

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

2/2006

Hartmut Loos	Dank für München	70
	Beiträge zum DAV-Kongress München 2006	71
Rainer Schöneich	Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 2004/2005)	101
Klaus Westphalen	Pax oder paix? – Zwischen Französisch und Latein sollte kein Unfrieden herrschen	106
Michaela Krell	Kein Leseverstehen ohne Sprechen und Schreiben!	109
Manfred Bauder	Leistung, Kontrolle und altsprachlicher Unterricht im Wandel der Zeiten	122
Jens Brüggemann /	Im ‚Zeichen der Zeit‘ – oder die Stunde der charismatischen Führer (zur catilinarischen Verschwörung)	134
Bernhard Kytzler	Interview mit Cicero V (Zur Poesie)	145
	Personalia	147
	Zeitschriftenschau	148
	Besprechungen	152
	Leserforum	153
	Varia	154
	Adressen der Landesvorsitzenden	166

Deutscher Altphilologenverband

Dank für den gelungenen Kongress München 2006

Der Kongress 2006 in München war ein sehr großer Erfolg für den Deutschen Altphilologenverband. Das Ortskomitee hat hervorragende Arbeit geleistet, allen über 120 Helferinnen und Helfern unter der Leitung von BIANCA und JENS-PETER SCHRÖDER, CHRISTINE LEY-HUTTON und BENEDIKT VON VUGT möchte ich auch auf diesem Wege nochmals ganz herzlich danken.

Mein Dank geht auch an die zahlreichen Referenten für Ihre ausgezeichneten Beiträge, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr gelobt wurden.

Ebenso möchte ich mich bei den ca. 1000 Kolleginnen und Kollegen bedanken, die durch ihre

Teilnahme ihr Interesse an den alten Sprachen und deren Vermittlung gezeigt haben und größtenteils in den Ferien den Kongress besuchten.

Die Verleihung des Humanismuspreises mit den Reden der Laudatorin PETRA GERSTER und der Preisträgerin Frau Professor Dr. JUTTA LIMBACH war ein beeindruckendes Erlebnis und für die Stellung unserer Fächer ein wichtiges Ereignis.

Der nächste Kongress wird in der Woche nach Ostern vom 24. bis 28. März 2008 in Göttingen stattfinden.

HARTMUT LOOS
1. Vorsitzender

Impressum

ISSN 1432-7511

49. 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

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

Die Redaktion gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. Schriftleitung, Berichte und Mitteilungen, Allgemeines (s. o.);
2. Didaktik, Schulpolitik:
OStR 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: OStR Rüdiger *Hobohm*, Mühlweg 9, 91807 Solnhofen, E-Mail: 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

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

Ansprache zur Eröffnung des DAV-Kongresses

Auf diesen Moment habe ich mich schon lange gefreut und – liebe Kolleginnen und Kollegen, meine sehr geehrten Damen und Herren – ich hoffe Sie alle auch. Der Bundeskongress des Deutschen Altphilologenverbandes 2006 in München ist hiermit eröffnet.

Viel Arbeit liegt hinter uns, dem geschäftsführenden Vorstand, dem Ortskomitee, den Referentinnen und Referenten und allen irgendwie Mitwirkenden. Und wenn auch die zahlreichen freiwilligen Helferinnen und Helfer in den nächsten Tagen noch viel Arbeit leisten müssen, so liegen nun die Früchte dieser *Labores* vor uns, und ich wünsche Ihnen und uns allen, dass der Kongress für uns ein gewinnbringendes Erlebnis wird, an das wir uns lange und gerne zurück erinnern werden.

Viele von Ihnen hatten gestern Abend bei der Begrüßung durch die Staatsregierung mit Herrn Staatsminister Dr. GOPPEL und durch den Bayerischen Altphilologenverband mit Herrn KLOIBER, dem Einstimmungsvortrag von Professor KRAMER „München als Isarathen“, der Preisverleihung im Plakatwettbewerb in der Allerheiligen-Hofkirche und dem anschließenden Empfang durch den Freistaat im Kaisersaal der Residenz schon ein hoffentlich positives, auf den Kongress einstimmendes Erlebnis.

Für diesen schönen Empfang möchten wir uns herzlich bei der Staatskanzlei bedanken.

Mein Dank gilt weiterhin: dem Bayerischen Ministerpräsidenten Dr. EDMUND STOIBER für die Übernahme der Schirmherrschaft, Herrn Staatsminister Dr. THOMAS GOPPEL für die Begrüßungsansprache gestern Abend, ebenso dem Herrn Oberbürgermeister CHRISTIAN UDE, dem Rektor der LUM Professor Dr. BERND HUBER, dem Vorsitzenden der Mommsen-Gesellschaft Professor Dr. MARTIN DREHER, HARALD KLOIBER, dem Vorsitzenden des bayrischen Altphilologenverbandes und dem Präsidenten von EUROCLASSICA FRANCISCO OLIVEIRA für die wohlwollenden Worte in unserem Kongressbegleiter.

„Die Pflege der klassischen Sprachen ist bei uns in Bayern eine gute Tradition, an der ich festhalten will“ und „ich freue mich, dass es in Bayern viele Anhänger dieser humanistischen Tradition gibt.“ So schreibt Ministerpräsident STOIBER in seinem Grußwort – und tatsächlich, in Bayern fühlen wir Altsprachler uns immer sehr wohl. Da ist schon verwunderlich, dass es über 50 Jahre gedauert hat, bis der DAV seinen Kongress in München durchführt, wie Oberbürgermeister UDE zu Recht bemerkt. München bietet den idealen Rahmen gerade für diesen Kongress, der unter dem Motto „Antike im Dialog“ steht. „Denn seit der Renaissance hat der Dialog mit der Antike in München sehr intensive und fruchtbare Blütezeiten erlebt“, wie OB Ude weiter ausführt. Neben Bayern und München bietet natürlich der Veranstaltungsort unseres Kongresses, die Ludwig-Maximilians-Universität, ein herausragendes Ambiente für unseren Kongress. Ein Ort der Wissenschaft und Weisheit, aber auch ein Ort des Widerstandes gegen totalitäre Regime, bietet die beste Voraussetzung für eine Diskussion über Werte.

Mein besonderer Dank gilt auch den heute hier anwesenden Vertretern der einzelnen Institutionen, die im unmittelbaren Anschluss ihre Grußworte zu uns sprechen werden.

Herzlich willkommen heißen möchte ich: Herrn Staatssekretär JOSEF SCHMID vom Staatsministerium des Inneren, Herr Professor Dr. MARTIN HOSE, der das Grußwort des Rektors Professor HUBER sprechen wird, Frau Dr. EVELYNE MENGES, Münchner Stadträtin, Herrn Professor ALFRED REITERMEYER aus Graz, dem Vertreter von EUROCLASSICA, der den Präsidenten FRANCISCO OLIVEIRA aus Portugal vertritt, von dem ich die Kongressteilnehmer herzlich grüßen darf, und Herrn Professor Dr. MARTIN DREHER als Vorsitzenden der Mommsen-Gesellschaft.

Besonders begrüßen möchte ich auch den Präsidenten des Deutschen Lehrerverbandes, OStD JOSEF KRAUS, der den Festvortrag halten wird.

Gruß und Dank an die Musikerinnen und Musiker des Ludwigs- und Wilhelmsgymna-

siums THERESIA LEHNER, FLORENTIN SEEL, MIRJAM KRAUPE, MAX STRUTYNSKI und MORITZ LUKAS.

Begrüßen möchte ich die Kolleginnen und Kollegen im Bundesvorstand des DAV, an der Spitze die Ehrenvorsitzenden Professor HERMANN STEINTHAL und Professor FRIEDRICH MAIER und Ehrenmitglied Dr. PETER LOHE und die Landesvorsitzenden. Dabei möchte ich mich für die gute Zusammenarbeit im ersten Jahr meines Vorsitzes herzlich bedanken.

Ebenso ein Gruß und Dank an die Vertreter der anwesenden Presse. Noch nie in meiner 22-jährigen Tätigkeit als Lateinlehrer war das Echo von Latein und Griechisch in der Gesellschaft so gut wie zur Zeit, noch nie in dieser Zeit hatten wir eine so gute Presse, ich verweise stellvertretend auf den SPIEGEL vom Nr. 14 vom 3. April 2006 und DIE WELT vom 7. April. So beginnt der SPIEGEL-Artikel: „Ausgerechnet die toten Sprachen Latein und Griechisch erleben ein Comeback. Gymnasien melden ein wachsendes Interesse an der Antike. Lehrer erstaunt, wie neugierig Schüler auf kulturelle Ursprünge und mythologische Wurzeln sind.“ – Und KONRAD ADAM in der WELT: „Lateinisch und Griechisch sind erzieherisch, weil sie formales Training mit inhaltlicher Belehrung verbinden.“

Das Interesse an der Antike ist riesengroß, wir haben wieder Geltung in der Gesellschaft bekommen. Sicherlich haben qualifizierte Artikel in der Presse auch ein Stück dazu beigetragen. Der Zulauf ist so stark, dass mittlerweile Lehrer fehlen. In dieser Situation müssen wir uns weiter behaupten und daran arbeiten, dass das Angebot an Schulen und Universitäten für das Lernen und Studieren der alten Sprachen wieder größer wird.

Und um das sicher zu stellen, müssen wir etwas tun: Die bei vielen zunächst auf große Skepsis gestoßenen Weiterbildungsmaßnahmen sind ein Schritt dazu. Und wer behauptet, dass es hier um *Latin-light* geht, den lade ich gerne zu einer von unseren 30 AG-Sitzungen ein. Daneben sind noch vier dreitägige Veranstaltungen zu lateinischen Schulautoren obligatorisch. Gestandene Kolleginnen und Kollegen mit sehr guten Lateinkenntnissen und größter Motivation übersetzen CAESAR, OVID, CICERO und VERGIL, aber auch

deutsche Texte ins Lateinische und müssen neben einer Lehrprobe Zwischen- und Abschlussklausuren bestehen. Und das tun sie alles, ohne dass sie dafür später mehr Geld erhalten. Einige dieser rheinland-pfälzischen Weiterbildungsmaßnahmen sind Teilnehmer dieses Kongresses, auch Ihnen herzlichen Dank für Ihr Interesse und Ihren Einsatz.

Mein Gruß und Dank geht an alle Referentinnen und Referenten, die Sie sich mit Engagement und Freude auf unseren Kongress vorbereitet haben. Ich wünsche Ihnen viel Erfolg mit Ihren Beiträgen zu Werten und Werteerziehung. Namentlich hervorheben möchte ich die Redner der Großveranstaltungen, Professor Dr. FERDINAND KRAMER, JOSEF KRAUS, HANS-DIETER STÖVER, der uns aus dem dritten Band seiner Trilogie „Daniel und Esther“ lesen wird, und ERNST ELITZ.

Mit besonderer Freude erwarten wir die Verleihung des Humanismuspreises an die frühere Ministerin und Präsidentin des Bundesverfassungsgerichts, die heutige Leiterin des Goetheinstituts Frau Professor Dr. JUTTA LIMBACH, die wie ihre Vorgänger RICHARD VON WEIZSÄCKER, ROMAN HERZOG, ALFRED GROSSER und WŁADISŁAW BARTOSZEWSKI ein überzeugendes Beispiel für das Ideal der Verknüpfung von geistiger Bildung und aktivem Einsatz für das Gemeinwohl gegeben hat und immer noch gibt. Mit Ihrer persönlichen Anwesenheit bei unserer Eröffnung, sehr geehrte Frau LIMBACH, bekunden Sie Ihr großes Interesse an unserer Arbeit, herzlichen Dank und herzlich willkommen bei den Altphilologen!

Für die Laudatio konnten wir die humanistisch gebildete Journalistin PETRA GERSTER gewinnen, bekannt von der „heute“-Sendung im ZDF und durch Ihre Bücher zum Erziehungsnotstand, auch ihr herzlichen Dank!

Neben den Vorträgen und Großveranstaltungen lebt ein Kongress von seinem Rahmenprogramm: Alle 16 angebotenen Exkursionen und Führungen fanden Ihr Interesse, manche müssen wegen Überfüllung parallel mehrfach angeboten werden.

Fast 40 Verlage zeigten Interesse, und über 30 stellen im Lichthof, im Speerträger- und im Dekanatsgang ihre Werke aus und kommen gerne zu Ihnen. Machen Sie von diesem reichhaltigen

Angebot regen Gebrauch. Regionale Literatur können Sie am Tisch des Münchner Bücherdienstes erwerben.

Auch die Bildende Kunst kommt nicht zu kurz: Die ca. 30 besten Arbeiten unseres Wettbewerbs an bayrischen Gymnasien werden im Spearträger ausgestellt, und in der Thomas-Mann-Halle präsentiert der Speyerer Bildhauer WOLF SPITZER, der heute auch unter uns weilt, fünf Bänder Skulpturen zu DANTE ALIGHIERIS „*Divina Commedia*“. Auf einer Reise durchs Jenseits begegnet Dante zahlreichen Seelen, vorrangig Persönlichkeiten der italienischen Geschichte, der Mythologie und der Religionsgeschichte. Wolf Spitzer stellt DANTE als Sinnbild des Suchenden, VERGIL als Führer durch das Inferno und als Verkörperung der Vernunft, Anima als Symbol für urmenschliches Streben nach Erlösung, Minotaurus als Inbegriff des Kampfes zwischen der menschlichen und animalischen Seite im Menschen und Beatrice als Symbol der reinen, transzendentalen Liebe, als Urgestalt der Offenbarung dar.

Beide Ausstellungen, die der Preisträger und die von Wolf Spitzer, darf ich Ihnen sehr empfehlen. In der Thomas-Mann-Halle befindet sich auch die Cafeteria, eine Verbindung von Kunst und Kaffee ist immer willkommen.

Das Junge Schauspiel Ensemble München führt vom 20. April bis 2. Mai in der Reithalle in München die Tragödie „Medea“ von SENECA in der Neuübersetzung von UDO SEGERER und Inszenierung von MICHAEL STACHEDER auf. Am Freitag, dem 21. April findet eine Aufführung für die Teilnehmer unseres Kongresses statt, die Sie für einen ermäßigten Eintritt von 18 Euro besuchen können. Vielen Dank für die gute Kooperation. Auch diese Veranstaltung möchte ich Ihnen herzlich empfehlen.

Auch treffen sich am Rande des Kongresses wieder verschiedene Kreise: Schulleiter altsprachlicher Gymnasien, unter der Leitung von Herrn SCHÖNEICH, die Freunde der Antike, die Referentinnen und Referenten der Kultusministerien und die Jung-Altphilologen mit STEFAN WEISE und CHRISTIAN WINKLER.

Weiterhin möchte ich allen an der Vorbereitung und Durchführung des Kongresses beteiligten Personen ein dickes Dankeschön sagen, stellvertretend

für alle will ich namentlich die beiden Koordinatorinnen PD Dr. BIANCA SCHRÖDER und CHRISTINE LEY-HUTTON nennen. Sie haben es zusammen mit dem Ortskomitee und meiner Frau geschafft, uns mit 80 Schülerinnen und Schülern und 40 Studierenden den Kongress zu ermöglichen, alles in freiwilligem Engagement und Zwang und ohne materiellen Vorteil. Für euch beide, liebe Bianca und liebe Christine, und alle Helferinnen und Helfer erbitte ich einen kräftigen Applaus! – Nun einige Worte zum Motto unseres Kongresses: *Antike im Dialog – Klassische Sprachen und Werteerziehung heute*.

In einer Zeit, in der Menschen verschiedener Kulturen, Religionen und Weltanschauungen auf engstem Raum zusammen leben, wird schon längere Zeit ein Dialog der Zivilisationen gefordert.

Ein solcher Dialog kann nur geführt werden, wenn sich die Dialogpartner ihrer jeweiligen Kultur und deren Wurzeln bewusst sind und somit ein Selbstverständnis für ihre Kultur und ein Verständnis für unterschiedliche Lösungen in anderen Kulturen entwickelt haben. Zur Dialogbereitschaft gehört die Einsicht, dass in jeder Kultur gewisse Werte verankert sind.

„Antike im Dialog – Klassische Sprachen und Werteerziehung heute“ lautet das sorgsam ausgesuchte Motto dieses Kongresses. Dabei ist „Dialog“ schon ein Wertbegriff, handelt es sich doch um die Kunst des Gesprächs, das auf Wahrheit und Verständigung zielt. Nirgends wird jungen Menschen dies besser bewusst als bei der originalen griechischen Lektüre eines PLATONDIALOGS.

„Antike im Dialog“ will zeigen, dass die Antike einen Dialog anbietet, uns heute Lebenden, aber auch all denen angeboten hat, die in der Vergangenheit gelebt und gewirkt haben. Ziel dieses Dialogs sollte die Wahrheitsfindung und die Verständigung unter den Menschen sein. Die Antike – als das uns nächste Fremde – will uns lehren, dass Unterschiede gegebene und zu akzeptierende Tatsachen im Leben der Menschen sind.

Ein Wert unserer humanen Kultur ist – so schrieb ERNST ELITZ im Februar 2006 – die Freude am Unterschied. Dies gilt – ich zitiere Elitz – für die Schrullen des Nachbarn, für Kunst, die uns fremd ist, für unterschiedliche Lebens- und Liebesweisen, für Vielfalt der Sprachen und Religionen.

Nirgends können junge Menschen unterschiedliche Lebensweisen besser kennen und die Unterschiedlichkeit akzeptieren lernen als durch die Lektüre lateinischer Schriftsteller, z. B. in VERGILS 1. Ecloge mit dem glücklichen Alten und dem vertriebenen Jüngling, wobei ein und derselbe – wohl Kaiser AUGUSTUS – für das Leid und Glück gleichermaßen verantwortlich ist, oder dem Ende der *Aeneis*, wo Aeneas Turnus tötet trotz der Mahnung des Vater, die Unterworfenen zu schonen.

CATULLS Gedichte, die eine so von der herkömmlichen römischen Art unterschiedliche Lebensweise zeigen, CAESARS Darstellung der unterschiedlichen gallischen Standpunkte im Helvetierkrieg oder CICEROS eklektizistische Philosophiebetrachtungen: Eigentlich gibt es fast keine lateinische Lektüre, an der das Lernziel der Akzeptanz unterschiedlicher Sichtweisen nicht erarbeitet werden kann.

Eine FORSA-Umfrage hat 2005 festgestellt, dass Ehrlichkeit, Fairness und Gerechtigkeit die wichtigsten Werte bei uns seien, aber ebenso, dass in unserer Gesellschaft oft nicht ehrlich, fair und gerecht gehandelt werde. Wohin die Vernachlässigung solcher Werte führt, wird z. B. bei der Lektüre und Umsetzung von Passagen von CICEROS Reden deutlich, sei es VERRES, der alles an Werten missachtet und eine Provinz total ausbeutet, oder CATILINA mit seinen Umsturzplänen.

Wie bei CICERO wird auch heute ständig ein Werteverlust beklagt. Vor einer Woche fragte Frau MAISCHBERGER „Brauchen wir Zucht, Ordnung und Anstand“, und in der ganzen Sendung, in der neben FRANK ELSTNER, RENATE SCHMITT, REINHART WOLFF und MORITZ FREIHERR VON KNIGGE auch unser Eröffnungsredner JOSEF KRAUS mit diskutierte, wurde über Werte und deren adäquate Vermittlung gesprochen. Moritz Freiherr von Knigge forderte die vier Kardinaltugenden Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Besonnenheit, verbunden mit den christlichen Tugenden Glaube, Hoffnung und Liebe als Grundlage für die Wertevermittlung und spricht sich in seinem Buch „Spielregeln“ für die Verwirklichung von Höflichkeit, Respekt und Anstand aus, Werte, die lange Zeit als vernachlässigungswürdig galten.

Gegen dieses Gerede von Werteverlust, Werteverfall und Ellenbogengesellschaft hat sich HELMUT KLAGES, Professor für Soziologie an der Deutschen Verwaltungshochschule in Speyer, stets gewehrt. Wenn auch im Wandel der Zeit Selbstentfaltung und Individualismus ein größeres Gewicht bekommen hätten und traditionelle Wertorientierungen, vor allem Pflichtwerte, zurückgegangen seien, habe es bei der Mehrheit der Menschen nie einen egozentrischen Individualismus gegeben, sondern eher das, was man als kooperativen Individualismus bezeichnen könne. Die Menschen legten heute Wert darauf, eigene Ideen einbringen zu können, und dabei spiele der Wert „Eigenverantwortung“ eine immer größere Rolle. So seien die alten Tugenden nicht abgestorben, sondern es habe eine Modernisierung von innen stattgefunden. Die frühere Ausrichtung auf Pflichttugenden reiche ohnehin nicht mehr, um den Anforderungen der modernen Gesellschaft gerecht zu werden. Die moderne Gesellschaft brauche Menschen mit Eigeninitiative, und diese engagierten sich auch für die Gesellschaft. Nur sei die Motivation eine andere:

Nicht mehr der Wunsch, Opfer zu bringen, oder der Dienst am Nächsten stehe im Vordergrund, sondern die Bereicherung der Persönlichkeit, das Kennenlernen interessanter Leute und das Gefühl, etwas Sinnvolles zu tun, kurzum, bei dem Engagement Freude zu haben – Klages nennt es „Spaß“ – das gefällt mir aber nicht so gut. Die Freude am Geben, am Helfen, am Engagement für Mitmenschen und Gesellschaft, ein individualistischer Ansatz also, bringt quasi alte Tugenden neu hervor.

Ausgeprägter Individualismus und Tradition müssen keine Gegensätze sein. Bei der Werteeziehung sollten wir in den klassischen Sprachen unsere Chance sehen und den Anforderungen heutiger Gesellschaft gerecht werden. Material dazu haben wir in Hülle und Fülle, die Umsetzung liegt an uns.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen allen einen gewinnbringenden Kongress 2006 und dass unsere Freude und unser aller Engagement auf Sie alle, liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Kongresses, überspringen und bei Ihrer künftigen Tätigkeit stets weiter wirken!

HARTMUT LOOS

Der Münchner Kongress in den Medien

Die Berichterstattungslage allgemein

Die Meldung über den deutlichen und nachhaltigen Anstieg der Schülerzahlen in Latein und Griechisch im weiteren Vorfeld des Kongresses hatte die meisten Nachrichten- und Kultur- bzw. Bildungsredaktionen schon positiv auf die Klassischen Sprachen eingestimmt. Mit der Schlagzeile „Immer mehr Latein“ in der Mitte der Seite 1 ihrer Ausgabe vom 14.12.2005 führte die F.A.Z. den Reigen der Zeitungen an, die sich des Themas etwas umfangreicher annahmen. Nur SPIEGEL-ONLINE wettete noch einige Zeit gegen Latein als Studienvoraussetzung, bis auch von dort – allein aufgrund von Leserzuschriften – am 25.01.2006 das Signal kam: „Wir haben verstanden.“ Um den Sinneswandel auch wirklich glaubhaft zu dokumentieren, veröffentlichte das alerte Nachrichtenmagazin am 3. April dieses Jahres, also gewissermaßen zum verlängerten Auftakt des Kongresses, in seiner gedruckten Ausgabe einen fundierten Beitrag über das „Comeback“ von Griechisch und Latein an den Schulen unter dem Titel „*Salvete, discipuli!*“. In seiner mehrdimensionalen, redlichen Auseinandersetzung mit den Alten Sprachen, ihrem Bildungswert und ihrer Position in unserer Gesellschaft hat er trotz seines kompakten Formates Qualitäten eines kleinen Standardartikels. Das Autorenduo NIKOLAUS VON FESTENBERG und JULIA KOCH freut sich über die Angeregtheit der heutigen Schüler: „Das Abendland schlüpft morgenfrisch ins Klassenzimmer.“ GÜNTER JAUCH äußert sich in seinem dem Artikel beigefügten Interview zur humanistischen Bildung („Latein geht Umwege“) zum erstenmal öffentlich deziidiert positiv über das Fach Griechisch. Wenn das kein Durchbruch ist!

Stimmen zum Kongress

Ohne eine weitergehende Thematisierung des Kongresses druckt die WELT am ersten Kongresstag, dem 18.04., unter der Rubrik „Gastkommentar“ auf S. 6 einen *Protreptikos* unseres geschätzten Kollegen REINHARD BODE für das Fach Griechisch ab, der einen direkten und zwingenden Bezug zwischen den Bildungsinhalten

des Faches und der Situation junger Europäer in der globalisierten Welt (Vergleichspunkt: Das Verschwinden der griechischen Stadtstaaten) bis hin zum Verhalten von Hegemonialmächten wie den USA (als Anknüpfungspunkt dient hier der Melierdialog bei THUKYDIDES) herstellt. Am schönsten sei es, wenn man Kinder aus sogenannten „bildungsfernen“ Elternhäusern anlocken könne. „Die sind oft am dankbarsten über die geistigen Neulandgewinne, die der Griechischunterricht bietet.“ Reinhard Bode legt hier den Schwerpunkt erwartungsgemäß auf die Philosophie: Emanzipation von Besitzgier, Glücks- und Genussfähigkeit sowie Ich-Stärke sind die Qualitäten, um die der Beitrag kreist. Der Titel des Gastkommentars scheint denn auch nicht überzogen, wenn er schlicht und klar lautet: Gelingendes Leben. Den eigentlichen Aufmacher zum Kongress präsentiert die SÜD-DEUTSCHE ZEITUNG mit einer kompletten Themenseite gleich auf Seite 2 ihrer Ausgabe vom 18. April 2006. Der Hauptartikel stammt aus der Feder von JOHAN SCHLOEMANN und spricht schon in der Überschrift die Aspekte der Vernetzung und der Synergieeffekte an: „Wer Latein lernt, spricht auch besser Englisch.“ Wie mancher Medienbeitrag in den Monaten zuvor – und, wie sich inzwischen zeigt, ebenso danach – hebt der Artikel anfangs auf die Position der Klassischen Sprachen in den letzten Jahrzehnten sowie auf die neuere Entwicklung der Schülerzahlen in Latein und Griechisch ab, um dann auf die gewandelte Didaktik und Methodik und die sich daraus ergebenden heutigen curricularen Konstruktionen einzugehen: „Ein Beispiel für diese Erfolge ist ein Konzept namens ‚Biberacher Modell‘. [...] Dabei zeigt sich, dass die Konkurrenz der beiden Sprachen im Normalfall kein Problem ist.“ Schloemann weiter: „Konversation und Textarbeit befruchten einander.“ Die kulturgeschichtliche Dimension des altsprachlichen Unterrichts ist der SZ aber mindestens genauso wichtig wie sprachtechnische ‚Anwendersoftware‘: „Vielen scheint nach der ‚Pisa‘-Ernüchterung altsprachlicher Unterricht ganz grundsätzlich für die Qualität

einer Schule zu bürgen. Und außerdem dämmert vielen auch die Einsicht, dass ein Gymnasium nicht nur Berufsschule ist, sondern dass Schule auch aus Auseinandersetzungen mit der europäischen Tradition und insgesamt aus vielen bereichernden Erfahrungen besteht, durch die sich die Persönlichkeit bildet. Anscheinend hat die Mutmaßung wieder eine Chance, dass die tragischen Geschichten von Hektor oder Medea, der Anfang der Demokratie oder der Aufstieg des römischen Weltreiches, der klassische Stil CICERO oder auch nur das ‚Knacken‘ von schwierigen Sätzen zu diesen Erfahrungen gehören könnten. Ein ähnliches Bedürfnis wird offenbar mit der neuen Konjunktur von antiken Stoffen in Theater und Kino angesprochen.“ Weitere Beiträge auf dieser Seite sind unter anderem der launig geschriebene Artikel „*In dubio pro lapsso*“ von HERMANN UNTERSTÖGER zu den Blüten, die der doch so gut gemeinte Rückgriff auf vermeintlich echt Lateinisches bisweilen treibt, und – tatsächlich – eine Sammlung lateinischer Meldungen von Finnlandradio und Radio Bremen. Dasselbe Blatt bringt unter dem Titel „Wissen ohne Verfallsdatum“ in seiner Lokalausgabe vom 20.04. noch einen Bericht von der Kongresseröffnung, der eine kleine Sammlung von Eindrücken und Statements von Kongressgestaltern wie von Besuchern zum Wesen von Latein und Griechisch einschließt: „Wir dürsten nach Wissen, aber wir ersaufen in Information – humanistische Bildung kann uns Orientierung geben“, ruft JOSEF KRAUS, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, in seiner Eröffnungsrede. Die Menschen im Publikum – junge und alte, Herren im Anzug, andere in bunten Pullis, blau, lila, grün – lachen, applaudieren. Darunter sogar die Präsidentin des Goetheinstitutes JUTTA LIMBACH, die einfach mal so vorbeigekommen ist. Offiziell wird sie erst heute abend erwartet – dann soll ihr der Humanismuspreis verliehen werden.“ Soweit CHRISTIANE MIETHGE von der SZ.

Von der Verleihung des Humanismuspreises an Frau Prof. Dr. JUTTA LIMBACH gab es keine direkte Berichterstattung. Allerdings druckten viele Zeitungen eine leicht veränderte Variante der von der dpa einige Tage vor dem Kongress verbreiteten Nachricht über die Preisverleihung

und über die angekündigte Laudatio durch Frau PETRA GERSTER ab. – Wer die F.A.Z. am nachfolgenden Tage, also am 21. April 2006, aufschlug, stolperte auf S. 4 über eine Karikatur: Sagt der Verkäufer in einem Autoteilehandel zu seinem Kunden: „Hey, Manni, die Montageanleitung für den Heckspoiler gibt’s jetzt auch in Altgriechisch und Latein.“ – Sagt der Kunde: „Wurde aber auch langsam Zeit.“ Eingerahmt ist diese Karikatur selbstverständlich in HEIKE SCHMOLLS Bericht: „Es lohnt sich, Antike zu wagen“ betitelt sie ihren umfassenden Überblick über das abgelaufene Kongressgeschehen. Sie leitet ihn mit einer Stelle aus PLATONS *Politeia* ein, die einer Diagnose des heutigen Bildungs- und Erziehungszustandes in weiten Teilen unserer Gesellschaft gleicht und das zentrale Anliegen des Kongresses, die Werteerziehung, aufgreift: „Die Lehrer fürchten sich vor den Schülern und biedern sich ihnen an. Die Schüler aber haben keine Achtung vor den Lehrern ... und überhaupt stellen sich die Jungen den Älteren gleich. Die Alten aber machen sich mit den Jungen gemein, machen aus allem einen Spaß, geben sich gefällig und benehmen sich wie die Jungen.“ Frau Schmoll kommentiert dies in ihrer Einleitung knapp und präzise durch ein weiteres Zitat. „Der unersättliche Freiheitsanspruch einzelner sowie ihr Selbstbehauptungstrieb hätten den Verfall der Demokratie vorangetrieben, meint der antike Schriftsteller.“ Frau Schmoll lässt das Entgleisen des gesellschaftlichen Zustandes von zuviel Freiheit hin zur Tyrannei, also der Freiheit der Schamlosesten, vor allem in ihrer Erläuterung des Kongressbeitrages von ARBOGAST SCHMITT deutlich werden: „Das moderne Wertebewusstsein sei immer Geltungsbewusstsein. Die Werte, deren Geschichtlichkeit hervorgehoben oder als überholt abgetan werden, seien die des Gemeinschaftslebens, der Autorität und der Religion, während die universal als gültig betrachteten Werte diejenigen seien, die individuelle Selbstbestimmung betreffen (Freiheit, Menschenwürde, Menschenfreiheit, Eigentum). Auch für PLATON und ARISTOTELES war das Individuum der höchste Wert. Dieser Wert aber liege im Glück des einzelnen, das er in seinen Begabungen optimal verwirkliche. In der besten Form der

Selbstverwirklichung findet der einzelne sein höchstes Glück und ist zugleich das beste Glied in der Gemeinschaft. ‚Bei dieser Konstruktion des individuellen Glücks als höchsten Wert verschwindet der Gegensatz von Egoismus und Altruismus‘, sagte Schmitt. Insofern seien die Gemeinschaftswerte des Platonismus und des späteren mittelalterlichen Christentums nicht individuumsfeindlich, verhinderten nur seine Isolierung und Tyrannei.“

Die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten nahmen in ihrer Berichterstattung bzw. in der Themenvertiefung auf ihren Kulturkanälen teilweise sehr regen Anteil am Kongressgeschehen. Stellvertretend sei hier die Sendung auf SWR 2 vom 26.04.2006 genannt: „Latein lebt – Warum deutsche Schüler alte Sprachen lernen.“ Die Sendung hat im wesentlichen den Charakter eines Streitgesprächs. Mit von der Partie sind STEFAN KIPF vom DAV, MARCUS REINFRIED vom Fachverband Moderne Fremdsprachen und CLEMENS LIEDEKE von der Hiphop-Band ISTA, der eine oft zitierte Äußerung auch hier wiederholt: „Latein groovt“. Die Alten Sprachen geraten also ein wenig in den ganz und gar positiv konnotierten Verdacht, „sexy“ zu sein. Die argumentatorische Großlandschaft für die Beschäftigung mit alten und neuen Sprachen wird einigermaßen gründlich ausgeleuchtet; die Debatte geht weiter ... Interessierte können sich die Sendung beim SWR kopieren lassen (www.swr2.de/forum) oder beim Autor eine CD-Kopie zu privaten Zwecken anfordern.

Was es sonst noch gab

Zeitgleich mit dem Ausklingen des Kongresses am 22.04. erschien in der WELT ein Interview mit dem Leiter des christlichen Gymnasiums Johanneum in Hoyerswerda, GÜNTER KIEFER. Als Überschrift wählt die Journalistin ANDREA SEIBEL ein Zitat aus dem Gespräch: „Was wir hier tun, könnte jederzeit auch in einer Großstadt funktionieren“. Zur Werteerziehung nimmt der Schulleiter folgendermaßen Stellung: „Es sind oft konfessionslose Eltern, die ihren Kindern Werthaltigkeit vermitteln wollen, sie spüren, dass ihren Kindern sonst etwas entgehen würde.

Missionieren wollen wir aber nicht.“ Auf das Stichwort der Verbindlichkeit hin erklärt Herr Kiefer: „Unsere Eltern kommen aus allen Schichten. Das ist das Interessante, bedenkt man, dass es auch noch 56 Euro Schulgeld gibt. Es ist schon ein immenser Fortschritt, den Wert alter Sprachen auch in nichtbildungsbürgerlichen Milieus als zentral für die Allgemeinbildung zu begreifen.“

Am 28.04.2006 erscheint in der SZ ein Grundsatzessay von GUSTAV SEIBT zur massenmedialen Verwahrlosung unter dem Titel „Opfer ’06“. Bezeichnenderweise lautet er in der Online-Vorabversion „Schlampe ’06“. Herausfordernd formuliert die SÜDDEUTSCHE in ihrem ‚Vorspann‘: „Die Bildungskatastrophe und die Eliten, die Wertedebatte und die Perspektivlosigkeit – das alles in geistlosen Dämmer versetzt von einer heillosen Macht des Vulgären aus den Massenmedien: Ist das Deutschland?“ Seibt spricht von einer „zerklüfteten Bildungslandschaft“, einer „neuerstehenden Klassengesellschaft“ zwischen den zwei Polen „hier Hexameter und Sprachferien im Ausland, da Drogen und Handyschulden“. Die Wertedebatte in Rahmen des Erziehungsdiskurses wird, wie es scheint, noch eine Weile eine herausragende Rolle spielen.

Im Presseportal des Fürstentums Liechtenstein erscheint am 13.04. unter der Überschrift „Das Römische Reich als Vorläufer der Globalisierung“ eine Ankündigung eines öffentlichen Referates für den 19.04. im Landesmuseum in Vaduz mit dem Titel „Die Römer kommen“.

Auch manche regionale Zeitung hat eine Aufbereitung des Kongressgeschehens vorgenommen, so z. B. das BADISCHE TAGBLATT. Unter dem Titel „Werteerziehung: Mehr Raum für die Kernfragen“ spürt die Autorin SABINE RAHNER dem vermehrten Bedürfnis der Schüler „nach Substanz“ und nach „Distanz zum Tagesgeschehen“ nach. Die Fernwirkung der auf unserem diesjährigen Kongress angeschlagenen Themen und Diskussionsanstöße dürfte in den überregional wirkenden Bildungs- und Kulturredaktionen noch einige Zeit anhalten.

KARL BOYÉ, Baden-Baden

Persönlichkeitsbildung statt PISA-Falle

Als ich vor 37 Jahren Frieden mit neun Schuljahren Latein und mit sieben Schuljahren Griechisch schloss, da konnte ich mir kaum vorstellen, eines Tages vor 800 Vertretern dieser ehrwürdigen Fächer einen Festvortrag zu halten. Allein das wäre Grund genug für mich, heute in gehobener Stimmung zu sein. Danke dafür! So richtig will sich eine festliche Stimmung bei mir aber nicht einstellen, denn die real existierende Schulpolitik reißt mich hin und her. Deswegen wird meine Rede keine reine „Festrede“. Vor allem ordne ich mich ungern in die Reihen der „Mainstreamer“ ein, die Schulpolitik nur noch PISA-sakral diskutieren.

Vielmehr sehe ich unsere Schulen und Hochschulen bedroht durch wirtschaftliche und statistische Büros, die sich in einer Art und Weise einmischen, als müsse sich Bildung ebenso in Zahlenkolonnen widerspiegeln wie ein Aktienpiegel.

Wie auch immer: Ich wünschte, wir bekämen in unserem Bildungswesen ein Gleichgewicht hin zwischen Bilanzierung und Freiraum, zwischen Verwertungsdenken und Bildungsauftrag, zwischen Ökonomie und Kultur. Deshalb lautet meine Kerndiagnose heute: Das Volk der Dichter, Denker und der großen Pädagogen droht bildungspolitisch erneut in eine Falle zu geraten.

Das müsste nicht sein, gerade weil wir mit bildungspolitische Fallen, meist selbstgestellten, reichlich und leidvoll Erfahrung haben:

- mit der Egalitäts-Falle, der Ideologie nämlich, dass alle Menschen, Strukturen, Werte und Inhalte gleich bzw. gleich gültig seien;
- mit der Machbarkeits-Falle, dem Wahn, jeder könne zu allem begabt werden;
- mit der Spaß-Falle der Erleichterungspädagogik;
- mit der Liberalitäts- und Toleranz-Falle, nämlich dem boshaften Glauben, Erziehung sei strukturelle Gewalt;
- mit der Masochismus-Falle (Ach, wie sind wir schlecht!);
- letztere einhergehend mit der Falle einer typisch deutschen, schier autoaggressiven Selbstverleugnung (Ach, wie gut machen es doch alle anderen!).

Jetzt also scheint eine neue Falle zuzuschnappen: die Falle des Nützlichkeitsdenkens und des Wahns, alles an Bildung messen zu können – kurz: die PISA-Falle! Damit aber droht uns eine operationalistisch-planwirtschaftliche Verarmung von „Bildung“: Bildung ist das, was PISA misst oder die OECD an sog. Akademikerquoten vorgibt, so scheint es.

Sie sehen mir bitte mein kombattantes Verhältnis zur aktuellen Bildungsdebatte nach. Aber auch für gläubige Pisaner gilt der alte AISCYLOS: πάθει μάθος (Durch Leiden wird man weise.)

Ich will diese Leiden – hineinbohrend – noch etwas befördern und stelle fest: Unsere PISA-Debatten sind völlig außer Tritt geraten, auch wenn sie aktionistisch auf Logorrhoe bzw. Graphorrhoe machen. KARL KRAUS, der wortgewaltige Wiener Lästler, hat einmal gesagt: „Es genügt nicht, keine Gedanken zu haben; man muß auch unfähig sein, sie auszudrücken.“ Lebte Karl Kraus heute noch, er würde Entsprechendes über die Sprache der „modernen“ Schulpolitik und Schulpädagogik loslassen. Denn keine Ideen zu haben, aber trotzdem auf Geschwätzigkeit zu machen, ist zum Markenzeichen der deutschen Schuldebatte um PISA herum geworden.

Logorrhoe bzw. Graphorrhoe heißt ein solches Erscheinungsbild – medizinisch Bewanderte nennen es krankhafte Geschwätzigkeit, weniger sensible Gemüter gar Sprech- und Schreibdurchfall. Angesagt sind dementsprechend – verstärkt seit PISA und wohlgerne für „Bildung“: *Marketing*, *Educ@tion*, didaktische *Hyperlinks*, *Download-Wissen*, *Just-in-time-Knowledge* usw. Fehlt nur noch ein „*Last Minute Learning*“, wenn dieses Schüler nicht schon längst erfunden hätten. Und natürlich harren wir noch sehnsüchtig des Slogans „*anti-aging by g8*“.

Vor allem aber ist *Controlling* und nochmals *Controlling* angesagt: TIMSS, PISA, PISA-E, IGLU, DESI, BMT, MARKUS, VERA usw. Kurz: Hier liegt eine progrediente Testeritis und Evaluationitis vor. Gegen Bilanzen ist grundsätzlich zwar nichts einzuwenden. Aber allein vom Puls- und Fiebermessen wird man nicht gesund – außer man ist ein Hypochonder.

Außerdem hat man den Eindruck: Irgendeine pädagogische, didaktische, unterrichtsmethodische Schnapsidee braucht nur mit PISA begründet werden, dann steht sie auch schon vor der Heiligsprechung zum Wunderremedium.

EPHRAIM LESSING würde über solche Schulpolitik das sagen, was er über ein zeitgenössisches Stück einmal losgelassen haben soll: „Dieses Stück enthält Neues und Gutes; aber das Gute ist nicht das Neue, und das Neue ist nicht gut!“

Herumprobieren und Reformieren, Innovationen und Baustellen noch und noch – da fühlt man sich schier an SEBASTIAN BRANDTS „Narrenschiff“ von 1494 erinnert. Sebastian Brandt beschreibt darin 112 Narreteien. Narretei Nr. 34 lautet:

„Denn eines plagt den Narren sehr: Was neu ist,
das ist sein Begehrt.
Doch ist die Lust dran bald verloren und etwas
andres wird auserkoren.“

Der Lateiner würde sagen: „*Rerum novarum cupido barbarorum est.*“ Und wenn es nicht so ärgerlich wäre, man müsste sich hier trösten mit einem Ausspruch von GAIUS PETRONIUS: „Ich habe im Leben gelernt, dass wir oft versuchen, neuen Verhältnissen durch Umorganisieren zu begegnen. Es ist dies eine phantastische Methode! Sie bringt zwar nichts, aber sie erzeugt die Illusion des Fortschritts.“ „Stagnovation“ könnte man so etwas auch nennen.

Nein, sage ich, ein Land, das solche Debatten inszeniert, das obendrein seine Schulen mit Dummheit pur umzingelt, indem es etwa die sog. Autobiographien von silikon-gestylten Disco-Ludern und sonstigen Prolo-Promis in die vordersten Rangplätze der Bestsellerlisten und Einschaltquoten hievt, braucht eigentlich keinen PISA-Test mehr.

Jedenfalls können unsere Schulen gar nicht so viel Gescheitheit erzeugen, wie Dummheit um unsere Bildungseinrichtungen herum ist.

All dies könnte man noch abhaken, gäbe es nicht institutionalisierte Irrwege, ja Highways an Irrwegen, auf denen Legionen von quasi-moderne Schulpolitikern und Schulpädagogen dahinbrettern. Zwei Irrwege machen mir hier Sorge:

Irrweg 1: „New Economy“ und „IT“

Schule scheint ja nun auf den Trip hin zu *New Economy* geschickt. Dabei müsste man eigentlich zur Kenntnis nehmen, dass ökonomische Prinzipien nicht eins-zu-eins auf die Schule übertragen werden können, weil es große Unterschiede zwischen Wirtschaftspolitik und Schulpolitik gibt – Unterschiede, die die Wirtschaftspolitik zum durchaus einfacheren Unternehmen machen, als es Bildungspolitik ist.

- Ein Unterschied ist: Die Wirtschaft kann alles, was sich nicht „rentiert“, wegrationalisieren. In Fragen der Bildung und Erziehung „rentiert“ sich sicherlich vieles nicht, wenn man etwa an sog. Erziehungsresistente denkt. Aber es wäre inhuman, hier nach Rentabilitäts Gesichtspunkten zu handeln.
- Ein anderer Unterschied ist: In der Wirtschaftspolitik glaubt nicht jeder, mitreden zu können. Das erleichtert sie ungemein.

Besonders betrüblich aber ist, dass sich sogar manche Erziehungswissenschaftler auf solche Management-Sprechblasen einlassen oder gar meinen, voranmarschieren zu müssen im naiven Glauben, alle Bildung „handhaben“ (denglisch: „hääändeln“) zu können wie das Marketing einer neuen Zahnpasta.

Als ärgerlich empfinde ich sodann den anderen Götzen, dem Schule ausgeliefert wird – den Götzen „IT“ bzw. die Vision von einem technizistischen „Bildungs“-Verständnis: Laptop statt Schulranzen, heißt die Parole. Damit ist – quasi in Anlehnung an den „Poetischen Trichter“ der Barockliteratur – ein neues Trichter-Stadium angesagt: das Stadium des elektronischen Nürnberger Trichters.

Ich fürchte, der Hintergrund für solch technizistisches IT-Verständnis von Bildung ist – wieder einmal – ein Machbarkeitswahn, der bereits in den 70er Jahren Einzug in die Pädagogik hielt, und zwar als ein Behaviorismus, der seine Machbarkeitsphantasien – wohlgerne – aus Experimenten an Ratten und Tauben im Käfig gewann. „Der neue Mensch wird gemacht,“ so glaubt man erneut zu hören.

Irrweg 2: Die „Furie des Verschwindens“ von Inhalten (Hegel) und damit eine „Emanzipation vom Kulturellen“

Seit Ende der 60er Jahre wird von vielen Schulpolitikern und Schulpädagogen in Deutschland eine Aversion gegen konkretes Wissen und gegen jeden Fächerkanon gepflegt. Das ist ein Produkt von „68“, denn die 68er haben kanonisierte Inhalte unter den Generalverdacht der Repression gestellt. Das hat Spuren hinterlassen – in manchen deutschen Ländern mehr, in manchen weniger.

Es wurde daraus ein schier fundamentalistischer Anti-Inhalte-Affekt, der nur noch unterrichtliche Verpackungen, aber keine Inhalte mehr kennt. Dabei ist ohne konkretes und auch präsentenes Wissen und Können Grundbildung nicht möglich. „Vielwisserei macht nicht weise“, so HERAKLIT, aber Nicht-Wissen schon gar nicht.

Auch die aktuelle schulpolitische Diskussion wird von einer objektlosen Aufsässigkeit beherrscht. Es ist dementsprechend die Rede von der Abschaffung des „starren“ Fächerprinzips, der „Stoffhuberei“ und des „Lektionismus“. Nicht einmal ein Fach Geschichte bleibt von dieser Abräumlaune verschont.

So manche Bundesländer haben einen weiteren Trend in Gang gesetzt. Statt Literatur gab es „Texte“, und nach literarischen Begriffen oder Dichternamen sucht man dort vergeblich, wie ja überhaupt große Literatur unter dem Diktat der Lebensnähe mit Trivilliteratur und Gebrauchstexten egalisiert wurde. Ein frühes Beispiel von Wegwerfgesellschaft! Hätte SCHILLER so geschrieben, wie es so mancher Curricular-Ingenieur gerne gehabt hätte, wir hätten vergangenes Jahr seines 200. Todestages wohl nicht gedacht.

Der 1980 ausgebürgerte und 1997 in Köln verstorbene russische Germanist LEW KOPELEW hat über entsprechende Kahlschläge in deutschen Curricula gesagt: Hier habe eine „Kulturrevolution“ ähnlich wie in China stattgefunden, nur ohne Mao.“

Jetzt wurde mit sog. Schlüsselqualifikationen zudem ein ebenfalls von konkreten Inhalten abgehobenes „Sesam, öffne dich!“ erfunden. Nun warten unsere schulpolitischen Ali Babas darauf, dass sich die überreiche Schatzkammer der Bildungsgrotte mit all ihren Schätzen an Methoden-,

Sozial- und Handlungskompetenzen sowie an Basis- und Horizontalqualifikationen öffnet und über die Schule ergießt. (Da fehlt eigentlich nur noch die schulische Förderung einer offenbar immer wichtiger werdenden Schlüsselqualifikation: der Inkompetenzkompensationskompetenz!)

Nach der Diagnose die Therapie

Ich setze gegen solche Verirrungen eine Schule der Persönlichkeitsbildung und der Kultur! Ich halte ferner fest: Bei weitem nicht alle Bildungsziele sind operationalisierbar, vor allem die Bildungsziele der höheren Taxonomie-Ebenen sind es nicht. Wer in der Bildung aber nur das Messbare sieht, der macht einen Fehler, den KARL POPPER im Zuge seiner Positivismuskritik als „Reduktionismus“ anprangert.

Schule nur an PISA-Statistiken zu orientieren, das ist Reduktionismus – allerdings eine Verarmung, die wie im Höhenrausch zelebriert wird. Zumindest geben manche „Pisaner“ hochtrabend vor, mit diesem 120-Minuten-Test

- untersuchen zu können (wörtlich!), „wie gut die jungen Menschen auf Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet sind“,
- und Kompetenzen messen zu können, „die für die individuellen Lern- und Lebenschancen sowie für die gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Weiterentwicklung“ bedeutsam sind.

Das ist mir doch ein überheblicher Anspruch! Denn: Dieses Programm untersucht schließlich nur einen Ausschnitt von dem, was Bildung ist: ein bisschen etwas vom Funktionswissen und ein bisschen etwas vom Methodenwissen unserer Schüler.

Meine Forderung lautet deshalb: Wir brauchen eine Re-Kultivierung unserer Gesellschaft und zumal unseres Bildungsgeschehens. Und wir brauchen eine pädagogische Anthropologie, in deren Mittelpunkt eben der „*anthropos*“, die Persönlichkeit und nicht die Ökonomie steht. Dazu wünschte ich mir endlich eine verstärkte Bildungsdebatte in Bereichen, in denen es nicht nach reinen Effizienzkriterien gehen kann: in den Sprachen, Religion/Ethik, Kunst, Musik, Sport.

Bedenken wir zudem: Es gibt in Sachen Bildung – so sie breit angelegt ist – viele Mitnahmeeffekte („Kollateralnutzen“) für die Gesamtpersönlichkeit und für den persönlichen kulturellen Horizont. Und vieles in Sachen Bildung hat eine lange Inkubationszeit (die oft weit über eine PISA-Testung hinausgeht). Wir merken es oft erst viel später, wenn wir dann mit GEORGE HALIFAX (1633 - 1695) sagen können: „Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn man alles vergessen hat, was man gelernt hat.“ Dies aber kann man nicht mit PISA messen!

Wir brauchen in Sachen Bildung jedenfalls wieder mehr Ernsthaftigkeit und geistige Fundamente. Es fallen mir dazu sechs Stützpfeiler ein.

1. Eckpunkt: Zum Auftrag von Bildung gehört die Vermittlung von kultureller Identität. Dies ist die Innenseite von Persönlichkeit.

Die heute als modern ausgegebene Ideologie des „*anything goes*“, die Beliebtheit und nicht zuletzt die öffentliche Entwertung traditioneller Sinnbezüge als „unmodern“ hinterlassen bei vielen Menschen Orientierungslosigkeit. Man spürt: Orientierung lässt sich nicht von irgend einer Homepage „*downloaden*“.

Identität kommt auch nicht aus „*skills*“, sondern nur aus der „Er-Innerung“ des historisch-kulturellen Erbes. Das ist der Grund, warum totalitäre Systeme zur Proklamation einer ewigen Gegenwart neigen. Er-Innern ist damit Chance des Widerstands und der befreienden Kraft gegen Indoktrination.

Orientierung liefert vor allem die Partizipation am kulturellen Gedächtnis. Eine Erziehung und Bildung ohne Tradition und ohne historisch-narrative bzw. biographisch-narrative Elemente aber, eine Bildung und Erziehung der bloßen „Daseinsgefährlichkeit“ (ARNOLD GEHLEN) wären eine Verweigerung von Identität und damit alles andere als Persönlichkeitsbildung. Freilich erleben wir derzeit – so ALEXANDER GAULAND (WELT, 1.4.2000) – eher eine Entzweiung von Herkunft und Zukunft.

Nach wie vor gilt aber: Zukunft ist Herkunft (HEIDEGGER). Zeichen von Ungebildetsein dagegen ist es, dies zu vergessen und sich einem Absolutismus der Gegenwart zu überlassen.

Deshalb stellt JOSEF PIEPER (1904 bis 1997) zu Recht fest: „Dem Menschen ist es mehr vonnöten, erinnert als belehrt zu werden. Er kommt nicht allein dadurch zu Schaden, daß er das Hinzu-Lernen versäumt, sondern auch dadurch, daß er etwas Unentbehrliches vergißt und verliert.“

Bezogen auf das Kulturelle, könnte man mit MANFRED FUHRMANN auch sagen: Wer die Antike, der 60 Prozent der Stoffe der Dramen und Opern entstammen, nicht kennt, der steht auch vor der modernen Literatur wie einer, der sich jeden Witz erklären lassen muss. (Das Gleiche gilt für den, der die Bibel nicht kennt.)

Treten wir also gerade als Pädagogen dem europäischen Idee- und Wertekosmos wieder näher! Denken wir an den früheren griechischen Staatspräsidenten KONSTANTINOS KARAMANLIS (†1995)! Dieser sagte anlässlich der Verleihung des Karlspreises in Aachen im Mai 1978 den wunderbaren Satz: „Europäische Kultur ist die Synthese des griechischen, römischen und christlichen Geistes. Zu dieser Synthese hat der griechische Geist die Idee der Freiheit, der Wahrheit und der Schönheit beigetragen; der römische Geist die Idee des Staates und des Rechts und das Christentum den Glauben und die Liebe.“

Das sind die Kraftwerke unserer Kultur. Das sind die Verhaltens-Codices und die Deutungs-Codices, die Orientierung geben. Von ihnen schreibt UDO DI FABIO in seinem 2005 erschienenen Buch „Die Kultur der Freiheit“: „Wer seine kulturellen Kraftquellen nicht pflegt, steigt unweigerlich ab.“

Warum sollen solche Werte nicht wieder Leitfunktion haben? Manche Ost- und Mitteleuropäer sind uns da voraus. VÁCLAV HAVEL etwa meinte – ebenfalls anlässlich der Verleihung des Karlspreises am 9. Mai 1991: „Indem wir uns heute zum Westen bekennen, bekennen wir uns zu bestimmten geistigen Werten und universellen Prinzipien. Dabei geht es um Werte, die wir als die unseren empfinden, weil wir lange Jahrhunderte hindurch an ihrer Schaffung beteiligt waren ...“

Ein anderer Mitteleuropäer, WŁADYSŁAW BARTOSZEWSKI, der polnische Außenminister der Jahre 2000 und 2001, hat es bei der Verleihung des Humanismus-Preises 2004 des Deutschen Altphilologenverbandes so ausgedrückt: Keine Trennungslinie und keine politische Teilung könne

die europäische Gemeinsamkeit im Geistigen, im Denken, in der Wissenschaft, in der Kultur, in der Kunst abschaffen. Das hätten der Eiserne Vorhang und die Berliner Mauer gezeigt.

