

Zeitschrift für die Fächer Latein und  
Griechisch an Schulen und Universitäten

# FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

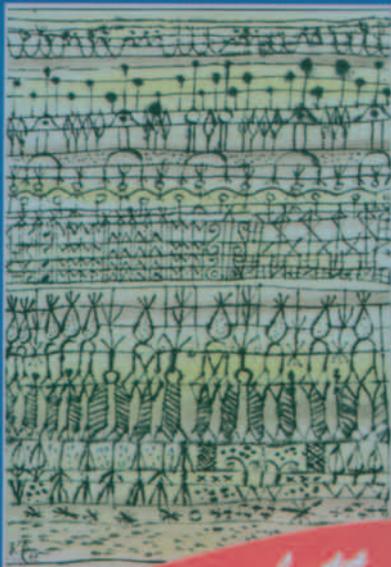
3/2006

	In eigener Sache	171
Friedrich Maier	Humanistische Bildung und Werteerziehung	172
Dietrich Stratenwerth	Besinnung auf das Kerngeschäft	176
Andreas Hensel	Studenten in der Schule – Betreute Fachpraktika	183
Jens Brüggemann / Matthias Ilgen	Im ‚Zeichen der Zeit‘ – oder die Stunde der charismatischen Führer (zur catilinarischen Verschwörung, Teil 2)	193
Helmut Meißner	Necla Kelek über „das antike Vermächtnis für das moderne Europa“	203
Michael P. Schmude	Griechisch und Europa	206
Bernhard Kytzler	Interview mit Cicero VI (Besuch bei den Festspielen)	208
	Zeitschriftenschau	210
	Besprechungen	215
	Leserforum	238
	Varia	240
	Adressen der Landesvorsitzenden	246

Deutscher Altphilologenverband

# Die Neubearbeitung ist da!

## GEMOLL



*Jetzt komplett  
neu überarbeitet!*

Wilhelm Gemoll

### GEMOLL

**Griechisch-Deutsches  
Schul- und Handwörterbuch  
Neubearbeitung 2006**

912 Seiten, geb., Best.-Nr. 00234-1

€ 43,80

Stand der Preise: 2006

Der GEMOLL, das seit Generationen erfolgreiche und bewährte Nachschlagewerk für die Lektüre griechischer Originaltexte, liegt jetzt grundlegend neu bearbeitet vor. Der **neue GEMOLL**

- schildert einleitend die Entwicklung des Griechischen und seiner Dialekte und vermittelt dabei wichtige Prinzipien der Wortbildung;
- enthält den vollständigen Wortschatz aller gängigen Schulautoren;
- stellt die deutschen Übersetzungsvarianten vor die griechischen Stellenangaben;
- führt die Etymologien, einen wichtigen Inhalt des GEMOLL, in aktualisierter Form auf;
- erleichtert Schülerinnen und Schülern die Arbeit durch verbesserte Übersichtlichkeit, durch Hervorhebung von Grundbedeutungen, durch Aufnahme unregelmäßiger Verbformen und die Auflösung von Abkürzungen.

**Nur für Lehrer/-innen:**

Bestellen Sie Ihr Prüfaxemplar mit  
**50% Ermäßigung – gültig bis 31.12.2006!**

*Klasse!*

## Oldenbourg ■ bsv

Servicetelefon 01805 653362 · [www.oldenbourg-bsv.de](http://www.oldenbourg-bsv.de)

## In eigener Sache

Wenn man den Statistiken und Zeitungsmeldungen trauen darf, gibt es in der Bundesrepublik Deutschland „immer mehr Lateinschüler“, z. Z. über 770.000, und das sind 4,3 % mehr gegenüber dem Vorjahr. Eigentlich eine erfreuliche Nachricht für Altphilologen. Doch FRIEDRICH MAIER betont in diesem Heft zu Recht, dass Lateinunterricht nicht nur Fremdsprachen-Unterricht ist, sondern darüber hinaus einen „humanistischen“ Anspruch habe. Ob der altsprachliche Unterricht diesem Anspruch immer gerecht wird und auch in früheren Zeiten (besonders in der NS-Zeit) gerecht geworden ist, mag man von Fall zu Fall sehr unterschiedlich beurteilen.

