

Zeitschrift für die Fächer Latein und  
Griechisch an Schulen und Universitäten

# FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

3/2005

|   |   |     |
|---|---|-----|
|   | In eigener Sache  | 174 |
| Klaus Westphalen                        | Wohin steuert der Lateinunterricht?   | 175 |
| Rupert Farbowski                        | Vom Sinn und Zweck des lateinischen Anfangsunterrichts  | 181 |
| Dieter Lohmann                          | Eléison – Wirkungsgeschichte eines europäischen Kult-<br>und Kulturwortes                           | 191 |
| Timo Hoyer                              | Bildungsziel Gerechtigkeit – Platons ganzheitliche Pädagogik  | 199 |
| Bernhard Kytzler                        | Interview mit Cicero III  | 212 |
| Annette M. Baertschi/<br>Thorsten Fögen | Schönheitsbilder und Geschlechterrollen im antiken Rom:<br>Kosmetik, Frisuren, Kleidung und Schmuck | 213 |
|   | Personalia  | 226 |
|   | Zeitschriftenschau  | 231 |
|   | Besprechungen   | 235 |
|   | Varia   | 241 |
|   | Adressen der Landesvorsitzenden   | 246 |

## In eigener Sache

Dem vorliegenden Heft ist das Programm für den DAV-Kongress in München beigelegt (18. – 22. April 2006). Dem neuen Vorsitzenden ist es gelungen, in Zusammenarbeit mit den Vorstandsmitgliedern und unter Einbeziehung renommierter Fachgelehrter und Unterrichtspraktiker, ein überzeugendes Veranstaltungsprogramm zusammenzustellen, das den Teilnehmern vielfältige Anregungen in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Hinsicht bieten wird. Daher sind alle Mitglieder des DAV, alle Forscher, Lehrer und Freunde der Antike zur Teilnahme herzlich eingeladen. Bitte, beachten Sie die Termine rechtzeitig

bei Ihrer Jahresplanung. Es ist wichtig, dass die deutschen Latein- und Griechischlehrer/innen – wie bisher – mit ihren Kongressen öffentlich und auch für die Medien wahrnehmbar für den Wert ihrer Fächer eintreten. Eine besondere Freude und Ehre für den DAV ist es, dass – nach RICHARD VON WEIZSÄCKER, ROMAN HERZOG, ALFRED GROSSER und WŁADYSŁAW BARTOSZEWSKI – nun erstmals eine hochangesehene Frau, Wissenschaftlerin und Politikerin, Frau Prof. Dr. JUTTA LIMBACH, den Humanismuspreis des Deutschen Altphilologenverbandes entgegennehmen wird.

ANDREAS FRITSCH

---

### Impressum

ISSN 1432-7511

48. 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 Hartmut Loos, Am Roßsprung 83, 67346 Speyer; E-Mail: [loos-speyer@t-online.de](mailto:loos-speyer@t-online.de)

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

Die Redaktion gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. Schriftleitung, Berichte und Mitteilungen, Allgemeines (s. o.);
2. Didaktik, Schulpolitik:  
StR Michael Hotz, Riederer Str. 36, 85614 Kirchseeon
3. Fachliteratur, Schulbücher, Medien:  
OStR Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen  
PD Dr. Stefan Kipf, Schillerstr. 12, 14532 Kleinmachnow
4. Zeitschriftenschau:  
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](mailto:ruediger.hobohm@altmuehlnet.de)

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

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

### Wohin steuert der Lateinunterricht?

Dieser Aufsatz ist der Zeitgeschichte des Lateinunterrichts und seinem derzeitigen Identitätswandel gewidmet. Konkrete Anlässe haben den Autor dazu animiert, vor allem die aufschlussreiche Lektüre der Habilitationsschrift von STEFAN KIPF mit dem Titel „Theorie und Praxis des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis 2000 – Grundzüge, Probleme, Analysen“ (Berlin 2005; das Buch wird demnächst im Buchners Verlag Bamberg erscheinen). In diesem Werk wird mittels umfassender Quellenkenntnis dargestellt, welche erstaunlich lebendige Entwicklung der altsprachlichen, speziell der lateinischen Unterricht in den letzten 50 Jahren genommen hat. Und eben das ist der zweite Anlass meines Artikels, denn es sind fast genau 50 Jahre her, seit der Verfasser als frisch gebackener Studienreferendar in das altsprachliche Seminar des Wilhelmsgymnasiums in München eingetreten ist. Es war mir vergönnt, über ein halbes Jahrhundert lang die von Kipf beschriebenen Neuerungen nicht nur zu beobachten, sondern zum Teil auch mitzugestalten, sowohl in der Schulpraxis wie auch in der didaktischen Theorie.

Aber der Identitätswandel des Lateinunterrichts ist ja noch nicht abgeschlossen, er scheint in der Gegenwart weiter zu gehen. Ein dritter Grund, über ihn nachzudenken, hat sich in den neuen Unterrichtswerken und Textausgaben materialisiert, die seit dem Jahre 2000 erschienen sind. Und schließlich sehe ich unseren Lateinunterricht (künftig: LU) vor einer neuen Belastungsprobe stehen, wenn denn die Auswirkungen der verkürzten Gymnasialzeit (G 8) auch im Fachunterricht sichtbar werden.

#### Latein – der rüstige Sechzigjährige

Wer hätte gedacht, dass der LU den zweiten Weltkrieg unbeschadet überstehen würde? War doch sein humanistischer Anspruch vor der Inhumanität des nationalsozialistischen Regimes schmählich in die Knie gegangen. Das Lehrbuch, mit dem

ich anfang, Latein zu lernen („*Fundamenta Linguae Latinae*“ 1938 u.ö.), begründete das Erlernen dieser Sprache im Vorwort so: „Darum erzählt (das Buch) euch, liebe deutsche Jungen, auch von ehernen und herrlichen Taten, von Opfersinn und Vaterlandsliebe und nicht zuletzt von der Kraft und dem Heldengeist unserer Ahnen.“

Und ganz in diesem Sinne lernten wir unter vielen ähnlichen auch folgende Sentenzen: „*Ornamenta viri arma*“ (K. 14), „*vita nostra debetur patriae*“ (K. 31), „*nos omnes milites sumus, nam vita militia*“ (K. 45).

Natürlich war Latein nicht das einzige Fach, das sich in dieser Weise missbrauchen ließ. Es ist daher wohl doch kein Mirakel, dass nach dem Wiederaufbau des (west)deutschen Schulwesens auch das humanistische bzw. altsprachliche Gymnasium neu erstand. Versuche der West-Alliierten, den Unterricht und die Fächer nach dem Vorbild etwa des amerikanischen Systems umzugestalten, scheiterten am Widerstand konservativer deutscher Bildungspolitik und Pädagogen, die nicht selten durch die humanistische Schule gegangen waren. Latein und Griechisch profitierten davon.

Nach der Wende 1989 erlebten wir sogar die Wiedergeburt des LU in den ostdeutschen Ländern, obwohl die DDR ja das Fach so gut wie ausgerottet hatte. Im Ganzen gesehen ist der LU, nicht selten ein Patient an der deutschen Schule, heute wieder recht gesund geworden. Nach den neuesten Zahlen des Statistischen Bundesamtes nahm die Zahl der Lateinschüler 2003/2004 weiterhin zu, und zwar um 3,8 %, während der Französischunterricht sich nur um 0,4 % steigerte und die Zahl der Gymnasiasten im gleichen Jahr nur um 0,9 % wuchs.

Latein ist also auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts „nur scheinbar antiquiert“ (HELMUT MEISSNER), keineswegs ein Anachronismus. Latein ist ein rüstiges Fach, das zur Zeit von fast 700 000 Schülerinnen und Schülern gewählt und gelernt wird.

## Die Lebensgeschichte des Nachkriegs-Lateins

Sechzig Jahre LU nach 1945 bedeuten sechzig Jahre Wachstum, sechzig Jahre Veränderungen. Der Charakter des Faches, sein Selbstverständnis, seine Ziele, kurz: seine „Identität“ haben sich wesentlich gewandelt.

In Stefan Kipfs meisterlichem Werk wird diese Entwicklung aufgezeichnet und mit anschaulichen Beispielen belegt. Bis zum Ende der 60er Jahre, so teilt er ein, stellte sich der altsprachliche Unterricht recht konservativ dar, galt im Urteil der Öffentlichkeit daher als „Paukunterricht ohne kindgerechte Inhalte“. Grammatiktraining in streng vertikaler Reihenfolge zerlegte beispielsweise die 3. Deklination in nicht weniger als 58 lateinisch-deutsche und deutsch-lateinische Kapitel (Leitschuh Bd. I).

Es verwundert heute, dass auch die Klassikerlektüre kaum über das textgerechte Übersetzen hinauskam. Die maßgeblichen Didaktiker waren sich einig: NIELS WILSING betonte in seinem Buch „Praxis des Lateinunterrichts“ (2. Aufl. 1968, S. 5), „dass die Sprache allein, weil sie eben Weltbild ist, völlig ausreicht, um die höchsten Ziele des Lateinunterrichts zu erreichen“. Für ihn ist „das jetzige Ziel des Lateinunterrichts die Übersetzung eines lateinischen Originaltextes ins Deutsche“ (S. 9). Ganz ähnlich klingt es in der ebenfalls führenden „Methodik des altsprachlichen Unterrichts“ von MAX KRÜGER und GEORG HORNIG (1959, S. 71): „Interpretieren heißt im altsprachlichen Unterricht: eine Stelle so erschöpfend behandeln, dass sie, soweit es nur möglich ist, in ihrem Sinn geklärt wird und dann versucht werden kann, sie in der eigenen Sprache wiederzugeben. Man könnte also kurz sagen: Interpretieren heißt richtig übersetzen.“ Auch meine eigene Erinnerung bestätigt: Selbst bei hervorragenden Lateinlehrern bestand der Unterricht auf der Oberstufe aus nichts anderem als einer durchdachten Übersetzung – Kommentierung und Interpretation fehlten meist ganz oder waren dürftig.

## Die große Wende

Anfangs der 70er Jahre geriet der altsprachliche Unterricht bekanntlich in eine tiefe Existenzkrise, verursacht durch umfassende schulische Neuerungen und speziell durch eine radikale

Curriculumreform. KIPF stellt die entschlossene Reaktion der Altsprachler ausführlich dar. „Kris-tallisationspunkt“ war ihm zufolge der Didaktische Ausschuss des Deutschen Altphilologenverbandes, der unter Leitung von KARL BAYER alle didaktischen Erneuerungsbestrebungen unserer Fächer zusammenfasste und strukturierte. Nach Kipf bildete die Grundlage des Ausschusses, dem anzugehören der Verfasser die Freude und Ehre hatte, „eine völlig neue Strategie zur Legitimation des altsprachlichen Unterrichts“. Im Abwehrkampf gegen die existenzgefährdenden Angriffe mancher Curriculumreformer (vor allem SAUL B. ROBINSONS, eines Direktors am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) wurde eine „Matrix von Fachleistungen“ erstellt, die weit über den bisher stark betonten Sprachunterricht hinausging. Inhaltsklassen des altsprachlichen Unterrichts waren nunmehr (1) Sprache, (2) Literatur, (3) Geschichte, Staat, Gesellschaft, (4) Grundfragen menschlicher Existenz (Humanismus). Inhaltsklasse 3 und 4 standen nunmehr gleichberechtigt neben Klasse 1 und 2; das bedeutete den entscheidenden Schritt zur sog. Multivalenz, zur vielseitigen Verwertbarkeit vor allem des LU!

Hinzu kam die Erweiterung der didaktischen Bezugspunkte. Während bisher allein das Fach mit seinen Inhalten dominierte, sollten jetzt auch die Beziehungen zu den Adressaten des Unterrichts (also die Schüler und Schülerinnen) und zur umgebenden Gesellschaft mit ihren politischen, ethischen, religiösen, sozialen und anderen Problemen in der Unterrichtspraxis berücksichtigt werden.

FRIEDRICH MAIER hat die Bedeutung dieser radikalen didaktischen Wende in seinem neuen Buch „Weltkulturerbe Antike“ (2005, S. 6f.) herausgearbeitet: „Die Existenznot, in die das Fach (Latein) von außen gebracht worden war, stellte sich im Nachhinein als Glücksfall heraus; damals vollzog sich in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts zweifellos eine epochemachende Wende. Man brach mit einer über ein Jahrtausend alten Tradition ... Neben das Übersetzen ... traten die Interpretation und deren Anforderungen einer ethischen und ästhetischen Auseinandersetzung mit dem Text ... Der gesamte

Lateinunterricht hat damit ein anderes, vielseitigeres und attraktiveres Aussehen bekommen.“

Wie sich der LU vor Ort tatsächlich änderte, ist kaum dokumentiert. Am ehesten bilden wohl die Lehrmittel den Ablauf der Unterrichtsstunden ab. Die Sprachlehrbücher änderten sich schlagartig, sie wurden lebendiger, bunter, schülergerechter, von den Texten her interessanter und diskussionswürdiger.

Ich selbst unterschied drei „Generationen“ von Lehrbüchern, an denen ich in unterschiedlicher Funktion mitarbeiten durfte. Als bloße Beispiele, die auf andere Werke leicht übertragbar sind, seien genannt: LEITSCHUH: Lateinisches Unterrichtswerk 1950ff., ROMA 1975ff., FELIX 1995ff. Es wäre reizvoll, an diesen und ähnlichen Verlagsprodukten herauszuarbeiten, welche gewaltigen Veränderungen die jeweilige neue Generation hervorbrachte. Nur vier Beispiele führe ich an: die Reduktion des Lernwortschatzes aufgrund statistischer Untersuchungen, die Straffung der Grammatik durch Verzicht auf selten vorkommende Randphänomene und Ausnahmen, die Zugangserleichterung zu den Lesestücken durch inhaltliche Einführungen sowie die Gestaltung von inhaltlichen Sequenzen, an denen ein zusammenhängendes Kulturwissen vermittelt werden kann.

Mit den didaktischen Erweiterungen der Sprachlehrbücher in Richtung Multivalenz sind die neuen Textausgaben zu vergleichen, die die lateinische Lektüre ebenfalls spannender, pluraler, bildender machten. Der Band AUXILIA 50 (hrsg. von Stefan Kipf) widmet sich schon im Titel diesem Fortschritt: „Alte Texte in neuem Rahmen“. Ich selbst habe darin die Geschichte der lateinischen Textausgaben seit 1945 dargestellt und die Neuerungen kommentiert.

### **Wo stehen wir heute?**

Wir ziehen eine Zwischenbilanz: Durch die Übernahme des sog. didaktischen Dreiecks (Fach – Abnehmer – Gesellschaft) und die Einführung der vier gleichwertigen Inhaltsklassen (Sprache – Literatur – Gesellschaft, Staat, Geschichte – Grundfragen menschlicher Existenz) hat das Fach Latein in der didaktischen Theorie und auch in der Praxis seine Identität, d. h. seine

Ziele, Themen, Lehrmethoden verändert: Es ist vom bloßen Sprach- und Übersetzungsfach zum umfassenden („multivalenten“) Bildungsfach geworden. Pragmatisch hat man es daher ein „Mehrzweckinstrument“ genannt, das gerade durch seine Vielseitigkeit wieder konkurrenzfähig geworden ist (Französisch zum Beispiel konzentriert sich auf nur ein einziges, zweifellos wertvolles Hauptziel, die „kommunikative Kompetenz“).

Damit wird unbestreitbar: Im Gegensatz zu jener Meinung, ein „Uraltfach“ wie Latein könne sich doch nicht mehr wandeln, denn weder an Formenlehre, Syntax und Vokabeln lasse sich drehen noch an den 2000 Jahre alten Texten – im Gegensatz zu einer solchen Meinung hat Latein bewiesen, dass es sein Selbstverständnis verändern konnte, dass es aktueller, schülergerechter, bildender geworden ist. Lateindidaktik war in den letzten Jahrzehnten eindeutig eine Didaktik der Veränderung; wird sie es auch in Zukunft sein?

Hierdurch sind wir bei der entscheidenden Frage angekommen: Wohin steuert unser Lateinunterricht? Wird er fortschreiten auf dem Wege der Curriculumreform, d. h. seine Multivalenz in Richtung Universalität ausdehnen? Oder wird er ein neues Zentrum herausbilden, die Vielseitigkeit zugunsten eines Schwerpunkts einschränken? Oder wird er gar den Rückzug antreten, sich auf seinen herkömmlichen sprachlichen Kern besinnen?

### **Rückwärtsgang der Altkonservativen**

Fangen wir mit der dritten der eben erwähnten Möglichkeiten an: Rückkehr zu der gleich nach dem 2. Weltkrieg praktizierten Dominanz der sprach- und formal-bildenden Kräfte des LU. Es kann nicht geleugnet werden, dass diese angesichts der multivalenten Neuerungen etwas in den Hintergrund getreten ist, neuere didaktische Veröffentlichungen dazu sind eher selten geworden. Von daher kann man einer Tendenz nur zustimmen, im Interesse der Sprachkompetenz der Schüler auf einer soliden Kenntnis der unverzichtbaren grammatischen Phänomene zu bestehen.

Um so bedauerlicher ist es, dass ein diesbezüglicher Versuch missglückt ist. Das allein in Bayern

zugelassene Lehrbuch AUSPICIA (2004ff.) hat das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Wenn allein 24 der insgesamt 79 Kapitel des ersten Bandes sich ausschließlich in streng vertikaler Reihenfolge mit der 3. Deklination beschäftigen (jeweils zwei bis drei lateinisch-deutsche und ein deutsch-lateinischer Abschnitt!), so erinnert das fatal an die unmittelbar nach 1945 herausgekommenen Werke (s.o.). Und wenn die ersten sechs Kapitel nicht einen einzigen Satz, geschweige denn einen Text enthalten, sondern nur Einzelformen, dann kann man sich im Vergleich zur Didaktik moderner Fremdsprachen durchaus vorstellen, welchen Eindruck bei den Schülern und Schülerinnen ein solcher Einstieg in die alte Sprache hervorrufen wird.

Das Werk hat im FORUM CLASSICUM schon mehrere Proteste hervorgerufen (Westphalen 3/2004, Fink 4/2004, Schirok 1/2005, Flemmig ebd.), denn die soeben dargestellte Modernisierung des Faches ist von Seiten der Autoren weitgehend missachtet worden. Trotzdem genießt das Lehrbuch gegenwärtig eine nicht unbeträchtliche Akzeptanz. Heißt das, dass so manche Lateinkollegen und -kolleginnen den Fortgang der Didaktik nicht zur Kenntnis genommen haben oder aber – schlimmer noch – den Fortschritt ablehnen und lieber wieder den Rückwärtsgang einschalten, zugunsten eines prädominanten Sprachtrainings. „Zurück in die Höhle?“

### Neue Identität: 2000 plus?

Ein kühnes, manchen Leser sicher abschreckendes Bild steht mir vor Augen: Hat sich, entsprechend der neueren Didaktik, unser Lateinunterricht seit 1945 entwickelt vom Grammatiksteinbruch über eine curriculare Festung zum anspruchsvollen Bildungspalast?!

Lassen Sie mich, um diese letztere, sicher fragwürdige Vokabel zu erklären, die angebahnte Bereicherung des LU in Richtung universaler Bildungsziele in zehn Stichworten zusammenfassen:

1) LU bleibt nach wie vor die **Basissprache Europas** (KLAUS WESTPHALEN), d. h. er verspricht eine vorzügliche Denkschulung, eine tiefgehende formale Bildung, einen Schlüssel zum elaborierten Code unserer Muttersprache

und nicht zuletzt einen nützlichen Zugang zu den modernen romanischen Sprachen.

- 2) LU hält fest an seiner Zielsetzung, **Grundfragen menschlicher Existenz** (DAV-Didaktikausschuss) in schülergerechter Auswahl zu durchdenken, sie als ethische Aufgabe zu verstehen.
- 3) LU fordert **existenziellen Transfer** (HEINZ MUNDING), d. h. nicht die bloße Vermittlung von Können und Wissen, sondern das Einbringen der eigenen Person, der eigenen Werte in die Diskussion mit dem Gegenüber des Textes.
- 4) LU bezieht sich auf eine **humanistische Verantwortungsethik** (KLAUS WESTPHALEN), d. h. er sucht Bereitschaft zu erwecken, Verantwortung in wesentlichen Bereichen des Menschseins zu übernehmen.
- 5) LU verlangt und vermittelt **historische Kommunikation** (PETER WÜLFING), d. h. eine von den Anfragen und Problemen der Neuzeit geleitete Auseinandersetzung mit Antworten der Antike.
- 6) LU widmet sich den **Fragen und Problemen der Jugendlichen** (WOLFF-RÜDIGER HEINZ, GERHARD HEY), d. h. es werden auch lateinische Texte gelesen, die nicht im antiken literarischen Zusammenhang stehen, sondern die existenziellen Fragen unserer gegenwärtigen Schüler thematisieren.
- 7) LU vermittelt eine weit ausgreifende **allgemeine Bildung** (KLAUS WESTPHALEN), d. h. er leitet im Sinne WILHELM VON HUMBOLDS dazu an, „soviel Welt als möglich zu ergreifen“.
- 8) LU macht mit den **kulturellen Grundlagen Europas** (FRIEDRICH MAIER) vertraut, d. h. er greift wie kein zweites Fach auf die geistigen Wurzeln unserer Gegenwartskultur zurück.
- 9) LU setzt sich unter dem Stichwort **Antike und Gegenwart** (FRIEDRICH MAIER) komparativ mit unserer politischen, geistigen, religiösen Geschichte auseinander; das Altertum wird nicht nur als Folie, sondern als Herausforderung begriffen.
- 10) LU gehört zum **Weltkulturerbe** (FRIEDRICH MAIER), denn die klassische Antike hat ja nicht nur Europa befruchtet; sie gehört in die Schatzkammer unseres Universums.

Es ist natürlich nicht zu leugnen, dass viele dieser multivalenten Bestandteile und Zielsetzungen des modernen LU ineinander übergehen. Auch wird mancher Leser weitere Werte des LU vermissen, z. B. Kulturelle Erinnerung (RAINER NICKEL), Erkenntnisse und Methoden der Linguistik (HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, WILLIBALD HEILMANN), Lateinsprechen im Unterricht (ANDREAS FRITSCH, WILFRIED STROH). Jedoch mag die Aufzählung in dieser Form genügen, um zu zeigen, dass das Fach zu Anfang des 21. Jahrhunderts über einen ungewöhnlichen Reichtum didaktischer Ansätze verfügt.

### Multivalentes Fach – multiple Unterrichtsmittel

Die moderne Lateindidaktik hat ohne Zweifel den Unterricht stark verändert, allerdings liegen keinerlei empirische Untersuchungen vor, die über Intensität und Ausbreitung modernen Lehrens und Lernens im Klassenunterricht Auskunft geben könnten. Daher sind wir wieder auf das Spiegelbild der Unterrichtsmittel angewiesen. Zu bedenken ist dabei, dass die meisten der multivalenten Bildungsziele eher reiferen Schülern zuzumuten sind. Für die Latein-Anfänger genügen wiederholte Ausflüge in diese Bereiche, denn im Vordergrund müssen für sie selbstverständlich das Erlernen der lateinischen Sprache und der Grundlagen formaler Sprachbildung stehen.

Für die drei traditionellen Phasen des LU stehen folgende neue Unterrichtsmittel, alle nach dem Jahr 2000 erschienen, zur Verfügung:

#### A . Spracherwerbsphase („Unterstufe“)

Hierfür sind neben den erwähnten AUSPICIA (Latein-Buch-Verlag Lappersdorf) folgende Unterrichtswerke erschienen bzw. im Aufbau: Für Latein als 1. Fremdsprache LATEIN MIT FELIX (Buchner, Oldenbourg); für Latein als 2. Fremdsprache CURSUS (Oldenbourg, Buchner, Lindauer), ITER ROMANUM (Schöningh), PRIMA (Buchner), ACTIO (Klett); für Latein als 3. oder 4. Fremdsprache LITORA (Vandenhoeck & Ruprecht).

Die Durchsicht der Werke ergab, dass sie sämtlich von den Anregungen der multivalenten Bildungsziele profitieren, jedoch diese nur selten systematisch eingebracht haben (z. B. gibt es hier und dort die Rubriken „Latein lebt“ und „Antike

und Gegenwart“). Insgesamt aber darf behauptet werden, dass Latein schon in der Spracherwerbphase weit stärker als bisher seine pluralen Bildungsabsichten offenbart und zu verwirklichen sucht, weswegen ich mich nicht scheue, von einer vierten Generation von Sprachlehrbüchern nach dem Kriege zu sprechen.

#### B . Mittelstufenlektüre (Übergangs-, Erst-, Autorenlektüre)

Diese Phase, so scheint mir, ist das Experimentierfeld des multivalenten Faches geworden; hier hat sich der Charakter des LU am stärksten verändert (vgl. CLEMENT UTZ u. a.: Vom Lehrbuch zur Lektüre, AUXILIA Bd. 36, 1994). So existieren nach meiner Zählung sechs verschiedene Angebote, von denen natürlich unterschiedlich Gebrauch gemacht wird; ein Überblick über den tatsächlichen Absatz und die Verwendung der Unterrichtsmittel ist leider nicht erhältlich.

Die sechs aktuellen Lektüreangebote der lateinischen Mittelstufe:

- a) **herkömmliche Autorenlektüre**, typische Anfangsautoren (z. B. CAESAR, NEPOS, TERENCE), später anspruchsvollere Literatur (vor allem OVID, SALLUST)
- b) **spezielle Überganglektüre**, d. h. leichte, interessante, manchmal sogar neu verfasste Texte (z. B. STUDIO; TOLLE LEGE, dies auch zu e gehörig; TRANSIT, dies auch zu c gehörig)
- c) **erleichterte Autorenlektüre**, teilweise in Form sog. *easy readers* (z. B. CLARA; TRANSIT, ab 1998; TRANSFER)
- d) **themenbezogene Lesebücher** mit starker Betonung des Kulturerbes (vor allem PEGASUS, 2002, mit dem 2005 erschienenen, hochsignifikanten Lehrerkommentar)
- e) **schülerorientierte Lesebücher**, gezielt bezogen auf „Fragen und Probleme der Jugendlichen“ (TOLLE LEGE; demnächst Bd. II von PRIMA)
- f) **traditionelle Autorenlesebücher**, „Anthologien“ (Bd. III von PRIMA, in Vorbereitung) (Daneben sind m. E. aktuell geblieben die Lesebücher ELECTIO 1996, GUSTULA 1989, Gebhardt/Kroh: LATEINISCHE ÜBERGANGSLEKTÜRE 1991, die sämtlich auch für die Oberstufe geeignet sind.)

### C. Lektüreangebote der Oberstufe (Grund- und Leistungskurse)

Hierfür liegen nach meiner Kenntnis keine speziellen Neuerscheinungen vor. Auch die didaktische Literatur hält sich auf diesem Gebiet merkwürdig zurück, obwohl doch mit der Verkürzung der Gymnasialzeit viele Probleme ins Haus stehen. Zur Verfügung stehen nach wie vor die traditionellen Ausgaben anspruchsvoller Schriftsteller (wie VERGIL, HORAZ, CATULL, CICERO, TACITUS, SENECA) sowie die auch themenbezogenen Hefte der Reihe ANTIKE UND GEGENWART. Noch immer lässt sich ein LU mit solchen Texten als Höhepunkt des Faches bezeichnen, zumal wenn die multivalenten Bildungsziele dabei verwirklicht werden.

#### Das Fach auf der Suche nach Identität?

Ein Kollege und Freund regte folgendes Bild an: Da steht der Lateinlehrer als Kapitän auf der Brücke, doch wohin steuert er sein Schiff, unseren Lateinunterricht? Hat dieser sein heimatliches Gestade, die formale Sprachschulung, schon verlassen? Welche der zehn Inseln der multivalenten Bildungswerte wird das Schiff anlaufen? Oder ist das Ziel gar ein ganz neuer Kontinent, das „Bildungsfach Antike“?

Vor dem zuletzt genannten Weg ist nur zu warnen. Wo wäre im Gymnasialcurriculum hierfür ein Platz zu finden? Die aus lateinischen Originaltexten und der antik-europäischen Geistes-tradition rekonstruierte Bildung ist selbst in Europa nur partiell bestimmend, von den übrigen Weltkulturen ganz zu schweigen. Auch schulpolitisch wäre das verhängnisvoll, denn es existiert im Fächerkatalog des Gymnasiums keine Gruppe von so genannten „Bildungsfächern“. Latein ist und bleibt daher im Chor der „Fremdsprachen“ gut aufgehoben. Und schließlich wäre ein pures oder vorwiegendes „Kulturfach“ auch schwer mit dem Leistungskonzept des deutschen Gymnasiums zu vereinbaren, das sehr konkrete Anforderungen zu stellen pflegt.

Vor der Rückkehr schnurstracks in den Heimathafen Sprachtraining habe ich ebenfalls zu warnen. Hätte das Fach Latein in den 70er Jahren auf dieser Bastion beharrt, würde es heute kaum noch existieren. Die didaktische Wende hat den

LU nicht nur gerettet, sondern auch nachweisbar attraktiver gemacht.

Wie mir scheint, bleibt somit nur eine neue Identität des Faches, die aus dem **Dualismus von Sprache und Bildung** besteht. Im LU muss eine Balance hergestellt werden zwischen formaler Grundbildung durch Sprache und multivalenter Geistesbildung durch Literatur.

Unsere bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass das Fach bereits an der Schwelle dieser neuen, dualistischen Identität steht. Freilich gibt es noch sehr viel zu überdenken, zu erforschen, zu planen, zu erproben und durchzuführen. Die Vorfrage lautet: Ist ein Dualismus von Sprache und Bildung überhaupt theoretisch zu rechtfertigen, etwa im Sinne von WILHELM VON HUMBOLDT, der beide Prinzipien sehr eng zusammenrückt? Und am Ende steht die auf die Praxis bezogene Hauptfrage: Wie kann der Lehrer mit diesem Dualismus zurechtkommen? Muss er die Waagschale der beiden Prinzipien stets gleich einstellen, oder wird in der Unterstufe die Sprachbildung schwerer wiegen, in der Mittelstufe (wenn eine gewisse Übersättigung durch grammatisches Training eingetreten ist) die kulturelle oder auch die personale Bildung mehr ins Gewicht fallen? Ist im Leistungs- oder Grundkurs schließlich die perfekte Balance herzustellen, wenn schwierige Texte übersetzt, interpretiert und existenziell bewältigt werden sollen?

#### Und was ist mit unseren Schülern ?

Am entschiedensten hat in den letzten Jahrzehnten FRIEDRICH MAIER für eine neue Identität des LU gekämpft; sein neuestes Buch heißt daher „Weltkulturerbe Antike“.

In diesem Band versucht er auch, die neue Richtung durch empirische Befragungen zu unterstützen; so gelingt es ihm, überwiegend positive Stellungnahmen von Lehrern, Eltern und nicht zuletzt Schülern und Schülerinnen für entsprechende neue Zielsetzungen zu erhalten.

Aber haben wir auch die Rechnung mit den Latein-Lernern gemacht? Ist etwa der neue Weg zu idealistisch gedacht? Wird es tatsächlich gelingen, die zwei wertvollen Säulen menschlicher Existenz, Sprache und Bildung, in einem Fach erfolgreich zu vereinigen und zu vermitteln?



Meiner Meinung nach darf der LU nie die Frage vergessen, ob er mit seinem höher gesteckten Programm nicht eine Überfrachtung der Inhalte und eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler hervorruft. Findet nicht schon heute manches Mal oder vielleicht gar öfters der LU in einer *Scheinwelt* statt, in der *Illusion*, die Schüler könnten die lateinischen Texte wirklich „lesen“? Die große Zahl von Übersetzungshilfen, das geringe Volumen der tatsächlich übersetzten Texte, die Ablenkung vom originalen Latein durch deutsche Zusatztexte und Erläuterungen, nicht selten auch durch übertriebene Visualisierung, schließlich die flexiblen, tendenziell gesenkten Bewertungsmaßstäbe – das sind Menetekel, die bei der didaktischen Postulierung von idealistischen Bildungszielen nicht übersehen werden dürfen.

Wird der moderne LU nicht nur den Interessen der Lernenden angemessen sein, sondern auch auf die Fähigkeiten der Schüler, zumal bei kürzerer Gymnasialzeit, Rücksicht nehmen? Oder sind gar Schüler und Schülerinnen schon jetzt den Anforderungen des lateinisch geschriebenen

Textes kaum noch gewachsen? Eine empirische Untersuchung von KARL BAYER wird hierüber exemplarisch Auskunft erteilen können.

### **Ein neuer Didaktischer Ausschuss tut Not**

Ich erlaube mir, diese Ausführungen mit einem Vorschlag zu schließen. Vor 35 Jahren hat der Didaktische Ausschuss des DAV dem Fach Latein aus einer Existenzkrise geholfen. Heute befinden wir uns zum Glück nicht in einer derartigen Notlage, jedoch verlangt das Identitätsproblem des Lateinunterrichts m. E. erhebliche Denkanstrengungen. Wohin steuert der LU? Wer ist der Steuermann? Welche Ziele können im achtjährigen Gymnasium noch angesteuert werden? Wird das Fach angesichts der aktuellen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Probleme und Erwartungen seinen Kurs auf Dauer einhalten können?

Ein probates Mittel, diese und viele andere Fragen zu lösen, wäre die Einrichtung eines neuen Didaktischen Ausschusses durch den Deutschen Altphilologenverband!

KLAUS WESTPHALEN,  
Garmisch-Partenkirchen

## **Vom Sinn und Zweck des lateinischen Anfangsunterrichts**

### **1. Latein und Verstandeschulung**

Wie ANDREAS FRITSCH völlig zu Recht bemerkt, geht es in der bayrischen Schulbuchdebatte nicht so sehr um die Eignung von Lehrbüchern der dritten oder jetzt vielleicht auch vierten Generation für den lateinischen Anfangsunterricht, sondern um die didaktischen Grundsätze und die didaktischen Entscheidungen, auf die diese Bücher und die Debatte darüber zurückgehen. Es geht also um Sinn und Zweck, Inhalt und Methode des lateinischen Anfangsunterrichts.<sup>1</sup>

Es geht aber auch, wie WOLFGANG JÜTTNER es unlängst einmal in anderem Zusammenhang formuliert hat, darum, dass derjenige, der „mit seinen Visionen für Kinder die Eltern nicht überzeugen kann, etwas falsch gemacht hat.“<sup>2</sup>

Im Folgenden möchte ich darlegen, warum ich die didaktischen Grundsatzentscheidungen, die insbesondere den Unterrichtswerken der dritten Generation zugrunde liegen, für wenig überzeugend halte. Die Mängel, die dieser

Konzeption von lateinischem Anfangsunterricht anhaften, sind nicht, wie GERHARD FINK meint, nur „herbeigeredet“<sup>3</sup>, sondern tatsächlich vorhanden und aus meiner Sicht auch nicht unerheblich im Vergleich zu dem, was Lateinunterricht einmal war und was er heute wieder sein könnte.

„Das Lateinbuch als Lehrbuch Europas“ (GUSTAV SEIBT) gibt es in Deutschland seit KARL DEM GROSSEN, und Lateinunterricht war über die Jahrhunderte hinweg bei unterschiedlicher Gewichtung und Zielsetzung wohl auch immer mehr Sprach- als Literaturunterricht.<sup>4</sup> Jedenfalls hat MANFRED FUHRMANN in seinem in Dresden gehaltenen Vortrag auf den engen Zusammenhang zwischen dem humanistischen Gymnasium und der Weltgeltung der deutschen Natur- und Geisteswissenschaft hingewiesen.<sup>5</sup> Im Hinblick auf diesen von Fuhrmann konstatierten Zusammenhang könnte man fragen, ob es denn wirklich Zufall war, dass das Fernrohr,

die Dampfmaschine oder das Auto in Europa und nicht anderswo erfunden worden sind. Und gibt es nicht auch einigen Grund für die Annahme, dass der über Jahrhunderte andauernde Vorsprung Europas in Wissenschaft und Technik zu einem nicht geringen Teil der Verstandeschulung durch seine Lateinschulen zu verdanken ist?

Lateinunterricht war über Jahrhunderte hinweg bis in die fünfziger und sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts hinein eine wissenschaftspropädeutische Vorschule, die sich an den Erfordernissen der Universität orientierte. Über viele Jahrhunderte stand das Trivium von Grammatik, Logik und Rhetorik im Mittelpunkt jeden höheren Unterrichts.<sup>6</sup> Die Grammatik erklärte den Schülern das System und die Struktur von Sprache. Damit schuf man die Grundlage und Voraussetzung für jede Denk- und Verstandestätigkeit. Denn das Denken ist an Sprache gebunden, und insofern ist die Sprache das Mittel und Medium des Denkens. Das stete Übersetzen und Interpretieren, die darauf angewendeten Methoden, die dabei verwendeten Kategorien und Begriffe schulten die Einsicht in die logischen Bezüge von Sätzen und in die Sinnhaftigkeit von Texten. Die Leipziger Sprachforscherin ANGELA FRIEDERICI formuliert das so: „Sprache ist das entscheidende Instrument des Bewusstseins. Zugleich ist sie das wichtigste Werkzeug der Intelligenz.“<sup>7</sup>

Die Lateinschule hat also ihren Schülern anhand der Trias von Grammatik, Logik (bzw. Dialektik) und Rhetorik eine Vorstellung oder zumindest doch eine Ahnung davon vermittelt, dass die Wissenschaft die Welt mit Hilfe der an Sprache gebundenen denkenden Vernunft erklärt, indem sie sich Objekten zuwendet, Verfahrensweisen anwendet und dabei abstrakte Begriffe verwendet, das gefundene Wissen systematisiert und dann der Nachwelt tradiert. So lehrte die Lateinschule ihre Schüler im Laufe der Jahre, wie Latein die Sprache und wie die Sprache die Welt erklärt. MAX VON PETTENKOFER hat dieses zeitlose Argument für Lateinunterricht folgendermaßen formuliert: „Derselbe Geist der Beobachtung, der Analyse, der Vergleichung und der Combination ist in der Philologie tätig wie

in den Naturwissenschaften. In dieser Beziehung sind sich überhaupt alle Wissenschaften gleich, nur ihre Gegenstände sind verschieden.“<sup>8</sup>

Nach der so genannten kopernikanischen Wende, der Hinwendung zu den Prinzipien der Textualität und Latinitas<sup>9</sup>, der Verwendung originaler oder originalnaher Texte schon im lateinischen Anfangsunterricht, setzte dann spätestens mit Einführung der Unterrichtswerke der dritten Generation eine Phase der, wie ich es nennen möchte, Übertreibung der genannten Prinzipien ein, die didaktische Entscheidungen zur Folge hatte, die im Grundsatz falsch waren und daher auch nicht allgemein überzeugen können.

Eine dieser Fehlentscheidungen ist aus meiner Sicht die historische Kommunikation als Richtziel für den Lateinunterricht in der Sekundarstufe I.<sup>10</sup>

## 2. Zur historischen Kommunikation

Vielleicht nicht alle, aber doch viele Eltern (vor allem die, die selbst einmal Lateinunterricht hatten) verbinden mit der Anmeldung ihrer Kinder für das Fach Latein bestimmte Erwartungen. Und diese richten sich wohl nicht vornehmlich darauf, dass die Kinder im LU genauso wie im Englisch- oder Deutschunterricht vor allem und in erster Linie zur Auseinandersetzung mit den Textinhalten angehalten werden. Vielmehr geht es im LU doch traditionellerweise um die Einführung in die Grundstrukturen, in das System und in ein Modell von Sprache an sich, um eine Einführung in wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen, und sukzessive um eine Einführung in die kulturellen und geistesgeschichtlichen Grundlagen Europas. Dass die Auseinandersetzung mit Texten in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt, ist unbestritten. Bestritten wird aber, dass die historische Kommunikation in dieser frühen Phase des LU die Hauptrolle spielen kann. Lügen die zu besprechenden Texte alle in deutscher Sprache vor, wäre diese Auffassung sicherlich vertretbar. Da die Texte aber in lateinischer Sprache vorliegen, gilt der Satz von RAINER NICKEL, dass der LU seine Ziele über die ihm spezifischen und, wie ich hinzufügen möchte, außerordentlich

zeitaufwendigen Methoden der Übersetzung und Interpretation erreicht<sup>11</sup>. Jedenfalls nehmen Übersetzung und Interpretation den weitaus größten Teil der Unterrichtszeit in Anspruch.

Hinzu kommt, dass eine Auseinandersetzung mit den Texten immer nur der zweite Schritt sein kann, dem als erster Schritt die Übersetzung und die Interpretation vorausgehen muss. Da man einerseits nicht den zweiten Schritt vor dem ersten tun kann, und da andererseits Übersetzung und Interpretation von Texten sehr zeitaufwendige Vorgänge sind, läuft in der Konsequenz alles darauf hinaus, dass die historische Kommunikation schon allein vom Zeitaufwand und vom Zeitbedarf nicht in der Mitte und im Zentrum des LU stehen kann, sondern nach wie vor die traditionellen Arbeitsweisen der Übersetzung und Interpretation.

Dass darüber hinaus historische Kommunikation kein genuines Spezifikum des LU ist, steht wohl außer Frage. Denn dieses Unterrichtsziel könnte auch in anderen Fächern innerhalb und außerhalb des Gymnasiums mit wesentlich weniger Lern- und Zeitaufwand angestrebt werden. Fragen wie die nach dem Nutzen des Feuers für die Menschheit können fach- und schulformunabhängig eigentlich überall besprochen werden<sup>12</sup>. Und so gesehen ist z. B. auch die Lektüre der Biographie einer historischen Persönlichkeit in deutscher Sprache zugleich auch immer historische Kommunikation, die aber weder ein Gymnasium und schon gar keinen Lateinunterricht notwendig macht oder voraussetzt.

Beschäftigt man hingegen Schülerinnen und Schüler nur mit einem so simplen Satz wie „Der Bauer pflügt den Acker mit dem Pflug“, kann der wissenschaftspropädeutische Nutzen dieser Form der Sprachbetrachtung ein beträchtlicher sein: Der Schüler lernt, dass ein Satz ein Ganzes ist, das logischerweise in Teile (nicht etwa in Glieder) zerlegt bzw. analysiert werden kann; er lernt, dass das Thema, also das Subjekt des Satzes, durch das Prädikat und mögliche Erweiterungen konkretisiert wird, dass das Thema also durch die Aussagen darüber immer mehr und immer weiter expliziert bzw. entfaltet werden kann; er lernt zwischen notwendigen

Satzteilen und möglichen Erweiterungen zu differenzieren; er lernt im Hinblick auf Subjekt und Prädikat einerseits und im Hinblick auf erweiternde Objekte und Umstandsbestimmungen andererseits zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem, zwischen zentralen und peripheren Satzteilen zu unterscheiden; er lernt also anhand eines simplen Satzes die logischen Begriffe des Ganzen und des Teils, des Themas und seiner Konkretion bzw. Explikation, des Wesentlichen und Unwesentlichen, der Mitte und seiner Umgebung, des Zentralen und Peripheren kennen und damit umzugehen; er lernt darüber hinaus die „richtige Blickführung“, also methodische Vorgehensweise insofern, als er zuerst das Primäre (die Kernaussage in Form von Subjekt und Prädikat), dann das Sekundäre (Erweiterungen in Form von Objekten und adverbialen Bestimmungen) und darauf das Tertiäre (satzteilerweiternde Attribute) in den Blick nimmt, und er lernt *last not least*, dass in hermeneutischer Hinsicht die Erfassung der Kernaussage eines Satzes den Verstehenshorizont der übrigen Satzteile sehr stark determiniert, beschränkt und eingrenzt, insofern als die Kernaussage „Der Bauer pflügt...“ nicht beliebige Satzerweiterungen zulässt.