Ich nenne diese Haltung einen europäischen Patriotismus, der im Sinne des „Europas der Vaterländer“ den ursprünglichen Patriotismus nicht ausschließt, diesen vermutlich sogar voraussetzt. MAX WEBER dürfte diesbezüglich auch heute Recht haben mit seiner Feststellung: „Allein die Nation kann die innere Bereitschaft der Menschen wecken, sich solidarisch und selbstlos für das Gemeinwesen einzusetzen.“ Ein bloßer europäischer Patriotismus auf der einen Seite und ein bloßer Verfassungspatriotismus auf der anderen Seite (Begriff von DOLF STERNBERGER, 1979) erscheinen als zu wenig.

Ich hoffe darauf, dass man für eine solche Aussage nicht unter die „Herrschaft des Verdachts“ (HEGEL) gestellt wird. Der unbehauste Mensch jedenfalls wird die Beliebigkeit und Oberflächlichkeit des „*global village*“ nur dann aushalten, wenn er Geborgenheit in Kultur, Geschichte, Tradition, Sprache und Nation findet. Und er wird nur dann seine Trendanfälligkeit sowie seine Froschperspektive überwinden, wenn er beherzt, was der Frühscholastiker BERNHARD VON CHARTRES (um 1120) meinte, als er riet: „Mit unserem begrenzten Erkenntnisvermögen sind wir alle Zwerge, aber auf den Schultern von Riesen können auch Zwerge weit schauen.“

Das heißt: Die Geschichte der Menschheit und ihr Wissen, unsere Vorfahren und deren gewachsene Kulturen – das sind die Schultern von Riesen, auf denen wir Zwerge weit sehen können. Oder in den Worten SCHLEIERMACHERS: Unser Gedächtnis ist ein Teil unserer Selbsterkenntnis.

2. Eckpunkt: Zum kulturellen Auftrag der Schule gehört die Vermittlung von möglichst konkretem Wissen und Können. (Das ist die Außenseite der Persönlichkeit)

Ohne konkretes Wissen kann es keine Bildung und keine Identität geben. Deshalb ist auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Kanon-Debatte nicht überholt. Es sind vielerorts dreißig Jahre inhaltlichen Vakuums zu füllen. Der Ausstieg mehrerer Bundesländer aus Lehrplänen und

deren Ersetzen durch Rahmenpläne ist mitverantwortlich für diese Entwicklung. Es geht aber nichts ohne allgemeinverbindliche Inhalte unumstrittener Autorität. Die in den Jahren seit 1970 verbreitete Vorstellung von einer Gleichwertigkeit der Fächer und Inhalte ist eine Fiktion.

Leider wird diese Fiktion heute erneut propagiert. In einer „bildungspolitischen“ Schrift einer banknahen Stiftung im Großraum Frankfurt/Main schwadroniert man im Jahr 2002 von einer „Ob-soletierung des Wissens“ durch technische Mittel. Ist das womöglich der kapitalistisch motivierte Gang in die Unmündigkeit!? Als Gegenstück dessen, was I. KANT mit Aufklärung als Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit meint!?

Ich setze dagegen eine Renaissance des konkreten Wissens und Könnens.

Jedenfalls lassen wir uns zu leicht erschrecken von immer kürzeren sog. Halbwertszeiten des Wissens. Es mag ja eindrucksvoll sein, dass wir in der Computertechnik Halbwertszeiten von drei Jahren haben, das heißt, dass das Wissen des Jahres 2006 im Jahr 2009 zur Hälfte überholt ist. Aber: Es gibt unendlich viel Wissen, das sich nicht überholt. Das Einmaleins hat eine unendliche Halbwertszeit. Das gleiche gilt für historische Fakten, naturwissenschaftliche Grundgesetze, die große Literatur, anthropologische Grundtatsachen. Und auch Englischvokabeln haben eine Halbwertszeit von ein paar hundert Jahren, altgriechische und lateinische ohnehin.

Wir wissen auch, breites Wissen ist die unerlässliche Voraussetzung für die Fähigkeit zur Zusammenschau. Das gilt auch für kreative Leistungen. EDISON sagte einmal: Zehn Prozent von Kreativität sind Inspiration, neunzig Prozent sind Transpiration. Wer also erfinderisch sein möchte, der möge erst einmal viel, viel wissen.

Und: Wer nichts weiß, muss alles glauben (MARIE VON EBNER-ESCHENBACH). Man stelle sich einen Menschen ohne Wissensfundus vor. Er wäre das Lieblingsobjekt eines Demagogen. Denn er wäre verführbar für jede Lüge, jedes Angstmachen und jedes Vorurteil. (Vgl. ORWELL: Unwissenheit ist Stärke!)

Die Schule muss deshalb dem konkreten Wissen und Können wieder mehr Aufmerk-

samkeit widmen. Nur aus solchem konkreten Wissen und Können erwachsen Identität und Persönlichkeit. Der Verzicht aber auf konkretes Wissen und Können endet – im wahrsten Sinn des Wortes – in Bodenlosigkeit.

3. Eckpunkt: Wer Persönlichkeit bilden will, muss eine Offensive für sprachliche Bildung wollen.

Wir wissen um die unlösbare Koppelung von Sprache und Denken: Was ich nicht denken kann, das kann ich nicht verbalisieren. Und was ich nicht verbalisieren kann, das kann ich kaum denken.

Zwischen Sprache und Persönlichkeit gibt es eine ähnliche Interdependenz. Persönlichkeit als relativ überdauerndes, individuelles Sosein drückt sich vor allem in Sprachhandeln aus. Und Sprache wiederum (praktizierte und perzipierte Sprache) formt Persönlichkeit.

Die Bedeutung der Sprache für die Entwicklung eines heranwachsenden Menschen kann also nicht hoch genug eingeschätzt werden. Vor allem die Muttersprache ist die „*via regia*“ zur Kultur und zur Persönlichkeitsbildung. Sprache ist überhaupt Vehikel zur Aneignung von Welt und zur Teilhabe an Welt sowie das wichtigste Werkzeug des Menschen, um Kultur zu schaffen. Mittels Sprache entfaltet sich zudem Innerlichkeit. Und schließlich bietet Sprache die friedlichste Möglichkeit, Konflikte zu lösen.

Demgegenüber hat sich auch im Bildungswesen Deutschlands eher ein nachlässiger Sprachgebrauch breitgemacht. Ein Bildungssystem aber, das die sprachliche und literarische Bildung vernachlässigt, verschlechtert für junge Menschen deren Entwicklungschancen. Das geschieht! Zumindest hat sich Beliebigkeit breit gemacht: Nicht wenige deutsche Länder beförderten simple Gebrauchstexte in den Rang wichtiger Textsorten. Immer mehr Bundesländer reduzieren bereits den Grundschulwortschatz; angesagt sind jetzt nur noch 700 Wörter (für Zehnjährige!). An vielen Schulen begnügt man sich – anstatt Zusammenhängendes schreiben zu lassen – mit dem Zustöpseln von Lückentexten. An ebenso vielen Schulen begnügt man sich – anstatt von den Schülern das Durchbeißen durch einen Roman zu verlangen – mit der haarkleinen Analyse von Fluten kopierter

Textauszüge. Das ist Schreib- und Leseverbindungspädagogik.

Skeptisch zu betrachten ist auch das Verständnis von Sprache, das hinter PISA steckt. Es handelt sich hier um das sog. *Literacy*-Konzept, das Sprache operationalistisch verengt auf den messbaren Aspekt, nämlich die Fertigkeit von Testanden, aus Texten oder Schaubildern Informationen zu entnehmen. Hier müssen wir aufpassen, dass wir unter dem Diktat der Erziehung zu PISA-Tauglichkeit nicht auch in Sachen sprachlicher Bildung in eine PISA-Falle geraten.

Ansonsten gilt auch in Zeiten des Computers und des Internets: Wir dürsten nach Wissen und ersaufen in Information. Das Buch wäre hier das geeignete Rettungsboot in dieser Sintflut. Das Buch wird schon deshalb das zentrale Medium bleiben, weil es – mehr als Multimedia – Wissen ohne Verfallsdatum und ohne Aufkündbarkeit per Mausklick anbietet. Im übrigen: Wer sich in einem Buch oder in einer Bibliothek nicht auskennt, der kennt sich auch im Internet nicht aus.

Damit kein falscher Eindruck entsteht: Ich schätze den Nutzen neuer Technologien beim Lernen. Ich erlaube mir aber die hypothetische Frage, ob nach dem Motto „Laptop statt Schulranzen“ wieder einmal das Motto „Buch statt Laptop“ oder gar das Motto „Musikinstrument statt Laptop“ diskutabel wäre.

4. Eckpunkt: Mit Latein gegen PISA!

Latein „groovt“ – lauteten kürzlich die Überschriften. Keiner weiß zwar so genau, was „grooven“ heißt, aber es ist offensichtlich positiv konnotiert. Hintergrund: Der Rückgang bei der Wahl des Lateinischen hat sich mit dem Schuljahr 2001/2002 in einen Zuwachs umgekehrt. Im Schuljahr 2004/2005 lernten deutschlandweit 739.000 Schüler Latein. Das sind neun Prozent mehr als im Jahr zuvor.

Dass es angesichts solcher Entwicklungen gerade in Zeiten, in denen Schülerzahlen und Unterrichtsstunden zum knappen Gut geworden sind, nicht ohne Missgunst abgeht, ist nachvollziehbar. Dass führende Wirtschaftsleute das Lateinische und das Griechische aber als Luxus (!) abtun, gefällt mir nicht – deshalb nicht, weil man es doch sonst recht gern sieht, wenn wir unsere

Kinder – der Umsatzzahlen wegen – mit allem möglichen materiellen Luxus zuschütten.

Jedenfalls ist es schon interessant, dass sog. tote Sprachen in Zeiten von PISA und Zeiten eines utilitaristischen Bildungsdenkens gar keine so schlechten Karten haben. Das ist gut so, denn Latein ist eine Chance für und gegen PISA, für zukünftig bessere PISA-Ergebnisse und gegen ein PISA-verarmtes Bildungsverständnis. Das scheinen immer mehr Eltern zu erkennen.

Diese Eltern haben damit das Gerede hinter sich gelassen, das da vor Jahren lautete, Latein sei ein undemokratisches, sozial-selektives Fach. Und sie lassen sich auch nicht von dem Gerede beeindrucken, Latein habe keinen Nutzen, zumal das Latinum ja bei immer weniger Studiengängen verlangt werde. Kein geringerer als JOSEPH WEIZENBAUM hatte solches Nützlichkeitsdenken schon vor Jahren getadelt, als er sagte: „Soweit ich weiß, gibt es keine Beweise, dass Programmieren für den Verstand besser ist als Latein.“ Deshalb gebe ich die Hoffnung nicht auf, dass eines Tages in Stellenanzeigen steht: Latinum erwünscht!

Latein hat jedenfalls zu tun mit Nachdenklichkeit, hat – wie Bildung überhaupt – zu tun mit Distanz zum Tagesgeschehen und mit Freiheit im Urteilen. Gerade mit Latein wird man das erwerben können, was in Sonntagsreden gefordert wird: Ausdauer, Sorgfalt, Prägnanz. Der „Lateiner“ wird eher gewappnet sein gegen eigene und fremde Geschwätzigkeit.

Dass der Lateiner durch Latein eine Schärfung seiner muttersprachlichen Kompetenzen erfährt, ist zwar kein Ruhmesblatt des Deutschunterrichts. Aber es ist nun einmal so: Der Deutschlehrer merkt es einem Schüler an, wenn er Lateiner ist. Das sollte uns ohne jede Scheu darüber nachdenken lassen, ob wir nicht Latein in der Grundschule einführen sollten – allerdings ein wenig systematischer, als wir das mit dem Englischen getan haben.

Vor allem hat der Lateinunterricht eine mehrfach propädeutische Funktion. Als europäisches Erbgut führt das Lateinische ein in europäische Geschichte, es wird damit zum Schlüssel für europäisches Denken. Man könnte sagen: Eine Gegenwart ohne Latein wird provinziell. Sie tauscht die Weitsicht der Antike gegen das Spießertum des „*hic et nunc*“ ein.

Latein ist sodann philosophisch-politische Propädeutik. Unsere Vorstellungen von Staat und Gesellschaft, von Recht und Gerechtigkeit haben sehr viel zu tun mit *libertas, lex, civitas, auctoritas, officium*. Und Latein ist Schlüssel zur Sprache der Wissenschaft. 75 Prozent der deutschen Fremdwörter stammen aus dem Lateinischen. Wissenschaftliche Neologismen, gerade auch im Englischen, kommen ebenso von dort. Das Lateinlernen demokratisiert damit die Fachterminologie, aus unverständlichem Fachchinesisch wird verständliches Latein.

Latein ist schließlich Brücke zu europäischer Mehrsprachigkeit. Das gilt nicht nur für ein leichteres Erlernen der romanischen Sprachen, sondern es gilt auch für das Englische, das zu fünfzig Prozent des gängigen Wortschatzes und zu mehr als sechzig Prozent des gehobenen Wortschatzes lateinische Wurzeln hat. Selbst slawische Sprachen mit ihren vielfältigen Kasus-Endungen verlieren ihre Schrecken, wenn man Latein mit seinen sechs Fällen erlernte. Latein ist jedenfalls nicht mehr die späte Rache der Römer an den Germanen.

Bei aller Freude und Genugtuung ob der steigenden Nachfrage nach Latein dürfen sich die Gymnasien und ihre Fachkollegien jedoch nicht ganz um die Frage herumdrücken, ob in Sachen Latein denn Quantität und Qualität immer noch in einer richtigen Relation zueinander stehen. Jedenfalls weiß man, dass manch kritischen Lateinlehrer die Sorge umtreibt, ob dem Lateinunterricht noch gedient sei, wenn dieser qua „Latein *light*“ erleichterungspädagogischen Attitüden ausgesetzt werde. Diese Skepsis scheint nicht ganz unberechtigt

- angesichts eines abgespeckten Wortschatzes (von 2000 auf 1200 Vokabeln);
- angesichts liberalisierter Maßstäbe bei der Bewertung von Leistungen;
- angesichts eines fortschreitend großzügigen Hinwegsehens über so manch eigenwillig-kreative Leistung von Lateinschülern in der Formenlehre;
- angesichts einer teilweisen Verdrängung von Übersetzungsaufgaben durch kulturgeschichtlich-lebenskundliche Wissensfragen.

Der seit drei Jahren wieder verstärkte Zulauf zum Lateinunterricht darf kein PYRRHUS-Sieg werden.

Pyrrhus-Siege hat das Lateinische nämlich schon wiederholt eingefahren: etwa mit dem Wegfall der Unterscheidung zwischen Kleinem und Großem Latinum oder mit der Kürzung des Unterrichts in der ersten Fremdsprache (also auch von „L1“) um fast 30 Prozent binnen 15 Jahren.

Jedenfalls muss der Lateinunterricht auch zukünftig in die Originallektüre einmünden. Schon der Gymnasialdirektor FRIEDRICH HEGEL wusste das zu betonen. In einer seiner Nürnberger Gymnasialreden, nämlich der vom 29. September 1809, zieht er zwar durchaus die Beschäftigung mit Übersetzungen in Betracht; schließlich aber spricht er sich wegen des Reichtums der Sprache für Originaltexte aus, denn nur dadurch werde die „ätherische Seele“ eines Textes vermittelt.

Übrigens: Für Hegel rangiert das Originalstudium der Literatur der Griechen vor dem Studium der Literatur der Römer. Diese Empfehlung und der berühmte Satz von ALFRED N. WHITEHEAD sollten und müssten dafür sorgen, dass das Griechische wieder und weiter an Boden gewinnt. Whiteheads Satz übrigens lautet: „Die Geistesgeschichte ist nichts anderes als eine Reihe von Fußnoten zu PLATON.“

Doch zurück zum Lateinunterricht: Zwei Probleme sehe ich derzeit für ihn.

Erstens sehe ich die Versuchung der Schulminister, den bevorstehenden Lehrermangel mit Minderqualifizierten kompensieren zu wollen. HEIKE SCHMOLL spricht in der F.A.Z. vom 17.3.2006 mit Blick auf Baden-Württemberg und die dortigen Pläne einer sechsmonatigen Erweiterungsqualifizierung nicht zu Unrecht von einer „Schnellbeize“. Zu dieser Sorge kommt der „Bachelor“. Beides läuft auf eine Ent-Professionalisierung des Unterrichts hinaus. Man kann verstehen, dass manche schon fragen, ob es nicht besser wäre, den Lateinunterricht dann eher gar nicht zu erteilen, als einen flachen Unterricht zu bieten.

Zweitens habe ich die Sorge, dass die Allgemeine Hochschulreife als Voraussetzung für das Universitätsstudium aufgeweicht wird. Dies geschieht durch das Auswahlrecht der Hochschulen und durch den fortschreitenden Verzicht auf die zweite Fremdsprache bei Universitätsstudiengängen (zum Beispiel seit neuestem in Bayern sogar beim Lehramtsstudium für Grund-

oder Hauptschulen). Außerdem befürchte ich, dass wir die Allgemeine Hochschulreife mit zwei Fremdsprachen gerade in *Bachelor*-Zeiten nicht werden halten können.

5. Eckpunkt: Zu zeitgemäßer Bildung gehört ein Bild vom Menschen als Persönlichkeit.

In der Wechselrede zwischen Suleika und Hatem in GOETHES „West-östlichem Divan“, Buch Suleika, bringt Suleika einen Wunsch zum Ausdruck, der allen Ständen gemeinsam sein soll (und über bildungspolitischen Elaboraten stehen dürfte):

*„Volk und Knecht und Überwinder,
Sie gestehn zu jeder Zeit:
Höchstes Glück der Erdenkinder
Sei nur die Persönlichkeit.“*

Warum „Persönlichkeit“ aber auch im Zusammenhang mit Bildungspolitik? Formal könnte man antworten, weil das Grundgesetz die „Persönlichkeit“ sehr hoch ansiedelt: „Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“, so GG Artikel 2, Absatz 1.

Dieser Passus ist bildungspolitisch enorm wichtig, denn es geht in der Bildung nicht um den jungen Menschen als Produzenten oder Konsumenten, sondern primär um die werdende Freiheit des jungen Menschen.

Diese werdende Freiheit wird durch breite und umfassende Bildung signalisiert. Bildung kann man deshalb nicht eng behavioristisch auf Lernen reduzieren. Deshalb ist übrigens auch der Begriff „Bildungsstandards“ falsch.

Und man kann Bildung nicht auf immer neue Bindestrich-Erziehungen reduzieren: auf Medien-erziehung, Konsumerziehung, Freizeiterziehung, Umwelterziehung, Gesundheitserziehung usw. Eine solche Inflation an Segment-Erziehungen ist kein Ausweis wachen pädagogischen Bewusstseins, sondern eher Symptom einer Atomisierung von Erziehung und Bildung. Und es ist der krampfhafteste Versuch, „Bildung“ zum Ersatz zu machen für erfolglose Sozialpolitik, Arbeitsmarktpolitik, Familienpolitik, Jugendpolitik, Kriminalpolitik, Medienpolitik usw.

Mit Persönlichkeitsbildung im Sinne ganzheitlicher Bildung hat das wenig zu tun. Bildung ist viel mehr, sie ist kulturelle Teilhabe. Bildung fördert Urteilskraft, Bildung vermittelt nicht nur ein

bloßes „gewusst wie“, sondern auch ein „gewusst warum“. Der „Gebildete“ ist dadurch frei, denn er verfügt über die Fähigkeit zur Distanz; Bildung ist somit Voraussetzung für Freiheit und ihren Vollzug.

Der schulpolitischen Debatte ist eine solche Anthropologie abhanden gekommen. Weil Anthropologie nach dem Bild des Menschen fragt, gefährdet der Verlust des Bildes vom Menschen die Bildung des Menschen.

Schulpolitik muss sich deshalb wieder auf Anthropologie einlassen. Zu einer solchen pädagogischen Anthropologie gehört die Betrachtung des Menschen als *homo faber* und als *homo ludens*. Der Mensch erfährt seine Existenz ja vor allem in aktiver Auseinandersetzung mit der Welt. Arbeit und Leistung dieses *homo faber* sind Ausdruck des Höchstindividuellen, zugleich Motor und Ergebnis freier Persönlichkeitsentwicklung. Gerade auch Heranwachsende bekommen über ihre Leistung zumindest eine Ahnung davon, dass man mit Wissen und Können sich selbst überschreitet, um mitzuwirken am Ganzen, womit Leistung übrigens immer auch eine soziale Dimension hat.

Dem *homo faber* steht gleichberechtigt der *homo ludens* zur Seite. Beide Daseinsformen schließen sich nicht aus, sondern sie ergänzen sich. Das Spiel ist Grundkategorie des Menschlichen, und es ist zugleich kultur- und persönlichkeitsbildend. „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ So heißt es bei SCHILLER im 15. seiner 27 Briefe „Über die ästhetischen Erziehung des Menschen“ (1793). Diese „Briefe“ haben bekanntermaßen ja auch WILHELM VON HUMBOLDT beeinflusst, wie der Briefwechsel der Jahre 1792 bis 1805 zwischen beiden beweist.

Für NIETZSCHE ist das Spiel als Kunst sogar lebensnotwendig, wenn er schreibt: Wir haben die Kunst, damit wir am Leben nicht scheitern.

6. Eckpunkt: Bildung hat einen übernützlichen Wert!

Im Juli 2005 veröffentlichten mehrere Wissenschaftler eine sog. Frankfurter Erklärung mit dem Titel „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbe-

trieb! – Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens“. Diese Erklärung hat viel Aufmerksamkeit erzielt. Aber: Kaum war sie draußen, folgten schon die Reflexe. Der alte Topos, diese Erklärung sei „rückwärtsgerichtet“, wurde noch und noch aufgelegt. (Auch bei einem bayerischen Fachkongress zur sog. Qualitätssicherung im November 2005).

Die Frankfurter Gruppe hat hier – wie mancher von uns – die Vorhaltung erlebt, man sei einem HUMBOLDT'schen Bildungsideal verhaftet. (Wobei diese Vorhaltung in vorwurfsvollem Gewande daherkommt.)

Ich habe mit diesem Vorwurf keine Probleme. Solange US-amerikanische Elite-Universitäten von deutschen Ministerpräsidenten neidvoll betrachtet werden, solange ich weiß, dass diese Elite-Universitäten dezidiert nach Humboldt'schem Vorbild gebaut sind, und solange das Gymnasium deutscher Prägung die weltweit auch in PISA erfolgreichste Schulform ist, lässt mich die Killerphrase von der Rückwärtsgerichtetheit des Humboldt'schen Ideals kalt.

Bildung kann ansonsten nicht für andere Zwecke instrumentalisiert werden, sonst ist sie „nur“ Qualifizierung. Das humanistische Aufbegehren gegen eine solche Einengung kennen wir schon seit PLATON. Sein Verdikt richtete sich damals gegen die Sophistik und deren Brotkunst.

Seitdem hat sich das humanistische Aufbegehren gegen eine Verzweckung von Bildung regelmäßig wiederholt. In mehreren Renaissancen wurde die Antike wiederentdeckt und in das deutsche Geistesleben rezipiert: in der karolingischen, in der ottonischen, in der humanistischen Renaissance, in der deutschen Klassik, im Klassizismus, im Neuhumanismus.

Ich nehme an, dass wir noch weitere Renaissancen vor uns haben. Jedenfalls gilt auch im Jahr 2006, was der spätere Bundespräsident KARL CARSTENS am 17. November 1978 in seiner Festrede anlässlich der 450-Jahr-Feier seines „Alten Gymnasiums Bremen“ gesagt hat: „Man kann die deutsche Geistesgeschichte und die deutsche politische Geschichte nicht verstehen, wenn man ihre Bezüge zur Antike vernachlässigt.“ Und er hat damals auch gesagt: Die humanistische Bildung hat den Vorzug, dass sie zur unerbittlichen Suche

nach der Wahrheit zwingen. Damit immunisiere sie im Sinn des Sokratischen $\tau\iota\ \epsilon\sigma\tau\iota\nu$; (Was ist das, wovon du sprichst?) gegen Ideologie. (Wie ich mir wünschte, dieser Sokratischen Fragetechnik wären unsere gläubigen Pisaner ausgesetzt, um endlich nach 2000 Jahren ebenfalls den Weg vom Mythos zum Logos zu finden!)

Bildung hat jedenfalls einen übernützlichen Wert, wenngleich dies einem Paradoxon gleichkommt. Dieses Paradoxon besteht darin, dass das Übernützliche im Moment zwar potentielle Produktivität kostet, sein Nutzen aber darin besteht, dass das Nachdenken, dass Muse (die Göttin) und Muße (der Müßiggang) im Endeffekt höchst produktiv für den Einzelnen und das Gemeinwesen sind.

Ebenfalls paradoxerweise sind es genau diese humanistischen Revolten gewesen, die auch im naturwissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Bereich die Grundlage für den Aufstieg Europas waren. MANFRED FUHRMANN hat dies 2002 überzeugend dargestellt: „Die deutsche Wissenschaft ... vollbrachte im Zeitalter der humanistischen Gymnasien Leistungen wie nie zuvor, und zwar auf allen Gebieten, im Bereich der Geistes- und Naturwissenschaften ebenso wie in dem der Technik.“ Und schon vorher war THOMAS NIPPERDEY (in: Deutsche Geschichte 1800 - 1866) zu dem Ergebnis gekommen: Die großen deutschen Naturwissenschaftler waren Zöglinge (und Verteidiger) dieses Gymnasiums ... Man denke etwa an WERNER HEISENBERG (1932 Physik-Nobelpreis, †1976), der von sich und seinen Studenten sagte, die humanistische Bildung befähige in besonderem Maße zum logischen und zum schöpferischen Denken.

Auch stimme ich dem bildungspolitischen Papier der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) und der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) vom 16. November 2000 zu; es trägt den Titel „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“. Darin wird eindeutig Kritik geübt an einem „Totalitarismus neuen Typs“, nämlich dem „subjektlosen Funktionalismus“, der auch die Bildung erobere.

Was wüsste der Altphilologe NIETZSCHE, der Verkünder des Dionysischen, der SOKRATES vom Sockel holen wollte, zu dieser Debatte beizutragen?

- Zu einer Schule der permanenten Reform-Hektik würde er sagen: „Wenn ihr mehr an das Leben glaubtet, würdet ihr weniger euch dem Augenblicke hinwerfen. Aber ihr habt zum Warten nicht Inhalt genug in euch.“
- Und er würde sagen: Schule kann keine Schule sein „am Pflock des Augenblicks.“ (Das ist übrigens ein Gedanke, den W. DILTHEY in anderer Perspektive formuliert, als er urteilte: Zur wissenschaftlichen Erkenntnis gehört die Auflösung der Lebensbindung – die Lösung vom *hic et nunc* also.) THEODOR ADORNO hat dies übrigens explizit zum Ausdruck gebracht, als er sagte: Schule braucht Schutz vor dem Andrängen der Außenwelt.

Wie NIETZSCHE Zeit scheint aber auch die unsere geprägt von einem Primat des Materialismus, Empirismus, Ökonomismus und Utilitarismus. Dementsprechend rechnet er es 1872 im ersten seiner Vorträge „Über die Zukunft der Bildungsanstalten“ zu den beliebtesten national-ökonomischen Dogmen, den möglichst großen Geldgewinn als Zweck der Bildung auszugeben. Wörtlich: „Dem Menschen wird nur soviel Kultur gestattet, als im Interesse des Erwerbs ist.“

Gerade dieser Satz kommt mir in den Sinn, wenn ich mir so manche Kahlschläge im Universitäts- und Wissenschaftsbetrieb vergegenwärtige – vor allem im geisteswissenschaftlichen Bereich –, Kahlschläge, die damit begründet werden, diese Bereiche seien außerstande, Drittmittelprojekte an Land zu ziehen.

Eine Reduktion von Bildung aber auf das Marktgängige bedeutete einen Verlust an kulturellen Optionen, an konkreten Denk-Spielräumen und an bereichernden Fremdheits-Erfahrungen (vgl. ALEIDA ASSMANN, 2003).

Ein Greuel dagegen sind mir die Sprüche mancher Wirtschaftsorganisationen in Sachen Bildung. Man denke an die von leibhaftigen sog. Erziehungswissenschaftlern unterstützte Forderung bayerischer Wirtschaftskapitäne, die Kinder mit vier Jahren einzuschulen und mit 16 Jahren ins Studium zu entlassen. Wir könnten dies extrapolieren: Noch witziger wäre es, in Anlehnung an die Fortschritte der Pränatalmedizin auch eine Verkürzung der Schwangerschaft ins Auge zu fassen, damit die jungen Leute rascher in die Betriebe kommen.

Bildung kann ansonsten nicht eigentlich zweckgebunden sein. Denn – so HANS-GEORG GADAMER – Bildung kennt, so wenig wie die Natur, außerhalb ihrer selbst gelegene Ziele (in: Wahrheit und Methode). Darin übersteigt – so Gadamer weiter – der Begriff der Bildung den der bloßen Kultivierung vorgegebener Anlagen.

Deshalb: Erhalten wir uns das, was Schule eben neben dem Funktionalen auch ausmacht: Chor, Orchester, Bigband, Theatergruppe, Kleinkunst, Schulsportmannschaft, Weihnachtsbasar, Partnerschaften! Es geht um kulturelle Bildung und um die Bildung der Persönlichkeit. Im Lande eines BACH und BEETHOVEN, eines KANT und HEGEL, eines GOETHE und SCHILLER, eines HUMBOLDT und KERSCHENSTEINER sollte man das nicht vergessen.

Der Kanon-Gedanke (der Werk-Kanon-Gedanke) kommt mir jedenfalls viel zu wenig zum Tragen – der Gedanke, dass es etwa nicht nur im Fach Deutsch einen Grundbestand an Literaturkenntnis, sondern etwa auch im Fach Musik einen Grundbestand an Werkkenntnis geben muss ... Übrigens auch deshalb geben sollte, weil kanonisches Wissen eine unverzichtbare Kommunikationsgrundlage ist und weil ein zu schmales Wissen (ein Wissen unter aller „Kanone“) Kommunikation erst gar nicht entstehen lässt!

Etwas dünn – seitenmäßig und hinsichtlich Anspruch – erscheinen mir jedenfalls die kulturbeflissenen Anstrengungen eines Politikmagazins (FOCUS), das seit Anfang April 2006 montäglich Klassiker der Weltliteratur vorstellt: unterstützt von einer großen süddeutschen Automobil-Firma; und das ganze unter dem Titel „*get Abstract – compressed knowledge*“. Die „Buddenbrooks“ etwa oder

zuletzt die „Odyssee“ werden darin von jeweils rund 700 Originalseiten auf 22 Westentaschenseiten komprimiert. Und wem das noch zu viel ist, der kann sich mit eineinhalb Seiten „*Take-aways*“ begnügen und damit renommieren. THOMAS MANN und HOMER „*super-light*“ sozusagen für den „*small talk*“.

Ebenso ist es mir eine Horrervorstellung, was die F.A.Z. am 28. Dezember 2002 berichtete, nämlich dass eine große deutsche Bank für ihre Jungmanager kulturgeschichtliche Crash-Kurse eingerichtet hat. Die jungen Banker sollen damit so weit fit gemacht werden, dass sie beim Prosecco-Empfang ein kulturelles „*name-dropping*“ praktizieren können – nach dem Motto: „Ach ja, dieser Ludwig van, das war doch der mit der Schicksalsmelodie – oder so!“ Das kann es nicht sein! Ich bin mir sicher, auch Sie wollen keine solchen Funktions-Fuzzis, sondern Persönlichkeiten mit kulturellem Hintergrund!

In den programmatischen Schriften des Deutschen Altphilologenverbandes finde ich ein klares Bekenntnis zu einem Bildungsverständnis,

- das den ganzen Menschen im Auge hat;
- das Bildung fürs ganze Leben intendiert;
- das die Bildung zur freien Persönlichkeit als oberstes Ziel hat.

Das gefällt mir. Deshalb sage ich: Hochgeschätzter DAV:

- Bewahre Dir diesen Anspruch!
- Bewahre Dir Deine gymnasiale Abgeklärtheit!
- Und bewahre Dir Deine philologische Renitenz!

OStD JOSEF KRAUS,
Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL)

Laudatio auf Jutta Limbach

anlässlich der Verleihung des Humanismuspreises

Meine sehr geehrten Damen und Herren, als der Deutsche Altphilologenverband mir antrag, die Laudatio auf die Preisträgerin des Humanismus-Preises 2006, Frau Professor JUTTA LIMBACH, zu halten, fühlte ich mich zwar sehr geehrt, freute mich sehr für Jutta Limbach, aber zweifelte doch an meiner Eignung für das Amt der Laudatorin.

Schließlich sitzt hier ein erlauchtetes Publikum, das seit Tagen Vorträgen über seltsame Themen lauscht – die „Metamorphosen VERGILS durch die Jahrhunderte“ (Titel eines Vortrags von NIKLAS HOLZBERG), „Wege der OVIDforschung in der *aetas Nasonis*“, „QUINTILIAN und die antike Rhetorik“, Themen also, die in dem Medium, in dem ich arbeite, absolute Quotenkiller wären.

Was also soll eine Abgesandte des Nullmediums Fernsehen, eine Vertreterin des Leichten und Seichten hier an diesem Ort zu Menschen sagen, von denen ich vermute, dass etliche nicht einmal ein Fernsehgerät ihr eigen nennen, weil sie Besseres zu tun haben, als sich die *daily soap* reinzuziehen, weil sie lieber über die „Infragestellung der Werte bei Phaedrus“ nachdenken als über die Frage, wer der Mörder im „Tatort“ ist oder ob der Kandidat bei „Wetten dass“ die Wette gewinnt? Und auch bei der Preisträgerin bin ich mir ziemlich sicher, dass Ihr Bücherkonsum weit über ihrem Fernsehkonsum liegt – wenn sie überhaupt guckt. Ich hoffe ja: wenigstens die Nachrichten!

Irgendein kluger Mensch hat mal gesagt, Bildung sei das, was übrig bleibt, wenn man die Einzelheiten vergessen hat, und mein Vater hat diesen Satz oft und gern zitiert, vor allem wenn er etwas nicht (mehr) wusste. Und ich sage dasselbe zu meinen Kindern, wenn ich auf Urlaubsreisen irgendeine antike oder mittelalterliche Grabinschrift in Latein oder Griechisch zu übersetzen versuche und nicht selten kläglich scheitere, obwohl ich noch zu der Generation gehöre, die auf dem humanistischen Gymnasium mit neun Jahren Latein und sechs Jahren Griechisch – beides selbstverständlich bis zum Abitur – getriezt wurde. Was allerdings hängen blieb, sind ein paar unglückliche Sätze. Einen pflegte meine Großmutter regelmäßig zum Besten zu geben, wenn sie beweisen wollte, wie idiotisch unsere Lateinbücher und die Übungssätze waren, die wir damals übrigens noch vom Deutschen ins Lateinische übertragen mussten: Der Satz, der es ihr besonders angetan hatte, lautete: „Schau, trägt jener Knabe dort nicht einen Laib Brot? Nein, aber sein Bruder spielt die Flöte“.

(Übrigens denke ich bis heute, dass wir beim Übersetzen vom Deutschen ins Lateinische mehr gelernt haben als meine Kinder beim ausschließlich umgekehrten Weg. Aber das ist ein anderes Thema.)

Drei andere unglückliche Sätze stammen tatsächlich von den Alten, und ich bin froh darüber, dass die heutigen Schüler sie nicht mehr kennenlernen: Den einen kennen Sie alle, er stammt von HORAZ und wurde in Deutschland seiner Zeit ausführlich zitiert: *Dulce et decorum est pro patria*

mori (Süß und ehrenvoll ist es für das Vaterland zu sterben), die anderen waren persönliche Wahlsprüche unseres Griechischlehrers, die da lauteten: *Ho mä dareis anthropos ou paideuetai* (nur der geschundene Mensch wird erzogen) und für alle, die diese seine martialische Einstellung nicht goutierten, hatte er noch das lateinische Motto parat: *Oderint dum metuant* (sollen sie mich hassen, wenn sie mich nur fürchten). Hier sitzt irgendwo ein Goetheaner im Saal, der zwei Klassen über mir war und alles bestätigen kann!

Nein, vom Humanismus hat sich uns in solchen Maximen nicht allzu viel vermittelt, dafür waren wir in den 60er Jahren vielleicht noch zu nah dran an der ungunstigen Vergangenheit dieses Landes.

Dennoch habe ich gerne das Amt angenommen, Jutta Limbach zu loben, und wissen Sie warum? Weil meine Großmutter, wenn sie noch lebte, das von mir erwartet hätte.

Also besorgte ich mir die Biografie über Jutta Limbach, ein sehr gut geschriebenes, sorgfältig recherchiertes Buch von KARIN DECKENBACH, einer Kollegin aus der schreibenden Zunft, und was las ich da gleich im ersten Kapitel?

Als Jutta Limbach gefragt wurde, ob sie Justizsenatorin in der Berliner Regierung von WALTER MOMPER werden wolle, dachte sie eine Weile eher abwehrend nach, denn sie hatte einen anderen Berufsraum, und sagte dann aber: „Nun, meine Großmutter würde es wohl von mir erwarten.“

Dann las ich weiter in dem Buch und immer weiter, und am Ende wusste ich: Es ist nicht nötig, hier über die Herkunft und Entwicklung des Humanismus zu referieren. Es ist nicht nötig, hier mit lateinischen oder griechischen Zitaten von PLATON, ARISTOTELES oder ERASMUS und MELANCHTHON zu prunken, auch wenn wir hier bei den Altphilologen sind. Nein, es genügt vollkommen, hier einfach ein bisschen was über Jutta Limbach zu erzählen, dann wird ganz von selbst klar, was Humanismus eigentlich ist und warum sie zu Recht den Humanismus-Preis 2006 erhält.

Hören Sie sich also bitte an, was es über Jutta Limbach zu erzählen gibt. Man muss allerdings tatsächlich bei ihrer Großmutter anfangen, nein, schlimmer noch, bei ihrer Urgroßmutter!

Ihre Urgroßmutter PAULINE STAEGEMANN wuchs heran, als in Deutschland noch ein Kaiser

regierte, und zu dieser Zeit war es Frauen verboten, sich politisch zu betätigen. Sie verspürte aber den großen inneren Drang, eben dies zu tun, denn vieles passte der Urgroßmutter nicht.

Vieles, was Recht war unterm Kaiser, war in den Augen der Urgroßmutter Unrecht, und daher zog sich Pauline Staegemann Hosen an, zwängte die Haare unter eine tiefsitzende Schirmmütze, versteckte die schmalen Hände in den Jackettaschen, und machte aus Pauline Paul, um an aufrührerischen Versammlungen teilnehmen zu können. Zwei Mal wurde sie wegen unbotmäßiger politischer Umtriebe verurteilt, saß eine der Gefängnisstrafen auch ab und setzte sich trotzdem bis ins hohe Alter für die Zukurzgekommenen dieser ungerechten Welt ein.

Pauline Staegemann trat früh in die Sozialdemokratische Partei Deutschland ein und aus der evangelischen Kirche aus. Letzteres, weil sie sich so sehr darüber ärgerte, dass die Kirche armen Leuten sogar am Tag der Konfirmation ihrer Kinder noch einen Obolus abnahm, obwohl die Eltern doch schon große Mühe hatten, ihrem Nachwuchs zu diesem Anlass überhaupt Schuhe und Strümpfe zu kaufen. Die Urenkelin Jutta Limbach haben solche Familien-Geschichten schon früh sehr beeindruckt.

Beeindruckt hat sie auch die Geschichte der beiden Töchter ihrer Urgroßmutter. Eine der beiden hatte sich nach ihrer Hochzeit relativ schnell wieder scheiden lassen, lebte danach unverheiratet mit einem anderen Mann zusammen und kümmerte sich nicht um das Gerede der Leute. „Sie waren das einzige unverheiratete treue Paar, das ich kannte und das hat mir als Kind sehr imponiert“, erzählte die Urenkelin Jutta Limbach später.

Die andere Tochter Paulines war ELFRIEDE STAEGEMANN, Jutta Limbachs Großmutter, jene also, die von ihrer Enkelin ganz selbstverständlich erwartet hätte, dass sie das Amt der Justizsenatorin von Berlin ohne viel Federlesens annimmt.

Großmutter Elfriede schwang schon als Jugendliche nicht nur am Familientisch, sondern auch draußen stürmische Reden, hieß nach ihrer Heirat ELFRIEDE RYNECK, und zog im Januar 1919 für die SPD in die Nationalversammlung ein. Mit ihrer Stimme wurde dort das Deutsche Reich in eine parlamentarische Demokratie umgewandelt. Bis

1933, dem Jahr, das mit HITLERS Ernennung zum Reichskanzler begann, saß Jutta Limbachs Großmutter als SPD-Abgeordnete im Preußischen Landtag, und natürlich stand sie danach, wie alle Demokraten und Andersdenkenden, unter strenger Beobachtung der Gestapo.

Was diese Großmutter vor allem auszeichnete, und was Jutta Limbach, wie sie später erzählte, besonders beeindruckte, war deren Zivilcourage, die in folgender Geschichte aufscheint: Die 10jährige Jutta und ihr Bruder PETER liefen jeden Morgen drei Kilometer in das nächste Dorf in eine zweiklassige Volksschule. Es gab einen einzigen Lehrer, der alle Fächer unterrichtete und seinen Schülern eines Tages mehrere Hefte des „Stürmer“ zur sorgfältigen Lektüre aufgab. Die Schülerin Jutta zeigte diese Hefte ihrer Großmutter.

Und diese, obwohl sie schon sehr korpulent und nicht mehr besonders gehfreudig war, zog sich fein an, schnappte sich die Hefte, ging die drei Kilometer bis zum Schulhaus und sagte dem Lehrer auf unmissverständliche Art und Weise, was sie von diesem erbärmlichen Schund hielt. Sie drohte: Wenn er es je wieder wagen würde, ihren Enkelkindern solche Abscheulichkeiten nahe zu bringen, dann werde er sie wirklich kennen lernen!

Die beiden Kinder waren beeindruckt von der großmütterlichen Tat, ihre Mutter jedoch war verzweifelt über diese Intervention. Sie fürchtete, gleich die Gestapo vor der Tür zu haben. Zum Glück unnötigerweise, denn, so erzählt Jutta Limbach, „seitdem hat uns dieser Lehrer wirklich mit einer vornehmen Zurückhaltung behandelt, er hat uns nicht mal mehr mit seinem Rohrstock belästigt, mit dem er zuvor ständig und alle schlug. Stattdessen behandelte er uns fortan wie rohe Eier, das hat meine Großmutter bewirkt und sie hat mir sehr imponiert.“ Die Großmutter hatte getan, was sie tun musste.

Jutta Limbachs Familie, vor allem ihre Großmutter und ihr Vater, haben Deutschlands Kapitulation und damit das Ende des Hitler-Staates als Erlösung erlebt. Vater und Großmutter genossen die neue Freiheit in vollen Zügen und wurden sofort wieder politisch aktiv. Für beide hieß das, sich in der sozialdemokratischen Partei zu engagieren und diese in Berlin wieder mit aufzubauen.

„Es war eine Zeit“, sagt Jutta Limbach, „in der ich meinem Vater sehr nah war. Ich habe diese Zeit trotz Hunger und Kälte wegen der Lebensfreude und Tatkraft meines Vaters in guter Erinnerung. In Sachen Optimismus bin ich meines Vaters Tochter. Ich wollte – wie meine Vorfahren – eines Tages politisch tätig sein.“

Und genau so ist es gekommen, was, wenn man ihren familiären Hintergrund kennt, dann gar nicht mehr so sehr verwundert, denn offenbar hat ihr diese Familie sehr viel Energie mit ins Leben gegeben, großes Selbstvertrauen, und ein unerschütterliches Selbstbewusstsein.

An der Schule und auf der Uni hatte Jutta Limbach lange nicht gewusst, was aus ihr eigentlich werden sollte, nur eines war anscheinend von Anfang an klar: dass sie hoch hinaus wollte. „Warum nicht Bundeskanzlerin? Auch ein Ministeramt erschien mir nicht übel. Selbst mit dem Gedanken, Regierende Bürgermeisterin von Berlin zu werden, habe ich gespielt“, schrieb sie im September vergangenen Jahres in der Wochenzeitung DIE ZEIT.

Sie ist dann tatsächlich sehr hoch aufgestiegen, auch in der Politik, allerdings hat sie sich dafür, im Gegensatz zu den üblichen Berufspolitikern, sehr viel Zeit gelassen. Sie hat erst einmal ein ordentliches Handwerk gelernt, das Handwerk der Juristin, und das hat sie, wie alles in ihrem Leben, gründlich und mit Glanz gemacht.

Ihre Promotion unter ihrem Mentor ERNST E. HIRSCH an der FU Berlin war die erste, die an der juristischen Fakultät mit *Summa cum laude* bewertet wurde. Und als diese junge Juristin dann auch noch begann, sich zu habilitieren – als erste Frau an dieser Fakultät – haben, so heißt es, einige Professorenherren doch schwer geschluckt.

1971 wurde Jutta Limbach dann mit 37 Jahren zur ersten – und bislang einzigen – Professorin des Fachbereichs Jura der Freien Universität Berlin berufen. Diesen Beruf hat sie siebzehn Jahre lang mit großer Freude, großem Engagement und viel Erfolg ausgeübt, bis zu jenem Tag, an dem ein gewisser DIETER SCHRÖDER in ihrem Büro aufkreuzte und sie fragte, ob sie in WALTER MOMPERS Kabinett gehen wolle.

Das war im Januar 1989. Sie sagte ja, und weder sie, noch irgend jemand anders auf der Welt ahnte

damals, dass noch im selben Jahr die Mauer fallen und die DDR sich aus der Weltgeschichte verabschieden sollte. Jutta Limbach wurde Justizsenatorin in Berlin und machte zunächst vor allem Schlagzeilen als Mitglied eines „Feminats“ und Organisatorin eines täglichen „Hexenfrühstücks“, zu dem sich die Frauen trafen, bevor sie ins Kabinett gingen.

Walter Momper, der Mann mit dem roten Schal, wollte bundesweit ein Zeichen setzen und sein Kabinett nicht hauptsächlich mit alten Parteisoldaten aus dem Berliner Provinzmief besetzen, sondern mit eher partei- und politikfernen Quereinsteigern, vorzugsweise Frauen.

Zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik saßen an einem Kabinetttisch mehr Frauen als Männer, und das hielt die Presse und die Öffentlichkeit in Atem, bis die Mauer fiel. Das war auch die eigentliche Feuertaufe der Jutta Limbach, denn nun musste in kurzer Zeit unheimlich viel geregelt und in die Gänge gebracht werden – Verfolgung des DDR-Unrechts, Überprüfung von ost-deutschen Richtern, Aufbau der Justiz im Osten Berlins – und nichts davon ging ohne die Juristin.

Obwohl sie damals bei zahlreichen Entscheidungen in der Kritik stand und aus zahlreichen Rohren auf sie geschossen wurde, sagen heute in der Rückschau alle, die damals mit ihr zu tun hatten, auch die politischen Gegner in den Parteien und den Medien: Jutta Limbach hat ihr Amt mit Bravour geführt, hat die Feuertaufe bestanden.

Und sie hat durch den Wechsel von der Wissenschaft in die Politik im eigenen Kopf erfahren, dass ganz unterschiedliche Denkweisen diese Zünfte trennen. Darüber sprach sie auf einem Strafverteidigertag in Essen und sagte, der Zweifel sei ein guter Motor wissenschaftlicher Erkenntnis, doch in der Politik würden andere Klugheitsregeln gelten. So müssten Politiker aus vielschichtigen Wahrheiten einfache machen, um ihre Handlungsfähigkeit nicht einzubüßen.

Nach zwei Legislaturperioden in der Politik sehnte sich Jutta Limbach aber wieder nach der Wissenschaft, und da traf es sich, dass in Karlsruhe eine Richterin gebraucht wurde und alle, auch ihre früheren Gegner, überzeugt waren,

Jutta Limbach sei dafür die richtige. Die Medien waren des Lobes voll und begrüßten den Gang nach Karlsruhe.

Härte und Konsequenz, politische Empfindsamkeit, ein hoch entwickeltes historisches Bewusstsein wurden ihr attestiert, und, so hieß es, sie sei „eine Meisterin der öffentlichen Kommunikation“, die stets ruhig und sachlich argumentiere, auch mal ironisch werden könne, und dort, wo Männer brüllen würden, nur eine Augenbraue hochziehe und damit mehr erreiche als jeder tobende Macho.

Ihre Berufung nach Karlsruhe betrachtete Jutta Limbach als Krönung ihrer Karriere, aber da irrte sie sich ein bisschen, denn erstens waren die Jahre in Karlsruhe kein Zuckerlecken, sondern wieder höchst turbulent, und zweitens war sie ja noch gar nicht am Ende der Fahnenstange angekommen.

Sie war jetzt zwar Vorsitzende eines Senats, wieder einmal die erste Frau in so einem Amt, aber sie war vom ersten Tag an mit schwierigsten, weit reichenden und hoch emotional besetzten Sachverhalten beschäftigt.

Ihr erster „Fall“ war das Verfahren über den Einsatz von Bundeswehrsoldaten im Ausland, einer der bedeutsamsten Entscheidungen in der Geschichte des Bundesverfassungsgerichts. Wieder bewährte sich Jutta Limbach in dieser Geschichte so, dass hinterher alle sagten, man hätte es nicht besser machen können.

Und so dauerte es nicht mal zweihundert Tage, bis die eigentliche Krönung der Jutta Limbach erfolgte. Sie wurde Präsidentin des Bundesverfassungsgerichts, wiederum die erste Frau in diesem Amt, dem fünfthöchsten unseres Landes.

Schwierig und turbulent, wie es in Karlsruhe anfang, ging es weiter. Das „Kruzifix-Urteil“ versetzte das Land in Aufruhr. Der Spruch zum Gebrauch des TUCHOLSKY-Zitats „Soldaten sind Mörder“ sorgte für erregte Debatten, die Erlaubnis von Sitzblockaden, die Genehmigung zum Schächten nach islamischem Ritus, kaum ein Urteil unter der Ägide Jutta Limbachs ließ die Nation unberührt.

Sie war bis heute die bekannteste und in manchen Kreisen auch umstrittenste Präsidentin in der Geschichte des Bundesverfassungsgerichts.

Aber auch für diese Zeit galt, was der SÜD-DEUTSCHEN ZEITUNG schon an der Berliner

Justizsenatorin aufgefallen war: Jutta Limbach sorgt für Aufregung, macht sich viele Gegner, aber irgendwann kommt der Zeitpunkt, an dem ihr diese Gegner aus der Hand fressen. „Auffallend ist jedenfalls schon, dass sie nach jedem neuen Berliner Krach noch ein bisschen unangreifbarer durch die Stadt zog, in der es doch gerade für Justizsenatoren eine umfangreiche ‚Schafottliste‘ gab, mit schnellen Exekutionen, wenn etwas schief gegangen war“, schrieb HERBERT RIEHL-HEYSE.

Die Politikerin Jutta Limbach und die Juristin und Verfassungsrichterin Jutta Limbach sind aber noch nicht die ganze Jutta Limbach. Eine dritte wichtige Facette dieser Persönlichkeit ist bisher noch gar nicht zur Sprache gekommen: die Mutter und Feministin Jutta Limbach.

Jutta Limbach bekam ihre drei Kinder früh, das erste während ihrer Habilitation. Da stellt sich natürlich sofort die Frage: Wie kann man dabei noch so eine Karriere hinlegen, wie sie sie hingelegt hat? Die Antwort ist so einfach wie revolutionär: mit einem Kindermädchen und einem Mann, der den Rest erledigt.

Peter Limbach, auch er Jurist und voll berufstätig, übernahm von Anfang an einen Großteil der Kinderversorgung und das Kommando über die Küche. Er achtete stets darauf, seinen Arbeitsplatz möglichst pünktlich zu verlassen, damit er anschließend noch über den Markt gehen und fürs Abendessen einkaufen konnte. Damit erlebte er, was sonst nur Frauen erleben: den Stress und die Zerrissenheit von „Ich mache alles und habe Zeit für gar nichts“.

Der Familie war dies durchaus immer bewusst. Das wurde deutlich, als die Justizsenatorin ihren Antrittsbesuch in der Berliner Landesvertretung in Bonn absolvierte und einer der Söhne von der Presse gefragt wurde, ob er das nicht toll finde, was seine Mutter da mache. Ja, habe der Sohn darauf geantwortet, aber „ich finde auch toll, was mein Vater macht“.

Am Beispiel ihres Mannes konnte Jutta Limbach im Umkehrschluss sehen, was nach wie vor ein zentrales Problem der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ist: die Doppelbelastung, die, anders als bei ihr zu Hause, in aller Regel die Frauen und Mütter trifft. Darin erkannte sie die Hauptursache dafür, dass sie, wo auch immer sie hinkam,

die „Orchidee“ war, die einzige Frau unter lauter männlichen Amts- und Würdenträgern. Viel Zeit und Engagement hat Jutta Limbach aufgewendet, um als Politikerin wie auch als Juristin in dieser Hinsicht die Dinge zum Besseren zu wenden.

Jutta Limbach hat einmal gesagt, sie sei davon überzeugt, dass für das Funktionieren einer Demokratie Werteerziehung unverzichtbar ist. Ich zitiere: „Die Demokratie hängt von ethischen Voraussetzungen ab, d. h. sie erfordert ein Mindestmaß an demokratischem Ethos bei Bürgern und Amtsträgern. Damit sind die öffentlichen Tugenden gemeint, auch Bürgertugenden genannt, wie der Respekt vor dem anderen ungeachtet seiner politischen Auffassung ... Diese Tugenden gehören nicht zur biologischen Grundausstattung eines Menschen, sondern müssen von jeder jungen Generation neu gelernt werden.“

Meine Damen und Herren, mit diesem Wort Jutta Limbachs führt sie uns zum Motto Ihres Kongresses: Klassische Sprachen und Werteerziehung heute.

Zu letzterem, zur Werteerziehung möchte ich abschließend noch ein paar Gedanken los werden, von denen ich denke, dass sie im Sinn von Jutta Limbach gesprochen sind.

Wenn heutzutage ein Schüler Amok läuft und seine Lehrer und Klassenkameraden erschießt, wenn jugendliche Neonazis Ausländer oder dunkelhäutige Deutsche zu Tode prügeln oder wenn die Lehrer einer Berliner Hauptschule um Hilfe rufen, weil ein geordneter Unterricht nicht mehr möglich ist, dann ertönt allenthalben der Ruf nach einer verstärkten Werteerziehung. Kindern und Jugendlichen müssen wieder Werte vermittelt werden, heißt es dann an den Stammtischen, in den Talkshows und auf Symposien, Kongressen und Podiumsdiskussionen. Der Werteverfall muss gestoppt werden. – Aber wie? Wenn das mal so einfach wäre.

