinweis eines möglichen Wiedereintritts in den DAV reagierte er nicht.

CORNELIA LÜTKE BÖRDING

Vorsitzende des Landesverbandes NRW

**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

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Birgit Drechsler-Fiebelkorn, Hansastr. 12b, 13088 Berlin

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

PD Dr. Thomas Hubertus Kellner, StR, Universität Bayreuth, Allgemeine Pädagogik,
95440 Bayreuth; e-mail: *Dr. Thomas.Kellner@gmx.de*

Prof. Dr. Wolfgang D. Lebek, Universität Köln, e-mail: *wolfgang.lebek@uni-koeln.de*

Cornelia Lütke Börding, Teplitzer Str. 20, 33803 Steinhagen

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

Dr. Dagmar Neblung, Drakestr. 76a, 12205 Berlin

Rainer Schöneich, OstD, Kieler Gelehrtenschule, Feldstr. 19, 14105 Kiel

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

Prof. Dr. Klaus Westphalen, Alpenstr. 2b, 82467 Garmisch-Partenkirchen

Dr. Michael Wissemann, Siegersbusch 42, 42327 Wuppertal, email: *mwissemde@yahoo.de*

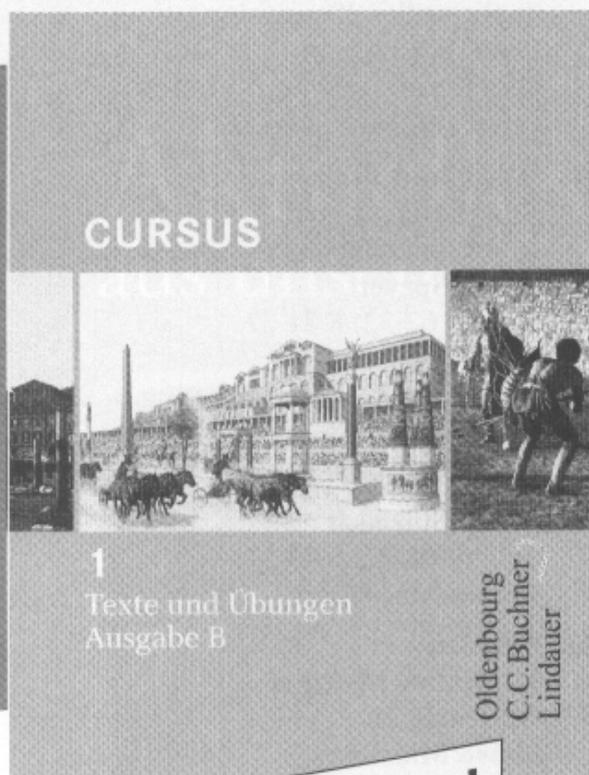
FORUM CLASSICUM auf CD-ROM

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

Wichtiger Hinweis:

Mit allen Fragen, die die Mitgliedschaft im DAV oder das Abonnement dieser Zeitschrift betreffen, wende man sich bitte nicht an den Bundesvorsitzenden. Für Fragen der Mitgliedschaft sind die Vorsitzenden der 15 Landesverbände zuständig, deren Anschriften auf Seite 170 abgedruckt sind. Für Institute und Abonnenten ohne Mitgliedschaft im DAV ist der Buchners Verlag zuständig (siehe Impressum).

CURSUS – völlig neu konzipiert!



Jetzt erschienen!

Neukonzeption

- Neue Texte – schülergerecht und einfacher
- Kindgemäße Darstellung der Grammatik
- Zahlreiche, abwechslungsreiche Übungen
- Anreize zum selbst entdeckenden Lernen
- Angebote zum handlungsorientierten Unterricht
- Zielgerichtete Einführung in die Kultur der Griechen und Römer
- Aktualisierende Vergleiche zwischen Antike und Gegenwart

Stand der Preise: 2004

Friedrich Maier, Stephan Brenner (Hrsg.)