Dass allerdings, wie F. Maier schreibt, eine „nur formale Schulung des Denkens im altsprachlichen Sprach- und Übersetzungsbetrieb zur Ausbildung einer Rationalität mitgeholfen“ habe, die sich letztlich „zur Berechnung einer immer kürzeren Brenndauer in den Hochöfen [?] von Auschwitz“ eignete und dass das angebliche „Versagen der humanistisch Gebildeten“ von den klassischen Philologen auch später „niemals ernsthaft ... diskutiert“ worden sei, muss ich – in dieser Pauschalität – schon aufgrund meiner eigenen (seit 1982 veröffentlichten) Forschungen nachdrücklich in Zweifel ziehen.

ANDREAS FRITSCH

---

### 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: [h.loos@gmx.net](mailto:h.loos@gmx.net)

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

Die Redaktion gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. Schriftleitung, Berichte und Mitteilungen, Allgemeines (s. o.);
2. Didaktik, Schulpolitik:  
OStR Michael Hotz, Riederer Str. 36, 85614 Kirchseeon
3. Fachliteratur, Schulbücher, Medien:  
OStR Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen  
Prof. Dr. Stefan Kipf, Murtener Str. 5 E, 12205 Berlin; [stefan.kipf@staff.hu-berlin.de](mailto:stefan.kipf@staff.hu-berlin.de)
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](mailto:ruediger.hobohm@altmuehlnet.de)

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

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

### Humanistische Bildung und Werteerziehung\*

#### Versuch einer Standortbestimmung

Klassische Sprachen und Werteerziehung bilden eine große Koalition. Zumindest suggeriert dies der Titel des DAV-Kongresses 2006 in München. Im Ansatz ist eine solche Vorstellung durchaus zutreffend. Denn allgemein definiert man die durch diese Fächer vermittelte Bildung als „humanistisch“, also – vom Kern des Wortes her verstanden – als auf „Menschwerdung“ hin ausgerichtet. Jeder Reifeprozess des Menschen vollzieht sich ja im Aneignen von Wissen und Werten. „Humanistische Bildung“ müsste also *eo ipso* Werteerziehung sein, und zwar essentiell und nicht nur zufällig.

Doch war und ist dem wirklich so? „Humanistisch“ ist offensichtlich ein recht schillernder Begriff, der schnell und ohne viel Nachdenken verwendet wird, oft sinnentleert und seiner Substanz entfremdet – dies auch heute, zum Teil auch von Instanzen, die ein Verständnis von seiner eigentlichen Bedeutung haben müssten. Zweifellos manifestiert sich in dieser definitorischen Unsicherheit ein Kernproblem des altsprachlichen Unterrichts.

Ist humanistisch gebildet, wer einmal „Latein und/oder Griechisch gehabt hat“, wer mit *Sapere aude!* oder *Non scholae, sed vitae discimus* seiner Rede Glanz zu verleihen vermag, wer seinem Nachbarn „Antagonismus“ oder „irreal“ von den Wortbestandteilen her erklären kann? Humanistische Bildung ist nicht oder nicht nur ein das Sprach- und Denkniveau tragendes Antike-Wissen, das man sich als Bildungsetikett ans Revers heftet, gewissermaßen ein Statussymbol der Abgrenzung. Bildung ist mehr als Wissen, ist Haltung, Verhalten.