Neben der Hilflosigkeit spricht aus solchen Forderungen zugleich ein offenbar unausrottbarer Machbarkeitswahn. Als ob wir per Unterricht oder gar durch Erlernen von Griechisch und Latein Amokläufe ausschließen und das Böse bannen könnten! Als ob Werte etwas wären, was zu unserer freien Verfügung steht wie Benzin, Bücher oder Bouletten!

Nein, es gibt kein Fach Freiheit, Liebe, Gleichheit, Solidarität, Gewaltfreiheit oder Gewissen, das man pauken könnte wie Latein und abfragen wie Vokabeln. Werte sind etwas Unverfügbares, sonst wären es keine.

Man kann Wertpapiere besitzen, aber nicht die Werte. Werte kann man nur leben und vorleben. Wie man liebt, redet, denkt, handelt, Probleme löst, Konflikte austrägt, gewinnt, verliert, trauert, sich freut, das alles lernen die Kinder zuerst am Beispiel der Eltern. Dass man's eventuell auch anders machen kann, erfahren sie erst später.

Deshalb ist das, was Kindern und Jugendlichen wertvoll erscheint, eine Nebenwirkung des Lebens, das sie erfahren, eine Wirkung unseres bewussten und unbewussten Umgangs mit Kindern, mit dem Ehepartner, den Großeltern und mit anderen Menschen und mit diesem Planeten. Und eine Nebenwirkung des öffentlichen, gesellschaftlichen und politischen Lebens, und auch eine Nebenwirkung dessen, was über die Medien in die Köpfe unserer Kinder dringt.

Fragwürdig ist die Forderung nach einer Werteerziehung in der Schule auch, weil dabei so getan wird, als hätten es nur junge Menschen nötig, sich an ethische Normen zu halten. Umgekehrt wird aber erst ein Schuh daraus. Von Politikern ist zu verlangen, dass sie nicht öffentlich Wasser und heimlich Wein trinken und mit dem Gürtel enger Schnallen bei sich selber anfangen. Von Unternehmern und Managern ist zu verlangen, dass sie außer ökonomischen Werten auch noch andere Werte gelten lassen. Von Wissenschaftlern ist zu verlangen, dass sie nicht nach dem Motto verfahren, wessen Drittmittel ich bekomme, dessen Lied ich sing'.

Von Journalisten ist zu verlangen, dass sie über das Wichtige berichten, statt über das uninteressante Privatleben des semiprominenten Personals der Regenbogenblätter. Vom Fernsehen ist zu verlangen, dass es sich in erster Linie um Wahrheit, Aufklärung, Information und Qualität bemüht und erst in zweiter Linie um die Quote. Von Sportfunktionären ist zu verlangen, dass sie sportliche Werte über den kommerziellen Erfolg stellen und ihnen die Gesundheit der ihnen anvertrauten Sportler wichtiger ist als die Goldmedaille oder die Weltmeisterschaft. Von

Bischöfen und Pfarrern ist zu verlangen, dass sie die Menschen nicht nur bepredigen, sondern selber nach ihren Worten leben.

Die Währung einer Wertegemeinschaft, die zu sein wir behaupten, ist die Glaubwürdigkeit. Fehlt es an dieser Währung, dann helfen noch so viele Schulstunden Religion, Ethik, Latein und Griechisch nichts. Dann mutiert die Wertegemeinschaft in eine Wertpapiergesellschaft, in der das Geld die alleinige und alles entscheidende Währung ist.

Die Unterschiede zwischen Gut und Böse, Schön und Hässlich, Wichtig und Unwichtig vermitteln sich durch die Unterschiede, die in der Familie und der Gesellschaft gemacht werden. Werte vermitteln sich, in dem man den anderen durch sein Reden und Tun zeigt, was einem wichtig ist, wobei Tun wichtiger ist als das Reden.

Für das Gute eintreten, ist weniger das Problem. Für das Gute und gegen das Böse ist jeder, so lange es ihn nichts kostet. Das Gute tun, obwohl es einen etwas kostet, das ist das Problem. Wenn man die Werte, die man verbal hochhält, nicht auch durch seine täglichen Entscheidungen realisiert, dann vermittelt sich einem Kind nur, dass es offenbar von Vorteil ist, sich selbst nicht beim Wort zu nehmen. Heuchler ziehen Heuchler heran. Verlogenheit gebiert Verlogenheit. Geiz erzeugt Geiz. Lieblosigkeit produziert Lieblosigkeit. Gewalt zeugt Gewalt. Darum blicken wir in einen Spiegel, wenn wir auf unsere Kinder schauen.

Diese haben ein feines Gespür dafür, ob Erwachsene sich selber an das halten, was sie Kindern predigen. Wenn Kinder merken, dass da etwas nicht stimmt, dann sind alle Appelle an ihr Gewissen vergebens. Warum soll ein Kind wegen einer Lüge ein schlechtes Gewissen haben, wenn es im Alltag mitbekommt, wie oft die Erwachsenen lügen?

Wo gelogen wird, verfällt übrigens nicht der Wert Wahrheit oder Wahrheitsliebe. Werte können gar nicht verfallen. Verfallen kann nur unsere Bereitschaft, einem Wert wie der Wahrheitsliebe durch Wahrhaftigkeit Geltung zu verschaffen. Verfallen kann die Bereitschaft, für Werte einzutreten. Verfallen kann die Bereitschaft, höheren Werten unsere eigenen Interessen

unterzuordnen. Verfallen kann unsere eigene Glaubwürdigkeit.

Eine andere populäre, immer wieder an Lehrer und Schulen herangetragene Forderung lautet: Kinder und Jugendliche brauchen Vorbilder. Ich will dem nicht widersprechen, zumal angesichts der Tatsache, dass es in meinem eigenen Medium, dem Fernsehen, von falschen Vorbildern nur so wimmelt.

Über Frauen wie Jutta Limbach erfährt man leider bedeutend weniger als über die PARIS HILTONS dieser Welt. Allerdings ist daran Jutta Limbach auch ein wenig selber schuld, denn schon vor Jahren, als wir uns mehrfach bei „Mona Lisa“ um sie bemühten, drängte sie nichts ins Licht der Kameras und wir hatten das Nachsehen. Die wirklich seriösen Menschen, die zudem meist sehr viel zu tun haben, sind eben nicht erpicht auf Fernsehpopularität.

Dabei gehört Jutta Limbach zu den Menschen, die man wirklich guten Gewissens als Vorbild empfehlen kann! Meiner Tochter, die heute mitkommen durfte, habe ich nicht nur oft von Jutta Limbach erzählt, sondern ihr für ein großes Geschichtsreferat zur Entwicklung der Frauenarbeit in Deutschland auch einen Vortrag von ihr in die Hand gedrückt, den sie mal bei uns im ZDF über Frauen und Macht gehalten hat, und einen anderen über den aufhaltsamen Aufstieg der Frauen in der Wissenschaft, mit dem sie an der FU Berlin Furore gemacht hatte – und meine Tochter hat gleich den schönen Begriff vom aufhaltsamen Aufstieg für ihren Titel geklaut und ihre Arbeit mit einem wichtigen Limbach-Zitat über den Fortschritt der Frauenbewegung seit den Tagen ihrer Urgroßmutter, meiner Großmutter in diesem Fall, begonnen. Ein guter Einstieg in den Feminismus war das, über den ich mich als alte Emanze sehr gefreut habe.

Dennoch möchte ich an ein Problem erinnern, das der Schriftsteller SIEGFRIED LENZ schon 1973 in seinem Roman „Das Vorbild“ thematisiert hat. Lenz erzählt darin die Geschichte zweier Pädagogen und einer Lektorin, die sich in Hamburg treffen, um für ein Schul-Lesebuch ein Kapitel „Lebensbilder – Vorbilder“ fertig zu stellen. Die drei können sich nicht einigen. Als die Vorbildsuche ergebnislos abzubrechen droht, macht einer

von ihnen einen konsensfähig erscheinenden Vorschlag: die Geschichte der Biologin LUCY BEERBAUM, die nach dem griechischen Obristenputsch (April 1967) in einen tödlich verlaufenden Hungerstreik getreten war, um sich mit ihren verhafteten griechischen Kollegen zu solidarisieren.

Aus diesem Vorschlag, auf den sich die drei mit Mühe und Not einigen, wird auch wieder nichts. Der im Verlag zuständige Redakteur lehnt ab.

Pluralistische Gesellschaften können sich nur schwer auf einen Wertekanon einigen, und das kann auch gar nicht anders sein, denn könnten sie es, wären es keine pluralistischen Gesellschaften mehr. Misslingt die Einigung bei den Werten, muss sie zwangsläufig auch bei den Vorbildern misslingen, denn deren Funktion ist es ja, Heranwachsenden beispielhaft zu zeigen, wie sie bestimmte Werte im Leben realisiert haben.

Der Dissens besteht nicht nur in der Wahl der richtigen Vorbilder, er beginnt schon viel früher und entzündet sich an der Frage, ob man Kindern und Jugendlichen überhaupt Vorbilder zur Nachahmung empfehlen soll, denn erstens waren und sind auch Vorbilder nur Menschen mit vielen Fehlern, zweitens arten Vorbildempfehlungen oft in Heldenverehrung aus, drittens haben Vorbilder etwas Statisches und zugleich Monumentales, und viertens wird Vorbild-Pädagogik als Teil der autoritären Zeigefinger-Pädagogik empfunden, die man doch seit 1968 überwunden zu haben meint.

Fünftens schließlich ist bei der ganzen Vorbildnerie oft viel Heuchelei im Spiel. MAHATMA GANDHI, die Mutter THERESA, ALBERT SCHWEITZER, diese Titanen der Beispielhaftigkeit, werden zwar seit Jahrzehnten immer als die nacheifernswerten Persönlichkeiten genannt, aber wenn das wirklich ernst gemeint ist, frage ich mich, wo all diese Gandhis, Schweitzers und Therasas sind. Wir sehen sie nicht.

Die Vermittlung der richtigen Werte durch die Wahl der richtigen Vorbilder ist also genau so eine untaugliche Lösung, wie der Versuch, Werte in der Schule zu unterrichten und die Kinder nach dem Unterricht in eine Welt zu lassen, in der diese Werte keine Rolle mehr spielen.

Welche Möglichkeiten der Werteerziehung also bleiben mir noch? Ich denke, ein ganz wichtiges und nicht zu unterschätzendes Mittel steht jedem

und jeder Einzelnen zu Gebote. Die Literatur. Im Schatz der vielen Geschichten, die unsere Kultur hervorgebracht hat, steckt die Fülle des Lebens mitsamt allen Widersprüchen. Wer sich wirklich auf diesen Schatz einlässt und ihn kennenlernt, erlebt alles und auch das Gegenteil. Darin stecken Heerscharen möglicher Identifikationsfiguren – und auf diese können wir allerdings nicht verzichten. Identifikationsobjekte brauchen Kinder und Jugendliche von Anfang an.

Wie wichtig solche Figuren sind, haben wir beispielsweise bemerkt, als wir mit unseren Kindern im Kino den ersten Film über Harry Potter gesehen hatten. Plötzlich bemühte sich unser kleiner Moritz, so mutig und aufrecht zu sein wie Harry Potter. Plötzlich begann er, die dicken Harry-Potter-Bände zu lesen. Und wir älteren, die wir mit KARL MAY aufgewachsen sind – haben wir zeitweise nicht alle so edel, gut, schlau und überlegen sein wollen wie Winnetou und Old Shatterhand?

Figuren aus der Literatur haben gegenüber Vorbildern gleich mehrere Vorteile: Für jede Lebensphase gibt es eine große Auswahl, und die Heranwachsenden selbst sind es, die wählen dürfen.

Wir, die Eltern und Erzieher haben nur für eine genügend große Auswahl und den für jede Altersstufe entsprechenden Nachschub zu sorgen. Und wir haben da zu sein, um mit unseren Kindern über die Fragen und Gedanken zu sprechen, welche die Geschichten in ihnen hervorrufen. Wenn das von Anfang an eingeübt wird, also schon ab dem Vorlesealter, dann suchen sich unsere Kinder ganz von selbst, was sie jeweils brauchen.

Identifikationsfiguren sind also Lebensabschnittsbegleiter mit begrenztem, aber förderndem Einfluss. Sie ermöglichen wirklich Entwicklung, während ein einziges übermächtiges Vorbild Entwicklung vielleicht eher verhindert.

Identifikationsfiguren sind keine Autoritäten, sondern Menschen, mit denen wir gedanklich leben und leiden, die nicht immer nur siegen, sondern auch verlieren, die Schwächen und Fehler zeigen und mit deren Widersprüchen wir uns auseinandersetzen. Kinder können solche Figuren, wenn sie ihren Dienst getan haben, ablegen wie alte Bücher und zu klein gewordene Klei-

der, ohne sich ein Gewissen daraus zu machen, und sich der nächsten Figur zuwenden.

Kinder wachsen und reifen mit diesen unterschiedlichen Figuren und bereiten sich so auf jene eigentlich großen Figuren vor, mit denen man dann ein Leben lang nicht fertig wird: Abraham, Moses, David, Hiob, Antigone, Odysseus, Jesus, Don Quijote, Hamlet, Faust und wie sie alle heißen.

An ihnen entdeckt man in jedem Lebensalter immer wieder neue Facetten, die einem vorher verborgen waren. Und wenn man sie auch noch in ihrer Originalsprache versteht, erschließen sich noch ein paar Facetten mehr.

Da trifft es sich gut, dass Jutta Limbach, die Juristin, nach dem Hüten des „Kulturguts Recht“

nun das „Kulturgut GOETHE“ hütet. Zwar steht sie derzeit schon wieder heftig unter Beschuss, wie könnte es anders sein, aber ich denke, jetzt soll sie mitten im Pulverdampf erst einmal den Humanismuspreis entgegennehmen, und dann, wenn sich die Nebel verzogen haben, ereignet sich ja vielleicht ein weiteres Mal, was sich im Leben der Jutta Limbach schon öfter ereignet hat: dass ihr die Gegner aus der Hand fressen. Das zumindest wäre mein privater Wunsch für Jutta Limbach. Und mein privater Wunsch an die Politiker wäre, dass sie zu der Einsicht gelangen, dass der Etat für die Kultur im allgemeinen und fürs Goethe-Institut im Besondern nicht verringert, sondern aufgestockt gehört. – Ich danke Ihnen für Ihre Geduld.

PETRA GERSTER, Mainz

Dankesworte für den Humanismuspreis des Deutschen Altphilologenverbandes

Sehr geehrter Herr Vorsitzender, lieber Herr LOOS, Sie haben den Humanismuspreis soeben einer Person verliehen, die im Geruch steht, abendländische Bastionen zu untergraben. Das GOETHE-Institut wird sich – so konnten Sie in einem aufgeregten Feuilleton lesen – weitgehend aus Westeuropa zurückziehen. Was hat es mit dieser Meldung auf sich? Keine Angst bitte, ich werde Sie nicht mit einem Kommentar zum jüngsten Hahnenkampf im deutschen Feuilleton zu unterhalten versuchen, auch nicht mit einer Verteidigungsrede. Vielmehr möchte ich – herausgefordert durch ihr Tagungsthema „Antike im Dialog“ – mir die Frage stellen: Haben wir Europäer uns nichts mehr zu sagen? Denn das ist – auf ihren Kern reduziert – die Meinung, die mir einige Journalisten unterstellen.

Ihre diesjährige Tagung mit der Suche nach zeitlichen und zeitlosen Aussagen antiker Texte zeigt, welche Funken sich aus dem gemeinsamen kulturellen Erbe für den Dialog über europäische Werte schlagen lassen. Um neue Lesarten griechischer Lyrik, römischer Rechtstexte und philosophischer Traktate geht es Ihnen, die für die künftige europäische Werteerziehung von Gewinn sein könnten. So ereignet sich eine schöpferische Aneignung der Antike, die zeigt, dass Europa den gemeinsamen Fundus an Kultur und Werten freilegen, aber sich nicht neu erfinden muss.

Nehmen Sie ein anderes hochaktuelles europäisches Gesprächsthema, bei dem – wie BARTOSZEWSKI das so treffend ausgedrückt hat – „die Antike der Gegenwart begegnet und im europäischen Ausmaß die Rolle einer verbindenden Instanz erfüllt“: Die europäische Verfassungsdebatte. Diese fußt, insbesondere was die Verbindung von Grundrechten und politischem Ordnungsgefüge angeht, auf dem Konzept des modernen Verfassungsstaats. Dieser ist das Produkt eines Länder übergreifenden Wachstumsprozesses, der von der Antike bis zur Neuzeit, von der Idee der Demokratie über die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte bis zum Parlamentarismus und der Gewaltentrennung reicht.

PETER HÄBERLE spricht von einer „konzertierten Aktion“, an der vor allem Europa beteiligt war und ist. Gemeint ist eine Rezeptions- und Lerngemeinschaft, in der – verstärkt seit dem Fall des Eisernen Vorhangs – verfassungsrechtliche Prinzipien ein- und auswandern. Europa, zuvorderst Westeuropa spielt in dieser geistigen Produktionsgemeinschaft auf Grund seiner Erfahrungen eine tragende Rolle.

Allerdings scheint die europäische Integration durch das französische und niederländische Nein zum Verfassungsvertrag ins Stocken geraten zu sein. Während einer solchen Denkpause gilt es sich zu erinnern, dass sich die Europäische Gemein-

HIS LITTERIS

PRAEMIUM HUMANITATIS

AD IUDICANDUM

DOMINAE ILLUSTRISSIMAE ATQUE HUMANISSIMAE
CVI NOMEN EST

PROF. DR. JUTTA LIMBACH

QVAE IN VNIVERSITATE LIBERA BEROLINENSI SVMMO STUDIO
ET IVS CIVILE ET IVS COMMERCIORVM
ET SOCIOLOGIAM IURIDICALEM PROFESSA EST

QVAE SENATRIX REI IURIDICAE BEROLINENSIS
MVNERA DIFFICILIA READVNTATIONIS GERMANIAE
IN REBUS IURIDICIS FELICITER EXPLEVIT

QVAE PRAESES FOEDERALIS IUDICII CONSTITVTIONALIS GERMANIAE
SVMMA HUMANITATE IUDICIA AD SALVTEM SOCIETATIS FECIT
NEC RARO ETIAM INGRATIORA DECRETA
IVSTITIAE CAUSA ET AD SALVTEM HOMINVM PERTVLIT
ET IN HIS REBUS SEMPER FORTITVDINEM CIVILEM OSTENDIT

QVAE PRAESES INSTITVTI GOETHEANI ID STVDET
VT BONVM ERVDITIONIS COMMVNE PER ORBEM TERRARVM DIFFVNDATVR

QVAE IN LIBRIS ET ACROASIBVS
FVNDAMENTA CVLTVRAE ATQUE BONORVM EVROPAE PROFITETVR

QVAE IN OMNIBVS REBUS A SE SVSCEPTIS
ELEGANTER HUMANITER PLACABILITER (SICVT EIVS EST MOS)
SEMPER REVERENTIAM HOMINVM ALITER SENTIENTIVM PRAESTITIT

QVAE HIS REBUS SVPRA DICTIS
CIVIBVS SVIS AD COMMVNEM SALVTEM INTENTIS
EXEMPLVM IMITATIONE DIGNVM DEDIT

MONACI

ANTE DIEM DVODECIMVM KALENDAS MAIAS
ANNO DOMINI BISMILLESIMO SEXTO
ASSOCIATIONIS PALAEOFILOLOGORVM GERMANORVM PRAESES
HARTMUT LOOS

Text der lateinischen Ehrenurkunde zur Verleihung des Humanismus-Preises durch den Vorsitzenden des Deutschen Altphilologen-Verbandes Hartmut Loos an Frau Professor Dr. Jutta Limbach am 20. April 2006.

schaft in den über 40 Jahren ihres Bestehens als ein Garant der Stabilität erwiesen und einen erheblichen Beitrag für die Freiheit, den Wohlstand und den sozialen Frieden erbracht hat. Die durch die europäische Zusammenarbeit bewirkte Verflechtung der Volkswirtschaften hat Kriege innerhalb der Europäischen Gemeinschaft unmöglich gemacht. Die Friedenssehnsucht der europäischen Völker nach zwei Weltkriegen war denn auch der Beweggrund für die Europäische Integration.

Sollten die europäischen Völker inzwischen so geschichtsvergessen sein, dass sie das „gemeinsame kollektive Abenteuer“ – wie JACQUES DELORS es einst bezeichnete – aufkündigen? Das Gegenteil ist der Fall. Die ablehnenden Referenden der Franzosen und Niederländer bedeuten kein Nein zu Europa. Repräsentative Umfragen der EU-Kommission haben ergeben, dass die große Mehrheit der Nein-Sager sowohl in Frankreich als auch in den Niederlanden die Mitgliedschaft ihres Landes in der Europäischen Union für eine gute Sache hält. Die grundsätzliche Skepsis der Briten gegenüber der Europäischen Union wird laut diesen Umfragen von den Franzosen und Niederländern nicht geteilt.

Gleichwohl betrachten nicht allein diese, sondern auch die Menschen in den anderen EU-Ländern die fortschreitende europäische Integration mit wachsender Skepsis. Sie befürchten nicht nur einen Verlust ihrer Identität, sondern auch einen Rückfall in vordemokratische Zeiten. Ihnen erscheint die Europäische Union als eine undurchschaubare Supermacht. Es rächt sich, dass die Europäische Union bislang vorzugsweise ein Projekt der wirtschaftlichen und politischen Eliten ist.

Über diese Krise darf nicht vergessen werden, dass die europäische Integration – auch aus weltpolitischer Perspektive – ein paradigmatisches Projekt ist. In der Europäischen Union teilen sich die Mitgliedstaaten die Hoheitsrechte, ohne ihre Staatlichkeit aufzugeben. Die Anpassung oder das Einebnen der kulturellen Unterschiede zwischen den Regionen und Nationen ist nicht das Ziel der europäischen Integration. Im Gegenteil: Die europäische Zusammenarbeit soll die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen erhalten und fördern.

Die kulturelle Vielfalt, die intellektuellen Reichtum verbürgt, ist ein Kapital Europas, aber zugleich eine Quelle von Konflikten. Wir brauchen nicht weit zu schauen, um uns zu vergegenwärtigen, dass auch heute noch in Europa Unterschiede und Gegensätze zwischen Konfessionen, Ethnien und Sprachgemeinschaften ihre eigene Sprengkraft entfalten.

Uns wird auch künftig in Europa der Streit- und Gesprächsstoff nicht ausgehen. Wir werden uns auch in Zukunft noch viel zu sagen und manche Aufgabe der auswärtigen Kulturpolitik gemeinsam zu bewältigen haben. Der auswärtige Kulturaustausch vor allem in Westeuropa hat bereits eine andere Qualität gewonnen und nimmt auch andere Formen an. Das Goethe-Institut lässt sich – herausgefordert durch die Rückschläge, die die europäische Integration im vorigen Jahr erfahren hat – mehr denn je von dem Prinzip der europäischen Zusammenarbeit leiten.

Auf allen Ebenen der europäischen Kulturmittler findet ein reger Austausch von Gedanken, Erfahrungen, Praktiken und Strategien statt. Das eine und andere zunächst lose geknüpfte Band ist durch gegenseitige Mitgliedschaften in den Gremien der anderen Institutionen oder durch Abkommen verfestigt worden. In verschiedenen Regionen – jüngst in Glasgow, Kiew und Stockholm – sind die örtlichen Goethe-Institute mit anderen europäischen Kulturinstitutionen – der *Alliance Française*, dem *British Council* oder dem *Instituto Cervantes* – unter ein gemeinsames Dach gezogen. Das lässt die Institute nicht nur wirtschaftlicher haushalten, sondern erleichtert gemeinsame Projekte. Ob nun „häuslich verbunden“ oder allein residierend, in aller Welt arbeiten die Goethe-Institute mit den anderen europäischen Kulturmittlern zusammen.

Das gemeinsame Werben für die Mehrsprachigkeit in Europa, bi- oder trinationale Gespräche über europäische Identitäten, über unterschiedliche Gedenkkulturen und Wahrnehmungen des Kriegsendes 1945 stellen beispielhaft unter Beweis, dass kulturelle Vielfalt und politische Einheit keine Gegensätze sind. Mit dem Aufgebot der vielfältigen europäischen Kunst – wie z. B. aktueller Filme aus verschiedenen Mitgliedstaaten der Europäischen

Union – wird auch außerhalb Europas für dieses paradigmatische Projekt geworben, in dem die europäischen Staaten politisch zusammen wirken, ohne dabei ihre nationalen Kulturen und regionalen Besonderheiten aufzugeben. Für die Ratspräsidentschaft im ersten Halbjahr 2007 hat das Goethe-Institut den Plan für einen Städte-wettbewerb erarbeitet, dessen vielfältige und eigenwillige Kulturprojekte verdeutlichen sollen, dass die Vielfalt der Kulturen, Traditionen, Sprachen und Identitäten eine der wertvollsten Ressourcen Europas ist.

Eines brauche ich im Kreise des Deutschen Altphilologenverbandes eigentlich nicht hervorzuheben, nämlich, dass die Maxime, Europa und seine kulturellen Werte in der auswärtigen Kulturpolitik stets mitzudenken, den Blick für die eigene Kultur nicht vernachlässigt, sondern eher schärft. Wie hat es doch GOETHE im Tasso so treffend ausgedrückt: „Vergleiche Dich, erkenne was Du bist.“

Der Dialog – verstanden mit HARTMUT LOOS – als die Kunst des Gesprächs, die auf Wahrheit und Verständigung zielt, wird auch künftig in Europa geführt werden. Denn Verfassungstexte für sich allein begründen noch keine humanistische Tradition, die aus Menschen friedfertige und verantwortlich denkende Bürger und Bürgerinnen macht.

Allerdings finden die Debatten über das Thema Migration und kulturelle Identität an vielen europäischen Orten und in vielen Institutionen – inner-

halb wie außerhalb der Goethe-Institute – statt. Der europäische interkulturelle Dialog kennt inzwischen eine Vielzahl von Formen, Institutionen und Akteuren. Das gilt vor allem für Westeuropa, wo sich seit einigen Jahren die nationalen Grenzen überschreitende zivilgesellschaftliche Strukturen entwickeln, die zwar unterschiedlichen Zwecken verpflichtet sind, aber alle einen Beitrag dazu leisten, dass in Europa eine Nachbarschaft des Geistes gepflegt wird. Schul- und Städtepartnerschaften, das Erasmusprogramm, Festivalstrukturen, Kulturzentren und -gesellschaften sowie Stiftungen knüpfen ein lockeres Netz, das einen regen und leichtfüßigen Kulturaustausch in Europa ermöglicht.

Das Goethe-Institut kehrt Europa nicht den Rücken. Aber es öffnet sich – wie andere europäische Kulturmittler – der Einsicht, dass sich die Welt verändert hat. Auch die Rolle Europas hat sich gewandelt. Nicht nur ist die Welt seit dem Fall des Eisernen Vorhangs größer geworden. Spätestens bei dem unterschiedlichen Engagement der EU-Mitglieder im Irak-Krieg ist uns bewusst geworden, dass wir uns die zerstreute Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal der Osteuropäer nicht mehr leisten können. Spätestens zu diesem Zeitpunkt stellte sich dem Goethe-Institut die Frage, ob weiterhin 42 % seiner Infrastruktur in Westeuropa gebunden sein sollten.

Der 11. September 2001 hat uns darüber belehrt, dass wir unsere Friedensstrategien nicht

**Qualität
macht
Eindruck**

**BÖGL
DRUCK**

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

auf Europa begrenzen können. Vielmehr gibt es einen die europäischen Grenzen überschreitenden Bedarf nach geistigen Werten und universalen Prinzipien. ROMAN HERZOG und BASSAM TIBI haben auf einer früheren Veranstaltung des Deutschen Altphilologenverbandes von einer Kultur übergreifenden internationalen Moralität gesprochen.

Europa ist – das gilt es nüchtern einzugestehen – keine Weltmacht. Es hat aber die Verantwortung einer solchen. Europa muss den Fundamentalismus und Terrorismus als eine Herausforderung begreifen. So wie nach innen muss es auch außerhalb seiner Grenzen für die in der Vergangenheit erkämpften Werte eintreten, die alle Europäer teilen: Für die Menschenrechte sowie für den freiheitlichen und demokratischen Rechtsstaat. Das hat nichts mit Kulturimperialismus zu tun; vor allem dann nicht, wenn im Auge behalten wird, dass und wie mühsam Europa aus seinen bitteren Erfahrungen im Umgang mit Fremdartigkeit, Widersprüchen und Konflikten gelernt hat und noch immer lernt.

In der auswärtigen Kulturpolitik geht es nicht um das Streben nach geistig-geistlicher Vorherrschaft. Gerade die Mittler auswärtiger Kulturpolitik wissen, dass es die rationale oder die ethische Weltformel, auf die sich alle einigen könnten, nicht gibt (JOSEPH RATZINGER). Wer gleichwohl das friedliche Zusammenleben von Menschen unterschiedlichen Glaubens, anderer Rasse und Herkunft ermöglichen will, darf nicht seine Kultur verabsolutieren und zum Maßstab aller machen. Statt Überlegenheit zur Schau zu stellen, geht es darum, einen gemeinsamen Verständigungshorizont zwischen verschiedenen Kulturen zu erarbeiten.

Das Gelingen des interkulturellen Dialogs setzt voraus, dass der anders denkende und glaubende Gesprächspartner als gleichwertig akzeptiert wird. Hinzukommen muss – da kann ich BASSAM TIBI nur zustimmen – ein zweites Erfordernis: ein (Selbst-)Bewusstsein der Grundwerte unserer Kultur, die wir im nationalen wie im europäischen Rahmen miteinander teilen. Es seien nur die Menschenrechte mit dem Bekenntnis zur Menschenwürde, das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, auf Leben und körperliche Unversehrtheit, die Religionsfreiheit, die Demokratie sowie der Rechtsstaat genannt.

Die Suche nach einem Zusammengehörigkeit und Humanität stiftenden Ethos ist weniger die Aufgabe der Politik. Deren Sache sind die weltlichen Gesetze. Die Sozialmoral dagegen schöpft sich aus den Quellen der Bürgergesellschaft. Bei der Suche nach Tugenden und Werten verdienen diejenigen Zusammenschlüsse unserer Gesellschaft Aufmerksamkeit, die als Forum humanistischer Ideale und Frieden stiftender Diskurse dienen. Der Deutsche Altphilologenverband und die von ihm organisierten Kongresse versehen diese gesellschaftliche Aufgabe in einer beispielwürdigen Art und Weise. Ich habe die drei Bände der vorauf gegangenen Tagungen mit großem Gewinn gelesen. In gleicher Weise habe ich den gestrigen Auftakt der Tagung genossen, der mit allen seinen Reden ein intellektuelles Vergnügen war. Mit dem heutigen Preis in diesen Kreis schöpferischer Humanisten und Humanistinnen, Lateiner und Griechinnen aufgenommen worden zu sein, ist für mich eine außerordentliche Ehre. Seien Sie bedankt!

JUTTA LIMBACH, München
Präsidentin des Goethe-Instituts

Zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (Schuljahr 2004/2005)

Bericht vor der Vertreterversammlung in München am 18. 04. 2006

Prolegomena

Zunächst sind Worte des Dankes angesagt. Mein Dank gilt zum einen den Landesvorsitzenden für ihre Mühe, die sie bei der Beantwortung der erbetenen Angaben aufgewendet haben. Das Medium der elektronischen Post scheint sich durchgesetzt zu haben: Wir haben zum ersten Mal von allen 16 Landesverbänden per *e-mail* Antwort auf unseren Fragebogen erhalten.

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

Der Fragebogen ist im Vergleich zum Vorjahr wiederum an einigen Punkten überarbeitet worden. Dies erschien notwendig, weil die Veränderungen im Bildungsbereich in allen Bundesländern modifizierte Fragestellungen erforderlich machen.

Im Folgenden werden Schwerpunkte der Entwicklung dargelegt.

Schülerzahlen

Was die reinen Zahlen anbelangt, so gilt wiederum der einleitende Satz des letzten Berichtes: Grundsätzlich ist Anlass zur Freude: Zum vierten Mal hintereinander sind die Zahlen der Lateinschülerinnen und -schüler auch im Jahr 2004/2005 wieder – und dieses Mal besonders deutlich – gestiegen. Nach den Angaben des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden haben bundesweit ca. 8,9 Prozent mehr Schülerinnen und Schüler das Fach Latein gelernt. Das bedeutet eine Steigerung um 60.525 auf die Gesamtzahl von 739.570.

(Zum Vergleich die Zahlen seit 2001/2002: Steigerung um 1,4 % = + 8.500, 2002/2003: Steigerung um 4,3 % = + 26.894, 2003/2004: Steigerung um 3,8% = + 25.029) Dass es sich dabei um einen „echten“ – und zwar überproportional hohen – Zuwachs handelt, wird deutlich beim Blick auf die Entwicklung der Gesamtschülerzahl in der Bundesrepublik Deutschland: So haben im Jahr 2004/2005 bundesweit 3,8%

mehr Schülerinnen und Schüler das Gymnasium besucht. Dabei beträgt die Steigerungsrate in den alten Bundesländern 6,1% (von 2.316.263 auf 2.404.043). Dagegen hat sich in den neuen Bundesländern der sich bereits in den vergangenen Jahren abzeichnende Trend fortgesetzt, so dass ein Rückgang um 5,3% (von 465.811 auf 440.896) zu verzeichnen ist. In den alten Bundesländern sind in beiden Sekundarstufen die Schülerzahlen gestiegen, in den neuen Bundesländern zeigt sich ein gespaltenes Bild: Während in der Sekundarstufe II ein leichter Zuwachs zu verzeichnen ist (von 154.089 auf 155.905), sind die Zahlen in der Sekundarstufe I deutlich zurückgegangen (von 311.722 auf 284.991).

Dabei ist besonders bemerkenswert: Während in den alten Bundesländern bis auf das Saarland die absoluten Zahlen der Lateinschülerinnen und -schüler (in prozentual unterschiedlichem Maße) gestiegen sind, haben die neuen Bundesländer trotz des deutlichen Rückgangs der absoluten Gymnasialzahlen die Lateinzahlen nahezu gehalten: Von 94.975 im Jahre 2003/2004 sind die Zahlen auf 94.751 zurückgegangen. Das bedeutet, dass sich auch in den neuen Bundesländern der prozentuale Anteil der Lateinschülerinnen und -schüler erhöht hat.

Hinweis: In wie hohem Maße das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland in Veränderung begriffen ist und wie schwierig es infolgedessen ist, diese Veränderung auch statistisch zu erfassen, wird u. a. deutlich an den Zahlen für die verschiedenen Bildungsgänge im Fach Latein: Zu Latein I: Bundesweit ansteigend: Konkret haben in der 5. Klasse 18.229 (zum Vergleich: 2001: 16.300, 2002: 16.597, 2003: 17.283) Schülerinnen und Schüler mit Latein begonnen, wovon 16.763 (im Vorjahr 15.843) auf die alten und 1.466 (im Vorjahr 1.440) auf die neuen Bundesländer entfallen.

Zu Latein II in Klassenstufe 7: Hier ist ein Rückgang von 127.384 im Jahre 2003/2004 auf 125.867 zu vermerken. Aber: Es ist festzuhalten, dass die Schülerzahlen bei Beginn von Latein II

in Klassenstufe 6 erheblich zugenommen haben. Das dürfte mit der zunehmenden Einführung des G8-Bildungsganges zusammenhängen, in dem die zweite Fremdsprache ab der 6. Klassenstufe unterrichtet wird. Hier lauten die Zahlen: 21.002 im Jahre 2003/2004 gegenüber 56.937 im Jahre 2004/2005.

Auch die Zahlen in der Sekundarstufe II sind wiederum gestiegen: Die absoluten Zahlen lauten: 147.721 im Jahre 2003/2004 gegenüber 158.112 im aktuellen Berichtsjahr.

Besonders erfreulich ist, dass im Fach Griechisch die Zahlen zum dritten Mal hintereinander gestiegen sind. Die Zahlen im Vergleich: im Jahre 2001/2002: 12.837, im Jahre 2002/2003: 13.280, im Jahre 2003/2004: 13.841, im Jahre 2004/2005: 14.840. Damit sind die Griechisch-Zahlen auf dem Niveau des Jahres 1998/1999 mit 14.831.

Auch hier zeigen sich die Schwierigkeiten, die Entwicklung im Schulsystem statistisch festzuhalten. Der „klassische“ Beginn des Griechischunterrichts in Klassenstufe 9 „verschwindet“ zunehmend. In Folge der Einführung von G8 rückt der Beginn zunehmend in die 8. Klassenstufe – im Falle des Landes Niedersachsen sogar in die 7. Jahrgangsstufe – vor. Daher bietet es sich an, „nur noch“ nach Sekundarstufe I und II zu differenzieren. Hier lauten die Zahlen wie folgt: Sekundarstufe I: 7.915 im Jahre 2003/2004 gegenüber 8.555 im Berichtsjahr, Sekundarstufe II: 5.482 im Jahre 2003/2004 gegenüber 5.990 im Berichtsjahr.

Auf die einzelnen Bundesländer bezogen fällt auf, dass die „Hochburgen“ wie Baden-Württemberg und Bayern leicht rückgängige Zahlen melden, wohingegen Länder wie Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz z. T. deutliche Steigerungsraten verbuchen können. Die Mehrzahl der neuen Bundesländer hat zwar rückläufige Zahlen zu vermerken, aber deutliche Zuwächse in Brandenburg und Sachsen sorgen auch in den neuen Bundesländern für einen leichten Anstieg (2.485 im Jahre 2003/2004 gegenüber 2.538 im Berichtsjahr).

Bemerkenswert ist, dass in der Sekundarstufe II in allen drei Klassenstufen die Zahlen der Griechischschülerinnen und -schüler gestiegen sind.

Vorbemerkungen zum Folgenden:

1. Zu den folgenden Punkten, die in der Abfolge des Fragebogens gegliedert sind, konnte das Bundesland Hamburg nicht zu allen Fragen Angaben machen. Hessen hat rückgemeldet, dass sich zu den Fragen 2ff keine neuen Gesichtspunkte im Vergleich zum Vorjahr ergeben hätten. Die Angaben zu Frage 1 hat die Kultusverwaltung nicht rechtzeitig mitteilen können.
2. Der Föderalismus in der Bundesrepublik Deutschland zeigt sich bekanntlich in besonderem Maße in der Bildungspolitik. Das bedeutet, dass auf die Fülle der Details, in denen sich Bundesland von Bundesland unterscheidet, in dem vorliegenden Bericht nur ausnahmsweise eingegangen werden kann.
3. Für die östlichen Bundesländer ist durchweg zu beachten, dass – wie schon im Bericht des vergangenen Jahres erwähnt – durch die demographische Entwicklung (dramatisch abnehmende Schülerzahlen) in vielen Punkten spezifische Probleme bestehen.

1. Lehrerzahlen (Altersstruktur, Nachwuchs, Nachqualifizierungen)

Generell kann gesagt werden: Es herrscht bundesweit Mangel an Lateinlehrkräften. Dies gilt mittlerweile für nahezu alle alten Bundesländer: Entweder ist der Bedarf bereits eingetreten (z. B. BW, BY, HH, SAR, SH) oder es wird auf Grund der bevorstehenden Pensionierungswelle zu gravierendem Mangel kommen (z. B. BBG, HB, NRW, RP). In den neuen Bundesländern stellt sich die Situation differenziert dar: Zum einen ist Bedarf (z. B. BBG, SACHS, THÜ), zum anderen erschweren ungünstige Rahmenbedingungen die Einstellung von Nachwuchskräften: z. B. Abwanderung in andere – meist alte – Bundesländer wegen günstigerer Arbeitsbedingungen, pauschale Deputatsverringerungen wegen des deutlichen Rückgangs der Schülerzahlen, aporetische administrative Vorgaben.

Es kann festgehalten werden, dass der Bedarf durch Neueinstellungen (bei weitem) nicht ausgeglichen werden kann, ja die Schere zwischen Bedarf und bereit stehendem Nachwuchs scheint immer weiter auseinanderzuklaffen. Bundesweit

haben im Berichtsjahr 2004/2005 im Fach Latein 225 Referendarinnen und Referendare ihr zweites Staatsexamen abgelegt, im Fach Griechisch waren es 13.

Die Vergleichszahlen der beiden Vorjahre lauten: 2002/2003: 238 Latein, 26 Griechisch; 2003/2004: 267 Latein, 23 Griechisch. Das bedeutet, dass die Zahlen spürbar zurückgegangen sind, obwohl die Nachfrage allein der deutlich gestiegenen Schülerzahl wegen zugenommen hat.

Auf unterschiedliche Art und Weise wird in den einzelnen Bundesländern versucht, dem Mangel abzuweichen. Dazu gehören die Einstellung von „Nichtlandeskindern“ (z. B. HH), Nachqualifizierungen (z. B. HB, RP, SACHS, SACHS-AN, SH), die Beschäftigung von Quereinsteigern (z. B. NRW) sowie die Erteilung von „fachfremdem“ Unterricht (z. B. RP, SACHS-AN).

Es bestätigt sich immer mehr das „*ceterum censeo*“: „eine solide mittel- und langfristige Personalplanung hat sich bundesweit offensichtlich noch nicht durchgesetzt.“ (vgl. FORUM CLASSICUM 2/2003, S. 92).

(zu der Entwicklung der Studierendenzahlen vgl. u. Nr. 6)

2. G8/Zentralabitur

Die Rückmeldungen aus den einzelnen Bundesländern belegen, dass mittlerweile fast überall der G-8 Bildungsgang entweder bereits eingeführt oder seine Einführung beschlossene Sache ist (BW, BY, B, H, MVP, NS, NRW, SAR, SACHS, SACHS-AN, SH, THÜ). Vergleichbares gilt für die Einführung des Zentralabiturs (BW, BY, B, BBG, HB, HH, H, MVP, NS, NRW, SH). Damit konkretisieren sich die in den vergangenen Jahren abzeichnenden Tendenzen. Unterschiede gibt es in der Art und Weise, in der G8 eingeführt wird. Manche Bundesländer haben *ad hoc* umgestellt (z. B. BY, SAR), andere – nicht zuletzt durch die andernorts gemachten Erfahrungen gewitzt – führen G8 aufsteigend ein (z. B. H, NRW, SH).

3. Stellung für Latein/Griechisch in der Fremdsprachenfolge

Im Vergleich zum Vorjahr ist die Situation bundesweit noch unübersichtlicher geworden. Dies liegt zum einen an der zunehmenden Einführung von G8 (in vielen Bundesländern laufen G8 und G9 noch mehrere Jahre nebeneinander her). Zum anderen wird der Beginn des Erlernens einer Fremdsprache in immer mehr Bundesländern in die Grundschule verlegt (z. B. BW, RP, SH). Dabei ist vielfach noch ungeklärt, welche Fremdsprachenfolge ab Klassenstufe 5 festgelegt werden soll. Grundsätzlich zeichnet sich ab, dass G8 für Latein als zweite Fremdsprache neue Chancen bietet, wie die Zahlen zu belegen scheinen (vgl. oben zu den Schülerzahlen). Für Latein als erste gymnasiale Fremdsprache hat sich wohl das sog. „Biberacher Modell“ (5 Stunden Latein und 3 Stunden Englisch ab Klassenstufe 5) in Baden-Württemberg durchgesetzt. Aber auch in manch anderem Bundesland laufen Bildungsgänge ähnlichen Zuschnitts (z. B. in NS „Latein plus“) mit Erfolg. In manchen neuen Bundesländern macht die Entwicklung der „Fremdsprachenpolitik“ Sorge: In Mecklenburg-Vorpommern ist die dritte Fremdsprache abgeschafft – dies bringt v. a. das Griechische in Existenznöte. Da zugleich die schulartenübergreifende Orientierungsstufe eingeführt worden ist, ist L I de facto „tot“. In Sachsen droht dem Lateinischen Gefahr zum einen durch Fachlehrermangel, zum anderen durch ein Wiedererstarken des Russischen.

Während das Lateinische zur Zeit „unter aufklarendem Himmel“ zu fahren scheint, ist für das Griechische noch vieles unklar. Das liegt zum einen an der teilweise noch offenen Frage, ob bzw. wann Griechisch im Rahmen der Sekundarstufe I angeboten werden wird. Zum anderen ist die Stundenausstattung (3-, 4- oder 5-stündiger Anfangsunterricht?) mancherorts ungeklärt. Darüber hinaus hängt vieles von der Stellung des Faches Griechisch in der Sekundarstufe II ab (vgl. Nr. 4 und 5).

4. Oberstufensystem

Was sich in den vergangenen Jahren bereits abzeichnete, nimmt allmählich Konturen an: In etwa der Hälfte aller Bundesländer wird das

System der Oberstufe geändert. Das Kurssystem wird in den meisten Fällen durch eine „Profiloberstufe“ abgelöst. Dabei scheint das Modell, das in Baden-Württemberg bereits eingeführt ist, in manch anderem Bundesland „Pate zu stehen“. Allerdings ist in der Mehrzahl der Fälle die konkrete Umsetzung noch unklar bzw. sind landesspezifische Abweichungen zu erwarten. Welche Konsequenzen sich aus diesem strukturellen Wandel für die Alten Sprachen Griechisch und Latein ergeben werden, lässt sich noch nicht absehen.

5. Besonderheiten in der Stellung von Latein/Griechisch in der Oberstufe

Bei diesem Thema tragen (mindestens) drei Gesichtspunkte zu mangelnder Klarheit bei: Die Einführung von G8, die Einführung des Zentralabiturs, die strukturelle Veränderung der gymnasialen Oberstufe. Die Rückmeldungen aus den Bundesländern vermehren im Augenblick, dass in den meisten Fällen zumindest das Lateinische in der Sekundarstufe II wählbar ist und auch von den Schülerinnen und Schülern gewählt wird. Allerdings ist die Zahl v. a. der Leistungskurse in manchen Bundesländern sehr gering. Das hängt u. a. damit zusammen, dass wegen mangelnder Ressourcen (Lehrkräfte, Lehrerstunden usw.) die ministeriellen Vorgaben angehoben worden sind. Im Fach Griechisch ist die Situation von Bundesland zu Bundesland verschieden. Generell kann gesagt werden, dass die Schülerzahlen im Vergleich zum Lateinischen nur einen Bruchteil betragen.

6. Situation in der ersten Phase der Lehrerbildung: Studium

Die Situation im universitären Bereich scheint an Brisanz gewonnen zu haben. Dies hängt v. a. mit der Umsetzung des „Bologna-Prozesses“ zusammen, d. h. mit der Einführung eines zweiphasigen Studiums (*Bachelor – Master*). In einer Reihe von Bundesländern haben die Universitäten das neue System bereits eingeführt (z. B. B, BBG, NS), in anderen ist es in Vorbereitung (z. B. RP, SH, THÜ). In anderen wiederum laufen die Diskussionen noch (z. B. hält in BW das Ministerium am Staatsexamen fest, während

die Universitäten auf Einführung des neuen Systems dringen) oder es ist entschieden, dass das *Bachelor-Master*-System nicht als Ersatz für das Staatsexamen vorgesehen ist (z. B. NRW).

Teilweise wird eine Zunahme von Studierendenzahlen gemeldet (z. B. MVP, SH), aber abgesehen davon, dass es Jahre dauern wird, bis die Studierenden in den Arbeitsprozess an der Schule eintreten werden, scheint die Abbrecherquote mancherorts von bis zu 50% – für Altphilologen bislang unüblich hohe Zahlen – Anlass zur Sorge zu geben.

An manchen Universitäten gelten Zulassungsbeschränkungen für Studierende (z. B. B, BBG).

7. Situation in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Referendariat

Auch in diesem Bereich wächst die „Unruhe“. Faktum ist, dass in etwa der Hälfte der Bundesländer das Referendariat „umgebaut“ wird. Dabei reichen die Veränderungen von einer Verkürzung des Referendariats (z. B. auf 18 Monate) bis zu einer völligen Änderung der Strukturen (z. B. Aufhebung der Studienseminare, z. B. in B, SH). Das „Zauberwort“ dabei heißt „Modularisierung“. In einigen neuen Bundesländern (MVP, THÜ) wird z. Zt. in den Alten Sprachen nicht ausgebildet.

8. Situation im Bereich der Lehrerfortbildung: Schwerpunkte? Wer führt die Fortbildung durch? Finanzierung?

„Es fällt auf, dass in den südlichen Bundesländern Baden-Württemberg und Bayern nach wie vor regelmäßige Fortbildungen – und zwar sowohl zentral als auch regional – abgehalten werden. In vielen anderen Bundesländern ist die Situation erheblich schwieriger.“ Dieser Satz aus dem Bericht des vergangenen Jahres hat offensichtlich nach wie vor im Wesentlichen Geltung. Vor allem in den nördlichen Bundesländern (HB, HH, SH, MVP) ist die Situation zunehmend schwieriger geworden. Die Tendenz hat sich verschärft, dass die Lehrkräfte ihre Fortbildung aus eigener Tasche (zumindest mit-)finanzieren müssen. Aus den Rückmeldungen der Landesverbände wird deutlich, dass der DAV in nahezu jedem Bundesland in steigendem

Maße die Konzeption, Organisation, Durchführung und auch Finanzierung von Fortbildungsmaßnahmen unterstützt. Mitunter leuchtet ein „Hoffnungsschimmer“: So hat in Brandenburg an der Universität Potsdam im Jahr 2005 zum ersten Mal ein Lateintag für Schüler und Lehrer stattgefunden.

Inhaltlich stehen zum einen schulpraktische Themen auf der Agenda (z. B. Unterrichtsmodelle für Autoren wie CAESAR, OVID, PHAEDRUS etc.), zum anderen geht es um eher umfassende Themen wie „Impulse für einen modernen Lateinunterricht“.

9. Lehrpläne

Es nimmt nicht Wunder, dass bei der Vielzahl an strukturellen Veränderungen auch die „Fahrpläne“ – sprich die Lehrpläne – überarbeitet bzw. den neuen Strukturen angepasst werden müssen. Dies ist in den vergangenen Jahren in einigen Bundesländern entweder bereits geschehen oder in Arbeit. Die Vielfalt zeigt sich bereits in der Begrifflichkeit: Es wird gesprochen von „Bildungsplänen“, „Kerncurricula“, „Lehrplänen“ und „Rahmenplänen“. Manche Bundesländer fangen mit der Sekundarstufe I an, andere mit der Sekundarstufe II. In vielen Fällen sind die Lehrpläne verhältnismäßig neu, müssen aber wegen G8 und des Zentralabiturs mit Ergänzungen versehen werden. Weitere Stichworte sind „Kompetenzorientierung“ sowie „Standards“.

10. Cogitanda

Lässt man die angesprochenen Punkte vor dem inneren Auge vorüberziehen, so können folgende Gedanken bzw. Fragestellungen formuliert werden (ohne Anspruch auf Vollständigkeit).

a) Die Situation der Alten Sprachen in der Bundesrepublik Deutschland hat sich, was die Zahlen der Schülerinnen und Schüler anbetrifft, erfreulich stabilisiert. V. a. Latein wird stark nachgefragt. Über mögliche Gründe und Ursachen zu reflektieren, ist schwierig, und diese Frage ist sicherlich nicht monokausal zu beantworten.

b) Diese positive und erfreuliche Entwicklung (immer mehr Schülerinnen und Schüler wählen Latein) verschärft den Druck auf die Ressour-

cen. Schon jetzt kann der Bedarf an Lehrkräften nicht gedeckt werden. Dieser Druck wird sich in wenigen Jahren auf Grund der bevorstehenden Pensionierungen noch verstärken. Die Versuche in den verschiedenen Bundesländern Abhilfe zu schaffen, lassen ein in sich schlüssiges bundesweit einheitliches Konzept vermissen. Dass in dieser Situation an manchen Universitäten Zulassungsbeschränkungen für Studierende der Alten Sprachen bestehen (vgl. o. Nr. 6), erscheint als kurzsichtig und kontraproduktiv.

c) Die Situation an den Universitäten trägt wahrscheinlich nicht zu einer baldigen Besserung bei. Die Ablösung der Staatsexamensstudiengänge durch die zweiphasige *Bachelor-Master*-Struktur könnte sich gerade auch für die Alten Sprachen als nicht hilfreich herausstellen. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass ein zweiphasiges Studium anders („kurzatmiger“) angelegt sein muss, als eine *a priori* auf neun Semester berechnete einphasige Ausbildung. Möglicherweise verschärft sich die Situation noch dadurch, dass die Universitäten bereits nicht erst seit heute über zurückgehende Kenntnisse und Fähigkeiten der Studienanfänger berichten. Das heißt, es stellt sich durchaus die Frage, ob die nötige fachwissenschaftliche-fachliche Qualität des Lehrerstudiums in Zukunft gewährleistet sein wird. Diese Frage drängt sich zumindest auf, wenn man hört, dass mancherorts bei der Konzeption des zweiphasigen Studienganges der fachwissenschaftliche Anteil um ca. 30% zurückgefahren werden soll.

d) Ähnliches gilt für die „Umbaupläne“ für das Referendariat. Auch wenn es sich von selbst versteht, dass die vielfachen Veränderungen im Schulsystem (dazu gehört auch, dass sich die Schülerinnen und Schüler verändern!) Auswirkungen auf die Ausbildung der künftigen Lehrkräfte haben müssen, so müssen doch viele Neuerungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung ihr „Bessersein“ erst noch unter Beweis stellen. Auf Grund erster Erfahrungen scheint es ausgesprochen problematisch zu sein, die Studienseminare aufzulösen und die Ausbildung vollständig an die Schulen zu verlagern. Der Konnex zwischen „Theorie“ und „Praxis“ geht verloren. Auch gegenüber der „Modularisierung“

ist Skepsis angebracht, zumindest wenn an die Stelle wöchentlicher Fachsitzungen im Umfang von zwei Stunden monatliche „Module“ im Umfang von acht Stunden treten.

Summa:

Die Situation der Alten Sprachen scheint mit einem „zwar – aber“ zutreffend bezeichnet werden zu können. Erfreulichen Entwicklungen steht eine Fülle an Problemen gegenüber, die Sorge bereiten. Diese Sorgen gelten nicht nur der Quantität des Nachwuchses, sondern auch der Frage der Qualität. Es scheint für die bundesdeutsche Bildungslandschaft zu gelten, dass das meiste dessen, was angeschoben ist, zu hastig

und zu wenig durchdacht auf den Weg gebracht worden ist. Die Fülle allein der handwerklichen Fehler ist beängstigend. Was das größte Problem überhaupt zu sein scheint: Es fehlt ein in sich schlüssiges umfassendes Konzept bereits in den einzelnen Bundesländern. Von einer bundesweiten Idee von Schule bzw. Bildung kann wohl nicht einmal geträumt werden (?).