CURSUS · Unterrichtswerk für Latein

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

Texte und Übungen 1, 176 Seiten, zahlr., farb. Abb., geb., Best.-Nr. 80851-6, € 17,80

Begleitgrammatik 1, 80 Seiten, brosch., Best.-Nr. 80881-8, € 9,80

Arbeitsheft 1, 56 Seiten u. 8 S. Lösungen, geh., Best.-Nr. 80861-3, € 7,90

Lehrermaterialien 1, 128 Seiten, mit CD-ROM, Loseblattsammlung im Oldenbourg:bsv-Ordner, Best.-Nr. 80871-0, € 14,-

Inhaltlicher Aufbau

- 45 Lektionen und 5 L. Übergangslektüre
- Fortlaufende, spannende Abenteuergeschichte mit zwei Identifikationsfiguren (L. 1–20)
- Dramatische Einzelgeschichten über Gestalten und Ereignisse aus Mythos und Geschichte (L. 21–36)
- Kurzgeschichten über die kulturellen Fundamente Europas (L. 37–45)
- Texte aus der Spätantike bis zur Neuzeit (ÜL)

Das Lehrwerk erscheint in zwei Versionen

1. Gesamtkurs (vorauss. Frühjahr 2005)
2. Dreibändiger Kurs (Ausgabe B: Band 1 bereits erschienen, Band 2 erscheint Frühjahr 2005)

Klasse!
Oldenbourg ■ bsv

Haben Sie noch Fragen? ➔ Unser Servicetelefon: 01805 6533 62 (€ 0,12/Min.) · Telefax: (089) 4 50 51-200 · E-Mail: info@oldenbourg-bsv.de
Internet: www.oldenbourg-bsv.de · Anschrift: Oldenbourg Schulbuchverlag/Bayerischer Schulbuch Verlag, Rosenheimer Straße 145, 81671 München

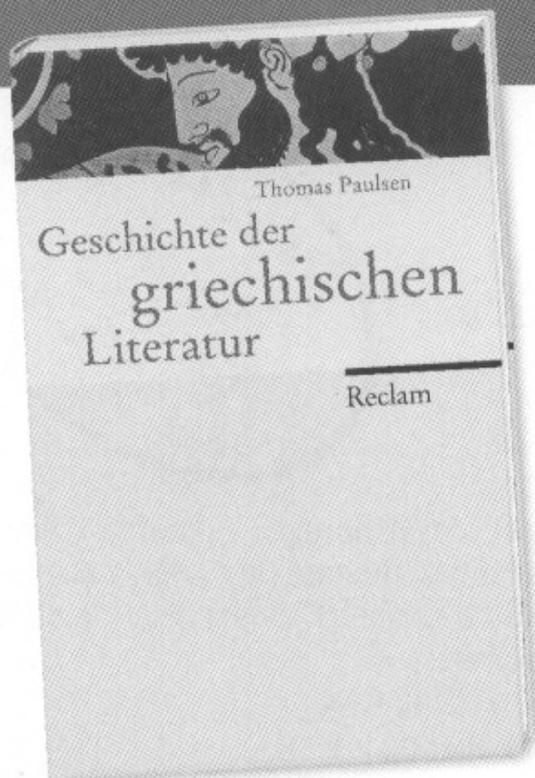
DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