Eine solche formale Bildung, die der LU in traditioneller Weise vermittelte, war immer auch eine Einführung weg von den Realitäten und manchmal auch nur Banalitäten des täglichen Lebens in die Welt des Formalen, des Abstrakten, des Idealen und zwar insofern, als formale Bildung eine Vorstellung von Formen, Begriffen und Kategorien vermittelte, die nicht mehr mit den Sinnen greifbar und erfahrbar sind, sondern nur noch mit dem Verstand.

So ist es dann auch vom Subjekt zur Substanz, vom Attribut zur Qualität, vom Prädikat zur Kategorie usw. ein nicht mehr allzu großer Schritt. Traditioneller LU war also zugleich auch immer ein philosophisches, d. h. ontologisches und erkenntnistheoretisches Propädeutikum insofern, als LU unter Hintanstellung der Auseinandersetzung mit Unbegrenztem, Beliebigem und Zufälligem mit grundlegenden, notwendigen und in ihrer Anzahl begrenzten Seins- und Denkbegriffen vertraut machte, insofern als sich

an einer Vielzahl von Sätzen eine endliche und recht begrenzte Anzahl von logischen Seins- und Denkbegriffen ableiten ließ. Und wenn auch die lateinische Sprache nicht logischer sein mag als andere Sprachen auch, so machte doch der Umgang mit ihr und der Zugriff auf sie die Schülerinnen und Schüler schon in recht jungen Jahren mit wichtigen und wesentlichen Verstandesbegriffen bekannt und im Zuge übenden und wiederholenden Lernens auch vertraut. Dieses Bekannt- und Vertrautsein mit solchen wesentlichen Begriffen ermöglichte und erleichterte es den Schülerinnen und Schülern, sich auf der Grundlage logischer und ontologischer Grundeinsichten einen weiteren idealen bzw. philosophischen Teilbereich zu erschließen, nämlich den der Ethik oder Moral oder den der geistigen bzw. geistesgeschichtlichen Grundlagen Europas, der sich mehr oder weniger ausgeprägt durch alle literarischen Gattungen der in der Schule gelesenen lateinischen und griechischen Literatur in der Oberstufe zieht. Ein solcher strukturierter zweigeteilter Gang des Unterrichts ist in meinen Augen und sicherlich auch in den Augen nicht weniger Kolleginnen und Kollegen und wohl auch zahlreicher Eltern einem Unterricht vorzuziehen, der von der ersten Lateinstunde an die inhaltliche Auseinandersetzung mit letztendlich beliebigen Texten aus der Welt der Römer und daraus abgeleiteten beliebigen Fragestellungen zum erklärten Globalziel hat. Denn historische Kommunikation kann einerseits auch außerhalb des Faches und auch außerhalb des Gymnasiums wesentlich rationeller und ökonomischer mit wesentlich weniger Zeit-, Arbeits- und Anstrengungsaufwand betrieben werden und kann andererseits in Anbetracht des hohen Zeitaufwandes, den Übersetzung und Interpretation erfordern, schon allein aus diesem Grund nicht in der Mitte und im Zentrum lateinischen Anfangsunterrichts stehen.

### 3. Zum Zeitbedarf für den Lehrbuchunterricht

Nach den Erfahrungen nicht weniger Kolleginnen und Kollegen ist der Zeitrahmen mit zweieinhalb Jahren für die Spracherwerbsphase zumindest mit einem Unterrichtswerk wie dem *Cursus Continuus* zu eng gesteckt. Das liegt zum

einen sicherlich an dem Schwierigkeitsgrad dieses Unterrichtswerkes, der aus der Forderung resultiert, die Schüler möglichst früh mit möglichst originalem Latein zu konfrontieren. Diese Forderung mag aus der Sicht der frühen neunziger Jahre verständlich sein, heute sieht man aber dank PISA und anderer Untersuchungen weiter: So weiß man heute, dass 42 Prozent unserer Schülerschaft nicht aus freien Stücken liest<sup>13</sup>, was dann infolge mangelnder Sprachkompetenz die Suche nach adäquaten deutschen Formulierungen bei der Übersetzung bzw. Recodierung zeitaufwendiger macht als früher. Man weiß heute auch, dass deutlich mehr Mädchen als Jungen das Abitur machen (von Niedersachsens Abiturienten im Jahre 2002 sind 57 Prozent Mädchen und nur 43 Prozent Jungen)<sup>14</sup>, und man vermutet, dass ein Grund dafür die so genannte „Medienverwahrlosung“ sein könnte. So meint Prof. PFEIFFER, der frühere niedersächsische Justizminister, dass „die schulischen Lerninhalte verblassen angesichts der emotionalen Wucht der filmischen Bilder. Eine wachsende Anzahl von Jungen bevorzugt Filme, deren Reize so stark sind, dass das Schulwissen dahinter verblasst. Der Horrortrip per Internet und Video vermag eben erst gelernte Vokabeln gleichsam zu löschen.“<sup>15</sup>

Man weiß heute, dass nicht jeder Abiturient studierfähig ist, d. h. nicht über das Wissen und die analytischen und methodischen Kompetenzen verfügt, also nicht über die Reife, die ihm sein Zeugnis bescheinigt. Das geht aus einer Umfrage betreffs der Studierfähigkeit von Erstsemestern hervor, die das Institut der Deutschen Wirtschaft in Köln im Jahr 2000 unter 1435 Hochschullehrern quer durch alle Hochschultypen und Fachrichtungen durchgeführt hat. Dabei vergaben die Dozenten bei der Bewertung der so genannten kognitiven Fähigkeiten die schlechtesten Noten. Etwa ein Drittel der befragten Professoren sprach den Studienanfängern analytische Fähigkeiten komplett ab. Und knapp jeder dritte Studienanfänger ist nach Ansicht der Hochschullehrer nicht studierfähig.<sup>16</sup>

PISA hat außerdem deutlich gemacht, dass es nicht reicht, den Schülern lediglich Kenntnisse zu vermitteln, ohne genügend Zeit dafür zur

Verfügung zu stellen, diese auch zu wiederholen und einzuüben. Jedenfalls scheinen drei Stunden für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und zweite Fremdsprache in den Klassen 9 und 10 im Hinblick auf die Bedeutung und Wichtigkeit dieser Fächer für die weitere Schullaufbahn, ein Studium oder eine Berufsausbildung, aber auch im Hinblick auf ihre volkswirtschaftliche Bedeutung ziemlich knapp bemessen zu sein. Schließlich macht nicht das Wissen den Meister, sondern die Übung, und Übung ist immer an einen gewissen Zeitaufwand gebunden. Vielleicht sollte man vor dem geschilderten Hintergrund auch im Fach Latein einen Gang zurückschalten und mehr Zeit für übendes und wiederholendes Lernen reservieren, zumindest aber doch deutlicher als bislang geschehen auf die Anforderungen moderner, sich am Original orientierender Unterrichtswerke hinweisen und vor allem auch auf den damit verbundenen Zeitbedarf. Das Herbeiführen von Verstehensprozessen ist nämlich nicht nur im LU (aber da ganz besonders!) an einen gewissen Zeitaufwand gebunden, wobei die oben genannten Rahmenbedingungen den erforderlichen Zeitaufwand dann eher noch vergrößern als verringern.

#### 4. Zur fehlenden Systematik

Ein weiterer Mangel moderner Unterrichtswerke ist die zunehmende Verwendung von Begleitgrammatiken, was zur Folge hat, dass längst nicht mehr immer und überall Sprache als System von den Schülerinnen und Schülern erfahren wird, was die Erlernung der lateinischen Sprache und den Fortschritt in der Lektürephase dann auch nicht eben erleichtert. Konfrontiert werden die Schüler über Jahre hinweg mit einem ungeordneten Wust von grammatikalischen Phänomenen, wie sie gerade in der jeweiligen Lektion gebraucht werden. Zwar heißt es im Lehrerband zum FELIX: „Die Grammatik ist bewusst systematisch angelegt; ihre Aufgabe ist die Ordnung der (sprachlichen) Vorstellungswelt des Schülers. (...) Hierfür bietet insbesondere das ‚Begleitbuch‘ zu FELIX eine Vielzahl von Tabellen, Zusammenfassungen und die speziellen Haltepunkte.“<sup>17</sup> Leider hat man aber vergessen, die Tabellen, Zusammenfassun-

gen und Haltepunkte ihrerseits in ein System zu bringen, also in einen Ordnungsrahmen einzufügen, so dass am Ende das Gefühl bleibt, sich über Jahre hinweg in einer intellektuellen Villa Kunterbunt, einem unaufgeräumten Kinderzimmer aufgehalten zu haben. Ein Beispiel dafür ist die Darstellung des Konjunktivs im Hauptsatz in der Grammatik GRAMMADUX. Die fehlende Systematik in der Darstellung dieses Phänomens zeigt sich schon im ersten Satz: „Der Konjunktiv im Hauptsatz kennzeichnet allgemein den Inhalt eines Satzes als möglich, gewünscht oder nicht wirklich.“<sup>18</sup> In dieser Funktionsbeschreibung des Phänomens Konjunktiv bleibt der Gegensatz der Begriffe „gewünscht“ im Begehrssatz einerseits und „möglich bzw. nicht wirklich“ im Aussagesatz andererseits völlig unberücksichtigt.

Modernen Begleitgrammatiken fehlt aber nicht nur die Systematik, es mangelt auch an der Gründlichkeit der traditionellen lateinischen Schulgrammatik, so dass ein Eindruck von Oberflächlichkeit zurückbleibt. So verwenden die Verfasser des GRAMMADUX zur Beschreibung der Funktion des Konjunktivs im Aussagesatz das Beispiel „Wenn ich das wüsste, würde ich es dir erklären.“ und erklären die Modusfunktion folgendermaßen: „Der Konjunktiv Imperfekt (...) und der Konjunktiv Plusquamperfekt (...) drücken aus, dass etwas sein könnte, aber nicht ist, bzw. dass etwas hätte sein können, aber nicht war. Sie dienen also zum Ausdruck des Irrealis (der Nichtwirklichkeit).“<sup>19</sup>

Sieht man einmal davon ab, dass die Termini Irrealis (Form) und Irrealität (Funktion) verwechselt werden, sieht man ebenso von den Formulierungsschwächen bei der Beschreibung des Potentialis ab, wo die Termini Hauptsatz und Aussagesatz verwechselt werden, wo das Modalverb „kann“ nicht nur überflüssig, sondern auch falsch ist, weil der Konjunktiv Präsens im Aussagesatz nicht nur vielleicht und gelegentlich die Möglichkeit zum Ausdruck bringt, sondern immer, – sieht man also von diesen Schwächen einmal ab, dann bleibt, dass die Funktionsbeschreibung des Irrealis nicht allein den Irrealis beschreibt, sondern genauso den Potentialis. Denn auch der Potentialis bringt z. B. in dem

Satz „Wenn Paul käme, würde ich mich freuen.“ zum Ausdruck, dass „etwas sein könnte, aber nicht ist“.

Folglich ist diese Funktionsbeschreibung bzw. Definition untauglich, weil sie den Potentialis nicht vom Irrealis abgrenzt. Diese Funktionsbeschreibung des Irrealis ist aber nicht nur unbrauchbar, sie ist darüber hinaus auch noch falsch: denn der Irrealis bringt niemals zum Ausdruck, dass „etwas sein könnte“ (also möglich ist), sondern immer nur das Gegenteil davon, nämlich dass etwas nicht sein kann, weil die Realisierung dieses Etwas als absolut unmöglich gedacht wird: wenn Paul nämlich verreist oder anderweitig verhindert ist, dann kann er eben auch nicht kommen! Sowohl das Kommen als auch die Freude darüber stellt sich der Sprecher also als etwas vor, was eben nicht sein könnte. Die Autoren des GRAMMADUX verwechseln also die Begriffe Vorstellung und Möglichkeit miteinander, beschreiben die Funktion des Irrealis in einer Formulierung, die allenfalls auf den Potentialis zutrifft, und vermitteln deshalb kein „sicheres Grundwissen“, sondern stiften lediglich Konfusion und Verwirrung. Wäre man indes den Phänomenen wirklich einmal auf den Grund gegangen, käme man vielleicht zu der Formulierung, dass der Konjunktiv im Aussagesatz im Gegensatz zum Realis keine wirkliche oder tatsächliche Handlung zum Ausdruck bringt, sondern eine nur vorgestellte, deren Eintreten, Verwirklichung oder Realisierung als möglich (Potentialis) oder unmöglich (Irrealis) gedacht wird.

Auch die Valenzgrammatik hat das System der lateinischen Sprache in eine gewisse Unordnung gebracht. So findet sich in der CURSUSGRAMMATIK die Lehre vom Verb vor die des Nomens gestellt<sup>20</sup>, und in der Grammatik von LINDAUER/VESTER heißt es, dass das wichtigste Glied eines Satzes das Prädikat sei<sup>21</sup>. Diese Sicht auf die Grammatik verstellt jedoch dem Schüler den Blick auf die Grundstruktur der logischen bzw. grammatischen Begriffe insofern, als grammatikalische Kategorien zugleich auch immer logische Kategorien sind. Die aristotelische Kategorienlehre beginnt jedenfalls nicht mit den verbalen Kategorien des Tuns und Leidens,

der Lage und des Zustands, sondern mit der der Substanz. Dem entspricht, dass die primäre und zentrale Fragestellung jeglicher Interpretation die nach dem nominalen Thema des Textes ist und erst in zweiter Linie die nach dessen Entfaltung in Form von verbalen Aussagen, die über das Thema gemacht werden. In der Grammatik ist also die Priorität des Subjekts gegenüber der Aussage, die über das Subjekt gemacht wird, denknotwendig. Und wenn nun in der ROMAGRAMMATIK ebenfalls erklärt wird, dass das wichtigste Glied im Satz das Prädikat sei<sup>22</sup>, dann lässt sich dagegen einwenden, dass, wie oben deutlich gemacht, die Annahme einer Priorität der Satzaussage gegenüber dem Satzgegenstand keinen Sinn ergibt.

Überhaupt geht durch den Verzicht auf die traditionelle Dreiteilung der Grammatik für die Schülerinnen und Schüler die grundlegende Einsicht verloren, dass sich letztendlich nahezu alle grammatikalischen Phänomene auf die drei Grundbegriffe Wortart, Wortform und Satzteil zurückführen und sich diesen subsumieren lassen.

Alles in allem orientiert sich also der moderne Lateinunterricht an Zielen, die außerhalb des LU mit wesentlich weniger Aufwand zu erreichen wären, und er bleibt mit seiner Grammatik *light* auch etwas zu sehr an der Oberfläche. So gleicht historische Kommunikation einer Radtour vielleicht an der Altmühl entlang, wo der Blick mal hierhin, mal dorthin schweift und die Rede mal auf dieses, mal auf jenes kommt. So geht dann der Blick mehr in die Weite als in die Tiefe, man gewinnt viele neue Eindrücke, man hat am Ende einer solchen Reise viel über „interessante Personen, fremdartige Schauplätze, ungewöhnliche Abenteuer“<sup>23</sup> erfahren, aber gesehen hat man letztlich doch mehr mit den Augen und den Sinnen als dem Verstand. Zweifellos ist eine solche Reise auch immer eine Bildungsreise, weil Reisen immer bildet.

Aber – ist das noch die „praxisferne Schulung“ im Sinne WILHELM VON HUMBOLDTS, die zu formaler Strenge und intellektueller Sorgfalt erzog? MANFRED FUHRMANN wies in Dresden darauf hin, dass „die deutsche Wissenschaft unter diesen

Voraussetzungen ausgezeichnet gedieh, dass sie im Zeitalter des humanistischen Gymnasiums Leistungen vollbrachte wie nie zuvor, und zwar auf allen Gebieten, im Bereich der Geistes- und Naturwissenschaften ebenso wie in dem der Technik“. Und er wies auch darauf hin, dass sich „der Abbau der humanistischen Bildung und der Geltungsverlust der deutschen Wissenschaft etwa gleichzeitig vollzogen haben“. Mit dieser Einschätzung steht Manfred Fuhrmann nicht allein: auch der Bundestagspräsident WOLFGANG THIERSE verweist auf den engen Zusammenhang zwischen dem „traditionellen Bildungskanon des 19. Jahrhunderts“ und dem „Aufstieg der deutschen Wissenschaft und Technik“, während THOMAS NIPPERDEY in seiner Deutschen Geschichte 1800-1866 feststellt: „Das Gymnasium war als Gelehrtenschule eine gute Schule, die deutsche Wissenschaft entwickelte sich auf dieser Grundlage ganz außerordentlich.“<sup>24</sup> Was war denn nun das Gute an dieser Schule? Was hatte diese Schule damals, das sie heute nicht mehr hat? Meine Antwort lautet: das Gute an dieser Schule war ihr Sprachunterricht und die dadurch vermittelten wissenschaftspropädeutischen, d. h. insbesondere diagnostischen und hermeneutischen Kompetenzen. Das ständige Übersetzen schulte einerseits das Beobachten, Erkennen und Benennen bzw. Beschreiben von (sprachlichen) Phänomenen und andererseits die Fähigkeit, fremde Sinn- und Sachzusammenhänge in die eigene Sprach- und Verstehenswelt zu integrieren und in einem zweiten Schritt zu transformieren, um sie auch anderen verständlich zu machen. Und vielleicht ließe sich ja auch heute die Qualität der Gymnasien ganz einfach dadurch sichern und verbessern, dass man anstelle von TÜV-Inspektoren und Evaluationsexperten nur tüchtige Sprachenlehrer an die Schulen schickt, von denen es aber in Zukunft wohl immer weniger geben wird, da sich in den letzten zwei, drei Jahrzehnten kaum jemand mehr in seiner Schulzeit mit einer soliden Systemgrammatik wie etwa der von ZINSMEISTER, RUBENBAUER, KAEGI oder STEHLE ausdauernd und anhaltend beschäftigt hat. Bedenkt man nun aber, dass aufgrund des hierzulande üblichen Lohnniveaus Deutschlands Chancen auf globa-

lisierten Märkten in den nächsten Jahrzehnten nach LOTHAR SPÄTHS Einschätzung ausschließlich von der Innovationskraft von (Natur-)Wissenschaft und Forschung abhängen, dann hat MANFRED FUHRMANN auf eine, vielleicht die einzige Chance verwiesen, um im globalen Wettbewerb zu bestehen. Deutschland bräuchte dann neben der fach- und praxisorientierten Masse der Abiturienten vermehrt und verstärkt aber auch wieder diejenigen, die – auch praxisfern – zu formaler Strenge und intellektueller Sorgfalt erzogen worden sind. MAX VON PETTENKOFER hat das vor etwa 140 Jahren so ausgedrückt: „Die meisten naturwissenschaftlichen Fachprofessoren an den Universitäten stimmen deshalb darin überein, dass die durchschnittliche Erfahrung nicht gestattet, einen Unterschied zu behaupten zu Gunsten derjenigen, welche schon etwas von Naturwissenschaften gelernt hatten, ehe sie auf die Universität kamen, gegenüber denjenigen, welche sich bis dahin von allen Naturwissenschaften freigehalten hatten. Ein frischer jugendlicher Geist, ein scharfsinniger denkfähiger Kopf, ein aufrichtiger und fleißiger Charakter hilft der letztern Kategorie gar bald auf eine höhere Stufe, als der Vorunterricht.“<sup>25</sup> Denselben Sachverhalt beschreibt Manfred Fuhrmann mit folgenden Worten: „Die Philologiestudenten und künftigen Lehrer waren nahezu die einzigen, die bereits einen erheblichen Fundus von Kenntnissen für ihren künftigen Beruf mitbrachten; alle anderen mussten gleichsam ‚von vorn‘ beginnen, wenn sie die Universität bezogen.“<sup>26</sup>

## 5. Latein als universelles gymnasiales Grundlagenfach

Aus dem oben Gesagten wird deutlich, dass man Schüler, Eltern und Lehrer von dem Nutzen der historischen Kommunikation und ihrer Begleiterscheinungen auf Dauer nur schwer wird überzeugen können, weil der LU hier etwas leistet, was andere besser und schneller leisten können. Aus meiner Sicht bedeutet das, dass die Tendenzen zu Entsystematisierung und Entsprachlichung des LU durch „Rückkehr zu bewährten Kontinuitäten“ beendet werden müssen<sup>27</sup>. Damit ist keine radikale Wende gemeint, wie G. FINK vielleicht befürchtet<sup>28</sup>, sondern lediglich eine

Rücknahme der Übertreibungen im Hinblick darauf, dass man nicht mehr den zweiten Schritt vor dem ersten tut, dass man also nicht mehr die Auseinandersetzung mit Texten an den Anfang stellt, ohne dem Schüler zuvor eine ausreichende sprachliche und grammatikalische Grundlage vermittelt und ein hinreichendes begriffliches und methodisches Instrumentarium bereitgestellt zu haben. Wenn also LU eine sprach- und kulturerschließende Funktion hat<sup>29</sup>, dann muss diese Zweiteilung auch im Unterrichtsgang deutlich werden, dann müssen die Gewichte auch dementsprechend verteilt werden. LU müsste demnach eine klare Zweiteilung in *Studia inferiora et superiora* aufweisen<sup>30</sup>, wobei die Spracherschließung die Aufgabe hätte, dem Schüler die grammatikalischen Strukturen zu erklären, was früher die Domäne des LU gewesen ist, dann aber auch die Methoden zu erklären, die auf Sprache und Texte angewendet werden, was der LU früher einmal zumindest ansatzweise geleistet hat. Ein weitgehend neues Aufgabenfeld für den LU wäre darüber hinaus die Erklärung der bei den verschiedenen Verfahrensweisen verwendeten abstrakten Begrifflichkeit. So haben z. B. die Schüler zwar bis in die achtziger Jahre hinein die Übersetzungsmethoden des Konstruierens und Analysierens kennen gelernt. Aber was hat man beim Konstruieren eigentlich konstruiert und beim Analysieren analysiert? Und so beschäftigen sich fächer- und schulformübergreifend Lehrer und Schüler tagaus tagein mit Sätzen. Wer aber könnte schon plausibel erklären, was ein Satz ist und warum der Satz eigentlich Satz heißt? Aufträge zur Gliederung von Texten finden sich allenthalben, aber unter welchen Voraussetzungen kann man einen Text überhaupt gliedern? Und wenn wirklich das Sehen und das Schließen die einzigen Möglichkeiten der Erkenntnis sind<sup>31</sup>, wie unterscheiden sich dann die Diagnose, die Spekulation und die Theorie voneinander, und was ist dann eigentlich ein Schluss? Darüber findet sich in heutigen Lateinbüchern kein Wort, und würde man heute an den Schulen herumgehen und danach fragen, würde es einem vielleicht ähnlich ergehen wie SOKRATES, als er seine Mitbürger nach den Begriffen des Guten, des Wahren und des Schönen fragte.

Würde man aber nun in das Zentrum der Spracherschließung durch Lateinunterricht die Erklärung sprachlicher Strukturen, Methoden und Begriffe stellen, dann könnte man eine solche Aporie überwinden und Latein zu dem Fach machen, das es über Jahrhunderte hinweg eigentlich immer gewesen ist, nämlich zum universellen gymnasialen Grundlagenfach für die Geisteswissenschaften, wie es die Mathematik für die Naturwissenschaften ist, wobei man anmerken könnte, dass Fragen z. B. nach Bedingungen, Ursachen, Folgen ja nicht nur in den Geisteswissenschaften eine Rolle spielen, sondern darüber hinaus genauso in den Naturwissenschaften. Diese universelle Bedeutung eines grundlegenden Sprachunterrichts scheint auch MATTHIAS RÖSSLER im Blick gehabt zu haben, als er in seinem Grußwort auf der Dresdener DAV-Tagung ausführte, dass (...) „Lesekompetenz und textanalytische Fähigkeiten die wichtigsten Voraussetzungen sind, um die Lerninhalte anderer Fächer überhaupt erst zu erschließen. Wer nicht in der Lage ist, differenzierte Textaussagen zu verstehen, der wird auch in anderen Fächern nach und nach den Anschluss verlieren. Lesen ist das wichtigste Rüstzeug, das Schule vermittelt – nicht nur eine Basisleistung, die in der Grundschule am Platz ist, sondern eine fundamentale Fähigkeit, die kontinuierlich geübt und weiterentwickelt werden muss.“<sup>32</sup>

Wer sich also in der Mathematik nicht mit abstrakten und idealen Phänomenen wie Kreis, Kugel oder Dreieck beschäftigt hat, wird es schwer haben, mathematische oder physikalische Phänomene erklären zu können.

Genauso wenig wird man Texte verstehen können, wenn man keine klare Vorstellung davon hat, was man z. B. unter einem Satz, einer Zäsur, einem Thema oder Abstraktion, Konkretion oder Kritik zu verstehen hat. Fehlen diese Instrumente, dann wird sich „Interpretation“ im wesentlichen in der Beantwortung mehr oder weniger belangloser Fragen an beliebigen Texten erschöpfen. Das mag zwar Schüler und Lehrer beschäftigen und der Kommunikationsfähigkeit und anderen emanzipatorischen Zielsetzungen dienlich und förderlich sein, erhöht aber über



die genannten Zielsetzungen hinaus die Studierfähigkeit nicht wirklich.

Wenn es denn nun wirklich so ist, dass Denkprozesse sich mithilfe und aufgrund von Sprache und der von Sprache bereitgestellten abstrakten Begrifflichkeit vollziehen, dann kann der wissenschaftspropädeutische Nutzwert des LU jedem Fünfzehnjährigen überzeugend verdeutlicht werden, indem man eine Parallele zum Handwerk herstellt und etwa folgendermaßen auf die Gemeinsamkeiten von Handwerk und Wissenschaft verweist: Handwerker und Wissenschaftler arbeiten auf ein bestimmtes Ziel hin, der Handwerker will vielleicht einen Tisch herstellen, der Wissenschaftler will ein Phänomen, ein Objekt oder einen Gegenstand verstehen oder erklären. Um ihre Ziele zu erreichen, müssen Handwerker und Wissenschaftler bestimmte Schritte auf dem Wege zu ihrem Ziel, dem Herstellen, Verstehen oder Erklären, zurücklegen. Diese Schritte auf dem Wege zum Ziel bezeichnet man mit einem griechischen Wort als Methoden. Um nun einen Tisch herzustellen, muss ein Tischler verschiedene Verfahrensweisen anwenden, er muss z. B. messen, sägen, dreheln, schleifen, leimen oder schrauben. Analog dazu muss der Wissenschaftler, um ein geistes- oder naturwissenschaftliches Phänomen zu verstehen oder zu erklären, z. B. beobachten (Diagnose), vergleichen (Kritik), zerlegen (Analyse), zusammensetzen (Synthese), Schlussfolgern (Konklusion), Zusammenhänge herstellen (Kombination), bestimmen und abgrenzen (Definition) oder auch neues Wissen in bekannte Zusammenhänge einordnen (Strukturieren und Systematisieren) und das gefundene Wissen an nachfolgende Generationen weitergeben (Tradition).<sup>33</sup>

Nur in den seltensten Fällen kann der Handwerker seine Produkte mit bloßen Händen herstellen. Um messen, sägen, schrauben oder bohren zu können, braucht der Handwerker Werkzeuge, die er in die Hände nimmt. So braucht nun ein Tischler zur Herstellung eines Tisches einen Zollstock, eine Säge, einen Hammer und viele andere Werkzeuge mehr. Auch ein Wissenschaftler braucht zum Diagnostizieren, Analysieren oder Kombinieren Werkzeuge, um Texte verstehen oder die Natur erklären zu können. Diese unterscheiden sich

vom Werkzeug des Handwerkers aber dadurch, dass man sie nicht in die Hand nehmen kann. Die Werkzeuge der Wissenschaft sind also keine konkreten, materiellen Dinge, sondern immaterielle, abstrakte Begriffe aus der Welt der Sprache, der Zahlen, der Formeln und der geometrischen Figuren.

Für die Geisteswissenschaften, also die Wissenschaften, die sich insbesondere mit Texten beschäftigen, bedeutet das nun, dass alles Vergleichen, Gliedern, Zusammenfassen usw., alle Denkprozesse also mit Hilfe von abstrakten sprachlichen Begriffen erfolgen. Sprachliche Begriffe sind also die Werkzeuge, mit deren Hilfe der Geisteswissenschaftler auf verschiedenen methodischen Wegen den Sinn von Texten zu begreifen, zu erfassen bzw. zu verstehen versucht.

Eine solche Zielsetzung des Lateinunterrichts erfordert einen Lehrertyp, der nicht so sehr, zumindest aber nicht nur Organisator oder Moderator von Lernprozessen ist, der sich selbst zurücknimmt und die Schüler ihre Lernerfahrungen machen lässt, sondern sich vielmehr auch als Erklärer versteht. Selbstentdeckendes Lernen ist nämlich immer nur da möglich, wo das zu Entdeckende im Rahmen des dem Schüler Möglichen liegt. Geht es aber um Strukturen, Begriffe und Methoden, dann sind Fähigkeiten und Kompetenzen erforderlich, die sich bei Schülern nur schwerlich voraussetzen lassen. Gefragt ist der Lehrer mit übersetzerischen Fähigkeiten, wenn es zunächst darum geht, fremde Sinn- und Sachzusammenhänge in die eigene Sprach- und Verstehenswelt zu integrieren, d. h. damit zu verbinden, zu verknüpfen und zu vernetzen, und wenn es dann weiter darum geht, diese in die eigene Verstehenswelt übersetzten fremden Sinn- und Sachzusammenhänge sprachlich und begrifflich so zu transformieren, dass sie einem Mittelstufenschüler verständlich gemacht werden können. ACHIM MEHLHORN hat das in seinem Grußwort auf der Dresdener DAV Tagung so formuliert: „Wir alle wissen, dass es schwierig sein kann, wissenschaftliche Texte zu lesen und zu verstehen, sie rezipierend in eigene Worte zu kleiden, was ich noch immer als beste Methode der Verinnerlichung des Textes erlebt habe. Ein Ingenieur oder ein Naturwissenschaftler, der das

nicht kann, der Schwierigkeiten hat, einen Text zu verstehen, wird international wohl kaum mit seinen Kollegen wetteifern können.“<sup>34</sup>

„Nicht sprießt Bildung in die Seele, wenn man nicht in große Tiefen kommt (PROTAGORAS)“ stand als Geleitwort am Anfang der ARS LATINA, einer seinerzeit in Norddeutschland weit verbreiteten lateinischen Schulgrammatik.<sup>35</sup> Damit ist doch nichts anderes gesagt und gemeint, als dass das Gymnasium der Ort ist, an dem man den Dingen so weit wie möglich auf den Grund gehen sollte. Die „Kenntnis einer Sprache als *Langue* ist Bedingung für das Verwenden und Verstehen der Sprache als *Parole*. Sprache als *Langue* ist nur faßbar als Abstraktion (...).“<sup>36</sup>

Für den Lateinunterricht bedeutet das, dass der Sprache an sich, der Sprache als *Langue* wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden müsste, und dass ihre Strukturen, Methoden und Begriffe bis auf den Grund verfolgt und in das Bewusstsein der Schüler gerückt werden müssten. Lateinischer Grammatikunterricht hat nämlich nicht nur die Funktion, auf den Lektüreunterricht vorzubereiten<sup>37</sup>, sondern geht in seiner Bedeutung weit darüber hinaus. Denn die an der Sprache als *Langue* entwickelten und erklärten Strukturen, Methoden und Begriffe enthalten das Potential zum denkenden Erfassen der Wirklichkeit in ihrer Totalität (zumindest soweit sie mit sprachlichen Mitteln erfassbar ist), während die Sprache als *Parole* immer nur winzig kleine Ausschnitte und Bruchstücke aus der Wirklichkeit präsentieren kann. Schlüssel zum Begreifen, Erfassen und Verstehen weiter Bereiche der Wirklichkeit ist also die Sprache an sich. Und so gesehen erklärt Latein die Sprache, und die Sprache erklärt die Welt.

#### Literaturhinweise:

- 1) Fritsch, A.: In eigener Sache. In: Forum Classicum 3/2004, 174.
- 2) Kallmeyer, J.: „Kiel bringt neue Bewegung in die Bildungspolitik“. Im Gespräch: Wolfgang Jüttner. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ) vom 12.3.2005, 2.
- 3) Fink, G.: Die radikale Wende. In: Forum Classicum 4/2004, 317-319.
- 4) 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, 11-42.
- 5) Fuhrmann, M.: Bildung ohne Inhalte. In: Forum Classicum 2/2002, 115.
- 6) Vgl. Matthiessen, K., a.a.O., passim.
- 7) „Am Anfang war das Wort“. In: DER SPIEGEL 43/2002, 218; vgl. auch Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 1. Bamberg: Buchner, 1979, 172-174.
- 8) Pettenkofer, Max von: Wodurch die humanistischen Gymnasien für die Universität vorbereiten. München, 1869, S. 4. „Wiederentdeckung“ und Abdruck dieser Rede erfolgte durch die „Arbeitsgemeinschaft zur Förderung humanistischer Bildung in Bayern e.V.“ o. J.
- 9) Schirok, E.: Auspicia – „Als Femininum binde man die Frauen an die Bäume an!“ In: Forum Classicum 2/2002, 115.
- 10) Richtlinien NRW Latein Sekundarstufe I, 1993, 41.
- 11) Nickel, R.: Die alten Sprachen in der Schule. 2. erw. Aufl. Frankfurt: Hirschgraben, 1978, 9.
- 12) Felix, Das Lateinbuch. Westphalen, K. / Utz, C. / Nickel, R. (Hg.). Bamberg: Buchner, 1995, 77.
- 13) Schindler, F.: Sprachliche Arbeit in jedem Fach. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.): Forum Schule 1/2002, 21.
- 14) Fischer, C. / Lange, H.: „Bildung ist weiblich“. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ) vom 23.9.2003.
- 15) Thies, H.: „Dumme Jungs, starke Mädchen“. In: Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ) vom 17.9.2003.
- 16) „Studienanfängern fehlt oft das Rüstzeug. Fast jeder dritte Uni-Neuling ist nicht ausreichend vorbereitet.“ In: Hannoversche Allgemeine Zeitung (HAZ) 23.6.2001, S. III/1.
- 17) Westphalen, K.: Die Felix-Konzeption im Überblick. In: Felix, Der Lehrerband, Bamberg: Buchner, 1997, 7.
- 18) Utz, C. / Westphalen, K. (Hg.). Grammadux. Die lateinische Kurzgrammatik. Bamberg: Buchner, 1999, 78.
- 19) Utz, C. / Westphalen, K. (Hg.). Grammadux, a.a.O., 79.
- 20) Bauer, R. / Grosser, H. / Maier, F. (Hg.). *Cursus Latinus*. Systemgrammatik Bamberg: Buchner, 1979, 18ff.
- 21) Lindauer, J. / Vester, H. (Hg.). Lateinische Grammatik. Wort, Satz, Text. Bamberg: Buchner, 1992, 82.
- 22) Lindauer, J. / Pfaffel, W. (Hg.). ROMA. Lateinische Grammatik. Bamberg: Buchner, 1997, 92.
- 23) Felix, Das Lateinbuch. a.a.O., 3.
- 24) Fuhrmann, a.a.O., 115.
- 25) Pettenkofer, a.a.O., 10.
- 26) Fuhrmann, a.a.O., 115.
- 27) Kellner, T.: Zur pädagogischen Relevanz des Lateinischen. In: Forum Classicum 2/2004, 133.
- 28) Fink, Gerhard: a.a.O., 317.
- 29) Kellner, T.: a.a.O., 135.
- 30) Vgl. Matthiessen, K., a.a.O., 18.

- 31) Bochenski, J. M.: Wege zum philosophischen Denken. Freiburg: Herder, 1959, 61.
- 32) Rößler, M.: Grußwort des Sächsischen Staatsministers für Kultus zum Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes. In: Forum Classicum 2/2002, 80.
- 33) Stückelberger, A.: Wissenschaften. In: Hellenika. Berlin: Cornelsen, 2002, 242.
- 34) Mehlhorn, A.: Rede des Rektors anlässlich der Eröffnung des Kongresses des Deutschen Altphilologenverbandes am 3. April 2002. In: Forum Classicum 2/2002, 83.
- 35) Linnenkugel, A. (Hg.). Ars Latina, Lateinische Grammatik. Paderborn: Schöningh, 1977, V.
- 36) Jäger, G.: Einführung in die Klassische Philologie. München: Beck, 1975, 60.
- 37) Utz, C.: Wortschatz- und Grammatikarbeit mit Felix. In: Felix, Der Lehrerband, Bamberg: Buchner, 1997, 17.

RUPERT FARBOWSKI, Springe

## ELÉISON – Wirkungsgeschichte eines europäischen Kult- und Kulturwortes Für Hermann Steinthal zum 80. Geburtstag

Die im vergangenen Jahr geglückte Entdeckung des „schönsten deutschen Wortes“ („Habseligkeiten“) hat in mir die Sorge geweckt, die im Zeitalter des Rankings irgendwann unausweichliche Fahndung nach dem „schönsten europäischen Wort“ oder gar dem „Super-Welt-Wort“ könnte ebenso überraschend vollendete Tatsachen schaffen, bevor ich die Stimme für meinen Favoriten unter den Wörtern erheben konnte, der mich seit meiner Kindheit fasziniert, anfangs wohl nur wegen der wundersamen Klangmischung seiner rätselhaften Vokale und der tönenden Konsonanten, später zunehmend aus anderen Gründen: wegen seines ehrwürdigen Alters, seiner ungebrochenen Wirkung in unserer kulturellen Tradition – und nicht zuletzt seiner humanen Bedeutung wegen.

Es ist das zweite Wort im „Kýrie“ des lateinischen Messetextes: *ELÉISON*, ein griechischer Imperativ mit der Bedeutung „Hab Mitleid, erbarme dich!“ – eines der ältesten Zeugnisse der europäischen Sprach-, Kult- und Kulturgeschichte, aber auch – was vielen wohl weniger bewusst ist – der europäischen Literatur. In der gesungenen Liturgie, in Advents- oder Osterliedern (Christ ist erstanden) und anderen katholischen oder evangelischen Kirchengesängen enden viele Liedzeilen auf die beiden griechischen Wörter der alten Litanei, sie erscheinen in lateinischer Übersetzung („*miserere!*“) oder in der jeweiligen Volkssprache („Herr, erbarme dich!“), aber der griechische Urtext behält unangefochten seinen Rang: *Kýrie eléison!* Das Wortpaar ist keineswegs auf den kirchlichen Bereich beschränkt. Außerhalb des christlichen Kults ist das *Eléison* weltweit im klassischen Musikprogramm präsent.

Wer in einem Chor mitsingt, wer im Konzertsaal, im Rundfunk, auf Schallplatte oder CD Aufführungen von Messen und Oratorien hört, begegnet der Formel auf Schritt und Tritt.

In der mittelalterlichen Tradition gehörte das *Kyrie eléison* so unangefochten zum Kirchengesang, dass einst im deutschen Sprachraum jedes geistliche Lied nach dem zweiten Bestandteil mit einer heute ungebräuchlichen Vokabel als ein „Leis“ bezeichnet wurde. Das *Eléison* verbindet auch heute Völker, Kulturen und Religionsgemeinschaften, nicht nur innerhalb der westlichen Konfessionen. Es schlägt auch eine Brücke zur griechisch-orthodoxen Liturgie. Wer je einen griechischen Gottesdienst besucht hat, wird die vertraute Litanei des *Kyrie eléison* (Κύριε ἐλέησον), vielfach wiederholt im Gesang des Priesters oder in den Responsionen der Gemeinde, in Gedächtnis und Ohr behalten.

Der Text gibt einige Rätsel auf: Wie kommen die beiden griechischen Wörter eines alten Prozessionsgesangs überhaupt in die westliche Messe, und dazu noch an den Anfang der strengen lateinischen Reihung von *Gloria*, *Credo*, *Sanctus*, *Benedictus* bis hin zum *Agnus Dei*, wie sie auf dem Tridentinischen Konzil im 16. Jahrhundert verbindlich festgelegt wurde? Antwort findet man in Untersuchungen über den Messetext oder in wissenschaftlichen Lexikonartikeln zur Musikgeschichte: Schon der Papst GELASIUS hatte um das Jahr 500 das „*Kyrie*“ in seine Gebetsammlung, die *Deprecatio Gelasii*, aufgenommen, bevor es von GREGOR D. GROSSEN in den Messetext eingefügt wurde, aber schon vor dem 4. Jahrhundert war die „Litanei“, wie aus der „*Peregrinatio der Egeria*“, einem antiken, um das Jahr 300 entstandenen

Pilgerbericht, hervorgeht, so untrennbar mit der Frömmigkeit des einfachen Volkes verbunden, dass später der griechische Urtext aus der Tradition nicht mehr wegzudenken war.

Ein anderes Rätsel stellt sich wohl nur dem, der der griechischen Sprachform des *Kyrie eléison* nachspürt: Wie erklärt es sich, dass der altgriechische Imperativ ἐλέησον im Messtext stets nach den Gesetzen der neugriechischen Phonetik, d. h. „itazistisch“ ausgesprochen und in lateinischer Umschrift auch so geschrieben wird, während andere altgriechische Texte an den Schulen und Universitäten des Westens seit den Zeiten des ERASMUS gemeinhin der „etazistischen“ oder „erasmischen“ Aussprache, also der Phonetik des Altgriechischen folgen – oder was man dafür hält? Eigentlich müsste nach den bei uns gültigen Schulregeln das eta (h) als langer offener e-Laut klingen und der griechische Imperativ im *Kyrie* ungefähr so: *elé-ä-son*. Es ist ein merkwürdiges Phänomen: Ein einziges griechisches Wort ist – seiner natürlichen Sprachentwicklung folgend – der in der Renaissance durchgeführten phonetischen Restauration des klassischen Griechisch auf wundersame Weise entkommen. Und zwar ganz allein, ohne das mit ihm verbundene *Kýrie*, das jedenfalls im deutschen Sprachraum stets korrekt „altgriechisch“ mit einem spitzlippigen ü gesagt und gesungen wird. Es handelt sich um eine singuläre phonetische Mischung aus Alt- und Neugriechisch, eine hybride Junktur, die offenbar nicht stört und kaum auffällt. Auch Griechischkundige machen sich wohl selten Gedanken über das é-i in dem *eléison*, und manche mögen dazu neigen, das Wort mit dem altgriechischen Diphthong Epsilon-Jota zu schreiben, was orthographisch falsch ist und zu jener dreisilbigen Aussprache verleitet, die man mitunter auch in Oratorienaufführungen hören kann. Dass Kirchenlieder in vielfältiger Weise „zersungen“ werden, so dass aus den zwei griechischen Wörtern leicht ein „*Kyrieleis*“ oder dergleichen wird, liegt im Wesen des Gemeindegesangs, aber Solisten, Oratorienchöre und deren Dirigenten sollten die vier Silben, aus denen sich der griechische Imperativ morphologisch zusammensetzt, stets beachten, auch wenn sie nicht, (wie z. B. im *Kyrie* des Mozartschen Requiems) durch die Komposi-

tionsweise ohnehin auf die korrekte Aussprache gestoßen werden: *e - lé --- i - son*.