RAINER SCHÖNEICH, Kiel

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

Pax oder paix?

Zwischen Französisch und Latein sollte kein Unfrieden herrschen

Vorbemerkung: In Heft 4/2002 veröffentlichte die Zeitschrift „Französisch heute“ einen latein-kritischen Aufsatz von LUDWIG HAAG und ELSBETH STERN unter dem Titel „Latein oder Französisch?“. Er endete mit der „Folgerung...“, dass Latein als freiwillige dritte Fremdsprache ihren größten Nutzen entfalten könnte“ (alle Hervorhebungen von K.W.).

Ich habe damals eine Replik unter dem gleichen Titel im FORUM CLASSICUM Heft 1/2003 publiziert. Erfreulicherweise druckte auch „Französisch heute“ diese meine Widerlegung von HAAG/STERN ab (Heft 4/2003), konnte sich aber nicht enthalten, meinen Aufsatz mit 31 teils polemischen Anmerkungen zu versehen. Immerhin, so schien es, trat danach Frieden ein.

Jetzt allerdings wurde das Kriegsbeil erneut ausgegraben. In Heft 1/2006 von „Französisch heute“ erschien ein Aufsatz von CHRISTIANE NEVELING, einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin, mit der Überschrift: „Leichter Französisch durch Latein?“ Im letzten Abschnitt heißt es dort: „Latein darf m. E. als zweite Fremdsprache keine gleichwertige Alternative zu einer lebenden Fremdsprache darstellen ...Vielmehr sollten Schüler Latein freiwillig als dritte oder vierte Sprache ... lernen können.“

Dieser erneute, unfriedliche Angriff auf Latein ist bedauerlich. Ich möchte aber auf eine Wiederholung meiner damaligen ausführlichen Auseinandersetzung verzichten. Einige wenige Informationen und Hinweise scheinen mir allerdings nötig, wenn auch „keineswegs in polemischer Absicht gegen den Französisch-Unterricht“ verfasst, wie ich schon 2003 betonte. Ich erkenne den kulturellen und kommunikativen Wert des Französischen gerade unter dem Gesichtspunkt der europäischen Gemeinschaft selbstverständlich voll an.

Ist Latein-Lernen – als Grundlage für Französisch – nutzlos ?

CHRISTIANE NEVELING bemüht sich in ihrem Aufsatz um den Nachweis, dass mit Lateinkenntnissen keineswegs leichter Französisch gelernt werden könne. Mittels einer Tabelle stellt sie dar, dass der französische Wortschatz in Schriftbild Aussprache, Intonation, Morphologie, Syntax und Semantik sowie in konkreten Sprechakten „keineswegs zwingend ähnlich“ mit Latein sei. In einer zweiten tabellarischen Übersicht wird die „Übertragbarkeit grammatischer Strukturen“ noch entschiedener in Zweifel gezogen. Die grammatischen Strukturen des Lateins wiesen „kaum formale oder funktionale Ähnlichkeiten mit dem Französischen“ auf.

Ob dies alles so zutrifft, ob nicht vielmehr des öfteren eine offensichtliche Identität (*pax* und *paix*!) oder wenigstens eine ähnliche Tiefenstruktur vorliegt, soll hier nicht untersucht werden. Empfehlenswert ist das Studium der von WERNER NAGEL betreuten AUXILIA-Bände „Latein – Brücke zu den romanischen Sprachen“, Bamberg 1997, und „Latein und romanische Sprachen“, Bamberg 2003, die sich beide u. a. intensiv mit Französisch beschäftigen. Außerdem bitte ich die Fachkollegen und -kolleginnen mit der Fächerkombination Latein/Französisch, sich im FORUM CLASSICUM oder in „Französisch heute“ zu dieser Frage zu äußern. Persönlich stelle ich die Frage: Ist es nicht eine Banalität, dass unter den romanischen Sprachen Französisch sich am meisten von Latein unterscheidet? Das ist schon in zwei je 50 Jahre alten Klassikern nachzulesen: „Französisch hat sich am weitesten von Latein entfernt. Was Französisch hauptsächlich von Italienisch und Spanisch unterscheidet, ist der weitgehende Zerfall der Flexionen in der gesprochenen Sprache...“ (F. BODMER: Die Sprachen der Welt, 1955 u. ö.) „Insgesamt hat sich das Französische in Klang und Struktur am weitesten vom Lateinischen entfernt, wenn man es mit den anderen romanischen Sprachen vergleicht... (C. VOSSEN: Mutter Latein und ihre Töchter, 1956 u. ö.)

Die Betonung der vergleichsweise größeren Unähnlichkeit zwischen Latein und Französisch scheint mir übrigens ein fachpolitisches Eigentor der Autorin zu sein. An nicht wenigen sprachlichen Gymnasien wird derzeit von Lehrern, Schülern und nicht zuletzt Eltern die Forderung erhoben, nach Englisch/Latein oder Latein/Englisch anstelle von Französisch Spanisch anzubieten. Folgt man der Beweisführung von Frau Neveling, so spricht, wenn die Schüler Latein als 1. oder 2. Fremdsprache gelernt haben, vieles gegen das so unähnliche Französisch und viel mehr für das so ähnliche Spanisch. „Als geschriebene Sprache hat Spanisch die lateinischen Flexionen am treuesten bewahrt“ (BODMER). „Als gesprochene Sprache hat es sich vom Lateinischen nicht so weit entfernt wie das Französische“ (VOSSEN).

Auch unter Nützlichkeitsaspekten wird für Spanisch argumentiert, denn die Zahl der Sprecher ist mindesten doppelt so stark wie die der Französischsprechenden.

Soll Französisch Latein als erste oder zweite Fremdsprache verdrängen?

Hiermit sind wir bei der europäischen Sprachpolitik angelangt, die Chr. Neveling als weiteres Argument gegen Latein anführt. Sie beruft sich auf ein Weißbuch der Europäischen Kommission aus dem Jahre 1995, in welchem die EU die Kenntnis zweier moderner Fremdsprachen in der Schulausbildung Europas „fordert“. Richtig ist, dass dort ein „allgemeines Ziel Nr. 4“ postuliert wird: „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“. Konkret heißt dies aber nur, „dass jedem ... die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (Hervorhebungen jeweils von K.W.) Diese Möglichkeit wird zwar keineswegs jedem deutschen Schüler geboten, immerhin aber jedem Gymnasiasten.

Um es klar zu sagen: Niemand zwingt unsere Schülerinnen und Schüler, anstelle einer modernen Fremdsprache Latein zu wählen; jeder kann neben dem pflichtmäßigen und unersetzlichen Englisch eine zweite neuere Fremdsprache belegen oder auch nach E/L bzw. L/E noch (mindestens) eine weitere moderne Fremdsprache erlernen. Dem Ziel der EU-Kommission ist somit am deutschen Gymnasium voll Rechnung getragen, die geforderte Möglichkeit besteht.

Christiane Neveling geht aber im Schlussteil ihrer Ausführungen massiv gegen Latein vor: „Die Befürwortung von Latein und Englisch als Hauptfremdsprachen am Gymnasium (WESTPHALEN 2003)“ erscheint ihr „rückwärtsgerichtet und unverantwortlich“. Latein darf, wie schon zitiert, „als zweite Fremdsprache keine gleichwertige Alternative zu einer lebenden Sprache darstellen“. Wie eben aufgezeigt, wird einem deutschen Schüler keinesfalls verboten, sich zwischen der alten und der „modernen“ Fremdsprache zu entscheiden, er kann an vielen Gymnasien sogar beide Möglichkeiten zusätzlich

zu Englisch ergreifen. Die Absicht, Latein zugunsten von Französisch gänzlich auf den dritten oder gar vierten Platz zu verdrängen, muss daher leider als ein Akt der beabsichtigten Aggression verstanden werden.

Fair wäre es gewesen, Chr. Neveling hätte das „Ergebnis meiner Überlegungen“ von 2003 akzeptiert: „Die Entscheidung über den Rang eines Schulfaches kann nur gefällt werden, indem man seinen Bildungswert intern unter Berücksichtigung aller seiner Vor- und Nachteile überprüft und indem man extern seine Bedeutung im Gesamtzusammenhang der Schulart beurteilt.“

Meine Argumente pro Latein, für seinen Bildungswert insgesamt sind im FC 1/2003 und in „Französisch heute“ 4/2003 zusammengefasst. Ich wiederhole hier nur zwei, die mir im gegenwärtigen Zusammenhang besonders wichtig erscheinen: (1) Es sollten „möglichst verschiedene Sprachen gelernt werden, um möglichst verschiedene Weltansichten zu vermitteln“. Latein ist demnach „eher bildungsorientiert“, Französisch „eher pragmatisch orientiert“. (2) Latein hat wohl keine überwiegende Nützlichkeit für aktuelle Kommunikationszwecke (von der Wissenschaftssprache abgesehen), jedoch eine extreme Bedeutung für die Bewusstmachung der europäischen Identität. Wie sagt THEO SOMMER, der Herausgeber der ZEIT? „Das Lateinbuch ist das Lehrbuch Europas.“ (Dass die Eltern von Lateinschülern solche Argumente unterstützen, hat FRIEDRICH MAIER in zwei empirischen Untersuchungen bestätigt gefunden.)

Ich appelliere an die Herausgeber der Zeitschrift „Französisch heute“ und an ihre Autoren und Leser, nicht auf einen Verdrängungswett-

bewerb der Fremdsprachen hinzuwirken. Französisch ist, wie schon gesagt, eine traditionell wichtige Kultur- und Kommunikationssprache innerhalb unseres vereinigten Europas, aber keineswegs die dominierende „moderne“ Sprache. Blickt man auf den Zuwachs der Schülerzahlen in Deutschland vom Schuljahr 2003/2004 auf 2004/2005, so rangiert Französisch weit abgeschlagen: Spanisch + 20,4 %, Latein + 8,9 %, Griechisch + 7,2 %, Italienisch + 5,5 %, Englisch + 3,7 %, Französisch + 3,1 %. Gibt es denn keine bessere Verteidigungsstrategie als den einseitigen Versuch, Latein von seiner gefestigten Position zu verdrängen?

Ein Exkurs sei gestattet: Auch Nachbarsprachen wie Italienisch, Holländisch und jetzt auch Polnisch haben das Recht auf Beachtung und Entwicklung, ganz zu schweigen von außereuropäischen Sprachen wie Japanisch und Chinesisch, die immer beachtlicher werden.

Wenn Frau Neveling meint: „Der Mythos der ‚Mutter Latein‘ muss aufgebrochen werden“, dann sollten wir ihr eher zu einer ruhigen, unpollemischen Argumentation raten: *pax, paix*, nicht *aggressivité!*

Nachbemerkung: Besondere Anerkennung verdient, dass die Autorin die Kommunikationssprache Latein hervorragend beherrscht. Ich zitiere aus ihrem Aufsatz: S. 40: „keine formale, funktionale Similarität“, „nicht reglementierte Stellung bei Objektpronominalisierung“, „Interferenzgefahr“; S. 41: „interkulturell sehr distanz“; S. 42: „interlinguale bzw. intralinguale Prozeduralisierung“, „sprechmotorisch artikuliert“, „minutiöse und exakte Sprachsegmentierung“; S. 44: „minimale Transferbasis“. – Mutter Latein lässt grüßen!

KLAUS WESTPHALEN, Garmisch-Partenkirchen

Kein Leseverstehen ohne Sprechen und Schreiben!

1. Einführung: Was wir von den modernen Fremdsprachen lernen können

Latein ist wie kaum ein anderes Fach einer oft hitzigen Diskussion über Schul- und Bildungspolitik ausgesetzt, die seine Befürworter und Gegner in Atem hält. Latein als „Muttersprache Europas“ (VOSSEN 1992), Latein als „Basis- und Brückensprache“, die das Tor zu anderen Fremdsprachen öffnet, ist ein vielbeschworenes Argument der Verfechter des Lateinischen (cf. MAIER 1996, WEEBER 1998, WESTPHALEN 1992, etc.). Diese „europaprägende Vitalität“ des Lateinischen (MAIER 1993, 15) hat ihre Richtigkeit und lässt sich auch empirisch¹ oder pädagogisch bestätigen. (Welcher Französischlehrer wird nicht bestätigen, dass die F3-Lerner die weitaus besseren Französischschüler sind?) Bedenkt man außerdem, dass der Weg vom Lateinischen zu seinen modernen Fremdsprachen den Schülern das linguistisch spannende Feld der Diachronie eröffnet, so ist der Dienst des Lateinischen an den modernen Fremdsprachen nicht zu leugnen.

Die umgekehrte Frage „Was können die modernen Fremdsprachen für das Lateinische tun?“ hat ebenfalls ihre Berechtigung und wurde bislang nur ansatzweise gestellt. Die Beantwortung dieser Frage soll das Lateinische nicht in den Rang einer modernen Fremdsprache erheben, sondern Chancen aufzeigen, wie das Hauptziel des Lateinunterrichts, nämlich Lektürefähigkeit, effektiver als bisher umgesetzt werden kann.

1.1 Der Status quo des Lateinunterrichts: Defizitäre Lektürefähigkeit

Die lateinische Spracherwerbsphase beruht auf den Prinzipien der Rezeption und der Kognition. Der Wortschatz wird (meist) passiv erlernt, Texte werden übersetzt, Regeln werden verstanden. Wird Grammatik angewandt, dann meist paradigmatisch in Form von auswendig gelernten Konjugationstabellen. Auf das Analytisch-Kognitive kann beim Sprachenlernen sicher nicht verzichtet werden. Beschränkt man sich aber allein darauf, so verharret man auf einer rudimentären Stufe des Spracherwerbs. Jede Sprache, und sei sie auch noch so tot, kann nicht allein durch

Rezeption und Kognition erlernt werden. Anders ausgedrückt: Übersetzen lernt man nicht durch ausschließliches Übersetzen, Lesen und Verstehen lernt man nicht durch ausschließliches Lesen. Ansonsten hätten wir Lateinschüler vor uns, deren Lektürefähigkeit ausgeprägter wäre.

Das Defizit der Lektürefähigkeit vieler Lateinschüler geht sogar so weit, dass nach dem korrekten Übersetzen eines Sinnabschnitts ins Deutsche die Frage nach dem Inhalt dieses Abschnitts nicht beantwortet werden kann. Obwohl es sich um eine Übertragung in die Muttersprache handelt, scheint die begrifflich-semantiche Ebene abgespalten zu sein, so dass keine richtige Informationsverarbeitung stattfinden kann.

1.2 Strategien des neusprachlichen Unterrichts

Aktive Sprachbeherrschung

Woran liegt es, dass ein französischer oder englischer Text gelesen und i. d. R. verstanden werden kann, ein lateinischer Text dagegen nicht? Zum einen selbstverständlich an der Syntax des Lateinischen, die sich von vielen modernen Sprachen unterscheidet (v. a. Postdeterminierung, AcI, Partizipialkonstruktionen, Gerundium/Gerundiv) sowie an seiner hohen Sprachökonomie, also der Zuordnung von wenigen Wörtern zu vielen Bedeutungen.

Andersartige Syntax und hohe Sprachökonomie können allerdings nicht die alleinigen Gründe sein. Werfen wir einen Blick auf den Unterricht in den modernen Fremdsprachen und dessen Strategien des Spracherwerbs. Dreh- und Angelpunkt ist hier die aktive Sprachbeherrschung.

Aktive Sprachbeherrschung bedeutet nicht nur das Begreifen von Grammatikregeln (Kognition), sondern auch das Erlernen und Abrufen von syntaktischen, morphosyntaktischen und semantischen Mustern (Automatisierung).

Kognitionspsychologische und neurologische Erkenntnisse: kein passives ohne aktives Können

Was hat aktive Sprachbeherrschung mit dem Ziel des Lateinunterrichts zu tun, lateinische Originaltexte lesen zu können? Aus sowohl wahrnehmungs- und kognitionspsychologischer als auch neurologischer Sicht führt der Weg zum

rezeptiven Sprachgebrauch über einen produktiven Umgang mit Sprache, der auch Gelegenheit zum „Automatisieren“ gibt. So zeigt MOLITOR-LÜBBERT 1992, dass die Informationsverarbeitung auf einem Wechselspiel zwischen analytischen und ganzheitlichen Prozessen beruht:

„Analytisch verhält sich (der Mensch), wenn er einzelne Elemente von Sätzen, Worten, Buchstaben oder Bildern genau betrachtet und einprägt. Diese Lese- und Lernhaltung kann auch durch bestimmte Fremdsprachen-Lehrmethoden wie Übersetzungs- und Grammatikunterricht gefördert werden. Ganzheitliche Verarbeitungsprozesse sorgen ihrerseits dafür, dass nur ein Bruchteil der dargebotenen Informationen ausreicht, um mittels meist zutreffender Erwartungen über geläufige Buchstabenkombinationen, Wortfolgen und Satzverläufe den „Rest“ erraten zu lassen und damit Lesezeit zu ersparen. Hier sind nicht Elemente, sondern Figuren die Verarbeitungseinheiten. Daß beide Arten der Informationsverarbeitung während des gesamten Lesevorgangs gefordert sind, zeigt sich z. B. darin, daß mehrdeutige Wörter (analytisch erfaßt) ihre korrekte Bedeutung erst durch Berücksichtigung des Kontextes (ganzheitliche Verarbeitung) zugeteilt bekommen können.“ (Molitor-Lübbert 1992, 81f).

Selbstverständlich sind wir im Lateinunterricht von Gegebenheiten wie „Lesezeit sparen“ weit entfernt, doch zeigt dieser kognitionspsychologische Ansatz, dass die analytische Seite des Übersetzens durch das „Parat-Haben“ geläufiger Wortfolgen und Satzverläufe ergänzt werden muss. So führt nach Molitor-Lübbert (1992, 81) das Fehlen von automatisierten Wörter- und Satz-schemata zu einer Verringerung der Textentschlüsselung, da keine Wiedererkennung und kein Vorhersehen von Fortsetzungen möglich ist.

Auch aus neurologischer Sicht ist der Spracherwerb – sei es zum aktiven oder passiven Gebrauch – mit Automatisierung verbunden:

„Die aktive Produktion (fremd)sprachlicher Äußerungen setzt einen nahezu vollständigen Grad an Automatisierung der betreffenden Struktur voraus, während zum bloßen Wiedererkennen fragmentarische bzw. noch nicht vollständig gesicherte Kenntnisse ausreichen, um den Prozeß der Mustererkennung und -vervollständigung

(*pattern completion*) in Gang zu setzen. Innerhalb des Paradigmas der Selbstorganisation wären also für passive und aktive Wissensbestände nicht zwei verschiedene „Speicher“ anzunehmen, sondern verschiedene Stufen der Automatisierung.“ (BLEIDISTEL 1992, 101f)

Würde demnach die analytische Seite des Lateinübersetzens durch Automatisierung von Strukturen und Sätzen unterstützt, so würde dies langfristig zu einer besseren Lektürefähigkeit der Lateinschüler führen: Aktive Sprachbeherrschung ist die Voraussetzung für eine geglückte passive Sprachbeherrschung. Auch passive Sprachbeherrschung bedarf eines bestimmten Maßes an aktivem Können.

1.3 Aktiver Sprachgebrauch im Lateinunterricht

Die aktive Verwendung des Lateinischen kann kein Selbstzweck sein. Es geht weder um kommunikative Kompetenz im Sinne der modernen Fremdsprachen noch um „*Latine loqui*“ als Folklore. Es geht darum, mit *Lehrwerks-* und *Progressionsbezug*, also in Anbindung an den aktuellen Wortschatz, an die aktuelle Grammatik und das aktuelle Sachthema, *Latine scribere* und *Latine loqui*, um damit bestimmte Wörter- und Satz-schemata zu *automatisieren* und Wortschatz im Kontext, also in *Kollokationen* anwenden zu lassen.

Lernen in Kollokationen

Gerade für das Lateinische ist automatisierter Wortschatz im Kontext gewinnbringend, da dieses, wie bereits erwähnt, eine sehr ökonomische Sprache ist. Übersetzen bedeutet also von den vielen Möglichkeiten, die im semantischen Programm eines Wortes angelegt sind, die eine gerade richtige herauszufinden. Es liegt auf der Hand, dass Automatismen diesen Disambiguierungsprozess erleichtern. Steht z. B. „*rationi parere*“ als festgefügte Wendung „der Vernunft gehorchen“ zur Verfügung, so bleibt die Entscheidung, welche der vielen Bedeutungen von „*ratio*“ aktualisiert werden muss, von vornherein erspart.

Bedenkt man die semantische Leere vieler lateinischer Verben – wie z. B. „*praestare, concipere, exigere, suscipere, recipere, impendere,*

efficere, committere“ etc. –, so gilt gerade für das Lateinische: „Substantive sind zur Ergänzung des Verbs unumgänglich.“ „In den Substantiven sind die Dinge und Begriffe dieser Welt versprachlicht, über die und zu denen es etwas zu sagen gibt. Die in der Sprachwissenschaft viel beschworene Abhängigkeit aller anderen Satzglieder vom Verb gilt nur aus der Sicht grammatischer Satzkonstruktionen“ (ILGENFRITZ et al. 1989, 7f). Erst über Kollokationen, in denen zum Verb – dem Kollokator – ein Substantiv – die Basis – hinzutritt (z. B. „*officium praestare*“, „*odium concipere/suscipere*“, „*pecunias exigere*“, „*sumptum inpendere*“, „*domum suam amicam recipere*“, „*scelus efficere/committere*“ etc.), erhält der Lerner einen Begriff dieser Verben. Ohne Begriffsbildung ist Wortschatzlernen und -abrufen nicht möglich.²

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Tatsache, dass Kollokationswissen nicht nur für den produktiven, sondern auch für den rezeptiven Sprachgebrauch von hohem Nutzen ist: „*language knowledge is collocational knowledge*“.

“*The strongest position taken on the importance of collocational knowledge is that it is essential because the stored sequences of words are the bases of learning, knowledge and use. [...] By having chunks of language in long-term memory, language reception and language production are made more effective.*” (LONG/RICHARDS 2001, 321).³

Die Schlüsselfunktion des Textes

Durch welche Methoden kann ein solches Verständnis von Spracherwerb – zumindest ansatzweise – in den Lateinunterricht integriert werden?

Im Unterricht der modernen Fremdsprachen kommt dem Text eine größere Bedeutung zu als im Lateinunterricht. Texte werden dort nicht nur gelesen und allenfalls auf Deutsch kurz interpretiert, sondern in einer „*post-reading-phase*“ mit Hilfe bestimmter „*post-reading-activities*“ sprachlich und inhaltlich verwertet, sei es in Form eines Unterrichtsgespräches, eines Tafelbilds, eines fiktiven Briefes, einer Fortsetzungsgeschichte, einer Nacherzählung mit veränderter Perspektive, einer Stellungnahme, eines Tagebucheintrags, einer Reportage etc. Selbstverständlich führt eine solche Form der aktiven Textarbeit im Lateinun-

terricht zu weit. Jedoch genügt ein bloßes Übersetzen des Lesestücks oft nicht, um den aktuellen Stoff zu festigen und um den Schülern bewusst zu machen, dass dieser hier brennpunktartig in Erscheinung tritt. Wortschatz und Grammatik des Lesestücks sind erst dann verinnerlicht, wenn sie im Kontext noch einmal aktiv aufgegriffen werden. Ein solcher textlinguistisch-sprachpraktischer Ansatz bietet etwa folgende Möglichkeiten einer vertieften Textarbeit:

- (gesteuertes) Tafelbild zum Lesestück
- lateinisches Lehrer-Schüler-Gespräch mit Bildimpuls
- lateinischer Lückentext zur Wortfeldarbeit
- lateinischer Fragenkatalog
- gelenkte Textproduktion

2. Praktische Umsetzung

Die folgenden Unterrichtsbeispiele veranschaulichen, wie ein Lektionstext in die genannten Übungsformen umgesetzt wird. Das erste Beispiel (Prima I, Lektionstext 11 „Ein Anfang mit Schrecken“) soll exemplarisch zeigen, wie der sprachliche und inhaltliche Reichtum eines Lesestücks herausgefiltert, in ein Tafelbild umgesetzt und als Hausaufgabe bzw. Unterrichtseinstieg weitergeführt werden kann.

Ein Anfang mit Schrecken

Faustus casam intrat: „Acca, ubi es? Veni et audi de calamitate! Romulus Remum necavit!“
 Acca ad maritum accedit: „Quid dicis, quid audi? Tibi credere non possum.“ Faustus autem: „Crede mihi, uxor. Hodie cum comitibus ad montem Palatinum properavi. Etiam Romulus et Remus et multitudo virorum Palatium petiverunt. Tum Romulus viros ad se vocavit et, ubi tacuerunt, orationem habuit: „Gaudeo, quod venire non dubitavistis. Hodie sacrum facere volumus; nam auxilio deorum Palatium munivimus. Videte murum! Nunc tandem sine periculo vivere possumus!“ Viri verba Romuli clamore probaverunt. Subito autem Remus: „Ego tuum murum rideo; murus enim hostem ab urbe non prohibet.“

Statim murum transiit. Tum Romulus per iram Remum petivit et, o Acca, fratrem necavit. Remo adesse non potui.“ Faustus tacet.

Acca autem *lacrimas tenere non potest* et clamat: O Faustule, frustra lupa pueros in ripa Tiberis servavit et aluit, frustra tu Remum cum fratre domum portavisti, frustra Remo parentes **fuimus!** O Romule, cur fratrem necavisti?“ Tum Faustulus et Acca **fleverunt** filiique *nece doluerunt*.

2.1 Ein Anfang mit Schrecken (s. o., Kasten)

Textlinguistische Auswertung des Lesestücks:

1. Anwendung der aktuellen Grammatik: **u-/v-Perfekt** (fettgedruckt); **posse** (fettgedruckt)

2. Anwendung des (aktuellen) Wortschatzes im Kontext, meist in Kollokationen (unterstrichen):

- *tibi credere non possum*
- *viros ad se vocare*
- *sacrum facere*
- *pueros servare et alere*

3. Anwendung von Kollokationen in *Isotopien*⁴ (kursiv)

Isotopie „Brudermord“:

- *iram non tenere*
- *fratrem petere/necare*
- *de calamitate audire*
- *calamitate flere*
- *nece dolere*

Isotopie „Rede“:

- *orationem habere*
- *verba Romuli probare*

Isotopie „Mauer/Schutz“:

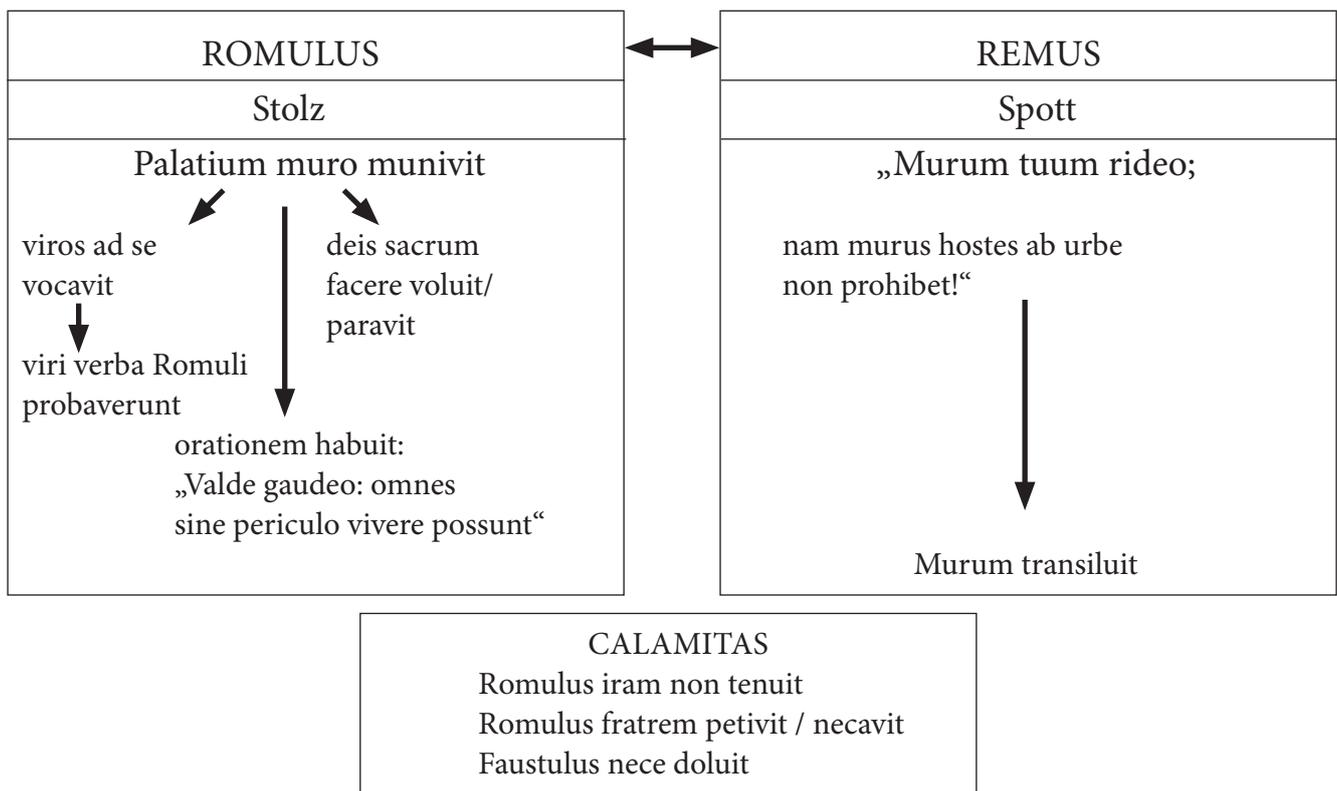
- *Palatium munire*
- *sine periculo vivere posse*
- *hostem ab urbe prohibere*
- *murum transilire*

4. Umwälzung von bereits gelerntem Wortschatz und bereits gelernter Grammatik

5. Inhaltlicher Aspekt: Handlung und Dramatik; Motive menschlichen Handelns

2.2 Erarbeitung des Tafelbilds im Plenum:

Nach der Vorgabe der dialektischen Struktur in zwei Spalten „Romulus – Remus“ (auf Folie oder an der Tafel) finden die Schüler durch entsprechende Fragestellungen von seiten des Lehrers mit Hilfe des Lektionstextes die richtigen lateinischen Sätze (Was hat Romulus gemacht? Was hat er gesagt? Wie kamen seine Worte an? Wie hat Remus reagiert? Wie hat darauf wiederum Romulus reagiert? Sucht ein Wort, das das Geschehen bewertet! Welche Gefühle haben Romulus und Remus zu ihren Handlungen veranlasst? etc.).



Erst wird die „Romulus-Spalte“, dann die „Remus-Spalte“, zuletzt die Bewertung des Geschehens mit „*calamitas*“ erarbeitet. Die Dauer der Erarbeitung hängt von der gewählten Sozialform und dem eingeschlagenen „Tempo“ des Lehrers ab. Im Plenum benötigt diese Übung nicht mehr als 10 Minuten.

Eine solche sprachliche Verwertung des Lektionstextes stellt semantische Beziehungen her und schafft dadurch im gespeicherten Wortschatz der Schüler, in deren „mentalem“ Lexikon, Struktur und Ordnung. Erfolgreiches Wortschatzlernen ist bedingt durch die Verknüpfung in begrifflichen Beziehungsstrukturen: Je vernetzter die semantischen Informationen, desto leichter sind sie speicher- und abrufbar.⁵ An das paradigmatische Ordnungsprinzip werden die Schüler durch das Untereinanderschreiben von synonymen oder bedeutungsverwandten Wörtern hingeführt (*sacrum facere velle/parare; fratrem petere/necare*).

Auch inhaltlich wird der Lektionstext aufbereitet. Er wird zum einen in eine logische (hier dialektische) Struktur gegossen, zum anderen kann man die Ebene der Bewertung („*calamitas*“) als Interpretation im Ansatz betrachten. Durch das Nennen der Motive, die Romulus und Remus leiten, wird ihr Konflikt im Sinne der Werteerziehung auf eine allgemein menschliche Ebene gestellt. Insgesamt wird der Botschafts-Wert des lateinischen Textes aufgewertet.

Als Hausaufgabe haben die Schüler das Tafelbild so zu lernen, dass sie lateinische Fragen beantworten können. Als Unterrichtseinstieg dient zum Beispiel eine Abbildung der die Zwillinge säugenden Wölfin. Dieser Bildimpuls kann z. B. folgendes Lehrer-Schüler-Gespräch auslösen:

Lehrer (L.): *Cur lupa pueros frustra servavit et aluit?*

Schüler (S.): *Lupa pueros frustra aluit, quod Romulus fratrem necavit.*

L.: *Cur Romulus fratrem necavit?*

S.: *Romulus fratrem necavit, quod Remus murum transiit.*

L.: *Remusne murum probat?*

S.: *Remus murum ridet, quod murus hostes ab urbe non prohibet.*

L.: *Romulus viros ad se vocavit et orationem*

habuit. Quid dicit?

S.: *Romulus dicit: „Valde gaudeo, omnes sine periculo vivere possunt.“*

L.: *Quid ergo Romulus facere paravit?*

S.: *Romulus deis sacrum facere paravit.*

L.: *Romulus fratrem necavit. Et Faustulus ...?*

S.: *Faustulus nece doluit.*

Zu diesem Zeitpunkt haben sich die Schüler bereits vier bis fünf Mal mit dem aktuellen Stoff von Kapitel 11 auseinandergesetzt: durch die Übersetzung des L-Stücks und seine eventuelle Wiederholung zu Hause, durch die Erarbeitung des Tafelbilds, durch das Lernen des Tafelbilds als Hausaufgabe, durch das lateinische Lehrer-Schüler-Gespräch als Unterrichtseinstieg.

2.3 Gesteuertes Tafelbild

Es bleibt unbenommen, das Tafel- bzw. das Folienbild durch bestimmte Vorgaben zu steuern, sei es bildlich (cf. CD-Rom des ISB zu Intensivierungsstunden Latein, Kap. 3.3.3), sei es durch Vorgabe syntaktischer Strukturen. Das folgende Beispiel greift den Lektionstext „Die Flucht des Aeneas“ aus Cursus II, Kapitel 23 (neue Grammatik: Perfekt Passiv) auf:

Die Flucht des Aeneas

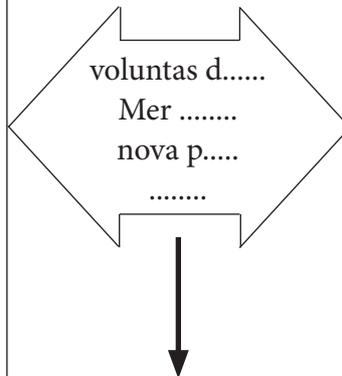
Mercurius a Iove iussus est Aeneam de voluntate deorum monere; mox duces Troianorum sic appellavit: „Respice novam patriam, quae tibi in Italia destinata est, respice novam gentem, cuius fatum est Italiam ac totum orbem regere. Coge socios ad litus, para classem, naviga!“ Aeneas, quod Didonem relinquere nolebat, animo perturbatus est; dolorem eius et furorem praesentabat. Tum eum cupiditas fugae invasit. Statim socios ad litus coegit eosque classem parare iussit; Didonem de profectioe postea docere constituit. Regina autem dolos praesensit et Aeneam asperis verbis adiit: „Mene fugis, crudelis? Num speravisti te tantum nefas dissimulare et tacitum mea terra decedere posse? Nonne te tenet amor noster neque fides, quam dedisti, neque Dido moritura? Vide has lacrimas et miserere, muta, oro te, mentem!“ Aeneas quidem dolore Didonis vehementer tactus est, tamen diu tacebat eiusque oculos vitavit. Tandem: „Tene lacrimas, regina, tene

iram! Erras, si credis *te a me deceptam esse*.
 Numquam ego *tibi nuptias promisi*, nihil dis-
 simulare volui. Desine et me et te querelis tuis

incendere. Non mea sponte te relinquo; *a deis
 coactus sum abire*. Quae dei mandaverunt, ea
 facere debeo.“

DIDO

- ab Aenea est
 est
- sensit Aeneam eam f.....
- sensit Aeneam de
 studere
- Aeneam de fide, quae d
 erat, monuit
- Me Aeneae
 lacrimis mutare studuit



AENEAS

ZWAR:

- Diodonem relinquere
 no.....
- Dolorem Didonis vi
 studuit
- Animo pert est
- Dolore Didonis ta est

ABER:

- Cupiditate fugae ca est
- Socii ad litus coa sunt

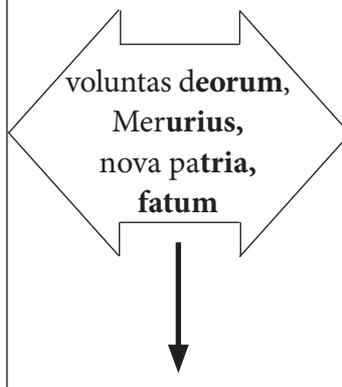
AUSREDE???

„Numquam tibi nu promisi.
 A deis abire coa..... sum.
 Italia mihi dest..... est.“

Lösung:

DIDO

- ab Aenea **relicta** est
 decepta est
- sensit Aeneam eam **fugere**
- sensit Aeneam **decedere**
 studere
- Aeneam de fide, quae **data**
 erat, monuit
- **Mentem** Aeneae
 lacrimis mutare studuit



AENEAS

ZWAR:

- Diodonem relinquere
 noluit
- Dolorem Didonis **vitare**
 studuit
- Animo **perturbatus** est
- Dolore Didonis **tactus** est

ABER:

- Cupiditate fugae **captus** est
- Socii ad litus **coacti** sunt

AUSREDE???

„Numquam tibi **nuptias** promisi.
 A deis abire **coactus** sum.
 Italia mihi **destinata** est.“

2.4 Lückentext zur Wortfeldarbeit

Wie bereits dargelegt, sind Vernetzung und Strukturierung unabdingbar für erfolgreiche Wortschatzarbeit. Nimmt man hierfür mehrere Lesestücke gebündelt in den Blickpunkt, so ergibt sich ein Wortschatzreservoir, das die Möglichkeit zu einer übergreifenden, komplexeren Wort-

feldarbeit bietet, mit Themen wie „Die Welt der Götter“, „Auf dem Sklavenmarkt“, „Briefeschreiben“ etc. (cf. beispielsweise CD-Rom des ISB zu Intensivierungsstunden Latein, Kapitel 3.3.2)

Schafft man nicht nur eine Verknüpfung von Vokabeln untereinander, sondern auch eine Verknüpfung von Vokabeln mit sachkundlichen

Die Anfänge der römischen Republik

510 v. Chr.

ca. 400 v. Chr.



Tarquinius	Coriolan – Veturia	Cloelia – Porsenna	Tarpeia
Oraculum: „Is summum imperium Romae habebit, qui primus vestrum matri osculum dederit.“	„Priusquam complexum tuum accipio, fac, ut sciam, utrum in castris tuis captiva an mater sim.“	„Adhuc nescio, utrum hic maneam an fugiam.“	„Si mihi ea, quae in brachio sinistro habetis, dederitis, a me nocte in arcem ducemini.“

VERTREIBEN	UMSTIMMEN	GEISELAUSTAUSCH	VERTEIDIGUNG	EROBERUNG UND IHRE FOLGEN
Tarquinius urbe/regno pe.....	<ul style="list-style-type: none"> Coriolanum de consilio suo dedu..... animum Coriolani fra..... mentem Coriolani mu..... animum Coriolani ita mo....., ut (...) 	obsides posc..... / post..... ↕ obsides da..... / tra..... ↔	<ul style="list-style-type: none"> vigilias a.....re arcem diligenter cust..... patriam/mulieres/liberos def..... periculo m.....tis non terreri arma su.....re in h.....tes r.....ere Gallos de arce praec..... Gallos ab urbe a.....ere/ proh..... perniciem a civitate avet..... 	<ul style="list-style-type: none"> Tarpeiam crudeliter interf..... / ne..... urbem expu..... arcem c.....ere mulieres in servitutum abdu.....
	ANGRIFF/ BELAGERUNG <ul style="list-style-type: none"> urbem opp.....are castra contra Romam coll..... se armis contra patriam non abst..... impe..... in Romam facere arcem clam asc..... 	FLUCHT <ul style="list-style-type: none"> cum aliis fu..... / fug..... se dare domum red..... per Tiberim n.....are 		

römischen Republik integriert werden kann. In die semantische Strukturierung des Wortschatzes greift die chronologische Strukturierung der einzelnen historischen Episoden.

Die Anfänge der römischen Republik

Lösung:

510 v. Chr.

ca. 400 v. Chr.



Tarquinius Oraculum: „Is summum imperium Romae habebit, qui primus vestrum matri osculum dederit.“	Coriolan – Veturia „Priusquam complexum tuum accipio, fac, ut sciam, utrum in castris tuis captiva an mater sim.“	Cloelia – Porsenna „Adhuc nescio, utrum hic maneam an fugiam.“	Tarpeia „Si mihi ea, quae in brachio sinistro habetis, dederitis, a me nocte in arcem ducemini.“
---	---	--	--

VERTREIBEN	UMSTIMMEN	GEISELAUSTAUSCH	VERTEIDIGUNG	EROBERUNG UND IHRE FOLGEN
Tarquinius urbe/regno pellere	<ul style="list-style-type: none"> • Coriolanum de consilio suo deducere • animum Coriolani frangere • mentem Coriolani mutare • animum Coriolani ita movere, ut (...) 	<p>obsides poscere / postulare ↑↓ obsides dare / tradere ↔</p>	<ul style="list-style-type: none"> • vigilias agere • arcem diligenter custodire • patriam/mulieres/liberos defendere • periculo mortis non terreri • arma sumere • in hostes ruere • Gallos de arce praecipitare • Gallos ab urbe arcere/prohibere • perniciem a civitate avertere 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarpeiam crudeliter interficere / necare • urbem expugnare • arcem capere • mulieres in servitutem abducere
	<p>ANGRIFF/ BELAGERUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> • urbem oppugnare • castra contra Romam collocare • se armis contra patriam non abstinere • impetum in Romam facere • arcem clam ascendere 	<p>FLUCHT</p> <ul style="list-style-type: none"> • cum aliis fugere / fugae se dare • domum redire • per Tiberim natate 		

2.5 Lateinischer Fragenkatalog

Beim Beantworten eines lateinischen Fragenkatalogs führt kein Weg an der begrifflich-semantischen Ebene vorbei. Dies gilt sowohl für das Verstehen der lateinischen Frage als auch für die Antwort auf Lateinisch. Die folgende Übung bezieht sich auf Prima I, Lesestück Kapitel 15 „Anschlag auf den Konsul Cicero“ und berücksichtigt im Sinne der Binnendifferenzierung zwei verschiedene Zugangsniveaus (cf. CD-Rom des ISB zu Intensivierungsstunden Latein, Kapitel 3.1).

Anschlag auf den Konsul Cicero

Multa nocte Tiro *dominam suam e somno excitavit*. Terentia, ubi eius vocem sollicitudinemque animadvertit, statim surrexit. Tum Tiro: „Dominus“, inquit, „*in summo periculo est*. Ecce Fulvia, quae te convenire vult.“ Terentia eam salutavit, tum Fulvia dixit: „Quintus Curius meus et pauci viri hodie apud M. Porcium Laecam fuerunt. Audi *ea, quae consuluerunt*: Consulem, *maritum tuum, in aedibus vestris necare volunt!*“

Terentia, postquam verba Fulviae audivit, ad Ciceronem contendit *eique periculum nuntiavit*. Qui statim e cubiculo cucurrit, cunctos servos arcessivit, eis imperavit: „*Currite ad ianuam et claudite eam! Defendite me ab iis hominibus, qui me necare volunt!*“

Prima luce profecto duo homines *ad aedes consulis accesserunt*. Diu ante ianuam steterunt, tum eam aperire frustra studuerunt, denique discesserunt.

Postridie Cicero senatores in templum Iovis Statoris convocavit. Ubi Catilinam vidit, *iram non iam tenuit eumque ita accusavit*: „Iam diu, Catilina, consilia tua cognovimus. Me bene defendi ab *insidiis, quas mihi in aedibus meis paravisti*. Ita *periculum mortis vitavi*. Ego te moneo, a te postulo: Libera nos a periculo tuo, *relinque tandem id templum urbemque nostram!*“

Qua ratione Cicero *Catilinam ex urbe pepulit*.

Zugangsniveau A

Versuche, folgende Fragen auf Lateinisch zu beantworten! Verwende dabei auch die Formen

von *is, ea, id*. Die in Klammern angegebenen Wörter helfen dir bei der Erstellung der lateinischen Sätze.

1. Cur Tiro Terentiam e somno excitavit?

(Bitte mindestens zwei Sätze!)

(Ehemann, Gefahr, beschließen)

2. Cur viri Ciceronem necare non potuerunt?

(Bitte mindestens 3-4 Sätze!)

(melden, befehlen, verteidigen, Todesgefahr vermeiden)

3. Quomodo (wie) Cicero Catilinam ex urbe expulit?

(Bitte mindestens 3 Sätze!)

(Jupitertempel, harte Worte, anklagen, Anschlag, die Stadt verlassen)

4. Entscheide selbst, ob richtig (*verum*) oder falsch (*falsum*)

Cicero animadvertit duo homines accedere et ante ianuam stare.

verum falsum

Duo homines in aedes intraverunt, sed servi Ciceronem defenderunt.

verum falsum

Mögliche Lösung zum Fragenkatalog:

1. Cur Tiro Terentiam e somno excitavit?

(Ehemann, Gefahr, beschließen)

Tiro Terentiam e somno excitavit, quod maritus eius in magno periculo est.

Pauci viri enim mortem Ciceronis consuluerunt. Eum necare volunt.

2. Cur viri Ciceronem necare non potuerunt?

(melden, befehlen (*iubere*), verteidigen, Todesgefahr vermeiden)

Viri Ciceronem necare non potuerunt, quod Terentia ei periculum nuntiavit. Statim Cicero servos iussit ad ianuam currere. Qui eam clausurunt et dominum a periculo defenderunt. Ita Cicero periculum mortis vitavit.

3. Quomodo (wie) Cicero Catilinam ex urbe expulit?

(Jupitertempel, harte Worte, anklagen, Anschlag, die Stadt verlassen)

Cicero, ubi Catilinam in templo Iovis vidit, verba dura non iam tenuit. Magna ira eum accusavit et senatoribus insidias eius ostendit. Ita a Catilina postulavit: Relinque tandem id templum urbemque nostram! Homines enim in pace vivere volunt.

4. Entscheide selbst, ob richtig (*verum*) oder falsch (*falsum*)

Cicero animadvertit duo homines accedere et ante ianuam stare.

verum falsum

Duo homines in aedes intraverunt, sed servi Ciceronem defenderunt.

verum falsum

Zugangsniveau B

Versuche, folgende Fragen auf Lateinisch zu beantworten! Der Lückentext hilft Dir dabei!

1. Cur Tiro Terentiam e somno excitavit?

Tiro Terentiam e somno excitavit, quod maritus eius (in großer Gefahr) est. Pauci viri enim mortem Ciceronis (beschließen). Eum (töten) volunt.

2. Cur viri Ciceronem necare non potuerunt?

Viri Ciceronem necare non potuerunt, quod Terentia (ihm) periculum (melden). Statim Cicero (den Sklaven befehlen) ad ianuam currere. Qui (sie; gemeint: die Tür) clausurunt et dominum a periculo (verteidigen). Ita Cicero (des Todes) periculum (vermeiden).

3. Quomodo (wie) Cicero Catilinam ex urbe expulit?

Cicero, ubi Catilinam in templo Iovis vidit, verba dura non iam (halten). Magna ira (ihn) accusavit et senatoribus insidias (dessen) ostendit. Ita a Catilina (fordern): Relinque tandem (diesen Tempel) urbemque nostram! Homines enim (in Frieden) vivere volunt.

„Schüler entwerfen für Schüler“

Für Intensivierungsstunden kann man das an vielen Schulen übliche Aufeinanderfolgen zweier Klassenhälften dahingehend ausnützen, dass die erste Lerngruppe die lateinischen Fragen formuliert (in Gruppen von etwa drei Schülern), die zweite Hälfte die von ihren Mitschülern verfassten Fragen beantwortet (cf. CD-Rom des ISB, Kapitel 3.2).

Schüler einer sechsten Klasse des Laufer Christoph-Jacob-Treu-Gymnasiums kamen bei Lesestück 14 „Eine gefährliche Reise“ aus Cursus I zu folgendem Ergebnis:⁶

1. Quid redarius dixit?

Redarius dixit servas venire debere.

2. Cur pater in via iacet? (alle Antworten)

Equi consistunt et tempestas est. Itaque Domitius descendit et Domitius caput in raedae offendit.

3. Cur Quintus et Domitius Macer Galliam petunt?

Quintus et Domitius Flaviam reducent, quod pirata Flaviam abduxit.

4. Pater gaudet, nam Quintum bene valere apparet.

verum falsum

5. Nox iam appropinquare.

Nox iam appropinquat.

Noctem iam appropinquat.

6. Cur Domitius sine mente iacet?

Domitius sine mente iacet, quod Domitius caput ad raedam offendit. Tempestas est. Domitius e raeda descendit, in viam cadit. Servi Domitium in raedam ponunt.

7. Cur equi consistunt?

Equi consistunt, quod arbor frangit.

Equis non liber per viam currunt, quod arbor frangit et saxa via iacent.

8. Quid Quintus audivit?

Quintus tempestas, imbrem, strepidus raedae audivit.

9. Cur Quintus et Domitius non de mari navigaverunt?

Quintus et Domitius non per mare navigaverunt, quod piratae timent et tempestas est.

10. Servi equos tenent properant.

Servos equi tenent properare.

Servi equos tenere properant.

2.6 Gelenkte Textproduktion

Die gelenkte Textproduktion ist die anspruchsvollste Art der Vertiefung des Lektionstextes. Es handelt sich dabei um eine verkappte Übersetzung ins Lateinische, wobei der Motivationsfaktor höher ist als bei einer schlichten deutsch-lateinischen Übersetzungsübung. Außerdem werden auch hier die Schüler dazu gebracht, ganzheitlich, also über die Ebene der Bedeutungskonstitution an die lateinische Sprache heranzugehen. Der Lehrer gibt in Anbindung an das Lesestück bestimmte Sprech- bzw. Schreibanlässe auf Deutsch vor, wobei die Perspektive des lateinischen Textes, die Personen oder der Zeitpunkt des Geschehens leicht verändert werden. Die deutsche Vorgabe enthält auch einen wesentlich höheren Abstraktionsgrad. Aufgabe der Schüler ist es, nicht nur die deutsch vorgegebene Szene ins Lateinische zu übertragen, sondern auch eine Brücke zu schlagen zwischen der deutschen Vorgabe und dem lateinischen Lesestück (cf. CD-Rom des ISB zu Intensivierungsstunden Latein, Kapitel 3.3.1 mit Schülerlösung).

Wählt man mehrere Lesestücke als Ausgangspunkt für das auf Deutsch verfasste Szenario, so führt man die Schüler zu einer breitgefassten Wortschatzarbeit, da mehr als der punktuelle Wortschatz eines einzelnen Lektionstextes berücksichtigt wird. So kann z. B. die Troja-Sequenz aus *Auspicia I* (Kapitel 59 „Das hölzerne Pferd“, Kapitel 73 „Jupiters Versprechen“ und Kapitel 74 „Aeneas' falsche Zuversicht“) in

„Situationen“ umgewandelt werden, die genau die in den lateinischen Texten vorkommenden Wendungen abrufen. Die Durchführung kann in Gruppenarbeit erfolgen, wobei eine Gruppe für jeweils eine der drei vorgeschlagenen „Szenen“ verantwortlich ist. Außerdem wären, wie bereits vorgestellt, zwei unterschiedliche Zugangsniveaus zur Hilfestellung für schwächere Schüler denkbar.

59B 1. Vobis expediam Graecos Troiam tandem expugnasse. 2. Nunc audietis Graecos Troiam consilio Ulixis delevisse. 3. Graeci numquam desinent Troiam oppugnare. 4. Quis Graecis consilium suum aperiet?

59D a) Übersetze: ... 2. Ulixes:

„Si consilio meo parebitis, magnam gloriam acquiretis et aliis exemplum virtutis dabit. Troiani modum non habebunt putabuntque hunc equum donum Graecorum esse. Hoc modo gloriae nostrae serviemus.“

73C Jupiters Versprechen

Graeci postquam decem annos Troiam oppugnaverunt, illam urbem deleverunt et diripuerunt. Multi homines concurrerunt et se servare temptaverunt. Aeneas, Veneris filius, qui Anchisem patrem umeris portavit, per ignem urbis cucurrit et cum paucis comitibus naves petivit. Venus autem tristis apud Iovem stetit et ex eo quaesivit: „Cur filio meo tantam sortem malam dedisti? Hac sorte Aeneas dignus non est, nam omnes pietatem eius laudant, qui magno cum periculo vitae patrem a morte eripuit.“ Iuppiter filiae oscula dedit, tum ei spopondit: „Filius tuus auctor magnae gentis erit. Desine me curis tuis terrere, desine timere!“ Venus contenta erat, postquam Iuppiter hoc responderat.

74C Aeneas falsche Zuversicht

... Dixit se magnum dolorem sentire; nam putabat difficile esse novam patriam petere. Sed etiam dixit se in pietate erga deos manere et salutem exspectare. Nam Iuppiter matri eius spoponderat: *Filius tuus auctor magnae gentis erit.* Aeneas: „Si vos in Italiam duxero, ibi omnes contenti erimus.“ Sed Iunonem iram non desiisse Aeneas nescivit.