Am eklatantesten Fall in der Geschichte des altsprachlichen Unterrichts soll es verdeutlicht werden. Warum ist die mehrheitlich humanistisch gebildete Bürgerelite einst vor dem Hitlerregime in die Knie gegangen? SAUL B. ROBINSON, der Archeget der Curriculumreform, die zur „Kopernikanischen Wende in der Pädagogik“ in den 70er Jahren geführt hat, erhob 1967 gegen die Alten Sprachen, die er aus der Schule verbannen

wollte, den Vorwurf des „Versagens der humanistisch ‚Gebildeten‘ vor der nationalsozialistischen Barbarei“. Dieser Vorwurf ist niemals ernsthaft und vom grundsätzlichen Verständnis ihrer Bildungsidee her von den klassischen Philologen diskutiert oder gar widerlegt worden.

Man versteckte sich hinter dem seinerzeit alles schlagenden Argument, dass jeder, auch jeder humanistisch Gebildete, sofern er anders dachte, gegen die suggestive, schrille Propaganda des braunen Regimes, gegen eine zur Hysterie hochgepeitschte Masse von vornherein auf verlorenem Posten gewesen sei. An der gebildeten Bürgerschicht habe sich das in der Geschichte der Menschheit permanent belegte Paradigma vom Konflikt zwischen „der Logik der Macht und der Ethik der Schwäche“ (PANAJOTIS KONDYLI, 1992) einmal mehr bestätigt. Nach dem Ende des menschenverachtenden Großmacht-Terrors war die Verbitterung vieler über das Schweigen der Humanisten nicht unberechtigt. „Schützt Humanismus denn vor gar nichts? Diese Frage ist geeignet, einen in Verzweiflung zu stürzen.“ So z. B. ALFRED ANDERSCH im Nachwort zu seiner Erzählung „Der Vater eines Mörders“ (1980).

Die Frage ist erlaubt: Hätten sich die Vermittler von humanistischer Bildung nicht irgendwann dieser historischen Schuld, die man ihnen zugewiesen hat, stellen müssen? Einen Grund für solches Versagen der Gebildeten im Hitlerregime muss man doch wohl darin sehen, dass die seinerzeit einseitige, weil nur formale Schulung des Denkens im altsprachlichen Sprach- und Übersetzungsbetrieb zur Ausbildung einer Rationalität mitgeholfen hat, die sich trefflich zur argumentativ-theoretischen Absicherung einer Ideologie, zur strategischen Planung auf den Kriegsschauplätzen, eben zur „Logik der Macht“, oder, wie man gesagt hat, „zur Berechnung einer immer kürzeren Brenndauer in den Hochöfen von Auschwitz“ eignete.

Was humanistische Bildung, jeder Humanismus „mit kognitiver Schlagseite“ (JULIAN

NIDA-RÜMELIN, 2006), damals nicht auszubilden vermochte, waren ein Gespür für das Leiden und Sterben anderer, Einfühlsamkeit in ihre Ängste und Tränen, Barmherzigkeit und Mut zur Gnade, einen Sinn für das Recht auf Leben aller, Respekt und Toleranz, Rechtsbewusstsein, die Courage zur Eigenverantwortung in der Ausübung befohlener Herrschaftsakte, Bereitschaft zu sozialem Engagement. Solche „Ausprägungen“ wären eben Charaktertugenden (gr. „Charakter“ – „Ausprägung“ der Persönlichkeit) gewesen, die auf einem emotionalen Fundament, auf „Empathie“ hätten aufrufen müssen. Solche Tugenden unterliegen auch nicht einer starren Gehorsamsmoral, sie sind nach ERICH FROMM (1947, 1951) Inhalt und Ausdruck eines „humanistischen Gewissens, der Stimme in unserem Inneren, die uns zu uns selbst zurückruft“.