Die bemerkenswerte Stabilität der griechischen Wendung in seinem lateinischen Umfeld lässt sich durch die ungebrochene Tradition und die lückenlose Sprachgeschichte erklären, die weit hinter den liturgischen Gebrauch des 5. Jahrhunderts zurückreicht. Man hat festgestellt, dass schon in hellenistischer Zeit die *Kyrie*-Litanei im heidnischen Helios-Kult vorkam, und dass der gleiche Imperativ ἐλέησον sich immerhin dreimal im Evangelium des MATTHÄUS findet: In Mt. 9,27 bitten die Blinden: ἐλέησον ἡμᾶς, Mt. 15,22 ruft die Kanaaniterin ἐλέησόν με, κύριε, und Mt. 20,30 erscheint sogar die genaue Wortfolge des späteren Messtextes: κύριε ἐλέησον ...<sup>1</sup>. Mehr erfährt man dazu freilich nicht. Es scheint sich zu erübrigen, die Geschichte des Wortes weiter zurückzuverfolgen. Dies sei hier versucht.

### Homer

Die Sprachbrücke, die in dieser sakralen Formel eine 2000 Jahre alte christliche Tradition umspannt, reicht in Wahrheit viel weiter, sie umgreift die gesamte drei Jahrtausende umfassende europäische Sprach- und Geistesgeschichte von ihren ersten Anfängen bis heute, jene „dreitausend Jahre“, zu deren „Rechenschaftslegung“ GOETHE im „West-östlichen Divan“ aufruft: „Wer nicht von dreitausend Jahren sich weiß Rechenschaft zu geben, bleib im Dunkeln unerfahren, mag von Tag zu Tage leben.“ Es fällt offenbar selbst den Liturgie-Spezialisten nicht sonderlich auf oder es erscheint ihnen belanglos, dass der griechische Imperativ ἐλέησον in gleicher Schreibweise und Bedeutung schon in der ältesten Dichtung Europas erscheint, in den Epen HOMERS. Wir haben es demnach mit einem homerischen Wort zu tun, das nicht weniger als sechsmal an zentralen, viel gelesenen Stellen vorkommt, viermal in der Ilias (21.74, 22.59, 22.82, 24.503) und zweimal in der späteren Odyssee (22.312 und 344), jedes Mal an gleicher Position, in formelhafter Verwendung am Satz- und Versende, vergleichbar der exponierten Stellung im „*Kyrie*“. Die sonst sehr selten verwendete Verbform ist bei keinem anderen griechischen Autor so oft nachweisbar. Das gelegentliche Auftreten

im klassischen Drama lässt sich als Übernahme aus Homer erklären. Vermutlich nehmen selbst Homerleser diese auffallende Koinzidenz kaum zur Kenntnis. Das hängt einmal mit dem Wandel der Aussprache zusammen, vor allem aber mit der Gewohnheit, den normalen Wortakzent homerischer Begriffe dem hexametrischen Rhythmus zu opfern. Meist wird das am Versende stehende Wort anapästisch gelesen und auf der vorletzten Silbe betont, etwa so: *ele-ä-son*. Der Gedanke an das christliche „Kyrie“ stellt sich dabei nicht automatisch ein.

Trotz allem: Es ist das gleiche Wort, das seit den Zeiten Homers (ca. 800 v. Chr.) bis in unsere Gegenwart lebt und wirkt. Ilias und Odyssee waren im antiken Kulturkreis die bekanntesten Bücher und die wichtigste griechische Schullektüre überhaupt. Sowohl den frühchristlichen Erfindern des alten Prozessionsliedes wie auch dem Verfasser des Matthäus-Evangeliums oder den heidnischen Sängern der „Kyrie“-Litanei im Helioskult war der Homertext vertraut, und es ist unvorstellbar, dass ihnen der archetypische Gebrauch im griechischen Epos bei der neuen Verwendung nicht vor Augen stand. Man übertreibt kaum, wenn man in diesem Imperativ das Wort mit der längsten Lebensgeschichte, ja das älteste Kulturwort Europas überhaupt sieht. Der andere Bestandteil „Kyrios“ – „Herr“ wurde in Homers Dichtung noch nicht verwendet.

Abgesehen von ihrem ehrwürdigen Alter – es lohnt sich aus vielen Gründen, die sechs homerischen Bitten mit ihrer inhaltlichen Umgebung vor dem Hintergrund der späteren Liturgieformel einmal genauer zu betrachten. Denn es ist der homerische, nicht der sakrale Gebrauch, der die unterschiedlichen Aspekte, die semantische Vielfalt und kontextuelle Bedeutung des „*eléison*“, und damit die „Dialektik des Erbarmens“ aufscheinen lässt, mit ihrer tiefen humanen Bedeutung<sup>2</sup>. Anders als die christliche Litanei verwendet Homer das *ἐλέησον* niemals „vertikal“, „von unten nach oben“ als Anruf an die Gottheit, sondern ausschließlich „horizontal“ im zwischenmenschlichen Bereich. Obwohl die häufigen homerischen Götterszenen vielfach Anlass dazu geben könnten, erscheint der Imperativ bei Homer nicht als Gebet, immer richtet ein leidender Mensch die Bitte um

Barmherzigkeit an einen anderen Menschen. Damit enthält die alte Formel bei ihrem ersten Vorkommen in der europäischen Literatur die individuelle Vielfalt menschlicher Erfahrung, die im liturgischen „*Kýrie eléison*“ natürlich fehlt. All dies aber ist Inhalt der sechs homerischen Episoden. Sie stehen jeweils im Zentrum eines kürzeren oder längeren Erzähl-Zusammenhangs (einer so genannten „Bitt“- oder „Hikesie-Szene“). Sie bilden erkennbar eine inhaltliche und kompositorische Einheit, deren Zusammenschau nicht nur den homerischen Planungswillen innerhalb der Ilias verdeutlicht, sondern auch – wie wir sehen werden – eine Verbindung zwischen Ilias und Odyssee sichtbar macht. So kann das sechsfache homerische „*Eléison*“ auch als ein Brückenpfeiler in der dreitausendjährigen Rezeptions- und Wirkungsgeschichte europäischer Literatur gelten.

Die betreffenden Verse enden stereotyp auf drei Wörter: „...καὶ μ’ ἐλέησον – und hab Mitleid mit mir“. In der folgenden Zusammenstellung, die der Werk-Chronologie folgt (Übers. nach W. SCHADEWALDT), ist in Klammern jeweils der Umfang der gesamten Stelle – zum Mit- und Nachlesen – angegeben:

1. Ilias 21.74 (21.34-135): Der Priamossohn Lykaon bittet Achill um sein Leben:  
„Zu deinen Knien komme ich, Achill. Du aber scheue mich und ἐλέησον!“
2. Ilias 22.59 (22.33-78): Priamos bittet seinen Sohn Hektor, das Schlachtfeld zu verlassen:  
„Und auch mit mir, dem Unglücklichen, hab Mitleid!“
3. Ilias 22.82 (22.79-91): Hekabe bittet ihren Sohn Hektor, das Schlachtfeld zu verlassen:  
„Hektor, mein Kind, ἐλέησον!“
4. Ilias 24.503 (24.469-672): Priamos bittet Achill um die Freigabe des toten Hektor:  
„Scheue die Götter, Achill, und hab Mitleid mit mir!“
5. Odyssee 22.312: Der Opferpriester Leiodes bittet Odysseus um Schonung seines Lebens:  
„Bei deinen Knien flehe ich zu dir, Odysseus! Du scheue mich und hab Mitleid mit mir!“
6. Odyssee 22.344: Der Sänger Phemios bittet Odysseus um Schonung seines Lebens:  
„Bei deinen Knien fleh ich zu dir, Odysseus. Du scheue mich und ἐλέησον.“

Stellt man die 6 Verse mit den gleichen Abschlüssen und anderen auffallenden Wiederholungen – allein drei der sechs Hexameter (1,5,6) sind „Iterata“, d. h. wörtlich wiederholte Verse – in dieser Weise nebeneinander, wird der Anklang an die sakrale „Formel“ evident, vor allem dann, wenn man den Homertext nicht „altgriechisch“, sondern nach der heutigen Manier ausspricht: *elé-ison*. Unverkennbar ist auch ein typisches Schema, das durchaus den Vergleich mit liturgischen Formeln nahe legt: Die Auswahl der Adressaten, die drei homerischen Helden Achill, Hektor und Odysseus, an die sich jeweils paarweise – in auffallender Symmetrie – die Bitten richten, ist keineswegs zufällig; in allen Fällen geht es um Leben und Tod, bei der begleitenden Gestik spielen der Kniefall oder das Umfassen der Knie eine Rolle, stereotyp ist auch die wiederholte Verwendung des alten homerischen Verbs für „bitten“, das dem sakralen Begriff „Litanei“ (Bittgesang) zugrundeliegt. Darüber hinaus folgen alle *Eléison*-Episoden einem ständig wiederkehrenden Erzählmuster, das es erlaubt, sie unter einem einheitlichen Aspekt als „typische Szenen“ zu betrachten<sup>3</sup>. Regelmäßig wiederkehrende Bestandteile sind:

- I. Ein dialogisches Element von Rede und Gegenrede, Frage und Antwort, Bitte und Reaktion.
- II. Eine auffallende Gebärdensprache, die den Vorgang in allen Episoden begleitet.
- III. Ein Argumentationsaustausch, in dem Bitte und Reaktion begründet werden und der durch detaillierte familiengeschichtliche und biographische Inhalte geprägt ist.

Formelhafte Parallelen und stereotype Wiederholungen sind, wie man weiß, für die frühe epische Poesie charakteristisch. Sie tragen in der Literatur-Forschung zu der verbreiteten Ansicht bei, die homerische, „archaische“ Dichtung sei – als mündlich entstandene Poesie – insgesamt rein formelhaft, d. h. aus festen Versatzstücken und nach vorgegebenen stereotypen Mustern überindividuell zusammengefügt („*formulaic poetry*“), noch weit entfernt von der auktorialen Kreativität späterer Zeiten. Diese feste Vorstellung von einer im Grunde „unliterarischen“ und

unpersönlichen Dichtung führt dazu, dass viele moderne Leser die homerischen Erzählungen ganz anders aufnehmen als vergleichbare Texte der eigenen Zeit. Die narrative Bewusstheit, die kontextuellen und intertextuellen Vernetzungen, die Individualität erzählerischer Planung, die wir etwa bei der Interpretation moderner Romane voraussetzen pflegen, erscheint vor dem Hintergrund einer strikten formalen Stereotypie nicht vorstellbar.

Doch wer im homerischen Text einmal unbefangen jenen Spuren folgt, die durch das so „formelhaft“ verwendete „*eléison* – hab Mitleid!“ – vorgezeichnet sind, wird bei der vergleichenden Lektüre merken, dass die Konzentration auf das „archaisch Stereotype“ und „Formale“ für das Verständnis wenig hilfreich ist. Der unscheinbare Imperativ zwingt ja nicht nur die handelnden Personen, sondern auch Autor und Leser zur persönlichen Parteinahme und zu individuellen Differenzierungen. Keine der sechs genannten Bitt-Szenen gleicht der anderen völlig, sie unterscheiden sich nicht nur erheblich im Umfang (zwischen den wenigen Versen der Hekabe-Episode, den über 100 Versen der Lykaon-Geschichte oder der 800 Verse übersteigenden Auslösung Hektors im gesamten letzten Iliasbuch), sondern auch in Inhalt und Handlungsstruktur, Dialogführung und der Charakterisierung der handelnden Personen. Diese narrative Vielfalt lässt sich hier nur andeuten:

Der wortreiche und temperamentvolle Redewechsel in den zwei Szenen mit Achill steht im Kontrast zu der sparsamen Episode der Eltern auf der Mauer, in der die Mitleidsbitten auf zwei kurze Reden beschränkt und Hektors Antwort durch eine knappe auktoriale Bemerkung des Dichters ersetzt wird: Hektor aber beredeten sie nicht den Mut ... Ein wahres Compendium der Dialogtechnik zeigt sich in allen sechs Episoden, positiv oder negativ beantwortete Bitten, Fragen, die ohne Antwort bleiben, Reaktionen, in denen sich alle emotionale Stufen von heftigstem Zorn bis zur kalten Gleichgültigkeit spiegeln.

Eine auffallende Umkehrung der Perspektive durchbricht das stereotype Schema: Priamos und Hekabe flehen ihren Sohn Hektor an, sein eigenes Leben zu retten und sich dem Kampf

mit Achill zu entziehen, Appelle, die das Bild vom „heroischen Epos“ und seiner starren „Helden-Ethik“ fragwürdig erscheinen lassen: „Darum komm herein in die Mauern, mein Kind, damit du nicht dein eigenes Leben verlierst.“ Ebenso individuell differenziert sind die Bitten der Eltern durch die Gebärdensprache, die das übliche Kniefall-Schema durchbricht: Da wehklagte der Greis und schlug das Haupt mit den Händen, sie hoch emporhebend ..., und er raupte die grauen Haare und riss sie sich vom Kopf. – Die Mutter aber jammerte, Tränen vergießend, öffnete ihr Brusttuch und hielt mit der einen Hand die Brust hoch und sprach: „Hektor, mein Kind, erbarme dich auch meiner, wenn ich dir einst die kummerstillende Brust gereicht habe ...!“

Noch stärker fallen die Gegensätze im Handlungs- und Erzähltempo ins Auge: Die Unbeweglichkeit der bittenden Eltern auf der Zinne kontrastiert mit der Dramatik der Lykaonszene und dem Erzähltempo im 24. Ilias-Buch mit seinen atemberaubenden Ortswechseln in der Götterhandlung und der Wagenfahrt zwischen Troja und dem Griechenlager. In den Achillszenen mit Lykaon und dem alten Priamos spiegelt sich die ganze Vielfalt menschlichen Verhaltens in Situationen der Angst und Verzweiflung, der Hoffnung, Schwäche, Resignation und demütiger Unterwerfung, ebenso von Rachsucht, Unnachgiebigkeit und all den Abgründen menschlicher Erbarmungslosigkeit.

Jedes Mal verbindet sich das *Eléison* in der Ilias mit dem *Familienschicksal*. An keiner anderen Stelle erfährt man so genaue Details über die Verwandtschaftsbeziehungen und den familiären Hintergrund der homerischen Menschen. Die Lykaongeschichte (Nr. 1) mit ihren über 100 Versen ist geradezu eine Fundgrube für eine trojanische Familiensaga, wenn der Königssohn von seiner früheren Begegnung mit Achill, den Umständen seiner Gefangennahme im Garten, dem Verkauf in die Sklaverei und seiner Auslösung berichtet. Sie zeigt wenig Heroismus, sondern eher menschliche Schwächen, wenn sich Lykaon beim letzten erbärmlichen Versuch, sein Leben zu retten, von dem Halbbruder Hektor distanziert: „Ich bin ja nicht aus dem gleichen Schoß wie Hektor, der dir den Gefährten getötet

hat ...“ An Regieanweisungen eines einfallsreichen Theaterregisseurs erinnert die Gebärdensprache: Der aber fasste mit einer Hand die Knie und hielt mit der anderen Achills spitze Lanze fest und ließ sie nicht los ... und erst 40 Verse später, nach der erbarmungslosen Antwort Achills, die resignierende Ergebung: ... und ihm lösten sich die Knie und sein Herz, und er ließ fahren die Lanze und setzte sich und breitete aus die beiden Arme ... Achill kennt kein Erbarmen, die Tötung des Lykaon und die Schändung seines Körpers gehören zu den entsetzlichsten Szenen der Ilias. Aber auch sie enthalten Lichtblicke des Mitgefühls und Elemente einer humanen Gesinnung. „Ja, bevor Patroklos dem Schicksal gefolgt ist, war es mir lieber, auch einmal zu schonen die Troer, und viele habe ich lebend gefangen ... Jetzt aber, Freund, stirb auch du ... Siehst du nicht, wie auch ich schön bin und groß?... auch auf mir liegt der Tod.“ – Es klingt wie der Versuch eines Trostes.

Die erzählerische Bewusstheit, der „genaue Kunstwille“, der sich in derartig variablen narrativen Techniken offenbart, wird der Ilias oft abgesprochen. Das ältere Epos gilt – im Vergleich zu der „moderner“, „romanhaften“ Odyssee – als unflexibel und archaisch, thematisch wie auch formal.<sup>4</sup> Das starre Prinzip einer unbeugsamen „heroischen Ethik“ und die kriegerischen Inhalte des „archaischen Epos“ lassen die Ilias-Lektüre, etwa in der Schule, mitunter als fragwürdig erscheinen. Unbestreitbar wirkt die Odyssee „moderner“, „flexibler“, und sie ist für Schüler wohl auch „lesbarer“ als die Ilias. Aber die narrative Kreativität, die individuelle Gestaltung der Personen und Situationen und die kompositorische Bewusstheit, wie wir sie in den beschriebenen Bittszenen der Ilias finden, lässt Zweifel an solchen verallgemeinernden Urteilen aufkommen. Die beobachteten narrativen Glanzpunkte, etwa bei dem Familiendrama mit seinen biographischen Details oder bei der nächtlichen Wagenfahrt durch die griechischen Wachen, lassen durchaus an die Thematik und auch an die Sprache moderner Romane denken. Wer die sechsfache Spur des „*Eléison*“ durch den epischen Text verfolgt, wird diese und andere Parallelen – in Übereinstimmung und Kontrast – kaum übersehen.

## Achill und Odysseus

Auf das vielleicht bemerkenswerteste Beispiel homerischer Intertextualität im Zusammenspiel dieser Szenen sei zum Abschluss der Blick gerichtet: auf die inhaltlichen und strukturellen Beziehungen zwischen den jeweils zwei Bitt-Episoden mit Achill und Odysseus. Die homerischen Epen – Ilias und Odyssee – enthalten bekanntlich, bei allen sonstigen Unterschieden, zwei thematisch verbindende Elemente: Beide Haupthelden nehmen jeweils persönlich Rache an ihren Feinden, Achill an den Trojanern für den Tod des Patroklos (verteilt auf die Iliasbücher 18-24) und Odysseus an den Freiern für die Plünderung seines Eigentums (Od. B. 22). Aus diesem doppelten Erzählzusammenhang sind durch das Signalwort „*Eléison*“ jeweils zwei Einzelepisoden besonders herausgehoben (Nr. 1, 4; 5 und 6), die in vierfacher Brechung – abgesehen von den erwähnten Parallelen in Formelsprache und Typik – untereinander eine verblüffende Symmetrie aufweisen. Wie es scheint, fällt sie den Homer-Experten kaum auf, vielleicht, weil sie eine enge Verbindung zwischen Ilias und Odyssee voraussetzen, außerdem bestehen große Unterschiede im Umfang und in der Position der vier Stellen: Zwischen den breit dargestellten Achill-Szenen mit Lykaon und Priamos liegen vier Iliasbücher; die denkbar kurz erzählten Episoden mit Leiodes und Phemios im 22. Odysseebuch folgen dagegen unmittelbar aufeinander. Wer aber die vier Stellen einmal nebeneinander stellt und sorgfältig vergleicht, muss den Eindruck gewinnen, dass die Odyssee-Episoden eng nach dem Muster der Ilias gestaltet wurden und dass der Dichter der Odyssee (wer immer er gewesen sein mag) den Vergleich mit dem älteren Vorbild bewusst angestrebt hat.

Die sogleich ins Auge fallenden Parallelen sind die gegensätzlichen Reaktionen auf das „*Eléison*“: Die letzten Episoden in beiden Epen (Priamos und Phemios) enden als einzige positiv mit der Erhörung der Bitte und der Schonung des Lebens, die vorausgehenden Szenen (Lykaon und Leiodes) sind hingegen grausame Beispiele menschlicher Unbarmherzigkeit. Damit verbinden sich folgende Beobachtungen, die diese Symmetrie unterstreichen:

Bei der jeweils letzten Episode weicht der Dichter von dem typischen Muster der anderen Dialogszenen mit ihren strikten Zwei-Personen-Konstellationen ab. Bei dem Gespräch in Achills Zelt geht es nicht um zwei, sondern – situationsbedingt – um vier Personen: Der eben noch so unversöhnliche Rächer ehrt nicht nur Priamos, sondern auch den toten Feind, er lässt Hektors Leichnam waschen, salben und für die Heimfahrt vorbereiten, er nimmt während der Nacht den alten Vater als persönlichen Gast in seinem Zelt auf, in heftiger emotionaler Bewegung vergießen sie gemeinsam Tränen der Erinnerung. Und als vierte Person kommt der abwesende Peleus ins Spiel, auf den sich Priamos in Verbindung mit der Mitleidbitte wie auf einen „Nothelfer“ beruft:

„Gedenke deines Vaters, Achilles, der so alt ist wie ich ... Um Hektors willen komm ich jetzt zu den Schiffen der Achaier, ihn von dir loszukaufen. Aber scheue die Götter und erbarme dich meiner, gedenkend deines Vaters...“ – Und er erregte ihm die Lust nach der Klage um den Vater ... und der eine dachte an Hektor, und weinte vor den Füßen des Achilleus, aber Achilleus weinte um seinen Vater.“

Die gleiche Verdoppelung des Personals findet man nun in der entsprechenden Phemios-Stelle der Odyssee – nur viel knapper erzählt: Der Sohn Telemachos erscheint als „Nothelfer“ des Herolds Medon, der – *en passant* – gleich mit begnadigt wird. Bemerkenswert ist, dass anders als in der Iliasepisode diese Ausweitung auf 4 Personen keineswegs von der Erzählsituation erzwungen wird. Man würde nichts vermissen, wenn das Intermezzo um Telemachos und Medon fehlte.

Eine andere ebenfalls symmetrische Durchbrechung des bisherigen Schemas verdient besondere Aufmerksamkeit: Der Vergleich mit der Mitleidsbitte in der christlichen Liturgie hatte gezeigt, dass bei Homer das „*Eléison*“ stets auf die zwischenmenschliche Ebene konzentriert ist. Dies gilt auch hier: Priamos bittet Achill um Mitleid für sich und den toten Sohn, und nur der Angesprochene entscheidet, wie er auf diese Bitte reagiert. Doch diesmal tritt neben die menschliche eine breit dargestellte göttliche Ebene. Die Bitt-Episode ist thematisch und funktional eingebettet in einen „theologischen



Rahmen“, eine umfangreiche Götterhandlung, die am Anfang des letzten Iliasbuches mit eigenem erzählerischen Gewicht zu der Priamos-Achill-Szene hinführt: Die Götter streiten, Zeus trifft eine Entscheidung, olympische Boten überbringen die göttlichen Anweisungen, Hermes geleitet Priamos zu Achills Zelt und später wieder zurück, und so ist es schließlich der Wille des Zeus, der zu dem Lösegeldangebot, der Bitte des Königs und Achills Einlenken führt: Ohne göttliche Lenkung – und dies berührt sich durchaus mit unserem sakralen Ausgangspunkt, dem „*Kýrie eléison*“! – gäbe es am Ende der Ilias weder das „*Eléison*“ noch die „Lösung“. – Die religiöse Thematik spiegelt sich in deutlich parallelen Entsprechungen in den vier Eleison-Szenen. Achills Scheu vor den Göttern im 24. Buch steht in einem sicherlich gewollten Kontrast zur Lykaon-Episode (mit ihrer Umgebung, dem „Kampf am Fluß“), in der Achill in seiner Mordlust sich dem Götterwillen der beleidigten Flüsse im Kampf aktiv widersetzt und damit zweifellos ein Sakrileg begeht. Das tut auch Odysseus, indem er den Opferpriester Leoides tötet, gerade weil dieser auf sein sakrales Amt hinweist. Und wie die Priamos-Achill-Episode hat auch die Phemios-Szene einen „theologischen“ Rahmen. Im 24. Buch der Ilias wurde fast der ganze Götter-Apparat in vielen Hunderten von Versen aufgeboten, um deutlich zu machen, dass ohne den Willen des höchsten Gottes die Begegnung zwischen Priamos und Achill gar nicht hätte stattfinden können. Die religiöse Entsprechung in der Odyssee ist denkbar kurz, aber auffällig. Bevor der Sänger Phemios in seiner Todesfurcht Odysseus anspricht, schwankt er zwischen zwei Alternativen: Phemios trat, in den Händen die helle Leier haltend, heran zur Nebentür und überlegte in seinen Sinnen, ob er aus der Halle schlüpfen und sich an den Altar des großen Zeus, des Schirmers des Hofes, setzen sollte oder ob er auf Odysseus zulaufen und bei den Knien zu ihm flehen sollte ... Phemios entscheidet sich für die zweite Möglichkeit. So schien es ihm besser zu sein: dass er die Knie des Odysseus ergriffe ... . Nach der Begnadigung durch Odysseus, schließt sich dieser Rahmen: Und die beiden (Phemios und Medon) setzten sich an den Altar des großen Zeus, nach allen Seiten um sich blickend, immer

den Tod erwartend. Für den Erzählzusammenhang bleibt die doppelte Altarszene, anders als die funktional unverzichtbare Götterhandlung in der Ilias, in der Odyssee wiederum gänzlich folgenlos. Odysseus entscheidet autark – nur gedrängt durch die Fürsprache des Telemachos – über die Schonung der beiden Bittflehenden, sein Verhalten wird durch keine göttliche Anordnung beeinflusst.

Spielt die Gottheit für Odysseus eine andere Rolle als für Achill? In der Tat wird an dieser Stelle ein wichtiger Unterschied zwischen den beiden Haupthelden und allgemein zwischen den zwei Epen erkennbar, was die „homerische Theologie“ in Ilias und Odyssee betrifft. In dem jüngeren Epos handeln die Menschen gegenüber den Göttern autonomer als in der Ilias. Odysseus beweist immer wieder seine „Emanzipation“ gegenüber den Göttern. Damit weist das „*Eléison*“ am Ende auf eine viel diskutierte Grundfrage der Homerforschung, die hier nicht weiter verfolgt werden kann. Auf eine andere Unterscheidung in der Charakterzeichnung der Haupthelden wurde schon aufmerksam gemacht: Achills Handeln ist – sowohl bei der grausamen Szene mit Lykaon wie auch bei dem mitleidigen Verhalten gegenüber Priamos und dem toten Hektor – durchweg von starker Emotionalität geprägt: Der maßlose Zorn, die Rachsucht und der Schmerz über den Tod des Freundes, dann wieder der tröstliche Zuspruch für den Feind, die Tränen der Erinnerung, die gastliche Aufnahme des alten Vaters. – Das Gegenbild ist Odysseus. Die emotionale Kälte, mit der dieser auf die Mitleidsbitte des Priesters reagiert, lässt sich kaum überbieten: „Wenn du bei ihnen der Opferschauer warst, wirst du wohl oft gebetet haben, dass mir die Heimkehr fern bleibe...“ und auf dieses sachliche Kalkül folgt eine Hinrichtung, ebenso sachlich und kalt, *en passant*, ohne Emotionalität, ja ohne jedes persönliche Engagement: „Er nahm ein Schwert, das da lag, mit dem schlug er ihn mitten auf den Nacken, und während er noch aufschrie, wurde sein Haupt mit dem Staub vermischt.“

Auch bei der Begnadigung des Phemios bleibt Odysseus, gemessen an seinem Gegenbild Achill, auffallend unbeteiligt, „cool“ und sachlich. Gewiss, Odysseus ist heiter (es lächelte der Vielkluge), aber er richtet wegen des plötzlichen Dazwischentretens Telemachs nicht ein einziges Wort an den Sänger

persönlich, eine schriftstellerische Taktik, die auch einem modernen Autor Lob einbrächte. Nach der Begnadigung schickt er die beiden glücklich Davongekommenen weg: „Geht hinaus zur Tür und setzt euch entfernt von dem Morden auf den Hof, du (Medon) und der vielgepriesene Sänger, bis ich im Haus die Arbeit getan habe...“ – Ein deutlicher Gegensatz zu dem besorgten Gastgeber Achill, der sich persönlich um die Bereitung des Bettes und die Ungestörtheit der Nachtruhe für den alten Mann kümmert. Diese Gegenüberstellung zweier völlig unterschiedlicher Charaktere wird noch durch die folgenden Beobachtungen unterstrichen:

Alle Bittflehenden begründen ihren Anspruch auf Erbarmen mit ihrem Personenstand, in der Ilias sind es die Verwandtschaftsgrade innerhalb der engsten Familie: Bruder, Vater, Mutter, in der Odyssee die Ausübung der Berufe: Opferpriester und Sänger. Denkbar gegensätzlich sind die Reaktionen derer, an die sich das „*eléison*“ richtet. In den beiden Achillszenen wird sie jeder Leser als folgerichtig und logisch empfinden: Lykaons Verwandtschaft mit dem Bruder Hektor besiegelt sein Todesurteil, Priamos' Stellung als Vater bedeutet dagegen in der Schlussepisode die Rettung, denn Achill identifiziert geradezu in einer breit ausgestalteten, menschlich anrührenden Gesprächsszene den Bittflehenden mit seinem eigenen Vater Peleus. Der Gegensatz in den entsprechenden Odysseeszenen könnte nicht schärfer sein: Der priesterliche Stand des Leiodes ist – für den Leser sicherlich befremdlich – Anlass für seine mitleidlose Hinrichtung. Ob andererseits der Stand des Musikers für Phemios bei seiner Begnadigung eine wesentliche Rolle spielt, ist aus Odysseus' Reaktion wegen des Dazwischentretens des Telemachos und des Herolds Medon kaum ersichtlich. Diese Unterbrechung führt dazu, dass Odysseus nicht ein einziges Mal Phemios persönlich anredet oder gar auf die wortreiche Darstellung seiner Kunst eingeht. Es wäre schön, in der Begnadigung des Sängers eine sentimentale Schwäche des „Vielklugen“ zu erkennen. Aber es muss der Dichter selbst gewesen sein, der durch die Rettung des Phemios seine Liebe zur Musik und die Solidarität für die eigene Zunft zeigen wollte.

Es ist sicher ein Zufall, aber doch erwähnenswert, dass eben diejenigen Bereiche, in denen das

*Eléison* bis in die Gegenwart weiterlebt und wirkt, schon im homerischen Epos ihre Rolle spielen: Dichtung, Religion – und eben auch die Musik. – Und so vollendet sich in ein und demselben Wort der Brückenschlag über drei Jahrtausende europäischer Kultur.

Auf die Frage, welches Wort für die heutigen Menschen wohl das wichtigste sei, soll der verstorbene Papst JOHANNES PAUL II. geantwortet haben, es sei das Wort „Barmherzigkeit“. Ob er dabei auch an die dreitausend Jahre alte Tradition und an das homerische Erbe des Mitleidbegriffs dachte, kann man nicht wissen. An seiner Bedeutung für das menschliche Miteinander hat sich seit den homerischen Epen nichts geändert, zu allen Zeiten hatte das „*Eléison*“ sein Gewicht und seine Aktualität. Sich dessen bewusst zu werden ist tröstlich in einer Welt blutiger Kriege und terroristischer Gewalt, in einem Jahr unvorstellbarer Naturkatastrophen, in dem die Mitleidsfähigkeit der menschlichen Gemeinschaft in besonderer Weise auf die Probe gestellt wurde, aber auch – weniger spektakulär, doch für den einzelnen oft nicht weniger zerstörerisch – in einer Welt ganz „normaler“ Unmenschlichkeit: Verleumdung, Intrige und Betrug, Mobben und versagte Hilfe, jene alltägliche Unbarmherzigkeit, die nur zu oft mit den „Gesetzen der Ellenbogengesellschaft“ gerechtfertigt wird.

Es ist ermutigend, dass bei alledem das griechische „*Eléison*“ über drei Jahrtausende seinen Klang und seine Gültigkeit bewahrt hat. Denn es schafft auch heute noch „Augenblicke der Wärme und Helle im Zueinanderfinden von Person zu Person; es bewirkt einen Kontakt gerade zum Leidenden, in dem der Mensch sich erst als Mensch erweist.“ (W. BURKERT).

#### Anmerkungen:

- 1) Dazu: F. Haberl, Das Kyriale Romanum, liturgische und musikalische Aspekte, Schriften d. Allg. Cäcilien-Verbandes, Bd.10, Bonn 1975, S. 21.
- 2) S. dazu: Walter Burkert, Zum altgriechischen Mitleidsbegriff, Diss. Erlangen, 1955.
- 3) S. dazu Walter Arend, Die typischen Szenen bei Homer, *Problemata* H. 7, 1933.
- 4) Dazu Uvo Hölscher, Die Odyssee, Epos zwischen Märchen und Roman, 2. Aufl. München 1989.

DIETER LOHMANN, Tübingen

## Bildungsziel Gerechtigkeit

### Platons ganzheitliche Pädagogik

#### Einleitung

Das griechisch-römische Altertum ist aus dem Blickfeld der internationalen historischen Bildungsforschung in den letzten zwei Jahrzehnten nahezu verschwunden. Die instruktive, von YUN LEE TOO (2001) herausgegebene Aufsatzsammlung *Education in Greek and Roman Antiquity* hat daran nichts geändert. In KLAUS-PETER HORNS (2004) Auflistung der deutschsprachigen bildungshistorischen Literatur des Jahres 2003 findet sich kein einziger Titel zum fraglichen Themengebiet. Und auch die von der Sektion Historische Bildungsforschung in der DGfE durchgeführte und im Februar 2004 abgeschlossene Erhebung zur aktuellen historischen Bildungsforschung verzeichnet kein Projekt, das sich mit dem griechisch-römischen Altertum befasst (vgl. Rundbrief 2004, S. 37ff.). Nach wie vor gilt, was WOLFGANG FISCHER 1997 festgestellt hat: Die Erziehungswissenschaft „hat – aufs ganze gesehen – gegenwärtig ein nur schwach ausgeprägtes Lehr-, Forschungs- und Nutzungsinteresse an den pädagogischen Vorgängen und Ereignissen in der Antike; bevorzugt wird – selbst von Geschichtsschreibern ‚der‘ Pädagogik oder ‚der‘ Erziehung – die Zeitspanne seit der europäischen Aufklärung samt dem, was ihr den Weg bereitet hat“ (Fischer 1997a, S. 18).

Diese historiografische Grenzziehung dokumentiert sich auch in den einschlägigen pädagogischen Klassiker-Sammlungen. So haben es HANS SCHEUERL (1979) und HEINZ-ELMAR TENORTH (2003) nicht für angemessen befunden, antike Autoren in den Kreis der Klassiker aufzunehmen. Diese Ausgrenzung ist problematisch, weil aus dem Blick gerät, dass das Erziehungsdenken und das Bildungssystem in Europa ohne die Impulse aus dem Altertum nicht vorstellbar sind: „Wir sind Graeco-Lateiner: alle Grundlagen unserer Zivilisation stammen von ihnen“ (MARROU 1957, S. 2). Überdies ist die Ausgrenzung antiker Autoren aus dem pädagogischen Klassikerkanon für meine Begriffe auch ungerechtfertigt. Nach Hans Scheuerl (1995, S. 158) wären Klassiker „diejenigen, die in ihren Erfahrungswelten, Gründungen und Konzepten eine Idee, eine

Position, eine Tradition oder Traditionskritik, eine Vision oder ‚Bewegung‘ besonders deutlich und eindringlich repräsentieren. Sie müssen nicht die ersten sein, die eine Position vertreten – Vorläufer sind erlaubt. Sie müssen aber eine pädagogische Position oder Idee möglichst präzise und prägnant [...] darstellen. Wir müssen von ihnen noch lernen, in ihrem Werk noch Entdeckungen machen können.“ Insbesondere PLATON (vgl. STENZEL 1928; HAGER 1981), ARISTOTELES (vgl. WILLMANN 1909; VERBEKE 1990) und ISOKRATES (vgl. STEIDLE 1952) – zugleich innovative pädagogische Theoretiker und erfolgreiche praktische Pädagogen – wären gemäß dieser Definition ohne Frage als Klassiker einzustufen.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der ersten systematischen pädagogischen Theorie des Abendlandes (vgl. LICHTENSTEIN 1970; TOO 2001; HOYER 2005a; 2005b). Platon hat sie in verschiedenen Dialogen seiner mittleren und späten Werkphase niedergelegt. Die Schlüsseltexte sind „Der Staat“ (*Politeia*) und „Die Gesetze“ (*Nomoi*). In Platons Erziehungstheorie, so meine Ausgangsthese, stellt die Idee der Gerechtigkeit die Zentralperspektive dar. Mit dieser thematischen Schwerpunktsetzung hat Platon der Moralpädagogik ein bedeutsames Grundmotiv vorgegeben. In modernen pluralistischen und demokratischen Gesellschaften kommt der Gerechtigkeit eine herausragende pädagogische Bedeutung zu (vgl. GUTMANN 1987; HELLEKAMPS/MUSOLFF 1998; WERNER 2002, S. 148ff.). Eine qualifizierte Demokratie ist darauf angewiesen, wie OTFRIED HÖFFE (1999, S. 199f.) bemerkt hat, „der Gerechtigkeit zur Wirklichkeit (zu) verhelfen“, woraus der Erziehung der zentrale Auftrag erwächst, den „Gerechtigkeitssinn“ aller Bürgerinnen und Bürger zu schärfen. Vor diesem Hintergrund soll der erste Entwurf einer an der Idee der Gerechtigkeit orientierten Erziehungslehre kritisch beleuchtet werden.

Die nachfolgende Analyse rückt von den gängigen pädagogischen Platon-Lesarten in wesentlicher Hinsicht ab. Zum einen kann sie jenen Interpretationen nicht folgen, die dessen

pädagogisches Konzept als „*liberal education*“ (NIGHTINGALE 2001, p. 136) klassifizieren. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass für sich genommen insbesondere das Höhlengleichnis, die *Maieutik*-Metapher und Passagen aus dem *Symposion* solch eine Auslegung zulassen (vgl. SCHMIED-KOWARZIK 1993, S. 49f.). Aber wer diese Theorieelemente im Zusammenhang mit der pädagogischen und politischen Gesamtkonzeption Platons liest – was selten geschieht, aber angebracht erscheint –, wird an dessen freiheitlich-emanzipatorischer Grundhaltung zweifeln müssen. Der vermeintlich „erste Antipädagoge“ (ebd.) entwirft einen „nach außen hin abgeschotteten Staat“ (FREDE 1996, S. 106), in dem er „Philosophen zu absoluten Herrschern“ (ebd., S. 81) auch über das Bildungswesen macht. Die pädagogische Platon-Rezeption hat die Augen vor dessen „Geringschätzung der demokratischen Verfassung“ (ebd.) zumeist verschlossen und auf eine sozialhistorische Kontextualisierung seiner Bildungstheorie zugunsten einer „Metaphysik der Erziehung“ (FINK 1970) verzichtet. Dadurch wurde es möglich, bahnbrechende pädagogische Versatzstücke zu zeitlos gültigen Bildungsidealen aufzuwerten: „Mit Platon ist bereits alles gesagt. An uns liegt die praktische Bewährung“ (SCHMIED-KOWARZIK 1993, S. 50).

Demgegenüber interpretiert der vorliegende Beitrag Platons Pädagogik als einen integralen Bestandteil seiner politischen Theorie, die ihrerseits als eine Antwort auf die gesellschaftspolitischen Zustände in Athen zu begreifen ist. Im 6. und 5. Jahrhundert vollzog sich in Athen der konfliktreiche Übergang von der aristokratischen zur demokratischen Staatsform. „*By Plato's time, the aristocracy had reached its lowest ebb*“ (WOOD/WOOD 1978, p. 120). Die Einführung der demokratischen Staatsverfassung – die allerdings noch wenig Ähnlichkeit mit der heute institutionalisierten Form parlamentarischer Demokratie besaß, und die „Frauen, Fremde und Sklaven rigoros von allen bürgerlichen Ehrenrechten aus(schloß)“ (FREDE 1996, S. 103) – wurde von führenden Philosophen des Landes, unter ihnen auch Platon, mit großen Vorbehalten betrachtet; die Bedenken betrafen auch das Erziehungssystem: „*The philosophical critics of democracy were*

*convinced that political regimes lacking a unitary, well defined, and carefully articulated conception of the good, along with a formal, institutional curriculum for teaching the youth to pursue that unitary good, faced catastrophic problems with social cohesion*“ (OBER 2001, p. 190). Platons Staatsmodell ist dem Bemühen geschuldet, der befürchteten gesamtgesellschaftlichen Erosion Einhalt zu gebieten. Sein Vorhaben läuft auf eine Rearistokratisierung der Verhältnisse hinaus: „*The essence, the telos, of the [...] polis is aristocracy and hierarchy, not democracy and equality*“ (Wood/Wood 1978, p. 14). Dieses Telos schlägt sich auch auf seine Erziehungsutopie nieder, freilich nicht so, dass es sie vollständig verdürbe. Platon entwickelt einen Erziehungsansatz, der außerordentlich wertvolle Details enthält und dessen Systematik über viele Jahrhunderte unübertroffen geblieben ist. Zu klären bleibt, wie seine differenzierten pädagogischen Überlegungen mit dem selbst gesetzten Ideal der Gerechtigkeit in Verbindung stehen.