Aeneas und die Trojaner	Odysseus und die Griechen	Jupiter und Venus
<p>Die Trojaner erzählen nach ihrer Ankunft in Karthago vom Untergang Trojas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie die Griechen nach zehnjähriger Belagerung Troja zerstört und geplündert haben • wie sie selbst versucht haben, sich zu retten und zu den Schiffen zu gelangen <p>Aeneas erzählt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass er durch die brennende Stadt gelaufen ist, obwohl er den Vater auf seinen Schultern trug • auf dem Schiff hat er dann große Trauer gespürt, weil es so schwierig war, zur neuen Heimat zu gelangen • trotzdem ist er den Göttern gegenüber fromm geblieben (= in Frömmigkeit geblieben) 	<p>Die Griechen berichten der Zauberin Circe von ihrem glorreichen Sieg über Troja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wie sie durch Odysseus' Plan Troja schließlich erobert haben und mit der Belagerung aufhören konnten • nun sind sie stolz und freuen sich, anderen ein Beispiel von ihrer Tapferkeit gegeben zu haben • auf diese Weise haben sie großen Ruhm erworben und dem Ruhm der Griechen gedient <p>Odysseus erzählt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass seine Gefährten seinen Plan befolgt haben und ein Pferd mit starken Männern gefüllt haben 	<p>Jupiter erzählt von seinem Treffen mit der vorwurfsvollen Venus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass seine Tochter bei ihm gestanden ist und geweint hat • dass sie ihn gefragt hat, weshalb er ihrem Sohn ein so schlimmes Schicksal aufgebürdet hat • dass er sie geküsst hat, ihr viel versprochen hat und schließlich seine Ruhe haben wollte. Aeneas werde nämlich der Ahnherr eines großen Volkes sein. <p>Venus berichtet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass sie gesagt hat, Aeneas verdiene so ein Schicksal nicht • denn er ist den Göttern gegenüber immer fromm gewesen (= in Frömmigkeit bleiben)
Mögliche Lösung:		
Aeneas et Troiani	Ulixes et Graeci	Iuppiter et Venus
<p>Troiani:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Postquam Graeci Troiam decem annos oppugnaverunt, illam urbem deleverunt et diripuerunt • nos servare temptavimus et naves petivimus <p>Aeneas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • per ignem urbis cucurri, quamquam patrem umeris portavi • in nave magnum dolorem sensi, nam tam difficilem esse novam patriam petere • tamen in pietate erga deos mansi 	<p>Graeci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • consilio Ulixis Troiam tandem expugnanimus et illam urbem oppugnare desiimus • nunc laeti sumus, quod aliis exemplum virtutis dedimus • hoc modo magnam gloriam acquisivimus et gloriae Graecorum servivimus <p>Odysseus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comites consilio meo paruerunt et equum viris firmis expleverunt 	<p>Juppiter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • filia mea apud me stetit et lacrimas dedit • ex me quaesivit: „Cur filio meo sortem tam malam dedisti?“ • filiae oscula dedi, multum spondi et dixi: „Desine me curis tuis terrere! Aeneas enim auctor magnae gentis erit.“ <p>Venus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • patri dixi Aeneam hac sorte dignum non esse • nam semper in pietate erga deos mansi

3. Schluss: Die Sprache ist nur ganz zu haben

Ein auf das Leseverstehen beschränktes Lateinlernen ist einseitig und bruchstückhaft. Die lateinische Sprache ist nur ganz zu haben. Und mag auch der außerschulische Alltag keinen Anlass zum Lateinreden bieten, so sind wir doch gezwungen, in bestimmten Situationen mit den Schülern das aktive Sprechen und Schreiben zu üben, um ihr Sprachverständnis zu fördern – wenn wir das Lateinlernen ernst nehmen wollen.

Die Möglichkeiten, die Schüler zu einem aktiven Umgang⁷ mit der lateinischen Sprache und damit zu einer erhöhten Lektürefähigkeit zu führen, sind mannigfaltig und mit den vorgestellten Übungsformen sicher nicht erschöpft. Der hier

beschriebene Umgang mit Lesestücken fordert die Schüler eher punktuell von einer Stunde zur anderen. Wie können die aktiven Kenntnisse dauerhaft verankert werden? Das Lernen aus Wörterbüchern, die zum aktiven Gebrauch des Lateinischen dienen (etwa die Phraseologien von MEISSNER/MECKELNBORG 2004 oder SCHÖNBERGER 1979), ist für Schüler nicht sinnvoll, da zu komplex, zu ausführlich und zu wenig personalisiert. Über die Idee des Wörterbuchs sollte jedoch nachgedacht werden. Halten die Schüler z. B. die Ergebnisse ihrer aktiven Textarbeit in einem **persönlichen phraseologischen Wörterbuch** fest – etwa in digitaler Form als Klassenwörterbuch –, so bleibt ihnen die lexikalische Substanz der gelesenen und

bearbeiteten Lesestücke auf Dauer erhalten. Hier ist Terrain für weitere didaktische Innovation. Doch soll davon in einem zukünftigen Beitrag gehandelt werden.

Anmerkungen

- 1) Vossen (1992, 81ff) bewies beispielsweise, dass „von 8000 italienischen Wörtern, welche Langenscheidts Wörterbuch umfaßt, rund 20% die lateinische Schreibung bewahrt haben. Der Prozentsatz wäre sogar noch höher, wenn man auch die Wörter mitzählen würde, die nur einen Buchstaben verändert haben. Besonders überzeugend aber ist die Feststellung, dass sich unter den etwa zweihundert gängigsten italienischen Verben fast hundert finden, deren Infinitiv noch genauso geschrieben wird wie zu Zeiten des Kaisers Augustus“.
- 2) „Jeder Spracherwerb ist mit Vorstellung- und Begriffsbildung grundlegend verbunden. Wesentliche Basis des Gebrauchs von Mutter- oder Fremdsprache ist der Begriff, den man von einer Sache hat.“ (Börner 1995, 4)
- 3) Cf. auch Long/Richards 2001, 57: *“A very important aspect of knowing a word is having a cognitive representation of the set of contexts in which a given form can be used to express a given meaning.”*
- 4) cf. auch Long/Richards 2001, 317: *“When language users segment language for reception or production or to hold it in memory, they typically work with meaningful groupings of items.”*
- 5) Da jeder Lektionstext unter einem bestimmten Motto steht, hier z. B. der Bruderkonflikt, eröffnet er bestimmte Bedeutungsfelder. Ordnet man den Wortschatz des Textes diesen Isotopien zu, so werden Vokabeln semantisch verknüpft und dadurch leichter abrufbar gemacht. Isotopie meint das wiederholte Auftreten semantischer Merkmale im Text und ist in der Textlinguistik neben Morphologie, Grammatik, Konnektoren, Phorik, Thema-Rhema-Verteilung und Phraseologie ein wichtiges Mittel der Kohäsion. Phraseologie (zu der die Kollokationen gehören) und Isotopie sind die in diesem Beitrag wichtigen textkonstituierenden Phänomene.
- 6) Vernetzung, also die Anknüpfung an bereits vorhandene Strukturen, ist aus neurobiologischer Sicht einer der fünf Punkte, in denen jede Art komplexen Lernens zusammengefasst werden kann (Bleidistel 1992, 125, 103). So fordern Long/Richards 2001, 104f eine möglichst komplexe Assoziationsbildung durch Übungsformen wie *“making a semantic map”, “finding substitutes”, “explaining connections”, “classifying words”, “finding opposites”, “suggesting causes or effects”, “suggesting associations”, “finding examples”* etc.
- 6) Hier ist die Ursprungslösung der Schüler abgedruckt; die unterstrichenen fehlerhaften Formen wurden verbessert.
- 7) Ein solcher Ansatz führt auf die Ursprünge der europäischen Kollokationswörterbücher zurück. Die ersten Wörterbücher für Sprachproduktion, die *„Gradus ad Parnassum“*, waren Lateinisch und galten in ihrer

Konzeption als richtungsweisend für die moderne Lexikographie.

Bibliographie

- Aler, Paul (1752): *Gradus ad Parnassum, elegantias, flavissas, poeticas Parnasium poeticum, Thesaurum Virgilii, Smetium, Januam Musarum, aliosque id genus libros, ad Poësim necessarios complectens.* Coloniae
- Bleidistel, Andreas (1992): *Neurolinguistische Aspekte des Spracherwerbs und des Sprachgebrauchs.* Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLE, Band 11). Bochum
- Börner, Wolfgang (1995): *Der Text im Fremdsprachenunterricht.* Bochum
- Ilgenfritz, P. / Stephan-Gabel, N. / Schneider, G. (1989): *Langenscheidts Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch.* München
- ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): *Intensivierungsstunden Latein am achtjährigen Gymnasium.* CD-Rom. München
- Karl, Klaus (Hrsg.) (2004): *Auspicia.* Unterrichtswerk für Latein als zweite Fremdsprache. Lappersdorf
- Long Michael H. / Richards Jack C. (eds.) (2001): *Learning vocabulary in another language.* I.S.P. Nation. Cambridge Applied Linguistics
- Maier, Friedrich / Brenner, Stephan (Hrsg.) (2004): *Cursus 2. Texte und Übungen.* Ausgabe B. München
- Meissner, Carl / Meckelnborg, Christina (2004): *Lateinische Phraseologie.* Darmstadt
- Molitor-Lübbert, Sylvie (1992): *Mit Text und Bild informieren. Zur Psychologie der Textproduktion.* In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (eds.): *Schreiben in der Fremdsprache.* Bochum, 78-92
- Nagel, Werner (1997): *Latein und die romanischen Sprachen.* In: Nagel, Werner.: *Latein – Brücke zu den romanischen Sprachen.* Auxilia Bd. 41. Bamberg, 5-25
- Nickel, Rainer (1985): *Übersetzen ohne Verstehen?* In: *AU* 28.2 (1985), 91-92
- Rampillon, U. (1997): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen.* Forum Sprache. Ismaning
- Schönberger, Otto (1979): *Lateinische Phraseologie.* Heidelberg
- Utz, Clement (Hrsg.) (2004): *Prima. Gesamtkurs Latein.* Ausgabe B. Bamberg
- Vossen, C. (1992¹³): *Mutter Latein und ihre Töchter.* Düsseldorf
- Wagner, Ulrike / Fritsch, Andreas (1999): *Latein auch sprechen!* In: Maier, Friedrich: *Latein auf neuen Wegen. Alternative Formen des Unterrichts.* Auxilia Bd. 44, Bamberg, 78-105
- Weeber, Karl-Wilhelm (1998): *Mit dem Latein am Ende?* Göttingen
- Westphalen, Klaus (Hrsg.) (1992): *Basissprache Latein.* Auxilia. Bamberg

MICHAELA KRELL, Nürnberg

Leistung, Kontrolle und altsprachlicher Unterricht im Wandel der Zeiten

„*Omne vetus studium perit
accedente moderno.*“
(Hugo von Trimberg, 13./14. Jh.)

Einleitung

Die Lebensformen der Industriegesellschaft mit ihren arbeitsteiligen und hierarchischen Strukturen klingen langsam aus und für dieses Jahrhundert deutet sich eine neue, ganz andere Gesellschaft an. Nur unzureichend versucht man in Presse und Medien, die neue Zeit mit Schlagworten wie Informations-, Dienstleistungs-, Erlebnis-, Wissens-, Freizeit- oder Konsumgesellschaft zu charakterisieren. Allem Anschein nach ist die alte Belehr- und Wissensschule als funktionierendes „Rädchen“ im Getriebe der Industriegesellschaft den neuen Bedürfnissen und Anforderungen der globalen „Wissens- und Kommunikationsrevolution“ in ihrer derzeitigen Form nicht mehr gewachsen.¹ Die rasch um sich greifende Individualisierung – verbunden mit der allgemeinen Tendenz zur Verwissenschaftlichung, Technisierung und Ökonomisierung allen Denkens, Lebens und Handelns – hat das gegenwärtige Schul- und Bildungssystem in eine tiefe Krise gestürzt. Gefordert wird eine Ablösung der „enzyklopädischen Wissensbildung“ des 19. Jahrhunderts und der daraus abgeleiteten „Bescheid-Wissens-Bildung“ des 20. Jahrhunderts durch eine „Konfiguration von wenigen, aber grundlegenden ‚Kompetenzen‘“, die sich nicht nur aus dem „Verstehen der wichtigsten Sachverhalte“, sondern auch „aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handlungsfähigkeit“ zusammensetzen (H. v. HENTIG)². Diese „neue Lernschule“ impliziert nicht nur grundlegende methodisch-didaktische Neuorientierungen einer zeitgemäßen Gymnasialpädagogik, sondern auch neue Formen der Leistungsbewertung und Leistungsbeurteilung. Weil sich aber die Weiterentwicklung der Schule nur als Synthese des geschichtlich Gewachsenen mit den Bedingungen einer zeitgemäßen Pädagogik begreifen lässt, erscheint es notwendig, zunächst in einem Überblick darzulegen, welche unterschiedlichen Formen der Kontrolle, der Überprüfung und der

Leistungsmessung im altsprachlichen Unterricht über die Jahrhunderte entwickelt wurden. Denn auch hier gilt das Diktum H. v. HOFFMANNSTHALS: „Mode belebt die Tradition, Tradition adelt die Mode. Innerhalb solchen Wechsels ist der Ehrgeiz nicht darauf gerichtet, abzustecken, sondern: die traditionellen Forderungen zu erfüllen.“³

Die römische Schule: *imitatio et memoria*

Die Grundsätze der römischen Erziehung stellen eine Verbindung von griechisch-hellenistischen und genuin römischen Elementen dar, welche seit dem zweiten vorchristlichen Jahrhundert altrömische und aristokratische Wertvorstellungen der römischen Nobilität (*antiquitas*) mit griechischer Allgemeinbildung, Rhetorik und Philosophie (*enkyklios paideia*) zu einer Einheit verschmolzen (*humanitas*).⁴ Diese Einheit von Theorie und Praxis, von Schule und Forum, von *sapientia* und *eloquentia*, hat CICERO zum Idealbild des *orator perfectus*, des *vir bonus dicendi peritus*, verdichtet.⁵ Etwa zur Zeit SENECAS hatte sich ein verbindlicher Kanon von sieben Fächern der Allgemeinbildung etabliert, die *septem artes liberales*: das *Trivium* aus Grammatik, Rhetorik und Dialektik sowie das *Quadrivium* aus Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik (Harmonik).⁶

Die Methoden der römischen Erziehung waren streng und hart: Prügelstrafen gehörten wie selbstverständlich zum Schulalltag. Das „*manum ferulae subducere*“ wurde somit zum Synonym für „zur Schule gehen“. Da in der Antike alles Lesen ein Hören war, dominierte im Schul- und Grammatikunterricht die direkte Wort-für-Wort-Methode der *praelectio*, des erklärten bzw. erklärenden Lesens durch den Lehrer, und der sich daran anschließenden *imitatio*, des Auswendiglernens, durch den Schüler. Nach QUINTILIAN rechnete man Gedächtnis (*memoria*) und Nachahmung (*imitatio*) beim Kind zu den am meisten geschätzten Eigenschaften, die es für den korrekten Gebrauch des Lateinischen und Griechischen, die Erklärung der klassischen Dichter (*scientia recte loquendi et poetarum enarratio*) und die Kontrolle des Gelernten nutzbar zu machen galt.⁷

Die mittelalterliche Klosterschule:

Latine loqui et scribere

Die Geschichte des europäischen Schulwesens beginnt mit der Bildungsreform KARLS DES GROSSEN. Alles Wissen und alle Wissensvermittlung, der christliche und weltliche Kanon sowie die sog. „Freien Künste“ (*artes liberales*) standen primär im Dienste des Glaubens, der Kirche und des Klerus.⁸ Die Krönung jeglichen Lernens waren der Gottesdienst und das rechte Verständnis der Heiligen Schrift (*pietas*). Oberstes Ziel des Lateinunterrichts an den Hof-, Kloster- und Domschulen war die aktive Beherrschung der lateinischen Sprache (*Latine loqui et scribere*). In täglicher, unermüdlicher Konversation erlernten die Klosterzöglinge zunächst das Alltagslatein nach der auf antike Wurzeln zurückgehenden direkten Methode (*usus sermonis Latini quotidianus*). Als Norm diente hierbei nicht die „Klassische“ oder „Silberne“ Latinität, sondern die Sprache der spätantiken Kirchenväter. Die auf diese Weise erworbenen Sprachkenntnisse wurden sodann durch die Lektüre der „Klassischen Vier“ CICERO, VERGIL, SALLUST und TEREZ und das Studium einer Grammatik gefestigt, welche das Lateinische aus sich selbst beschrieb. Der humanistische, weltliche Teil des Kanons war dem christlichen gänzlich untergeordnet: Er fungierte als Mittel, als Zugang zur Bibel und zum Gottesdienst. Mit Beginn der scholastischen Schul- und Lehrtradition galt das Studium der „Klassiker“ um des Inhalts willen als veraltet, während die aristotelische Dialektik, Logik und Theorie des grammatischen Systems (sog. *Trivium*) an Bedeutung gewannen.⁹ Der die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts wie ein roter Faden durchziehende Grundkonflikt zwischen „formaler“ und „materialer“ bzw. „inhaltlicher“ Bildung ist also mehr als 800 Jahre alt.

Die humanistische Lateinschule:

exercitium styli et extemporale

Renaissance-Humanismus, Protestantismus und Aufklärung erforderten einen neuen Umgang mit Wissen und Wissensvermittlung. Anders als im mittelalterlichen Denken war der Bezugspunkt der Bildung des Menschen und der Bildung zum

Menschen der Mensch selbst. Die Humanisten widmeten sich den *studia litterarum*, indem sie die Texte der Alten sammelten, kommentierten, edierten, fordachten und weiterformten (*imitatio et aemulatio veterum*).¹⁰ Im Gefolge der Reformation entstanden zahlreiche Landeskirchenordnungen, die großenteils auch Schulordnungen mit verbindlichen Normen für die neuen Schulen enthielten.

An die Stelle der alten Klosterschulen traten (städtische) Lateinschulen und (landesherrliche) Fürstenschulen. Damit war im Bildungswesen eine zweistufige Hierarchie von Schule und Universität entstanden, wobei durch die Artistenfakultät (*facultas artium*) für eine breite Zone gesorgt worden war, in die beide Institutionen sich teilten. Das *Trivium* der Artistenfakultät wurde meist auf der Oberstufe der Lateinschule (dem sog. „*gymnasium illustre*“) absolviert. Jene Trias aus Grammatik, Rhetorik und Dialektik, also lateinischem Schreiben, lateinischem Sprechen (*disputatio*) und lateinischem Denken, war unabdingbare Voraussetzung für das *Quadrivium* der Artistenfakultät und das Studium der höheren Fakultäten der Theologie, Jurisprudenz und Medizin. Die von der Lateinschule der Reformationszeit vermittelte Bildung war somit eine „formale“ Bildung und als „formale“ eine allgemeine, nicht für einen bestimmten Beruf qualifizierende. Im Bereich des altsprachlichen Unterrichts entstanden nicht nur neue Lehrbücher – man denke etwa an den „*Orbis sensualium pictus*“ des J. A. COMENIUS –, sondern auch neue Literaturgattungen: das lateinische Gesprächsbuch (*colloquia*) und das lateinische Schuldrama. Beide Formen dienten der Sicherheit im lateinischen Ausdruck und können somit auch als neue Formen der indirekten Kontrolle gelten, die über die *imitatio* und das bloße Auswendiglernen alter Prägung weit hinausgingen. Am bekanntesten sind die „*Colloquia familiaria*“ des ERASMUS V. ROTTERDAM, welche die fremde Sprache nicht an der entlegenen Welt der Griechen und Römer, sondern an dem Schüler bekannten und seinem Alter angemessenen Gegenständen übten: „Man unterhielt sich über Schwänze und Faulheit, über Streiche und deren Bestrafung, über Reisen

und Besichtigungen, über Feste, Prozessionen, Hochzeitsfeiern und Sportveranstaltungen und vieles anderes mehr, und all dies pflegte mit Witz und Ironie dargestellt zu werden.“¹¹

Mit dem Sieg der Reformation war den Latein- und Fürstenschulen eine weitere wichtige Aufgabe zugewachsen: die Gewinnung qualifizierten Nachwuchses für den landesherrlichen Dienst in Kirche, Schule und Verwaltung. Aus diesem Grund fingen die Schulen im 16. Jahrhundert an, ihre Zöglinge in Form sog. Benefizien- oder Stipendiatenzeugnisse zu examinieren. So fand die schriftliche Überprüfung und Kontrolle Eingang in die Schulordnungen und die unterrichtliche Praxis. Bei der lateinischen Stilübung, dem *exercitium styli*, handelte es sich um eine vom Schüler ein- bis zweimal pro Woche zu erbringende schriftliche Hausarbeit, bei der in der Regel ein lateinischer Aufsatz entweder in der Form einer Nacherzählung, eines Briefes oder einer selbständig verfassten Übungsrede (*declamatio*) zu einem genau vorgegebenen Thema auf der Grundlage der antiken Rhetorik anzufertigen war. CICERO diente hierbei als stilbildende Vorlage und Muster. Die schriftlichen Übungen mussten in der Regel einem festgelegten Schema folgen und übten somit nicht so sehr den „kreativen“ Umgang mit der Sprache.

Um Abschreiben und „Durchstechereien“ zu verhindern, verfügte die Kursächsische Schulordnung im Jahre 1580, dass die Schüler einmal im Monat eine schriftliche Arbeit aus dem Stegreif (*ex tempore*) anzufertigen hatten, ohne dabei Hilfsmittel irgendwelcher Art in Anspruch nehmen zu können. Das Extemporale als Vorform der modernen Klassenarbeit bedeutete dabei, dass die gestellte Aufgabe – etwa das Verfassen eines lateinischen Briefes oder eine Übersetzung vom Griechischen ins Lateinische – sich auf den in der letzten Zeit jeweils durchgenommenen Grammatik- und Lektürestoff bezog. Die Arbeit wurde unmittelbar nach der Erledigung in der Klasse gemeinsam besprochen und korrigiert, aber nicht benotet. Diese Form des Übungs-Extemporales hielt sich teilweise bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts.¹² Die eigentliche Leistungsüberprüfung fand in den viertel- bis halbjährlichen Klausurarbeiten mit

ausgesprochenem Prüfungscharakter und den Abschlussexamina statt.

Das neuhumanistische Gymnasium: Vom Extemporale zur Klassenarbeit

Die Einführung des staatlichen Abiturs 1787/88 durch das preußische Oberschulkollegium war die Geburtsstunde des Gymnasiums. Das humanistische Gymnasium ist ein „Kind“ der Aufklärung, des Idealismus bzw. der idealistischen Philosophie und des Philhellenismus. Da das Lateinische im Laufe des 18. Jahrhunderts mit der Universität seine letzte Bastion zugunsten der aufblühenden Nationalsprachen verloren hatte, war der Lateinschule alter Prägung, deren vornehmster Zweck auf der aktiven Beherrschung der lateinischen Sprache in Wort und Schrift gründete (*Latine loqui et scribere*), die Existenzgrundlage entzogen. Während die Philanthropisten die Hinwendung zur bürgerlichen Lebenspraxis im Sinne einer rationalen und utilitaristischen, d. h. in erster Linie auf den späteren Beruf abzielenden Erziehung zum leitenden Prinzip erhoben, schufen die Neuhumanisten mit ihrem Glauben an die Vorbildlichkeit der alten Griechen eine „ideale“ Gegenwart zur eigenen Wirklichkeit.¹³ Die Antike sollte zum „Maß alles Menschlichen“ und zum zeitlos gültigen „Vorbild“ für alle nachfolgenden Generationen werden.¹⁴ Im 19. Jahrhundert entwickelte sich das neuhumanistische Gymnasium – hervorgegangen aus der Kulturkritik der deutschen Klassiker und der politisch-moralischen Kritik der preußischen Reformer um W. v. HUMBOLDT¹⁵ – zur einzigen Schulform, die über das Abitur zum Hochschulstudium und zu den akademischen Berufen einschließlich der höheren Beamtenlaufbahn führte. Die Hauptaufgabe des Gymnasiums bestand darin, die Schüler durch eine „ideale“, zweckfreie Allgemeinbildung (*enkyklios paideia*) auf ein Hochschulstudium vorzubereiten, ohne die fachbezogenen Studiengänge der Universität vorwegzunehmen.¹⁶ Die Erkenntnis, die Humboldt für den Gymnasialunterricht einforderte, sollte also nicht „material“, sondern „formal“ sein und damit in erster Linie der individuellen Persönlichkeitsentwicklung dienen.

Im Zentrum des Unterrichts standen die Alten Sprachen, die etwa die Hälfte der Unterrichts-

zeit in Anspruch nahmen. Die Klassikerlektüre, vor allem CAESAR, CICERO, PHAEDRUS, SALLUST, LIVIUS, OVID, VERGIL, HORAZ und TACITUS, wurde zum eigentlichen Haupt- und Selbstzweck des Lateinunterrichts. Denn „es sei etwa Größeres und Nützlicheres, die lateinischen Schriftsteller zu verstehen als ordentlich Latein zu schreiben“ („*Maius utiliusque Latinos auctores intellegere quam probabiliter scribere*“ – J. A. ERNESTI).¹⁷ Die Werke der älteren Humanisten und die umfangreiche neulateinische Literatur verschwanden völlig aus dem Lektürekanon, den man konsequent auf die vorchristliche Antike beschränkte. Die Anforderungen an die Gymnasiasten waren hoch: So musste der Primaner in der Lage sein, CICERO und selbst HORAZ ohne Vorbereitung zu „lesen“, d. h. zu verstehen und zu übersetzen.

Mit der Ablösung der feudalen durch die bürgerliche Gesellschaft gewannen die Leistungen des Einzelnen, seine Kenntnisse und Fähigkeiten an Bedeutung: nicht Geburtsrecht, sondern Wissen und Bildung eröffneten Berufs- und Karrierechancen und damit den sozialen Aufstieg. In dieses Berechtigungssystem wurde auch das humanistische Gymnasium nach und nach integriert. Die neue Abiturprüfungsordnung aus dem Jahre 1834 band das Universitätsstudium erstmals an das Bestehen der Abiturprüfung. Die heutige Zensurengebung zur Dokumentation von Schülerleistungen entwickelte sich im Laufe des 19. Jahrhunderts als ein differenziertes Bündel von Verfahren, mit denen die Lern- und Unterrichtsergebnisse nachprüfbar fixiert wurden. Mit den Zensuren bescheinigte der Lehrer dem Schüler nicht nur den jeweiligen Stand seiner Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern dokumentierte damit auch allgemeinere Aussagen über dessen Aufmerksamkeit, Fleiß und Charakter. Mit der Einführung der Jahrgangsklassen (*Sexta, Quinta, Quarta* etc.) im Jahre 1837 wurden die viertel- bis halbjährlichen Examina obsolet, mit denen man bislang die Einstufung der Schüler festgestellt hatte. Die Extemporalien bekamen nun ein größeres Gewicht, wurden benotet und damit zur Grundlage der Schülerbeurteilung. Sukzessive erfolgte die Umwandlung des Übungs-Extemporales zur schriftlichen Klassenarbeit, die sich

im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts zur dominierenden Form der Leistungsmessung entwickelte.¹⁸

Das preußisch-deutsche Gymnasium: *exercitium et scriptum*

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stand das Gymnasium im Spannungsfeld von Liberalismus, Nationalismus und Konservatismus. Die ursprünglich liberalen Grundsätze humanistischer Bildung wandelten sich zu einer einseitigen Panegyrik der preußisch-deutschen Monarchie. Zur bevorzugten Lektüre im Lateinunterricht erklärte man die *Germania* des TACITUS und CAESARS *Bellum Gallicum*. Auf der Reichsschulkonferenz 1890, die für die deutsche Schulgeschichte einen Epocheneinschnitt markiert, forderte der deutsche Kaiser WILHELM II. in seiner Eröffnungsansprache die Erziehung „nationaler junger Deutscher und nicht junger Griechen und Römer“¹⁹. Im Jahre 1900 wurde das einhundert Jahre währende Hochschuleingangsmonopol des humanistischen Gymnasiums gebrochen, indem man künftig auch den Abiturienten des Realgymnasiums und der Oberrealschule ein Reifezeugnis zugestand, das den uneingeschränkten Zugang zu nahezu allen Studiengängen eröffnete.²⁰

Das preußisch-deutsche Gymnasium wurde zu einer streng reglementierten Staatsanstalt, in der man die Schüler durch hohe Anforderungen und harte Prüfungen an den Ernst des späteren Berufs gewöhnte. TH. MANN bemerkt hierzu treffend: „Diese tagelange Schraubmarter, in der junge Leute, unter Anwendung schlafvertreibender Mittel, sich als wandelnde Enzyklopädien erweisen müssen, dieses Examen [gemeint ist das Abitur], bei dem die Mehrzahl der Examinatoren durchfallen würde, kann in seiner Inhumanität, sachlichen Schädlichkeit und ausgemachten Entbehrlichkeit nur aus Mangel an Sympathie mit der Jugend verteidigt werden. Wer die neun Klassen des Gymnasiums durchlief, dem sollte man mit einem anerkennenden Händedruck den Ausgang zur Hochschule freigeben und nicht noch ein halbsbrecherisches Hindernis davorlegen“.²¹ Dieses von Th. Mann scharf kritisierte „sittlich-geistige Rigorosum“ wurde zu einem

wichtigen Steuerungselement des Staates, um neue akademische Eliten zu „rekrutieren“ und den staatstreuen Beamtenapparat zu „reproduzieren“. Das von den Schülern zu bewältigende Pensum war außerordentlich hoch: Für das Fach Latein stand in der *Sexta* und *Quinta* wöchentlich eine Klassenarbeit von etwa 30-minütiger Dauer auf dem Plan, in der Mittelstufe (Kl. 7-10) waren eine Klassenarbeit und eine schriftliche Hausarbeit im wöchentlichen Wechsel gefordert, in der Oberstufe (Kl. 11-13) „nur“ alle 14 Tage. Dies bedeutete, dass von der *Quarta* bis zur Untersekunda allein im Fach Latein in nur einem Schuljahr etwa 18-19 Klassenarbeiten und ebensoviele schriftliche Hausarbeiten zu erbringen waren. Rechnet man die anderen Schulfächer hinzu, so waren wöchentlich im Durchschnitt 2-3 Klassenarbeiten und fast ebenso viele Hausarbeiten für alle Gymnasiasten Pflicht.²²

Die altüberlieferten *Artes* Grammatik, Rhetorik und Dialektik feierten „fröhliche Urständ“. Formalismus, Grammatizismus und „Sprachdressur“ mit dem Ziel, die Fertigkeit im schriftlichen und gelegentlich auch im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache zu heben, bestimmten nicht nur den Sprachunterricht der *Sexta* und *Quinta*, sondern auch den Lektüreunterricht der Mittel- und Oberstufe. Vor allem das vom Gymnasialprofessor H. MENGE in Frage-und-Antwort-Form verfasste „Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik“ wurde im Unterricht viel benutzt. Noch in den Lehrplanwerken von 1871 und 1882 beanspruchten *exercitium* und *scriptum* den Hauptteil der Abiturprüfung für sich. Gefordert waren in der schriftlichen Reifeprüfung eine deutsch-lateinische Übersetzung und ein fünfständiger lateinischer Abituraufsatz, beispielsweise über das Thema: „*Quibus rebus praeclarus exstiterit Themistocles (Caesar, Cicero, Pericles etc.)*“.²³ Die mündliche Reifeprüfung bestand in der Regel aus einer lateinisch-deutschen Übersetzung eines schwierigeren Abschnitts aus CICERO, TACITUS oder HORAZ. „Die gewandteste Übersetzung ins Deutsche und das treffendste Verständnis eines griechischen und lateinischen Textes machten ein paar grammatische Unfälle in Aufsatz oder *exercitium* nicht wett“ (F. PAULSEN).²⁴ Demzu-

folge bestimmten lateinische Schreibübungen, Komposition und Stil nicht nur in der *Prima* die Alltagsarbeit im Unterricht, sondern waren auf allen Klassenstufen auch die Hauptformen der Lernkontrollen und Leistungsüberprüfungen in den Übungs-Extemporalien und den Klassenarbeiten, deren Zahl – ungeachtet der zahlreichen Klagen über die wachsende Arbeitsbelastung vieler Gymnasiasten – bis zum sog. „Extemporale-Erlass“ 1911 weiter anstieg. Endgültig abgeschafft wurde der lateinische Abituraufsatz – der „wirkliche und wahrhafte Vampir des Gymnasiums“²⁵ – im Jahre 1892, nachdem zuvor der bekannte Altertumswissenschaftler U. v. WILAMOWITZ-MOELLENDORFF in seiner Göttinger Prorektorsrede auf die eher beschränkten Erfolge des gymnasialen Sprachunterrichts hingewiesen und demgegenüber die „der gesamten menschlichen Kultur“ innewohnenden Werte der Antike herausgestellt hatte²⁶.

Gymnasium und „Deutsche Oberschule“: Vom *scriptum* zum *legere*

Nach dem Ersten Weltkrieg und dem Untergang der Monarchie sah sich das humanistische Gymnasium als Schule der alten „Eliten“ heftigen Angriffen ausgesetzt.²⁷ Um die in der RICHERT-schen Schulreform von 1925 geforderte Einheit von „Antike, Christentum und Deutschtum“ auch im altsprachlichen Unterricht zu gewährleisten, brachten die neuen Lehrpläne eine weitere Verlagerung des Schwerpunkts von der grammatisch-stilistischen Schulung auf die Lektüre und Kulturkunde der Alten Welt mit sich. In ihren Grundzügen geht die Forderung nach verstärkt kulturkundlichem Unterricht bereits auf den preußischen Lehrplan aus dem Jahre 1901 zurück.

Die neuen „Richtlinien“ von 1925 ersetzten in der Reifeprüfung (Abitur) die dreistündige deutsch-lateinische Übersetzungsaufgabe, das sog. *scriptum*, durch die schriftliche Herübersetzung aus dem Lateinischen.²⁸ Dagegen hielt man zunächst in der Unter- und Mittelstufe an den deutsch-lateinischen Stilübungen fest.

Der mit der RUSTSchen Schulreform 1938 in Kraft getretene neue Lehrplan brachte eine endgültige Entscheidung zugunsten des „lateinisch-deutschen Verfahrens“ bzw. der „direkten

Methode“ (sog. „MADER-BREYWISCH-WECKERISMUS“).²⁹ Damit war in der Lateinmethodik die Umstellung auf das „Nur-Noch-Lesen“ (*legere*) nach der Konstruktions- oder Wort-für-Wort-Methode (G. ROSENTHAL)³⁰ im Wesentlichen abgeschlossen.

Die sog. „Kopernikanische Wende“ in der Bildungspolitik: *non scholae, sed vitae discimus*

Während in der ehemaligen DDR die alten Sprachen als „bürgerliche“ Fächer, gewissermaßen als „Trojanische Pferde des Klassenfeindes“, aus der sozialistischen „Einheitsschule“ (POS: Kl. 1-10; EOS: Kl. 11/12) weitgehend verbannt wurden³¹, erlebten im westlichen Teil Deutschlands die humanistischen Gymnasien eine beachtliche Renaissance³². Auf der Suche nach einer „besseren“ Welt, nach Selbstachtung, Individualität und Toleranz anderen gegenüber entdeckte man seinerzeit wieder die „humanistischen“ Fächer Latein und Griechisch. Die Bildungsidee der Nachkriegszeit war weithin noch die des JAEGERschen Humanismus, jenes „verklärenden und verklärten Gymnasialhumanismus“³³, der während der nationalsozialistischen Diktatur gewissermaßen paralytisch war, nach dem Zweiten Weltkrieg aber eine beachtliche Spätwirkung zeigte. Der altsprachliche Unterricht, der von dieser Bildungsidee getragen wurde, basierte noch immer auf jenen vier Säulen, die seit Generationen das alte humanistische Gymnasium trugen: Menschenbildung, Geistesbildung, Allgemeinbildung und Elitebildung.

Im Jahre 1964 veröffentlichte der Pädagoge, Altphilologe und Religionsphilosoph G. PICT in der protestantisch-konservativen Wochenzeitung „Christ und Welt“ eine Artikelserie unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“. In seinem „Kassandruruf“ glaubte Picht nachweisen zu können, dass Deutschland unweigerlich auf eine „Bildungskatastrophe“ zusteure.³⁴ Allenthalben begann sich ein Systemwechsel in der Bildungspolitik abzuzeichnen: Da Schule immer stärker zur Stätte der Ausbildung umgedacht wurde, verloren die alten *humaniora* rasch an Bedeutung. M. FUHRMANN spricht in diesem Zusammenhang von der „Peitsche der Angst vor wirtschaftlicher Rückständigkeit“, welche zu

dem noch nie dagewesenen Paradox führe, dass in einer Zeit nie dagewesenen Wohlstandes die Frage nach der Nützlichkeit einer Sache für das berufliche Fortkommen mehr denn je in den Vordergrund der offiziellen Bildungspolitik gerückt werde.³⁵ Die Betonung von pragmatischen und utilitaristischen Gesichtspunkten bei der Curriculum-Reform provozierte Fragen an die altsprachlichen Fächer wie beispielsweise: „Wozu Latein und Griechisch im Atomzeitalter?“³⁶

Die Oberstufenreform von 1972 und die damit einhergehende sog. „Kopernikanische Wende“ in der Lehrplangestaltung erschütterte den altsprachlichen Unterricht in seinen Grundfesten. Durch die von Wirtschaft und Gesellschaft vorgegebene einseitige Zielorientierung des Unterrichts sahen sich die Fachvertreter der alten Sprachen gezwungen, gewissermaßen einen „Offenbarungseid“ zu leisten: Sie sollten gegenüber den staatlichen Bildungs- und Lehrplänen aufzeigen, welche allgemein akzeptablen, d. h. für die „moderne“ Berufs- und Arbeitswelt erforderlichen Bildungs- und Erziehungsziele ihre Fächer verfolgten. Erstmals in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts wurden die Fächer dort, wo sie in der Lektüre der tradierten Texte ihre pädagogische Kraft voll zur Entfaltung bringen können, nämlich in der Oberstufe, zur Wahl gestellt. Es war möglich geworden, Latein und Griechisch vor dem Abitur abzuwählen und somit den Fächern ihr Telos zu nehmen.

Die Einheit des Lateinunterrichts:

et translatio et interpretatio

Durch die Oberstufen- und Curriculum-Reform zu Beginn der 70er Jahre hatte sich die Situation gegenüber früher grundlegend geändert. Die Begründung des altsprachlichen Unterrichts allein aus seiner Vergangenheit heraus erschien nicht mehr als ausreichend.³⁷ Da das Lateinische im Hinblick auf die Studierfähigkeit und die Berufstauglichkeit keine Einzelleistungen – wie etwa das Englische in seiner Funktion als Weltsprache – zu bieten hatte, erkannte man seine Bedeutung nur in der Vielfalt der Aspekte, mit denen es fachtranszendierend bildungswirksam werden konnte. Seit dieser Zeit spricht man von der „Mehrzeckwaffe Latein“, die für

alle geistes- und sprachwissenschaftlichen Fächer das historisch-kulturelle, linguistische und sprachtheoretische Fundament legt.³⁸ Im Unterschied zu den Neuhumanisten erkennt man in den antiken Kunst- und Literaturwerken nicht mehr ewige, zeitlos gültige „Vorbilder“, sondern betrachtet die alten Texte bzw. inhaltlich aussagekräftige Kernstellen und die in ihnen enthaltenen Gedanken als „Denkmodelle“, in denen sich historisch Einmaliges, Zeitgebundenes und Allgemeingültiges, anthropologisch Konstantes erkennen lässt. F. MAIER spricht von der „inneren Chronologie des Kunstwerkes“, die im Sinne einer Einheit von Rezeptions- und Produktionsästhetik sowohl den Autor (*intentio scribentis*) als auch den Leser und Rezipienten (*fructus legentis*) ins Blickfeld nimmt.³⁹ In eben dieser Notwendigkeit zum „existentiellen Transfer“, zur Umsetzung der am antiken Text gewonnenen Erkenntnisse in die eigene persönliche und gesellschaftliche Lebenswelt, erkennt man ein für den altsprachlichen Unterricht höchst bedeutendes Bildungsmoment.⁴⁰

Auf diesem neuen Multivalenzkonzept basiert auch der „Katalog von Fachleistungen Latein“, den ein Ausschuss des Deutschen Altphilologenverbandes (DAV) im Jahre 1972 erarbeitet hat (Lernzielmatrix nach SCHÖNBERGER/WESTPHALEN).⁴¹ Diese Lernzielmatrix mit ihren vier Leistungsbereichen bzw. Inhaltskategorien „Sprache“, „Literatur“, „Gesellschaft/Staat/Geschichte“ und „Grundfragen der menschlichen Existenz/Humanismus“ wurde mehr oder weniger zur Grundlage der Lehrplan- und Curriculum-Reformen in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Unter dem Einfluss des amerikanischen Behaviorismus wurden auch im altsprachlichen Unterricht die einzelnen Lernziele operationalisiert, d. h. als beobachtbare, gleichsam „messbare“ und bewertbare Handlungsabläufe bzw. Verhaltensformen beschrieben.⁴² Diese reichen von einfachen Kenntnissen (Wissen/Reproduktion) über die Reorganisation und Übertragung erworbener Kenntnisse (Transfer) bis hin zu problemlösendem Denken (sog. „kognitive Lernstufen“).

Die spürbarste und folgenreichste Wirkung dieser Reform war, dass fortan jede altsprachli-

che Ausbildung und Erziehung auf zwei Säulen ruhte: dem gleichberechtigten Neben- und Miteinander von Sprache bzw. Übersetzung und Interpretation. Zweifellos zählt die Einführung der Interpretationsaufgabe für die Mittel- und Oberstufe zu den bedeutendsten Neuerungen in der Geschichte des Lateinunterrichts seit 1945. Die auf W. v. HUMBOLDT zurückgehende Trennung von Sprache bzw. Form und Inhalt schien überwunden. Die alte Zielvorgabe des flüssigen „Lesenkönnens“ (*legere*) wurde aufgegeben und durch neue Übersetzungs- und Texterschließungsmethoden ersetzt.⁴³ Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die „Drei-Schritt-Methode“ bzw. „Ergänzungsmethode“, die der Tübinger Fachdidaktiker D. LOHMANN Ende der 60er Jahre auf der Grundlage älterer Positionen entwickelt hat⁴⁴, und die vom Sprachwissenschaftler H. HAPP im Jahr 1976 vorgestellte Dependenz-Grammatik des Lateinischen⁴⁵, die zur Grundlage aller modernen Lehr- und Übungsbücher wurde.

Dieser Wandel spiegelt sich auch in der Leistungserhebung und Leistungsmessung wider, am deutlichsten im Lektüreunterricht. Die fachdidaktischen Bemühungen um eine Neukonzeption des altsprachlichen Unterrichts und seiner Prüfungspraxis fanden im Jahre 1975 ihren ersten länderübergreifenden Niederschlag im sog. „Normenbuch“, das im bildungspolitischen Jargon auch unter dem Namen „Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Latein bzw. Griechisch“ (EPA) bekannt ist.⁴⁶ Seither besteht die Abiturprüfung bundeseinheitlich aus zwei Teilen, einer Übersetzung und einer Interpretation bzw. „Zusätzlichen Aufgabe“. Später verlor die lateinisch-deutsche Übersetzungsleistung im Oberstufenunterricht sowie insbesondere in der zweigeteilten Abiturprüfung an Gewicht und wurde schließlich in den EPA der Interpretation im Verhältnis 1 : 1 gleichgestellt. Da bei den älteren Korrekturverfahren die Fehlertypologie weitgehend auf die lexikalischen, grammatischen und stilistischen Verstöße im Lateinischen und Deutschen beschränkt blieb, machten die seit Beginn der 70er Jahre vorgelegten Fehlermatrizen den Versuch, in einem mehrdimensionalen Verfahren Fehlerursachen,

Fehlerauswirkungen und Fehlergewichtung differenzierter zu erfassen, um so zu den eigentlichen Ursachen und Quellen möglicher Fehlleistungen des Schülers vorzustoßen. Entscheidendes Kriterium für die Schwere und das Ausmaß eines Fehlers stellt nun der Grad dar, in dem der Sinn der zu übersetzenden Textstelle getroffen oder eben verfehlt wird.⁴⁷

Da es den Fachlehrern trotz der Vorgaben der revidierten EPA schwer fiel, im konkreten Fall Prüfungsaufgaben für den Interpretationsteil zu erstellen, wurden die vier taxonomischen Lernstufen Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösendes Denken fächerübergreifend ersetzt durch drei sog. Anforderungsbereiche (AB) als eine Summe von Leistungsmöglichkeiten, die für Übersetzung und Interpretation in allen Bundesländern einheitlich beschrieben wurden. Darauf aufbauend entwickelten J. G. HANSEN und P. PETERSEN für die Lernziel- bzw. Inhaltsbereiche „Lateinische Sprache“, „Sprach- und Textreflexion“ sowie „Lateinische Literatur und ihre Wirkungsgeschichte“ eine detaillierte Interpretationsmatrix, die für die Abiturprüfung im Kern – ergänzt durch neue Prüfungsformen und Aufgabentypen – bis heute Bestand hat (HANSEN-PETERSEN-Matrix).⁴⁸ Dabei lassen sich die drei Interpretationsebenen „AB I: Wissen“, „AB II: Anwenden/Verstehen“ und „AB III: Werten“ problemlos mit den drei Phasen des Lektüreunterrichts (Anfangs-, Mittelstufen- und Oberstufenlektüre) verknüpfen. Die drei Interpretationsebenen (sachorientiert – problemorientiert – modellorientiert) sind streng hierarchisch aufgebaut, die eine basiert auf der anderen.

Zweifellos hat die neue Interpretationsmatrix die Legitimationskraft der alten Sprachen in der Folgezeit weiter erhöht. Erstmals in der Geschichte des Lateinunterrichts fand das Konzept der Multivalenz, das sich bis zum heutigen Tage als tragfähig erwiesen hat, seine konsequente Fortsetzung in der Leistungsmessung und schlug sich konkret in den einzelnen Prüfungs- und Aufgabenformen nieder.

Neue Formen der Leistungsbeurteilung: *et intentio scribentis et fructus legitis*

Der vom neuen Bildungsplan Baden-Württembergs 2004 eingeforderte „neue Lernbegriff“ beschreibt „Kompetenzen“, nicht „Qualifikationen“. „Kompetenz“ meint die Gesamtheit aller Fähigkeiten einer Person, z. B. Fachkompetenz, Personalkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Handlungskompetenz. „Qualifikationen“ bezeichnen dagegen eher „formale“ Zugangsberechtigungen oder zukünftig möglicherweise bedeutsame arbeitsplatzspezifische Fähigkeiten. „Qualifikationen“ sind somit Mittel zum Zweck, „Kompetenzen“ sind Selbstzweck und sollen in erster Linie der „allseitigen“ Persönlichkeitsentwicklung dienen.⁴⁹

Diese Neuorientierung impliziert nicht nur die Forderung nach einer „psychologisch-didaktischen Revolution“ im Schulunterricht, sondern auch nach entsprechend neuen Formen der Leistungsbewertung und Leistungsfeststellung als zentralen Elementen einer „neuen Lernkultur“. Allenthalben wird in der Pädagogik die Auffassung vertreten, dass der traditionelle Umgang mit Schülerleistungen in Form von Noten und Ziffernzeugnissen nicht mehr zur „neuen Lernkultur“ passe und deren Entfaltung behindere. Da die reformierten Konzepte der Leistungsbewertung künftig jedoch eine veränderte und zentral wichtige Rolle für das Lernen spielen werden, könne – so der Erziehungswissenschaftler und Schulpädagoge F. WINTER – die Spannungsbeziehung zwischen der neuen Lernkultur und der tradierten „Leistungsmessung“ nicht durch Einzelmaßnahmen oder Versuche zur Verbesserung der Notengebung aufgelöst werden.⁵⁰ Die neuen Modelle der Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung stellen dabei weniger das Ergebnis der Schülerbemühungen, also die individuelle Leistungsdokumentation in Form von Kurzarbeiten, Tests, Klassenarbeiten und Klausuren, in den Mittelpunkt der Überlegungen als vielmehr projektorientiert, dialogisch-reflexiv und diagnostisch angelegte Überprüfungs- und Beurteilungsverfahren. In diesem Zusammenhang werden an einzelnen Schulen das Portfolio-konzept, der Lernkontrakt, die Selbstbewertung, das Lerntagebuch, die Leistungspräsentation⁵¹,

der Rückmeldebogen, die Bewertungskonferenz und das Leistungszertifikat diskutiert und in der Praxis erprobt.⁵²

Konkrete Vorschläge und Anregungen für neue produktive Aufgabentypen und Prüfungsformen im altsprachlichen Unterricht finden sich in den sog. „Niveaunkretisierungen“ des Landes Baden-Württemberg für die Bereiche Sprachenvergleich (Latein – Englisch – Deutsch), Plakatgestaltung und gestaltendes Interpretieren (Kl. 5-8). In den Klassen 9-12 kommen Paraphrase, Text-Bild-Vergleich, Text-Text-Vergleich, Übersetzungsvergleich und die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Interpretation einer Textstelle hinzu.⁵³ Auch das Anfertigen einer Bild- und Toncollage, der Bau eines Standbildes, die szenische Umsetzung bzw. Interpretation einer antiken Textstelle (z. B. Theater, Film, Video etc.) oder das Präsentieren von Rezeptionsdokumenten unterschiedlicher Art in Form einer Ausstellung werden als weitere Formen produktiven Gestaltens in der Fachdidaktik diskutiert und versuchsweise im Unterricht erprobt.

Im Rahmen des skizzierten „neuen Lernbegriffs“ werden im neuen Bildungsplan 2004 die bisherigen Methoden des Textverständnisses und des analytischen Interpretierens auf der Grundlage der DAV- und der HANSEN-PETERSEN-Matrix ergänzt durch weitere Formen des produktiven, gestaltenden und kreativen Umgangs mit lateinischen und griechischen Texten.⁵⁴ Denn in einer rezeptiv ausgerichteten Medienlandschaft müsse es ein zentrales Anliegen der Schule und des Sprachunterrichts sein, den Schülern das Bewusstsein zu vermitteln, dass es wichtig sei, selbst etwas zu schreiben, mit Worten umzugehen, Sachverhalte auszudrücken. Als richtungsweisend für den künftigen altsprachlichen Unterricht gelten dabei die von der Deutschdidaktik für einen handlungsorientierten Unterricht entwickelten Modelle und Verfahren.⁵⁵ In diesem Zusammenhang taucht mittlerweile immer öfter der Begriff der „produktiven Hermeneutik“⁵⁶ auf, der zwar einerseits etwas Tautologisches hat, andererseits aber dafür geeignet erscheint, die didaktische Richtung zu bezeichnen, in die sich der moderne Literaturunterricht zu bewegen

hat: Er hat das Fahrwasser zu finden zwischen der Skylla des bloßen zweckfreien Gestaltens und der Charybdys eines fragend-entwickelnden Unterrichts, in dem die Schüler nur das nachzuvollziehen haben, was der Lehrer vorgibt. Im einen Fall sehen wir einen unverbindlichen „Spaß-Unterricht“, in dem die literarischen Texte als Folge einer rein spekulativen Konstruktion von Sinn und Gehalt zum Vehikel für beliebige Schülerprodukte werden, im anderen werden die Lernenden zu bloßen Rezipienten eines vorgefertigten, vermeintlich objektiven Interpretationsmusters im Sinne einer reinen Textbeschreibung nach „formalen“ Kriterien wie z. B. Metrum, Stilfiguren, Kohärenz, Sach- und Wortfelder, Konnektoren, Standort des lyrischen Ichs, Motive etc.

Gestaltendes Interpretieren darf nicht verwechselt werden mit kreativem bzw. gestaltendem Schreiben und schon gar nicht mit freiem Schreiben. Letzteres ist nicht an eine literarische Vorlage gebunden, sondern lediglich an einen Schreibimpuls oder ein Thema. Das gestaltende Interpretieren ist stärker kognitiv ausgerichtet und leitet sich von einer dezidiert hermeneutischen Literaturtheorie her. Die Aufgabenstellung arbeitet mit Leerstellen im Text, natürlich nicht im engeren Sinne, sondern mit Ungesagtem, mit Freiräumen, mit Ausgestaltungen, die der Leser bzw. Rezipient in Bindung an den Text – versehen mit einem Spielraum individueller Akzentuierung und Pointierung – ausgestaltet. Gestaltendes Interpretieren findet nach dem Prozess des Analysierens statt und ist dessen Folge und Umsetzung in eine alternative Form, in einen fiktionalen Text. Es ist gewissermaßen eine fiktionale Textanalyse, verbunden mit einer zum Text passenden Weiterführung der Intentionen des Autors. Die analytische Interpretation führt zum Text hin, das gestaltende Interpretieren geht von dieser interpretatorischen Basis aus und führt sie weiter.

Die angestrebte Verbindung von analytischem und gestaltendem Interpretieren, von Texterschließung und textgebundenem produktivem Schreiben, macht sich den sog. „Hermeneutischen Zirkel“ unter didaktischen Gesichtspunkten zunutze, wonach ein Wort, ein Text oder ein

geschichtliches Werk immer nur vom Ganzen seines Sinnhorizontes her einsichtig wird und sich deshalb das Verstehen unaufhebbar im Zirkel zwischen konkretem Gegenstand und sinngebendem Bedeutungsganzen bewegt. Der Rezipient eines Textes ist immer zugleich sein Produzent. Weil der Horizont des Gegenstandes eines Textes dem Verstehenden durch ein (subjektives) Vorverständnis – GADAMER spricht von „Vor-Urteil“⁵⁷ – erschlossen ist, können die Aussageabsicht eines Schriftstellers bzw. Textes (*intentio scribentis*) und der Nutzen für den Rezipienten bzw. Leser, also die dialogische Rezeption (*fructus legentis*), nicht voneinander getrennt werden. Dies gilt es nun für das gestaltende Interpretieren didaktisch fruchtbar zu machen, indem mit dem eigenen Textprodukt immer zugleich auch das vorhandene Textverständnis des Schülers überprüft wird. Ziel ist es also, literarische Texte verstehend zu erschließen. Denn die subjektive Erfahrungswelt, eigene Vorstellungen, Gedanken und Gefühle werden nur dann bewusst in den Schreibprozess miteinbezogen, wenn sie vom Ausgangstext ausgelöst sind und zu seinem Verständnis beitragen. Wichtige Textsorten des gestaltenden Interpretierens sind: Brief, Tagebuch, (innerer) Monolog, Reportage, Dialog bzw. fiktives Gespräch, (erlebte) Rede bzw. Gegenrede, Rollenbiographie und Plädoyer.