Der altsprachliche Unterricht hat schon in der Vorphase des nationalsozialistischen „Staatsungeheuers“ den Geist zur Hochform gebracht, den „Aufbau der Seele“, die Formung des Gewissens aber größtenteils vernachlässigt. Eine Werteerziehung gab es damals nachweislich nicht – es sei denn, man erkennt in „Waffenliebe“ (*Pueri arma amant*), in Heldenpathos (*Dulce et decorum est pro patria mori*) und im Germanenkult (*Germanorum caerulei et truces oculi*) erwünschte Werteideale, wie es manche Vertreter der Alten Sprachen am Ende der Weimarer Republik und im „Dritten Reich“ getan haben (ANDREAS FRITSCH, 1993; REINHOLD KOLLER, 1989).

Das „rationale Tier“ konnte durchaus das Produkt einer solchen humanistischen Bildung sein. Der französische Philosoph ALAIN FINKIELKRAUT (1996), von dem diese Formulierung stammt, sieht in „der Vorstellung einer vom animal rationale vergessenen Menschlichkeit“ überhaupt „die abgründige Besonderheit des zwanzigsten Jahrhunderts“. Humanistische Bildung garantiert nicht notwendig einen Sinn für Menschlichkeit, und manchen, die sich in ihrem Besitz wähnen, sind barbarische Züge nicht fremd. Humanistische Bildung – als Antike-Wissen verstanden – ist allenfalls ein guter Nährboden für das Wachsen von Humanität im jungen Menschen.

Zu einer „humanistischen“ Gesinnung muss anderes hinzukommen. WILHELM VON HUM-

BOLDTS Idee von Bildung „So viel Welt als möglich ergreifen ...“ erscheint mir deshalb, weil zu individualistisch, als einseitig kognitiv interpretierbar und nicht weit genug gefasst. „Gebildet ist nur der, der es versteht, sich verantwortungsvoll und wertend zu den anstehenden Zeitfragen zu verhalten“. So – nach dem Pädagogen VOLKER LADENTHIN (SZ vom 4.7.1996) – die dringend gebotene Ergänzung. Humanistische Bildung ist neben einem vertieften Kulturbewusstsein ein Prinzip der persönlichen Lebensorientierung, das eben die zwischenmenschlichen Beziehungen mit einschließt. Sowohl die eigene Sinnfindung wie auch die soziale Verantwortung gründen auf traditionsgefestigten Werten.

JULIAN NIDA-RÜMELIN (2006) spricht von einem „ethischen Humanismus“, der zum bislang nur so verstandenen „kognitiven Humanismus“ ergänzend hinzukommen müsste. Das wäre ein taugliches Fundament für eine humanistische Bildung, die sich auch als Werteerziehung begreift. Der dringend gebotene Konnex der beiden Konzepte hat unlängst im Neologismus „human-humanistische Bildung“ (SZ vom 9.6.2006) die punktgenaue Formulierung erhalten. Ganz in diesem Sinne verlangt neuerdings RAINER NICKEL (2006), „das humanum als Verpflichtung zu mitmenschlicher Humanität in das Zentrum einer ‚humanistischen‘ Bildung zu stellen“.

Als sich anfangs der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts – nach ROBINSONS existenzbedrohender Attacke – die große Wende des altsprachlichen Unterrichts vollzog, setzt der dafür maßgebliche Reformrahmen, die sog. DAV-Matrix von 1972, aus gutem Grund an die Spitze der Fachleistungen die Zielvorgabe: „Grundfragen menschlicher Existenz – Humanismus“; dem Bildungskonzept der Klassischen Sprachen ist in dieser Verbindung ganz bewusst eine neue, dem Menschen tiefer erfassende Dimension verliehen worden. Für die Methodik der Textarbeit war damals längst die Parole „mensenbildende Werteinterpretation“ (FRIEDRICH HÖRMANN, 1960) ausgegeben. „Eine humanistische Verantwortsethik“ hat KLAUS WESTPHALEN (1989) in der Folgezeit geradezu zum Programm des altsprachlichen Lektüreunterrichts erhoben.