### 1. Platons Auffassung von Gerechtigkeit (*dikaioσύνη*)

Platons Gerechtigkeitsverständnis weicht von den heutzutage gebräuchlichen Vorstellungen in entscheidenden Punkten ab. Üblicherweise versteht man unter Gerechtigkeit eine wertvolle Eigenschaft von Handlungen, Urteilen, Normen, sozialen Verhältnissen, Verfahren oder Institutionen. Platon hingegen begreift die Gerechtigkeit als einen wünschenswerten Zustand, der sich gleichermaßen auf die Grundordnung einer Gesellschaft und auf die Grundkonstitution von Personen bezieht. Der gerechte Zustand kann näher bestimmt werden als eine Verfassung der Ausgeglichenheit, was weder mit formaler Egalität noch mit dem Grundsatz der Gleichheit vor dem Gesetz (*isonomia*) gleichzusetzen ist. Platon vertritt die Prinzipien einer proportionalen Gerechtigkeit, in der der Grundsatz ‚Jedem das Seine‘ Anwendung findet (vgl. Platon Rep. 332C; 433A/E; Polit. 295A). Das Kriterium der Gerechtigkeit wird erfüllt, wenn die jeweils relevanten Faktoren „das ihrer Natur Entsprechende“ tun beziehungsweise das ihrem Wesen Angemessene zuerkannt bekommen (Nom. 757E). Als politischer Theoretiker hat Platon seinen „mit

naturphilosophischen Argumenten“ (RUDOLPH 1996, S. 1) begründeten Gerechtigkeitsbegriff in Anschlag gebracht, um eine für seine Begriffe ideale Gesellschaftsstruktur zu konstruieren. Welche Elemente sind in welches Verhältnis zu setzen, damit die *polis* der Idealvorstellung eines gerecht organisierten Gebildes Genüge leistet? ELLEN und NEAL WOOD (1978, p. 141f.) haben die aristokratische und antidemokratische Grundlinie in Platons Gerechtigkeits- und Staatskonzeption hervorgehoben: *“The polis becomes by definition an organic whole in its very essence composed of parts that are related to each other according to a natural and hierarchical social division of labour based on fundamental differences and inequalities among men; and justice is nothing more than the principle of proper and natural subordination of the lower parts to the higher. Plato with great subtlety transforms the traditional notion of justice, diké, as ‘to each man his due’, which as the democracy progressed had increasingly acquired an implication of equality or insonomia, into the dictum ‘to each man his proper function and no other’, in accordance with Plato’s hierarchical conception of the social division of labour.”*

Die Frage nach der angemessenen Proportionalität hat sich Platon auch in Bezug auf die Persönlichkeitsstruktur vorgelegt (Rep. 435Bff.). Er ist wie alle Tugendethiker in der Hauptsache damit befasst, Faktoren, Güter und Eigenschaften zu bestimmen, die insgesamt das Ensemble eines guten Menschen ausmachen. Seine prägnanteste Antwort auf die Frage nach dem Soll-Zustand des Menschen lautet: Der Mensch habe gerecht zu sein. Denn eine gerechte Person sei zugleich tapfer, besonnen und weise, also rundherum vortrefflich. Die Tugend (*arete*) der Gerechtigkeit ist somit die „Zusammenfassung“ und „die Grundlage aller übrigen“ *aretai* (HAUSER 1974, Sp. 330). In Analogie zum Staatsgebilde betrachtet Platon das Subjekt als eine organische Struktureinheit, die sich aus mehreren hierarchisch aufeinander bezogenen Instanzen, den drei Seelenteilen, zusammensetzt (Rep. 439Dff.). In einer gerechten Seelenkonfiguration haben die drei psychischen Anteile eine Art Kooperationsvertrag geschlossen. Er umfasst erstens die Affekte und Triebimpulse (*pathe*), die nach sofortiger Befrie-

digung verlangen (*epithymetikon*), zweitens den ungestüm-zornigen Seelenteil (*thymoeides*) und drittens den vollständig vernünftigen Bereich der Psyche (*logistikon*). Jede Instanz erhält das Recht auf eine ihrem Wesen angemessene Form der Realisation. Auch den spontanen Gefühlsregungen und dem intuitiven Begehren billigt Platon dieses Recht zu. Aber jede Instanz wird zudem darauf verpflichtet, die Aufrechterhaltung des Gesamtgebildes zu gewährleisten. Nur die Vernunft (*nous*) ist nach seiner Auffassung imstande, die hierfür nötigen Kooperations-, Restriktions- und Sanktionsleistungen aufzubringen (Nom. 962Dff.). Unter ihrer Oberaufsicht kann das Individuum in den Status der Gerechtigkeit eintreten, den Platon im anschließenden Zitat mit illustrativen Metaphern umschreibt. Ohne den zu erbringenden (Selbst-)Disziplinierungsaufwand zu verheimlichen, macht er deutlich, dass mit der inneren Ausgeglichenheit (*harmonia; symphonia*) ein Zustand des selbstbeherrschten, aber zwanglosen Wohlbefindens oder, wie man heute sagen würde, der personalen Identität verbunden ist. Gerechtigkeit, heißt es im Staat, dokumentiere sich darin, dass „einer keinem Teile seines Inneren gestattet, das Fremde zu tun, noch den Seelenteilen erlaubt, unter einander zwecklose Geschäftigkeit zu treiben, vielmehr in der Tat sein Haus wohl bestellt und die Herrschaft über sich selbst gewonnen und sich in Ordnung gebracht hat und sein eigener Freund geworden ist und jene drei in vollständigen Einklang gebracht hat, gleichsam die drei Hauptsaiten eines Instrumentes, die unterste und höchste und mittlere Saite, und die andern, die etwa noch dazwischen liegen, diese alle unter einander verknüpft hat und vollständig Einer geworden ist aus Vielen, besonnen und rein gestimmt“ (Rep. 443Df.).

Diese Zustandsbeschreibung enthält eine präskriptive Note. Sie kommt im weiteren Verlauf der Passage noch klarer zum Vorschein. Das Telos der Gerechtigkeit impliziert nach Platons Ansicht Verhaltensrichtlinien, denen ein normativer Status zukommt. Auf die Frage ‚Was soll ich tun?‘ lautet Platons Antwort: Handle generell so, dass du als Person das Kriterium der Gerechtigkeit erfüllst und Sorge dafür, dass deine Umgebung eine für die Entwicklung der Gerechtigkeit

günstige ist. Der von Grund auf Gerechte misst alle Handlungsfelder am Maßstab der *dikaioσύνη*, „entweder in bezug auf Erwerb von Besitztümern oder die Pflege des Leibes oder auch in einer Angelegenheit des Staates oder des persönlichen Verkehrs, indem er in allen diesen Verhältnissen als gerechte und schöne Handlungen diejenige betrachtet und bezeichnet, welche diesen Zustand bewahrt und mitbewirkt, und als Weisheit die Wissenschaft, die dieses Handeln leitet, und als ungerecht ein Handeln, das im einzelnen Fall jenen stört, und als Torheit die Meinung, die ihrerseits dieses Handeln leitet“ (Rep. 443E).

Weil die Tugend der Gerechtigkeit einen in ethischer Hinsicht nicht zu überbietenden Idealzustand symbolisiert, rückt sie in erziehungsphilosophischen Kontexten in die Position eines Bildungsideals. Das geschieht in der *Politeia* nicht anders als in den *Nomoi*, auch wenn der Zusammenhang in der späteren Schrift nicht ganz so augenfällig ist. Im Staat nimmt von Anfang an die inhaltliche Rahmung direkt auf die Idee der *dikaioσύνη* Bezug. Sie ist das integrative Thema, durch das die großen Gedankenlinien dieser Schrift verknüpft werden. Platon benennt staatliche und pädagogische Bedingungen, die mit seiner Vorstellung von Gerechtigkeit übereinstimmen und zu deren Verwirklichung beitragen sollen. Weil die Gerechtigkeit als die spezifische „Tugend der Seele“ (353E) eine handlungsleitende Funktion erfüllt, muss eine Erziehung, die sich als Seelenlenkung und Erziehung zur Vortrefflichkeit begreift, unweigerlich die Gestalt einer Gerechtigkeitserziehung annehmen.

Im Grundsatz hält Platon daran auch in den Gesetzen (Nom. 643E) fest. Nur wird die pädagogische Programmatik hier nicht so systematisch vom Gerechtigkeitsbegriff aus entwickelt. Gleichwohl vertritt Platon ungebrochen die Überzeugung, Politik und Pädagogik müssten gemeinsam dafür Sorge tragen, „die Menschen zur Tugend anzuleiten“ (780D), wobei mit *arete* weiterhin eine letztendlich gerecht austarierte Seelenlage gemeint ist (863E). Im Rampenlicht der Untersuchung steht freilich eine andere Tugend. Platon unterstreicht die Notwendigkeit, in Theorie und Praxis sei auf jede einzelne *arete* volle Aufmerksamkeit zu richten – „insbesondere aber auf die dem Range

nach erste“ (688B). Damit ist die Weisheit (*sophia*) gemeint. Sie ist die höchste und edelste Tugend, die Gerechtigkeit aber die umfassendste. Niemand kann vernünftig sein, wenn sein Seelenhaushalt anarchisch, also ungerecht proportioniert ist, während ein gerechter Seelenproporz eine vernunftgeführte Subjektconstitution einschließt. Um der Vernunft die ihr von Natur aus fehlende subjektinterne Durchschlagskraft zu verschaffen, bedarf es umfassender erzieherischer Anstrengungen. Platon entwickelt deshalb ein Erziehungsmodell, dessen Referenzpunkt das Individuum in seiner ganzheitlichen, d. h. leiblichen, seelischen und geistigen Verfassung ist.

## 2. Platons Verständnis von Erziehung (*paideia*)

Erziehung zur Gerechtigkeit bedeutet nicht weniger als eine im politischen Raum verankerte, von Grund auf betriebene Formung des Menschen nach ethisch und anthropologisch festgelegten Leitlinien. Diese Intention Platons wird von einer großen pädagogischen Erwartungshaltung begleitet. Sie findet ihren Niederschlag in einem problemgeschichtlich betrachtet wegweisenden Erziehungsverständnis. Zum ersten Mal wird von Platon systematisch ein Erziehungsbegriff eingesetzt, der bereits jene drei Merkmale aufweist, die – nach JÜRGEN OELKERS (2001, S. 25) – für das neuzeitliche Verständnis von Erziehung kennzeichnend sind: „Erziehung ist einmal ein Prozess, der nicht früh genug beginnen kann, zweitens eine linear aufsteigende Verknüpfung und drittens ein nicht limitierbarer Gesamteffekt.“

Komprimiert begegnet man diesem Theoriemuster bei Platon in einer Passage aus dem ersten Buch der Gesetze. Als das „Hauptstück der Erziehung“ wird dort „die rechte Angewöhnung“ bezeichnet, „welche die Seele des spielenden Kindes vorzugsweise zu einer Neigung für denjenigen Gegenstand hinleitet, wodurch es, wenn es einmal Mann geworden, die vollständige Meisterschaft in seinem Geschäft erlangt“ (Nom. 643C). Die *paideia* ist ein Verfahren, das in kontinuierlicher Kleinarbeit die Entwicklungsrichtung des Heranwachsenden zielbewusst steuert: „So muß man versuchen, schon durch ihre Kindereien den Vergnügungen und Wünschen der Kinder die Richtung auf ein Ziel zu geben, an welchem

angelangt sie ihren letzten Zweck erreicht haben“ (643B). Damit am Ende des Erziehungsprozesses, wie es im Staat heißt, „ein vollendetes und kräftiges Ganzes“ (Rep. 425C) herauschaut, ist zuvor ein konsequent inszeniertes Erziehungsprogramm durchzuführen. Platon legt besonderen Wert auf eine lückenlose Erziehung, von der die entscheidenden Initiationsimpulse auszugehen haben. Die „Richtung, die einer von Kindheit auf erhalten hat“, schreibt er, prägten ihn für den Rest seines Lebens (425Bf.). Um den Akkumulationseffekt einer guten Erziehung zu gewährleisten, ist das prinzipientreue Festhalten an praktisch bewährten Methoden das erste Gebot: „Denn tüchtige Erziehung und Bildung, wenn sie bewahrt wird, schafft gute Naturen“ (424A). Vor pädagogischen „Neuerungen“ warnt Platon eindringlich (424B). Der als Kontinuum gedachte Bildungsprozess würde andernfalls irreparablen Schaden nehmen.

Das zweite pädagogische Gebot betrifft den Zeitpunkt, an dem die Erziehung einzusetzen habe. Hier lautet die Devise ‚Je früher, desto besser‘: „Nun weißt du aber, daß bei jedem Geschäfte der Anfang das Wichtigste ist, zumal bei jedem jungen und zarten Geschöpf. Denn in dieser Zeit wird am meisten das Gepräge gebildet und angenommen, das man jedem aufdrücken will“ (377B). Dieses prägungstheoretische Argument bezieht sich auf mentale und körperliche Eigenschaften; es ist wörtlich zu verstehen und duldet keine Nachlässigkeit. Nicht erst Neugeborene und Kleinkinder habe man zu modulieren, als wären sie „von Wachs“ (Nom. 789E), nein, die Einflussnahmen müssten bereits bei dem pränatalen Subjekt beginnen. Mütter, die sich im Interesse des noch ungeborenen Kindes mit Sorgfalt ernähren und bewegen, leisteten damit einen elementaren Beitrag zur Phylo- und Ontogenese. Sie seien „imstande, uns zugleich Gesundheit, Schönheit und sonstige Körperstärke zu verleihen“ (789D).

Dieser stattliche Erziehungsoptimismus geleitet uns zu der Frage, wie Platon die pädagogische Relevanz der *physis*, der Anlage und natürlichen Begabungen, eingeschätzt hat. In der Regel ist es so, dass Theoretiker, die ein großes Vertrauen in die Wirksamkeit pädagogischer Bemühun-

gen an den Tag legen, entsprechend wenig von anlagebedingten Prädispositionen des Subjekts wissen wollen. Im Extremfall, wie exemplarisch bei CLAUDE ADRIEN HELVÉTIUS (1772/1972), geht der pädagogische Optimismus so weit, alle Persönlichkeitsmerkmale als reine Erziehungsbzw. Sozialisationsresultate auszugeben. Verglichen mit Helvétius ist Platon ein gemäßigter Erziehungsoptimist. Von der tief greifenden Wirkmacht pädagogischer Vorkehrungen überzeugt, war er dennoch niemals versucht, den Faktor Natur erziehungstheoretisch zu eliminieren (vgl. RABOW 1960, S. 75ff.). Die Macht der Erziehung ist keine genuine Schöpfungsmacht. Ihre objektive Kraft entfaltet sie nach Platons Überzeugung erst in der Wirkung, die sie auf die natürlichen Anlagen des zu Erziehenden ausübt. Veranlagungen und Erziehung sind wechselseitig aufeinander verwiesen. Was die Natur an löblichen Vorgaben und Talenten (*physike arete*) zur Verfügung stellt, kann durch Erziehung und Bildung ebenso gefördert wie verdorben werden (Rep. 491E). Ist die Natur des Menschen ein Versprechen, dann ist die Erziehung dazu da, es einzulösen. Andererseits setzt die *physis* der Erziehung auch gewisse Grenzen. Platon geht von einer natürlichen Ungleichheit unter den Menschen aus, die mit pädagogischen Mitteln nicht wettzumachen ist. Von vornherein konzipiert er sein Erziehungs- und Bildungsmodell als ein graduell abgestuftes, das den angeborenen Leistungsniveaus der Heranwachsenden Rechnung trägt (vgl. WOOD/WOOD 1978, p. 146ff.). Zugang zum obersten Bildungssegment, der Schulung in der Dialektik, wird nur den wenigsten Personen zugetraut. In gezielten Selektionsverfahren (Rep. 537Bff.) werden jene ausgewählt, die sich von ihren natürlichen Charaktereigenschaften her würdig und fähig zum wissenschaftlichen Denken erweisen (535A).

Nicht nur das Denkvermögen hält Platon für anlagebedingt. Auch die moralische Verfassung eines Individuums ist zu einem Großteil prä-determiniert. Im „Staatsmann“ lesen wir, dass nicht alle „Naturen mit Hilfe der Erziehung fähig sind, zu dem Edleren gebildet zu werden“ (Pol. 309Af.). Manche Subjekte blieben hoffnungslos unempfänglich für das Gute und Sittliche, das

sich in Geboten und Gesetzen kundtue, während „den schon von ihrer Geburt an gutgearteten und ihrer Natur gemäß gebildeten Gemütern“ (310A) eine zuverlässige Sensibilität für das moralisch Vortreffliche innewohne.

Der Rekurs auf erziehungs- und moralresistente Naturen verträgt sich indes schlecht mit der erziehungsoptimistischen Grundhaltung Platons. Die Erfahrung von der gelegentlichen Ohnmacht der Erziehung mag ein Grund dafür gewesen sein, dass er über Methoden nachdachte, wie die menschliche Natur als solche „mittels geistig-moralischer Konditionierung“ (SZLEZÁK 1996b, S. 34) zu optimieren sei. In seinen diesbezüglichen Überlegungen verlässt er den pädagogischen Theorierahmen, um als einer der ersten Theoretiker des Abendlandes das Feld der Eugenik zu betreten (vgl. WEINGART u.a. 1992). Platon musste, um seine eugenischen Ideen zu entwickeln, nur zwei Theorieelemente zusammenbringen: die Annahme, Charaktereigenschaften seien anlagebedingt, und die Hypothese, Tugenddispositionen seien vererbbar. Beides angenommen, scheute er sich nicht, Gesetze zur Regulierung der Ehe- und Fortpflanzungspraktiken einzufordern (Nom. 721Bff.; 740Cff.). Anstelle der gängigen Praxis, sich nach Gutdünken „zu vermischen“ (Rep. 458D), möchte Platon rationalisierte Zeugungsbedingungen institutionalisieren: Die tapfere Gemütsart paare sich mit der besonnenen (Pol. 311C). Idealerweise erhielten nur die in jeder Hinsicht „Vorzüglichsten“ (Rep. 459B) das Recht, Nachwuchs in die Welt zu setzen (495D).

Platon war dem ideellen Wohl des Ganzen zuliebe bereit, elementare Freiheitsrechte preiszugeben. Dass er sich hierfür auf ungesicherte theoretische Prämissen stützte, mag man ihm nachsehen. Schwerer wiegt die dahinter stehende Intention. Sie läuft auf eine gravierende Beschneidung individueller Handlungs- und Entscheidungsspielräume hinaus. Die eugenischen Fortpflanzungsbestimmungen sind moralisch verwerflich und unter Gerechtigkeitsgesichtspunkten unakzeptabel, weil sie den legitimen Anspruch aller Bürger auf Selbstbestimmung im privatesten Bereich missachten.

## 2.1 Bildungsplanung

Auch Platons Erziehungstheorie ist nicht frei von einer gelegentlich verstörenden Planungseuphorie. Insbesondere in den Gesetzen, aber auch im Staat und im Staatsmann, zeigt er sich erfüllt von dem Gedanken, man könne die Güte einer Population und die Einheit eines Staates sichern, indem man ein nach vernünftiger Abwägung entwickeltes Bildungsmodell für alle Zeiten institutionalisiert. Den freien Philosophen fällt die Aufgabe zu, den hierfür erforderlichen Modellentwurf zu erarbeiten. Die Staatsangestellten sind für die gesellschaftliche Umsetzung verantwortlich. Den obersten Staatsorganen schließlich obliegt die Aufsichtspflicht; sie haben strengstens darauf zu achten, dass den moralischen Bestimmungen auf allen Erziehungs- und Bildungssektoren entsprochen wird (Pol. 308E).

Abgestufte moralische Aufsichtsämter gibt es im Bildungssystem Platons viele. Das ist die Schattenseite seines erziehungsoptimistischen Standpunktes. Weil in seinen Augen die Persönlichkeitswerdung entscheidend durch die Erziehung beeinflusst wird, ist ihm die Vorstellung von Unzulänglichkeiten und Willkürakten auf diesem Gebiet ein Greuel. Das gesamte Erziehungs- und Sozialisationsareal soll von allen Seiten in Obhut genommen werden. Damit bei der Kanalisierung der Persönlichkeitsentwicklung „stets die Richtung zum Guten“ (Nom. 809A) eingehalten wird, votiert Platon für ein nach Möglichkeit alle Negativerfahrungen ausschließendes Erziehungsszenario. Das aufwachsende Kind sei „mit vielen Zügeln aller Art“ nachgerade an das sittlich Gebotene festzubinden und darauf einzuschwören: „– zuerst, wenn es von Amme und Mutter fortkommt, durch seine Aufseher, um seiner Jugend und seines Unverstands willen, dann ferner durch seine Lehrer in allen Fächern und durch die Lehrgegenstände selbst, sofern es von freien Eltern her stammt. Stammt es dagegen von einem Sklaven, so soll jeder freie Mann, der ihm zufällig begegnet, den Knaben selbst bestrafen, wie auch dessen Aufseher und Lehrer, wenn einer von ihnen einen Fehler macht“ (808Df.).

Die Aufstellung eines geschlossenen Kontrollsystems und die Forderung eines moralisch bereinigten Erfahrungsraumes gehören zu den



markantesten Signaturen der Erziehungslehre Platons. Der erste Punkt zielt auf die organisierte Absicherung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens, das dem privaten Verfügungsbereich weitgehend entzogen wird. Gleichgültig ob Platon der Kindererziehung in Staatsanstalten das Wort redet (Rep. 460Bff.), oder aber, wie in den Gesetzen, an der Familienerziehung festhält, in jedem Fall stellt für ihn die *paideia* eine Angelegenheit von gesellschaftspolitischem Gewicht dar. Nicht nur die öffentliche Hand, sondern die Öffentlichkeit insgesamt wird aus diesem Grund verpflichtet, die Einhaltung der sittlichen Erziehung auf allen Gebieten zu überwachen und Verstöße zu ahnden.

Der zweite Punkt, die Bereinigung des Erfahrungsraumes, steht mit seiner *mimesis*-Theorie (vgl. GEBAUER/WULF 1992) im Zusammenhang. Weil Platon annimmt, dass nur gute Erfahrungen Gutes hervorbringen, während der Kontakt mit Verwerflichem ausschließlich schädliche Folgen zeitigt, kennt er kein Pardon, wenn es um die pädagogische Gestaltung der Lebenswelt geht. Nichts soll dem Heranwachsenden vor die Sinne treten, was den geforderten moralischen Kriterien widerspricht. Strenge Zensur sei beispielsweise bei der Kinder- und Jugendliteratur angebracht. Zunächst einmal müssten deshalb die Autoren angehalten werden, solche Werke zu verfassen, die ausschließlich moralisch Vorbildliches enthielten. „Dann werden wir die Ammen und Mütter veranlassen, den Kindern die ausgewählten zu erzählen und ihre Seelen weit mehr durch die Märchen zu bilden als ihre Leiber durch die Hände. Von denen aber, die sie in jetziger Zeit erzählen, müssen wir die meisten verbannen“ (Rep. 377C).

Platons Forderung nach einer Jugendliteratur, in der moralische Ambivalenzen, Antagonismen und ethische Grenzfälle zugunsten eines idealisierten Wirklichkeitsbildes ausgespart werden, ist symptomatisch. Alle Tätigkeitsfelder, denen er eine Auswirkung auf die seelische Verfassung des Einzelnen attestiert, müssen ihre moralische Tauglichkeit erweisen, andernfalls droht ihnen der Ausschluss aus dem Gesellschaftskörper. Das gilt für künstlerisch-musische Veranstaltungen, für sportliche Übungen, für Lehrgegenstände

aller Art, ebenso wie für Personen, die mit der *paideia* beruflich oder privat befasst sind.

## 2.2. Leibes-, Affekt- und Verstandesbildung

Platons Erziehungskonzept lässt sich in drei koinzidierende Bereiche untergliedern: in Körper-, Affekt- und Verstandesbildung. Die zwei erstgenannten Komplexe sind in der zeitlichen Abfolge dem dritten Element vorgeordnet; sie umfassen das ganze Gebiet der Turn-, Sport- und Musenbildung. Gemeinsam sind sie für die emotionale Habitualisierung und die sittliche Dispositionsbildung verantwortlich. Sie wenden sich an die Lust/Unlust-Gefühle der zu Erziehenden, die als erstes in ein gebührendes Verhältnis zu setzen sind. Erziehung ist in ihrem Frühstadium der Versuch, den Kindern die Lust am Guten und die Abscheu vor dem Lasterhaften beizubringen. Die affektive Zugangsform sei die einzige, „in welcher die Tugend und das Laster zuerst einer Seele nahetreten kann“ (Nom. 653A). Tritt das Individuum ins Stadium der Reflexivität ein, sollten die beiden Persönlichkeitsebenen, die vernünftige und die außerrationale, idealerweise eine harmonische Einheit bilden:

„Wenn Lust und Liebe, Unlust und Haß auf die richtige Weise in die Seele kommen, während der Mensch noch außerstande ist, sich davon Rechenschaft zu geben, – und wenn dann in der Zeit, da man sich Rechenschaft gegeben hat, jene Empfindungen mit der Vernunft übereinstimmen [*symphonesosi*] und beide sagen, daß sie durch eine ganz passende Angewöhnung und vollkommen richtig den Menschen beigebracht worden sind, so besteht in dieser Zusammenstimmung die Tugend im großen ganzen“ (653B).

Die Ansicht, dass der vernunftgeleiteten Sittlichkeit eine Phase der emotional-affektiven Versittlichung vorangehen müsse, hat Platon vor allem in den Gesetzen, aber ansatzweise bereits im Staat vertreten. Insofern konnte JOHN DEWEY (1916/1993, S. 453) mit Recht Platons Pädagogik gegen Angriffe von ARISTOTELES verteidigen, der ihr einen einseitigen Intellektualismus vorgeworfen hat. „Die Lehre des Aristoteles übersah das Wesentliche in Platons Lehre: daß nämlich auch eine theoretische Einsicht in das Wesen des Guten nur der gewinnen könne, der durch jahrelange

praktische Gewöhnung [*practical habituation*] und strenge Zucht [*strenuous discipline*] gegangen sei. Erkenntnis des Guten kann man weder aus Büchern noch von anderen erlangen, sondern nur durch eine lange Erziehung [*prolonged education*].“

Der fälschliche Eindruck vom pädagogischen Intellektualismus Platons entsteht leicht, wenn man, wie viele Interpreten es tun, das Höhlengleichnis als Kernstück seiner Bildungslehre betrachtet (vgl. FINK 1970; KAUDER 2001). Keine Frage, das Gleichnis ist von hoher bildungsphilosophischer Relevanz, benennt es doch kognitive Entwicklungsniveaus, deren oberstes Stadium mit der Kenntnis der überragenden Idee des Guten (*he tou agathon idea*) zusammenfällt. Aber die Erkenntnis des Guten ist nur jenen Menschen möglich, die über eine gute Seinsverfassung verfügen. Platon (Phaid. 237Dff.) kann sich Fälle vorstellen, in denen die Tugend gefährdet ist, weil zwischen den Begierden und der Vernunft jene *symphonia* ausbleibt, die er für ein sittliches Konstitutionsideal erachtet. In solchen Fällen hat die affektive Erziehung offenkundig versagt. Es ist ihr weder gelungen, dem Triebleben die Lust am Guten einzubläuen, noch hat sie für einen gemäßigten, der Vernunft zugänglichen Habitus (*hexis*) gesorgt. Den anderen Problemfall, die Entzweiung zwischen der erwachten Vernunft und den eigenen, reflexiv als unzutraglich erkannten Gewohnheiten und Einstellungen, hat Platon in seinen Erziehungsentwürfen nicht berücksichtigt. Nach seiner Vorstellung steht am Ende einer gelungenen Erziehung ein junger Erwachsener, der nachträglich billigt, was die Erziehung aus ihm gemacht hat. Nicht auf die Freisetzung des Edukanden zu einer (selbst-)kritischen Lebensweise ist dieses Bildungskonzept angelegt, sondern auf die Erziehung besonnener Bürger, die den gesellschaftlich sanktionierten Moralkodex akzeptieren und perpetuieren.

Den am wenigsten direkten sittlichen Effekt, unter den von Platon diskutierten Erziehungsgrößen, hat die Leibeserziehung. Bevor er im Staat die dazugehörigen Elemente näher erläutert, stellt er klar, welches Kausalitätsverhältnis zwischen der Seele (*psyche*) (einschließlich der Vernunft) und den leiblichen Faktoren (*physis*) besteht. Wer

annehme, dass „ein tüchtiger Leib durch seine eigene Tüchtigkeit die Seele gut“ mache, der irre. Vielmehr sei es „eine gute Seele“, die „durch ihre Tüchtigkeit den Leib so gut wie möglich hinstellt“ (Rep. 403D). Dennoch rechnet Platon auch die Gymnastik und die Wettkämpfe, ja selbst Fragen der Ernährung, zum weiten Gebiet der Erziehung. Wie er sich das im Einzelnen gedacht hat, kann hier beiseite bleiben (vgl. dazu STENZEL 1928). Wichtiger ist der pädagogische Leitgedanke. Die Bildung des Leibes durch Spiel und Sport ist Teil der Gerechtigkeitserziehung, insofern hier die Affekte und Gemütsimpulse Gelegenheiten erhalten, sich kontrolliert auszuagieren. Diese inszenierte Triebabfuhr soll zu einer Besänftigung der Gemüter beitragen, die somit auf emotionaler Ebene vorbereitet werden, der Stimme der Vernunft Gehör zu schenken – beschwichtigte Triebe lassen sich leichter dirigieren als stürmische (Rep. 441E). Die koordinierten Bewegungsspiele und Turnübungen dienen überdies der Formation des kompletten physisch-psychischen Organismus. Disziplinierte Körperbetätigungen, und nur um solche geht es hier, sind als ein Training für Leib und Seele gedacht. Die Leidenschaften sollen systematisch daran gewöhnt werden, ihre Antriebspotentiale dem Ratschluss der Vernunft zur Verfügung zu stellen, anstatt wild dagegen anzustürmen (Rep. 442B).

Die musische Erziehung stellt den zweiten Erziehungskomplex dar. Er ist nicht immer eindeutig von dem eben beschriebenen zu unterscheiden. Die Gymnastik etwa ist aufgrund ihrer musischen Elemente beiden Gebieten zuzurechnen. Von *mousike* spricht Platon, um Tätigkeiten zu bezeichnen, die der Beihilfe der Musen bedürfen. In seiner weiten Bedeutung findet der Ausdruck Anwendung in Bezug auf den Gesamtkomplex der poetischen und schönen Künste. In der eingeschränkten Bedeutung steht er für die Musik. Dabei ist zu berücksichtigen, dass zur damaligen Zeit reine Instrumentalmusik unüblich war. Gerade unter dem Aspekt „ihrer erzieherischen Funktion“ wurde die Musik „als Einheit von Wort, Melodie und Tanz verstanden und für die wirksamste aller Künste in der Erziehung des Menschen gehalten“ (GENTILI 1988, S. 186).

Was Platon mit der musischen Erziehung bezweckt, erläutert er in der *Politeia*: sittliche Gewöhnung. Dabei geht er von einem unmittelbaren ästhetischen Wirkungseffekt aus. Die „Harmonie der Töne“, ihr fein aufeinander abgestimmtes Zusammenspiel, sei dazu prädestiniert, bei den Kunstempfänglichen eine entsprechend „harmonische Stimmung“ zu erzeugen. Neben dieser milden Einstimmung des Temperaments schule die Musik aber auch in der Selbstdisziplin. Wer die musikalischen Strukturgesetze, den Rhythmus, den Takt, verinnerliche, dem stehe die „taktfeste Regelmäßigkeit“ auch auf außermusikalischen Handlungsfeldern zur Verfügung (522A). So wird aus der Kunstfertigkeit, ginge es nach Platon, eine Charaktereigenschaft. Weil die Musik unmittelbar wie keine andere Disziplin „in das Innerste der Seele dringt“ (401D), erläutert Platon penibel die verschiedenen Musikstile, Instrumente, Tonarten, Harmonien und Rhythmen, um das Brauchbare vom Unzulässigen zu sondieren (398E). Musenkünste, die dem reinen Vergnügen dienen und vorrangig lustbetonten Ambitionen entgegenkommen, lehnt er ab: „Dem Sinnenkitzel und Gelüsten“ dürfe man bei der gesetzlichen Überwachung der musischen Erziehung „keine oder nur sehr geringe Einräumungen machen“ (Nom. 802Bf.).

Diese Kompromisslosigkeit empfiehlt sich aus seiner Sicht umso mehr, da die *mousike* nicht nur das Gemüt und den Charakter prägt, sie bildet auch den Geschmack. Geschmack meint hier den mit Lust- und Unlustgefühlen gekoppelten Sinn für das Angenehme, Wertvolle. Die ästhetische Erziehung dieses wertindizierenden Sensoriums ist in letzter Instanz eine moralische, weil für Platon die Wahrnehmung des Schönen mit der Wertschätzung des Guten korreliert (vgl. PERLS 1966). Pädagogisch kommt hierbei erneut der Gedanke zum Zuge, dass sich das soziale Umfeld, in diesem Fall der lebenslange Unterricht in Tanz und Chorgesang, wie ein Stempel ins Persönlichkeitsdesign des Subjekts eindrückt (Nom. 802E).

In der musischen Erziehung kommen auch Elemente vor, die bereits die Grenze zur intellektuellen Bildung berühren – dem dritten und letzten Segment im platonischen Bildungssystem.

Die Gesangstexte sprechen unweigerlich auch das Erkenntnisvermögen an. Jede Hymne, jeder Chorgesang beinhaltet eine bestimmte Weltdeutung. Nach den gleichen Kriterien, die Platon für die Auswahl von Schriftwerken veranschlagt hat, und mit vergleichbarer Rigorosität soll auch das Liedmaterial einer institutionalisierten Inspektion unterzogen werden (Rep. 398D). Bemerkenswerterweise hält er, ungeachtet seiner sonstigen Befürwortung der Koedukation (Rep. 455Dff.), eine geschlechtsspezifische Differenzierung des Liedguts für angebracht. Die Harmonien und der Rhythmus müssten ebenso nach männlichen und weiblichen Wesensmerkmalen unterteilt werden wie die je einzustudierenden Liedtexte (Nom. 802E).

Allgemein gilt, dass die musikalischen Wortbeiträge für Platon den höchsten sittlichen Wertmaßstäben genügen müssen, während ihr Wahrheitswert von geringerer Bedeutung ist. Musenkünste sind wie die sportlichen Übungen ohne Einschränkung dazu verpflichtet, mit dem Ethos übereinzustimmen. Lügen sollten tunlichst vermieden werden (Rep. 382A; 389C). Aber die Künste sind davon entbunden, ontologische Einsichten zu vermitteln. Aus ihren Quellen sei eigentlich überhaupt „kein wirkliches Wissen“ (522A) zu erwarten. Das unterstreicht noch einmal die propädeutische Funktion dieses Erziehungssegments. Für das Höchste, was Platon den Menschen in sittlicher Hinsicht in Aussicht stellt, für das Wissen (*episteme*) des Guten, leisten die bisher besprochenen Formen gelenkter Sozialisation nicht mehr und nicht weniger als eine unverzichtbare Vorarbeit. Vorarbeit zumindest für jene, die genügend Begabungsreserven mitbringen, um auch die letzte Etappe des Bildungsweges zu absolvieren. Wer unterdessen zurückbleibt – in Platons Bildungsstrukturmodell sind auf dieser Ebene mehrere Ausleseverfahren eingebaut (vgl. STENZEL 1928, S. 144f.) –, dessen ethische Konstitution sollte immerhin so weit präpariert sein, dass auch ohne Erkenntnis des Guten ein sittlich einwandfreies Verhalten möglich ist. Freilich: Je weniger Einsicht das Handeln leitet, desto seltener tritt dieser erwünschte Fall ein. Moralisches Fehlverhalten führt Platon in einer beachtlichen Passage der *Politeia* auf drei Faktoren zurück: auf

die Vernachlässigung der kognitiven Bildung, auf eine Überbetonung der physischen Erziehung und auf übermäßigen Druck von außen. Personen verstießen gegen einsichtige ethische Prämissen, „weil sie nicht mittelst wissenschaftlich belehrender Überzeugung, sondern mittelst äußeren Zwangs ihre Jugendbildung erhalten, weil sie die in dialektischer Methode und warmer Weisheitsliebe bestehende Wissenschaft vernachlässigt und mehr auf die Übung des Körpers als des Geistes gegeben haben“ (Rep. 548B).

Auf die Zwanglosigkeit des sich über Jahrzehnte hinziehenden wissenschaftlichen Lehrgangs legt Platon besonderen Nachdruck. Erzwungene, „mit dem Stocke beigebrachte Kenntnis“ sei flüchtig, während sich die auf angenehme Weise, nämlich „spielend“ erworbenen Einsichten dauerhaft festsetzten. Ferner lasse sich nur in freiwillig vollzogenen Kursen erkennen, ob und welche Begabungen die Schüler mitbringen (Rep. 537A).

Letztlich gibt es für Platon nur eine einzige Methode, um den im Höhlengleichnis beschriebenen kognitiven Bildungsgang erfolgreich zu beschreiten, d. h. um sich aus dem Schattenreich der Empirie heraus und in die Welt der Ideen, des wahrhaften Seins, hineinzuarbeiten: die dialektische. Unter Dialektik versteht Platon ein Verfahren, das dazu dient, den Wahrheitsgehalt von Meinungen zu überprüfen, Widersprüche und Aporien aufzudecken und logische Gattungen und Begriffe zu klären (Rep. 511Bff.; 532Aff.). Im Frühwerk Platons erscheint die Dialektik noch in erster Linie als eine methodische Form der argumentativen Gesprächsführung (*dialegesthai*). SOKRATES praktiziert sie prototypisch (vgl. TRIENES 1989). Im Staat wird aus dem dialogischen Vorgang der Begriffsklärung zunehmend ein logisches Verfahren zur Gewinnung metaphysischer Erkenntnisse. Als wertvollste Frucht der dialektischen Kunst gelangt der darin Tüchtige in den Besitz sorgfältig hergeleiteter, mit dem höchsten Anspruch auf Wahrheit ausgezeichnete Prinzipien der Vernunft, der Ideen (Rep. 532B).

Dialektik ist ein schwieriges Geschäft und folglich nicht jedermanns Sache (vgl. FISCHER 1997b). Es ist die urtypische Angelegenheit der Philosophen (Soph. 253E). Da nicht alle Menschen

befähigt sind, den anspruchsvollen Bildungsgang zu durchlaufen und folglich nur eine Minderheit diese Profession ausüben vermag (Rep. 503B), ist von vornherein klar, dass das angestrebte Wissen ums Gute, im emphatischen Sinne der methodisch bewerkstelligten Wesensschau, das Gegenteil eines Allgemeinguts ist. Die meisten Personen haben sich mit der frustrierenden Aussicht auf einen für sie unerreichbaren Idealzustand abzufinden. Trost könnte ihnen Sokrates spenden. Dem ist nach Platons Kriterien der Gerechtigkeit ein sittlich rechtschaffenes Leben geglückt, obgleich ihm nach eigener Aussage das Wissen ums Gute versagt geblieben ist. Auf die Annäherung kommt es an (vgl. HOYER 2005c).

Um den Philosophieaspiranten die Möglichkeit zu verschaffen, sich in langen wissenschaftlichen Ausbildungswegen zu qualifizieren, hat Platon vertikal gestaffelte Unterrichtseinheiten vorgesehen. In einer mehrjährigen vordialektischen Übungsphase, die einer größeren Zahl von talentierten Bewerbern offen steht, sollen die intellektuellen Kompetenzen und das Abstraktionsvermögen der Schüler gefördert werden. Platon denkt zu diesem Zweck an mathematische Disziplinen und damit verwandte Fächer wie die Astronomie (vgl. BECK 1964, S. 206ff.). Das Schwergewicht liegt ab jetzt auf der formalen Schulung des Denkens und nicht auf Gesinnungs- oder Charakterbildung im engeren Sinn. Allerdings ist diese Unterscheidung hier nur begrenzt aussagekräftig. Nimmt man Platons Perspektive ein, dann stellt die formale Förderung der Erkenntnisfähigkeit die vornehmste Art der Tugenderziehung dar. Mit zunehmender Intelligenz steigern sich auch der ethische Reflexionsquotient, die Fähigkeit zur Selbstkontrolle, zur Besonnenheit (*sophrosyne*). So gesehen sind alle Lehrgegenstände, die im Vorfeld der Dialektik behandelt werden, auch wenn sie keinen unmittelbaren thematischen Bezug zur Ethik herstellen, Medien, die dem moralischen Progress des Einzelnen zugute kommen.

Das potenziert sich noch einmal im fünfjährigen Schlusskursus, dem praktischen Unterricht in der Dialektik. Wer es bis hierhin geschafft hat, der scheint fest zur Philosophie entschlossen. Sie wird von nun an zum Lebensmittelpunkt der

Absolventen (Rep. 539E). In dieser vollständig dem Denken gewidmeten Zeit lernen die mittlerweile längst erwachsenen Schüler sukzessive von der Alltagserfahrung zu abstrahieren. Das Konkrete der Empirie verblasst in jenem Maße, wie die Leuchtkraft der Ideen aufscheint. Aber Platon weiß auch, dass Armut an Erfahrung ein Handicap für jene bedeutet, die mit ihrer dialektischen Kunst zum Allerhöchsten streben: zur *idea tou agathou*. Damit die angehenden Philosophen „nicht an Erfahrung den anderen Leuten nachstehen“ (539E), sieht Platons Bildungskursus nach Beendigung der dialektischen Grundausbildung eine Periode der Berufstätigkeit vor. Wie ernst es ihm mit diesem lebenspraktischen Intermezzo ist, belegt die dafür reservierte Zeitspanne: 15 Jahre! Erst die 50-Jährigen sind, nach erfolgreich absolvierter Praxis, umfassend genug vorbereitet, den letzten und schwierigsten Schritt zu gehen. Unter der Anleitung altehrwürdiger Philosophen kehren sie endgültig zur kontemplativen Lebensweise (*bios theoretikos*) zurück (540A).

### 3. Fazit

Platons Vorstellung einer gerechten Erziehung läuft auf den Versuch hinaus, die Affekte und Triebe des Menschen mit dessen Vernunft in ein maßvolles Verhältnis zu setzen. Angemessen verteilt sind die Proportionen, insofern sie den Bedingungen eines tugendhaften Charakters entsprechen. Eine gerechte Person zeichnet sich durch wünschenswerte Dispositionsmerkmale aus, die sich in der Praxis bewähren müssen und ein gelungenes Leben verheißen. Eine solche Person handelt in der Regel bedachtsam, couragiert, vernünftig. Als Träger einer gerechten Gesinnung ist sie imstande allen Dingen das ihnen Adäquate zuzubilligen.

Die Erziehung zur Gerechtigkeit ist ein gesellschaftspolitisches Konstrukt, aber kein liberales und kein demokratisches. Sämtliche Bürger und Bürgerinnen haben sich dem Erziehungsprozedere zu unterziehen. Staatskuratorien überwachen die Einhaltung der gesetzlich verankerten Prinzipien und veranlassen rigide Zensur- und Sanktionsmaßnahmen. Die ideale Erziehung besitzt bei Platon, insbesondere beim späten, eine betont konservierende Funktion. Begründungs-

theoretisch betrachtet kommt hier das gedankliche Konstrukt der Idee des Guten zum Tragen. Die „ewig unveränderliche und sich selbst gleiche Idee“ (SZLEZÁK 1996a, S. 223) bildet den statischen Fixpunkt für sämtliche Erkenntnis- und Handlungsprozesse, deren oberste Aufgabe es ist, eine schrittweise Annäherung an das schlechthin Gute zu bewerkstelligen. Die an der Idee des Guten partizipierende Erziehung hat dafür zu sorgen, der bleibenden Gültigkeit der „ewigen Urbilder“ (FINK 1970, S. 186) eine analoge Wirklichkeit gegenüberzustellen. Platon ist der Überzeugung, definitive pädagogische Konzepte seien möglich und wünschenswert. Sein eigenes Modell nimmt deshalb mitunter den Charakter eines unumstößlichen Reglements an, dessen konsequente Anwendung die innerweltliche Bewahrung und Vermehrung des Vortrefflichen bezweckt. Das Unvorhersehbare und Ungewisse der Zukunft erscheint nicht als eine Herausforderung, der man in Theorie und Praxis offen begegnen müsse, sondern als Ärgernis, dem auf allen sozialen und politischen Handlungsfeldern prophylaktisch ein Riegel vorzuschieben ist. Das wirkt aus heutiger Sicht befremdlich. In pluralen, demokratischen Gesellschaften, die im Grundsätzlichen versöhnt sind mit der Kontingenz der gesellschaftlichen Verhältnisse, hat sich das pädagogische System von dem Glauben verabschiedet, es könne eine vorhersagbare Zukunft generieren. Zum „gesamtgesellschaftliche[n] Meinungsklima“ gehört vielmehr eine Pädagogik, „die den zu erziehenden Nachwuchs auf eine unbekannt bleibende Zukunft einstellt“ (LUHMAN 2002, S. 197f.). Es schmälert nicht den Wert seiner zahlreichen, bis in die Gegenwart fortwirkenden gedanklichen Pionierleistungen, wenn wir konstatieren, dass Platons pädagogische Theorie als Ganze von einer Intention beherrscht wird, die heutzutage obsolet erscheint.