Strittig ist in der Didaktik, wie produktive Aufgaben zur Leistungsbewertung herangezogen werden können. In der unterrichtlichen Praxis hat sich vor allem die Kombination von analytischen und produktiven Aufgaben bewährt. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn eine Textstelle im Blick auf die zu erbringende gestaltende Interpretation analysiert wird und die Schüler im Anschluss daran die eigentliche gestaltende Interpretation vornehmen. Dabei muss der vom Schüler produzierte deutsche Text inhaltlich und formal an den Ausgangstext rückgebunden sein und damit eine indirekte Überprüfung des Textverständnisses ermöglichen; dazu zählt bei literarischen Texten insbesondere der sprachgeschichtliche und literarhistorische Kontext. Auf jeden Fall sollte bei der Aufgabenstellung eine kurze Einführung, sozusagen ein „Türoffner“, auf bestimmte Aspekte der analytischen

Interpretation hinweisen, damit auch der etwas „schwächere“ Schüler die Aufgabe in angemessener Form bewältigen kann. Trotz aller Schwierigkeiten bei der Einordnung und Bewertung der Arbeiten lässt sich zusammenfassend sagen: Die Erfahrung mit gut gestellten, in sich schlüssigen Themen zum gestaltenden Interpretieren zeigt, dass hier Schüler gefördert werden, die eine hohe Sensibilität entwickeln für subtile Textelemente, für Details, für Formulierungen, für emotionale Aspekte usw., die sie bei einer herkömmlichen Textinterpretation niemals würden ausdrücken können – und allein das rechtfertigt die neue Aufgaben- und Prüfungsform.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Struck, P.: Erziehung von gestern, Schüler von heute, Schule von morgen, München 2000.
- 2) Vgl. Hentig, H. v.: Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Bildungsplan 2004, Allgemein bildendes Gymnasium, vom 21.1.2004, hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Stuttgart 2004, S. 9-21.
- 3) Hofmannsthal, H. v.: Das Schrifttum als geistiger Raum der Nation. In: Ausgewählte Werke in zwei Bänden, Bd. 2: Erzählungen und Aufsätze, Frankfurt 1957, S. 725.
- 4) Vgl. Gell. 13,17: *humanitas* in republikanischer Zeit = griech. *paideia*; *humanitas* in der Kaiserzeit = griech. *philanthropia*.
- 5) Vgl. Christes, J.: Cicero und der römische Humanismus. In: Humanismus in Europa, hrsg. von der Stiftung „Humanismus heute“ des Landes Baden-Württemberg, Heidelberg 1998, S. 45-73 (= Bibliothek der klassischen Altertumswissenschaften: Reihe 2; N. F., Bd. 103); Marrou, H.-I.: Geschichte der Erziehung im Klassischen Altertum, hrsg. von R. Harder, Freiburg i. Br. 1957; Johann, H.-T. (Hrsg.): Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike, Darmstadt 1976 (= Wege der Forschung, Bd. 377).
- 6) Vgl. Sen. epist. 88,1-20.
- 7) Vgl. Quint. inst. I 3,1.
- 8) Vgl. Fuhrmann, M.: Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002, S. 13ff; ders.: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland: von Karl dem Großen bis Wilhelm II., Köln 2001, S. 11ff.
- 9) Vgl. Salisbury, J. v.: „*Laudat Aristotelem solum, spernit Ciceronem [...] littera sordescit, logica sola placet*“. Zit. nach: Fuhrmann, M.: Latein und Europa, Köln 2001, S. 28.
- 10) Vgl. Humanismus in Europa, hrsg. von der Stiftung „Humanismus heute“ des Landes Baden-Württemberg, Heidelberg 1998.

- 11) Fuhrmann, M.: Latein und Europa, Köln 2001, S. 71.
- 12) Vgl. Grünig, B.: Zur Entwicklung schriftlicher Prüfungen. In: Grünig, B. / Kaiser, G. u.a.: Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule, Weinheim/München 1999, S. 117-157 (= Erziehung im Wandel, Bd. 4).
- 13) In Abgrenzung vom Renaissance-Humanismus bezeichnet der Begriff „Neuhumanismus“ – repräsentiert durch illustre Namen wie Winckelmann, Heyne, Herder, Humboldt, Goethe und Schiller – die Zeit von etwa 1770 bis 1830. Die Epochenbezeichnung geht zurück auf Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2 Bde., 3. Aufl., Berlin/ Leipzig 1919-1921 (1. Aufl. 1885).
- 14) Zum Programm der Neuhumanisten vgl. Lefèvre, E.: Humanismus und humanistische Bildung. In: Humanismus in Europa, hrsg. von der Stiftung „Humanismus heute“ des Landes Baden-Württemberg, Heidelberg 1998, S. 1-43; Dietrich, D.: Die bildungs- und erziehungstheoretischen Vorstellungen der Begründer des Neuhumanismus in Deutschland. In: Das Altertum, 1971, Bd. 17, H. 3, S. 179-192.
- 15) Vgl. Fuhrmann, M.: Latein und Europa, Köln 2001, S. 113ff; Stadler, P. B.: Wilhelm von Humboldts Bild der Antike, Zürich 1959.
- 16) Vgl. Spranger, E.: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, 3. Aufl., Berlin 1965 (1. Aufl. 1910).
- 17) J. A. Ernesti: Opuscula varii argumenti, Leipzig 1794. Zit. nach: Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Berlin/Leipzig 1919-1921, hier: Bd. 2, S. 31.
- 18) Vgl. Rauschenberger, H.: Umgang mit Schulzensuren. Funktionen – Entwicklungen – Praxis. In: Grünig, B. / Kaiser, G. u. a.: Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule, Weinheim/München 1999, S. 11-99.
- 19) Zit. nach: Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts, Berlin/Leipzig 1919-1921, hier: Bd. 2, S. 597.
- 20) Vgl. Fluck, B.: Gymnasium – Auftrag – Fortschritt. Deutscher Philologenverband und Gymnasium im 19. und 20. Jahrhundert, Düsseldorf 2003, S. 21ff.
- 21) Mann, Th.: Gegen das Abiturientenexamen. In: Essays 2: 1914-1926, hrsg. von H. Kurzke, Frankfurt 2002 (= GKFA, Bd. 15).
- 22) Vgl. Grünig, B.: Zur Entwicklung schriftlicher Prüfungen, Weinheim/München 1999, S. 132ff.
- 23) Vgl. Dietrich, D.: Zur Geschichte des gymnasialen Lateinunterrichts im Wilhelminischen Deutschland. In: Das Altertum, 1974, Bd. 20, H. 3, S. 179-188.
- 24) Zit. nach: Dietrich, D.: Zur Geschichte des gymnasialen Lateinunterrichts, 1974, S. 183.
- 25) Nach einer zeitgenössischen Stimme habe der lateinische Abituraufsatz der Mehrzahl der Abiturienten und zugleich den römischen Klassikern regelrecht das „Blut ausgesaugt“. In: Eckstein, F. A.: Lateinischer und griechischer Unterricht, hrsg. von H. Heyden, Leipzig 1887, S. 321.
- 26) Vgl. Wilamowitz-Moellendorff, U. v.: Philologie und Schulreform. Prorektoratsrede, gehalten zur akademischen Preisverteilung am 1. Juni 1892. In: Ders.: Reden und Vorträge, Berlin 1901, S. 97-119.
- 27) Vgl. Fluck, B.: Gymnasium – Auftrag – Fortschritt, Düsseldorf 2003, S. 78ff.
- 28) Vgl. Fritsch, A.: Vom „Skriptum“ zum „Lesenkönnen“. Zur Methodik des Lateinunterrichts zwischen 1918 und 1945. In: AU, 1984, H. 4, S. 10-37.
- 29) Vgl. Irmischer, J.: Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 5/6, 1965/66, S. 225-271.
- 30) Vgl. Rosenthal, G.: „Wie lerne ich lateinische Texte in gutes Deutsch übertragen? Ein Wegweiser für Primaner und junge Studenten“, Frankfurt a. M. 1925.
- 31) Vgl. Bauder, M.: Der Lateinunterricht in der DDR. Anspruch und Wirklichkeit, Diss., Jena/Berlin 1999.
- 32) Vgl. Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, 3 Bde., 3./4. Aufl., Bamberg 1993-1995, hier: Bd. 2, S. 35ff. (1. Aufl. 1979-1985).
- 33) Vgl. Jaeger, W.: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen, Berlin/New York 1973 (1. Aufl. 1933).
- 34) Vgl. Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964.
- 35) Vgl. Fuhrmann, M.: Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002.
- 36) Vgl. Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1993, Bd. 2, S. 37.
- 37) Vgl. Kannicht, R.: Philologia Perennis. In: Didaktik des Altsprachlichen Unterrichts, Deutsche Beiträge 1961-1973, hrsg. von R. Nickel, Darmstadt 1974, S. 353-385.
- 38) Z. B.: Förderung der Muttersprache, sog. „mikroskopisches Lesen“, analytisches Denken, Sprungbrett für andere Sprachen, Grundlage für Beruf und Studium, kulturelle Grundlage Europas, Modelle menschlichen Denkens und Verhaltens etc.
- 39) Vgl. Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1993, Bd. 2, S. 120ff.
- 40) Vgl. Munding, H.: Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht, Bamberg 1985 (= Auxilia 12).
- 41) Die DAV-Matrix ist einschließlich der „kognitiven und affektiven Lernstufen“ abgedruckt bei Maier, F.: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bamberg 1993, Bd. 2, S. 42-45.
- 42) Vgl. Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 12. Aufl., Hannover u. a. 1970 (1. Aufl. 1957).
- 43) Vgl. Glücklich H.-J.: Lateinunterricht: Didaktik und Methodik, Göttingen 1978 (= Kleine Vandenhoeck-Reihe 1446).
- 44) Vgl. Lohmann, D.: Die Schulung des natürlichen Verstehens im Lateinunterricht unter Berücksichtigung der Deutschen und Lateinischen Satzstruktur. In: AU, 1968, H. 3, S. 5-40.
- 45) Vgl. Happ, H.: Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen, Göttingen 1976; Dönnges, U. /

- Happ, H.: *Dependenz-Grammatik und Latein-Unterricht*, Göttingen 1977.
- 46) Vgl. Nickel, R.: *Das Normenbuch „Latein“*. In: *Mitteilungsblatt des DAV*, 1977, H. 1, S. 3ff.
- 47) Vgl. Bayer, K.: *Objektivierung der Leistungsmessung, dargestellt an der Negativ-Korrektur*. In: *Anregung 21*, 1975, S. 95-101. Die DAV-Matrix der sog. „Positivkorrektur“ ist abgedruckt in: Frings, U. / Keulen, H. / Nickel, R.: *Lexikon zum Lateinunterricht*, Freiburg/Würzburg 1981, S. 70.
- 48) Vgl. Maier, F.: *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, Bamberg 1994, Bd. 1, S. 240f; ders.: *Leistungserhebung im lateinischen Lektüreunterricht*, Bamberg 1984, S. 14ff (= *Auxilia* 10).
- 49) Vgl. *Bildungsplan 2004: Allgemein bildendes Gymnasium*, vom 21.1.2004, Stuttgart 2004.
- 50) Vgl. Winter, F.: *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Baltmannsweiler 2004 (= *Grundlagen der Schulpädagogik*, Bd. 49); Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim/Basel 2001.
- 51) Vgl. Winger, W. / Zodel, A.: *Gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen (GFS) am Gymnasium in Baden-Württemberg. Ein erprobtes Modell: Didaktik – Methodik – Praxis*, Tettngang 2004.
- 52) Vgl. Winter, F.: *Leistungsbewertung*. Baltmannsweiler 2004; Bohl, T.: *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*, Weinheim/Basel 2004; *Bewertung „Mündlicher Mitarbeit“*, AU, 2004, H. 6.
- 53) In den sog. „Niveaunkretisierungen“ soll das jeweilige Niveau und die Durchdringungstiefe eines Bildungsstandards bei der Behandlung im Unterricht an Beispielen verdeutlicht werden. Zusammen mit den laufend aktualisierten Umsetzungsbeispielen für die Fächer in den unterschiedlichen Schularten bilden diese Handreichungen und geben praxisnahe und konkrete Hilfestellung bei der Arbeit mit den Bildungsstandards. Vgl. *Bildungsplan 2004: Niveaunkretisierung Latein – Gymnasium*. URL: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/niveaunkretisierungen> (Stand: 2006-04-06).
- 54) Vgl. *Bildungsplan 2004*, Stuttgart 2004, S. 157ff.
- 55) Vgl. Mühle-Bohlen, F.: *Gestaltendes Interpretieren. Materialien: Gymnasium Deutsch*, hrsg. vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU), Heft D 100, April 2000.
- 56) Vgl. Waldmann, G.: *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik*, Baltmannsweiler 1998.
- 57) Vgl. Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 3. Aufl., Tübingen 1972.
- Bayer, K.: *Objektivierung der Leistungsmessung, dargestellt an der Negativ-Korrektur*. In: *Anregung 21*, 1975, S. 95-101.
- Bildungsplan 2004: Allgemein bildendes Gymnasium*, vom 21.1.2004, hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Stuttgart 2004.
- Bohl, T.: *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*, Weinheim/Basel 2004.
- Dietrich, D.: *Die bildungs- und erziehungstheoretischen Vorstellungen der Begründer des Neuhumanismus in Deutschland*. In: *Das Altertum*, 1971, Bd. 17, H. 3, S. 179-192.
- Dietrich, D.: *Zur Geschichte des gymnasialen Lateinunterrichts im Wilhelminischen Deutschland*. In: *Das Altertum*, 1974, Bd. 20, H. 3, S. 179-188.
- Fluck, B.: *Gymnasium – Auftrag – Fortschritt*. Deutscher Philologenverband und Gymnasium im 19. und 20. Jahrhundert, Düsseldorf 2003.
- Frings, U. / Keulen, H. / Nickel, R.: *Lexikon zum Lateinunterricht*, Freiburg/Würzburg 1981.
- Fritsch, A.: *Vom „Skriptum“ zum „Lesenkönnen“*. Zur Methodik des Lateinunterrichts zwischen 1918 und 1945. In: *AU*, 1984, H. 4, S. 10-37.
- Fuhrmann, M.: *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart 2002.
- Fuhrmann, M.: *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland: Von Karl dem Großen bis Wilhelm II.*, Köln 2001.
- Gadamer, H.-G.: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 3. Aufl., Tübingen 1972.
- Glücklich, H.-J.: *Lateinunterricht: Didaktik und Methodik*, Göttingen 1978 (= *Kleine Vandenhoeck-Reihe* 1446).
- Grünig, B. / Kaiser, G. / Kreitz, R. u.a.: *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung der Zensurengebung und Leistungsmessung in der Schule*, Weinheim/München 1999 (= *Erziehung im Wandel*, Bd. 4).
- Irmscher, J.: *Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland*. In: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* 5/6, 1965/66, S. 225-271.
- Jaeger, W.: *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, Berlin/New York 1973 (1. Aufl. 1933).
- Johann, H.-T. (Hrsg.): *Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike*, Darmstadt 1976 (= *Wege der Forschung*, Bd. 377).
- Kannicht, R.: *Philologia Perennis*. In: *Didaktik des Altsprachlichen Unterrichts, Deutsche Beiträge 1961-1973*, hrsg. von R. Nickel, Darmstadt 1974, S. 353-385.
- Marrou, H.-I.: *Geschichte der Erziehung im Klassischen Altertum*, hrsg. von R. Harder, Freiburg i. Br. 1957.
- Maier, F.: *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt*, 3 Bde., 3./4. Aufl., Bamberg 1993-1995 (1. Aufl. 1979-1985).

Literaturhinweise:

Bauder, M.: *Der Lateinunterricht in der DDR. Anspruch und Wirklichkeit*, Diss., Jena/Berlin 1999.

Maier, F.: Leistungserhebung im lateinischen Lektüreunterricht, Bamberg 1984 (= Auxilia 10).

Mühle-Bohlen, F.: Gestaltendes Interpretieren. Materialien: Gymnasium Deutsch, hrsg. vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU), Heft D 100, April 2000.

Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, 2 Bde., 3. Aufl., Berlin/Leipzig 1919-1921 (1. Aufl. 1885).

Stadler, P. B.: Wilhelm von Humboldts Bild der Antike, Zürich 1959.

Stiftung „Humanismus heute“ des Landes Baden-Württemberg (Hrsg.): Humanismus in Europa, Heidelberg 1998 (= Bibliothek der klassischen Altertumswissenschaften: Reihe 2; N. F., Bd. 103).

Struck, P.: Erziehung von gestern, Schüler von heute, Schule von morgen, München 2000.

Waldmann, G.: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik, Baltmannsweiler 1998.

Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2001.

Winger, W. / Zodel, A.: Gleichwertige Feststellung von Schülerleistungen (GFS) am Gymnasium in Baden-Württemberg. Ein erprobtes Modell: Didaktik – Methodik – Praxis, Tettngang 2004.

Winter, F.: Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Baltmannsweiler 2004 (= Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 49).

MANFRED BAUDER, Dürmentingen

Im ‚Zeichen der Zeit‘ – oder die Stunde der charismatischen Führer (Teil 1)

Die catilinarische Verschwörung als Ausdruck einer immanenten Systemkrise der Römischen Republik

„Wenn Caesar und Pompeius wie Cato gedacht hätten, so würden andere wie Caesar und Pompeius gedacht haben, und die einmal zum Untergang bestimmte Republik wäre durch eine andere Hand in den Abgrund gerissen worden“...

MONTESQUIEU

Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence, Amsterdam 1734¹

1. Catilina und die Krise der Republik – Fragestellung und Vorgehensweise

Im Jahre 63 v. Chr. kam es in Rom zu dem Versuch eines Staatsstreichs, der als ‚catilinarische Verschwörung‘ in die Geschichte einging. Durch die Fülle des erhaltenen Quellenmaterials wurde diese zur sicherlich bekanntesten römischen Staatskrise, vor allem durch die ‚catilinarischen Reden‘ CICEROS und die Schriften des Historikers SALLUST.² Das Geschehen ist wohlbekannt: nach zwei gescheiterten Versuchen, legal durch Wahlen zum Konsul ernannt zu werden, plante LUCIUS SERGIUS CATILINA (ca. 108 - 62) einen Aufstand, um sich die ihm verwehrte Machtposition mit Gewalt zu nehmen³. Dabei scheint er durch Agitation versucht zu haben, vor allem die Unzufriedenen der Zeit hinter sich zu scharen. Die Verschwörung wurde jedoch aufgedeckt und niedergeschlagen, laut seiner eigenen Beschreibung maßgeblich durch MARCUS TULLIUS CICERO

(106 – 43), Konsul des Jahres 63. Trotz der guten Quellenlage ist die Beurteilung des tatsächlichen Geschehens erschwert durch deren überwiegende Einseitigkeit, die letztlich bestimmt wird durch die Schilderungen Ciceros. So banal die Erkenntnis auch sein mag, dass Geschichte zumeist von den Siegern geschrieben wird, so sehr trifft dies sicherlich auf dessen Darstellung zu, in der er sich als Bezwinger Catilinas und Bewahrer des Staates geriert. Sie ist nicht nur parteiisch, sondern auch nachträglich bearbeitet worden und sollte in ihrer bewussten Stilisierung der Ereignisse und der Rolle Ciceros, sein Konsulat sicher zu einem „Markstein nicht nur seiner Karriere, sondern seiner ganzen Epoche machen“⁴.

Die später verfassten Quellen basieren zumeist auf diesem Material, und insbesondere Sallust verfolgte in seiner Monographie ebenfalls eigenständige politische (und künstlerische) Ziele, die in ihrer Tendenz sicher nicht dazu beitragen, ein ausgewogenes, möglichst ‚korrektes‘ Bild der Geschehnisse zu zeichnen.⁵ So bleibt der ‚wirkliche‘ Catilina letztlich schwer greifbar und wird in der Forschung, sicherlich nicht zuletzt aus diesem Grund, kontrovers in seinen Intentionen und seinem Stellenwert für die römische Geschichte beurteilt. Abgesehen von grundsätzlichen Zweifeln an Ciceros Dar-

stellung⁶ wird Catilina einerseits als ruchloser Abenteurer und Bandit beschrieben, der keine weiter reichenden Ziele verfolgt habe, andererseits als sozialer Revolutionär und Verfechter der Entschuldung der italienischen Bauernschaft.⁷ Solche Wertungen der tatsächlichen Absichten Catilinas, die aufgrund der beschriebenen einseitigen und tendenziösen Quellenlage praktisch im Dunkeln liegen, erscheinen in ihrer Eindeutigkeit überraschend, wobei sie vor allem in älteren Arbeiten zu finden sind, die entsprechend betrachtet werden müssen.⁸

Erfolgversprechender und differenzierter sind jüngere Stimmen wie die von KARL CHRIST, die in ihrer Analyse stärker den generellen Stellenwert des versuchten Staatsstreiches für die römische Geschichte betonen und den Focus von den vermeintlichen Intentionen der Akteure nehmen, über die letztlich nur spekuliert werden kann. Christ bezeichnet Catilina treffend als das „bekannteste und bezeichnendste Symptom [...] [der] Veränderung der Verfassungswirklichkeit der römischen Republik“⁹ und der „Unzufriedenheit großer Bevölkerungsschichten in Rom selbst wie in Italien“¹⁰. Er sieht ihn als Marker für das „Ausmaß [...] der politischen und sozialen Krise in Rom und Italien“¹¹.

An diese Überlegungen möchte die folgende Darstellung anknüpfen und versuchen, ins Zentrum der Analyse der Verschwörung nicht eine Betrachtung der Quellen, sondern eben jenen zeitlichen Kontext zu stellen, der geprägt war durch den Zerfall der politischen und öffentlichen Ordnung. Dabei soll nicht nur gezeigt werden, dass die Ereignisse (typischer) Ausdruck einer immanenten Systemkrise waren, sondern im Umkehrschluss auch, dass ein besseres Verstehen des Wesens dieser Krise eine sinnvollere Bewertung der Verschwörung selber ermöglicht. Dabei wird nur von dem ausgegangen, was als (relativer) Fakt angesehen werden kann: es gab einen versuchten Staatsstreich unter der Führung Catilinas, dessen Basis ein Heer Unzufriedener unterschiedlicher Couleur war.¹² Daraus ergibt sich, dass primäres Ziel die Ergreifung von Macht mit Gewalt war, wobei (wahrscheinlich) die gewichtigste Triebfeder auf Seiten der Anhänger Catilinas Unzufriedenheit mit den

eigenen Verhältnissen war. Welche anderen individuellen Intentionen möglicherweise die Verschwörer bewegt haben mag, welche weitergehenden – oder nicht weitgehenden – Ziele sie dabei möglicherweise im Auge hatten, wird aus den dargestellten Vorbehalten der Quellenlage gegenüber, nicht in die Betrachtung einbezogen.¹³ Was war nun aber das Wesen – der zentrale Kern – der sich vollziehenden Veränderungen der *res publica*, die CHRIST beschreibt? Wie gerät ein Herrschaftssystem in eine Krise, die Handlungen außerhalb der Norm begünstigt? Um sich dieser Frage zu nähern, soll ein Modell MAX WEBERS genutzt werden, dass die ‚Legitimität von Herrschaft‘ als grundlegende Basis eines stabilen Systems beschreibt.¹⁴ Legitimität wird dabei verstanden als Akzeptanz des Herrschaftssystems, die einer Reziprozität im Herrschaftsverhältnis entwächst, welche maßgeblich gekennzeichnet ist durch die Erwartungen der Beherrschten und der Re-Aktion des Herrschers.¹⁵ Erst im Zuge dieses Prozesses kann sich Macht zu Herrschaft verstetigen und im Umkehrschluss auch wieder gefährdet werden. Das Konzept Webers, mit dem sich diese Prozesse angemessen erfassen lassen, ist bis heute Grundlage moderner Betrachtungen und Theorien und besticht zudem durch seine breite Anwendbarkeit, wie diverse Arbeiten nahe legen.¹⁶

Ausgehend von den Definitionen Webers soll der Verlust von Legitimität als ein zentraler Punkt der römischen Systemkrise dargestellt werden. Um den Aussagewert des Modells zu unterstreichen, wird dies im Rahmen eines historischen Vergleichs auf einer strukturellen Ebene geschehen, der ein zeitloses Auftreten der damit verbundenen Prozesse und Symptome verdeutlichen soll. Bewusst wurde dabei mit der Weimarer Republik ein Herrschaftssystem als Vergleich gewählt, das als Paradebeispiel einer Legitimitätskrise gilt.¹⁷ Durch die Betrachtung genereller, vergleichbarer Strukturen soll so eine Schablone für die Krise der *res publica* entstehen und die Konsistenz der Argumentation für eine ebensolche Legitimitätskrise der späten Republik erhöht werden. Der dabei entstehende Erklärungsansatz wird im Anschluss vor dem Hintergrund einer Arbeit von K. M. GIRADET¹⁸

hinterfragt und diskutiert werden, die jegliche strukturellen Erklärungsmodelle für das Ende der Republik ablehnt und sie hingegen dem destruktiven Handeln eines Einzelnen (CAESAR) zuschreibt. Ziel der abschließenden Betrachtung ist es zuletzt, die gewonnen Erkenntnisse zu nutzen, um den Stellenwert der catilinarischen Verschwörung zu bewerten. Dabei soll unter anderem deutlich gemacht werden, dass Catilina in der Wahl seiner Mittel kaum aus der Riege seiner Zeitgenossen herausragte, von denen viele als ‚große Männer‘ in die Geschichte eingegangen sind. Vor allem aber soll die generelle Relevanz der Verschwörung als Spiegelbild des Zustands der *res publica* noch einmal deutlich hervorgehoben werden.

2. Webers Modell der ‚Legitimität von Herrschaft‘

WEBER unterscheidet 3 Formen von legitimer, also gerechtfertigter und allgemein gesellschaftlich anerkannter, Herrschaft: traditionale, charismatische und rational-legale.¹⁹ Diese bezeichnet er als die ‚reinen‘ Typen, wobei er erläutert, dass in der Realität die Herrschaftsausübung durch Hoffnungen, Ängste und Interessen Einzelner gestärkt wird;²⁰ somit bleiben die ‚reinen‘ Herrschaftsformen eine modellhafte Vorstellung. Traditionale Herrschaft findet ihre Legitimation in der ‚eingelebten Gewohnheit‘ und beruht auf Geltungsgründen, die durch religiös-metaphysische Weltbilder transportiert werden.²¹ Ein markantes Beispiel stellt die Fürstenherrschaft im Mittelalter dar, wonach die Fürsten ‚von Gottes Gnaden‘ herrschten und somit die Legitimität ihrer Herrschaft durch Gottes Auftrag begründeten. Die *charismatische* Herrschaft begründet ihre Legitimität in den außergewöhnlichen Führereigenschaften eines Einzelnen.²² Sie äußert sich in der Anerkennung des Führers und im Gehorsam ihm gegenüber. Als Exempel für charismatische Herrschaft gelten Propheten, Kriegsherren, politische Parteiführer, plebiszitäre Herrscher und Demagogen. Die Legitimität der *rational-legalen* Herrschaft wurzelt im Glauben an die Geltung legaler Satzungen und in der sachlichen „Kompetenz“, welche sich durch rational geschaffene

Regeln begründet. Die moderne parlamentarische Demokratie ist das beste Beispiel für rational-legale Herrschaft.

Es stellt sich nun die Frage, welche dieser Herrschaftsformen der römischen *res publica* am ehesten entspricht, oder aus welchen sie womöglich eine Mischform darstellt, um zu konstatieren, wodurch sich die Herrschaft in Rom legitimierte. So lässt sich an Webers Modell beispielhaft festmachen, wie sich die Krise der römischen Republik darstellt und worin explizit die Krise der Legitimation der gegebenen Herrschaftsform bestand. BREUER stellt sich in seiner Arbeit über Max Weber die Frage, was rationale Herrschaft eigentlich genau ist und wie sie entsteht.²³ Anhand von Breuers Merkmalen einer rational-legalen Herrschaft lässt sich ableiten, dass es sich bei der römischen *res publica* in großen Teilen um ein rational-legales Herrschaftssystem handelte. Eines der Hauptmerkmale der rationalen Herrschaftsform sei demnach die Rationalisierung des Rechts. Die Geltung der Befehlsgewalt drücke sich in einem System gesatzter Regeln aus, welches als allgemein verbindliche Normen Fügsamkeit schaffe; ein abstrakter Kosmos von Regeln manifestiere sich in einer spezifischen Rechtsordnung.²⁴ Dieser Prozess der Rationalisierung des Rechts ist in Rom mit der Kodifizierung des Rechts in der Tafelgesetzgebung wiederzuerkennen. Die Plebejer entrissen in den Ständekämpfen den patrizischen Priestern die Verwaltung des Rechts und dehnten den Geltungsbereich des Volksrechts (*ius civile*) von den Patriziern auf alle römischen Bürger aus.²⁵ Dieses (Volks-) Recht bildete zusammen mit dem römischen Privatrecht (*ius privatum*) und der Vätersitte (*mos maiorum*) quasi die ungeschriebene Verfassung der römischen Republik. Der *mos maiorum* schuf die allgemein verbindlichen Normen der aristokratischen Senatsherrschaft. Die Adelsherrschaft äußerte sich durch die politische Willensbildung im Senat und in Form der Magistratur als Träger der Amtsgewalt. Die Verwaltung und Regierung des Staates mittels Ämtern, die nach bestimmten unterschiedlichen Regeln durch ‚politische‘ Beamte neu besetzt werden (können), ist kompatibel mit Webers Vorstellung einer staatlichen

Bürokratie.²⁶ Auch diese sieht Weber als wichtigen Bestandteil der rational-legalen Herrschaft an. Die römische Republik weist zudem durch die Kollegialität und Annuität der Ämter ein modernes Verständnis der Machtbeschränkung, eine Art Gewaltenteilung, ein System der *checks and balances* innerhalb der Magistratur auf.

Trotz der vielen charakteristischen Züge einer rational-legalen Herrschaft enthielt das römische Verfassungssystem aber auch Komponenten traditionaler Herrschaft. Der *mos maiorum* bestimmte auch nach der rechtlichen Gleichstellung der Plebejer im wesentlichen die Spielregeln, nach denen im Senat Politik gemacht wurde. Zwar stand die politische Karriere nun auch den Plebejern offen, trotzdem blieb die Herrschaft durch die aristokratische Organisation der Senatsversammlung und den entsprechenden Betrieb der Politik weitgehend in der Hand der patrizischen Familien.²⁷ Das althergebrachte Element der Adels Herrschaft blieb der Republik so erhalten. Der Senat blieb auch nach den Ständekämpfen das Zentrum der politischen Willensbildung. Die Bürger in den Volksversammlungen vollzogen die vom Senat ausgehandelten Gesetze per Abstimmungsbeschluss nach, auch wenn der Senat rein rechtlich nur ein beratendes Gremium war.²⁸ Wodurch aber legitimierte sich diese Mischform der Herrschaft nun genau? Aus dem Blickwinkel der Krise dieser Herrschaft in den Jahren ab 133 betrachtet, macht BLEICKEN ihre Legitimation in ihrem Erfolg aus, die Geschicke des Staates für ein knappes Jahrtausend gelenkt zu haben.²⁹ In der Tat gab es während der Blütezeit der Republik wenig Gründe, die Herrschaftsform oder speziell die Senatsherrschaft in Frage zu stellen. Rom hatte alle Feinde im inneren Italiens besiegt, und es gelang der Stadt nach und nach, die Herrschaft beinahe über die ganze damals bekannte Welt auszudehnen. Bis zum Jahr 133 gelang es dem Senat immer, die Verteilungskämpfe in und zwischen den Ständen zu lösen und trotzdem den politischen Konsens zu wahren. Dadurch legitimierte sich eine von Tradition hergebrachte, den Bedürfnissen der Plebejer angepasste Adels Herrschaft quasi durch ihren Erfolg.

3. Systemkrisen im historischen Vergleich

3.1. Die Weimarer Republik – ‚Republik ohne Republikaner‘

Die Krise der Weimarer Republik dokumentiert wie kein anderes Beispiel in der Geschichte den Untergang einer rational-legalen Herrschaftsform. Dieser war mitbegründet im Legitimitätschwund der Demokratie bei ihrem Souverän. Zunächst stellt sich die Frage, worin die Krise der Weimarer Republik begründet war und warum es sich um eine Legitimitätskrise handelte. Im Deutschland nach dem ersten Weltkrieg hatte die Demokratie keine Tradition. Sie war vorrangig nicht das Produkt einer Revolution durch das Volk, sondern vielmehr eine Konzession der herrschenden, monarchistischen Oberschicht an die reformistische Arbeiterschaft, um den Bolschewismus abwenden zu können.³⁰ Im Angesicht der totalen Niederlage im ersten Weltkrieg waren die ehemaligen Eliten des kaiserlichen Obrigkeitsstaates zu demokratischen und wirtschaftlichen Zugeständnissen an die Arbeiterschaft bereit, um kommunistischen Enteignungen wie in Russland zu entgehen und damit auch die eigenen Pfründe zu sichern. Selbst verdiente Staatsmänner der Weimarer Republik wie GUSTAV STRESEMANN waren ihrem Geiste nach Vernunftrepublikaner und eben nicht überzeugte Demokraten. Schon in ihrer Frühzeit hatte die junge Demokratie aufgrund der Vorbelastungen durch Dolchstoßlegende und Reparationszahlungen mit einer starken politischen Polarisierung zu kämpfen. Diese steigerte sich zu politischen Terrorakten und Putschversuchen. Bereits im Frühjahr 1920 geriet die Republik in eine existenzbedrohende Krise. Geschickt nutzte die Verschwörergruppe ‚Nationale Vereinigung‘ um General LUDENDORFF, General LÜTTWITZ und Generallandschaftsdirektor KAPP die Unzufriedenheit der vor der Entlassung stehenden Reichwehrsoldaten und Freicorpsverbände, um mit ihrer Hilfe einen Putsch gegen die Berliner Regierung zu starten, welche aufgrund der mangelnden Verteidigungsbereitschaft der übrigen Reichwehrverbände nach Stuttgart fliehen musste.³¹ Aber noch waren die übrigen demokratischen Kräfte im Land stark genug, um die Demokratie zu retten. Dank eines Generalstreiks der abhängig Beschäftig-

ten und der Beamtenschaft, jeweils durch ihre Interessenvertretungen initiiert, erlahmte die Handlungsfähigkeit der Putschregierung, der nur noch ein Untertauchen bzw. eine Flucht ins Ausland blieb. Deutlich hervorzuheben sind die Momente der Unzufriedenheit, die den Putsch überhaupt ermöglichten, aber auch das vorhandene Engagement der Mehrheit der Bürger für die Republik, das sich auch zuvor in der Wahl zur Nationalversammlung im Zuspruch für die republikanischen Parteien geäußert hatte.

Ein weiterer Mangel an Legitimität des Herrschaftssystems durch die Bevölkerung war ein Resultat enttäuschter Erwartungen an das politische System. Diese traten auf, als es der Regierung nicht gelang, die Ruhrbesetzung durch die Alliierten aufzuhalten. Sicherlich war der Handlungsspielraum des Reichskanzlers STRESEMANN äußerst beschränkt, doch damit traten sogleich die Schuldzuweisungen an die Demokratie im Zusammenhang mit der Dolchstoßlegende wieder ins Gedächtnis der Menschen. Warum aber fiel es so schwer, eine Diktatur im Land Bayern, die sich unter dem Vorwand der Empörung über den Abbruch des passiven Widerstands im Rheinland bildete, mit (militärischen) Mitteln des Reiches zu beenden? Es hatte die Aushöhlung des Staates in Bayern begonnen. Die drei mächtigsten Männer Bayerns hatten sich zu einer Art ‚Triumvirat‘ zusammengeschlossen. VON KAHR als Regierungspräsident, VON LOSSOW als bayerischer Wehrkreiskommandeur und VON SEISSER als Chef der bayerischen Landespolizei verbündeten sich zum Putsch gegen die Reichsregierung. In Bayern schien es schwierig, noch etwas gegen die Machtfülle dieser drei Männer zu unternehmen. KERSHAW konstatiert für diese staatsstreichartige Machtergreifung in Bayern und den sich anschließenden Hitlerputsch die Umstände einer umfassenden Staatskrise.³² Und in der Tat: Wie war es möglich, dass sich in Bayern vorübergehend eine Rechtsdiktatur bilden konnte und von Kahr die bayerische Reichswehr im ‚Marsch auf Berlin‘ gegen das Reich hätte führen können, wenn HITLER ihm nicht dazwischengekommen wäre?

Dies ist nicht allein mit der Abneigung der Altmonarchisten und Konservativen gegenüber

der Republik zu erklären. Neben der bayerischen Reichswehr hatten auch große Teile der Bevölkerung den Glauben an die Fähigkeiten der Demokratie zur Lösung des Ruhrproblems verloren. Die Krise der generellen Legitimation eines Herrschaftssystems muss sich darin ausdrücken, dass ein Teil der Beherrschten die Form und Art des Herrschaftssystems nicht mehr akzeptiert. Somit kann hier tatsächlich zum ersten mal von einer Legitimitätskrise gesprochen werden. Hitlers Anhänger rekrutierten sich beim Putschversuch im November 1923 aus dem ‚Kampfbund‘, einer Sammlung rechter, republikfeindlicher Kräfte, sowie der NSDAP und SA. Sie stellten bis dahin nur eine versprengte Gruppe politischer Außenseiter dar. Dies änderte sich nach dem Scheitern des Putsches und Hitlers frühzeitiger Haftentlassung: Die Bürger wandten sich zunehmend von der Republik ab und ließen sich durch die Hetzreden des ‚Bierkelleragitators‘³³ beeindrucken. Nach der Inflation 1923, bei der das Vertrauen in den Staat gerade in den Mittelschichten tiefgreifend erschüttert worden war, da besonders sie von dem vollständigen Verlust ihrer Bankersparnisse betroffen waren, standen die frühen 30er Jahre dann ganz im Zeichen der Weltwirtschaftskrise.³⁴

Die dadurch entstandenen schwerwiegenden sozialen Verwerfungen, allen voran Verarmung und Arbeitslosigkeit breiter Schichten, besiegelten endgültig den Untergang der Demokratie: Nach dem Scheitern der letzten großen Koalition, ernannte Reichspräsident HINDENBURG HEINRICH BRÜNING (Zentrum) zum Reichskanzler eines Präsidialkabinetts. Nach Gutdünken Hindenburgs (und vor allem der ihn umgebenden Berater) regierte dieser mit Notverordnungen am Parlament vorbei. Dieses Prinzip beruhte auf einer radikalen Auslegung der Weimarer Verfassung:³⁵ Lehnte der Reichstag ein Gesetz ab, erließ es der Reichspräsident auf Wunsch der Reichsregierung per Notverordnung über den Artikel 48. Dieser Notstandsartikel gewährte dem Reichspräsidenten die Möglichkeit, Maßnahmen zu treffen, die die innere Ordnung des Staates im Notstand wiederherstellen sollten. Das Erlassen von gewöhnlichen Gesetzen, die im Gesetzgebungsprozess keine Mehrheit fanden,

stellte eine verfassungswidrige Praxis dar. Das Parlament konnte mit Mehrheitsbeschluss die Notverordnung des Präsidenten stoppen. Dieses geschah exemplarisch im Juni 1930, als Brüning mit Kostendämpfungsgesetzen zum Haushalt und zur Arbeitslosenversicherung nicht durchkam. Nachdem der Reichstag die Gesetzesvorlagen abgelehnt hatte, setzte Hindenburg sie per Notverordnung in Kraft. Auf den Antrag der SPD-Fraktion wurden die Notverordnungen vom Parlament mit großer Mehrheit aufgehoben. Nun allerdings machte Brüning vom Artikel 25 Gebrauch und ließ Hindenburg den Reichstag auflösen. Somit konnte Brüning bis zu den Neuwahlen mit Notverordnungen und ohne das Parlament weiterregieren. Damit war eine immense Störung des politischen Systems eingetreten.

Um den Verlust der Legitimität des Herrschaftssystems, der mit diesen Vorgängen einherging, zu erklären, wird hier eine Analyse mittels EASTONS Funktionalismus des politischen Systems genutzt:³⁶ Nach Easton stellen die Beherrschten Forderungen an das politische System, und diese erfahren Unterstützung. Dies geschah in der Weimarer Demokratie durch die Wahlen zum Reichstag. Die politischen Parteien griffen Forderungen und Erwartungen aus der Bevölkerung auf und versprachen diese im Parlament umzusetzen. Hier beginnt nun laut Easton die Arbeit des politischen Systems: Es verarbeitet die *Inputs*, also Forderungen und Unterstützungen der Bevölkerung, zu *Outputs*. In Weimar beschloss das Parlament Gesetzesvorhaben der Regierung. Diese stütze sich in der Regel auf eine parlamentarische Mehrheit. Zusammen mit dem anderweitigen Handeln der Regierung (z. B. der außenpolitischen Diplomatie) stellten die Gesetze den *Output* des politischen Systems dar. Dadurch, dass seit Brüning an der Mehrheit des Reichstages – und damit am eigentlichen Mehrheitswillen der Bevölkerung – vorbeiregiert wurde, stimmten die *Outputs*, die das politische System produzierte, immer weniger mit den *Inputs* in das System überein. Dadurch ergab sich ein Rückkoppelungsprozess: Die Bevölkerung war zunehmend unzufrieden mit den getroffenen Entscheidungen und entzog dem politischen System zunehmend das Vertrauen. Dieses

veranschaulichte sich in den Reichstagswahlen durch den dramatischen Anstieg der Stimmen für die Radikalen, die das demokratische System als solches ablehnten.³⁷ Dadurch trat wiederum eine Schwächung des politischen Systems ein, da die extremen Parteien die Parlamentsarbeit blockierten. Somit wurde durch das Wegbrechen der politischen Mitte, also jenen Kräften, die zu staatspolitischen Kompromissen bereit waren, dem parlamentarischen System neben einer arbeitsfähigen Mehrheit auch seine Legitimation durch die Bevölkerung entzogen.

Der Verlust der Legitimität machte sich nicht nur auf der staatspolitischen Ebene, sondern zunehmend auch im öffentlichen Leben bemerkbar. Die straßenkämpferischen Auseinandersetzungen zwischen Rechts- und Linksradi-kalen waren die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln: Wie stark die öffentliche Ordnung der Weimarer Republik bereits zusammengebrochen war, zeigte sich am Beispiel, dass die SA wenige Monate vor der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler in Potempa einen KPD-Sympathisanten vor den Augen seiner Angehörigen töten konnte.³⁸ Es war Hitler trotz dieser Gräueltat möglich, öffentlich seine Solidarität mit den daraufhin zum Tode verurteilten Mördern zu bekunden; Hitler konnte sogar die Regierung von PAPEN dazu bewegen, die Strafen zu mildern.

In welchem funktionierenden Staatswesen ist es einem verurteilten Verbrecher möglich, sich paramilitärische Einheiten zu halten und diese im Straßenkampf gegen die politischen Gegner einzusetzen? Wenn das Herrschaftssystem noch *en gros* als legitim angesehen worden wäre, wären solche Taten – ähnlich wie der KAPP-Putsch – durch die Zivilcourage der Bevölkerung gestoppt worden. Nur kann man den Einsatz für ein Herrschaftssystem nicht von einer Bevölkerung erwarten, die diesem mehrheitlich keinen Zuspruch mehr erteilt. Man muss sich die Frage stellen, wie es möglich war, dass eine relative Mehrheit der Bevölkerung 1933 der NSDAP und ihrem Parteiführer Adolf Hitler in Wahlen ihre Stimme geben konnte. Dies lässt sich nicht allein damit begründen, dass die Masse der Bevölkerung aufgrund der sich häufenden täglichen Bluttaten den Vorfall nicht wahrgenommen

hatte.³⁹ Es mangelte dem Großteil der Bevölkerung inzwischen vielmehr an dem Glauben, dass die parlamentarische Demokratie Weimars in der Lage war, die Probleme des Straßenterrors und der Massenarbeitslosigkeit in den Griff zu bekommen. Die Demokratie hatte ihre Legitimität verloren, und Hitler gelang es mit seinem demagogischen Geschick, die Menschen davon zu überzeugen, dass er die Erlösung bringen könnte. Wie sonst hätte es dem Reichspräsidenten möglich sein können, jemandem die legale Staatsgewalt anzuvertrauen, der zuvor versucht hatte, sich dieser mittels eines Putsches zu bemächtigen, ohne dass ein gewaltiger Aufschrei durch Presse und Öffentlichkeit ging? Gewalt war zum Mittel der Politik geworden, weil die Bürger die rational-legale Herrschaft nicht mehr anerkannten. Ohne die anerkannte Legitimität der Herrschaftsordnung kann es auch kein Gewaltmonopol des Staates mehr geben. Weber bezeichnet den Zustand ohne die legitime physische Gewaltsamkeit des Staates als „Anarchie“.⁴⁰ Dieser Zustand konnte zwangsläufig nur durch die Schaffung einer neuen legitimen staatlichen Gewaltsamkeit überwunden werden.

3.2 Die römische Republik – Krise als Dauerzustand ?

In der Forschung auch als die „römische Revolution“⁴¹ bezeichnet, bereiten die Jahre 133-27 den Weg von der *res publica* zum Prinzipat und damit zur Kaiserzeit. SYME legt vor allem Wert auf die Destruktivität, mit der einzelne Mächtige in dieser Endphase der Republik das Verfassungssystem zerstörten. In wie weit der Begriff der Revolution⁴² noch angebracht ist, kann in Frage gestellt werden, da die moderneren strukturalistischen Ansätze eher einen dauerhaften Krisenzustand von 133 an konstatieren.⁴³ Im Folgenden soll dargestellt werden, dass es sich hierbei auch um eine Krise der Legitimation des Herrschaftssystems handelte, worauf diese beruhte und wie sie sich im Einzelnen ausdrückte.

Bis zum Jahr 133 hatte die römische *res publica* Erstaunliches vollbracht: Neben der Etablierung einer hauptsächlich rational-legalen Herrschaft war es Rom gelungen, nahezu ganz Italien in seinen Herrschaftsbereich einzugliedern

und seine wichtigsten Konkurrenten im Kampf um die Vormachtstellung im Mittelmeerraum auszuschalten.⁴⁴ Doch mit der ‚Weltherrschaft‘ wuchsen auch die Probleme, die den Erosionsprozess der Herrschaftsstrukturen einleiteten:⁴⁵ Die aus Griechenland importierte Geldwirtschaft veränderte die Lebensverhältnisse rapide und führte neben dem Aufstieg Roms zur Finanzhauptstadt der antiken Welt zu einer verstärkten sozialen Ausdifferenzierung der Gesellschaft: Durch den zunehmend möglichen Luxus hielten Geldgier und Korruption vor allem in den herrschenden Schichten Einzug.⁴⁶ Im Gegenzug dazu verarmten große Teile der römischen Landbevölkerung, da billige Sklavenarbeit vor allem den senatorischen Landbesitzern zugute kam,⁴⁷ die nun immer größere Flächen effektiver bearbeiten konnten. Mit den gewaltigen Feldzügen wuchsen auch die römischen Heere. Schon bald genügte das bisherige Truppenaushebungssystem nicht mehr den massiven Ansprüchen des expandierenden Weltreiches. Gleichzeitig mussten die späteren Veteranen nach der Rückkehr aus dem Kriegsdienst versorgt werden, was in der Regel über die Zuteilung von Ländereien gelang.⁴⁸ Die Zeit des Dienstes wurde auf sechs Jahre ausgeweitet, was zum einen die effektive Stärke der Heere vergrößerte und zum anderen die Landvergütung streckte und damit in Grenzen hielt. Im Krieg gegen Spanien 154-133 kam dieses System dennoch an die Grenze seiner Leistungsfähigkeit. Die Bauern, welche gestaffelt nach ihrem Besitz die ursprünglichen Rekruten der einstigen Bürgermiliz bildeten, wurden zunehmend unzufrieden, da vor allem die jungen Männer eingezogen wurden, was die wirtschaftliche Existenz der kleinbäuerlichen Betriebe in Frage zu stellen drohte. Außerdem war es gerade in diesem Krieg immer schwieriger geworden, den Soldaten zu vermitteln, warum sie für einen vergleichsweise geringen Ausgleich ihr Leben und ihre Gesundheit aufs Spiel setzen sollten. Es bestand also dringend Reformbedarf, um die *res publica* den Gegebenheiten und Notwendigkeiten der Zeit anzupassen. In dieses Zeitfenster fiel die Amtszeit des Volkstribunen TIBERIUS SEMPRONIUS GRACCHUS. Gracchus brachte ein Gesetz ein, welches zum einen die Not der römi-

schen Kleinbauern beseitigen und zum anderen dem Heer zusätzliche Potentiale verschaffen sollte. Dieses Ackergesetz sollte das römische Staatsland, den *ager publicus Romanus*, an die oft besitzlose Landbevölkerung verteilen.⁴⁹ Es garantierte der Armee damit neue Truppenreserven, da es so mehr besitzende Bauern gegeben hätte. Die Senatoren, die aufgrund der *lex Claudia*⁵⁰ inzwischen zu Großgrundbesitzern geworden waren und auch den *ager publicus* bewirtschafteten, lehnten mehrheitlich Gracchus' Pläne ab. Einerseits sollten sie Land über einem ‚Freibetrag‘ von 500 *iugera* abgeben, andererseits gab es neben dem Eigeninteresse der Senatoren auch einige sachliche Begründungen gegen das Gesetz.⁵¹ Nachdem dieses umstrittene Vorhaben auf Betreiben des Senats vom Volkstribunen M. OCTAVIUS per Interzedierung gestoppt wurde,⁵² übertrat Gracchus die ‚Verfassung‘ und erklärte seinen Kollegen für abgesetzt. Der Senat blockierte daraufhin die Mittel für die Ackerkommission, die das Land verteilen sollte, worauf Gracchus mit der Annahme des pergamenischen Erbes in dessen außenpolitische Kompetenz eingriff.⁵³ Letztendlich verschmolz der Eindruck der Anmaßung, welche Gracchus an den Tag legte, mit der Angst der Senatoren, sowohl an materiellem Besitz als auch an politischer Macht zu verlieren, zu einer Aggressivität, die bisher nicht gekanntes Ausmaß erreichte: Einige der Senatoren erschlugen Gracchus in der Volksversammlung.

Dieses Ereignis leitete einen Prozess ein, der den Anfang vom Ende der römischen Republik bedeutete. BLEICKEN konstatiert den Verlust des Konsenses über die Grundlagen der politischen Entscheidungen, was zur Aussetzung früher als selbstverständlich geltender Regeln führe.⁵⁴ Der Senatorenstand spaltete sich in Optimaten und Popularen. Dies stellte den Beginn einer Legitimitätskrise der aristokratischen Herrschaft dar. Ähnlich wie in Weimar stellten die Beherrschten Forderungen an das politische System, aber durch den Verlust der Kompromissfähigkeit der Regierenden entsprachen die *Outputs* des politischen Systems nicht mehr den *Inputs*: das Ackergesetz wurde nicht umgesetzt, bis es zu einem Totschlag an einem römischen Bürger kam.⁵⁵

Die Spaltung des *ordo senatoris* stellte den Verlust jener politischen Mitte dar, die zu staatstragenden Kompromissen bereit war. Ähnlich wie in Weimar das Parlament unfähig zum Kompromiss wurde, erging es den Senatoren durch den blutigen Parteienstreit.⁵⁶ Die Popularen hielten es für legitim, die Volksversammlung gegen den Senat zu instrumentalisieren, um Gesetzesvorhaben durchzusetzen. Damit stellten sie die Jahrhunderte alte aristokratische Herrschaftstradition in Frage. Auch wenn die Grenzen der Parteiungen fließend waren, war der politische Grundkonsens⁵⁷, der bisher die *res publica* zusammengehalten hatte, aufgekündigt worden.

Nun setzte ein Prozess der sich gegenseitig aufschaukelnden Gewalt ein. Die blutigen Verbrechen hörten nicht auf, sondern kehrten in unregelmäßigen Abständen wieder.⁵⁸ GAIUS GRACCHUS erging es wie seinem Bruder Tiberius. Auch er wurde als Volkstribun vom Senat mit tödlicher Gewalt gestoppt, nachdem er zuvor durch seinen Protest Unruhen ausgelöst hatte, um den Senat zu zwingen, sein umstrittenes Projekt der Koloniegründung in Karthago sowie den Bürgerrechtsstatus für die Bundesgenossen zu bewilligen.⁵⁹ Eine von ihm durchgesetzte Reform, die den Erosionsprozess der rational-legalen Strukturen in Rom beschleunigte, war die Besetzung der Repetundengerichte⁶⁰ mit Rittern anstelle von Senatoren.⁶¹ Dies war eigentlich zur Eindämmung von Vetternwirtschaft im Senatorenstand gedacht, politisierte aber den Ritterstand. Denn die Ritter waren es, die als Handeltreibende in den Provinzen den Statthaltern unterstanden und Steuern zu entrichten hatten. Durch ihre Einsetzung als Richter über diese Amtsträger übten sie neben ihrem wirtschaftlichen nun auch einen ungeheuren politischen Einfluss aus. Die Erpressung durch Rittergerichte und politische Korruption standen fortan in Rom auf der Tagesordnung.⁶²

Die Spirale der Gewalt setzte sich in Form handfester Bürgerkriege fort: Zunächst erkämpften sich die italischen Bundesgenossen das Bürgerrecht. Dann war es SULLA, der seine *dignitas* verletzt sah, als ihm die Popularen um MARIUS durch die Volksversammlung das Kommando über sein Heer im Krieg gegen MITHRIDATES ent-

zogen.⁶³ Zu Recht fragt von UNGERN-STERNBERG, wie es möglich war, dass daraufhin Sulla mit einem römischen Bürgerheer gegen die eigene Stadt marschieren konnte.⁶⁴ Sein persönliches Charisma und sein Ansehen, das er bei seinen Soldaten besaß, genügen nicht als alleinige Erklärung. Unter welchen Umständen lässt sich ein Heer gegen die eigene Regierung führen? Hier kann man wieder Momente der Unzufriedenheit, ähnlich denen der Reichswehrsoldaten beim KAPP-Putsch, ins Feld führen, womit sich erneut auf eine handfeste Legitimitätskrise des Herrschaftssystems schließen lässt: „Es gründete in Wahrheit darauf, dass die Soldaten das hergebrachte, selbstverständliche Vertrauen in die politischen Vorgänge in Rom, oder anders: in die zivile Regierungsgewalt vollständig verloren hatten.“⁶⁵ Sulla war durch den Einsatz seiner ‚Heeresklientel‘ ein Machtanspruch zugefallen, welcher nicht mehr zu durchbrechen war. Sein ‚Marsch auf Rom‘ brachte ihm eine despotische Machtstellung ein. Auch er nutzte das verfassungsmäßige Amt des *dictator* deutlich über seine vorgesehenen Grenzen, um die ursprüngliche Verfassung der *res publica* wieder weitestgehend herstellen zu können. Anders gesprochen, er wollte die Regierungsfähigkeit des Staates wiederherstellen und die inzwischen fast anarchischen Zustände überwinden. Diese Überlegung weist im Grundgedanken eine starke Parallelität zu den Überlegungen der konservativen Eliten um HINDENBURG in der Weimarer Republik auf. Auch sie wollten in der ein oder anderen Abwandlung den letzten Zustand der als legitim angesehenen Herrschaftsform wiederherstellen: die Monarchie. Trotzdem ging Sulla mit den Proskriptionen nicht weniger gewaltsam vor als später AUGUSTUS. Auch dies war sicher einer der Gründe, warum Sullas ‚Neubegründung des römischen Staates‘ nicht einen längeren Zeitraum überdauerte.⁶⁶ Auch er konnte für seine Verfassungsideen keine dauerhafte Legitimation in Anspruch nehmen. Im Gegenteil: sein brutales Vorgehen wirkte als Vorbild der Destruktivität und destabilisierte so die politischen Verhältnisse noch weiter.⁶⁷

Es besteht eine Vergleichbarkeit zwischen der catilinarischen Verschwörung und den

Putschversuchen in der Weimarer Republik: Momente der Unzufriedenheit kleinerer oder größerer gesellschaftlicher Gruppen äußern sich in gewaltsamen Umsturzversuchen. Die Analyse der Verschwörung im Zusammenhang mit der Legitimitätskrise soll einer Schlussbetrachtung zur Einordnung Catilinas vorbehalten bleiben. Gleichwohl soll hier ein Vergleich zu Weimar angestellt werden, der zeigt, wie auch in Rom zunehmend die öffentliche Ordnung zusammengebrochen war. Dabei rückt die Figur des PUBLIUS CLODIUS PULCHER, der in der Forschungsbetrachtung zur Krise der römischen Republik ansonsten eher eine untergeordnete Rolle spielt, ins Zentrum der Betrachtung. Zur Person des Clodius ist anzumerken, dass es sich bei ihm um einen politischen Opportunisten handelte, der vor allem durch CAESARS Unterstützung im Jahr 62 in das Amt des Volkstribunen gelangt war.⁶⁸ Er wechselte oft die Seiten; war erst Ankläger gegen die catilinarischen Verschwörer und später derjenige, der mit der *lex Clodia* die Verbannung CICEROS durchsetzte.⁶⁹

Für die Analyse der Legitimitätskrise der römischen Republik fällt dem ‚Fall Clodius‘ trotzdem eine symptomatische Bedeutung zu: er charakterisiert geradezu symbolhaft den Zusammenbruch der öffentlichen Ordnung in Rom. Clodius wartete mit einer Anhängerschaft aus Angehörigen des Subproletariats und ihm hörigen Sklaven auf, welche ihn zu einem unabhängigen Faktor im römischen Machtgefüge zur Zeit des ersten Triumvirats aufsteigen ließ: „[...] dieses Gefolge aber versetzte ihn in die Lage, eine nicht ungeschickte eigenständige Politik der Demagogie zu betreiben. [...] Eine Politik *sui generis*, die in dem beunruhigenden Novum bestand, bewaffnete Schlägertrupps ganz offen als Druckmittel und Terrorinstrument einzusetzen – selbst POMPEIUS hatte es für ratsam erachtet, sich zu Hause zu verschanzen, als ihm die Banden des Volkstribuns nachstellten.“⁷⁰ Das Bandenwesen, begleitet von Chaos und Terror, hatte in Rom Einzug gehalten und vergiftete das politische Klima: Es kam zu Straßenkämpfen, bei denen dann später Clodius selbst zu Tode kam.⁷¹ Diese Zustände sind vergleichbar mit dem Terror, den Hitler mit seiner SA ausübte,

wie oben beschrieben. Es gab auch in Rom keine wehrhaften Bürger, die den Terrorregimenten der unterschiedlichsten Couleur etwas entgegenzusetzen hatten. Die öffentliche Ordnung war kollabiert, was einen weiteren Beleg dafür darstellt, dass es der *res publica* – so wie sie sich seit 133 entwickelt hatte – an Legitimität mangelte. Durch die zunehmende Desintegration der Nobilität kam es zu Auflösungserscheinungen des Staates; Auch die zahlenmäßige Schwäche der *nobiles* – sie regierten inzwischen ein Weltreich, nicht mehr einen Stadtstaat – trug zu diesem Prozess bei.⁷² Bisher war die Legitimation der *res publica* als Herrschaftsform darauf gegründet worden, dass es mit ihr gelungen war, die Gesicke des Staates über 500 Jahre erfolgreich zu lenken.⁷³ Dieser Legitimation war offensichtlich die Grundlage entzogen.