Werteerziehung erweist sich also als eine genuine Aufgabe der Klassischen Fächer. Ihre Texte bieten sich quasi von Natur aus dazu an. Sie sind in aller Regel wertträchtig. Werte verstehen sich seit der Antike als Vorgaben der Selbstkontrolle und Selbstbeschränkung. Sie sind die moralischen Grundlagen einer Persönlichkeit, sie garantieren zugleich den Zusammenhalt jeder Gemeinschaft. Seit jeher sieht man in ihnen die existenziellen Voraussetzungen für ein sinnvolles und gelingendes Leben – im persönlichen Bereich und im sozialen Kontext. In der heutigen Gesellschaft sind Werte in allen Schichten gewiss nicht unumstritten, doch „ist ein Bewusstsein für hohe Werte vorhanden, wie es in diesem Ausmaß selten zuvor der Fall war“ (B. STRÄULI-EISENBEISS, 1999).

Wie aber sollte es dem Lehrenden gelingen, beim Lesen lateinischer und griechischer Texte zusammen mit den Schülerinnen und Schülern dem „moralischen Gesetz in uns“ (IMMANUEL KANT) auf die Spur zu kommen? Gewiss nicht in einem langwierigen Übersetzungstraining, das nur jeweils die nächste Prüfung anpeilt, eher schon im gewiss schwierigen Erschließen und einfühlsamen Interpretieren von Textpartien, deren Aussagekern von sich aus „das wertende Verhalten“ gegenüber solchen Existenzfragen, eben den „Grundfragen menschlicher Existenz“ provoziert. KARL JASPERS spricht hier sehr zutreffend von „existenzieller Kommunikation“. Ein solches Prinzip schließt eine ausschließlich auf *fun, sex and crime* angelegte Beschäftigung mit den Texten weitgehend aus.

Ins Zentrum rücken Texte, in den die Lesenden authentisch mit den Grundlagen unseres europäischen, antik-christlichen Lebens- und Weltverständnis konfrontiert werden. Eltern und Schüler selbst haben in einer repräsentativen Untersuchung ihrer Erwartungshaltung für diesbezügliche Themen (etwa Menschenrechte, Achtung vor der Würde des Menschen, Suche nach Sinn und Glück, Toleranz, Verantwortung für Natur und Umwelt) nachdrücklich votiert. Überhaupt wird von Eltern, Schülern und auch Lehrern sowie allgemein von der Öffentlichkeit dem Thema „Europa“ vorrangige Geltung zugewiesen. Dabei ist nicht allein die Lehre von Begriff, Idee und Symbol des europäischen Kon-

tinents gemeint, viel mehr und zu allererst das Bewusstmachen der „geistigen und universellen Prinzipien“ (VÁCLAV HAVEL), die das Selbstverständnis des „Gemeinsamen Hauses“ ausmachen. Es geht um das Anliegen, die jungen Menschen erfahren zu lassen, mit welchen geistigen Energien und physischen Opfern diese Prinzipien der Humanität entdeckt und erkämpft worden sind. Heute macht die Identifikation mit Europa kernhaft die Substanz humanistischer Bildung aus. „Der erneuerte Humanismus“ muss – nach NIDA-RÜMELIN (2006) – in den Köpfen der heranwachsenden Europäer das „kulturelle Band“ schaffen, „ohne das der Kontinent nicht wirklich integrationsfähig sein wird.“

Mit Recht weist RAINER NICKEL, was das Verhältnis von humanistischer Bildung und humaner Gesinnung betrifft, auf einen offenkundigen Tatbestand hin: Der Bildungsvorgang unterliegt hier keinem Automatismus. Der humanistisch Gebildete wird nicht notwendig zu einem Verfechter von Humanität. Den „Abgrund zwischen Wissen und Handeln zu überspringen“ gelingt nicht jedem; es ist eine Sache des Kairos, eine günstige Fügung des Schicksals, bei dem viele Faktoren zusammenwirken: Veranlagung, Lebenssituation, Unterrichtsatmosphäre, das Vorbild des Lehrenden, vor allem jedoch ein geeignetes Lektürearangement und ein zielstrebig methodischer Umgang damit.