Passend zu seinem anthropologisch gewendeten Gerechtigkeitsbegriff hat Platon ein dreigleisig verlaufendes Erziehungsmodell erarbeitet, in dem zwischen Leib-, Affekt- und Vernunft-erziehung differenziert wird. Die verbreitete Auffassung, seine Erziehungstheorie sei eine intellektualistische, in der eine „geschlossene Front gegen die Leidenschaften“ (BRUMLIK 2002, S. 109) aufbre-

che, ist m. E. nicht haltbar. Im Unterschied zu asketisch-puritanischen Theorieprogrammen, legt Platon auf Erziehung und Sublimation der nicht-rationalen Antriebe Wert, nicht aber auf deren Elimination. Ein tüchtiger Mann zeichnet sich aus seiner Sicht keineswegs durch Affektlosigkeit aus, sondern dadurch, dass er „je nach den Umständen“ beides sein kann: „heftig oder sanftmütig“ (Nom. 731D).

Die Kultivierung der Emotionen und Leidenschaften wird in der Hauptsache sportlichen und musischen Übungen überantwortet. In diesem Bereich findet die basale Willens- und Charakterbildung statt. Platon schlägt vor, sie gesetzlich zu kodifizieren. Die Erziehungshoheit der Eltern erfährt infolgedessen erhebliche Einschnitte. Ob Platon hierbei seinem eigenen Gerechtigkeitsprinzip (Jedem das Seine) treu bleibt, erscheint mir zweifelhaft. Seine Erziehungsgesetze ziehen einen engen normativen Rahmen, in dessen Grenzen eine freie, individuelle Entfaltung unmöglich ist. Sowohl den Erziehern als auch den Edukanden werden Erfahrungs- und Handlungsoptionen zur Auflage gemacht, die die Bildungsschicksale der Subjekte kanalisieren und tief in die Persönlichkeitssphäre eingreifen. Die Demarkationslinie zwischen Erziehung und Konditionierung verwischt. Das tritt am schärfsten in Platons eugenischen Überlegungen zutage, in denen die Selbstbestimmungsrechte der Bürger und Bürgerinnen einer moralischen Utopie zuliebe aufgeopfert werden.

Da die Leib- und Affekterziehung den obligatorischen Unterbau für die intellektuelle Bildung abgibt, ist auch dieser Teil, die Krönung im pädagogischen Theorieprogramm Platons, indirekt von den vorgebrachten Einwänden betroffen. Die kognitive Bildung fußt nach seinem Dafürhalten auf zwei Vorbedingungen. Zum einen müssen die Bildungsakteure ein Mindestmaß an reflexiver Begabung mitbringen – dafür ist die Natur verantwortlich. Zum anderen ist eine rechte, der Vernunft zuträgliche Gemütslage erforderlich – hierfür sorgt die Erziehung. Sind beide Voraussetzungen erfüllt, dann steht dem Einzelnen die Möglichkeit offen, sein Denkvermögen systematisch zu schulen. Im Idealfall gewinnt er eine verlässliche Erkenntnissicherheit

im Reich des Guten. Die Bildung gestaltet sich auf diesem Sektor frei von moralischer Indoktrination. Einsichten in das sittlich Vortreffliche sowie die geistige Erfahrung des Guten sind dem Menschen nicht direkt zu vermitteln. Erlernbar ist lediglich die Methode, die Dialektik, und somit die Möglichkeit der Erkenntnis. Das Wesen des Guten muss selbstständig entdeckt und ins eigene Leben übersetzt werden. Dieser Gedanke besitzt auch heute noch eine große Überzeugungskraft.

## Literatur

### Platon

- Die Gesetze/Nomoi [Nom.], in: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 3, hg. v. Erich Loewenthal, übers. v. Eduard Eyth, 6. Aufl. Köln 1969, S. 215-664.
- Phaidros [Phaid.], in: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 2, hg. v. Erich Loewenthal, übers. v. L. Georgii, 6. Aufl. Köln 1969, S. 409-482.
- Der Staatsmann/Politikos [Pol.], in: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 2, hg. v. Erich Loewenthal, übers. v. Friedrich Daniel Schleiermacher, 6. Aufl. Köln 1969, S. 741-817.
- Der Staat/Politeia/Res Publica [Rep.], in: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 2, hg. v. Erich Loewenthal, übers. v. Wilhelm S. Teuffel (I-V) u. Wilhelm Wiegand (VI-X), 6. Aufl. Köln 1969, S. 5-408.
- Der Sophist/Sophistes [Soph.], in: ders.: Sämtliche Werke. Bd. 2, hg. v. Erich Loewenthal, übers. v. Friedrich Daniel Schleiermacher, 6. Aufl. Köln 1969, S. 663-740.

### Sonstige Literatur

- Beck, Frederick A. G.: Greek Education. 450-350 B.C., London 1964.
- Brumlik, Micha: Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden, Berlin, Wien 2002.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hg. v. Jürgen Oelkers, übers. v. Erich Hylla, Weinheim, Basel 1993.
- Fink, Eugen: Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles, Frankfurt/M. 1970.
- Fischer, Wolfgang: „In Wahrheit aber bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen“ (Apol. Plat. 33A), in: ders.: Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike, Hohengehren 1997a, S. 71-82.
- Fischer, Wolfgang: Über das Lehren und Lernen von Philosophie bei Platon oder: Die dem Menschen eigentlich zukommende Bildung ist das Philosophieren; aber das Philosophieren ist nicht jedermanns Sache, in: ders.: Kleine Texte zur Pädagogik in der Antike, Hohengehren 1997b, S. 159-180.
- Frede, Dorothea: Platon, Popper und der Historizismus, in: Polis und Kosmos. Naturphilosophie und politische Philosophie bei Platon, hg. v. Enno Rudolph, Darmstadt 1996, S. 74-107.

- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft, Reinbek bei Hamburg 1992.
- Gentili, Bruno: Griechische Lyrik und Musik, in: Propyläen Geschichte der Literatur. 1. Bd: Die Welt der Antike, Frankfurt/M., Berlin 1988, S. 166-197.
- Gutmann, Amy: Democratic Education, Princeton, New Jersey 1987.
- Hager, Fritz-Peter: Plato Paedagogus. Aufsätze zur Geschichte und Aktualität des pädagogischen Platonismus, Bern, Stuttgart 1981.
- Hauser, R.: Gerechtigkeit, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hg. v. Hans Ritter. Bd. 3: G - H, Basel, Stuttgart 1974, Sp. 330-334.
- Hellekamps, Stephanie/Musolff, Hans-Ulrich: Die gerechte Schule. Eine historisch-systematische Studie, Köln et al. 1999.
- Helvétius, Claude Adrien: Vom Menschen, seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung, hg. u. übers. v. Günther Mensching, Frankfurt/M. 1972.
- Höffe, Otfried: Demokratie im Zeitalter der Globalisierung, München 1999.
- Horn, Klaus-Peter: Historische Erziehungswissenschaft – Ein (Rück-)Blick auf die Literatur 2003, in: Erziehungswissenschaftliche Revue 3 (2004), <http://www.klinkhardt.de/ewr/HEW-Literaturbericht-2003.html> (veröffentlicht am 02.06.2004).
- Hoyer, Timo: Tugend und Erziehung. Die Grundlegung der Moralphädagogik in der Antike. Bad Beilbrunn/Obb. 2005a.
- Hoyer, Timo: Ethik und Moralerziehung. Zur Grundlegung des moralpädagogischen Diskurses in der griechisch-römischen Antike, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (2005b), S. 75-95.
- Hoyer, Timo: Ist Tugend erlernbar? Die moralpädagogische Grundsatzdebatte zwischen Sokrates und den Sophisten, in: Praktische Philosophie – Philosophische Praxis, hg. v. Holger Burckhart/Jürgen Sikora, Darmstadt 2005c.
- Kauder, Peter: Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis. Eine kommentierte Studie aus pädagogischer Sicht, Hohengehren 2001.
- Lichtenstein, Ernst: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken, Hannover 1970.
- Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2002.
- Marrou, Henri-Irénée: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, Freiburg, München 1957.
- Nightingale, Andrea Wilson: Liberal Education in Plato's Republic and Aristoteles Politics, in: Yun Lee Too (Ed.): Education in Greek and Roman Antiquity, Leiden, Boston, Köln 2001, p. 133-173.
- Ober, Josiah: The Debate Over Civic Education in Classical Athens, in: Yun Lee Too (Ed.): Education in Greek and Roman Antiquity, Leiden, Boston, Köln 2001, p. 175-207.
- Oelkers, Jürgen: Einführung in die Theorie der Erziehung, Weinheim, Basel 2001.
- Perls, Hugo: Plato. Seine Auffassung vom Kosmos, Bern, München 1966.
- Rabbow, Paul: Paidagogia. Die Grundlegung der abendländischen Erziehungskunst in der Sokratik, Göttingen 1960.
- Rudolph, Enno: Zur Einführung, in: Polis und Kosmos. Naturphilosophie und politische Philosophie bei Platon, hg. v. Enno Rudolph, Darmstadt 1996, S. 1-2.
- Rundbrief der Sektion Historische Bildungsforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 13, Juli (2004).
- Scheuerl, Hans (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 2 Bände, München 1979.
- Scheuerl, Hans: „Was ist ein pädagogischer Klassiker?“, in: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 155-160.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Gedanken zum Projekt Menschsein. Fünf Bruchstücke, in: ders.: Bildung, Emanzipation und Sittlichkeit. Philosophische und pädagogische Klärungsversuche, Weinheim 1993, S. 43-66.
- Steidle, Wolf: Redekunst und Bildung bei Isokrates, in: Hermes 80 (1952), S. 257-296.
- Steinvorth, Ulrich: Gerechtigkeit, in: Ekkehard Martens/Herbert Schnädelbach (Hg.): Philosophie. Ein Grundkurs, Reinbek bei Hamburg 1985, S. 306-347.
- Stenzel, Julius: Platon der Erzieher, Leipzig 1928.
- Szlezák, Thomas Alexander: Platon, in: Philosophen der Antike. Bd. 1, hg. v. Friedo Ricken, Stuttgart u. a. 1996a, S. 212-226.
- Szlezák, Thomas Alexander: Psyche – Polis – Kosmos. Bemerkungen zur Einheit des platonischen Denkens, in: Polis und Kosmos. Naturphilosophie und politische Philosophie bei Platon, hg. v. Enno Rudolph, Darmstadt 1996b, S. 26-42.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. 2 Bände, München 2003.
- Too, Yun Lee (Ed.): Education in Greek and Roman Antiquity, Leiden, Boston, Köln 2001.
- Trienes, Rudie: Das Problem der Dialektik in Platons „Parmenides“ unter Berücksichtigung von Hegels Interpretation, Frankfurt/M. u. a. 1989.
- Verbeke, Gerard: Moral Education in Aristotele, Washington D. C. 1990.
- Weingart, Peter/Kroll, Jürgen/Bayertz, Kurt: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland, Frankfurt/M. 1992.
- Werner, Hans-Joachim: Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft, Darmstadt 2002.
- Willmann, Otto: Aristoteles als Pädagog und Didaktiker, Berlin 1909.
- Wood, Ellen Meiksins/Wood, Neal: Class Ideology and Ancient Political Theory. Socrates, Plato, and Aristotele in Social Context, Oxford 1978.

TIMO HOYER, Kassel

## Interview mit Cicero

Neun Gespräche mit Cicero aus dem achtundzwanzigsten Jahrhundert der Stadt

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

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

### Interview III (Sprache und Unterricht)

Frage: Exzellenz, wir haben mit Ihnen vorgestern über Ihre Person und gestern über die Philosophie gesprochen. Dürften wir wohl heute das Thema der Sprache als solches zur Sprache bringen? Sie haben als Jurist und als Politiker, vor Gericht und in den politischen Gremien, zahllose Erfolge errungen; gehen wir recht in der Annahme, dass es hauptsächlich Ihre Sprachkunst war, die Sie Ihre Ziele hat erreichen lassen?

– Cicero: Als ich mir vor Augen führte, dass ich nun über dieses Thema zu reden habe, da fühlte ich mich, obgleich mich ja auch die zuvor erwähnten Fragen bewegten, doch stärker noch durch Folgendes beunruhigt: Es kam mir in den Sinn, es könnten sich vielleicht nicht nur Neider finden – die Welt ist ja schließlich voll von ihnen – , sondern sogar auch Freunde meines Ruhmes, die die Ansicht vertreten, es passe nicht zum Bilde jenes Mannes, dessen Verdienste so hohe Anerkennung beim Senat und beim römischen Volke gefunden haben wie die keines anderen, nun so ausführlich über die Technik des Redens zu diskutieren.

– Aber Exzellenz, unsere Bitte um Ihre Stellungnahme ist doch gewiss gerechtfertigt!

– Eine gerechtfertigte, ehrenhafte Bitte zu erfüllen, welcher gerechte Kritiker wollte das tadeln? Und wer hat denn je daran gezweifelt, dass in unserem Staat, im zivilen Bereich, bei friedlichen Zeitläuften, die Beredsamkeit es war, die immer den ersten Rang einnahm, die Jurisprudenz aber erst den zweiten?

– Wie sehen Sie also das Verhältnis beider Bereiche zueinander?

– Die eine führt zu einem hohen Grad an Beliebtheit, Ansehen und Möglichkeiten der Unterstützung, die andere liefert die Regeln für Prozesse und Verträge – ja sie sucht oft selbst Hilfe bei der Beredsamkeit, und würde diese sie verweigern, könnte die Jurisprudenz den ihr eigenen Bereich kaum erfolgreich verteidigen!

– Aber das eine, die juristische Unterweisung, ist doch üblich, das andere, die rhetorische, dagegen jetzt erst neu aufgekommen.

– Gewiss, das gebe ich Ihnen gerne zu; aber beides hat gewiss seinen guten Grund! Im ersten Falle genügte es nämlich zuzuhören, wenn die Rechtsgelehrten ihre Antworten erteilten, so dass die Lehrenden für diesen Zweck keine besonderen Zeiten benötigten; konnten sie doch im selben Augenblick Klienten wie Studenten gleichermaßen zufriedenstellen. Hingegen die Redner: wenn sie ihre häusliche Zeit mit der Analyse und der Ausarbeitung von Fällen verbrauchten, die Zeit auf dem Forum mit dem Vortragen, und den ganzen Rest benötigten, sich zu erholen – was blieb ihnen denn dann noch zum Unterrichten und zum Lehren?

– Aber Unterricht zu erteilen genießt nun einmal kein Ansehen! (orat. 144)

– Gewiss – wenn es wie im Schulbetrieb vonstatten geht! Wenn es aber durch Ermahnen geschieht, durch Aufmuntern, durch Fragen, durch Mitteilen, gelegentlich auch durch gemeinsames Lesen und Hören; wenn du aber dadurch, dass du wirklich einmal etwas lehrst, bisweilen Menschen besser machen kannst – dann weiß ich wirklich nicht, warum du es nicht tun wolltest.

– Aber selbst Leute, die das Recht gar nicht kennen, treten als Juristen auf; hingegen verbergen gerade die, die die Redekunst beherrschen, ihre Fähigkeiten, und warum? Weil den Menschen Einsicht angenehm ist, Zungenfertigkeit aber verdächtig.

– Ja, kann denn die Beherrschung der Redekunst überhaupt verborgen bleiben? Entgeht, was sie verhehlt, wirklich der Aufmerksamkeit?

– Aber Sie selbst, Exzellenz, haben Sie nicht doch auch Ihrerseits verschiedentlich.....

– Andere mögen vielleicht vorsichtiger sein – ich jedenfalls habe mich stets meiner Studien gerühmt! Ich, der ich als junger Mensch von zu Hause fortging und um dieser Studien willen die



Meere durchfuhr; dessen Heim von Gelehrten besucht wird; in dessen Rede sich vielleicht einige Zeichen der Bildung finden; dessen Schriften im Publikum gelesen werden – könnte ich denn

meine Studien überhaupt verleugnen? Worüber sollte ich erröten – wenn nicht vielleicht darüber, daß ich zu geringe Fortschritte gemacht habe? (orat. 140-146)

BERNHARD KYTZLER, Durban (Südafrika)

## Schönheitsbilder und Geschlechterrollen im antiken Rom:

### Zur Bedeutung von Kosmetik, Frisuren, Kleidung und Schmuck<sup>1</sup>

#### 1. Einleitung

Das äußere Erscheinungsbild eines Menschen scheint in unserer Zeit eine Bedeutung wie nie zuvor erlangt zu haben, vor allem wenn es um Fragen von Partnerschaft und Sexualität geht. Bisweilen unterstellt man dem 21. Jahrhundert einen noch nicht dagewesenen obsessiven Schönheitskult, dessen Oberflächlichkeit die Wahrnehmung anderer – z. B. charakterlicher oder intellektueller – Vorzüge auszuschließen scheint. Bräunungsstudios und Fitnesscenter haben Konjunktur. Ein vorteilhaftes Äußeres, ein schöner Körper stehen hoch im Kurs, aber ebenso die richtige Verpackung und die gerade angesagten Accessoires, möglichst sichtbar versehen mit dem Label desjenigen Designers, der momentan als „hip“ gilt. Als Trendsetter und Stilikonen fungieren dabei in der Regel Personen, die im Licht der Öffentlichkeit stehen, seien es prominente Schauspieler, Models oder Kronprinzessinnen.

In diesem Beitrag soll der Blick um rund 2000 Jahre in die römische Antike zurückgelenkt werden, vor allem in die Epoche der späten Republik und der frühen Kaiserzeit. Welchen Stellenwert hatten Äußerlichkeiten für die Römer dieser Zeit? Welche Rolle spielten Kosmetik, Frisuren, Kleidung und Schmuck, und welche gesellschaftlichen Vorstellungen herrschten über das (angemessene) Auftreten und Verhalten von Frauen und Männern? In unserem Rundgang wollen wir einige ausgewählte literarische Zeugnisse, ergänzt durch archäologische Bilddokumente, betrachten, um über diese Fragen nähere Aufschlüsse zu erhalten.

Das zur Verfügung stehende Material ist allerdings mit Vorsicht zu deuten. Zwar erweist sich die Quellenlage für das hier verfolgte Thema zunächst als vorteilhaft, doch sind hinsichtlich der Repräsentativität und Authentizität einige methodische Warnungen angebracht (DIXON

2001: 16-25; FÖGEN 2004: 215f., 235-237; mit weiterer Literatur). So stammen nahezu alle literarischen Zeugnisse aus der Feder von Männern; Frauen traten nur in den seltensten Fällen als Schriftstellerinnen in Erscheinung, so dass eine spezifisch weibliche Sicht der Dinge fehlt. Ferner gehören die meisten antiken Autoren der Oberschicht an und beschreiben in erster Linie ihr eigenes soziales Umfeld. Texte, die ein unterschichtliches Milieu schildern, sind zum einen im Altertum nicht sehr zahlreich, zum anderen sind auch sie im allgemeinen von gebildeten Autoren ganz anderer Herkunft verfasst und aufgrund dieser Distanz nur begrenzt „realistisch“. Schließlich weisen die meisten literarischen Quellen – ebenso wie viele archäologische Zeugnisse (z. B. Portraitbüsten und -statuen) – einen stark offiziellen Charakter auf, da sie mit Blick auf eine Veröffentlichung konzipiert sind. Sie stellen damit keine direkte Reflexion der Lebenswirklichkeit dar, sondern spiegeln eher Wunsch- oder Zerrbilder wider.

Die (fast) ausschließlich männliche Perspektive, die Konzentration auf die Oberschicht und die repräsentative Funktion der Quellen lassen nur eine beschränkte Rekonstruktion der tatsächlichen gesellschaftlichen Verhältnisse zu. Wollte man ganz konsequent sein, so müsste man die jeweiligen Zeugnisse außerdem sorgfältig nach Gattungen und Textsorten trennen und dabei überprüfen, inwieweit die Konventionen unterschiedlicher literarischer Formen die Sachdarstellung beeinflusst haben. So ist klar, dass beispielsweise die Komödie, die Satire oder auch das Epigramm einen Großteil ihres Humors durch bewusste Übertreibung erzeugen. Eine gewisse Stereotypisierung ist der antiken Literatur generell nicht fremd: allenthalben trifft man auf ähnliche Idealisierungen bzw. deren Gegenentwürfe.

Gleichwohl ist die Aussagekraft der antiken Zeugnisse keinesfalls grundsätzlich zu negieren, da davon ausgegangen werden kann, dass die darin enthaltenen Informationen sich zumindest im Kern an den realen Gegebenheiten orientieren. Entsprechend wollen wir im folgenden versuchen, einige zentrale Aspekte der täglichen Schönheitspflege und des persönlichen „Stylings“ herauszuarbeiten und im Hinblick auf ihre soziale Anerkennung und Bedeutung zu analysieren. Angesichts der zuvor geschilderten Quellenlage werden die einzelnen Dokumente nicht isoliert betrachtet, sondern jeweils kurz in ihren Kontext eingebettet.

## 2. Kosmetik

Kosmetik spielte im antiken Rom, besonders bei den reichen Damen der Oberschicht, eine wichtige Rolle. Zu Beginn des Tages galt die erste Aufmerksamkeit der Reinigung und Pflege des Gesichts, dessen Haut möglichst glatt und zart sein sollte. Dazu wurden Gesichtsmasken verwendet, die oft eine aufwendige Zubereitung voraussetzten und zum Teil ungewöhnliche Ingredienzien enthielten, mitunter sogar, wie wir heute wissen, hochgiftige Substanzen. Ein Rezept für eine solche Maske findet sich in OVIDS nur fragmentarisch erhaltenem Lehrgedicht *Medicamina faciei femineae*, zu deutsch „Schönheitsmittel für das weibliche Gesicht“ (OVID, *Med.* 53-68):

„Entkleide Gerste, die afrikanische Siedler auf Schiffen geschickt haben, ihrer Spreu und Umhüllung. Eine gleiche Menge Linsen soll von zehn Eiern befeuchtet werden, aber die enthülste Gerste soll sich auf zwei Pfund belaufen. [...] Füge zweimal sechs rindenlose Narzissenzwiebeln hinzu, die deine eifrige rechte Hand mit reinem Marmor zerreiben soll, und zwar soll sie ein Sechstel Pfund Zwiebeln mit etruskischem Spelt zerreiben, dazu soll neunmal [...] mehr Honig mithineingehen. Jede, die ihr Gesicht mit einem Mittel dieser Art behandelt, wird glatter strahlen als ihr Spiegel.“<sup>2</sup>

Neben pflanzlichen Produkten kannte man auch Rezepturen, die stärker auf organisch-tierischen Zutaten basierten. Vor allem das Einreiben mit Eselsmilch war ein beliebtes Mittel gegen Falten, nicht nur im Gesicht, sondern am ganzen

Körper. Von einem extremen Beispiel berichtet PLINIUS DER ÄLTERE: POPPAEA SABINA, die zweite Frau des Kaisers NERO, führte, wo immer sie hinging, 500 trüchtige Eselinnen mit sich und badete bei Bedarf in Eselsmilch, um ihre Haut geschmeidig zu halten (*Nat. hist.* 11.238, 28.183). Der Hinweis auf einen derartigen Exzess im Umgang mit Kosmetika und die darin inbegriffene Andeutung einer auch in anderen Bereichen anzutreffenden Neigung zu *luxuria* tragen wirkungsvoll zur negativen Charakterisierung POPPAEAS, des Gegenbildes einer römischen *matrona*, bei.

Allgemein bildeten das Baden und Einsalben des Körpers mit Ölen oder fetthaltigen Substanzen einen festen Bestandteil des täglichen „Beauty-Rituals“. Die Römer legten großen Wert auf die Erhaltung von Gesundheit und Sauberkeit und besuchten deshalb regelmäßig die Thermen. Dort ließen sie sich nach dem Bad mit teilweise sehr kostbaren, parfümierten Salben einreiben, die bei besonders Reichen jeweils ein eigener Sklave mitbrachte.

Vornehme Damen frequentierten die Bäder allerdings in der Regel nicht: sie bevorzugten für ihre Schönheitspflege die private Sphäre des eigenen Hauses. Wie die Männer benutzten sie wohlriechende Salben und Essenzen, um die Spannkraft der Haut nach dem Bad wiederherzustellen. Unter den Salben, die den Römerinnen zur Verfügung standen, gab es einfache und kombinierte Präparate; überdies unterschied man zwischen festen und flüssigen, öligen Produkten sowie aromatischen Pulvern. Die Salben wurden auf den ganzen Körper aufgetragen, wobei man mitunter für jeden Körperteil einen anderen Duft wählte.

Eine weitere wichtige Funktion der parfümierten Cremes und Öle war, Körpergeruch entgegenzuwirken – ein Punkt, der laut OVID von der Frau genauso wenig vernachlässigt werden darf wie die Enthaarung der Beine oder das tägliche Zähneputzen (OVID, *Ars amat.* 3.193-198):

„Lasst den Geruch des trotzigen Bockes nicht unter die Achselhöhlen kommen und die Beine nicht von borstigen Härchen rauh sein. [...] Soll ich euch etwa auch noch vorschreiben, die Zähne nicht durch Saumseligkeit braun werden zu lassen und morgens den Mund mit Wasser auszuspülen?“

Die Beseitigung von Körperhaaren, vor allem unter den Achseln und an den Beinen, scheint auch bei vielen Männern üblich gewesen zu sein, obwohl dies generell als Zeichen der Verweichlichung (*mollitia*) und Dekadenz galt (HERTER 1959: 633f.). So lässt sich bei dem kaiserzeitlichen Biographen SÜETON nachlesen, dass der spätere Kaiser AUGUSTUS sich als junger Mann die Haare an seinen Schenkeln mit Hilfe von glühenden Nusschalen abzusengen pflegte, damit sie hinterher umso weicher nachwüchsen (SÜETON, *Aug.* 68). Eine andere Methode war, sich die Haare mit Pinzetten auszupfen zu lassen, was gewöhnlich von viel Geschrei begleitet wurde (SENECA, *Epist.* 56.2), oder Mixturen aus verschiedenen tierischen und pflanzlichen Essenzen aufzutragen, die jedoch zum Teil die Haut sehr strapazierten (PLINIUS, *Nat. hist.* 30.132-134, 32.135f.).

Eine Vielzahl von kosmetischen Produkten verwandten die Römerinnen schließlich beim Schminken. Das Hauptanliegen war, die Haut im Gesicht und an den Armen so weiß wie möglich aussehen zu lassen, wofür man Kreide, Kalk oder Bleiweiß benutzte, das mit Honig oder fetthaltigen Salben vermischt auf die gewünschten Stellen aufgetragen wurde. War somit die Grundlage des Make-Ups geschaffen, konnte man zum Einreiben von Rouge oder zum Schminken der Augen übergehen, wie OVID in seiner *Ars amatoria* empfiehlt (OVID, *Ars amat.* 3.200-204):

„Eine, die von Natur keine roten Wangen hat, hat sie durch Kunst. Durch Kunst füllt ihr die kahlen Stellen neben den Augenbrauen aus, und ein kleines Schönheitspflasterchen verhüllt die echten Wangen. Und schämt euch nicht, die Augen mit feiner Asche zu untermalen oder mit [safrangelbem] Krokus [...].“

Vor zu exzessivem Gebrauch von Kosmetika wird von den antiken Autoren allerdings gewarnt, da dies ein Kennzeichen von alten Frauen oder Prostituierten sei. In dem Theaterstück *Mostellaria*, der „Gespensterkomödie“, des Dichters PLAUTUS kritisiert etwa die alte Dienerin Scapha ihre Herrin Philematium, dass sie trotz ihres jugendlichen Alters zu Schminke und Parfüm greifen will (PLAUTUS, *Most.* 261-263, 272-278):

SCAPHA: „Nein, die [Purpurschminke] kriegst du nicht. Sei doch gescheit! Willst du durch Über-



Abb. 1: Junge Frau mit Parfümfläschchen

tünchen denn das schönste Werk verpfuschen? Schminke keiner Art berühre, wer in solcher Jugendblüte steht [...]. Unterlasse ganz [auch das Salben mit Wohlgerüchen] [...]. Weil nur dann ein Mädchen gut riecht, wenn sie gar nicht riecht. Denn jene Dirnen, die beschmiert mit Salben sind, die angestrichenen, abgelebten, ohne Zahn, die unter Schminke bergen ihres Körpers Schmach: Die riechen, wenn der Schweiß sich mit den Salben mischt, gerade so, als gösse ein Koch verschiedene Brühen in ein Gefäß; man wird nicht klug, wonach es riecht, das eine nur erkennt man, dass es übel riecht.“

Auch der Elegiker PROPERZ preist die natürliche Schönheit und rät, „den Körper in seinen eigenen Vorzügen glänzen zu lassen“ (PROPERZ 1.2.6). OVID dagegen vertritt die Ansicht, dass „selbst ein schönes Gesicht der Pflege bedarf, weil ihm sonst sein Reiz verloren geht“ (OVID, *Ars amat.* 3.105), und trägt damit wohl der gesteigerten Bedeutung von Aussehen und Aufmachung in der Kaiserzeit Rechnung. Das äußere Erscheinungsbild war nun ein wichtiges Element zur sozialen Differenzierung bzw. zur Bestimmung der eigenen Position in der Gesellschaft. Trotz

der vielen Kosmetik-Tips, die er in seiner *Ars amatoria* gibt, steht aber auch OVID einer übertriebenen, maßlosen Anwendung von Schminke und der darin erkennbaren Täuschungsabsicht ablehnend gegenüber. Ebenso empfiehlt er mit Nachdruck, diskret vorzugehen und dem Mann erst das vollendete Kunstwerk zu präsentieren (OVID, *Ars amat.* 3.209-218):

„Freilich möge der Liebhaber keine Schminktöpfchen entdecken, die auf dem Tisch herumliegen. Nur eine Kunst, die sich zu verbergen weiß, hilft der Schönheit auf. [...] Und ich möchte es auch nicht gutheißen, wenn ihr in Anwesenheit des Liebhabers Hirschmark verwendet oder die Zähne putzt; diese Dinge werden euch zwar Schönheit schenken, aber hässlich mitanzusehen sein. Vieles ist hässlich, während es geschieht, und gefällt, wenn es geschehen ist.“

### 3. Haare und Frisuren

Ein weiterer wichtiger Aspekt der täglichen Schönheitspflege war die Wahl und Präparierung der (richtigen) Frisur. Dies galt weniger für die Männer, die dem Aussehen ihrer Haare im Durchschnitt nicht übermäßig viel Aufmerksamkeit schenkten. Der Kaiser AUGUSTUS etwa soll seiner Frisur so wenig Bedeutung beigemessen haben, dass er aus Gründen der Zeitersparnis mehrere Friseure gleichzeitig beschäftigte und während der Bartpflege etwas las oder schrieb (SÜETON, *Aug.* 79.1). Die offensichtlich verbreitete Geringschätzung übertriebener Haarpflege bei Männern lässt sich außerdem aus dem Spott schließen, der in vielen antiken Quellen über diejenigen Männer ausgegossen wird, die stundenlang beim Friseur sitzen oder „mit pomadetriefenden Löckchen“ (CICERO, *Pis.* 25) herumstolzieren. Wohl gingen die Römer seit Mitte der republikanischen Zeit regelmäßig zum Friseur, doch hatte dies lediglich den Zweck, die Haare in Ordnung zu halten und auf diese Weise unnötigen Aufwand beim Kämmen zu vermeiden. Eine Frisur sollte in erster Linie praktisch sein, d. h. wohl eher kurz und schlicht. Mehr Aufwand bzw. Frisurbewusstsein galt bei Männern als unangemessen; man sah darin ein Merkmal von Effeminiertheit oder gar moralischer Verkommenheit, der man mit Verachtung und Häme begegnete.

In der Kaiserzeit scheint man dem Thema „Haare“ generell etwas mehr Beachtung geschenkt zu haben, wobei man sich bei der Wahl der eigenen Frisur nicht selten vom Vorbild des jeweiligen *Princeps* leiten ließ. Die Angleichung an die Haartracht des Kaisers konnte im Sinne einer Loyalitätsbezeugung erfolgen oder von dem Bestreben motiviert sein, die eigenen politischen Ansprüche zu legitimieren. Gerade im ersten Fall ist es allerdings oft schwierig, zwischen bewusster und unbewusster Anpassung, dem Übernehmen eines Zeittrends und der absichtlichen Nachahmung der Frisur des Herrschers, zu unterscheiden (ALEXANDRIDIS 2004: 67). Sicher ist jedoch, dass sich die Kaiser vermehrt des Haarstils als Ausdrucksmedium zur Selbstpräsentation bedienten. Wie SÜETON berichtet, trug etwa NERO seine Haare länger, im Anschluss an eine Griechenlandreise sogar bis in den Nacken fallend (SÜETON, *Nero* 51), und setzte sich damit wirkungsvoll als Sänger und Dichter in Szene. Ähnlich ließ sich DOMITIAN



Abb. 2: Nero (?) mit langem Nackenhaar

mit dicklichen Gesichtszügen und üppigen Locken auf der Stirn portraitierten, um so seinen Reichtum und Luxus zu demonstrieren. Längeres, gelocktes Haar war auch im 2. Jh. n. Chr. unter den sog. Antoninen-Kaisern Mode, bevor sich im 3. Jh. der Trend umkehrte und eine extreme Kurzhaar-Frisur, die fast schon an Kahlheit grenzte, zum Stilideal avancierte.

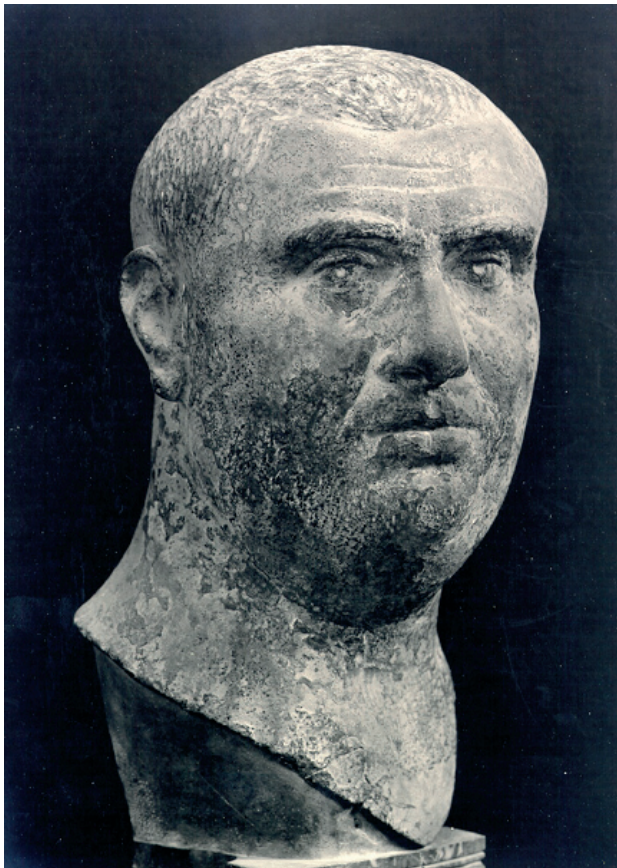


Abb. 3: Balbinus (?) mit Kurzhaarfrisur

Unabhängig von allen Modetrends galt (sehr) kurzes Haar bei Männern immer als Zeichen von maskuliner Strenge, während umgekehrt lang herabwallendes Haar außer in der Jugend als anstößig empfunden wurde (HERTER 1959: 632f.). Lange Haare trugen etwa Haussklaven oder männliche Prostituierte, nicht aber freie Römer. Diese sollten vielmehr eine maßvolle, sich auf das Wesentliche beschränkende Pflege des äußeren Erscheinungsbildes an den Tag legen, wie OVID in seiner *Ars amatoria* vorschreibt (OVID, *Ars amat.* 1.505-518):

„Lass dir nicht einfallen, dir mit der Brennschere die Haare zu kräuseln. [...] Männern geziemt nachlässiger Schmuck. [...] Keine verschnittene Frisur entstelle die struppigen Haare, lass dir Haare und Bart schneiden von kundiger Hand!“

Im Gegensatz zu den Männern verwandten die römischen Frauen viel Zeit und Energie auf die Pflege und Herrichtung ihrer Haare. Ein Grund dafür mag die Tatsache gewesen sein, dass eine Römerin relativ wenig Spielraum in der Wahl ihrer Kleidung hatte und daher natürlicherweise ihre ganze Aufmerksamkeit auf die Frisur konzentrierte. Hinzu kommt, dass die Frauen der römischen Frühzeit ihre Haare in der Öffentlichkeit eigentlich verhüllen sollten (VALERIUS MAXIMUS 6.3.10) und deshalb die Zurschaustellung einer Frisur auch später noch eine besondere Bedeutung hatte. Eine aufwendige, möglicherweise mit kostbaren Haarnadeln, Bändern oder Kunsthaar angereicherte Frisur positionierte ihre Trägerin in der sozialen Hierarchie weit oben, weil nur eine gut situierte, reiche Frau sich sowohl die entsprechenden Utensilien als auch die Menge von Sklavinnen leisten konnte, die die Vorbereitung einer solchen Haartracht erforderte. Indem sich eine Römerin also mit einer zeitlich, technisch und personell anspruchsvollen Frisur präsentierte, hob sie sich von den übrigen Frauen ab und markierte ihre höhere gesellschaftliche Stellung. Dies erklärt auch, warum in der Kaiserzeit stil- und statusbewusste Damen der Oberschicht eifrig den Modetrends folgten, die die weiblichen Mitglieder des Kaiserhauses vorgaben oder zumindest favorisierten.

Von mindestens ebenso großer Wichtigkeit war aber auch – und dies ist ein bedeutender Unterschied zu heute – die politische Aussagekraft einer Frisur und allgemein der persönlichen Aufmachung. Besonders konsequent nutzte LIVIA, die Gattin des AUGUSTUS, ihr Äußeres als Vehikel politischer Ideologie und ließ sich absichtlich mit einfacher Nodus-Frisur sehen bzw. abbilden. Bei diesem Typus wurden die Haare glatt nach hinten gekämmt und nur auf der Stirn oder im Nacken mit einem kleinen Knoten (*nodus*) verziert. Die straffe Frisur wirkt schlicht und anspruchslos, obwohl sie nicht ohne größeren Zeitaufwand und ohne fremde Hilfe herzustellen war, und drückt Eleganz und Würde, aber auch Zurückhaltung und Bescheidenheit aus. Indem Livia diese simple Frisur für sich wählte, setzte sie sich bewusst von den extravaganten griechisch-hellenistischen Luxusfrisuren mit größerer Haarfülle und Löckchen ab, wie sie



Abb. 4: Römerin (Livia?) mit Nodus-Frisur

etwa KLEOPATRA trug (sog. Melonenfrisur). Sie stilisierte sich damit – in Übereinstimmung mit Augustus’ moralischem Reformprogramm – als Ideal römisch-republikanischer Tugendhaftigkeit und Sittenstrenge. Gleichzeitig wertete sie durch ihr Auftreten indirekt die Haartracht Kleopatras als vulgär ab und desavouierte die ägyptische Königin als Inbegriff von Dekadenz und Lasterhaftigkeit (ALEXANDRIDIS 2003: 11f.; 2004: 68).



Abb. 5: Friseurszene

Im Laufe der Zeit setzten sich aber auch bei den „ehrbaren“ römischen Frauen zunehmend kunstvollere Frisuren durch, nachdem „falsche, aufgeputzte, gewellte oder parfümierte Haare“ (PLAUTUS, *Truc.* 287f.) nicht mehr automatisch wie früher mit Amoralität und „leichten Mädchen“ assoziiert wurden. Bessergestellte Damen gingen nicht zum Friseur, sondern hatten eigene Sklavinnen (*ornatrices*), die ihnen die Haare in zum Teil quälend langen Sitzungen zurechtmachten. Vor allem die aufwendigen Hochfrisuren, die in der zweiten Hälfte des 1. und zu Beginn des 2. Jh.s n. Chr. modern waren und die zusätzlich die Verwendung von Nadeln, Bändern, Kämmen oder Perückenteilen erforderten, setzten ein Höchstmaß an Geduld und Disziplin auf Seiten der entsprechenden Trägerin sowie ihrer Dienerinnen voraus. Auch lebten diese Sklavinnen je nach Temperament und Eitelkeit ihrer Herrin mitunter recht gefährlich, denn nur schon eine Locke am falschen Ort oder eine sich lösende



Abb. 6:

Dame aus flavischer Zeit mit Hochsteckfrisur

Haarnadel konnte Wutausbrüche provozieren oder hysterische Weinkrämpfe auslösen (WEEBER<sup>2</sup>1995: 118f.). Geradezu vorprogrammiert waren solche Auseinandersetzungen bei Frisuren, bei denen das sog. Brenneisen (*calamistrum*), ein im Feuer erhitzter Lockenstab aus Eisen, zum Einsatz kam. Nicht selten waren nämlich nicht sorgfältig gelegte Locken das Ergebnis dieser Prozedur, sondern im Gegenteil angebrannte oder versengte Haare (bes. OVID, *Am.* 1.14; dazu HOHENWALLNER 2001: 71-81).

Ebenso konnte Haarfärbung anstelle der angestrebten Verschönerung den gegenteiligen Effekt haben und im schlimmsten Fall sogar zu Haarausfall führen, da die verwendeten Färbemittel oft aggressive Substanzen enthielten. Das Färben von Haaren war in Rom seit der Frühzeit verbreitet (VALERIUS MAXIMUS 2.1.5), sei es, dass man ergrauendes Haar wieder jugendlich schwarz machen, sei es, dass man die eigene natürliche Haarfarbe durch eine andere ersetzen wollte. Besonders beliebt war es, die Haare blond zu färben – frei nach PLATONS Diktum, dass „hellhaarige Kinder von Göttern sind“ (PLATON, *Rep.* 5.474e). Dazu verwandte man gerne entweder „germanische Kräuter“ (OVID, *Ars amat.* 3.163) oder den ebenfalls aus Nordeuropa stammenden Stoff *sapo*, ein seifenähnliches Gemisch aus Talg und Asche (PLINIUS, *Nat. hist.* 28.191-193). Pechschwarz dagegen konnte man die Haare laut PLINIUS färben, wenn man Blutegel und Essig zusammenmischte (PLINIUS, *Nat. hist.* 32.67f.).

Hatten übertriebenes Färben oder die unvorsichtige Anwendung des Brenneisens zum Verlust der eigenen Haare geführt, so blieb nur der Griff zur Perücke (lat. *capillamentum*, *galerus*, *galericulum*). Haarteile und Perücken waren in Rom vielfach in Gebrauch und seit der Kaiserzeit auch käuflich zu erwerben (OVID, *Ars amat.* 3.167f.). Sie dienten nicht nur dem Verstecken oder Ausgleichen von Mängeln, sondern hatten auch andere Funktionen. So berichtet der Satiriker JUVENAL, dass die Kaiserin MESSALINA ihre schwarzen Haare unter einer blonden Perücke verbarg, wenn sie als Dirne verkleidet ins Bordell ging (JUVENAL, *Sat.* 6.116-121, bes. 6.120f.) – die Perücke war hier also zugleich Tarn- und Verführungsmittel (WEEBER<sup>2</sup>1995: 278). Auch

Männer benutzten gelegentlich eine Perücke, um incognito das Haus verlassen zu können, so zum Beispiel die Kaiser CALIGULA (SUETON, *Cal.* 11) und NERO (SUETON, *Nero* 26.1), oder sie verdeckten damit ihre Glatze wie der Kaiser OTHO (SUETON, *Otho* 12.1).