3.3. Systemtransformation – oder: Legitimität muss ‚verkauft‘ werden.

Sowohl die Krise der römischen wie die der Weimarer Republik endete so mit der Machtergreifung charismatisch-legitimer Herrschaftstypen, die das bestehende System zugunsten ihrer Alleinherrschaft ablösten: AUGUSTUS und HITLER. Das änderte alles – oder doch nicht? Der Boden, auf dem die neuen charismatischen Führer wachsen konnten, waren die Krisen, wie sie bis zu diesem Punkt geschildert wurden. Weber betont in der Darlegung seines Modells diesen Aspekt als konstituierendes Element charismatischer Herrschaft, deren Entstehen zumeist an eine Krise oder Ausnahmesituation gebunden sei.⁷⁵ So unterschiedlich die Wege des Kaisers und des Diktators durch unterschiedliche historische Gegebenheiten auch waren, so lassen sich doch in den strukturalen Grundzügen erstaunliche Gemeinsamkeiten finden.

Anmerkungen:

- 1) Die Originalausgabe Montesquieus von 1734 ist in deutscher Übersetzung mit den Randbemerkungen Friedrich d. Gr. von L. Schuckert (1958) neu editiert erhältlich unter dem Titel: Betrachtung über die Ursachen von Größe und Niedergang der Römer. Mit Randbemerkungen Friedrichs des Großen, Frankfurt a. M. 1980.
- 2) Christ, Karl: Römische Geschichte. Einführung, Quellenkunde, Bibliographie, 3. erw. Aufl. Darmstadt 1980, S. 128.

- 3) Alles weitere Schuller, Wolfgang: Das Römische Weltreich. Von der Entstehung der Republik bis zum Ausgang der Antike, 2. Auflage Stuttgart 2003, S. 80-82.
- 4) Canfora, Luciano: Caesar. Der demokratische Diktator, München 2001, S. 59.
- 5) Vgl. Schuller. Weltreich, S. 80; zur Tendenz der Monographie Sallusts siehe speziell Drexler, Hans: Die Catilinarische Verschwörung. Ein Quellenheft, Darmstadt 1976, S. 303 – 313.
- 6) Waters, Kenneth: Cicero, Callust and Catilina, Historia 19, 1970, 195 - 214, hier S. 196. Waters stellt in den Raum, dass Cicero die ganze Affäre erfunden hat, um als Retter des Staates zu erscheinen, zitiert nach Drexler. Quellenheft, S. 282.
- 7) Dass Catilina keine weitreichenden Ziele hatte, geht u. a. zurück auf Th. Mommsen und E. Meyer, vgl. dazu Mommsen, Theodor: Von Sullas Tode bis zur Schlacht von Thapsus (= Römische Geschichte, Bd. 3), Berlin 1856, S. 174, S. 183, S. 192; Meyer, Eduard: Caesars Monarchie und das Principat des Pompeius, Stuttgart, Berlin 1918, S. 25. Meyers Schüler Arthur Rosenberg hingegen ist einer der wichtigsten Vertreter der Auffassung des ‚Sozialrevolutionärs‘, vgl. dazu: Rosenberg, Arthur: Geschichte der Römischen Republik, Leipzig 1921, S. 91f.; aber auch Concetto Marchesi, siehe dazu Canfora, Caesar, S. 385, Anmerkung 44. Die Urteile zu Catilina reichen von moralischer Ächtung, wie sie für Mommsen im Vordergrund stand, bis zur Quasi-Bewunderung eines Rosenberg oder Marchesi, vgl. dazu Christ, Karl: Krise und Untergang der römischen Republik, Darmstadt 2000, S 267 und Canfora, Caesar, S. 385, Anmerkung 44. Für einen Einblick in den Forschungsstand bis in die siebziger Jahre, siehe Drexler, Quellenheft, besonders S. 280 – 288.
- 8) Arbeiten des 19. und frühen 20. Jh. waren durch ein grundlegend anderes Verständnis von Geschichtswissenschaft geprägt. Nicht nur, dass dieses eng mit einer Ideologisierung verbunden war, setzte es zudem voraus, dass menschliche Handlungen die tatsächlichen Absichten der Handelnden widerspiegeln, vgl. dazu: Iggers, Georg: Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang, 2. erw. Aufl. Göttingen 1996, hier S. 8, S. 25. Auch wenn jüngere Arbeiten sich mit eindeutigen Werturteilen eher zurückhalten, scheint es doch einen relativen Konsens zu geben, dass die Verschwörung keine „weiterreichenden Ziele“ gehabt habe (Schuller, Weltreich, S. 81), „kein klares soziales Programm“ (Christ, Römische Geschichte, S. 129). Auch diese Aussagen überraschen bei der vorliegenden Quellenlage, zumindest in der Eindeutigkeit, in der sie formuliert werden.
- 9) Vgl. Christ, Krise und Untergang, S.128.
- 10) Vgl. ebd., S. 267.
- 11) Vgl. Christ, Römische Geschichte, S. 129.
- 12) Vgl. ebd., S.128.
- 13) Vgl. dazu besonders Anmerkung 8.
- 14) Weber, Max: Politik als Beruf, Stuttgart 1992, S. 8 – 9. Ders.: Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen 1980⁵, S. 122-130 und 140-148.

- 15) Nach dem *rational-choice*-Ansatz ist dieses geradezu typisch für die Entwicklung von Herrschaft in modernen Gesellschaften. Vgl. hierzu Axelrod, Robert: Die Evolution der Kooperation, München, 1991, S. 18-19.
- 16) Vgl. u. a. Breit, Gotthard: Max Weber, in: Demokratie-Theorien. Von der Antike bis zur Gegenwart, hrsg. v. Peter Massing, Gotthard Breit, Bonn 2003, S. 174 – 179, hier 174; Breuer, Stefan: Rationale Herrschaft. Zu einer Kategorie Max Webers, in: Politische Vierteljahresschrift, Jg. 31, Heft 1, 1990, S. 4-32; Flaig, Egon: Den Kaiser herausfordern. Die Usurpation im Römischen Reich, Frankfurt am Main / New York 1992. Flaig charakterisiert das Prinzipat als ‚Akzeptanz-System‘, wobei er den Begriff ‚Akzeptanz‘ konvertibel zu Webers Begriff der ‚Legitimität‘ nutzt, vgl. S. 186-187, Anmerkung 33; Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vom Beginn des ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914 –1949 (Bd. 4), München 2003, S. 542 – 582, S. 623f. Wehler geht sehr umfangreich auf Webers Begriff charismatischer Herrschaft ein, den er gewinnbringend für seine Analyse der Herrschaft Bismarcks und Hitlers nutzt. Er beschreibt das Modell Webers als die „theoretisch und methodisch überzeugendste Lösung“, vgl. S. 551; Kershaw, Ian: Der Hitler-Mythos. Führerkult und Volksmeinung, München 2002², vgl. S. 22; S. 333, Anm. 21. Kershaw unterstreicht, dass die Begrifflichkeiten Webers von zahlreichen Historikern mit Erfolg auf den Nationalsozialismus angewandt worden sind, dabei v. a. auf Hitlers Beziehung zu seinen Gefolgsleuten innerhalb der NS-Bewegung.
- 17) Vgl. u. a. Wehler. Gesellschaftsgeschichte, S. 512ff; Winkler, Heinrich August: Der lange Weg nach Westen. Deutsche Geschichte 1806 - 1933 (Bd. 1), Bonn 2002, S. 550.; sehr stimmig herausgearbeitet wurde die strukturelle Legitimitätskrise der ersten deutschen Republik auch jüngst von Weichlein, Siegfried: Die Zerstörung der Weimarer Demokratie, in: Die Deutschen im 20. Jahrhundert, hg. v. Edgar Wolfrum, Darmstadt 2004, S. 3 – 13.
- 18) Giradet, Klaus Martin: Politische Verantwortung im Ernstfall. Cicero, die Diktatur und der Diktator, in: Lēnaika. Festschrift für Carl-Werner Müller, hrsg. v. Christian-Müller Goldinger, Kurt Sier, München 1994, S. 217 - 251.
- 19) Vgl. Weber, Politik, S. 9.
- 20) Vgl. ebd., S. 9-10.
- 21) Vgl. Breuer, Rationale Herrschaft, S. 7.
- 22) Vgl. Weber, Politik, S. 9.
- 23) Vgl. Breuer, Rationale Herrschaft, S. 5-15.
- 24) Vgl. ebd., S. 7.
- 25) Vgl. Bleicken, Jochen: Die Verfassung der Römischen Republik, Paderborn, München, Wien, Zürich 1995, S. 286.
- 26) Vgl. Weber, Politik, S. 8-9.
- 27) Vgl. Schuller, Weltreich, S. 22.
- 28) Vgl. ebd., S. 22.
- 29) Vgl. Bleicken, Jochen: Gedanken zum Untergang der römischen Republik, in: Sitzungsberichte der Wissenschaftlichen Gesellschaft (Universität Frankfurt), Band XXXIII, 4, 1995, S. 119.
- 30) Vgl. Wehler, Gesellschaftsgeschichte, S. 206, S. 512.
- 31) Vgl. ebd., S. 397, S. 414.
- 32) Vgl. Kershaw, Hitler, S. 257.
- 33) Vgl. ebd., S. 173-214.
- 34) Vgl. Craig, Gordon, A.: Deutsche Geschichte 1866-1945. Vom Norddeutschen Bund bis zum Ende des Dritten Reiches (Bd. 2), dritte, verbesserte Auflage, München 1981, S. 391-399.
- 35) Vgl. Wehler, Gesellschaftsgeschichte, S. 205ff.
- 36) Easton, David: The Analysis of political structure, New York 1990, S. 202-219.
- 37) Höhne, Heinz: Die Machtergreifung, Reinbek 1983, S. 39.
- 38) Vgl. Kershaw, S. 476.
- 39) Vgl. ebd., S. 476.
- 40) Vgl. Weber, Politik, S. 9.
- 41) Syme, Ronald: Die römische Revolution: Machtkämpfe im Antiken Rom, Stuttgart 2003. Erstveröffentlichung 1939.
- 42) Laut Definition ein relativ plötzlicher Umsturz der politischen Verhältnisse.
- 43) Bringmann, Klaus: Krise und Ende der römischen Republik (133 - 42 v.Chr.), Berlin 2003, S. 17.
- 44) Vgl. Schuller. Weltreich, S. 26-38.
- 45) Vgl. Bringmann. Krise und Ende, S. 25-44.
- 46) Vgl. ebd., S. 25.
- 47) Vgl. ebd., S. 31.
- 48) Alles weitere nach Bringmann, Krise und Ende, S. 33-38.
- 49) Vgl. Schuller, Weltreich, S. 54-56.
- 50) Dieses Gesetz verbot den Senatoren Handel zu treiben, um die Korruption in Grenzen zu halten.
- 51) Vgl. Schuller, Weltreich, S. 56.
- 52) Ungern-Sternberg, Jürgen: Die Legitimitätskrise der römischen Republik, in: Historische Zeitschrift Nr. 266, 1998, S. 616.
- 53) Vgl. ebd., S. 616.
- 54) Vgl. Bleicken, Verfassung, S. 286.
- 55) Zu dieser Zeit ein ungeheurer Vorgang; der politische Grundkonsens der Herrschaft der Senatsaristokratie in einem Arrangement mit den Plebejern war in Frage gestellt.
- 56) Hier sei angemerkt, dass Popularen und Optimaten in keiner Weise mit modernen politischen Parteien vergleichbar sind.
- 57) Vgl. Bleicken, Gedanken, S. 112.
- 58) Vgl. App. Bell. civ. 1,71.
- 59) Vgl. Schuller, Weltreich, S. 61-62.
- 60) Diese urteilten über Amtspersonen, die ihr Amt zur persönlichen Bereicherung missbrauchten.
- 61) Vgl. Schuller, Weltreich, S. 60-61.

- 62) Vgl. Bleicken, Gedanken, S. 110.
 63) Vgl. Schuller, Weltreich, S. 69.
 64) Vgl. Ungern-Sternberg, Legitimitätskrise, S. 613.
 65) Vgl. ebd., S. 614.
 66) Vgl. Schuller, Weltreich, S. 74.
 67) Vgl. Bringmann, Krise und Ende, S. 69.
 68) Canfora, Caesar, S. 92.
 69) Vgl. ebd., S. 94-95.
 70) Vgl. ebd., S. 95-96.
 71) Vgl. Schuller, Weltreich, S. 93-94.
 72) Vgl. Bleicken, Verfassung, S. 286.
 73) Vgl. Bleicken, Krise und Untergang, S. 119.
 74) Der Begriff Alleinherrschaft kann (fast) ohne Vorbehalte für die Herrschaft Octavians angewendet werden, zumindest ab etwa 19. v. Chr. (Vgl. Schuller, Weltreich, S. 123-124). Für das NS-System ist er jedoch äußerst umstritten und Teil einer Forschungskontroverse zwischen intentionalistischen und neueren struktu-

ralistischen Überlegungen. Die Intentionalisten verstehen Hitler als die ausschlag- und richtungsgebende Instanz, die auf eine große Bereitschaft traf, ‚Führerbefehle‘ auszuführen. Im Gegensatz dazu deuten die Strukturalisten die unsystematische und improvisierte Entwicklung der NS-Politik als Ausdruck einer multidimensionalen Machtstruktur, bei der Hitlers eigene Autorität nur ein (wenn auch sehr wichtiges) Element war. Die Rolle Hitlers soll dabei relativiert werden zugunsten einer stärkeren Beachtung struktureller systemimmanenter Faktoren, die eine Eigendynamik entwickelten, vgl. dazu: Kershaw, Ian: Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick, Hamburg 1999, S. 112ff.

- 75) Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, 4. Auflage Tübingen 1956, S. 124.

(Teil 2 mit Literaturverzeichnis folgt.)

JENS BRÜGGEMANN und
 MATTHIAS ILGEN, Hamburg

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 V (Zur Poesie)

Frage: Exzellenz, Sie haben Wert darauf gelegt, Ihre Erfolge als Konsul auch in dichterischer Form verbreitet zu sehen.

– Cicero: Ich habe selbst eine griechische Denkschrift über mein Konsulat verfasst. Schon meine lateinischen Kompositionen machen sicher Freude; aber um diese griechische könnte mich wohl gar ein echter Grieche beneiden. (An Atticus 1,20,6)

– Sie halten dieses Ihr Werk für perfekt?

– Wenn Sie darin etwas finden, was einem Attiker ungriechisch oder nicht ganz stilvoll erscheint, so will ich nicht wiederholen, was LUKULL einst über sein Geschichtswerk gesagt hat: man solle gleich merken, dass ein Römer es geschrieben hat. Deshalb habe er getrost ein paar Barbarismen und Solözismen eingestreut. Findet sich aber derartiges bei mir, so ist es da ohne mein Wissen und Wollen hineingeraten. – Übrigens ist da noch von mir ein lateinisches Epos über mein Konsulat – ich möchte keine Literaturgattung ungenutzt lassen, mein Lob zu singen. (An Atticus 1,19,1)

– Ist denn ein literarisches Denkmal so einflussreich? Sollten es nicht eher Statuen und Monumente sein, die die Erinnerung an eine bedeutende Erscheinung wachhalten? Die ihre Gestalt vor Augen führen?

– Von AGESILAOS, dem berühmten Spartiaten, der kein Bild und keine Statue von sich duldet, wird nicht weniger gesprochen als von denen, die auf dergleichen Wert legen. Denn das eine Büchlein des XENOPHON hat mit seiner Verherrlichung dieses Königs leicht alle Bilder und Statuen der anderen in den Schatten gestellt. (Briefe an die Freunde 5,13,7)

– Dann, Durchlaucht, darf der Dichter oder der Erzähler aber nicht geringer sein als Xenophon!

– Gewiss! Wie viele Schriftsteller soll ALEXANDER DER GROSSE nicht als Kunder seiner Taten mit sich geführt haben! Und doch rief er aus, als er auf Sigeion bei Troja vor dem Grabmal Achills stand: „Du glücklicher junger Held – du hast zum Preise deiner Taten einen Homer gefunden!“ Wahrhaftig: Wenn nicht die *Ilias* entstanden wäre, dann hätte derselbe Hügel, der seinen Leichnam

bedeckt, auch seinen Namen begraben. (Für Archias 24)

– Und was ist die Tendenz Ihres dichterischen Werkes über Ihre Politik?

– Ich könnte gewiss auch Aussöhnung mit meinen Feinden, Frieden mit der Masse und so ein Alter in Ruhe erreichen. Entscheidend aber für mich ist doch der Schluss meines dritten Buches:

*Halte inzwischen den Kurs, seit frühester Jugend
gesteuert,*

*Den als Konsul du auch so entschlossen
und mutig gefahren,*

*Halt ihn und mehre dir so bei den Guten
Ansehn und Geltung.*

In diesem Buche, das so manches aristokratische Wort enthält, hat Kalliope persönlich mir den Griffel geführt. (An Atticus 2, 3, 3)

– Das wird gewiss nicht jedem zuteil. Immerhin hat der neulich schon erwähnte Biograph PLUTARCH betont, dass Sie, Durchlaucht, zu Ihrer Zeit nicht nur als der beste Redner Roms galten, sondern auch als sein grösster Dichter.

– Mich hat von Jugend an jede freie geistige Beschäftigung begeistert.

– Nun aber die Poesie überhaupt: wie kann ein Adept sie erlernen?

– Die größten Philosophen bezeugen es uns: Während alle anderen Tätigkeiten auf Unterricht, Regeln und Übung beruhen, schöpft der Dichter aus eigener Anlage: durch die Kraft seines Geistes wird er angetrieben, ja gleichsam von göttlichem Anhauch erfüllt. Ganz zu recht nennt daher unsere großer ENNIUS die Dichter heilig. Sie sind uns gewissermaßen als ein Gnadengeschenk der Götter anempfohlen. (Für Archias 18)

– Ja gewiss, des gedachten Sie schon; gestern gegen Ende.

– Kein noch so rohes Volk hat den Dichternamen je geschändet. Und sehen Sie doch: Die

Gemeinde Kolophon behauptet, HOMER sei ihr Bürger; Chios beansprucht ihn für sich; Salamis pocht auf ihn; die Bewohner von Smyrna beteuern, er gehöre ihnen, weshalb sie ihm in ihrer Stadt sogar ein Heiligtum geweiht haben; außerdem gibt es noch viel andere Orte, die sich heftig um Homer streiten. Sie alle suchen sich einen Fremden, nur weil er Dichter war, noch nach seinem Tode anzueignen. (Für Archias 19)

– Warum eigentlich griechisch dichten? Sie haben gewiss einen Grund dafür.

– Wenn jemand meint, griechische Verse brächten ihm geringeren Ruhm ein als lateinische, so irrt er sich sehr. Griechische Bücher werden in fast allen Ländern gelesen, lateinische hingegen sind auf ihr Sprachgebiet beschränkt, und das ist doch eigentlich ziemlich klein. (Für Archias 213)

– Ist denn Dichtung der Geschichtsschreibung gleich? Oder gelten da andere Regeln? Was meinen Sie?

– Natürlich habe ich nicht den Wunsch, als Lügner zu gelten. Aber trotzdem, Verehrtester, verhalten sich einige Leser ganz und gar nicht sachgerecht, wenn sie vom Dichter die Wahrheit verlangen wie von einem Zeitzeugen. Man muss in der Geschichtsschreibung andere Gesetze berücksichtigen als in der Dichtung, denn in der Geschichtsschreibung zielt alles auf Wahrheit, in der Dichtung aber das meiste auf Unterhaltung hin. (Von den Gesetzen 1,4/5)

– Und wie sehen Sie die Wirkung der Dichtung?

– Kein Bauer kann mit seiner Pflege einem Gewächs ein so langes Leben geben, wie es der Dichter mit seiner Verskunst vermag. (Von den Gesetzen 1,1)

– Exzellenz, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

BERNHARD KYTZLER, Durban (Südafrika)

Zum Tod von Willibald Heilmann

Am 30 April dieses Jahres ist im Alter von 78 Jahren Professor WILLIBALD HEILMANN verstorben. Völlig unerwartet hat er uns verlassen, aber nicht unvorbereitet von seiner Seite: Nach einer schweren Herzoperation sah er gelassen dem vor ihm liegenden Lebensabschnitt als geschenkter Zeit entgegen, bis zum letzten Lebenstag voll wachem Interesse an der geistigen Welt, die seine Heimat war.

Aufgewachsen in Offenbach, studierte Willibald Heilmann 1947 bis 1952 in Bamberg und Frankfurt Klassische Philologie, Archäologie, Philosophie und Germanistik und war zunächst als Studienrat am Heinrich-von-Gagern-Gymnasium in Frankfurt tätig. Parallel dazu promovierte er bei ERWIN WOLFF mit einer Arbeit über Venus bei TIBULL, HORAZ und PROPERZ. 1973 wurde er Professor am Frankfurter Institut für Klassische Philologie, wo er sich mit der literatursoziologischen Studie „Ethische Reflexion und römische Lebenswirklichkeit in CICEROS Schrift *De officiis*“ (erschienen 1982) habilitierte. Das Spektrum seiner fachwissenschaftlichen Tätigkeit reicht von NAEVIUS und ENNIUS bis zur mittelalterlichen lateinischen Lyrik, mit Schwerpunkten bei VERGIL und TACITUS – und nicht zuletzt bei MARTIAL.

Durch seine Doppelkompetenz als Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker konnte er seine Forschertätigkeit optimal mit seiner reichen Erfahrung als Lehrer verbinden. Dabei ist zuerst auf die beiden Lehrbücher „*Lexis*“ und „*Contextus*“ zu verweisen, deren Konzeption einem seiner Grundanliegen entsprach: die strikte Trannung zwischen Sprach- und Lektüreunterricht zu überwinden, weil er Sprache immer als die Sprache authentischer Äußerungen verstand und Textreflexion als die Basis jeder altsprachlichen Unterweisung begriff. Beide Bücher waren Pionierleistungen und haben die nachfolgenden Lehrwerke nachhaltig geprägt.

Willibald Heilmann hat im AU über drei Jahrzehnte publiziert und dabei immer wieder grundsätzliche Fragen aufgegriffen; so hat er

als einer der ersten die moderne Linguistik und Texttheorie rezipiert und mit Erfolg auf die Alten Sprachen angewendet.

Wenigstens zwei Titel seien dazu genannt: „Generative Transformationsgrammatik im Lateinunterricht“, AU 16, 5/1973, und „Textverständnis aus der Textstruktur bei der Lektüre lateinischer Prosa. Ein Beispiel für Sprachreflexion“, AU 18, 2/1975.

Sein Essay „Fünzig Jahre Der altsprachliche Unterricht“, AU 45, 1/2002, stellt den ersten Versuch dar, die verschiedenen Trends und Konzepte eines halben Jahrhunderts fachdidaktischer Reflexion zu bündeln und zu durchleuchten. Und nicht zuletzt verdanken wir Willibald Heilmann einige der schönsten Studien über MARTIAL, wovon wenigstens eine an dieser Stelle genannt sei: „Wenn ich frei sein könnte für ein wirkliches Leben ... Epikureisches bei Martial“, in: Antike und Abendland Bd. XXX 1984, S. 47ff).

Indes spiegelt all das nur einen Teilaspekt seiner Persönlichkeit: Willibald Heilmann war ein ungemein belesener und kulturbewusster Zeitgenosse, dessen Interessen von moderner Kunst bis zur zeitgenössischen amerikanischen Literatur reichten. Seine Bescheidenheit verband sich mit tiefer Menschenfreundlichkeit, seine irenische Wesensart mit argumentativer Entschiedenheit. Und er war in hohem Maße der Freundschaft fähig. Die ihn kannten, gedenken seiner in Dankbarkeit und Wehmut.

PAUL BARIÉ, Landau

Bundesverdienstkreuz für Dr. Josef Rabl

Dem Vorsitzenden des Landesverbandes Berlin und Brandenburg, Herrn Dr. JOSEF RABL, Studiendirektor und Fachbereichsleiter an der Wald-Oberschule (Gymnasium) in Berlin Charlottenburg, wurde am 24. Mai 2006 das Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland verliehen. In der amtlichen Pressemitteilung wird die Ehrung folgendermaßen begründet:

„Der passionierte Altphilologe hat sich unter anderem maßgeblich um das Projekt ‚Schulpart-



nerschaften.de‘ und beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen verdient gemacht. Das Projekt ‚Schulpartnerschaften.de‘, initiiert vom damaligen Bundespräsidenten JOHANNES RAU, vermittelte Kontakte zwischen Schulen in Ost- und West-Deutschland. Im Rahmen dieser Initiative entstand auch das Zeitungsprojekt ‚Jugend recherchiert Umwelt – 100 Schulen im Dialog‘,

das von zwanzig deutschen Tageszeitungen unterstützt wurde.

Aus seiner Rolle als Fachbereichsleiter heraus gelingt es Dr. Josef Rabl zudem auf beispielhafte Weise in unterschiedlichsten Projekten, bei Schülerinnen und Schülern Begeisterung am Lesen und Lernen zu fördern. Zu seinen Publikationen, die die Brücke zwischen Antike und Jetzt-Zeit schlagen, gehören Beiträge wie ‚Die Tageszeitung im Lateinunterricht‘, ‚Droscha- und Kudamm-Latein. Der Sprache der modernen Werbung auf der Spur‘ oder ‚Wat is scheena wie Olympia. Latein auf Berlinisch.‘

In seiner Laudatio für Dr. Josef Rabl führte Bildungsstaatssekretär THOMAS HÄRTEL (SPD) aus: „Sie zeigen, welche Förderung möglich, welche Energien frei werden, wenn ein engagierter Mensch seine Fähigkeiten bündelt und in den Dienst der Gemeinschaft stellt.“

Der Landesverband und alle, die Josef Rabl kennen und schätzen, sprechen ihm zu der verdienten Anerkennung – auch an dieser Stelle – ihre herzlichen Glückwünsche aus.

ANDREAS FRITSCH

Zeitschriftenschau

Auch wenn in allen neueren Rahmenlehrplänen die thematische Lektüre im Vordergrund steht, lohnt sich hin und wieder ein autorenzentrierter Blick auf die lateinische Literatur, zumal durch geschickte Textauswahl eine Verbindung von beidem möglich ist. Diese Überlegung (neben der Tatsache, dass seit 1981 kein AU mehr zu VERGIL erschienen ist) mag die Redaktion dazu bewogen haben, das Doppelheft 2+3/2006 des **Altsprachlichen Unterrichts** ganz Vergil zu widmen. Im Basisartikel gibt PETER RIEMER einen kurzen Überblick über das Gesamtwerk des Autors sowie über die acht Praxisbeispiele der Ausgabe. Trotz kompetenter Analyse vermag der erste Beitrag von HARTMUT LOOS („Vergils Eklogen im Lateinunterricht“) mich nicht recht zu überzeugen: 35 Unterrichtsstunden sollen darauf verwendet werden, den Schülern die Merkmale bukolischer Dichtung bei Vergil und CALPURNIUS (!) zu vermitteln – ein lebensweltlicher Bezug dürfte

schwer herzustellen und noch schwerer über einen so langen Zeitraum aufrecht zu erhalten sein. Sehr viel sinnvoller erscheint hier die Idee von STEFANO MARINO, der in seinem „Qualis apes aestate nova...“ überschriebenen Praxisbeispiel eine 10- bis 12-stündige Unterrichtssequenz zu „Bienen als Symbol, Metapher, Vergleich und Gleichnis bei Vergil“ (so der Untertitel) übersichtlich präsentiert. Vergils Verhältnis zu AUGUSTUS untersucht JÖRG EPPING prägnant in seinem Aufsatz „In medio mihi Caesar erit“, wobei er sowohl Passagen aus *Bucolica* und *Georgica* als auch aus der *Aeneis* für sein Unterrichtsprojekt auswählt; sehr nützlich (auch in anderen Zusammenhängen) ist m. E. der als Material beigegebene mythische Stammbaum des Augustus. Das für die 11. Jahrgangsstufe konzipierte Praxisbeispiel von BENEDIKT SIMONS vergleicht die Darstellung des Orpheus-Mythos bei OVID und Vergil; nach drei Beiträgen mit überwiegend

fachwissenschaftlichem Schwerpunkt fällt hier positiv auf, dass – wie man es in einer solchen Publikation auch erwartet – vor allem Methodik und Umsetzung im Unterricht plausibel verdeutlicht werden. Ganz anders der sich anschließende Aufsatz „Carmen more ursae parere et lambendo effingere“ von MARKUS GUTMANN: Fachkundig werden sprachlich-inhaltliche Bezüge innerhalb der ersten Tetrade von Vergils *Aeneis* aufgezeigt, an denen grundlegende Interpretationsaspekte sowie unterschiedliche Erzählperspektiven vermittelt werden sollen; die Frage nach Möglichkeiten zur selbständigen Erarbeitung des komplexen Stoffes wird dabei jedoch völlig vernachlässigt. Eine sinnvolle Ergänzung einer jeden *Aeneis*-Reihe dürfte ein Vergleich zwischen Vergil und HOMER sein, wie ihn FRANZ-JOSEPH GROBAUER in seinem Praxisbeispiel zu den Kunstprinzipien *imitatio* und *aemulatio* an sieben Passagen (überwiegend aus Buch 1) vorführt, die dem Artikel als Kopiervorlagen aufbereitet beigegeben sind; auf diese Weise findet die griechische Vorlage zumindest in Übersetzung Berücksichtigung im Lateinunterricht. Einen erfrischend neuen Ansatz für die Lektüre der *Aeneis* hat RICARDA MÜLLER in „Der Held wird nicht entlastet“ gewählt: Auf der Basis moderner Kommunikationstheorien werden die Gespräche zwischen Dido und Aeneas aus einem interessanten Blickwinkel betrachtet, der den Schülern die Zeitlosigkeit menschlicher Verhaltensweisen vor Augen führt. (Es möge jeder selbst beurteilen, ob das äußerst populärwissenschaftliche und typischen Klischees verhaftete Werk von PEASE wirklich eine adäquate Grundlage dazu ist.) Sehr gründlich konzipiert und überaus vollständig präsentiert sich die für ein halbes Semester vorgesehene Unterrichtsreihe von KARL-HEINZ NIEMANN zu „Schildbeschreibung und Kampfschilderungen“ in der zweiten *Aeneis*-Hälfte, die ja in der Schule viel zu kurz kommt. Dabei gelingt es dem Verfasser, Vergils durchdachte Leserführung für die Schüler sinnfällig zu machen; ein passender Klausurvorschlag ergänzt die gelungene Planung. „Von Englisch und Französisch zu Latein?“ hat JÜRGEN BLÄNSDORF seinen ausführlichen Aufsatz in der Rubrik AUextra betitelt. Doch obwohl seine Vorschläge für einen linguistischen Transfer umfassender

als alle bisherigen Ansätze sind und eine sehr viel frühere Vernetzung fordern, enttäuschte mich dieses fast enzyklopädisch anmutende Plädoyer in seinem Ertrag – eine Reduzierung auf das Wesentliche hätte die Aussagekraft erhöht. Auf die „Tipps und Termine“ folgt ein tabellarischer Überblick über „Homerische Motive in Vergils Aeneis“ von MICHAEL P. SCHMUDE und eine Buchbesprechung von RAINER NICKEL zur jüngst bei RECLAM erschienenen zweisprachigen Ausgabe der beiden letzten *Aeneis*-Bücher. Im Magazin wird eine an der Universität Gießen entstandene Unterrichtseinheit zum „Amphitheater als Ort kaiserlicher Selbstdarstellung und als Spiegel der Gesellschaft“ skizziert: Die Gegenüberstellung von Kolosseum und Allianz-Arena – illustriert durch einen entsprechenden farbigen Beihefter – dürfte aus aktuellem Anlass zahlreiche Nachahmer finden. Fazit: Das Doppelheft ist trotz einiger schwächerer Artikel lesenswert und dürfte die Vorbereitung von Vergil-Lektüre in der Oberstufe erleichtern.

MARTIN SCHMALISCH

Gymnasium, Heft 113/Heft 3 (2006) – A. M. BAERTSCHI, TH. FÖGEN: „Zauberinnen und Hexen in der antiken Literatur“, S. 223-251. In diesem Beitrag werden ausgewählte Passagen aus der antiken Literatur beleuchtet, in denen die Zauberinnen Kirke und Medea, die Hexe Erichtho sowie einige grotesk-komische Hexen auftreten. Dabei werden zentrale Unterschiede zwischen den einzelnen Figuren herausgearbeitet, ohne jedoch damit eine rigide Typologisierung zu verbinden. Ausblicksartig sind zudem jeweils einige Aspekte der künstlerischen, vor allem literarischen Rezeption der einzelnen Gestalten einbezogen. – D. GERSTENBERGER: „Herodes, einer der ‚allerlasterhaftigsten‘ Könige. Herodes der Große in deutschen enzyklopädischen Lexika des 18. Jahrhunderts“, S. 253-276. HERODES DER GROSSE wurde – aufgrund der Legende um die Geburt Jesu im MATTHÄUS-Evangelium – als „Kindermörder von Bethlehem“ bekannt. FLAVIUS JOSEPHUS, die Hauptquelle für Herodes' Leben und Wirken, zeichnet indes ein differenziertes Bild des Herrschers und schildert den Kindermord nicht (u. a. deshalb gilt er als historisch „unmöglich“). Wie kommt es, dass das Bild des

tyrannischen und blutrünstigen Despoten bis heute tradiert wird? Die These lautet: Es waren nicht nur die Bibel und die Literatur der alten Kirchenväter, sondern auch Medien der Aufklärung, d. h. enzyklopädische Lexika des 18. Jh., die das negative Stereotyp nachhaltig ins öffentliche Bewusstsein brannten. Enzyklopädien und (historische) Wörterbücher tragen – als Institutionen, die den Anspruch haben, ausschließlich „gesichertes Wissen“ zu vermitteln – zu einer Kanonisierung bestimmter „Wahrheiten“ maßgeblich bei. (Abstracts von den jeweiligen Autoren).

„Frauenleben in der Antike“ nimmt sich die Zeitschrift **Antike Welt** (3/2006) zum Titelthema. Vier Beiträge gibt es dazu; BRIGITTE GOEDE, „Empfängnisverhütung auf Altägyptisch“ (8-15). – ANGELIKA DIERICHS stellt unter dem Titel „Pandora ist schuld“ (16-22) fest, dass das Frauenbild der klassischen Epoche in den letzten Jahren von zahlreichen Klischees befreit werden konnte. – Die Lebenswelt der römischen Frauen in Nordafrika untersucht NACÉRA BENSEDDIK: „Laßt die Hände nach Wolle greifen...“. – „In guten wie in schlechten Zeiten. Frauen und das römische Militär – eine schwierige Beziehung“ titelt ANNETTE NÜNNERICH-ASMUS (31-34). – Einen neu gefundenen Kopf Konstantins des Großen stellt M. MAISCHBERGER vor: „Konstantin in Berlin“ (37-39). – SARAH RUTH STEHMEIER beschäftigt sich mit einer Praxis, die die Pompejaner noch heute lieben: „Picknick auf pompejanische Art. Gartenbankette waren bei den Bewohnern der Vesuvstadt ein bevorzugtes Sommervergnügen“ (41-47). – „Welche Rolle spielten die Kinder in attischen Kulte und Festen?“ fragt MARTINA SEIFERT in ihrem Aufsatz „Auf dem Weg zum Erwachsenwerden“ (71-79). – „Dass der Gatte Xanthippes ein so großer Philosoph geworden, ist merkwürdig. Während all dem Gezank noch denken!“ So brachte HEINRICH HEINE seine Meinung zur Anekdoten-Xanthippe auf den Punkt. Eine Reihe von weiteren Zitaten bietet K. BARTELS in: „Xanthippe, wie sie leibt und lebt“ (112). – Übrigens erscheint im Verlag Philipp von Zabern in Mainz demnächst das Buch „Lebensbilder römischer Frauen“ von ANDREA ROTTLOFF als Band 104 der Reihe Kulturgeschichte der antiken Welt.

„Was geht uns der Hellenismus an?“, das fragt U. MAYER im Basisartikel der Zeitschrift **Geschichte Lernen** zum Thema Hellenismus (Heft 109, 2006, 2-9). – B. ONCKEN lässt mit Spielanleitung, Ereigniskarten und Spielbrett den Alexanderzug in einem Brettspiel nachvollziehen „Ich zog mit Alexander“ (10-13). – Infotexte und Rollenkarten liegen dem Aufsatz von K.-J. BREMM bei „Alexanders Heer – eine Vielvölkerarmee?“ – Material für Stationenlernen bietet W. OSIANDER: „Groß ist die Artemis von Ephesos. Ephesus als hellenistische Weltstadt“ (21-26). – Eine weitere Weltstadt nimmt sich V. SCHÖNHERR vor, nämlich Alexandria: „Die Erdumfangberechnung des Eratosthenes. Hintergründe einer hellenistischen Wissenschaftsleistung“ (27-33). – Text- und Bildquellen bietet M. MAUSE zur schillernden Figur „Kleopatra – eine faszinierende und unbegreifliche Frau?“ (34-40). – Traditionen im Bibeltext spüren JOHANNA VON CRAMON-TAUBADEL u. a. auf: „Lukas, der hellenisierte Evangelist“ (41-45). – Wichtige Erfindungen stellt B. ONCKEN vor: „Mechanik im Hellenismus. Staatliche Förderung einer nützlichen Wissenschaft“ (46-51). – Epochendefinitionen untersucht H.-U. WIEMER: „Hellenismus, die ‚moderne Zeit des Altertums‘?“ (52-57).

Das Heft 1/2006 von **Die Alten Sprachen im Unterricht** enthält folgende Beiträge: M. GLOCK: „Flutkatastrophe und neues Leben. Zum Mythos von Deukalion und Pyrrha (Ov. Met. 1,313-415)“ (5-15). – G. HOHENNER „Anmerkungen zu: ‚Auf den Spuren des Altertums im Gymnasium von morgen‘: Gedanken zu einer ‚Arbeitsgemeinschaft Antike Kultur‘ (DASIU 4/2005, S. 21-32)“ (16-18). Sehr humorvoll der Aufsatz und für Leser, „die schon immer vorbegrifflich-dunkel die Wesensverwandtschaft zwischen der lateinischen Sprache und der bairischen Mundart erahnt haben“, empfehlenswert: J. FUCHS, „Latinitas Bavarica – ein Plädoyer für bairische Farbtupfer im Lateinunterricht“ (19-24). – ANNE KÜBEL und K. WURM sehen einen langfristig neuen Markt für Latein: „Jenseits des Elfenbeinturms: Latein an beruflichen Schulen in Bayern“ (24-26).

Ein bislang wenig beachtetes Arbeitsfeld für Lateinlehrer stellt SARAH TRÄM in **Scrinium. Alte Sprachen in Rheinland-Pfalz und im Saarland** (Heft 1/2006,5-9) vor: „Schnupperkurs Latein an

der Grundschule“. Wie positiv solche Schnupperstunden aufgenommen werden, beweist der Schlusssatz des Artikels: „Wenn es nach 45 min gongt, erlebt man als Lateinlehrer endlich einmal das, was man sich im Alltag eigentlich immer mal gewünscht hat: Da rennen Schüler auf einen zu und fragen, ob man nicht noch länger bleiben kann, um ihnen noch mehr lateinische Grammatik zu erklären.“ – DANIELA KUNDOLF beschreibt ihren Weg zum Juniorstudium am Institut für Klassische Philologie der Universität des Saarlandes, wo sie bereits als Schülerin das Graecum ablegte und nun weitere Kurse besucht (16f.).

Im **Mitteilungsblatt des DAV, LV Nordrhein-Westfalen** (Heft 1-2/2006) liest man Kurzfassungen von Vorträgen beim „Kontakttag Universität Bielefeld Schule“ bzw. einer Tagung in Münster: ELKE IKING berichtet über „Italienisch im Lateinunterricht – Möglichkeiten und Grenzen einer Integration in der Spracherwerbsphase“ (6-9). – J. COBET fasst einen Vortrag in Münster zusammen unter dem Titel „Troia, Homer usw. – Was heißt hier Geschichte?“ (9f.) – U. WALTER bietet eine Kurzfassung seines Vortrags „Weltmacht im Wüstensand. Eine Lektüre von Sallusts *Bellum Iugurthinum*“ (11-20).

Einen Rückblick auf „Das Römerjahr 2005 in Baden-Württemberg“ gibt AUGUSTA HÖNLE in Heft 1/2005, 2-4 der Zeitschrift **Latein und Griechisch in Baden-Württemberg**. – Mit dem diesjährigen Abiturautor TACITUS befasst sich J. BLÄNSDORF „Kollektive Unterwürfigkeit und stoischer Widerstand“ (zu Tac. Ann. I 11f., 73f. und XVI 21f. und 27) (4-20). – G. LIEBERG scripsit „De pugna Caesaris cum Usipetibus et Tenctheris in Bello Gallico IV 6-15“ (20-22). – G. REINHARD stellt zur Diskussion: „Perspektiven des Gymnasiums und der pädagogische Auftrag des altsprachlichen Unterrichts“ (23-25). – Das Thema „Latein in der Grundschule: Schnupperkurse für Schüler und Schülerinnen der Klassenstufe 4“ stellt VERENA GÖTTSCHEG sehr detailliert und mit insgesamt 19 Modulvorschlägen vor (25-35). Folgende Bereiche werden in den Modulen (keine einzelne Schnupperstunde, sondern längere Projekte) aufgegriffen: Römische Kleidung, Römische Zahlen, Wagenrennen, Lehnwörter, Fremdwörter, Vergleich Latein – Französisch – Englisch, Mutter Latein und ihre

Töchter, Wenn der Vater mit dem Sohne ..., *Latine loqui*, Singen in verschiedenen Sprachen, Rappen in verschiedenen Sprachen, Pantomime, Kreuz und quer durch das alte Rom. – Bemerkenswert die Abiturrede der Schülerin MARENDÉSIRÉE FISCHER über „Die sogenannte ‚alte Bildung‘. Welchen Nutzen hat das Erlernen der Alten Sprachen?“ (35-37). – „Das Bildungswesen ist kein Wirtschafts-Betrieb“, so sind fünf Einsprüche gegen die gegenwärtige technokratische Revolution im Bildungswesen überschrieben, die sieben Erziehungswissenschaftler aus verschiedenen Universitäten und Hochschule formuliert haben (38-40). Informationen zu dieser Initiative finden sich auf der Homepage der Universität Frankfurt am Main, „Fachbereich Erziehungswissenschaften“, „Initiativen“.

In der österreichischen Zeitschrift **Circulare** (Heft 1/2006) gilt dem großen Jubiläum der römischen Donaumetropole alle Aufmerksamkeit: „2000 Jahre Carnuntum“ (1-4); vgl. auch www.carnuntum.co.at). – MARIE-THERES SCHMETTERER schreibt „Von Pflicht und Liebe und dem glücklichen Ende. Dido und Aeneas in der barocken Opernliteratur“ (8f.) – Es folgen zwei Gratulationen, zum einen von W. J. PIETSCH „Salve Romane! Unserem Praeses h. c. (Roman A(lfred) Prochaska) zum 65. Geburtstag“ (16f.) und von A. REITERMAYER für „Friedrich Maier – The sound of Europe. Eine Art rezensierende Gratulation an einen vir vere Europaeus“ (18).

Der rührige Aachener Verein PRO LINGUA LATINA E.V. hat die siebte Nummer der Zeitschrift **Pro Lingua Latina** publiziert (Ostern 2006, 140 Seiten, erhältlich über die Adresse des Vereins Eupener Straße 158, 52066 Aachen; vgl. auch www.pro-lingua-latina.de). Die langjährige Vorsitzende, RENATE KRONAUER, die dem Verein und seiner Zeitschrift Profil gegeben hat, legte kürzlich das Steuer in die Hände von Dr. HERMANN KRÜSSEL, in dessen Redaktion nun dieses umfangreiche Heft entstanden ist. Nur einige Beiträge seien genannt, wer wissen möchte, was man zur Förderung der lateinischen Sprache alles auf die Beine stellen kann, der kommt auch um diese Nr. 7/2006 nicht herum. Chronogramme auf die Jahre 2005 und 2006 (11-14) hat H. KRÜSSEL gesammelt, der auch die „Flüsse des Rheinlandes

in lateinischer Dichtung“ (29ff.) vorstellt. NINA KRÜSMANN begibt sich auf „Spurensuche in Lütlich“ und in Heerlen (75ff.). – „Lateinische Spuren in der Neuen Welt“ (und) „Überraschende Einblicke in Bolivien“ sammelt H. KRÜSSEL (79ff.). – „Wo wohnte Karl der Große?“ fragt H. POMSEL und präsentiert „Ergebnisse archäologischer Grabungen in Aachen“ (86ff.). – Lesenswert auch der

Aufsatz von K. A. NEUHAUSEN: „De Latinis vocibus nunc novandis. Neulateinische Wortbildung“ (117-123). – Der Band bietet noch viel mehr, lateinische Werbeanzeigen oder zu Fußballweltmeisterschaftszeiten eigentlich nahe liegend: „Eine Ode auf Miroslav Klose. GERARDUS ALESIIUS dichtet im Stile des Horaz“ und H. KRÜSSEL liefert die kongeniale Übersetzung (124).

JOSEF RABL

Besprechungen

*Pschyrembel. Klinisches Wörterbuch. 260., Neub. Aufl. 2022 S. Walter de Gruyter, Berlin, New York 2004, geb. 39,95 EUR (ISBN 3-11-0761-21-1); CD-ROM Version 2004, 39,95 EUR (ISBN 3-11-018170-3); Buch + CD-ROM, 59,95 EUR (ISBN 3-11-018171-1).*¹

Der Verlag DE GRUYTER macht sich seit eh und je um Klassische Philologie, Klassische Archäologie und Alte Geschichte verdient. Er stellt ferner Nachschlagewerke bereit, die auch für AltsprachlerInnen wertvoll, ja unentbehrlich sind, so das „Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft“, das die Geschichte literarischer Gattungen etc. seit der Antike darstellt; linguistische Publikationen, die sehr viele Gräzismen und Latinismen bieten, so das „Deutsche Fremdwörterbuch“ („SCHULZ/BASLER“)², das „Anglizismen-Wörterbuch“³, den „Deutschen Wortschatz nach Sachgruppen“ des Gräzisten FRANZ DORNSEIFF mit einer Geschichte der Wortschatzdarstellung seit der Antike⁴, CORNELIA SCHMITZ-BERNING, Vokabular des Nationalsozialismus, das Buch über die von VICTOR KLEMPERER so genannte „LTI/Lingua tertii imperii“⁵; last not least den „Pschyrembel“. Seine Geschichte habe ich bei der ausführlichen Vorstellung der 259. Auflage skizziert⁶. Die neue Ausgabe ist wieder beträchtlich erweitert und überarbeitet. Das Buch umfasst jetzt 2022 statt 1842 S., was allerdings zum Teil durch den veränderten Satzspiegel bedingt ist: Der Zeilenabstand ist größer geworden; das kommt der Lesbarkeit zugute.

Neu sind unter anderem folgende Artikel (alphabetisch; Altsprachliches ist kursiv gesetzt): *Alternativmedizin, aut idem* (Rezeptvermerk: Der Apotheker darf Arzneimittel identischer

Wirkungsstärke und Packungsgröße, auch bei abweichendem Produktnamen und von einem anderen Hersteller, aus dem unteren Preisdrittel abgeben – ist er dazu „berechtigt“ so Z. 5, oder „verpflichtet“, so Z. 11?), *CAS/Computer-assistierte Chirurgie* (bisher gab es da nur ein 2-Z.-Verweislemma), *DRG/Diagnosis Related Groups, E-Health/Electronic Health* (fast 1 Drucks. zur Verbindung von Internet-Diensten und Gesundheit), *Telechirurgie*. – Erweitert sind *PSA/Prostata-spezifisches Antigen, Telemedizin, der Impfkalender* (jetzt nach den Empfehlungen der Ständigen Impfkommission vom Juli 2003)⁷. Denkbar wären Stichwörter wie: *Hausarzt(-system), Selbstmedikation*, auch: Marburger Bund, die derzeit im Mittelpunkt öffentlichen Interesses stehende ärztliche Standesvertretung. (Einrichtungen wie „Ärzttekammer“, „Kassenärztliche Vereinigung“, „Krankenversicherung“ sind aufgenommen.) – Man weiß, der „Pschyrembel“ wird ständig aktualisiert. Aber haben Sie vermutet, dass das monumentale Werk, dessen Vorwort vom Juli 2004 datiert, bereits einen 50-Z.-Art. „Vogelgrippe“ auf dem Stand von April 2004 enthält? – Auf einige speziell AltsprachlerInnen interessierende Fragen wie die korrekte Betonung griechischer und lateinischer Wörter bin ich in der Rezension der 259. Auflage eingegangen.

Der bewährte Wissensspeicher kann unbedingt empfohlen werden.

Anmerkungen:

- 1) Auf Grund längerer Krankheit des Rezensenten kann die Besprechung erst jetzt erfolgen.
- 2) Dazu: AAHG 50, 1997, 128-132; 56, 2003, 254-256. Die Besprechung von Bd. 5 ist im Druck.

- 3) Dazu: ebd. 51, 1998, 142-144. Vgl. J. Werner, Von *Aborigines* bis *Telewischn*. Griechische und lateinische Anglizismen im Deutschen, in: *Phasis* (Tbilisi) 2-3, 2000, 413-425.
- 4) Dazu: *Muttersprache* 115, 2005, 72-76.

- 5) Dazu: *Lexicografica* 18, 2002, 133-146.
- 6) *FC* 2/2003, 178f.
- 7) Auch *impfen* stammt aus dem Griechischen; es ist eingedeutsches *emphyteúein* „einpflanzen“.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Leserforum

Wohin steuert der Lateinunterricht?

FRIEDRICH MAIERS Meinung, dass wohl nur die fachdidaktische Forschung in der Lage sei, auf diese und ähnliche Fragen „ernsthafte, schlüssige, wissenschaftlich gesicherte Lösungen“ zu finden, stimmt den Praktiker zumindest nachdenklich, vor allem deswegen, weil er selbst ein paar Sätze weiter auf die von der Fachwissenschaft befürchtete Theorielastigkeit seiner Disziplin verweist. Wenig praxisorientiert erscheint jedenfalls der Ansatz, im Zuge der didaktischen Bilanzierung in gorgiasischer Manier alles und jedes grundsätzlich in Frage stellen zu wollen („... Sprachunterricht? Oder nur Kulturunterricht“?). Vermutlich werden sich die Antworten auf die Frage „nach der Richtung, die das Fach in Zukunft verfolgen soll“ im Grundsatz von den bereits seit Jahren gegebenen nicht allzu sehr unterscheiden. Auf den „Dualismus von Sprache und Bildung“ hat KLAUS WESTPHALEN bereits hingewiesen, ungeklärt ist die Rolle der Wissenschaftspropädeutik.

Verfehlt wäre wohl auch der Versuch, wie vor dreißig Jahren alles wieder allein von „vertretbaren Zielen“ ableiten zu wollen. Eine vornehmlich im Konjunktiv gedachte, an Vorstellungen und Wünschen, weniger an den gegebenen Verhältnissen orientierte Fachpolitik führt (ähnlich wie in der Finanzpolitik) früher oder später in die Insolvenz. Laut *SÜDDEUTSCHER ZEITUNG* vom 17. 4. 2006 geht angeblich „der Spruch um, es hätten noch nie so viele Schüler so schlecht Latein gelernt“. Man mag das für ziemlich zuge-spitzt und übertrieben halten, aber völlig aus der Luft gegriffen ist es wohl auch nicht. Die „vertretbaren Ziele“ und die darauf „abzustellenden methodischen Prinzipien“ müssen also viel stärker als bisher mit den durch die Wirklichkeit begrenzten und beschränkten Kapazitäten in Einklang gebracht werden, wobei man schon mal gut damit beginnen könnte, „die derzeitigen Metho-

den des Anfangsunterrichts an ihren Resultaten zu messen“.