Die antike Literatur (die Bibel eingeschlossen) ist – darin besteht eben ihr spezifisches, nicht „aus zweiter Hand“ kommendes Angebot – voll von positiven und negativen Exempla menschlichen Verhaltens, die über die Jahrtausende hin – oft zu symbolischer Geltung gelangt – die produktive Auseinandersetzung damit angeregt haben. Die jungen Menschen mit kritischem, vielleicht auch kreativem Interesse daran arbeiten zu lassen, macht die Kunst des Lehrenden aus.

Antigones couragierter Widerstand gegen den Despoten Kreon, CAESARS zynischer Bericht über seinen Völkermord an den Usipetern und Tenkterern, das Todesurteil der Athener gegen SOKRATES, die vorbehaltlose Achtung des Gastrechts gegenüber den Fremden durch Philemon und Baukis, aber auch der „barmherzige Samariter“ und „der verlorene Sohn“ sind intensivst das

*humanum* apostrophierende Beispiele, bei deren Diskussion sich Geist und Seele für menschliche Größe und Schwäche sensibilisieren und der Prozess der „Humanisierung“ beim jungen Menschen womöglich in Gang kommt. Da könnte in der Tat, um es mit LEO J. O'DONOVAN (2000) auszudrücken, „Weltwissen zu Lebenswissen werden, das mir und meinen Mitmenschen hilft, das Leben zu meistern.“

Natürlich kann man sich einem „humanistischen Bildungskonzept“, wie es vorausgehend definiert und begriffen worden ist, verschließen. Wer Latein, vielleicht sogar auch Griechisch, nur als Basisfach für Sprachverständnis und Übersetzungstechnik vermitteln will, sollte allerdings vom Begriff „humanistisch“ für sein Fach bzw. seine Fächer Abstand nehmen und für seinen Unterricht eher den Begriff „altsprachlich“ verwenden – eine Etikettierung freilich, von der für die Menschen von heute und morgen ganz gewiss weniger Attraktivität ausgeht. Zudem: Eine Reduktion der Fachziele auf bloße Schrittmacherdienste für andere Disziplinen ließe die genuinen Bildungschancen brachliegen, die das gewaltige pädagogische Potential der Klassischen Sprachen und ihrer Literatur bietet.

#### **Anmerkung:**

\*) Das Heft 4/2006 des Altsprachlichen Unterrichts befasst sich mit dem Thema „Humanitas und Humanität“. Die tiefgründige Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der beiden „Werte“, die Rainer Nickel dem sehr lesenswerten Heft als „Basisartikel“ (S. 4-9) voranstellt, veranlasst mich, meine in eine ähnliche Richtung gehenden Überlegungen hier zur Diskussion zu stellen. Sie sind ein abgeänderter und erweiterter Teil meines Vortrages „Grammatikdrill oder Charakterbildung?“, den ich am DAV-Kongress in München 2006 gehalten habe. Die Ergebnisse der Repräsentativuntersuchung der Elternerwartung gegenüber dem Fach Latein, die die Grundlage meines Vortrages bildeten, werden demnächst an anderer Stelle veröffentlicht.