Bei allem Bemühen, der Natur nachzuhelfen und die eigenen Haare nach dem gerade gängigen Modetrend zu gestalten, hatte eine Frau bei der Wahl ihrer Frisur jedoch in erster Linie darauf zu achten, dass diese ihrem individuellen Typ gerecht wurde. Denn jede Gesichtsform bzw. Haarstruktur erforderte eine andere Frisur, wie OVID in seiner „Liebeskunst“ unterstreicht (OVID, *Ars amat.* 3.135-152):

„Es gibt auch mehr als nur eine Haartracht; eine jede möge auswählen, was ihr steht, und vorher ihren Spiegel befragen. Ein längliches Gesicht verträgt gut einen klaren Scheitel. [...] Ein rundes Gesicht verlangt, dass oben an der Stirn ein kleiner Knoten übrig bleibt, so dass die Ohren frei sind. Das Haar der einen möge auf beiden Schultern herabwallen; [...] eine andere möge ihr Haar zurückbinden [...]. Dieser wiederum steht es, wenn das Haar etwas aufgebauscht und locker liegt, bei jener muss das Haar straff gebunden werden. Diese gefällt, wenn sie sich mit [...] Schildpatt aufputzt; jene wiederum trage Locken, die Meereswellen gleichen. Aber man kann weder die Eicheln auf der weitverzweigten Steineiche zählen noch die Bienen des Hybla, noch das Wild der Alp, und so ist es mir versagt, so viele Frisuren zahlenmäßig zu erfassen. Jeder neue Tag fügt neue Moden hinzu.“

#### 4. Kleidung

Gab im antiken Rom schon die Haartracht Aufschluss über die gesellschaftliche Stellung einer Person, so galt dies erst recht für die Kleidung, die man trug (BLANCK<sup>2</sup>1996: 71-79). Bei einem Blick über das Forum Romanum bot sich einem ein buntes Gewirr von verschiedenen Farben und Stoffen. Die Mehrheit der Gewänder war aus Wolle und Leinen gefertigt, aber es gab auch Kleidung aus Seide, Baumwolle, Leder oder Pelz. Je teurer der Stoff, je mehr davon für ein Kleid verarbeitet wurde und je größer der Aufwand bei der Herstellung, desto höher war der soziale

Status des Trägers oder der Trägerin. Gleiches galt für die Frage, ob sich jemand Färbemittel leisten konnte oder mit den Naturfarben Grau, Schwarz und Braun vorlieb nehmen musste.

Auch konkrete Positionen innerhalb der Gesellschaft wurden durch Kleidung versinnbildlicht. So gab es Kleidungsstücke, die ausschließlich römischen Staatsbürgern vorbehalten waren und von Ausländern sowie Sklaven nicht getragen werden durften. Das Recht auf den Purpurstreifen an der Toga etwa besaßen nur Knaben, Priester und Inhaber politischer Ämter. Farbsymbolik inszenierte Lebenssituationen. So trugen Trauernde oder Angeklagte zur Demonstration ihrer Lage und mit dem Ziel, Mitleid zu erwecken, dunkle, schmutzige Farben, während sich ein Kandidat für ein politisches Amt in strahlend weißer Kleidung präsentierte und damit seine moralische Integrität und Seriosität zum Ausdruck brachte.

Die *tunica* war die Basisbekleidung für Männer aller gesellschaftlichen Gruppen; sie wurde entweder mit einer Schnur gegürtet oder fiel frei herab. Der Rhetorikprofessor QUINTILIAN schreibt im ersten nachchristlichen Jahrhundert in seinem umfangreichen Handbuch für den künftigen Redner (QUINTILIAN, *Inst. orat.* 11.3.138):

„Wer nicht das Recht auf den breiten Purpurstreifen hat, soll sich so gürten, dass die Tunika mit dem vorderen Rand etwas unter das Knie, mit dem hinteren bis zur Mitte der Kniekehle reicht; denn unterhalb dieser Grenze ist es Frauentracht, oberhalb die der Soldaten.“

Die *toga*, ein kunstvoll drapierter, zumeist weißer Überwurf, war Privileg des römischen Bürgers. Da er mit keinerlei Brosche oder ähnlichem befestigt wurde, war die Bewegungsfreiheit extrem eingeschränkt, denn der Träger musste fortwährend den Stoff festhalten. Andererseits konnte das absichtliche Durcheinanderbringen der Falten auch höchst wirkungsvolle Effekte erzielen. Im dritten Kapitel des elften Buches seiner *Institutio oratoria*, das dem gezielten Einsatz von Gestik und Mimik bei der öffentlichen Rede gewidmet ist (FÖGEN 2001: 207-209), beschreibt QUINTILIAN, wie der Rhetor eine Toga anzulegen hat (*Inst. orat.* 11.3.140-147):

„Der Bausch [der Toga], der schräg unter der rechten Schulter zur linken Schulter verläuft, wie

ein Schwertgurt, soll weder spannen noch zu lose sitzen. Das Stück der Toga, das später umgeschlagen wird [über die linke Schulter], soll tiefer hängen. [...] Die Schulter aber darf nicht samt der ganzen Kehle bedeckt werden, sonst wird der Überwurf eng und verliert sein würdevolles Aussehen, das auf der breiten Brust beruht. Der linke Arm soll soweit erhoben werden, dass er gleichsam einen rechten Winkel bildet, worüber dann der doppelte Rand, den die Toga liefert, gleichmäßig nach beiden Seiten aufsitzen soll. [...] Die Alten ließen die Toga bis zu den Schuhen reichen [...]. Um so mehr wundere ich mich über die Auffassung, die PLINIUS [der Ältere], ein gebildeter [...] Mann, vertritt, wonach CICERO es nur deshalb so zu machen gewohnt gewesen sei, um seine Krampfadern zu verhüllen, während doch diese Art von Überwurf auch bei Standbildern von Leuten, die nach CICERO gelebt haben, erscheint. [...] Geht aber der Vortrag weiter, [...] wird der Bausch von der Schulter ganz zu recht wie von selbst herabgleiten, und wenn man hier bis zur Beweisführung und den Glanzstellen gekommen ist, ist es durchaus in Ordnung, die Toga von der linken Schulter zurückzustoßen, auch den Bausch, wenn er noch fest sitzt, herabzuschieben. Mit der linken Hand darf man ihn von der Kehle und dem Brustansatz wegnehmen; denn schon hat die Glut alles erfasst. [...] Dann ist, zumal wenn der Erfolg unsere Segel glücklich schwellen lässt, fast alles am rechten Platz, auch der perlende Schweiß, die Erschöpfung, die Unordnung im Überwurf und das Flattern der Toga, als wenn sie überall ihren Halt verlöre.“

Als sehr unpraktisches Kleidungsstück war die Toga nicht sonderlich beliebt (WEEBER<sup>2</sup>1995: 205-207). Gerade im politischen Kontext hatte sie jedoch eine starke Symbolkraft – man denke nur an den imposanten Eindruck, den die in der Kurie versammelten Senatoren in ihren purpurgesäumten Togen machten. Vor diesem Hintergrund scheint nur allzu verständlich, dass Kaiser AUGUSTUS für Männer, die in politischer Funktion unterwegs waren, das Tragen der Toga zur Pflicht machte (SÜETON, *Aug.* 40.5):

„Als [der Kaiser AUGUSTUS] einst in einer Versammlung zahlreiche Männer aus dem Volk in schmutzig schwarzen Gewändern sah, war er





Abb. 7:

Römischer Rhetor in toga (sog. Arringatore)

entrüstet und rief aus: ‚Schau, das sind die Römer, die Herren der Welt, das Volk in der Toga!‘ Die Marktaufseher erhielten von ihm die Aufgabe übertragen, jemandem in Zukunft nur dann zu gestatten, sich auf dem Forum oder in dessen näherer Umgebung aufzuhalten, wenn er den mantelartigen Überwurf ab- und die Toga angelegt habe.“

Dieser mantelartige Überwurf, die *lacerna*, wurde in der Tat nicht nur von Ausländern gerne getragen. Ebenso verhielt es sich mit dem *sagum*, seinem Pendant aus dickerem Stoff für Soldaten, das die linke Schulter bedeckte und mit einer Brosche auf der rechten befestigt war, sowie dem *pallium*, der griechischen, rechteckigen und damit bequemer Version der Toga. Zu lange Mäntel jedoch, und ebenso Tuniken, boten Ansatzpunkte für diskreditierende Charakterstudien, wie z. B. die über die Anhänger des Putschisten CATILINA durch den damaligen Konsul CICERO. Nachdem dieser in kontinuierlicher Steigerung mehrere

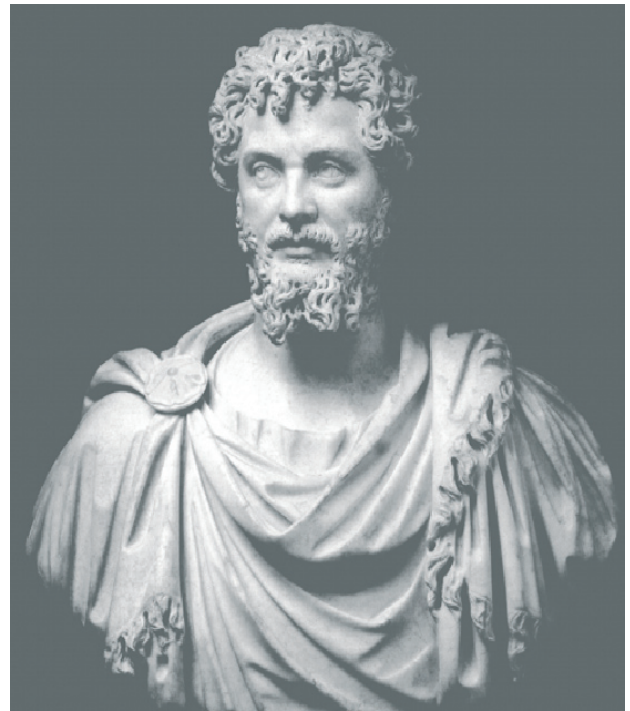


Abb. 8: Septimius Severus mit *sagum*

Gruppen von moralisch verwerflichen Menschen aufgezählt hat, kommt er zur sechsten Kategorie (CICERO, *Cat.* 2.22f.):

„Die letzte Gruppe aber, nicht nur der Reihenfolge, sondern auch eben der Art und Lebensweise nach, gehört dem Catilina ganz. Das ist seine Elite, sie umarmt und liebt er. Sie seht ihr [...] in langärmeligen und bodenlangen Tuniken, in Umhänge gehüllt, nicht in die Toga; die ganze Tätigkeit und Wachsamkeit ihres Lebens tut sich bei Gastmählern kund, die bis zum Morgen dauern. In dieser Rotte trifft man alle Glücksspieler, alle Ehebrecher, alle Unreinen und Schamlosen.“

Unproblematisch waren dagegen zum Schutz vor schlechtem Wetter Capes mit Kapuzen (*paenulae*), ferner gegen Verletzungen hautenge Hosen und Wadenwickel.

Auch die römischen Frauen trugen als Basiskleidungsstück die *tunica*, jedoch sittsam lang. Dafür konnte die Römerin ihre Reize zur Geltung bringen, indem sie ihre *tunica* zum Beispiel unter dem Busen gürtete oder die Ärmel nicht zunähte, sondern mit Broschen zusammenfasste. Über der *tunica* wurde die *stola* getragen, die den freien und verheirateten römischen Bürgerinnen vorbehalten war. Ihr Saum reichte bis zum Boden und symbolisierte auf diese Weise neben der rechtlichen und sozialen Stellung ihrer Trägerin

auch deren Sittsamkeit und Tugendhaftigkeit (ALEXANDRIDIS 2003: 15). Oben wurde die *stola* von Schulterbändern (*institae*) gehalten. Um den Körper vollständig zu verhüllen, trug die römische *matrona* über der *stola* außerdem die *palla*, einen rechteckigen Überwurf, den sie auch bei sommerlichen Temperaturen nicht ablegte. Immerhin konnte sie sich aber mehr Bewegungsfreiheit dadurch verschaffen, dass sie statt zur *palla* zur leichteren *lacerna* griff.



Abb. 9: Römische *matrona* in *palla*

Angesichts der strengen Kleidervorschriften für die ehrbaren römischen Bürgerinnen war es für Kurtisanen ein leichtes, mit freizügigen oder gar transparenten Gewändern die Blicke der Männer auf sich ziehen, wie der Dichter HORAZ beschreibt (HORAZ, *Sat.* 1.2.94-105):

„Bei der *Matrone* kannst nichts als das Antlitz du schauen; das andere birgt sie in wallenden Kleidern – es sei denn, es dreht sich um *Catia*. Wenn dich verbotenes Gut reizt, geschützt durch den Wall des Gesetzes – was ja gerade dich toll macht –, wie vieles ist hinderlich dir dann! Da

sind die Wächter, die Sänfte, Friseure, die Damen des Hauses, ist ihr Gewand, das reicht bis zum Knöchel, und drüber der Mantel, vieles fürwahr, was den offenen Blick auf die Hauptsache wehret. Doch bei der anderen steht nichts dir im Weg: In der köischen Seide siehst du sie nackt fast, wie ohne Makel ihr Füßchen, die Wade, kannst mit dem Auge die Hüfte betasten. Ja, soll man dich lieber locken ins Garn, dich des Geldes berauben, bevor du die Ware auch nur zu sehen bekamst?“



Abb. 10: *Puella* in transparentem Seidengewand

### 5. Schmuck

Abgerundet wurde das äußere Erscheinungsbild der Römerinnen, nicht anders als heute, durch das Anlegen von Schmuck. Allerdings konnte die römische Frau nicht zu allen Zeiten frei wählen, welchen Schmuck sie tragen oder auch nur besitzen wollte. So trat im Jahre 215 v. Chr. das Gesetz des OPPIUS (*Lex Oppia*; dazu SCHENKE 2003: 8-10, 111, 148) gegen die Prunksucht in Kraft. Wie der Historiker LIVIUS berichtet, durfte „nach diesem Gesetz keine Frau mehr als eine halbe Unze Gold haben oder ein buntes Gewand tragen“ (LIVIUS 34.1.3). Eine halbe Unze waren etwa drei Münzen – auch damals nicht viel. Kein Wunder, dass die Frauen bald protestierten und sogar auf dem Forum Romanum eine Art Demonstration veranstalteten. Als es zur Abstimmung kam, wandte

sich der damalige Konsul CATO DER ÄLTERE in seiner Rede energisch gegen die Abschaffung des Gesetzes (LIVIVS 34.4.12-14):

„Und für einige Leidenschaften kann ich nicht einmal einen Grund oder eine vernünftige Erklärung finden. Denn wenn dir nicht erlaubt wäre, was einer anderen erlaubt ist, würde das vielleicht ganz natürlich etwas Scham oder Unwillen auslösen. So aber, wo die Kleidung für alle gleich ist, was fürchtet da eine jede von euch, dass man das gerade an ihr bemerkt? Es ist gewiss sehr schlimm, sich wegen Sparsamkeit oder Armut zu schämen; aber die Scham über das eine wie das andere nimmt euch das Gesetz dadurch, dass ihr nur das nicht habt, was man nicht haben darf. ‚Gerade diese Gleichmacherei kann ich nicht ertragen,‘ sagt jene Wohlhabende da. ‚Warum soll ich nicht durch Gold und Silber auffallen und die Blicke auf mich ziehen? Warum soll sich die Armut der anderen hinter diesem Deckmantel des Gesetzes verstecken, so dass es so aussieht, als wenn sie das, was sie nicht haben können, haben würden, wenn es erlaubt wäre?‘“

Das Gesetz wurde trotzdem aufgehoben (195 v. Chr.), die Frauen hatten gesiegt. Seitdem durften die Römerinnen wieder Schmuck tragen – und sie taten es. Eine jede zeigte, was sie hatte, selbst wenn das in der Kaiserzeit zu Auswüchsen führte wie etwa, als sich LOLLIA PAULINA, kurzzeitig Gattin des Kaisers CALIGULA, einmal mit Schmuck im Wert von 40 Millionen Sesterzen behängte (PLINIUS, *Nat. hist.* 9.117). Unter den dezenteren Schmuckstücken, die aus verschiedenen Epochen erhalten sind und die man heute noch gut tragen könnte, sind Halsketten mit Korallen, Perlen und Steinen, zusätzliche Anhänger, filigrane Ohringe, goldene Armreifen und Fingerringe mit und ohne Steine sowie Gemmen.

In der Literatur indes wurde Schmuck in erstaunlich hohem Maße abgelehnt. Selbst OVID, der doch so viele Ratschläge zur Verschönerung des eigenen Erscheinungsbildes bietet, zeigt sich hier puristisch (OVID, *Ars amat.* 3.121-132):

„Das Alte möge andere erfreuen, ich preise mich glücklich, jetzt erst zu leben; diese Zeit passt zu meiner Art, nicht weil jetzt geschmeidiges Gold der Erde entnommen wird und nicht weil zu uns die Perlmuschel kommt, die man am fernen Strand



Abb. 11: Dame aus Oberschicht mit Hals- und Ohrschmuck (Mumienportrait)



Abb. 12: Fingerringe aus Gold mit Gemmen

sucht, [...] sondern weil Verfeinerung herrscht und nicht bis in unsere Jahre als Rest aus der Urväterzeit bäurisches Wesen sich hielt. Ihr auch, beschwert eure Ohren doch nicht mit teuren Steinen, die dunkle Inder in grünlicher Flut sammeln; zeigt euch auch nicht belastet mit golddurchwirkten Gewändern. Oftmals verjagt ihr uns durch den Prunk, der uns doch anlocken soll.“

Ein Bild davon, wie Schmuck durch übertriebene Verwendung seine Wirkung ganz verliert, zeichnet PETRON in seinem Roman *Satyrice*, der vermutlich auf die Zeit des Kaisers NERO, also auf das erste nachchristliche Jahrhundert, zu datieren ist und in humoristischer Weise die Lebenswelt ungebildeter Freigelassener schildert. Die folgende Szene stammt aus dem darin enthaltenen Gastmahl des Neureichen Trimalchio, dessen Frau Fortunata den Gästen ihren üppigen Schmuck vorführt, ohne jedoch auch nur über ein Mindestmaß an Attraktivität zu verfügen (PETRON, *Sat.* 67.6-9):

„Dann kam es soweit, dass Fortunata ihre Spangen von den fettgepolsterten Armen zog und der staunenden Scintilla zeigte. Schließlich machte sie sogar die Beinreifen los und ein goldenes Haarnetz, das nach ihrer Angabe aus Feingold war. Trimalchio bemerkte das, ließ sich alles bringen und sagte: ‚Da seht ihr die Fesseln eines Frauenzimmers: so werden wir Idioten ausgeplündert. Sechs Pfund und ein halbes muss sie haben. Auch selber habe ich nichtsdestoweniger eine Zehnpfundspange aus Merkurs Zinsgroschen.‘ Schließlich ließ er sogar, um nicht als Lügner dazustehen, eine Standwaage bringen und das Gewicht reihum prüfen. Auch nicht besser [als Fortunata] zog sich Scintilla ein goldenes Medaillon vom Hals, das sie ihren Glücksmann nannte. Daraus brachte sie zwei Ohrgehänge zum Vorschein, gab sie umgekehrt Fortunata zum Anschauen und sagte: ‚Dank der Großmut meines Gatten hat niemand bessere.‘“

Die gefallsüchtige Prahlerei Fortunatas und Scintillas deutet auf ihre niedrige soziale Herkunft. Zugleich weisen Details ihrer Ausstattung darauf hin, dass die beiden Figuren als direktes Gegenbild zur römischen *matrona* gezeichnet sind. Schmuck an den Fußgelenken, wie Fortunata ihn trägt, war „sittsamen“ Frauen versagt:

„Nur die Beine unehrbarer Frauen, Prostituerter und Sklavinnen [...] blieben unbedeckt und konnten so angelegten Fußgelenkschmuck wirkungsvoll zur Geltung bringen. Gerade an ihnen läßt sich Fußgelenkschmuck, wie erotische Szenen in Bordellen und Privathäusern zeigen, besonders häufig nachweisen“ (SCHENKE 2003: 50). PETRON suggeriert damit, dass der Parvenu Trimalchio, der im Verlauf des Gastmahls beispielsweise vor allen Gästen ausführlich über Verdauungsangelegenheiten referiert (PETRON, *Sat.* 47.1-7) und sich auch sonst als ein Ausbund an Abgeschmacktheit und Unbildung erweist, eine Lebensgefährtin hat, die wahrlich zu ihm passt.

## 6. Zusammenfassung

Unser Überblick über die Möglichkeiten und Techniken, mit deren Hilfe Männer und Frauen im antiken Rom ihr Aussehen und Auftreten gestalteten, sich entweder der Konvention anpassen oder davon abwichen, hat gezeigt, dass das richtige Maß (*πρέπον* bzw. *aptum*) eine zentrale Rolle spielte. Dieses Konzept stand im Einklang mit der Forderung nach „Angemessenheit“, die in vielen anderen Kontexten thematisiert wurde, so z. B. in Vorschriften zum richtigen moralischen Verhalten, aber auch in Anleitungen zum adäquaten Sprechen. Das Übertreten des richtigen Maßes, insbesondere die ostentative *luxuria* als Zeichen der „sittlichen Depravation“, und der Verstoß gegen etablierte Rollenvorstellungen und -zuweisungen führten in sämtlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zur Negativzeichnung einer Person bis hin zu ihrer Stigmatisierung (FÖGEN 2004: bes. 236f.; siehe auch EDWARDS 1993: bes. 63-97).

### Anmerkungen:

- 1) Bei dieser Darstellung handelt es sich um die leicht veränderte und ergänzte Fassung eines Vortrags, der im Rahmen der „5. Langen Nacht der Wissenschaften“ an der Humboldt-Universität zu Berlin (11. Juni 2005) gehalten wurde. Von den an Vorbereitung und Präsentation des Projekts beteiligten Studierenden sei besonders MAGDALENA CLAASS, KATHARINA LÖTZSCH und ULRIKE STEPHAN gedankt. Die Ausführungen selbst wie auch das Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit; weiterführendes bibliographisches Material speziell zu Geschlechterrollen in der Antike ist bei FÖGEN (2004: 253-274) zusammengestellt.

- 2) Aus Platzgründen wird hier und im folgenden bei Zitaten lediglich die deutsche Übersetzung, nicht aber der Originaltext angeführt. Die Übersetzungen orientieren sich an gängigen Editionen, wurden aber zum Zweck besserer Verständlichkeit an manchen Stellen leicht vereinfacht und gekürzt.

#### Ausgewählte Literatur:

In diese stark verknappte Auswahlbibliographie wurden vorzugsweise monographische Darstellungen aufgenommen; Aufsätze sind dagegen nur ganz vereinzelt berücksichtigt. Auf die Anführung von Einträgen in einschlägigen Handbüchern und Lexika (RE, Der Neue Pauly, Lexikon der Alten Welt, Reallexikon für Antike und Christentum etc.) wurde bewusst verzichtet.

- Alexandridis, Annetta (2003): Schmucklos oder trachtlos. Bildnisse römischer Frauen vom 1. Jh. v. – 2. Jh. n. Chr. In: *Anodos. Studies of the Ancient World* 3, 9-22.
- Alexandridis, Annetta (2004): Die Frauen des römischen Kaiserhauses. Eine Untersuchung ihrer bildlichen Darstellung von Livia bis Julia Domna, Mainz.
- Balsdon, John P. V. D. (1962): *Roman Women. Their History and Habits*, London (Deutsche Ausgabe: *Die Frau in der römischen Antike*, München 1979).
- Barini, Concetta (1958): *Ornatus muliebris. I gioielli e la antiche romane*, Torino.
- Blanck, Horst (1996): Einführung in das Privatleben der Griechen und Römer, Darmstadt (Kap. 3 zu „Kleidung, Schmuck, Haartracht“: S. 51-87).
- Böhme, Astrid (1974): Schmuck der römischen Frau (Kleine Schriften zur Kenntnis der römischen Besetzungsgeschichte Südwestdeutschlands 11), Stuttgart.
- Böhme-Schönberger, Astrid (1997): *Kleidung und Schmuck in Rom und in den Provinzen*, Stuttgart.
- Bonfante Warren, Larissa (1973): Roman costumes. A glossary and some Etruscan derivations. In: *Aufstieg und Niedergang der Römischen Welt* I 4, 584-614.
- Carducci, Carlo (1962): *Ori e argenti dell' Italia antica*, Milano (Deutsche Ausgabe: *Gold- und Silberschmuck aus dem antiken Italien*, Wien 1962).
- Coarelli, Filippo (1966): *L'oreficeria nell' arte classica*, Milano (Englische Ausgabe: *Greek and Roman Jewellery*, London 1970).
- Croom, Alexandra T. (2000): *Roman Clothing and Fashion*, Stroud.
- D'Ambrosio, Antonio (2001): *La bellezza femminile a Pompei*, Roma (Englische Ausgabe: *Women and Beauty in Pompeii*, Los Angeles 2001).
- Deißmann, Marie-Luise (1989): Aufgaben, Rollen und Räume von Mann und Frau im Antiken Rom. In: Jochen Martin & Renate Zoepffel (Hrsg.), *Aufgaben, Rollen und Räume von Frau und Mann* (Veröffentlichungen des Instituts für Historische Anthropologie 5.2), Freiburg im Breisgau & München, 501-564.
- Dixon, Suzanne (2001): *Reading Roman Women. Sources, Genres and Real Life*, London.
- Edwards, Catharine (1993): *The Politics of Immorality in Ancient Rome*, Cambridge.
- Fantham, Elaine (1986): *Women in antiquity: a selective (and subjective) survey 1979-1984*. In: *Échos du monde classique* 30, 1-24.
- Fantham, Elaine, Helene Peet Foley, Natalie Boymel Kampen, Sarah B. Pomeroy & H. A. Shapiro (1994): *Women in the Classical World. Image and Text*, New York & Oxford.
- Fögen, Thorsten (2001): Ancient theorizing on nonverbal communication. In: Ruth M. Brend, Alan K. Melby & Arle R. Lommel (Hrsg.), *LACUS Forum XXVII: Speaking and Comprehending*, Fullerton, California, 203-216.
- Fögen, Thorsten (2004): Gender-specific communication in Graeco-Roman antiquity. With a research bibliography. In: *Historiographia Linguistica* 31, 199-276.
- Goette, Hans Rupprecht (1990): Studien zu römischen Togadarstellungen (Beiträge zur Erschließung hellenistischer und kaiserzeitlicher Skulptur und Architektur 10), Mainz.
- Herter, Hans (1959): s.v. „Effeminatus“. In: *Reallexikon für Antike und Christentum* (Vol. 4), 620-650.
- Higgins, Reynold A. (1980): *Greek and Roman Jewellery*, London.
- Hohenwallner, Ingrid (2001): *Venit odoratos elegia nexa capillos. Haar und Frisur in der römischen Liebeslegie (Arianna. Wunschbilder der Antike 2)*, Mannheim & Möhnesee.
- Kleiner, Diana E. E. & Susan B. Matheson (Hrsg.) (1996): *I, Claudia. Women in Ancient Rome*, New Haven & Austin, Texas.
- Kleiner, Diana E. E. & Susan B. Matheson (Hrsg.) (2000): *I, Claudia II. Women in Roman Art and Society*, Austin, Texas.
- Mannsperger, Marion (1998): *Frisurenkunst und Kunstfrisur. Die Haarmode der römischen Kaiserinnen von Livia bis Sabina*, Bonn.
- Naumann, Friederike (1980): *Antiker Schmuck (Vollständiger Katalog der Sammlung und der Sonderausstellung vom 31. 5. bis 31. 8. 1980, Staatliche Kunstsammlungen Kassel)*, Kassel.
- Ogden, Jack (1982): *Jewellery of the Ancient World*, London.
- Pfeiler, Bärbel (1970): *Römischer Goldschmuck des ersten und zweiten Jahrhunderts n. Chr. nach datierten Funden*, Mainz.
- Pirzio Biroli Stefanelli, Lucia (1992): *Loro dei Romani. Gioielli di età imperiale*, Roma.
- Pomeroy, Sarah B. (1975): *Goddesses, Whores, Wives and Slaves. Women in Classical Antiquity*, New York (Deutsche Ausgabe: *Frauenleben im klassischen Altertum*, Stuttgart 1985).
- Saiko, Maren (2005): *Cura dabit faciem. Kosmetik im Altertum. Literarische, kulturhistorische und medizinische Aspekte*, Trier.

- Schenke, Gesa (2003): Schein und Sein. Schmuckgebrauch in der römischen Kaiserzeit. Eine sozio-ökonomische Studie anhand von Bild und Dokument (Monographs on Antiquity 1), Louvain.
- Schneider, Beate (Hrsg.) (1993): Goldschmuck der römischen Frau. Eine Ausstellung des Römisch-Germanischen Museums Köln vom 16. Juni bis 3. Oktober 1993, Köln.
- Scholz, Birgit Ingrid (1992): Untersuchungen zur Tracht der römischen Matrona, Köln.
- Schuller, Wolfgang (1995): Frauen in der griechischen und römischen Geschichte (Konstanzer Bibliothek 25), Konstanz.
- Schweers, Anja (1999): Frauen- und Männerbilder im alten Rom. In: Der altsprachliche Unterricht 42.2, 2-14.
- Sebesta, Judith L. (1997): Women's costume and feminine civic morality in Augustan Rome. In: Gender & History 9, 529-541.
- Sebesta, Judith L. & Larissa Bonfante (Hrsg.) (2001): The World of Roman Costume, Madison, Wisconsin (Internet-Rezension in Bryn Mawr Classical Review: <http://ccat.sas.upenn.edu/bmcr/2002/2002-08-13.html>).
- Späth, Thomas & Beate Wagner-Hasel (Hrsg.) (2000): Frauenwelten in der Antike. Geschlechterordnung und weibliche Lebenspraxis, Stuttgart & Weimar.
- Steininger, Rudolph (1909): Die weiblichen Haartrachten im ersten Jahrhundert der römischen Kaiserzeit, Diss. München.
- Symons, David J. (1987): Costume of Ancient Rome, London.
- Virgili, Paola (1989): Acconciature e maquillage (Vita e costumi dei Romani antichi 7), Roma.
- Weeber, Karl-Wilhelm (1995): Alltag im alten Rom. Ein Lexikon, Zürich.
- Weeber, Karl-Wilhelm (1997): Flirten wie die alten Römer, Düsseldorf & Zürich.
- Wilson, Lillian M. (1924): The Roman Toga (Johns Hopkins University Studies in Archaeology 1), Baltimore.

Wilson, Lillian M. (1938): The Clothing of the Ancient Romans (Johns Hopkins University Studies in Archaeology 24), Baltimore.

Wyke, Maria (1994): Woman in the mirror. The rhetoric of adornment in the Roman world. In: Léonie J. Archer, Susan Fischler & Maria Wyke (Hrsg.), Women in Ancient Societies. An Illusion of the Night, Basingstoke, 134-151.

Speziell zum Thema „Kleidung in der Antike“ gibt es eine umfangreiche Internet-Bibliographie auf der Diotima-Homepage (<http://www.stoa.org/dio-bin/diobib?clothing>), in der allerdings viele Titel versammelt sind, die keine direkte Relevanz zum Thema aufweisen. Eine übersichtliche Zusammenstellung vor allem englischsprachiger Sekundärliteratur findet sich auf der Website „Greek and Roman Costume“ von JOHN PORTER, University of Saskatchewan (<http://duke.usask.ca/~porterj/CourseNotes/costume.html>).

#### Bildnachweis:

Abb. 1: Wandmalerei aus Haus unter Villa Farnesina in Rom (1. Jh. v. Chr.), heute Palazzo Massimo, Rom; Abb. 2: Portraitbüste (teilweise antik), Kapitolinische Museen, Rom; Abb. 3: Bronzekopf (238 n. Chr.), Vatikanische Museen, Rom; Abb. 4: Basaltkopf (augusteische Zeit), Musée National du Louvre, Paris; Abb. 5: Relief aus Neumagen (1. H. des 3. Jh.s. n. Chr.), Rheinisches Landesmuseum, Trier; Abb. 6: Portraitbüste (ca. 80-90 n. Chr.), Museo Nazionale, Neapel; Abb. 7: Bronzestatue (nach 90 v. Chr.), Museo Archeologico, Florenz; Abb. 8: Portraitbüste (ca. 200 n. Chr.), Indiana University Museum, Bloomington; Abb. 9: Marmorstatue (frühseverische Zeit), Kapitolinische Museen, Rom; Abb. 10: Pompejanische Wandmalerei (1. Jh. n. Chr.); Abb. 11: Mumienportrait aus er-Rubayat (300-310 n. Chr.), Kunsthistorisches Museum, Wien; Abb. 12: Schatzfund von Eauze, Pyrenées (3. Jh. n. Chr.), Musée des Antiquités Nationales, Saint-Germain-en Laye.

ANNETTE M. BAERTSCHI & THORSTEN FÖGEN,  
Berlin

## Personalia

### Eckard Lefèvre 70

Am 3. September 2005 vollendete der Freiburger Professor emeritus Dr. Dr. h.c. ECKARD LEFÈVRE sein 70. Lebensjahr. Lefèvre ist nicht nur einer der bedeutenden oder bedeutendsten Latinisten Deutschlands, er hat sich auch – und das werden vielleicht die Jüngeren gar nicht mehr wissen – große Verdienste um den Deutschen Altphilologenverband erworben. Er war von 1981 bis 1985 dessen Bundesvorsitzender. Unter Lefèvres

Leitung fanden zwei DAV-Kongresse statt (damals „DAV-Tagungen“ genannt): 1982 in Mainz und 1984 in Frankfurt am Main. Jeder, der jemals Verbandsarbeit geleistet hat, weiß, was das bedeutet. Er hat die Fächer Latein und Griechisch in schulpolitisch schwierigen Zeiten in der Öffentlichkeit vertreten. In dieser Eigenschaft war er Nachfolger des hochgeschätzten Tübinger Gymnasialdirektors HERMANN STEINTHAL (vgl. FORUM CLASSICUM 2/2005, S. 116 f.).

THOMAS BAIER hat im Mitteilungsblatt „Latein und Griechisch in Baden-Württemberg“ (1/2005) eine Würdigung geschrieben, aus der wir im Folgenden dankbar und ausgiebig zitieren:

„Seit 1974 Ordinarius in Saarbrücken, wurde E. Lefèvre 1977 auf den angesehenen Freiburger Lehrstuhl für Latinistik als Nachfolger von KARL BÜCHNER berufen. Unter seiner rund dreißigjährigen Ägide wurden die Alten Sprachen an der Universität Freiburg im Rahmen von Sonderforschungsbereichen und Graduiertenkollegs mit anderen Fächern vernetzt und in einen interdisziplinären Zusammenhang gestellt, ohne dadurch ihre methodische und sachliche Eigenständigkeit zu verlieren. Überhaupt versteht es der Jubilar bis heute, dem besonderen Wert der Alten Sprachen über die Fachgrenzen hinaus die gebührende Anerkennung zu verschaffen. Das Freiburger Theaterpublikum hat seine Auftritte in der Reihe ‚Lust auf Klassik‘ zu schätzen gelernt, in der er antike Autoren vom Podest der Unnahbarkeit herunterholt und einem breiteren Hörerkreis nahebringt. Der Funke der Begeisterung, der bei diesen Veranstaltungen überspringt, hat Generationen von Studenten entfacht, die das klassische Erbe heute ihrerseits an Schule und Universität weitertragen. Es zeichnet diesen äußerst produktiven Forscher aus, dass seine Arbeiten aus der Kommunikation mit Schülern in Seminaren und Kolloquien entstehen, dass die Erforschung des Wissens und seine Weitergabe sich gegenseitig bedingen und ergänzen. Diese eigentlich selbstverständliche Grundidee des Seminars erfüllt er während der Semester Woche für Woche mit Leben. Es gibt kaum eine bessere Art der Nachwuchsförderung als die praktizierte Einheit von Forschung und Lehre, die es angehenden Wissenschaftlern etwa auch erlaubt, bei den regelmäßig unter Lefèvres Ägide am Seminar für Klassische Philologie stattfindenden internationalen Tagungen im Kreise anerkannter Fachleute aus aller Welt zu referieren und zu publizieren. Diese gute Praxis hat der Jubilar selbst nach seiner vor zwei Jahren erfolgten Emeritierung beibehalten. Mittlerweile nehmen die neulateinischen und rezeptionsgeschichtlichen Studien einen Schwerpunkt bei diesen Veranstaltungen ein. Die Ergebnisse erscheinen in der von ihm begründeten und inzwischen

stättlich angewachsenen Reihe *NeoLatina*. Die Forschungen zur Renaissance stehen freilich auf einem breiten Fundament, das von Arbeiten zur griechischen Tragödie über die nahezu gesamte römische Literatur bis zu Ausblicken auf die Antikerezeption der Gegenwart – so auf RUDOLF KASSNER, HEINER MÜLLER oder BERNT VON HEISELER – reicht. Lefèvre hat in zahlreichen Monographien und Aufsätzen das Verständnis der römischen Komödie auf eine neue Grundlage gestellt und eine eigene Schulrichtung begründet, er hat die Eigenart der nur fragmentarisch erhaltenen römischen Tragödie herausgearbeitet, er hat aber auch umfangreiche Interpretationen zu typischen ‚Schulautoren‘ wie CATULL, CICERO, SALLUST, VERGIL, OVID und SENECA vorgelegt, um nur einige Schwerpunkte seines breiten Oeuvres zu nennen. Will man angesichts der Vielfalt von Autoren, Gattungen und Themen ein einigendes Band in seinen Forschungen bestimmen, so ist es die analytische Methode, die die Tatsache, dass die römische Literatur von der griechischen abgeleitet ist, ernst nimmt und einerseits mit feinsinnigen Beobachtungen jeweils griechische Vorlage und römische Bearbeitung trennt, andererseits aber auch das Charakteristische und Originelle der Nachahmung herausstellt. ...

Neben der Universität gilt bis heute Lefèvres unterstützendes Interesse dem Gymnasium. Beredtes Zeugnis dafür sind nicht nur immer wieder Gastvorträge an Schulen, sondern auch sein langjähriges Engagement als Kuratoriumsmitglied der Stiftung ‚Humanismus heute‘ des Landes Baden-Württemberg und vor allem seine Tätigkeit beim DAV ... (s.o.), dessen Anliegen er mit Stellungnahmen in Schrift und Wort, in Rundfunk und Fernsehen verfocht.

Lefèvres Verdienste als international geachteter Wissenschaftler fanden vielfältig Anerkennung. Die Universität Straßburg verlieh ihm im Jahr 2000 die Ehrendoktorwürde, die Mommsengesellschaft wählte ihn 2001 zu ihrem Ersten Vorsitzenden. Er hat sich als ein überzeugender und überzeugter Vertreter der *humanitas* im ciceronischen Sinne einen Namen gemacht. Der Umgang mit den Alten Sprachen ist nicht nur eine Aufgabe, sondern eine Lebenseinstellung; ihr bleibt Lefèvre auch als Emeritus in unverminderter Aktivität treu.“

Am 27. Oktober 2005 hielt Herr Lefèvre auf Einladung der Studenten der Klassischen Philologie der Freien Universität Berlin den Vortrag zur Semestereröffnung über das Thema „Romidee und Romkritik bei Sallust und Vergil“, und am 9. November hielt er in Freiburg seine Abschiedsvorlesung zum Thema „Ciceros Schrift über das Alter – Cato de senectute“. Möge ihm eine recht lange, gesunde und schöpferische *senectus* beschieden sein!  
A.F.

### **Hartmut von Hentig 80**

Einer der hervorragendsten deutschen Erziehungswissenschaftler unserer Zeit konnte am 23. September 2005 seinen 80. Geburtstag feiern. HARTMUT VON HENTIG hat auch für die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts Bedeutendes geleistet, obwohl das anfangs wohl nicht allgemein erkannt und anerkannt war. Sein „Platonisches Lehren“ erschien 1966 und enthielt im letzten Teil die Unterrichtsprotokolle zum lateinischen Anfangsunterricht, die bis heute eine noch nicht ganz ausgeschöpfte Fundgrube an sprachdidaktischen Ideen und pädagogischen Impulsen enthalten. Anlässlich seines Geburtstags wurde er vielfach gewürdigt. Von Hentig war viele Jahre Professor an der Universität Bielefeld und Gründer von Bielefelder Laborschule und Oberstufen-Kolleg. Einem trefflichen Artikel im Internet (kso) (<http://www.scienzz.com/ticker/art4562.html>) entnehmen wir folgende Passagen:

„Hentigs an klassischen Traditionen geprägtes Bildungs- und Erziehungsideal zielt auf ein selbstverantwortliches, kreatives und politisch urteilsfähiges Individuum. Die Idee der Polis, der Gemeinschaft der Verantwortlichen, ist Grundlage und Ziel seines Handelns. Dies prägte nicht zuletzt auch die Laborschule, mit der er ‚Schule neu denken‘ (so der Titel einer seiner programmatischen Schriften) und überkommene Bildungsprivilegien abschaffen wollte. Wie erfolgreich dieses Konzept einer Gesamtschule immer noch ist, zeigte sich, als die Laborschule im PISA-Vergleich hervorragende Ergebnisse erzielte. Hentig meldete sich immer wieder in aktuellen gesellschaftlichen Fragen mit geschliffenen Formulierungen zu Wort. Er scheute sich auch nicht, wenn es ihm – wie bei der legendä-

ren Blockade des amerikanischen Raketendepots Mutlangen durch die Friedensbewegung – notwendig erschien, bürgerlichen Ungehorsam zu demonstrieren.

Hartmut von Hentig wurde am 23. September 1925 in Posen geboren. Nach Kriegsdienst und amerikanischer Kriegsgefangenschaft studierte er Klassische Philologie, Philosophie und Pädagogik in Göttingen und Chicago und war dann Lehrer für alte Sprachen am Landerziehungsheim Birkelhof und am Ludwig-Uhland-Gymnasium in Tübingen, ehe er 1963 als Professor für Pädagogik nach Göttingen zurückkehrte.