In diese und auch sonst in die richtige Richtung weist KARL BAYER. „Wie immer man den Sinn des Lateinunterrichts definiert, unter den Mitteln zum Erreichen der gesteckten Ziele wird man stets das Übersetzen genannt finden.“ Präzisierend möchte man hinzufügen, dass, solange dieser Unterricht Lateinunterricht ist, das Übersetzen nicht nur eines seiner Mittel, sondern nach wie vor seine Mitte ist. Übersetzen aber bedeutet nach Karl Bayer „den Sinn herauszuarbeiten“. Was aber ist das eigentlich, der Sinn? Wo soll man ihn suchen, wenn man ihn in den Registern der Fachdidaktiken nicht findet, genauso wenig wie eine Antwort auf die Frage, unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen ein Satz oder Text als verstanden gelten kann? Dies würde eine klare, brauchbare und schulpraktischen Zwecken „dienliche“ Definition des Begriffes Interpretation voraussetzen. Interpretieren heißt Verstehen ... ist keine Definition, sondern eine Tautologie. Vielleicht kommt man der Antwort ein Stück näher, wenn man sich wie NILS WILSING seinerzeit die Frage stellt, was Interpretation eigentlich alles nicht ist, aufgrund der Konfusion der Vorstellungen aber vielfach dafür gehalten wird – „bei knappestem bemessener Zeit“ nicht ohne Belastung für das Fach.

Vor allem aber hat Karl Bayer daran erinnert, dass „sich die äußeren Bedingungen für das Unterrichten, nicht zuletzt im Lateinunterricht drastisch verschlechtert haben“. Dieser Befund wäre leicht zu belegen gewesen, hätte er nicht eine „ausgelesene Gruppe“, sondern mit einem Griff ins „pralle Leben“ eine zehnte oder elfte Klasse von heute mit einer Gesamtklasse von 1960 verglichen. Die Heterogenität der Talente und die Reduktion des Trainings hätten – wie im (Rad-) Sport – deutlichere Unterschiede gezeigt, nicht zuletzt auch aufgrund des zusätzlichen Gepäcks

der „zusätzlichen Anforderungen“, mit dem sich heute die „jungen Radsportfreunde“ aller schon vorhandenen sprachlichen Schwierigkeiten zum Trotz noch zusätzlich abstrampeln müssen.

Die Fachdidaktik kann – redlicherweise – nicht länger die Augen davor verschließen, dass seit der „Neujustierung des Faches“ eher schwächere als stärkere Schultern eher mehr als weniger zu tragen haben. Die Statik stimmt nicht.

Die auf zu schwache sprachliche Fundamente gesetzten „anspruchsvollen Bildungspaläste“ erweisen sich zunehmend als Luftschlösser. Auf diesen Gegensatz zwischen der Überhöhung des LU durch „Bildungsideale und hehre Ziele“ auf der einen Seite und dem Mangel an Solidität auf der anderen hat zuletzt KLAUS MÜLLER (im Leserforum FC 1/2006, S. 54) überzeugend hingewiesen. Die Aufgabe eines hoffentlich nicht zu theorielastig besetzten Didaktischen Ausschusses dürfte also in einer Art didaktischen Kofferpackens bestehen. Was muss – bei begrenzten Kapazitäten – unbedingt mit? Was hat darüber hinaus noch Platz? Was muss – aus Mangel an Fassungsvermögen – zurückbleiben? Übersetzt heißt das, dass die von RAINER NICKEL genannten „sechs Aspekte einer Didaktik des altsprachlichen Unterrichts“ nach ihrer schulpraktischen Bedeutung in eine

neue Reihenfolge gebracht und ebenso wohl auch die Prioritäten im Hinblick auf die Matrix der Fachleistungen neu gesehen und gesetzt werden müssten. Im Endeffekt also weniger kumulatives Nebeneinander, mehr additives Nacheinander!

Dabei kann man sich getrost auch an den Traditionen orientieren. Denn wenn auch nach KLAUS WESTPHALEN „selbst bei hervorragenden Lateinlehrern der Unterricht auf der Oberstufe aus nichts anderem als einer durchdachten Übersetzung bestand“ und nach FRIEDRICH MAIER die Praktiker vergangener Jahre lediglich „ihre eigenen Praxiserfahrungen zu einer mutmaßlich allgemeingültigen Idee von Lateinunterricht hochrechneten“, so darf man doch nicht völlig vergessen, dass die Schüler solcher Lehrer der deutschen Wirtschaft, Wissenschaft und Technik einst zur Weltgeltung verholfen haben, dass der Physiker HEISENBERG unter diesen Schülern seine besten Studenten gefunden hat und dass diese Schülerinnen und Schüler, kopernikanisch noch weitgehend ungewendet, in den siebziger Jahren in einem von der Studienstiftung des deutschen Volkes durchgeführten Test zur Feststellung akademischer Befähigung hervorragend abgeschnitten haben.

RUPERT FARBOWSKI, Springe

Varia

Feminae fortissimae –

Eine Lateingruppe wird Gesamtsieger des 15. Bundessprachenfestes in Berlin

Vom 22. bis 24. Mai 2006 war Berlin der Gastgeber für ca. 350 Schüler und einen Tross von über 150 begleitenden Lehrern, Juroren und Gästen. In Berlin wurde erstmals das Bundessprachenfest (vgl. www.sprachenfest-berlin.de) ausgetragen, das jedes Jahr in einem anderen Bundesland stattfindet (zuletzt in Potsdam, Trier, Hildesheim). Nach Berlin wurden die Besten der Besten aus dem großen Teilnehmerfeld des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen auf Länderebene eingeladen.

Am Bundeswettbewerb Fremdsprachen (vgl. www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de) nehmen jedes Jahr über 20.000 junge Leute teil. Hier haben sie die Möglichkeit, ihre Begabung

einzubringen – sei es als Gruppe oder als Einzelner. Hier gibt es aber auch die Chance, tolle Preise zu gewinnen; ein Viertel aller Teilnehmer des Bundessprachenfestes nahm aus Berlin eine Fahrkarte für einen Wochenendaufenthalt in London mit nach Hause (gestiftet von SET), außerdem Geldpreise zwischen 100 und 350 Euro je Gruppe. Im Jahr 2006 haben rund 1.000 Gruppen mit ihren Lehrern und Lehrerinnen an diesem Wettbewerb teilgenommen, das Rahmenthema lautete „Mit-teilen“. Es galt beispielsweise, ein Theaterstück in einer Fremdsprache zu schreiben und aufzuführen oder einen Videofilm zu drehen. In den drei Tagen vor Himmelfahrt im Mai 2006 zeigten die besten 38 Gruppen in der Berliner Wald-Oberschule (www.waldoberschule.de) ihre prämierten Arbeiten und kämpften damit um

attraktive Festivalpreise. Die 38 Gruppen kamen aus allen Bundesländern. Darüber hinaus war eine Gastgruppe aus Tschechien dabei.

Die Teilnehmergruppen und die betreuenden Lehrer wohnten ausnehmend nobel im NH Berlin-Mitte in der Leipziger Straße zwischen Gendarmenmarkt, Friedrichsstraße, Bundesratsgebäude und Potsdamer Platz. Das 4-Sterne-Plus-Hotel der spanischen Hotelgruppe NH Hoteles war ein ganz vorzüglicher Treffpunkt für bildungswillige und sprachlich versierte Jugendliche – und es hat einen zusätzlichen Wettbewerb ausgelobt: Alle Gruppen sind aufgefordert, über Ihren Aufenthalt im Hotel einen Bericht für die jeweilige Heimatpresse zu schreiben (das könnte wohl auch in lateinischer Sprache geschehen!). Alle Artikel, die veröffentlicht wurden, können zum Wettbewerb eingereicht werden. Drei besonders gute Artikel werden dann aus den Einsendungen ausgewählt und mit Gutscheinen für Aufenthalte in NH-Hotels prämiert. Damit möchte das NH Berlin-Mitte den jungen Menschen die Möglichkeit geben, einmal hinter die Kulissen eines Hotels zu schauen. Denn: Guter Hotelnachwuchs ist immer gefragt. Wichtig für eine Karriere im Hotel: Gute Fremdsprachenkenntnisse und die Freude am Umgang mit Menschen.

„Babel in Berlin“ hieß es in der Presseerklärung des Bonner Büros des BWFS. Das stimmte nur zur Hälfte, denn natürlich gab es an der Wald-Oberschule in Charlottenburg ein buntes Sprachengewirr, wie man es seit dem Fall der Mauer überall auf dem Kurfürstendamm, Unter den Linden und in der Friedrichstraße schon nach wenigen Schritten hören kann. Von Aneinander-Vorbei-Reden, Nicht-Verstehen und Kommunikationsunfähigkeit kann aber keine Rede sein: die Veranstaltung profitierte sehr von der entspannten und heiteren Atmosphäre. Alle Präsentationen fanden ihr kundiges, interessiertes und auch Beifall-freudiges Publikum, das neidlos und begeistert bei guten Leistungen applaudierte, ganz so, wie das langjähriger Usus ist bei den Bundessprachenfesten.

Folgende acht Sprachen waren beim Berliner Sprachenfest vertreten: Englisch, Französisch, Latein, Russisch, Spanisch, Italienisch, Kroatisch

und Tschechisch. Es gab von den 39 Beiträgen 18 in Englisch, 7 in Französisch, 4 in Latein, 2 in Russisch, 1 in Tschechisch und zudem 6 polyglotte Beiträge; diese dann mit Anteilen in Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Russisch, Italienisch und Kroatisch.

Die folgenden acht Gruppen repräsentierten mit einem rein lateinischen bzw. einem polyglotten Beitrag die Sprache Latein beim 15. Bundessprachenfest:

Berlin: Albrecht-Dürer-Gymnasium, Klasse 10b, Lehrerin: BÄRBEL LIEBIG; Sprachen: Englisch, Französisch, Spanisch, Latein; Ausführende: SEDA ARAN, ALEX BERDIN, DIDEM ERTAS, EVA KAIBEL, KATARINA MANZER, ALEXANDER PRUM, STELLA SCHALLER, ELISE VOIGT

„*We are Family*“: In einer Berliner Wohngemeinschaft leben Studenten und Studentinnen aus England, den USA, Frankreich und Russland zusammen. Natürlich gibt es durch das Sprachendurcheinander einige Verständnisprobleme und Missverständnisse. Als ein freies Zimmer vermietet werden soll, bewerben sich Zwillinge aus Argentinien und eine Polin. Letztere zieht in die WG ein. Als eine der Mitbewohnerinnen eine Uhr vermisst, fällt der Verdacht zunächst auf sie. Nun brechen alle möglichen Vorurteile und nationalen Klischees hervor, doch schließlich gibt es ein Happy End.

Baden-Württemberg: Gymnasium Gernsbach, Klasse 10, Lehrer: WERNER SANTO; Sprachen: Latein, Englisch, Spanisch, Kroatisch; Ausführende: CIGDEM DEMIRCI, CLAUDIUS EBEL, MONJA FORTENBACHER, KATHARINA GERSTNER, MARTINA GUNJACA, PHILIPP IDING, PHILIPP KAMMERMEIER, ANNA-LENA KAUTER, LUKAS KLUMPP, CAROLINE KRIEG, SVENJA LUFT, JOY MERKLE, SABRINA STROBEL, KATHARINA WUNSCH, SEBALD ZIEGLER

„*Novissimus ridens*“: Venus, von ihrem Göttergatten Vulcanus gelangweilt, beauftragt ihren entfernten Sprössling Caesar, ihr einen neuen Liebhaber zu suchen. Wohl wissend, was er ihr schuldet, bereist Caesar mitsamt zweier Sklaven Europa, lässt Männer prüfen und vermessen, um Venus zufrieden zu stellen – Vulcanus aber sabotiert sehr effektiv, es kommt zum Showdown in Rom. Eine gedemütigte Venus schwört Rache,

die Caesar letztlich das Leben kostet (Das also ist der wahre Grund!). Wer zuletzt lacht ...

Hessen: Franziskanergymnasium Kreuzburg, Großkrotzenburg, Klasse Latein-Theater AG Kl. 8-10, Lehrerin: CARMEN WEIPERT; Sprache: Latein; Ausführende: VERENA BLUM, GREGOR BODENSOHN, CARMEN DRAPAL, ANDREA GÜNTHER, DAVID HILDEBRAND, EILEEN JUDKINS, THERESA KAUFMANN, ANN-KATRIN KOLLAUTZ, CAROLINE MUHL, TOBIAS NAU, LISA NEUNER, MARINA SCHWARZ, JOHANNES ÜBELACKER

„*Feminae fortissimae*“: „Krieg! Überall und immer wieder. Und wer ist dran schuld? Männer!“ Empört über die gewaltorientierte Politik der Männer geraten ein paar junge Frauen in einen Tagtraum und versetzten sich zurück ins alte Rom. Dort erschleichen sie sich die Herrschaft und verwirklichen „mit intuitiver Durchsetzungskraft“ ihre Idee von einem idealen Staat: Alle Menschen sind gleich und leben in Frieden. Doch plötzlich gewinnt die Handlung Eigendynamik ...

Nordrhein-Westfalen: Maximilian-Kolbe-Gymnasium, Wegberg, Klasse 10a, Lehrerin: CHRISTINA PORTZ, Sprache: Latein; Ausführende: KATRIN AMEND, CAROLIN ARNOLDS, YVES BÜTTNER, PIERRE DE BROUWER, LIANNA DÜRSELEN, MAJA LEHMANN

„Herzblatt“: Felix ist auf der Suche nach einer Partnerin und bewirbt sich bei der TV-Show „Herzblatt“. Drei Frauen aus der Antike erwarten ihn: Helena, Kleopatra und Proserpina. Helena, Geliebte des Trojaners Paris, der mit ihrer Entführung einst den Trojanischen Krieg auslöste, Kleopatra, einstige Königin Ägyptens und große Verführungskünstlerin, und Proserpina, Göttin der Unterwelt, sind ihrem tristen Dasein in der Unterwelt entflohen, um an der „Herzblatt“-Show teilzunehmen – ihrerseits auf der Suche nach einem Liebhaber. Der junge Mann soll eine der drei Frauen – durch eine Trennwand für Felix „unsichtbar“ – als sein „Herzblatt“ auswählen. Doch es kommt wie so oft anders, als man denkt ...

Rheinland-Pfalz: Friedrich-Wilhelm-Gymnasium, Trier, Klasse 9/10, Lehrerin: Dr. KIRSTEN BECKMANN; Sprachen: Italienisch, Latein; Ausführende: MATTHIAS BENDA, STEPHAN BETTAG, MATTHIAS BRAUN, MARIE BURING, JULIA FUCHS,

SARAH HEIN, JANA LODES, ANDRÉ MANCHEN, SVENJA RAAB, EVA SCHNEIDER, JANINA SIEGERT, ALEXANDER SPECHT

„*Pons amoris – Il ponte dell'amore*“: Um die enge Verwandtschaft der lateinischen Sprache mit dem heutigen Italienisch zu vergleichen, untersuchten die Projektteilnehmer die Lautverschiebungen und fanden Regelmäßigkeiten heraus. Die linguistischen Ergebnisse wurden in einem Theaterstück umgesetzt, in dem eine römische und italienische Familie im alten Trier aufeinandertreffen: die Schüler/innen inszenieren das entstandene Kurzdrama lebhaft und sorgen für ein musikalisches latein-italienisches Finale.

Bayern: Albrecht-Ernst-Gymnasium, Oettingen, Klasse 7c, Lehrer: OStR Dr. KLAUS KARRER; Sprache: Latein; Ausführende: ELISABETH AHNERT, VERENA BÄR, SANDRA BECHTLE, VANESSA DITZINGER, LINA EDELMANN, VERENA HOTTER, MIRIAM LINGEL, HELENA LOSERT, FELICITAS MEIERHUBER, ANNA UHL, THERESA ULBRICHT, JANA WIEDENMANN

„*Dschinni apud Caligulam*“: Ein Team von Archäologinnen findet in der Wüste einen merkwürdigen Text und eine alte Lampe. Beim Säubern erscheint plötzlich ein weiblicher Dschin, der nur Latein spricht, und führt sie in die Antike zu Kaiser Caligula. Die aufmüpfige Archäologengehilfin wird schließlich Opfer ihres Übermutts und landet im kaiserlichen Kerker ...

Schleswig-Holstein: Hermann-Tast-Schule, Husum, Klasse 10g, Lehrerin: CHRISTIANE FREITAG-SCHUMACHER; Sprachen: Latein, Italienisch, Spanisch, Englisch; Ausführende: JOHANNA MÖRS, ALEXANDER STEINKE, MARC TÖNNIES

„*Talk with the Dead*“: Eine interaktive Karte weist alle Stationen der Irrfahrt aus. Im Hades trifft Odysseus Teiresias, der ihm (Altgriechisch, Text) die Zukunft weist. Er lässt sich von Agamemnon (Englisch, Fotostory) über die Unzuverlässigkeit der Ehefrauen aufklären, hört von Achill (Spanisch) die Schmach, im Hades König zu sein, und wird von Aias (Russisch, Hörspiel) verflucht. Seine Mutter erklärt ihm (Italienisch, Video) den Grund für ihren Tod und die Zustände an seinem Hof.

Sachsen-Anhalt: Martin-Luther-Gymnasium, Wittenberg, Klasse 8c, Lehrer: Dr. VOLKER WERNER; Sprache: Latein; Ausführende: LUCAS

BONGARTS, ULRIKE BRÄUNIG, VANESSA HALM, ALEXANDRA HENNIG, JOHN HÖHNE, STEFFEN KLEBER, SASKIA KLOCKE, SEBASTIAN KLOPSCH, JONATHAN KÜHN, NORMAN MENKE, MARKUS NAUMANN, MARC-AUREL NERLICH, MARIE-LUISE SCHOENECK, STEFAN TESCHNER, SEBASTIAN WESER

„*Raptus Sabinarum*“: Rom im Jahre 753 v. Chr. Alles könnte so schön sein. Doch die römische Jungmannschaft hat ein gewaltiges Problem – es fehlt an männlichem Nachwuchs. Aber wo soll der herkommen, wenn es doch gar keine Frauen in der Stadt gibt. Doch der legendäre Stadtgründer Romulus weiß Rat. Schließlich haben die benachbarten Sabiner eine Fülle hübscher Töchter. Dem Plan folgt die Tat – der Beginn weiterer Verwicklungen

Die Ausbeute an Preisen war erfreulich hoch: Der Preis der Schüler-Jury der Wald-Oberschule ging nach Bayern an die Klasse 7c des Albrecht-Ernst-Gymnasiums in Oettingen für das Stück „*Dschinni apud Caligulam*“. Den Preis der Italienischen Botschaft und den Preis der *Società Dante Alighieri* (für den besten Italienisch-Beitrag) erhielt die Klasse 9/10 des Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums Trier (Rheinland-Pfalz) für das lateinisch-italienische Theaterstück „*Pons amoris – Il ponte dell' amore*“. Nach Nordrhein-Westfalen ging der hochdotierte Preis des Deutschen Altphilologenverbandes, und zwar an die Klasse 10a des Maximilian-Kolbe-Gymnasiums Wegberg. Den Ehrenpreis des Regierenden Bürgermeisters des Landes Berlin als Preis für den besten Theaterbeitrag, für den Gesamtsieger des 15. Bundessprachenfestes sowie für den besten Latein-Beitrag bekam die Latein-AG des Franziskanergymnasiums Kreuzburg in Großkrotzenburg für ihren Theaterbeitrag „*feminae fortissimae*“ unter der Regie von CARMEN WEIPERT. Dieser Latein-AG ist es gelungen, drei Jahre in Folge beim Bundessprachenfest mit einem Lateinbeitrag präsent zu sein – eine nicht weniger großartige Leistung. Das Stück *Feminae fortissimae* wurde bei der Preisverleihung im Großen Festsaal des Roten Rathauses vor gut 500 Zuschauern aufgeführt und fand tosenden Beifall.

Die Teilnahme am Bundeswettbewerb Fremdsprachen lohnt immer, im kommenden Jahr aber lohnt sich die Teilnahme für Lateingruppen dop-

pelt, denn das 16. Bundessprachenfest findet in Regensburg statt und Regensburg ist (ganz besonders für Lateinkundige) immer eine Reise wert!

JOSEF RABL

Antike und Naturwissenschaft

Bericht über einen „Enrichment-Kurs“ an der Kieler Gelehrtenschule*

Griechische Sagen am Sternenhimmel, lateinische Tier- und Pflanzennamen, der Untergang Pompejis beim Ausbruch des Vesuv – es gibt vielfältige Beziehungen zwischen den Naturwissenschaften und der Antike.

Ein Beispiel, das wir in unserem Kurs erarbeitet haben, ist der wissenschaftliche Artnamen für einen unserer bekanntesten Schmetterlinge, das Tagpfauenauge: *Inachis io*. In seinen „Metamorphosen“ beschreibt der römische Dichter OVID das Schicksal der schönen Nymphe Io, Tochter des Flussgottes Inachos, in die sich der Göttervater Zeus verliebt. Nach der Textarbeit an den Metamorphosen, dem Buch der Verwandlungen, haben wir auf Fotos und in Filmen die biologische Metamorphose der Schmetterlinge, die Verwandlung vom Ei über Raupe und Puppe zum Falter, verfolgt. Die griechische Bezeichnung für Schmetterling lautet übrigens „Psyche“: Das Schlüpfen des Falters aus der scheinbar leblosen Puppe erinnert an die menschliche Seele, die nach dem Tod den Körper verlässt ...

Durch die Jahreszeiten haben uns im Laufe des Kurses verschiedene Sternbilder begleitet. Sie erzählen Abend für Abend griechische Dramen: Am Herbsthimmel tötet Perseus die schreckliche Medusa und rettet anschließend die schöne Königstochter Andromeda vor einem Meeresungeheuer, während im Frühling Herakles den furchterregenden Löwen erwürgt. Götter und Helden sind in diesen Sagen allgegenwärtig. In einer Führung durch die Antikensammlung der Universität Kiel wurden uns die griechischen Götter mit all ihren menschlichen Schwächen höchst unterhaltsam vorgestellt.

Während die Völker der Antike die Welt zunächst mit Hilfe der Mythologie erklärten, suchten Naturphilosophen wie THALES VON MILET bald nach natürlichen Prinzipien, die allem Seienden zugrunde liegen. Im Laufe der

Jahrhunderte entwickelten die Griechen viele unterschiedliche Weltmodelle. Im Kurs haben wir sie nachgezeichnet, mit ERATOSTHENES den Erdumfang berechnet und bei ARISTARCH VON SAMOS bereits das heliozentrische Weltbild des KOPERNIKUS entdeckt.

Eine Exkursion führte uns zum „Stern von Bethlehem“ in den Mediendom der Fachhochschule Kiel. Was für ein Stern war das, der in der Bibel im MATTHÄUS-Evangelium erwähnt wird und dem die „Weisen aus dem Morgenlande“ bis nach Jerusalem und Bethlehem folgten? Die Spurensuche in der Veranstaltung des Mediendoms führte uns zu babylonischen Priesterastronomen, zu Kometen, Supernovae und schließlich zur dreifachen Konjunktion der Planeten Jupiter und Saturn im Jahre 7 vor Beginn unserer Zeitrechnung.

Mit Beginn des Frühlings haben wir uns der Pflanzenwelt und damit den griechischen Sagen gestalten auf unseren Fensterbänken zugewendet: Narkissos verliebte sich in sein eigenes Spiegelbild und wurde nach seinem Tod in eine Narzisse verwandelt. Die Hyazinthe erinnert an Hyakinthos, einen Liebling des Apoll. Das herausragende Erscheinungsbild solcher Frühblüher ist allerdings ein biologisches Phänomen, das in der Nährstoffspeicherfähigkeit ihrer Zwiebeln begründet ist und es ihnen ermöglicht, mit den ersten Sonnenstrahlen des Frühlings zu erblühen. Eine Führung durch die Gewächshäuser des Botanischen Gartens der Universität Kiel stellte vor allem die Bedeutung von Nutzpflanzen seit der Antike in den Mittelpunkt: Zimt wurde von den Arabern als Handelsgut nach Griechenland gebracht, und ALEXANDER DER GROSSE traf am Indus auf Zuckerrohr. Im Kursraum haben wir schließlich versucht, Gewürze, die bereits in römischen Kochrezepten genannt worden sind, am Geruch zu erkennen.

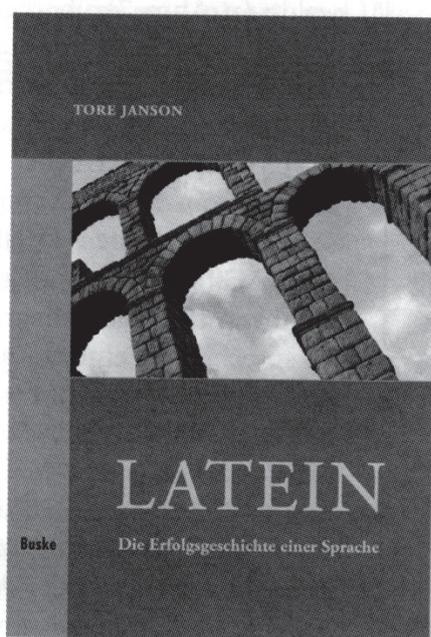
Faszinierend und gefährlich zugleich sind Italiens Vulkane: PLINIUS lieferte den ersten überlieferten Augenzeugenbericht eines Vulkanausbruchs, als Pompeji versank. Der Ablauf dieses Ausbruchs und die Unterschiede zwischen Ätna und Vesuv liefern interessante Einblicke zum Verständnis von Plattentektonik und Vulkanismus. Ein wichtiges Erlebnis im Kurs war es, vulkani-

sche Gesteine und Mineralien wie Obsidian oder Schwefel einmal selbst in die Hand zu nehmen, ihre Eigenschaften zu beschreiben und über ihre Entstehungsweise nachzudenken.

Vieles – auch manches, was uns heute sehr „modern“ erscheint – lässt sich auf antike Ideen, Errungenschaften, Erkenntnisse oder Sprache zurückführen. Die Antike begegnete uns in diesem *Enrichment*-Kurs auf sehr unterschiedliche Weise: In Form der Liebesgöttin Venus auf der Titelseite des SPIEGEL, in vielen naturwissenschaftlichen Fachbegriffen, die sich nach Übersetzung ihrer lateinischen oder griechischen Ursprünge leicht enträtseln ließen, oder im Bernstein, den die Griechen Elektron nannten und der tatsächlich Papierschnipsel anzog, als wir ihn an Wolle rieben.

* „*Enrichment*-Kurse“ bieten den besonders begabten Schülerinnen und Schülern über das schulische Angebot hinausgehende geistige Anregung und intellektuelle Herausforderung. Intensität und Arbeitstempo der *Enrichment*kurse sind den besonderen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen angepasst. Darüber hinaus ermöglichen die schul- und schulartübergreifenden Veranstaltungen neue soziale Kontakte; es entstehen Freundschaften zwischen Kindern und Jugendlichen ähnlicher Begabung und Interessen. Die Kernzeit, in der die *Enrichment*-Programme laufen, liegt zwischen den Herbst- und den Osterferien. Sie haben einen Umfang von 30-40 Stunden und werden außer durch Lehrerstunden und Sponsoring mit einer Kostenbeteiligung der Eltern zwischen 30,- und 60,- € pro Kurs finanziert. Die Kurse, an denen zwischen 10 und 14 Schülerinnen und Schüler teilnehmen, finden entweder während der Schulwoche am Nachmittag oder am Samstagvormittag statt. Jede Stützpunktschule hat hier ebenso wie für die inhaltliche Ausgestaltung eigenen Spielraum: Das Programm wird von Jahr zu Jahr neu zusammengestellt. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler werden von den Klassenkonferenzen der Schulen oder dem schulpsychologischen Dienst nominiert und erhalten dann das Angebot zur Teilnahme direkt von den Organisatoren der regionalen oder örtlichen *Enrichment*-Programme. Die Teilnahme ist selbstverständlich freiwillig, aber nach Anmeldung für einen Kursdurchgang bindend. Der oben beschriebene Kurs fand in der Zeit vom 19.10.2005 bis 29.3.2006, jeweils mittwochs 14.15-15.45 Uhr für 12 Schülerinnen und Schüler der 4.-7. Klasse statt. – Weitere Informationen bei Peter Petersen (pe.petersen@t-online.de).

HANNES PETRISCHAK, Kiel



Latein

Die Erfolgsgeschichte einer Sprache

Von Tore Janson.

Ins Deutsche übertragen von Johannes Kramer.

2006. x, 265 Seiten.

3-87548-400-2.

Geb. mit SU 22,80

Latein lebt! Nach den Anfängen in Rom um 600 vor Christus war Latein für mehr als zwei Jahrtausende *die* Sprache der zivilisierten Welt. Nach und nach entwickelten sich daraus dann u.a. das Französische, Spanische, Italienische und Rumänische. In den Geistes- und Naturwissenschaften stößt man noch heute überall auf Begriffe und Wörter aus dem Lateinischen. Unter Fachleuten gilt Latein als die erfolgreichste Sprache der Welt.

Dem schwedischen Sprachwissenschaftler **Tore Janson** ist mit diesem Buch ein Meisterwerk gelungen, das in der Originalausgabe bereits zum Bestseller avancierte. Anschaulich und gut verständlich, dabei wissenschaftlich anspruchsvoll und begründet,

erzählt der Autor die wechselvolle Geschichte der lateinischen Sprache von ihrer Entstehung bis in die Gegenwart.

Klar strukturiert werden die Entwicklung der *Lingua latina* und ihre Ausbreitung im römischen Reich, ihre Bedeutung in Mittelalter und Neuzeit und ihre zentrale Rolle für die europäische Geschichte und Kultur erläutert.

Zitate und Textausschnitte belegen, welchen Einfluss das Lateinische auf das gesprochene und geschriebene Wort in aller Welt noch heute besitzt. Eine Kurzgrammatik sowie häufig verwendete lateinische Redensarten und Sprichwörter (mit Übersetzungen) runden den Band ab.

HELMUT BUSKE VERLAG · WWW.BUSKE.DE

Schadewaldt und das Übersetzen

WOLFGANG SCH(ADEWALDT), bis zu seiner Emeritierung (1968) Ordinarius für Klassische¹ Philologie und Antikerezeption², dem das Übersetzen als „die Integration des ganzen philologischen Geschäfts“ erschien³, womit er zumindest damals fast ein weißer Rabe innerhalb des Faches war, hat vor allem griechische Dichtung übertragen⁴, unter anderem *Ilias* und *Odyssee*, sämtliche vollständigen Tragödien des SOPHOKLES und mehrere von AISCHYLOS sowie von EURIPIDES „Die Bakchen“⁵, ferner vier Komödien des ARISTOPHANES⁶. Er ist aber auch als Übersetzungstheoretiker hervorgetreten. Seine seit 1955 mehrfach von ihm dargelegten Prinzipien des „dokumentarischen Übersetzens“ sind zu bekannt, als dass ich hier auf sie eingehen muss.⁷ In einem im Juni 2006 an der HUB gehaltenen Vortrag blieb offen, ob SCH. diesen von ihm wiederholt benutzten Terminus selbst geprägt hat. Er hat es. Zum Beispiel im Nachwort zu seinem „Griechischen Theater“ (u. Anm. 4) S. 494: „Ich nenne es ‚dokumentarisches‘ Übersetzen und unterscheide es von dem heute meist geübten ... ‚transponierenden‘ Übersetzen.“ (Diese Verwendung von „dokumentarisch“ fehlt in: Deutsches Fremdwörterbuch [„SCHULZ/BASLER“], 4, Berlin, New York 1999 [Dokument]; GERO VON WILPERT, Sachwörterbuch der Literatur, 8., verb. und erw. Aufl., Stuttgart 2001 [Übersetzung]; Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft 3, Berlin, New York 2003 [Übersetzung]; sie ist kurz erwähnt bei MONICA BALZERT, *Der Neue Pauly* 15/3, 2003, 733f.) Unberücksichtigt blieb in dem Vortrag ferner, dass SCH., wie gesagt, außer Epen und Tragödien auch Komödien übertragen und darüber auch reflektiert hat: „Doch ließ sich hier ... [bei der Alten Komödie] das transponierende Übersetzen nicht ausschließen“ (Griechisches Theater S. 497). Diese Entwicklung seiner Übersetzungstheorie dürfte vor allem durch Erfahrungen der Aufführungspraxis (Bühnen, Rundfunk) bedingt sein. In den Daten zur Übersetzung der „Vögel“ und der „Frösche“ (u. Anm. 6) sowie an anderen Stellen ist die von SCH. empfundene Notwendigkeit des Transponierens nicht so deutlich herausgestellt. Am ehesten geschieht es in den Daten zur Übersetzung der „Acharner“ (u. Anm. 6) sowie

in übersetzungstheoretischen Aufsätzen Schadewaldts (u. Anm. 7); überraschenderweise betont Sch. in „Antikes Drama auf dem Theater heute“ (1970), er habe sich bei seinen „übersetzerischen Bemühungen um den HOMER, die SAPPHO, den PINDAR, den AISCHYLOS, SOPHOKLES, ARISTOPHANES vom Wege des transponierenden Übersetzens ferngehalten“ (Hellas ... [u. Anm. 3] 2, 657): Aristophanes kann doch in diesem Zusammenhang 1970 nicht mehr, um nur vom Drama zu sprechen, in einem Atemzug mit Aischylos und Sophokles genannt werden! Aber Zeichen und Wunder: Nicht nur, dass Sch. zunächst lediglich das dokumentarische Übersetzen gelten lässt und das transponierende ablehnt – um es dann für Aristophanes doch zuzulassen –, nein, 1970 benennt er sein bei der Alten Komödie angewandtes Verfahren, mit einem oxymoronartigen Begriff, „dokumentarisches Transponieren“⁸ – ein Begriff, der in „Hellas und Hesperien“ (2. Aufl. 1970) fehlt! Sch. huldigt offensichtlich (übrigens auch sonst) der Devise des PILATUS, die in dem bekannten Zusammenhang durchaus zu akzeptieren ist: Ἄ γέγραφα, γέγραφα ...

Sch. hat also, wo es ihm möglich bzw. notwendig erschien (die Aristophanes-Übertragungen waren schließlich vorrangig für die Bühne bzw. für den Rundfunk bestimmt und sind dort auch aufgeführt bzw. gesendet worden, außer den „Fröschen“), transponierend übersetzt, und er hat – beiläufig – darüber reflektiert bis hin zur Schaffung eines Begriffes wie „dokumentarisches Transponieren“; das kann in Würdigungen Sch.s als eines Übersetzers und Übersetzungstheoretikers nicht außer acht bleiben, auch und erst recht nicht bei einer Sch. gewidmeten Tagung⁹.

Anmerkungen:

- 1) Zum großen K: J. Werner, Über „Klassiker“ und „Klassische Philologie“, in: *Mitteilungen des DAV* 3/1991, 71f.
- 2) Zunächst hieß die Professur „Klassische Philologie (Gräzistik und Nachleben der Antike)“; Sch. änderte dies in „Fortleben“, weil die Leute ständig „Nachleben“ lasen: So Eberhard Heck in der Festschrift für Ernst Vogt (*Eikasmos* 4, 1993) 398. Sch. war einer der drei Antikerezeptions-Spezialisten des damaligen Tübinger Instituts (die Bezeichnung „Antikerezeption“ hat Sch. m. W. nicht verwendet), neben Ernst Zinn, der sich vorerst Rilke, und Walter Jens, der sich zunächst Hofmannsthal zuwandte; Sch.s Aktivitäten galten bei

**Konkise Einführungen zu Leben und Werk antiker Klassiker
– für Universität, Schule und an der Antike Interessierte**

*Olms
Studienbücher
Antike*



Zuletzt erschienen:

Band 14: **Stephan Schmal, TACITUS**. 2005. 240 Seiten. ISBN 3-487-12884-5 € 18,00

Band 3: **Reinhold Bichler/Robert Rollinger**

HERODOT

2. Aufl. Hildesheim 2001. 210 Seiten.

ISBN 3-487-10931-X € 15,80

Band 5: **Giovanna Alvon**

ALERTUMSWISSENSCHAFTEN DIGITAL

Hildesheim 2000. 192 Seiten.

ISBN 3-487-11248-5 € 15,80

Band 7: **Ulrich Schmitzer**

OVID

Hildesheim 2001. 242 Seiten.

ISBN 3-487-11366-X € 17,80

Band 8: **Stephan Schmal**

SALLUST

Hildesheim 2001. 216 Seiten.

ISBN 3-487-11442-9 € 15,80

Band 10: **Peter von Möllendorff**

ARISTOPHANES

Hildesheim 2002. 223 S. mit 4 Abb.

ISBN 3-487-11487-9 € 16,80

Band 11: **Christian Mueller-Goldingen**

**ARISTOTELES - EINE EINFÜHRUNG IN SEIN
PHILOSOPHISCHES WERK**

Hildesheim 2003. 184 S.

ISBN 3-487-11795-9 € 15,80

Band 12: **Peter Kruschwitz**

TERENZ

Hildesheim 2004. 240 Seiten.

ISBN 3-487-12518-8 € 17,80

Band 13: **Holger Sonnabend**

THUKYDIDES

Hildesheim 2004. 136 Seiten.

ISBN 3-487-12787-3 € 18,00



Georg Olms Verlag AG · Hagentorwall 7 · D-31134 Hildesheim (Germany)

Tel.: +49 (0)5121/15010 · Fax: 150150 · eMail: info@olms.de · www.olms.de

weitem nicht nur, aber vor allem Goethe. Die Studierenden nannten ihre akademischen Lehrer deshalb, so Heck, Rainer Maria Zinn, Hugo von Jens und Johann Wolfgang von Schadewaldt.

- 3) Sch., *Hellas und Hesperien*. Gesammelte Schriften zur Antike und zur neueren Literatur, 2., neugest. und verm. Ausg., Stuttgart, Zürich 1970, Bd. 2, 786.
- 4) Einige Tragödien und Komödien – mir kommt es hier besonders auf das Drama an – sind in Sch.s Buch „Griechisches Theater“, Frankfurt a. M. 1964 erschienen (zu ihm s. H.-D. Blume, GGA, 218, 1966, 232ff.; zu Aristophanes: 242ff.). Mehrere seiner Sophokles-Übersetzungen wurden von Hellmut Flashar neu herausgegeben, mit reichen Beigaben Flashars zur Rezeption der Stücke. Auch zu Sch.s Homer-Übertragungen s. J. Werner, Laudatio auf Gerhard Scheibner [Schadewaldt-Schüler; Übersetzer von Ilias und Odyssee], in *Philologus* 128, 1984, 293ff.; zu Sch.s merkwürdiger Formel „Bild des griechischen Menschen und Mannes“: J. Werner, *Der weibliche Homer: Sappho oder Anyte?*, ebd. 138, 1994, 252. 259.
- 5) In meiner Rezension von „Hellas ...“ (DLZ 93, 1972, 223ff.) habe ich den Eindruck geäußert, Sch. habe sich wenig für Euripides interessiert. Das hatte gute Gründe. Damals existierte seine „Bakchen“-Übertragung noch nicht (Euripides war der einzige griechische Dramatiker, der in Sch.s Übersetzungsband mit dem repräsentativen Titel „Griechisches Theater“ nicht vertreten war), „Hellas ...“ enthält weit mehr Arbeiten über Aischylos und Sophokles als über Euripides, und es gab Urteile bedeutender Gräzisten wie Alfred Körte „... dass Schadewaldt um ein inneres Verhältnis zu Euripides viel angestrongter hat ringen müssen“ (*Philol. Woch.* 47, 1927, 4, vgl. 6), und Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf „Dem Euripides ganz gerecht zu werden hat sich der Verf. ... bemüht, aber sein Herz gehört dem Sophokles“ (DLZ 47, 1926, 853 = U. v. W.-M., *Kleine Schriften* 1, Berlin 1935, Neudr. Amsterdam 1971, 466). Noch unlängst wertete Ernst-Richard Schwinge Euripides als in Sch.s Sicht, „Vertreter ‚rhetorischer‘ Poesie“, den Sch. „signifikanterweise“ nicht zu den „Sein enthüllenden“ Dichtern wie Aischylos und Sophokles rechne, in: Wolfgang Schadewaldt und die Gräzistik des 20. Jahrhunderts, hrsg. v. Thomas Alexander Szlezák, Hildesheim usw. 2005 (*Spudasmata* 100), 106f. Dagegen sprach auf derselben Tagung Thomas Szlezák von Euripides als dem Tragiker, „von dem Sch. sagte, er ‚könne‘ ihn ‚eigentlich am besten““ (ebd. 56). Wiederum auf derselben Tagung empfand Hellmut Flashar, Schadewaldt und die griechische Tragödie, in Sch.s postumem Buch „Die griechische Tragödie“ die „Darlegungen über Euripides als das Beste des Buches ... Sch. sagt einleitend, dass er schon seit seiner Studentenzeit keinen Autor so intensiv gelesen hat wie Euripides; er knüpft jetzt wieder an seine Dissertation [Monolog und Selbstgespräch] an, die er ein Euripidesbuch nennt“. Sch. gibt „eine einlässliche Interpretation der ‚Alkestis‘ und der ‚Medea‘... Euripides ist für Schadewaldt kein dichtender Rhetor, ... sondern ein großer Dichter“. Ein Buch Sch.s über ihn

„wäre ein Höhepunkt der Tragödienforschung geworden.“ (Hier zitiert nach dem Neudruck in: Hellmut Flashar, *Spectra. Kleine Schriften ...*, hrsg. von Sabine Vogt, Tübingen 2004 (*Classica Monacensia* 29) 303f. Dies zugleich als Nachtrag zu meiner Rezension der „Spectra“ (FC 1/2005, 65ff.)

- 6) *Lysistrate*, *Vögel*, beide in: Sch., *Griechisches Theater*, Frankfurt a. M. 1964; Bühnenfassung der „Vögel“ Frankfurt a. M. 1965; Bühnenmanuskript der „Acharner“: ebd. 1967; Bühnenmanuskript der „Frösche“: ebd. 1969 (Die „Daten“ dazu auch in „Hellas ...“ 2, 535ff.). Dazu Blume (o. Anm. 4) und J. Werner, „Die Übersetzungen des Aristophanes geben keine Vorstellung von dem Werte des Originals“, in: SKENIKA. Festschrift für Horst-Dieter Blume, Darmstadt 2000, 389ff.
- 7) Sch., *Hellas ...* 2, 608-688.
- 8) Aristophanes, *Die Vögel*. Bühnenfassung (o. Anm. 6), 108ff.
- 9) Wolfgang Schadewaldt und die Gräzistik ... (o. Anm. 5).

JÜRGEN WERNER, Berlin

Hellenikon Idyllion

Vom 13. bis zum 27. August 2006 findet im Hellenikon Idyllion zum vierzehnten Mal das Seminar „Altgriechisch Sprechen und gemeinsam Philosophieren“ unter der Leitung des Gräzisten HELMUT QUACK statt. Die Teilnehmer aus Deutschland, Italien, Frankreich, Nord- und Südamerika werden sich mit Texten über die Musen beschäftigen, jene griechischen Göttinnen, die den Menschen die Sinne und Herzen für alles Schöne öffnen. Im nächsten Jahr soll das Seminar voraussichtlich in der Zeit vom 12. bis zum 26. August stattfinden.

Zur Siegerin des im Jahre 2005 ausgeschriebenen *Agon Aretes* wurde KLEONIKI RIZOU erklärt; die Tochter griechischer Eltern ist Schülerin an der Kieler Gelehrtenschule und überzeugte die Jury (Prof. WERNER SCHULZE von der Universität der Künste in Wien, HELMUTH QUACK, Altgriechischlehrer aus Husum, und JULIA DIAMANTOPOULOU, Altgriechischlehrerin in Athen) mit einem Text und einem Plakat zu dem Satz „Καὶ ψυχὴ εἰ μέλλει γνῶσεσθαι αὐτὴν, εἰς ψυχὴν αὐτῆ βλεπτέον“ (Plat. Alc. I 133b). Bei einem Festakt am 15. Juli 2006 im Hellenikon Idyllion wurde die Leistung der Schülerin von ANASTASIA GOGOU, Kulturdezernentin in Patras, und von Professor ANDREAS PANAGOPOULOS, Graezistikprofessor aus Patras, gewürdigt. Weitere Informationen auf www.idyllion.net und www.idyllion.gr.



Kostenloses Training
zum
Großen Schulwörterbuch
Lateinisch-Deutsch



Wortschatz trainieren

Das besonders übersichtlich strukturierte Latein-Wörterbuch

- Über 50.000 Stichwörter und Wendungen
- Wortschatz aller relevanten Schriftsteller, die im Unterricht gelesen werden
- Deutsche Übersetzungen zu allen lateinischen Anwendungsbeispielen
- Alle Hauptstichwörter in Blau
- Blau hervorgehobene Inhaltsübersichten zu langen Einträgen
- Rund 100 Seiten hilfreiche Extras

Langenscheidt
Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch
1.415 Seiten
ISBN 3-468-07204-X, sFr 38,50

Infos & mehr

www.langenscheidt.de

Zum Nachschlagen auf dem PC:

Langenscheidt
e-Wörterbuch Lateinisch-Deutsch
ISBN 3-468-90863-6, sFr 63,50

Zum Üben:

„Vademecum – Gradus ad Perfectionem“
**Arbeitsheft zum Großen Schulwörterbuch
Lateinisch-Deutsch**
ISBN 3-999-99120-8
kostenlos

Langenscheidt
Verb-Fix Latein
ISBN 3-468-34055-9, sFr 3,80

Langenscheidt AG
Postfach 45 31 · 6304 Zug
Tel. 0 41/710 83 00 · Fax 0 41/710 83 25



Langenscheidt
...weil Sprachen verbinden

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Paul B a r i é , Landau, *paul.barie@web.de*

Dr. Manfred B a u d e r , Riedlinger Str. 5/1, 88525 Dürmentingen

Karl B o y é , StR, Baden-Baden, *karl.boyet@t-online.de*

Jens B r ü g g e m a n n , Fährhausstr. 29 a, 22085 Hamburg, *nickcave@gmx.de*

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

Petra G e r s t e r , TV-Journalistin u. Moderatorin - ZDF-Studio Mainz

Matthias I l g e n , Geesthang 4, 22111 Hamburg, *matthias.ilgen@gmx.de*

Josef K r a u s , Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL), Burbacher Straße 8, 53129 Bonn

Dr. Michaela K r e l l , StRin, Schweppermannstr. 27, 90408 Nürnberg, *krell.michaela@web.de*

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

Prof. Dr. Jutta L i m b a c h , Präsidentin des Goethe-Instituts Inter Nationes, München

Dr. Hannes P e t r i s c h a k , Kontakt über *pe.petersen@t-online.de*

Rainer S c h ö n e i c h , OStD, Kieler Gelehrtenschule, Feldstr. 19, 14105 Kiel

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

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: OStR 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).

Aktuelles aus unserem Antike-Programm



Mehr als 3300 Artikel über Autoren und Werke der griechischen und römischen Literatur, über die Geschichte Griechenlands und Roms, über antike Mythologie, Religion und Kunst sowie viele Bereiche des Alltagslebens. Mit ausführlicher Zeittafel und aktualisierter Bibliographie.

Reclams Lexikon der Antike

Hrsg. von M. C. Howatson
Bibliograph. erg. Ausg. 2006
719 S. · 211 Abb. · 6 Ktn. · € 29,90

Manfred Fuhrmann:
**Geschichte der römischen
Literatur**
576 S. · UB 17658 · € 12,80

Humor in der Antike
Übers. u. Hrsg.: K.-W. Weeber
134 S. · UB 18376 · € 3,60

**Aristoteles: 77 Tricks zur
Steigerung der Staatsein-
nahmen**
Oikonomika · 2. Buch · Gr/Dt.
Übers. u. Hrsg.: K. Brodersen
96 S. · UB 18438 · € 3,00

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

Reclam

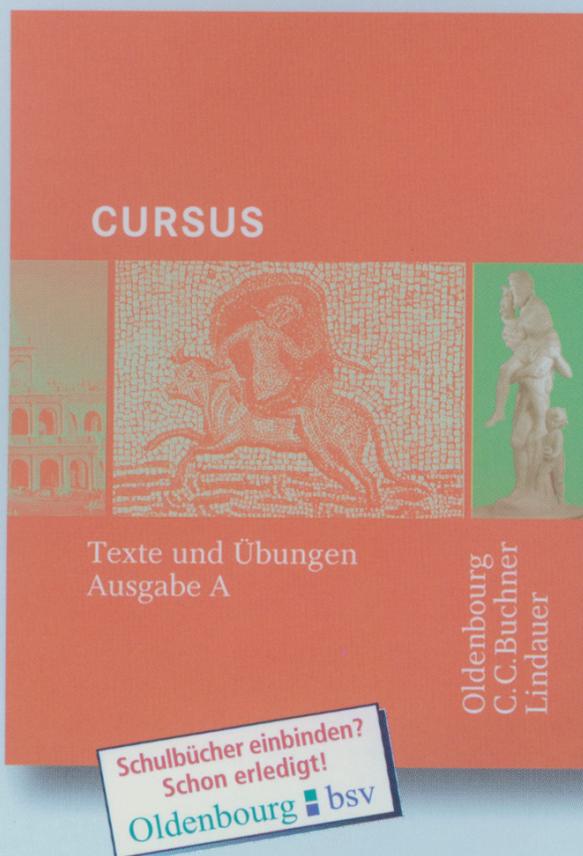
DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

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) 82 01 32
pfohl.rudolf@freenet.de
- 6. Hessen**
StDin Christa Palmié
Hünsteinstr. 16
34225 Baunatal
Tel.: (0 56 01) 96 50 66
chr.palmie@t-online.de
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**
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
www.NAVonline.de
- 9. Nordrhein-Westfalen**
StDin Cornelia Lütke Börding
Teplitzer Str. 20
33803 Steinhagen
Tel. (0 52 04) 64 91
c.luetkeboerding@t-online.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
StD Hartmut Loos
Am Roßsprung 83
67346 Speyer
Tel.: (0 62 32) 8 31 77
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**
Dieter Meyer
Arltstr. 8
01189 Dresden
Tel.: (03 51) 3 10 27 61
ud-mey-dd@t-online.de
- 13. Sachsen-Anhalt**
Jörg Macke
Wülperoder Straße 31
38690 Vienenburg
Tel.: (0 53 24) 78 75 81
jrgmacke@aol.com
- 14. Schleswig-Holstein**
OStD Rainer Schöneich
Kieler Gelehrtenschule
Feldstr. 19
24105 Kiel
Tel. priv.: (04 31) 31 16 72
r.i.schoeneich@t-online.de
- 15. Thüringen**
Tobias Rausch
Graben 2
98693 Ilmenau
Tobias.Rausch@t-online.de

(Stand: Juli 2006)

Jetzt komplett: Der *neue* CURSUS A



Friedrich Maier, Stephan Brenner (Hrsg.)

CURSUS – Ausgabe A

Einbändiges Unterrichtswerk für Latein

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

Texte und Übungen, 308 Seiten, zahlreiche farbige Abb., broschiert, mit Schutzumschlag aus fester Folie, Best.-Nr. 87705-4, € 23,90

Begleitgrammatik, 184 Seiten, broschiert, mit Schutzumschlag aus fester Folie, Best.-Nr. 87708-9, € 15,60

Arbeitsheft 1, 56 Seiten + 8 Seiten Lösungen, geheftet, Best.-Nr. 87706-2, € 8,95

Arbeitsheft 2, 80 Seiten + 12 Seiten Lösungen, geh., Best.-Nr. 87707-0, € 8,95

Vokabelheft, 64 S., geh., Best.-Nr. 00169-8, € 5,90

Training, 104 S., brosch., Best.-Nr. 00168-X, € 8,90

Lehrermaterialien*, 248 Seiten, mit CD-ROM, Loseblattsammlung, Best.-Nr. 87709-7, € 19,-

***Oldenbourg: bsv-Ordner**, Best.-Nr. 00974-5, € 5,-

Stand der Preise: 2006

Neukonzeption

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



Inhaltlicher Aufbau

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



Klasse!
Oldenbourg ■ bsv

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

B 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg

Deutsche Post AG



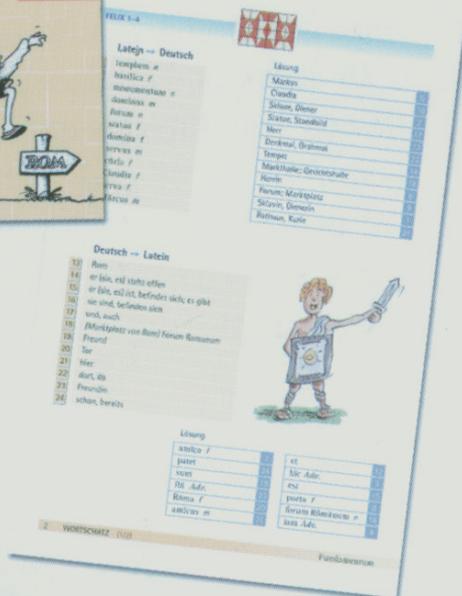
Lernen – Üben – Kontrollieren

Das beliebte **LÜK-Konzept** gibt's jetzt auch für die Lateinunterrichtswerke **Prima** und **Felix**: Mit einem Aufgabenheft voller abwechslungsreicher Übungen auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen und dem dazu gehörigen Lösungskasten ist der Lernerfolg garantiert – und Spaß macht es obendrein!



LÜK Felix 1

Erarbeitet von Christian Zitzl.
64 Seiten, BN 5234, € 8,90



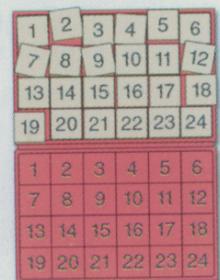
LÜK Prima 1

Erarbeitet von
Christian Zitzl.
64 Seiten,
BN 5019, € 8,90

Wer den Kasten noch nicht hat:

LÜK-Kontrollkasten

BN 9505, € 16,50



So geht's: Jede Frage im Heft hat eine Ziffer. Im Kontrollkasten muss das Plättchen mit dieser Ziffer auf die richtige Lösungsziffer gelegt werden. Nach 24 Antworten wird der Kasten zugeklappt, herumgedreht und wieder geöffnet. Und? Stimmt das Muster?



C.C. Buchners Verlag
Postfach 12 69 | 96003 Bamberg
www.ccbuchner.de | service@ccbuchner.de | T 0951 96501 0 | F 0951 61 774