#### **Literaturzusammenstellung:**

- O'Donovan, L. J.: *Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung*, Bonn 2000.
- Finkielkraut, A.: *Verlust der Menschlichkeit. Versuch über das 20. Jahrhundert*, Stuttgart 1998.
- Franke/Kopp, E.: *Werteerziehung in der Schule*, Donauwörth 1978.
- Fritsch, A.: „Dritter Humanismus“ und „Drittes Reich“. In: Dithmar, R.: *Schule und Unterricht in der Endphase der Weimarer Republik*, Neuwied / Kriftel / Berlin 1993, 152ff.
- Fromm, E.: *Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics*; New York 1946 (Abschnitt über das humanistische und autortäre Gewissen).
- Fromm, E.: *Märchen, Mythen, Träume*, New York 1951.
- Fuhrmann, M.: *Alte Sprachen in der Krise?* Stuttgart 1976.
- Hörmann, F. (Hg.): *Humanistische Bildung, Das Bildungsgut der Höheren Schule*. Bd. III, München 1960, Vorwort, 3ff.
- Kipf, St.: *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Bamberg 2006.
- Koller, R.: „Die Germania“ – ein Politikum oder: Zur Geschichte des Missbrauchs einer antiken Schrift. In: Maier, F.: *Tacitus in der Schule*, AUXILIA 54, Bamberg 2005, 79ff.
- Kondylis, P.: *Der Philosoph und die Macht*, Hamburg 1992.
- Ladenthin, V.: Rezension (SZ vom 4.2.1995) von Bollenbeck, G.: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Berlin 1994.
- Maier, F.: *Weltkulturerbe Antike. Klassische Texte in der Wissensgesellschaft*, AUXILIA 54, Bamberg 2005.
- Meißner, H./DAV (Hg.): *Der europäische Bildungsauftrag der alten Sprachen. Kölner humanistische Reden*, Leipzig/Stuttgart/Düsseldorf 2004.
- Nida-Rümelin, J.: *Für einen erneuerten Humanismus. In: Der europäische Bildungsauftrag, Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel* 2006.
- Nickel, R.: *Humanitas und Humanität. Basisartikel*. In: AU 4/2006, 4ff.
- Robinson, S. B.: *Bildungsreform als Reform des Curriculums*, Neuwied/Berlin 1967.
- Sträuli-Eisenbeiß, B.: *Die Vermittlung von Werten – eine anspruchsvolle Herausforderung*. In: MUSEION 2000, 6, 1999, 7ff.
- Westphalen, K.: *Humanistische Verantwortungsethik im Erziehungsprogramm des Gymnasiums*. In: *Anregung* 35 (1989), H. 5, 291ff.
- ders.: *Basissprache Latein*, AUXILIA 29, Bamberg 1992.

FRIEDRICH MAIER, München-Puchheim

## Besinnung auf das Kerngeschäft

Die ersten EPAs (Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur im Auftrag der Kultusministerkonferenz) gab es 1975. Die Maßgaben für die Abiturprüfung in Latein waren, wenn man das Wesentliche in Bezug auf die Übersetzung des Textes, die in der Regel zwei Drittel der Gesamtaufgabe ausmachen sollte, knapp zusammenfasst: Für den Text im Schwierigkeitsgrad eines Grund- bzw. Leistungskurses stand pro Wort eine Minute zur Verfügung. Die Übersetzung galt dann als ausreichend (5 Punkte), wenn nicht mehr als 10 Fehler pro 100 Wörter gemacht worden waren.

Wer sich die neue EPA für Latein des Jahres 2005, also 30 Jahre später, auf dem Bildschirm anzeigen lässt – man ist ja modern –, findet genau dieselben Anforderungen, als sei inzwischen nichts passiert.

Es ist passiert: In vielen Bundesländern wurden die Stundenzahlen gekürzt, Schüler aus bildungsfernen Familien gelangten inzwischen vermehrt auf das Gymnasium (und es wäre zu wünschen, dass noch viel mehr Kinder auch aus Migrantenfamilien das Gymnasium erreichten), der Grammatik-Unterricht im Deutschen und in den modernen Fremdsprachen trat mehr und mehr in den Hintergrund, die Konzentration der Kinder ließ nach. So wurde Latein in noch stärkerem Maße ein Fach der Auslese, mit dem viele beginnen und das nur wenige bis zum Abitur weiterführen.