Als er 1968 an die neu gegründete Bielefelder Universität als Professor für Pädagogik berufen wurde, machte er zur Bedingung, dass er dort zwei Versuchsschulen aufbauen und leiten konnte – eine Gesamtschule bis zur Klasse 10 (‚Laborschule‘) und ein Kolleg, das die gymnasiale Oberstufe mit dem universitären Grundstudium zu verbinden suchte (‚Oberstufen-Kolleg‘). In Bielefeld blieb er bis zu seiner Emeritierung 1987. Der Ehrensator der Universität Bielefeld und vielfach preisgekrönte Wissenschaftler und Publizist von außerordentlicher Produktivität und Bandbreite lebt in Berlin. Zuletzt betätigte er sich mit ‚Joschi – eine Hundegeschichte‘ auch als Kinderbuchautor und veröffentlichte ‚14 Punkte zur Beendigung des Rechtschreib-Kriegs‘.“

Einer Pressemitteilung vom 22. September 2005 konnten wir entnehmen, dass Bundestagspräsident THIERSE dem Jubilar mit folgenden Worten gratulierte: „Als Leiter der Bielefelder ‚Laborschule‘ und des ‚Oberstufen-Kollegs‘ haben Sie bereits Mitte der 70er Jahre theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungsformen neuer Ansätze des Lehrens und des Lernens entwickelt. Mit Ihren pädagogischen Denkmodellen erlangten Sie schnell eine hohe nationale und internationale Reputation als Wissenschaftler. Für Ihre Überzeugungen haben Sie stets kontrovers und manchmal auch gegen Widerstand engagiert gestritten und gelten heute als einer der profiliertesten Bildungsreformer der Bundesrepublik Deutschland. Zeugnis Ihres herausragenden Engagements sind zahlreiche Auszeichnungen, die Ihnen verliehen wurden. Ich nenne stellver-



tretend den SCHILLER-Preis, den LESSING- und den SIGMUND-FREUD-Preis. Für Ihr bisheriges Lebenswerk sind wir Ihnen zu großem Dank verpflichtet.“

Wunderschön und lesenswert sind die Beiträge der Zeitschrift „Neue Sammlung“ (Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft) zu v. Hentigs 80. Geburtstag (Heft 3/2005). Besonders hervorgehoben sei hier der Beitrag von Prof. Dr. CHRISTOPH TH. SCHEILKE (Pädagogisch-Theologisches Zentrum Birkach, Stuttgart): „Eine Schulzeit in Württemberg – kritisch erzählt“ (S. 423-439). Scheilke hat als Sextaner Hartmut von Hentig als Lateinlehrer am Uhland-Gymnasium in Tübingen erlebt. Diesem Beitrag entnehmen wir folgende Kostprobe (S. 430 f.):

„Sein (= von Hentigs) Prinzip war: »Das Latein sollte den Schülern als eine andere, aber einleuchtende, ja piffige Art erscheinen, die Welt aufzufassen, einzuteilen und abzubilden, und nicht als eine verschrobene Abart des Deutschen. Ich konnte darum, jedenfalls am Anfang, die vorhandenen Unterrichtswerke überhaupt nicht gebrauchen.« (H. v. Hentig, *Aufgeräumte Erfahrung: Texte zur eigenen Person*. Hanser 1983. Ullstein 1985, S. 147 f.)

Sein Vorsatz lautete: »Jeder Schüler müsse schon nach der zweiten Stunde das Gefühl haben, jetzt könne er Latein oder doch beinahe! Und diese Gewißheit müsse er jeden Samstag mit gleicher Freude nach Hause nehmen, nun freilich in dem Bewußtsein, daß es Gott Lob weitergehe, nämlich interessanter werde und doch nicht ‚immer schwerer!« (v. Hentig, a.a.O., S. 148)

Der Erfolg gab ihm Recht: »(a) Latein machte allen Schülern auch noch nach dem ersten Jahr Spaß; (b) die ‚Eierköpfe‘ unter den Schülern lernten spielen und handeln, die *squares* näherten sich der Theorie gleichsam mit ihrem Körper; (c) die Gesamtleistung konnte sich im Wortsinn ‚sehen lassen‘. Die Parallelklasse war im Unterrichtswerk zwar drei oder vier Kapitel weiter, aber das Buch hatten wir doch nur gleichsam nebenbei absolviert. Am Ende des 1. Halbjahres führte meine Klasse schon die Weihnachtsgeschichte in freier Rede auf, Kinderlatein gewiß, aber nicht falscher als ihr schwäbisches Deutsch und ebenso krachlebig.« (v. Hentig, S. 149)

Ich durfte damals den Josef spielen, eine notwendige, weil tragende, aber ansonsten ja weitgehend stumme Rolle. In Lukas 2 handelt Josef, aber er sagt nichts. Nun sollte ich aber doch Gelegenheit bekommen, meine sechsmonatigen Lateinkenntnisse unter Beweis zu stellen. Also wurde ein Dialog zwischen Maria und Josef über die Beschwerlichkeit des Weges komponiert. Genauer weiß ich davon nicht mehr. Die Idee aber saß tief. Ich baute sie dreißig Jahre später zu einer narrativen Christmettenpredigt aus. In Erinnerung blieb mir allerdings ein Satz, mit dem ich dann die Weisen aus dem Morgenland bzw. ihre Viecher begrüßen durfte: *Intrate, cameli cari!* Wahrscheinlich blieb mir dieser Satz so im Gedächtnis haften, weil er mir immer wieder mal in den Sinn, freilich aus Höflichkeit nur selten über die Lippen kam.

Hentig brannte an unserer Schule ein didaktisches Feuerwerk auf allen Stufen ab. Und er engagierte sich. Woher nahm er bloß die Zeit? Den *Aias*, den er auf Griechisch mit der Unterprima aufführte, probte er laut seiner Erinnerung zweimal wöchentlich. Mit uns malte er nachmittags ein Wandbild, das uns bis zum Schluss durch alle Klassenzimmer begleitete: die Überfahrt der Griechen nach Troja. Wir lasen uns nämlich griechische Heldensagen – ich glaube in JENS'scher Übersetzung – vor. Dazu traf man sich nachmittags in Hentigs zwei Zimmern am Neckarbad.

Die Weihnachtsgeschichte freilich wurde im Unterricht geschrieben und nachmittags nur geprobt. Eine Lateinstunde begann in der Regel mit zehn- bis fünfzehnminütigem Sprechen in Latein. Jeder von uns hatte ein Schild mit seinem lateinischen Namen umhängen. Das waren entweder Latinisierungen des Vornamens, in meinem Fall Christopherus, oder, wo sich das nicht so anbot, wie zum Beispiel bei Siegfried, wurde ein Quintus daraus. *Heri Quintus in horto ambulabat. Ibi cum Ludovico cantabat carmina burana*. So lernten wir, dass man Latein durchaus zur Verständigung nutzen kann.

Die vielleicht eindrucksvollste didaktische Sternstunde erlebte ich freilich in Form einer Klassenarbeit über die Präpositionen. Alles ächzte und stöhnte und hatte fleißig die Präpositionen gelernt; in der Sexta lernten wir noch fleißig, aus Liebe zum

Lehrer. Wir bibberten vor der Arbeit. Da bekamen wir ein hektografiertes Blatt vorgelegt, darauf verschiedene Situationen gezeichnet: jeweils eine Katze, eine Maus, ein Katzenhaus und ein Mauseloch. Diese waren unterschiedlichst kombiniert. Unter jedem Bild stand ein lateinischer Satzanfang, wir brauchten ihn nur zu vollenden.

So lernten wir also auch, dass es ein lebendiges Lernen gibt und dass Lernen, auch komplizierteres Lernen, Spaß machen kann. Es war ein Lernen mit Kopf und Herz und manchmal auch mit der Hand.“ A.F.

### Harald Patzer gestorben

Am Ostersonntag, dem 26. März 2005, ist Prof. em. HARALD PATZER im 95. Lebensjahr nach kurzem Kranklager plötzlich verstorben.

Nach dem Studium bei WOLFGANG SCHADEWALDT in Freiburg i.B., bei NICOLAI HARTMANN und WERNER JAEGER in Berlin (Promotion 1936) war er Assistent in Marburg. Nach der Habilitation (1940) war er bis 1945 Kriegsteilnehmer als polyglotter Dolmetscher; 1946 wieder Assistent und Dozent, 1948 apl. Professor. Von 1952 bis 1978 hatte er in Frankfurt/M. den Lehrstuhl für Griechisch inne; er hielt für erkrankte Kollegen auch immer wieder Seminare über lateinische Themen ab und übernahm Prüfungen, um den Examenskandidaten einen längeren Aufschub zu ersparen.

Nach seiner Entpflichtung veranstaltete er bis 1991 das beliebte „Donnerstagskolloquium“, überwiegend zu einzelnen Büchern der homerischen Odyssee. Von zwei Buchprojekten zu diesem Thema konnte er 1996 „Die Formgesetze des homerischen Epos“ in den Schriften der Wissenschaftlichen Gesellschaft an der Universität Frankfurt/M. veröffentlichen, deren Mitglied er seit der Gründung war. Den interpretierenden Kommentar zur Odyssee, der die Anwendung der Formgesetze zeigen sollte, dürfen wir aus dem Nachlass erwarten.

Patzers wissenschaftliches Werk besteht aus sieben Publikationen, die z. T. mehrere Auflagen erlebten, und einer Vielzahl von Aufsätzen, die, soweit bis 1985 entstanden, in den „Gesammelten Schriften“ zusammengefasst wurden, die danach verfassten Arbeiten könnten einen zweiten Sammelband füllen.

Viele Jahre hat er sein reiches Wissen auch einem interessierten Hörerkreis der Volkshochschule vorgestellt, um einer humanistischen Kultur weitere Resonanz zu schaffen.

Patzer hat fast vierzig junge Wissenschaftler bei ihrer Doktorarbeit betreut, seine akademischen Schüler – nicht nur Herren! – lehrten bzw. lehren noch heute in Bochum, Essen, Frankfurt, Lausanne, Lille, Mainz, Marburg, München, Münster und Saarbrücken.

Den angehenden Gymnasiallehrern war er ein geduldiger, beliebter Professor, der persönliche Nachsicht mit wissenschaftlicher Strenge in einer ausgewogenen Mischung zu verbinden wusste. Im akademischen Unterricht sah er den Schwerpunkt seiner Tätigkeit, und die großen Autoren der Antike, HOMER, die Tragiker, THUKYDIDES und PLATON, waren sein zentrales Arbeitsgebiet. Auch mit Schriften, über die er nicht veröffentlicht hat, war er bestens vertraut, wie Kollegen und Doktoranden immer wieder leicht feststellten. Patzer hatte ein umfangreiches Repertoire an ausgearbeiteten Vorlesungen, sodass wohl keiner seiner Hörer eine Vorlesung ein zweites Mal hören konnte. Nur die Vorlesung über die Anfänge der Tragödie wiederholte er einmal nach kurzem Abstand.

In der akademischen Selbstverwaltung war er als Dekan der Philosophischen Fakultät und Mitglied im Bauausschuss manchmal stark beansprucht, denn die Wiederaufbauphase der teilzerstörten Universität nahm lange Zeit in Anspruch. Von seiner Zusammenarbeit mit den Schulpraktikern zeugen viele Vorträge und Gutachten, die teilweise in die „Gesammelten Schriften“ aufgenommen wurden. Dabei ist auch zu erwähnen, dass durch seine Vermittlung das *Collegium Didacticum* in Frankfurt veranstaltet werden konnte.

Schüler und Freunde ehrten Patzer 1975 mit einer Festschrift *Dialogos*. Die Humboldt-Universität zu Berlin erneuerte 1986 das Doktordiplom von 1936 („Goldenes Doktorjubiläum“). Dass Patzer ein profunder Kenner des Neugriechischen und daher ein begehrter Ansprechpartner war, merkten seine Studierenden nicht erst, als er 1980 von der Regierung Griechenlands mit dem Großen St. Georgskreuz geehrt wurde.

ERICH KELLER, Wiesbaden

Nach dem erst 2003 erschienenen AUXILIA-Band 51 „Latein und romanische Sprachen“ von WERNER NAGEL hat sich nun auch die Redaktion des **Altsprachlichen Unterrichts** in Ausgabe 4/2005 mit eben diesem Thema beschäftigt. Herausgekommen ist ein recht praxisnahes Heft mit überwiegend gelungenen Beiträgen; im Zentrum stehen vor allem Französisch, das an vielen Schulen neben Latein unterrichtet wird, und Italienisch, das unter den romanischen Sprachen dem Lateinischen am nächsten ist. In ihrem Basisartikel („Von Rom zur Romania – romanische Sprachen im Lateinunterricht“) gelingt es BARBARA VERWIEBE, gleichzeitig Moderatorin des Heftes, auf engstem Raum zunächst die wichtigsten sprachgeschichtlichen Entwicklungen und Kennzeichen romanischer Sprachen aufzuzeigen, bevor sie didaktische Überlegungen anstellt, wie und an welchen Stellen des Lateinunterrichts die Romania ihren Platz finden kann. Das erste Praxisbeispiel (von JOANNA SIEMER) findet einen sehr motivierenden Einstieg in das Thema, nämlich „Europäische Nationalhymnen“: Unter Verwendung des umfangreichen beigefügten Materials werden die spanische, italienische und französische Nationalhymne sprachlich und historisch erarbeitet; dabei stört kaum, dass sie inhaltlich stark vom Denken und Fühlen vergangener Zeiten geprägt sind – die Motivation dürfte aufgrund ihrer häufigen musikalischen Präsenz in der Öffentlichkeit überwiegen. Für eher jüngere Schüler ist BARBARA FRÜHWALDS „Visite d’Orange“ gedacht, in der französische Kostproben für Lateiner mit einer imaginären Reise nach Südfrankreich verknüpft werden; allzu groß sind m. E. jedoch die sprachlichen und inhaltlichen Konzessionen, die der französisch und lateinisch beigefügte Postkartentext eingeht, um von Schülern des ersten Lernjahres bewältigt werden zu können, allzu künstlich und inkohärent klingt das Ergebnis. Von einer besonderen und vermutlich eher selten anzutreffenden Konstellation geht „*Tota Gallia a Romanis occupata est ... Toute la Gaule?*“ aus, ein „fächer- und klassenübergreifendes Unterrichtsprojekt am Ende von Latein

II“ von SUSANNE SCHLICHTMANN und STEFANIE WEINER: Schüler, die Latein als 2. Fremdsprache gelernt haben, und solche, für die Französisch die 2. Fremdsprache war, erschließen mit gegenseitiger Hilfe in einem fächerübergreifenden Unterrichtsprojekt, in dem teilweise auch im Team unterrichtet wird, strukturelle Unterschiede zwischen den beiden Sprachen und erkennen Verwandtschaften. Leider nimmt die theoretische Seite so viel Raum ein, dass die Reihe praktisch nur mit Mühe nachvollziehbar ist. URSULA SCHLAG stellt in „*Latein à la française*“ hingegen ein gut durchdachtes Konzept für Latein III vor, das mehrere Phasen in Klasse 9 und 10 vorsieht, um Bezüge zwischen Französisch und Latein herzustellen und so das Erlernen der 3. Fremdsprache zu erleichtern; die Gegenüberstellung der lateinischen und französischen Version eines Asterix-Auszuges wird hier gezielt zur Grammatikwiederholung genutzt. Das sich anschließende Praxisbeispiel von THOMAS BRÜCKNER überzeugt auf ganzer Linie: Unter dem Titel „Vom Lateinischen zum Italienischen – die ‚mitgelernte‘ Sprache“ wird ein in Teamwork entwickelter Kurzlehrgang dargestellt, der den Schülern über einfache Regeln der historischen Phonologie die Schritte vom Lateinischen zum Italienischen verdeutlicht. Das sehr umfangreiche Material konnte nicht komplett in das Heft aufgenommen werden und steht deshalb unter [www.deraltsprachlicheunterricht.de](http://www.deraltsprachlicheunterricht.de) zum Download bereit. Wie schon URSULA SCHLAG präsentiert PETER LÜTKE WESTHUES mit „*Latine Legere – Capire l’italiano*“ eine Konzeption, die – hier in vier Blöcken in den Klassen 7-10 – über die gesamte Spracherwerbphase verteilt immer wieder Bezüge zum Italienischen herstellt; WESTHUES wählt allerdings einen nicht so stark grammatisch orientierten Ansatz, sondern regt mit Hilfe eher touristisch ausgerichteter Materialien die Schüler zu überwiegend selbständigem Arbeiten an. (Sämtliche Teilprojekte können übrigens unter [www.gymhbm.de/faecher/latein/latein.htm](http://www.gymhbm.de/faecher/latein/latein.htm) heruntergeladen werden.) Der recht anspruchsvolle Beitrag „*Roma era una gran ciudad...*“ von DIETRICH STRATEN-

WERTH ist der einzige, der sich mit dem Spanischen beschäftigt: Anhand von leicht veränderten Texten aus einem mexikanischen Schulbuch für das Fach Geschichte sollen die Schüler nach kurzer lautgeschichtlicher Einführung erkennen, dass sie bereits ab dem 2. Lernjahr auf der Basis ihrer Lateinkenntnisse ein bisschen Spanisch verstehen können. Passend zum Praxisbeispiel von BARBARA FRÜHWALD ist auf dem von ANGELA SCHAREIKA interessant kommentierten Miniposter das Theater von Orange abgebildet. Ergänzend zu diesem AU-Heft ist eine Audio-CD erschienen (18,90 €, für Abonnenten 14,80 €), die für die französischen, italienischen und spanischen Materialien durch den Einsatz von Muttersprachlern einen ziemlich authentischen Höreindruck vermittelt. Daneben finden sich die ebenfalls professionell gelesenen lateinischen Texte, die Nationalhymnen sowie als Zusatzmaterial im pdf-Format der „Sonnen- gesang“ des FRANZ VON ASSISI (sprachverglei- chend für Schüler ab dem 2. Lernjahr aufbereitet von JÖRG PFEIFER) auf der CD, so dass sich ihre Anschaffung trotz des relativ hohen Preises lohnen dürfte.

MARTIN SCHMALISCH

**Gymnasium** (111, 2005, Heft 4): M. BREITBACH: „Der Prozess des Sokrates – Verteidigung der oder Anschlag auf die athenische Demokratie? Ein Beitrag aus rechtswissenschaftlicher Perspektive“ (321-343): Die Erinnerung an den Prozess des Sokrates 399 v. Chr. schuf zwei Angeklagte: Sokrates, der sich vor seinen athenischen Richtern zu verantworten hatte, und das athenische Gericht, das sich für seinen Spruch vor der Weltgeschichte zu verantworten hat. Eine rechtswissenschaftliche Analyse legt nahe, dass die athenischen Richter kaum ein rechtlicher Vorwurf für ihr Urteil trifft. Die beiden Anklagen wegen Gottesfrevl und Verführung der Jugend lassen sich aus einer modernen Perspektive des verfassungsrechtlich begründeten Demokratieschutzes interpretieren, wonach die Richter das öffentliche Wirken des Sokrates als reale Gefährdung für die religiös fundierte demokratische Verfassungsordnung ansahen. Sokrates provozierte nicht nur seinen Schuldspruch. Durch seine Weigerung, keinen oder jedenfalls keinen ernst gemeinten Antrag zu

stellen, blieb den Richtern nur die Möglichkeit, dem Antrag der Ankläger zu folgen. Dennoch, Sokrates' Tod steht als Erinnerungsort: Für die Freiheit der Philosophie, des radikalen Denkens und Fragens, für Sokrates als den Begründer der neuzeitlichen Philosophie – und damit auch für die Anfechtbarkeit des Prinzips streitbarer Demokratie? – R. HENNEBÖHL: „Stumm vor Schmerz ist die Lyra': Der Gesang des Orpheus und die Entstehung der Liebeselegie. Zur Aussageabsicht des zehnten Buches der Metamorphosen Ovids“ (345-374). Wie gehen Menschen und Götter mit dem Erlebnis von Liebe und Tod, Leidenschaft und Trauer um? Wie bewältigen sie – in je unterschiedlicher Weise – Erfahrungen von Schuld, Verlust, Einsamkeit und Angst? Dies sind existentielle Fragen, die Ovid im zehnten Buch der Metamorphosen, dem Trauergesang des Orpheus, in eindringlicher Weise behandelt. Doch die Aussageabsicht liegt nicht nur auf der existentiellen, sondern auch auf der poetischen bzw. poetologischen Ebene. In einer fiktiven Konstellation rekonstruiert Ovid die Erfindung von Epigramm und Elegie. Orpheus, Apollon und Venus entdecken auf Grund von Todeserfahrungen das Epigramm und die Elegie als Mittel zur Bewältigung von Trauer und Verlust. Sie werden damit zu Begründern und mythischen Patronen dieser beiden Gattungen. Intertextuelle Bezüge zur zehnten Ekloge VERGILS (Gallus-Elegie) untermauern die poetologische Bedeutung des zehnten Buches. – ST. BRACKMANN: „Die militärische Selbstdarstellung des Caligula. Das Zeugnis der Münzen im Widerspruch zur antiken Geschichtsschreibung“ (375-383). Die antike Geschichtsschreibung wirft Caligula vor, er habe trotz militärischer Erfolglosigkeit Siegerbeina- men und imperatorische Akklamationen ange- nommen und einen Triumph oder eine Ovation gefeiert. Eine Untersuchung seiner Münzprägung im Vergleich zu den anderen julisch-claudischen Kaisern ergibt jedoch keinen der zu erwartenden Hinweise auf solche Ehrungen, sondern zeigt im Gegenteil einen fast vollständigen Verzicht auf militärische Selbstdarstellung. Das Fehlen entspre- chender epigraphischer Zeugnisse, Widersprüche in der antiken Literatur und Überlegungen zur historischen Wahrscheinlichkeit untermauern

dieses Ergebnis. Offensichtlich entstand schon bald nach 41 aufgrund verschiedener Interessen eine caligulafeindliche Tradition, deren Aussagen später nicht mehr in Zweifel gezogen wurden. – **Gymnasium** 112, 2005, Heft 5: E. HEITSCH: „Ilias und Aithiopsis“, (431-441): Der Beitrag gründet erstens auf der Datierung der Ilias, die MARTIN WEST vor einigen Jahren gewonnen, und auf dem Bild, das er auf den Spuren KARL REINHARDTS von der Entstehung des Werkes entwickelt hat, und zweitens auf dem von West m. E. richtig bestimmten Verhältnis von Ilias und Aithiopsis: Letztere setzt die Ilias und namentlich die Patrokli voraus. Ich glaube allerdings zeigen zu können, dass einige wenige Szenen der Ilias, die durchaus noch dem Iliasdichter selbst gehören könnten, unter dem Einfluss der Aithiopsis stehen. – K.-W. WELWEI: „Sparta. Zum Konstrukt eines oligarchischen Gegenbildes zur athenischen Demokratie“ (443-459): Im spätpe- rikleischen Athen galt die politische Ordnung Spartas als „Herrschaft der Wenigen“. Es handelte sich um eine polemische Klassifizierung, die den „Kosmos“ der Spartaner als Gegensatz zur Demosherrschaft in Athen verdeutlichen sollte. Dieses von athenischer Seite spätestens zu Beginn des Peloponnesischen Krieges propagandistisch ins Spiel gebrachte Feindbild wird der Rolle des Damos im klassischen Sparta nicht gerecht und entspricht nicht der griechischen Verfassungstypologie, die ein differenzierteres Bild vom institutionellen Gefüge Spartas zeichnet. – (Abstracts von den jeweiligen Autoren).

Das Titelthema der Zeitschrift **Antike Welt** (H. 4/2005), „Römisches Landleben“, wird in vier Beiträgen aufgegriffen: M. POLFER: Leben in der ‚villa rustica‘. Römische Villen in Nordgallien gewähren Einblick in die Agrarwirtschaft“ (8-14) – F. LORIDANT: „Vom einheimischen Hof zur römischen Villa. Die ländliche Besiedelung im Norden der Gallia Belgica veranschaulicht die Entwicklung vom Bauernhof zur Villa“ (15-22) – M. LUIK: „Jenseits von Ackerbau und Viehzucht. Florierende Handwerksbetriebe im Umland von Trier machen sogar der städtischen Produktion Konkurrenz“ (23-28) – K.-J. GILLES: Die erste Blüte des Moselweins. In der Spätantike boomt die Arbeit in den Kelteranlagen der Region (29-35). – Mit

ungewöhnlich hochkarätigen Objekten glänzt eine Ausstellung auf der Berliner Museumsinsel, die M. MAISCHBERGER vorstellt: „Die letzten Stunden von Herculaneum. Eine Ausstellung der Antikensammlung im Pergamonmuseum zeigt Kunst, Untergang und Wiederentdeckung der Nachbarstadt Pompejis“ (37-41). – Den Brunnenschacht als Fundgrube präsentiert ST. WEISS-KÖNIG: „Vom Wasserspender zur Abfallkippe. Ein Brunnen in der Colonia Ulpia Traiana/Xanten lässt tief in den Alltag einer römischen Stadt blicken“ (60-62). – Heft 5/2005 untersucht das Verhältnis von Mensch und Tier in der Antike: „Fabelhafte Tiere“. J. PETERS: „Ein Hundeleben in der Antike. Genutzt, geschätzt, verhätschelt, misshandelt, verewigt“ (8-16). – H. MIELSCH: „Zwischen Wissenschaft und Anekdote. Antike Tiergeschichten eröffnen einen neuen Blick auf ganz gewöhnliche Tiere“ (17-20). – ANDREA ROTTLOFF: „Von Drache, Basilisk und Phoenix. Die Welt der Fabelwesen bietet ein vielfältiges Bild von Vorstellungen zwischen Realität und Wunderglauben“ (21-29). – K.-W. WEEBER analysiert einschlägige Textstellen bei PLINIUS, MARTIAL, SUTTON und APPIAN über die Verwendung von Luxusgläsern: „Hunderttausende für buntgescheckte Schalen. Der Tafelluxus reicher Römer verlangte nach Geschirr aus Glas und Edelsteinen“ (69-76). – M. JUNKELMANN geht in seinem Beitrag den historischen und Gegenwartsbezüge des bislang teuersten Films aller Zeiten nach: „Am Strand der Unsterblichkeit. In Wolfgang Petersens Monumentalfilm ‚Troia‘ kämpfen Homers Helden für Heimat, Ruhm und Ehre“ (91-95).

„Babylon. Stadt zwischen Himmel und Erde“ sind das zentrale Thema in der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel** Heft 37/2005. Dazu gibt es ein Dutzend Artikel mit faszinierenden Abbildungen zu studieren, u. a. von D. SCHWEMMER: „Gegründet von den Göttern selbst – Religion und Mythos im Babylon des 6. Jahrhunderts v. Chr.“ (10-19). – „Die Göttertürme. Die Bedeutung der Zikkurats“ (20f.) – G. RÖWEKAMP stellt antike Texte zu Babylon (von Herodot, Philon von Byzanz, Flavius Josephus und Eusebius von Caesarea) zusammen: „... dort kann man innerhalb der Mauern auf Reisen gehen.“ (22-24). – F. JOANNÉS: „Von der Verzweigung zum Neuanfang. Das Leben der Deportierten in Babylon“ (26-29).

– „Babylon heute. Der Wiederaufbau Babylons unter Saddam Hussein“ (30f.) – TH. HIEKE: „Ein Symbol für Strafe und Hoffnung. Babylon in der Bibel“ (32-38). – TH. HIEKE: „Echos des Exils – Babylon als Szenerie und ‚große Hure‘“ (40-42). – H. FENDRICH: „Himmelhoch! Der Babylonische Turm und seine Bilder“ (58-65).

Das Heft 3/2005 der Zeitschrift **Circulare** stellt mehrere aufwendig gestaltete Schülerprojekte vor; REGINA LOIDOLT erläutert ein Projekt des Lise-Meitner-Realgymnsiums in Wien „Latinitas vel Europa. Ein Comeniusprojekt am RG 1“ (2-4). Ziel des Projekts ist es, „die Grundlagen unserer Kultur aus den römischen Wurzeln sichtbar zu machen und das Fortleben der antiken Kultur in verschiedenen Bereichen unserer modernen Welt aufzuzeigen.“ – Ein weiteres schulübergreifendes Projekt stellen P. GLATZ und A. THIEL vor: „Noricum Ripense Online“ (5-7; vgl. [www.stiftergym.at/thiel/noricum/](http://www.stiftergym.at/thiel/noricum/)); dabei geht es darum, „in Arbeitsgruppen quer durch die beteiligten Schulen Materialien zu den Exponaten der Dauer Ausstellung Römerzeit im Linzer Schlossmuseum zu erarbeiten“. – Die Gipsabgussammlung des Instituts für Klassische Archäologie in Wien stellt H. SZEMETHY vor: „Wanted: Athena“ (8f.); zugleich macht der Autor Themenvorschläge für Führungen unterschiedlicher Zielgruppen. – Es folgen mehrere Berichte über Schülerwettbewerbe, zu nennen der von W. J. PIETSCH „Silberhochzeit in Arpino? Zum 25. Certamen Ciceronianum“ (14), wo der Autor moniert: „Insgesamt hatte ich stärker noch als früher den Eindruck, dass die Gäste in erster Linie als Staffage für die Auftritte der Funktionäre herhalten mussten. Nach den Bedürfnissen und Interessen der Gäste wurde nicht gefragt.“ W. Pietsch empfiehlt „stärker als bisher auch auf andere internationale Lateinwettbewerbe sein Augenmerk zu richten, etwa auf das Certamen Ovidianum in Sulmona, „da war die Organisation fast perfekt und die Gastfreundschaft überwältigend“. – ELISABETH WELZIG bietet Materialien für eine „Fächer übergreifende Schwerpunktprüfung Latein – Islamische Religion“ (16-18).

Die Nr. 26/2005 von **Ianus**. Informationen zum altsprachlichen Unterricht, ein Heft von über 100 Seiten, bringt neben eine Fülle von lesenswerten Rezensionen zu kürzlich erschienenen Titeln zu

Themen der Antike und des Unterrichts auch einige wissenschaftliche, essayistische und didaktische Beiträge: K. BARTELS: „Internet à la Scipio“ (9f.) – J. B. BAUER: „Elogium Sepulchri Neronis“ (10f.) – A. FRICEK: „Vom Neid in der lateinischen Literatur“ (12-15) – J. HEUBERGER: „Mit Paulus auf dem Weg durch das hellenistische Kleinasien“ (15-20) – M. HOLTERMANN: „Die Faszination der Lucretia-Gestalt. Rezeptionsdokumente und ihre Behandlung im Lateinunterricht“ (20-29) – F. MAIER: „Eltern und Gymnasium. Eine Studie der Humboldt-Universität zu Berlin“ (30-33).

Im **Mitteilungsblatt des LV NRW** Heft 2/2005 ist ein Bericht zu lesen über eine „Tagung für GriechischlehrerInnen in NRW vom 8. bis 10. Dezember 2004“ (4-8), die dem Thema „Die Olympischen Spiele – Stimmen zum Sport“ gewidmet war.

Das Doppelheft 1-2/Juni 2005 des **Mitteilungsblatts des LV Hessen** beginnt mit Zahlen. Nicht überraschend, aber dennoch ein Problem: die Pensionierungswelle unter den Altphilologen steht unmittelbar bevor: ab dem kommenden Jahr werden in Hessen jährlich mindestens zwei Dutzend Latein- und Griechischlehrer aus dem Schuldienst ausscheiden. – Folgende Aufsätze sind zur Lektüre empfohlen: P. KUHLMANN: „Ovid als Theologe“ (6-19) – IRENE POLKE: „Homer goes to Hollywood. Zur Beurteilung von Wolfgang Petersens Troja-Film“ (20f.) – C. SCHERLISS: „Warum Latein? Ein Vortrag für Eltern“ (21-25).

In **Scrinium. Alte Sprachen in Rheinland-Pfalz und im Saarland** Heft 2/2005 ist die Rede des saarländischen Kultusministers JÜRGEN SCHREIER „400 Jahre Ludwigsgymnasium Saarbrücken – Kontinuität und Wandel 1604-2004“ (3-5) abgedruckt, in der viel Richtiges zu lesen ist und die humanistische Bildung arg gelobt wird. – Wenige Seiten später klagt W. SIEWERT in einem ebenso langen und detaillierten „Offenen Brief“ (8-10) an ebendiesen Minister über die magere Unterstützung, welche das Fach Latein von Seiten des Ministeriums erhält.

In Heft 1/2005 von **Latein und Griechisch in Baden-Württemberg** untersucht B. ZIMMERMANN „Die Krise der Polis im Spiegel der Tragödie“ (4-6). – W. KNOCH schreibt über „Die befreiende Kraft des Lachens“ in der griechischen Literatur (7-27). – Es folgen zahlreiche Gratulationes: Hans-Joachim Newiger zum 80.

Geburtstag, Eckard Lefèvre zum 70. Geburtstag, Hermann Steinthal zum 80. Geburtstag, Werner Knoch zum 75. Geburtstag. – H. MEISSNER würdigt die großen Verdienste des kürzlich verstorbenen Manfred Fuhrmann (33f.), der eben noch an der „Initiative für humanistische Bildung in Europa“ unter dem Motto „Antike verbindet“ (zusammen mit Helmut Meißner und Gérard Freyburger) mitgearbeitet hat, ein Text, der nun in 17 europäischen Sprachen und natürlich in Latein vorliegt; die deutsche Fassung ist auf den Seiten 42-45 zu lesen.

Das Heft 3/2005 von **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** bietet einen reich illustrierten Rückblick auf den 9. Schülerwettbewerb Lebendige Antike zum Thema „Pythagoras und Co. – Beziehungen von Latein und Griechisch zu Mathematik, Naturwissenschaft und Technik“; der Beitrag von J. RABL trägt den Titel „Ich dachte immer, James Watt hätte die Dampfmaschine erfunden – aber es war Heron von Alexandrien!“ (73-103). – Die altphilologischen Angebote bei der Berliner „Lange(n) Nacht der Wissenschaften“ (112) beleuchtet MAYA BRANDL (112).

JOSEF RABL

## Besprechungen

*Pekka Leiß: Die aristotelische Lehre von der Zeit. Ihre Aporien und deren Auflösung, Diss. Kiel 2002, Wissenschaftlicher Verlag Trier, Trier 2004 (Antike Naturwissenschaften und ihre Rezeption, AKAN-Einzelschriften 5), 192 S., EUR 19,50 (ISBN 3-88476-680-5).*

Insofern seit jeher sowohl für den einzelnen Menschen wie auch – in der modernen Zivilisation – für soziale Großsysteme die Notwendigkeit besteht, das Leben zeitlich zu ordnen, erstaunt es wenig, wie auch LEISS (L.) konstatiert, dass „der Zeitbegriff zu den zentralen Themen der Philosophie gehört ...“ (3).

Dass wir ARISTOTELES unter den großen Den kern finden, die das komplexe Phänomen der Zeit zu erhellen suchten, überrascht gewiss ebensowenig. Seine Lehre von der Zeit darzustellen, hat sich die von der Philosophischen Fakultät der Universität Kiel angenommene Dissertation zur Aufgabe gemacht.

Überraschender freilich ist für den Leser zunächst, dass die aristotelischen Überlegungen zur Zeit im Grunde erst im 2. Hauptteil der Arbeit behandelt werden (96-162), sieht man von einigen in den 1. Hauptteil (9-95) eingestreuten Bezügen ab. Das Vorgehen vermag indes insofern zu überzeugen, als L. hier einerseits zentrale Problemfelder des Themas entfaltet und somit das Verständnis des 2. Hauptteils gut vorbereitet wie auch das begriffliche Instrumentarium für die späteren Lösungsversuche derjenigen Fragen der

Zeit, die aporetisch geblieben seien, gewinnt und dem Leser bereitstellt.

Die kurze Einleitung (3-8) streift einige Positionen der Forschung zum Thema und informiert knapp, aber instruktiv über die Zielsetzung sowie die Hauptthesen der Dissertation, die sich so formulieren lassen:

Aristoteles sei eine konsistente Theorie der Zeit nicht gelungen. Der Grund hierfür liege in seinem undifferenzierten Zeitbegriff, der ein wiederholtes Vermischen von Lage- und Modalzeitlichem impliziere, was zu zahlreichen Aporien bezüglich der Zeit führe. Deren Lösung – und das ist die wesentliche Intention des Buches – könne jedoch durch eine scharfe Trennung von Lage- und Modalzeit gelingen. Dementsprechend hätten bislang alle Versuche scheitern müssen, die Aristoteles' inkohärenten Bemerkungen zur Zeit ohne diese kategoriale Scheidung zu vereinheitlichen suchten in der Meinung, die Zeit sei etwas Einheitliches. Den vorwissenschaftlichen und undifferenzierten Zeitbegriff durch „zwei nicht auseinander ableitbare Komponenten“ (5) zu überwinden, sei vorbereitend erst von MCTAGGERT und abschließend von HEIDEGGER geleistet worden.

Der erste Hauptteil macht den Leser mit zahlreichen Positionen zur Zeitproblematik bekannt, vermittelt so ein eindrucksvolles Bild des Themas und gewährt zugleich interessante Einblicke in die Philosophiegeschichte und Geschichte der

Naturwissenschaften. Was die vielen Philosophen, auf die Bezug genommen wird (z. B. DESCARTES, LOCKE, LEIBNIZ, KANT) betrifft, gehe ich exemplarisch ganz kurz auf Leibniz (bes. § 3, 21-32 und §§ 6.7, 41-61 und § 11, 79-81) ein, weil hier eine argumentative Grundfigur des Buches insgesamt ansichtig wird. Hinsichtlich des ontologischen Status der Zeit wie auch des Problems der Gleichzeitigkeit sei Leibniz zu einem adäquaten Erfassen noch nicht vorgedrungen und habe sich, um eine Lösung zu gewinnen, zu einer Verschiebung ins Transzendente veranlasst gesehen, dies wiederum bedingt durch die einerseits (noch) nicht genügende Trennung von Lage- und Modalzeitlichem und andererseits durch das Verfehlen der Erkenntnis der Bedeutung der „subjektiven Quellen menschlicher Zeiterfahrung“ (61). Dieses „Noch-nicht“ oder auch „Noch-fremd“ bis zur Entdeckung McTaggerts und Heideggers leitet die Überlegungen als wesentliches Interpretament. Damit zum begrifflichen Instrumentarium, mit dem L. operiert und das auf MCTAGGERT und HEIDEGGER rekurriert und in der vorliegenden Form von H. SCHMITZ übernommen ist.

Die Lagezeit (für die zuerst eine weitgehend präzise Beschreibung gelungen sei (9)) charakterisierten die Relationen ‚früher als‘, ‚später als‘ und ‚zugleich mit‘ und deren „Unabhängigkeit von den einzelnen menschlichen Subjekten und deren modalem Zeitempfinden.“ (5).

Die Modalzeit hingegen konstituierten die Zeitformen Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart, die ein kompetenter Sprecher „in bezug auf sein eigenes Erleben“ (5) unterscheidet. Wie an späteren Stellen (etwa 72, 77) deutlich wird, meint das eigene Erleben das elementar-leibliche Betroffensein eines menschlichen Subjekts.

Ausgestattet mit diesen Kategorien, unternimmt L. im Anschluss an die Darstellung der aristotelischen Lehre von der Zeit (96-153) den Versuch, die Fragen der Zeit, die bei Aristoteles aporetisch geblieben seien, einer Lösung zuzuführen (153-162). Diese Aporien betreffen die „Teile der Zeit“, „das Jetzt“ und das „Problem der Gleichzeitigkeit“ (etwa 98).

Ein solcher Lösungsversuch sei am Beispiel der dritten Aporie, der der Gleichzeitigkeit, skizziert

(161-162). Aristoteles weise in einem Gedankenexperiment lagezeitlich geordnete Dinge und Ereignisse einem Jetzt zu, was unmöglich sei und ihn zu der Folgerung veranlasst habe, dass es nicht nur ein einziges Jetzt gebe. Ein Beobachter registriere jedoch „verschiedene Dinge und Ereignisse als gleichzeitig, wenn er sie modalzeitlich als in einer Gegenwart zusammenfallend“ (162) erlebe. Aristoteles sei demnach der Fehler unterlaufen, „frühere und spätere Dinge und Ereignisse in ein- und dasselbe lagezeitliche Jetzt zu legen ...“ (162) – Resultat seiner (von L. vermuteten) Unkenntnis, „daß man auf das persönliche modale Erleben des Zeitlichen zurückgreifen muß, um das Phänomen der Gleichzeitigkeit zu beschreiben.“ (162).

Das Urteil über die Plausibilität der Auflösung der Aporien sei dem Leser anheimgestellt. Ich möchte im Rahmen der Rezension lediglich darauf hinweisen, dass diese Entscheidung an einige Voraussetzungen gebunden ist.

1. Man muss L.s Auffassung teilen, dass Aristoteles das Phänomen der Subjektivität „weitestgehend unbekannt ist...“ (165). Davon geht L. stillschweigend aus.

2. Man muss davon absehen, ob sich die Frage der Subjektivität für Aristoteles – aus möglicherweise nachvollziehbaren Gründen – nicht anders als für Heidegger gestellt hat.

3. Man muss ferner die Teilung in Lage- und Modalzeit für sachlich zutreffend, ja zwingend halten.

4. Man muss schließlich die Übertragbarkeit dieses so differenzierten Zeitbegriffs auf die aristotelische Lehre der Zeit als einen sachadäquaten Zugang erachten.

Ein „Anhang: Zur Methode des Definierens durch Abstraktion“ (167-168), ein umfangreiches Literaturverzeichnis (169-181) sowie ein Register (182-192) beschließen die Arbeit.

Zusammenfassend: ein nicht zuletzt von der Diktion her nicht leicht zu lesendes, ja gelegentlich sperriges Buch, das sich – vom einmal gewählten Ansatz aus – einem der gewiss schwierigsten Themen der Philosophie energisch, scharfblickend und anregend – dies konnte nur angedeutet werden – stellt.

BURKARD CHWALEK, Bingen



Horst-Dieter Blume und Cay Lienau (Hrsg.): *Die Olympischen Spiele in Griechenland zwischen Kult, Sport und Politik 776 v. Chr. – 2004 (= Choregia. Münstersche Griechenland-Studien Bd. 3)*, Münster 2005, Bezug: Verlag C. Lienau, Zum-sandestr. 36, D-48145 Münster, 14,50 EUR (ISBN 3-934017-04-5).

Eine interessante, sogar teils spannende Nachlese zum Thema „Olympische Spiele in Griechenland“ enthält der anzuzeigende Band. Er umfasst 10 Vorträge, die anlässlich des 9. Griechenland-Seminars gehalten wurden, das die Arbeitsstelle Griechenland an der Universität Münster in Verbindung mit der Deutsch-Griechischen Gesellschaft Münster und dem Förderkreis der Arbeitsstelle „Der Chorege“ im Februar 2004 veranstaltet hat.