- 1. Baden-Württemberg**
Prof. Dr. Bernhard Zimmermann
Am Pfarrgarten 10
79219 Staufen
Tel.: (0 76 33) 80 11 39
Bernhard.Zimmermann@altphil.uni-freiburg.de
- 2. Bayern**
StR Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regenstauf (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
StD Dr. Josef Rabl
Kühler Weg 6a
14055 Berlin
Tel.: (0 30) 3 01 98 97
Josef.Rabl@t-online.de
- 4. Bremen**
Renate Albler
Leerer Str. 43
28219 Bremen
Tel.: (04 21) 39 27 57
alblerren@t-online.de
- 5. Hamburg**
OStR Dr. Uwe Petersen
Humannstr. 13
22609 Hamburg
Tel.: (0 40) 82 17 92
uwe.petersen@hamburg.de
- 6. Hessen**
StDin. Christa Palmié
Hünsteinstr. 16
34225 Baunatal
Tel.: (0 56 01) 96 50 66
chr.palmie@t-online.de
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**
Dipl.-Phil. Leif Berling
Blumenstr. 25
18258 Rukieten
Tel.: (03 84 53) 2 00 11
Leif.Berling@t-online.de
- 8. Niedersachsen**
StD Burghard Gieseler
Sandhauk 8
49699 Lindern
Tel.: (0 59 57) 96 72 97
bgieseler@NVonline.de
- 9. Nordrhein-Westfalen**
StDin Cornelia Lütke Börding
Teplitzer Str. 20
33803 Steinhagen
Tel. (0 52 04) 64 91
c.luetkeboerding@t-online.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
StD Hartmut Loos
Am Roßsprung 83
67346 Speyer
Tel.: (0 62 32) 8 31 77
loos-speyer@t-online.de
- 11. Saarland**
OStR Walter Siewert
Sulzbachtalstr. 194
66280 Sulzbach
Tel.: (0 68 97) 6 45 51
WSiewert@t-online.de
- 12. Sachsen**
Dr. Bettina Meitzner
Auensteig 26
09648 Mittweida
Tel.: (0 37 27) 9 02 02
bettina.meitzner@t-online.de
- 13. Sachsen-Anhalt**
Dipl.-Phil. Kristine Schulz
Schulstr. 4
06198 Salzmünde
Tel.: (03 46 09) 2 03 60
schulz@altertum.uni-halle.de
- 14. Schleswig-Holstein**
OStD Rainer Schöneich
Kieler Gelehrtenschule
Feldstr. 19
24105 Kiel
Tel. priv.: (04 31) 31 16 72
r.i.schoeneich@t-online.de
- 15. Thüringen**
Dipl.-Phil. Reinhard Bode
Vippacher Gasse 6
99880 Mechterstädt
Tel.: (0 36 22) 90 48 50
Reinhard.Bode@t-online.de

(Stand: Juni 2004)

Aktuelles aus unserem Antike-Programm



Der Band gibt einen konzentrierten Überblick über mehr als 1200 Jahre griechischer Literatur; dabei wird nicht nur die historische Entwicklung nachgezeichnet, es werden auch die Hauptwerke aller Gattungen in präzisen Referaten interpretierend vorgestellt.

Thomas Paulsen:
Geschichte der griechischen Literatur
471 S. · Geb. · 10546 · € 21,90

Judith Swaddling: Die Olympischen Spiele der Antike
Übers.: U. Blank-Sangmeister
200 S. · 80 Abb. · UB 18293 · € 5,00

Cicero: Orator / Der Redner
Lat/Dt. · Übers. u. Hrsg.: H. Merklin
239 S. · UB 18273 · € 5,80

Homer: Ilias (Auswahl)
120 S. · UB 18299 · € 2,80
Homer: Odyssee (Auswahl)
112 S. · UB 18298 · € 2,80

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

Reclam

B 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg

Deutsche Post AG

prima.

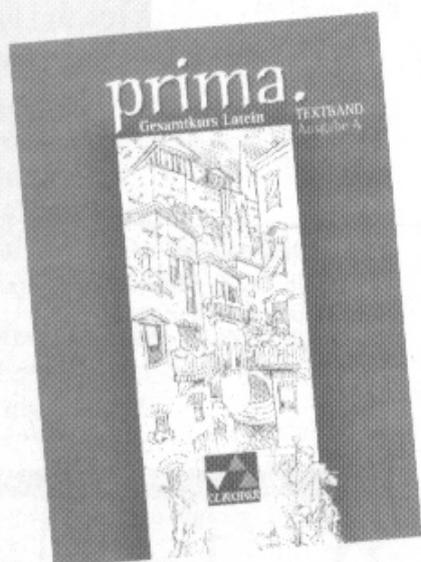
Prima A – Gesamtkurs Latein
Herausgegeben von Clement Utz



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

Textband, BN 5000, € 24,-

Begleitband, BN 5001, € 16,-



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

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

Fordern Sie Ihr Ansichtsexemplar an!

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

www.ccbuchner.de

service@ccbuchner.de