Im Jahre 1997 wurden der Universität Münster neun wertvolle Modelle gestiftet, die der ostwestfälische Lehrer und Modellbauer FRIEDRICH KORFSMEYER in liebevoller Präzisionsarbeit gefertigt hat. Der Archäologe HELGE NIESWANDT (Münster) stellt erstmals das im Maßstab 1:100 erstellte Modell von Olympia vor, wobei er sich auf die unmittelbar dem Sport dienenden Gebäude beschränkt. Wegen seines großen Formates konnte der Erbauer, der akribisch die Literatur bis zur Entstehungszeit in den 60er Jahren ausgewertet hat, deutlich mehr Details verarbeiten, z. B. eine große Menge von Statuen, als dies bei dem bekannten Modell im Museum von Olympia möglich ist. Nieswandt geht näher ein auf: das Stadion, das mit Sitzreihen und Startvorrichtungen versehen ist; das westlich gelegene Schwimmbad/Badehaus, das römische Bad aus der Zeit NEROS und später, das Nymphaeum des HERODES ATTIKUS; auf Leiondaion und Palästra. Es ist zu wünschen, dass die Universität bald die Modelle in Ausstellungsräumen präsentieren wird. Von Seiten der Schule gibt es großes Interesse an diesem kulturhistorischen Thema und Bedarf an Anschauungsmaterial. Vielleicht lässt sich das Modell Olympia in 3D verarbeiten und als CD-Rom vermarkten; die dem Text beigegebenen Fotos machen Appetit auf mehr. – H.-D. BLUME gibt als Gräzist eine konzise Charakterisierung der pindarischen Epinikien. Markante Stellen werden aus der Übersetzung von EUGEN (nicht EGON) DÖNT zitiert; einer seiner Vorgänger ist FRANZ DORNSEIFF (Wiesbaden,

Insel Verlag, 1960). Zunächst erfährt der Leser aus Pindar, Ol. 3,9-24, was es mit dem olympischen Ölzweig auf sich hat, der höchsten symbolischen Ehrung für den antiken Sportler. Geehrt werden konnten die Sieger ferner durch Aufstellung einer Statue mit Inschrift, durch Gratifikationen der Heimatstadt und durch öffentliche Aufführung eines Chorliedes. Solche Chorlieder wurden in Gesang und Tanz vorgeführt; leider kennen wir keine Melodien. Von Pindar sind 45 Chorlieder auf Sieger in den großen Wettbewerben, dem antiken Grand Slam, erhalten, davon 14 auf Sieger in Olympia. Die persische Invasion war gerade abgewehrt, als 476 Olympische Wettkämpfe stattfanden, die sicher von ungeheurer nationaler Euphorie geprägt waren. Pindar besingt gleich mehrere Olympioniken dieses Jahres: die Könige HIERON und THERON und den Faustkämpfer HAGESIDAMOS, alle drei aus Sizilien. Pindars Lieder, Texte mit höchstem stilistischen Anspruch, leben weniger von der Schilderung sportlicher Details als von Assoziation und Bilderreichtum, flechten mythische Themen ein – häufig mit Bezug auf den Sieger und seine Familie. Ich breche ab. – Die Althistorikerin MARIA THEOTIKOZ erörtert ein wenig weitschweifig Entstehung und Praxis der *Ekecheiria*, des Waffenstillstandes, der den Festteilnehmern galt. Was spricht dagegen anzunehmen, dass die Einrichtung dieses Festfriedens mit der Entwicklung der Olympischen Wettkämpfe zur führenden Institution einherging, weil es sich für alle Griechen als vorteilhaft erwies? – ATHANASIOS LAMBROU (griech. Botschaft, Berlin) widmet sich der „Wiederbelebung der antiken Ekecheiria“, die er als politischen Erfolg für Griechenland verbucht. – Was wusste man zwischen Antike und Neuzeit über die Olympische Idee? Dieser Frage geht DIETER METZLER (Münster) in einem spannenden Beitrag nach, der u. a. die Quellensammlung von KARL LENNARTZ „Kenntnisse und Vorstellungen ... von 393-1896“ nutzt und eigene Ergebnisse hinzufügt. Ein Detail. Seit 1612 fanden in England „Olympick Games upon Cotswold Hills“ statt. Diese populäre Institution hielt sich mit Unterbrechungen bis ins 19. Jh. und wurde 1951 reaktiviert. Die Zeugnisse über den Ablauf und die Bedingungen der antiken Olympischen Spiele

beginnt man seit GILBERT WEST (1749) zu sammeln, der darüber einen 150 S. starken Anhang zu seiner Pindar-Ausgabe verfasste. Damals war die genaue Lage des Ortes Olympia noch nicht bekannt. Die Lokalisierung gelang erst einer Expedition der „Society of Dilettanti“ (1766). Nach den Angaben des französischen Reisenden FOUCHEROT (1780) zeichnet dann BARBIÉ DU BOCAGE eine Karte von Elis (Hinweis auf die Abbildung ders. S. 121 fehlt) für den Reiseroman J. J. BARTHÉLEMY: Voyage du jeune Anacharsis etc., Paris 1788. Darin mokiert sich der Romanheld im Stil LUKIANS über die „barbarischen“ Spiele. – Von WOLFGANG DECKER „Idee und Wirklichkeit Olympischer Spiele in Griechenland im 19. Jh.“ erfahren wir, dass der britische Landarzt Dr. BROOKES 50 Jahre lang in Much Wenlock „Olympian Games“ veranstaltete. Er stiftete einen Preis für die ersten sog. Zappas-Olympien in Griechenland, der junge COUBERTIN war bei ihm zu Gast und nahm Ideen mit. In Griechenland wurde schon 1835 ein Konzept für ein Nationalfest mit sportlichem Anteil vorgelegt. Spiele sollten im jährlichen Wechsel stattfinden. 1836 in Athen, 1837 auf Hydra, 1838 in Tripolis, 1839 in Mesolongi, in diesen Orten wegen der Heldentaten im Freiheitskampf. Ein ganzes Bündel von Organisations- und Infrastrukturmaßnahmen wurde vorgeschlagen. Doch es blieb noch vorerst dabei. Erst EVANGELIS ZAPPAS setzte die sog. Zappas-Olympien durch. Ein Wettkampf griechische Sportler war Teil einer Präsentation des Landes, die sich an den ersten Weltausstellungen (London 1851, Paris 1855) orientierte. L. KAFTANZOGLU schlug 1880 vor, auch Sportler anderer Nationen einzuladen. Im gleichen Jahr schlug BROOKES vor, in Athen ein „International Olympian Festival“ abzuhalten. Er war der erste, der in Athen internationale Spiele forderte. 1894 gelang COUBERTIN endlich, in Paris den Gründungskongress des internationalen olympischen Komitees zu organisieren, für ihn eine Sache der Völkerverständigung. Unter den Ehrenmitgliedern finden sich vier spätere Friedensnobelpreisträger. Dennoch ging es nicht ohne nationalistisches Gerangel ab. Die Deutsche Turnerschaft, damals die weltweit größte Sportorganisation, war beleidigt, nicht speziell eingeladen zu sein. Die Emotionen kochten hoch, eine deutsche Teilnahme 1896

kam gegen ihren Widerstand zustande. In Griechenland musste erst noch der Ministerpräsident TRIKOUPIS den Hut nehmen, der eine Beteiligung an der Finanzierung wegen der klammen öffentlichen Kassen rundweg abgelehnt hatte. Zum Klimawandel trug der steinreiche, in Alexandria lebende GEORGIOS AVEROFF bei, der die glanzvolle Restaurierung des panathenäischen Stadions aus eigener Tasche finanzierte. – Aus Platzmangel möchte ich nur noch den abschließenden Beitrag hervorheben. Ganz besonders interessant fand ich die in Briefen an sein „theures Lieb“ abgefassten Erinnerungen von GEORG DEMMLER (Einführung von BLUME) an seine Teilnahme an den Zwischenspielen von 1906 in Athen. Diese sollten helfen, das Image der Spiele, die in Paris (1900) und St. Louis (1904) enttäuscht hatten, aufzupolieren. Er beschreibt die Anreise per Zug von Berlin über Wien und Graz nach Triest, von dort mit einem Dampfer nach Patras und Piräus mit allen Zumutungen und Unzulänglichkeiten. So war etwa die deutsche Mannschaft in winzigen provisorischen Kabinen aus Leinwand untergebracht, und just unter einer krakeelenden und stinkenden Ladung von Gänsen, Puten und Hühnern etc. Der erste Eindruck von Piräus ist bescheiden, unpassend scheinen ihm („So eine plumpe internationale Ungeschicklichkeit...“) englische Fahnen und Sprüche. Grund: das englische Königspaar ist zu Gast. Dann Begeisterung über einen Empfang mit Musik, Fahnen und begeisterter Zuschauermasse. Das Festessen im Zappeion fällt mies aus („Es soll 4000 Frk. gekostet haben. Ich vermute jedoch, dass bei dem hiesigen Betrug 1500 in andere Taschen flossen.“). Imposant die Eröffnungszeremonie im vollbesetzten Stadion, Parade vor dem König, Eröffnung durch den Kronprinzen, erste Wettkämpfe. Demmler selbst wird als Schiedsrichter für Ringen und Gewichtheben eingesetzt, was er schrecklich langweilig findet. Ebenso sein norwegischer Kollege, weshalb sie verabreden, abwechselnd zu verduften ... Kleinere Unternehmungen und Ausflüge sind möglich. Ein Deutscher lädt zu Abendessen und Wein. „Wir waren sehr lustig und hielten kernige Reden auf Deutschland.“ Ein abendlicher Empfang auf der Akropolis für VIPs und eine Privatführung für die Deutschen von Prof. DÖRPFELD gehören mit dazu. Dem Bericht

Demmlers beigelegt ist das offizielle Programm der Spiele, herausgegeben vom Comité ...“ unter dem Vorsitz S.K.H. des Kronprinzen von Griechenland, Herzogs von Sparta“.

Insgesamt ein anregendes Bändchen mit vielen Einzelheiten, die der Leser so noch nicht kennen wird. Den Herausgebern sei ans Herz gelegt, für eine anderes Papier zu sorgen, was auch der Qualität der Abbildungen guttäte. Silbentrennung würde überdimensionale Wortabstände, die etliche Seiten verunzieren, meiden helfen.

NORBERT GERTZ, Bielefeld

*Katharina Luchner: Philiatroi. Studien zum Thema der Krankheit in der griechischen Literatur der Kaiserzeit. Hypomnemata Band 156. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2004, 462 S., EUR 76 (ISBN 3-525-25255-2).*

KATHARINA LUCHNER (L.) umschreibt in ihrer Einleitung (9-21) als Ziel ihres Buches, eine Orientierung über mit Krankheit assoziierte Phänomene als literarisches Thema zu bieten (12f.). Aufgrund der Vielzahl der Schriften sowohl paganer als auch christlicher Provenienz in der Kaiserzeit und auch wegen eines Mangels an Vorarbeiten für den christlichen Bereich sieht es L. als gerechtfertigt an, sich auf die sog. heidnischen Autoren zu beschränken und die Erforschung christlicher Texte zum Thema weiteren Forschungen zu überlassen. Damit ist zur Zeit ein Vergleich zwischen heidnischen und christlichen Autoren nicht möglich. Eine weitere Reduktion nimmt L. vor, wenn sie solche Texte in den Focus stellt, die in griechischer Sprache verfasst sind. Sie berücksichtigt allerdings Texte ganz verschiedener literarischer Genera der frühen und hohen Kaiserzeit, also der sogenannten Zweiten Sophistik, die in der Regel den Zeitraum von der Mitte des 1. bis zum Beginn des 3. Jahrhunderts umfasst. Im Zentrum ihrer Untersuchungen steht der Begriff: Φιλίατροι, d. h. Freunde der Medizin, also solche Menschen, die für die Medizin ein „freundliches“ Interesse empfanden.

Das Buch umfasst fünf größere Abschnitte, denen sich eine Zusammenfassung (403ff.), Indices (409), Textausgaben und Hilfsmittel (419) und Literaturangaben (429-462) anschließen.

Im ersten Abschnitt (23-98) geht L. im wesentlichen der Frage nach, was die φίλιατροι wissen

konnten und wie ihnen dieses Wissen vermittelt wurde. Dabei analysiert sie hauptsächlich die Werke eines der größten Mediziner der Antike, nämlich die von GALEN (129-199 n. Chr.). Leider war es ihr nicht möglich auf die instruktive Studie von HEINRICH SCHLANGE-SCHÖNINGEN zurückgreifen (Die römische Gesellschaft bei Galen. Biographie und Sozialgeschichte. Berlin/New York 2003). Die Mediziner in der Antike waren gezwungen, einen Teil ihres Wissens in einer auch für Laien verständlichen Form zu übermitteln. Zu diesem Zweck verwendeten sie die Regeln der jeweils zeitgenössischen Rhetorik. Nach anfänglichem Zögern befassten sich verschiedene Fachschriftsteller – etwa VARRO, CELSUS oder PLINIUS – mit den für Nicht-Mediziner interessanten Teilbereichen der Medizin, also vor allem der Diätetik und der Anatomie.

Der zweite Abschnitt trägt den Titel: „Übergänge – Populäre Philosophie und Medizin“ (99-170). Im Zentrum der Analysen stehen die Werke von SEXTUS EMPIRICUS, der als Arzt und Philosoph gelten kann, und die überlieferten Texte von DION VON PRUSA (40-112 n. Chr.) und MAXIMUS VON TYROS (ca. 125-185 n. Chr.). Der erstgenannte Autor verwendet zur Untermauerung seiner eigenen Positionen den „Themenkomplex ‚Medizin – Arzt – Krankheit‘ insbesondere als beliebig zu funktionalisierendes Beispiel“ (169). Auffallend ist die große Anzahl an Belegstellen, die sich im Werke des Sextus Empiricus zum Bereich Medizin finden lassen; offensichtlich hatte er eine ausgesprochene Vorliebe für diesen Themenkomplex. Auch bei den anderen beiden Autoren werden Krankheiten nicht bewertet, sondern Krankheitsbilder werden herangezogen, um die eigenen Argumente zu stützen und mit anschaulichen Beispielen zu versehen.

Das dritte Kapitel: „Außenansichten – Das Beispiel Alexanders des Großen“ (171-240) beinhaltet Analysen verschiedener literarischer Genera, vor allem von Biographien (PLUTARCH), historiographischen Texten und schließlich von Romanen. Die Literatur über ALEXANDER ist immens, sowohl in der Antike als auch im Mittelalter. Daher untersucht L. hauptsächlich die Werke eines Plutarch, eines DIODORUS SICULUS (30 v. Chr. – 20 n. Chr.) und eines FLAVIUS ARRI-

ANUS (85/90 – nach 170 n. Chr.). Krankheiten werden nicht nur als Metaphern verwendet, sondern auch, um Rückschlüsse auf den Charakter der betroffenen Menschen vorzunehmen.

Im vierten Kapitel geht es um „Innenansichten – Der Kranke als Autor“ (241-331). Auch hier werden in verschiedenen literarischen Genera Äußerungen über Krankheiten untersucht; im Falle der Briefliteratur handelt es sich um genau definierte Individuen, die über den eigenen Gesundheitszustand Informationen liefern. Bei philosophisch ausgerichteten Texten wie denen von MARC AUREL lassen sich überpersonal verfasste Gedanken zum Thema Krankheit usw. finden. „Je nach literarischer Gattung ändert sich auch hier die Darstellung des Krankheitsgeschehens; vor allem die durch die Krankheit bewirkten Vorgänge im Körperinneren sowie die emotionalen Beeinträchtigungen, die dem autobiographisch Schreibenden theoretisch unmittelbar und detailliert zugänglich sind, werden nur in der persönlichen Mitteilung in der zunächst erwarteten Genauigkeit mitgeteilt“ (330).

Das fünfte Kapitel berücksichtigt schließlich Elemente der Ironisierung „Satirische Brechung: Krankheit als Spektakel“ (333-402), wobei ein großes Spektrum zu konstatieren ist. Im Bereich der Satire kann die Verbindung ‚körperliche Krankheit‘/‚Bühne‘ ihr volles Potential entfalten. LUKIAN verwendet in seinem Werk zahlreiche Anspielungen auf medizinische Aspekte; er konnte offenbar davon ausgehen, dass die Leser bzw. Zuschauer diese Hinweise zu dekodieren vermochten, da Angaben zum Themenkomplex Krankheit – Körper – Arzt im zeitgenössischen Bildungsbetrieb häufig vorgenommen und verstanden wurden.

Die Konzeption der Indices (409-418) zeigt, dass L. trotz der eingangs genannten Reduktionen auf ein breites Spektrum an Texten und Autoren zurückgreift und daher eine gewisse Allgemeingültigkeit für ihre Untersuchungen beanspruchen kann. Bei ihren Analysen hat sie wichtige Textausgaben und Hilfsmittel herangezogen. Sie berücksichtigt die maßgeblichen Publikationen, konnte allerdings auf einige Neuerscheinungen nicht zurückgreifen – zu nennen wäre vor allem das Buch von KARL-HEINZ LEVEN, Antike Medi-

zin. Ein Lexikon. München 2005 oder MICHAEL DÖRNEMANN, Krankheit und Heilung in der Theologie der frühen Kirchenväter. Tübingen (Mohr Siebeck) 2003. Studien und Texte zu Antike und Christentum: 20. Keine Beachtung fand der instruktive Band von CHRISTIAN SCHULZE, Celsus. Darmstadt 2001.

Inzwischen liegt die dritte und verbesserte Ausgabe von S. DÖPP und W. GEERLINGS (Hrsgg.), Lexikon der antiken christlichen Literatur. Freiburg/Basel/Berlin <sup>3</sup>2002 vor, auf die man zurückgreifen sollte.

Insgesamt ist das Buch flüssig geschrieben, es lassen sich aber leider etliche Druck-, Akzent- und sogar Grammatikfehler in den Abschnitten „Textausgaben und Hilfsmittel“ sowie „Literatur“ konstatieren. Hier einige Beispiele, die bei einer zweiten Auflage verbessert werden sollten. Richtig: *Texte éd. et trad.*, nicht *ét.* (419 und öfter). *La virtù*, nicht *la virtù* (427). Richtig: *Éphèse*, nicht *Éphese* (427), *les manuscrits*, nicht *le manuscrits* (427). Im Französischen wird der griechische Philosoph Aristoteles Aristote geschrieben (nicht: Aristotle, 430). *Études* nicht: *Ètudes*, *occasion*, nicht: *occason*; *la réception*, nicht: *le réception* (431); *Françaises*, nicht: *Francaises*; *entretiens préparés*, nicht *prépare*; *enseignement*, nicht: *ensiegnment* (432); *présidés*, nicht: *présideés* (436); *español*, nicht: *espanol*; *sección*, nicht: *seccion*; *Un médecin grec*, nicht: *Un médecine grec* (438); *stoicien*, nicht: *stoicien*; *Vies parallèles*, nicht: *paralleles* (439); *pensamiento*, nicht: *pensiamento* (440); *à l'époque*, nicht: *epoque* (441); *Española*, nicht: *Espaniola* (444), *Les récits*, nicht: *Le récits* (445); *Historia y de la Medicina*, nicht: *e de la Medicina* (447); *emperadores*, nicht: *emperatores* (450); *Fonctionnaires*, nicht: *Fonctionaires* (452); Pérez Jiménez, nicht: Pèrez Jimènez (453); *La Tragopodagra di Luciano*, nicht: *die Luciano* (456) *Alexandre*, nicht: *Alexande* (461), *Réalité*, nicht: *Réalté* (ebenda); *Aoùt*, nicht: *Aout* (ebenda). Eine spanische Stadt Alamanca ist mir unbekannt, wahrscheinlich ist die berühmte Universitätsstadt Salamanca gemeint.

Insgesamt wird man zukünftig gerne trotz der kritischen Bemerkungen auf das instruktive Buch von L. zurückgreifen.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

### Lateinpräsentationen beim Sprachenturnier in Soest machten Eindruck bei Ministerin Barbara Sommer – Erstmals Griechisch als Zweitsprache beim BWFS zugelassen

Das 7. Sprachenturnier des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen (Informationen unter der Adresse: [www.Bundeswettbewerb-Fremdsprachen.de](http://www.Bundeswettbewerb-Fremdsprachen.de)) fand vom 14. bis 17.9.2005 im Landesinstitut für Schule in Soest statt. Schirmherrin war die Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, BARBARA SOMMER. 70 Schülerinnen und Schüler aus ganz Deutschland hatten sich im Frühjahr 2005 durch herausragende Leistungen in ihren Ländern in den Schulsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Latein, Niederländisch, Russisch und Spanisch für die Teilnahme an diesem Turnier qualifiziert. Erstmals in der Geschichte des Wettbewerbs war auch Alt-Griechisch vertreten. PAUL GERSTMAYR vom Lessing-Gymnasium in Frankfurt/M. und SIMON FISCHER vom Maristengymnasium in Fürstzell (bei Passau) bestritten die Premiere in diesem Fach – und beide mit der maximal erreichbaren Punktzahl! Die Juroren dieser Konkurrenz waren ORM LAHANN, Ludwig-Georgs-Gymnasium, Darmstadt, und JOSEF RABL, Wald-Oberschule Berlin.

Drei der vier Tage eines Sprachenturniers sind gespickt mit Prüfungen, die alleine oder im Team zu bewältigen sind. Zeitmanagement, Selbstorganisation und Führungskompetenz spielen

dabei eine wichtige Rolle, Fachkompetenz ist die selbstverständliche Voraussetzung. Der normale Schüler würde stöhnen über die Menge an Aufgaben, die zu verkraften sind, selbst die Abende bis spät in die Nacht sind besetzt mit Terminen und Vorbereitungszeiten. Aber auch nach drei Tagen leuchteten noch alle Augen trotz der Müdigkeit, die nicht zu übersehen war; das beweist, dass das Konzept dieser Veranstaltung stimmt! Zunächst wurden nach dem Zufallsprinzip mehrsprachige Teams aus vier bis fünf Schülerinnen und Schülern gebildet, die ein etwa zehnminütiges Stück konzipieren, schreiben und nach zwei Tagen auf der Bühne präsentieren sollten. Außerdem gab es Einzelaufgaben: eine durch ein Poster gestützte Präsentation in der gewählten Fremdsprache zu einem im Internet oder durch eine Betriebsbesichtigung zu erkundenden Thema war zu erstellen, ferner waren eine Übersetzungsaufgabe und ein Test zu landeskundlichen Fragen zu bewältigen, erstmals gab es ein Literaturgespräch in einer zweiten Sprache zu führen (in Latein: die Novelle über Euryalus und Lucretia von E. S. PICCOLOMINI, in Griechisch ein Auszug aus XENOPHONS *Anabasis*), und schließlich war da wieder eine sog. Partnersprache. Diesmal Afrikaans – nach Niederländisch und Jiddisch in den vorangegangenen Jahren. Nach einem kurzen Einführungsvortrag über die Geschichte und die politischen Implikationen dieser Sprache im Süden des afrikanischen Kontinents haben die

### **Sonderangebot (auf vielfachen Wunsch gültig bis 31.März 2006 )**

„Auf Caesars Spuren“ Anzeige Spielbörse Würfelspiel für den Latein-Unterricht und alle, die Latein lieben, für 3 bis 6 Spieler bei Ihnen

„SCIO“ - Quiz-Kartenspiel, 59 Fragekarten, vor allem zu lateinischen Sprichwörtern und Redensarten, für 3 und mehr Spieler von 12 Jahren an

**Beide Spiele zum Preis von insgesamt 10,00 € + 5,00 € Versandkosten**

**(Bei Bestellung von mehreren Exemplaren gilt der gleiche Einzelpreis, hinzu kommen höchstens 6,50 € Versandkosten, die bei einem Bestellwert ab 150 € entfallen.)**

MELSUNGER SPIELE-BÖRSE \* Dessauer Str. 3 \* 34212 Melsungen, Tel. (05661) 4406 \* Fax (05661) 50046

Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine gar nicht so kurze Geschichte in Afrikaans gehört. Blankes Entsetzen in den Augen! Zumindest beim ersten Hören. Bei zweiten Mal ging es dann schon besser mit dem Verstehen. Aufgabe war es, die gehörte Geschichte in der ersten Wettbewerbssprache zusammenzufassen. Und? Das gelang ausgesprochen gut. Sogar den Lateinern, von denen nur einige Sätze in ihrer für Kommunikationszwecke im Unterricht kaum genutzten Sprache erwartet waren.

Das war dann auch die provozierende Frage von Ministerin Barbara Sommer an CATERINA SCHULZ vom Schiller-Gymnasium in Münster, die mit der ersten Wettbewerbssprache Latein antrat: Sie selbst, meinte die Ministerin, habe Latein in der Schule als komplexe Fachsprache von Historikern, Philosophen oder Literaten kennen gelernt. Ob denn Latein auch taue für freche Dialoge auf der Bühne? Caterina Schulz musste zwar einräumen, dass ihr das lateinische Vokabular für die einfache zwischenmenschliche Kommunikation nicht so auf der Zunge liege wie in Englisch oder Französisch, auch dass sie im lateinischen Dialogisieren aus der Praxis des Lateinunterrichts kaum geübt sei, dennoch habe es ihr großen Spaß gemacht, den Lateinpart für einen mehrsprachigen Sketch zu schreiben. Dass es nicht ganz einfach ist, eine lateinischsprachige Rolle in ein Stück zu integrieren, das in der Gegenwart angesiedelt ist, kann man beim Sprachenturnier immer wieder beobachten. Den Einwand der Ministerin widerlegten in Soest allerdings – und vielfach glänzend – die Bühnenpräsentationen, in denen die Lateiner/innen diesmal einen sehr guten Eindruck hinterließen – so lautete jedenfalls das Resümee nicht nur der Juroren, sondern auch sehr vieler Zuschauer.

War die Teilnahme am Bundessprachenturnier schon eine Auszeichnung – siebzig von 7000 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern bei den Länderkonkurrenzen waren eingeladen worden – es gab für die Besten der Besten nochmals Lob und Preise in Form von Auslandsaufenthalten und akademischen Sommerkursen (USA, Australien, Kanada), Teilnahmen bei Schülerakademien und internationalen Seminaren.

Gesamtsiegerin der Turniers und Einzelsiegerin in Französisch wurde ANNE-CAROLINE HÜSER (Französisch/Zweitsprache: Englisch) vom Deutsch-Französischen Gymnasium in Saarbrücken. Die weiteren Einzelsieger; in Russisch: PETER TITUS-LIVIVS (Russisch/Englisch) vom Augustin-Wibbelt-Gymnasium Warendorf, in Englisch: LUISA WENDEL (Englisch/Französisch) vom Albert-Schweitzer-Gymnasium Erfurt, in Spanisch: CARINA DAMM (Spanisch/Englisch) vom Joe-Polowsky-Gymnasium Torgau, in Latein: PAUL GERSTMAYR (Latein/Griechisch) vom Lessing-Gymnasium Frankfurt/M., ein weiterer 1. Preis ging an VERA ENGELS (Latein/Englisch) vom Cornelius-Burgh-Gymnasium Erkelenz. 2. Preise erhielten u.a. CATERINA SCHULZ (Latein/Englisch) vom Schiller-Gymnasium Münster und ANNA BLASCHE (Latein/Englisch) vom Europäischen Gymnasium Berchtesgaden. Den Preis des Deutschen Altphilologenverbandes (ebenfalls im Rang eines 2. Preises) bekam SIMON FISCHER (Latein/Griechisch) vom Maristengymnasium Fürstzell.

Unter den 70 Teilnehmern waren zehn mit Latein als erster Wettbewerbssprache und fünf, die Latein als Zweitsprache gewählt haben – darunter gleichermaßen beeindruckende Schülerpersönlichkeiten! Eine glückliche Hand bei der Auswahl und Konstruktion von Aufgaben für die Teilnehmer mit Latein bewies erneut HANS-HERBERT RÖMER aus Wuppertal. Die Vorgabe, dass bereits Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I beim Sprachenturnier mit zwei Fremdsprachen antreten müssen, hat sich nach einmütiger Feststellung der für den Wettbewerb Verantwortlichen und der Juroren als absolut richtig erwiesen. Eine weitere Bereicherung des Sprachenfestes liegt darin, dass auch Alt-Griechisch als zweite Sprache eingebracht werden kann. Das nächste Bundessprachenturnier soll 2006 im Raum München stattfinden.

JOSEF RABL, Berlin

### **Moderne gesprochene lateinische Texte im Internet**

Die *Societas Latina* in Saarbrücken veröffentlicht auf ihrer Website neulateinische Texte, die von Frau Dr. SIGRID ALBERT langsam und phonetisch

korrekt gesprochen werden. Sie sind problem- und kostenlos aufruf- und abhörbar und geben – auch im Unterricht an Schule und Universität – die Möglichkeit, anhand konkreten „Hörmaterials“ über die „richtige“ lateinische Aussprache zu diskutieren: <http://www.voxlatina.uni-saarland.de/>. Man kann also die Texte gleichzeitig lesen und hören. Zur Zeit werden dort u. a. folgende Themen behandelt: *De memoria*; *De ludendo*; *De quibusdam condicionibus aetatis provectoris*; *De Friderico Schiller*; *De papyro*; *De novo quodam genere civium*. Bei der *Societas Latina* sind auch CDs mit gesprochenen neulateinischen Texten erhältlich.

Erinnert sei daran, dass der Finnische Rundfunk weiterhin regelmäßig freitags neue lateinische Wochennachrichten ausstrahlt, die ebenfalls jederzeit im Internet les- und hörbar sind. Die Adresse der Homepage lautet: <http://www.yleradio1.fi/nuntii/>. Als Probe sei eine Nachricht von den Unruhen in Frankreich vom 11. November 2005 zitiert:

*Quid Jacques Chirac dixerit*

*Jacques Chirac, praesidens Francogalliae, postquam diu expectatum est, ut aliquid de tumultibus Francogalliam iam per duas septimanas vexantibus publice diceret, tandem die Dominico orationem de illo gravi discrimine habuit. Affirmavit regimen Francogalliae summo studio id acturum esse, ut suburbiis ordo et securitas restituerentur. Fieri non posse, quin ei, quorum opera tantae clades conflatae*

*essent, a magistratibus deprehenderentur et punirentur. Flagitavit autem etiam iustitiam et aequalitatem in tumultibus coercendis servandas esse. Quo diutius autem violentiae in Francogallia durant, eo minus cives regimini suo confidere videntur.* (REIJO PITKÄRANTA)

Zahlreiche Hörbücher mit lateinischen Texten liefert auch der *Leo Latinus*, ein Unternehmen des Latinisten NIKOLAUS GROSS. Ein beachtliches Verzeichnis der lieferbaren Titel findet man unter folgender Internetadresse: <http://www.leolatinus.com/TextCD.htm>. Als Beispiele seien hier folgende Titel erwähnt: *Edgarii Allani Poe: Tres fabulae horrificae* (Drei Horrorstoriys von E.A. Poe: „The Black Cat“, „Hop-Frog“ und „The Pit and the Pendulum“); *Mariae de Ebner-Eschenbach: Fabula novella „De Crambambulo“*; *Nuptiae Abderitanae* („Die Kleinbürgerhochzeit“, Komödie von Bertolt Brecht, 1919); *Fabella textoris versuti palaeoindica* (Der schlaue Weber. Ein altindisches Märchen); *De Sancto Nicolao deque viro natalicio* (Der heilige Nikolaus und der Weihnachtsmann).

A.F.

#### **Tonkassetten mit lateinischen Originaltexten**

Als Pensionär und dankbarer Leser des FORUM CLASSICUM wende ich mich an Sie mit einer Bitte, die sich aus meinem vorgerückten Alter und aus dem vorgerücktem technischen Fortschritt ergibt. Seit 1986 habe ich Tonkassetten besprochen mit Texten lateinischer Autoren in einer Ausspra-

**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](mailto:info@boegl-druck.de)  
[www.boegl-druck.de](http://www.boegl-druck.de)

che, die auf der internationalen Tagung 1956 in Avignon empfohlen, erarbeitet und fachlich gut begründet worden war (der sog. *pronuntiatio restituta*). Meine Bemühungen brachten es auf 18 Kassetten aus zwölf Autoren und zu einem Versand von ca. 1.300 Kopien (auch im 2. Jahrtausend noch über 200). Die Produktion der jeweiligen Kassetten und ihren Versand muss ich nun aufgeben und möchte sie in jüngere Hände legen. Dieser Absicht zuwider läuft die technische Veralterung der Tonkassetten-Praxis zugunsten der compact disks. Meines Wissens gibt es aber bisher kaum CDs mit lateinischen Texten, mit Ausnahme der beiden CDs vom Verlag Vandenhoeck und Ruprecht in Göttingen zu den Lehrwerken *Lumina* und *Litora* (also keine Originaltexte), und zwar mit ausdrücklicher Übernahme der *pronuntiatio restituta*. Über die schulische Rezeption dieser CDs ist mir bisher nichts Näheres bekannt. Vielleicht gibt es unter den Lesern des FORUM CLASSICUM engagierte Kollegen/innen, die Interesse an meinen Kassetten finden. Die Übernahme des Materials wäre kostenlos. Anfragen können Interessenten brieflich oder telefonisch an meine Adresse richten: Dr. EBERHARD OBERG, Alfredstr. 22, 45480 Mülheim, Tel. (0208) 432 246.

### **Attischseminar im Hellenikon Idyllion**

Klassisches Griechisch sprechen und geistvolle Texte lesen – 13. bis 27. August 2006 im Hellenikon Idyllion: Sich in Griechenland erholen und gleichzeitig seine bisherigen Sprachkenntnisse erweitern und vertiefen, – wen unter den Freunden von Hellas sollte das nicht verlocken? Es gibt dafür in der ganzen Welt nur diese eine Möglichkeit.

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

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

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

Ein 8. Wettbewerb Attisch demnächst auf <http://www.idyllion.gr>

Kursgebühr für 2 Wochen: 200,- €, /Studenten/Schüler: 150,- € / Anfragen zu weiteren Einzelheiten und verbindliche Anmeldung beim Leiter des Kurses: HELMUT QUACK, Gräzist, Eritstr. 23, D-25813 Husum, Tel. und Fax 04841/5429, e-mail: [helquack@freenet.de](mailto:helquack@freenet.de)

Hellenikon Idyllion, ANDREAS DREKIS, GR-25100 Selianitika/Egion, Tel. 0030/26910/72488 – Fax: 0030/26910/72791 – oder /68040; e-mail: [hellenikon@idyllion.gr](mailto:hellenikon@idyllion.gr) – internet: <http://www.idyllion.gr>.

HELMUT QUACK, Husum

### **Hinweis der Redaktion**

Es liegen der Redaktion des **Forum Classicum** einige weitere Stellungnahmen zur Lehrbuchdiskussion sowie Aufsätze zu anderen Themen zur Veröffentlichung vor. Aus Platzgründen war es nicht möglich, (trotz bereits gegebener, wenn auch vorläufiger Zusagen) alle eingesandten Beiträge in diesem Heft unterzubringen. Soweit möglich werden sie im nächsten Heft (4/2005) veröffentlicht. Wir danken den Autoren und bitten sie zugleich um Verständnis hierfür.

A.F.



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

Annette M. B a e r t s c h i , Lic. phil., Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin,  
E-Mail: *annette.baertschi@rz.hu-berlin.de*

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

Rupert F a r b o w s k i , Opperlner Str. 2, 31832 Springe, *rufar@freenet.de*

Dr. Thorsten F ö g e n , Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie,  
Unter den Linden 6, D-10099 Berlin,  
E-Mail: *thorsten.foegen@rz.hu-berlin.de*

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

PD Dr. Timo H o y e r , Universität Kassel, E-Mail: *thoyer@uni-kassel.de*;  
priv.: Rengershäuser Str. 20, 34132 Kassel

Erich K e l l e r , 65191 Wiesbaden, Karl-Sulzbach-Straße 34

Prof. Dr. Bernhard K y t z l e r , University of Natal, Durban, Department of Europe Studies,  
E-Mail: *kytzler@ukzn.ac.za*

Prof. Dr. Dieter L o h m a n n , Brunsstraße 20, 72074 Tübingen,

E-Mail: *dieter.lohmann@uni-tuebingen.de*

Prof. Dr. Klaus W e s t p h a l e n , Alpenstr. 2b, 82467 Garmisch-Partenkirchen

**FORUM CLASSICUM auf CD-ROM**

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

**Wichtiger Hinweis:**

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

## DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

### Adressen der Landesvorsitzenden

- 1. Baden-Württemberg**  
Prof. Dr. Bernhard Zimmermann  
Am Pfarrgarten 10  
79219 Staufen  
Tel.: (0 76 33) 80 11 39  
*Bernhard.Zimmermann@altphil.uni-freiburg.de*
- 2. Bayern**  
StR Harald Kloiber  
Pfalzgrafenstr. 1e  
93128 Regenstauf (Oberpfalz)  
Tel.: (0 94 02) 76 52  
*harald.kloiber@t-online.de*
- 3. Berlin und Brandenburg**  
StD Dr. Josef Rabl  
Kühler Weg 6a  
14055 Berlin  
Tel.: (0 30) 3 01 98 97  
*Josef.Rabl@t-online.de*
- 4. Bremen**  
Imke Tschöpe  
Rackelskamp 12  
28777 Bremen  
*tschoepe@12move.de*
- 5. Hamburg**  
OStRin Ellen Pfohl  
Baron-Voght-Str. 187  
22607 Hamburg  
Tel.: (0 40) 83 01 32  
*pfohl.rudolf@freenet.de*
- 6. Hessen**  
StDin Christa Palmié  
Hünsteinstr. 16  
34225 Baunatal  
Tel.: (0 56 01) 96 50 66  
*chr.palmie@t-online.de*
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**  
Dipl.-Phil. Leif Berling  
Blumenstr. 25  
18258 Rukieten  
Tel.: (03 84 53) 2 00 11  
*elgebe@gmx.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**  
Frau Meitzner hat ihr Amt als Vorsitzende nieder-  
gelegt wegen Ländertausch nach Niedersachsen.  
Bis zur Neuwahl hat Dieter Meyer, Dresden, die  
Geschäfte übernommen (Adresse folgt!)
- 13. Sachsen-Anhalt**  
Jörg Macke  
Wülperoder Straße 31  
38690 Vienenburg  
Tel.: (0 53 24) 78 75 81  
*jrgmacke@aol.com*
- 14. Schleswig-Holstein**  
OStD Rainer Schöneich  
Kieler Gelehrtenschule  
Feldstr. 19  
24105 Kiel  
Tel. priv.: (04 31) 31 16 72  
*r.i.schoeneich@t-online.de*
- 15. Thüringen**  
Dipl.-Phil. Reinhard Bode  
Vippacher Gasse 6  
99880 Mechterstädt  
Tel.: (0 36 22) 90 48 50  
*Reinhard.Bode@t-online.de*

(Stand: November 2005)

## SAPERE

### Scripta Antiquitatis Posterioris ad Ethicam

### REligionemque pertinentia

Schriften der späteren Antike zu ethischen und religiösen Fragen

Herausgegeben von Rainer Hirsch-Luipold, Reinhard Feldmeier  
und Heinz-Günther Nesselrath

Die Reihe SAPERE will griechische und lateinische Texte der späteren Antike zu philosophischen, ethischen und religiösen Fragen über die engen Fachgrenzen hinaus erschließen. Hierfür wurde eine neuartige Verbindung von Edition, Übersetzung und interdisziplinärer Kommentierung in Essayform geschaffen.

#### Wissenschaftlicher Beirat:

Ulrich Berner, Barbara E. Borg, Dorothee Gall, Gustav Adolf Lehmann, Jan Opsomer

Plutarch

#### Dialog über die Liebe

Amatorius

Herausgegeben von Herwig

Görgemanns

Plutarchs Dialog »Über die Liebe« (Amatorius) ist die bedeutendste antike Schrift über das Thema nach Platon. Eros erscheint in religiöser, philosophischer und ethischer Perspektive. Im Gegensatz zur Tradition der griechischen Knabenliebe verherrlicht Plutarch die eheliche Liebe.

#### Unter Mitarbeit von:

Barbara Feichtinger, Fritz Graf,  
Werner G. Jeanrond, Jan Opsomer

2005. Ca. 240 Seiten (SAPERE 10).

ISBN 3-16-148811-3 Broschur ca. € 25,-;

ISBN 3-16-148824-5 Leinen ca. € 50,-

(Dezember)

#### Weitere geplante Bände:

SAPERE 11:

#### Der apokryphe Briefwechsel zwischen Seneca und Paulus

Herausgegeben von Alfons Fürst  
2006.

#### Unter Mitarbeit von:

Therese Fuhrer, Folker Siegert, Peter Walter

SAPERE 12:

Dion von Prusa

#### Der Philosoph und sein Bild

Herausgegeben von Sotera Fornaro  
und Eugenio Amato

2007.

#### Unter Mitarbeit von:

Renate Burri, Johannes Hahn, Susanne Muth, Ilaria Ramelli, Jacques Schamp,  
Rolf Schneider



Mohr Siebeck

Postfach 2040

D-72010 Tübingen

Fax 07071 / 51104

e-mail: info@mohr.de

www.mohr.de

**B 4044**

Postvertriebsstück  
Gebühr bezahlt

Deutsche Post AG

C. C. Buchners Verlag  
Postfach 1269  
96003 Bamberg

Der lateinische  
Sprachlehrfilm

**ARMILLA**

# Latein lernen mit einem neuen Medium

ARMILLA zeigt in 25 Szenen eine durchgehende **dramatische Handlung**: Jugendliche aus fünf europäischen Staaten stoßen im modernen Rom auf einen Jungen, der nur Latein mit ihnen spricht und sie so dazu bewegt, in einer gemeinsamen Sprache zu kommunizieren. Der Junge, ein „antiker“ Römer mit dem Namen Titus, versetzt sie mit seinem magischen Armreif (armilla) zurück in die Antike.

**Grammatisch** umfasst ARMILLA den Stoff des ersten Lateinjahrs. Der Wortschatz von ARMILLA ist so eingegrenzt, dass sich der Film grundsätzlich zu jedem modernen Lehrwerk einsetzen lässt.

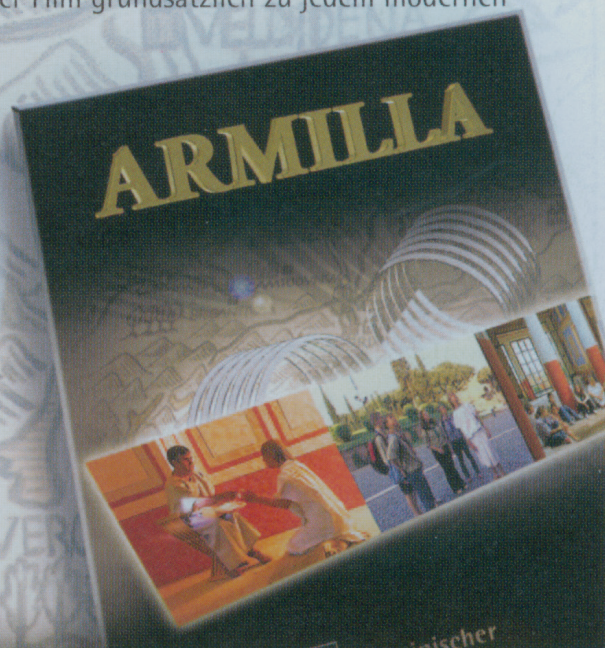
#### Umfang und Format

DVD mit Textbuch, 25 Kapitel,  
fakultativ mit lateinischem Untertitel  
150 Minuten Laufzeit • PAL  
Best.-Nr. 9590 € 69,-

#### Ergänzendes Lehrmaterial

Interaktive Übungssoftware  
auf CD-ROM  
Best.-Nr. 9592 € 52,-

Lehrerhandbuch zu Film  
und Übungssoftware  
Best.-Nr. 9591 € 12,-



C.C. Buchners Verlag • Postfach 12 69 • 96003 Bamberg • [www.ccbuchner.de](http://www.ccbuchner.de)  
E-Mail: [Service@ccbuchner.de](mailto:Service@ccbuchner.de) • Tel.: (0951) 96501-0 • Fax: (0951) 61774  
Informationen im Newsletter Latein: [newsletter@ccbuchner.de](mailto:newsletter@ccbuchner.de)