*Worauf will ich mit diesen Beobachtungen hinaus?* Etwa auf eine Niveausenkung der Abitur-Ansprüche? Wenn wir den Schüler/innen einen positiv erlebten Zugang zur lateinischen Literatur verschaffen wollen, müssen sie eine gewisse Lesefähigkeit erreicht haben. Das ist wohl kaum noch vorstellbar, wenn ein Leser mehr als jedes zehnte Wort irgendwie falsch versteht.

Fordere ich dann etwa die Ersetzung des Lateinunterrichts durch einen Kulturunterricht? Es gibt doch für alle Texte gute, auch moderne Übersetzungen. Den Leserkreis dieser Zeitschrift brauche ich nur an das treffende italienische Wort: *traduttore – traditore* zu erinnern. Dennoch hat der Gedanke etwas Attraktives, nämlich den großen Kreis der Schüler/innen, die von der

Antike fasziniert sind, sich aber nicht für die Sprache interessieren, an die Wurzeln unserer Kultur heranzuführen. Ich komme darauf zurück. Hier möchte ich aber zunächst hervorheben, dass neben der unersetzbaren Begegnung mit der Literatur in ihrer Originalsprache die große Bedeutung gerade des lateinischen Anfangsunterrichts in der Sprachschulung besteht. Auch dazu weiter unten noch einige Hinweise.

So bliebe nur noch stärkeres Auslesen? Wer die Beschäftigung mit dem Lateinischen für eine geistige Bereicherung hält, will sie möglichst vielen zugänglich machen. Für wie viele ist jetzt schon das Lateinische nicht das Fach der geistigen Bereicherung, sondern das Fach des Scheiterns?

Also alles: Nein – aber wie soll das Niveau dann unter den stark veränderten Bedingungen erreicht werden?

*Wir müssen überlegen, was das „Kerngeschäft“ des Lateinischen eigentlich ausmacht.*

Wenn ich Schüler/innen in der 9. und 10. Klasse in Latein unterrichtet habe und sie danach das Fach nicht fortsetzten, muss ich da nicht eigentlich ein schlechtes Gewissen haben, dass ich diese jungen Menschen, die nun weder ein Latinum bekommen noch in den Genuss eines CATULL-Gedichtes gelangt sind oder den Glanz einer CICERO-Rede kennen gelernt haben, viele Stunden ihres Schülerdaseins mit nutzlosem Tun beschäftigt habe? Insofern nicht, als sie nicht nur grammatische Begriffe kennen, sondern wirklich verstanden haben; sie haben begriffen, was ein Subjekt und was ein Akkusativ-Objekt ist und dass eine Kasusendung eine Funktion hat. Sie haben etwas von der Struktur von Sprache überhaupt erfasst, auch wenn sie alle Vokabeln vergessen. Und sie haben auch aus den Lesestücken des Buches einen lebendigeren Eindruck vom römischen Leben bekommen als von irgend einer anderen Zeit, über die sie im Geschichtsunterricht etwas gelernt haben. Aber doch noch mal zurück zu den Vokabeln! Einiges ist da vielleicht noch hängen geblieben, gestützt von englischen Parallelen oder deutschen Fremdwörtern. So weit, so gut. So weit also kein schlechtes Gewissen.

Aber wie sieht es mit meiner Übung zur Unterscheidung von *at, ad, ac, aut, autem, atque* oder meinen schönen Formentests aus: „Setze zu dem Substantiv der 3. Deklination ein Adjektiv der a/o-Deklination als Attribut in KNG-Kongruenz!“? Oder: „Welche der folgenden Formen sind kein Futur? *mones, ducent, habet, dabit ...*“?

Das alles brauchen sie nie wieder. Die romanischen Sprachen haben gerade von den berühmten „kleinen Wörtern“ des Lateinischen, die so wichtig sind und so viel Ärger machen, fast nichts übernommen. Und von den Formen noch weniger.

Also kurz gesagt: Begriffen zu haben, welche Funktion ein Akkusativ im Satz hat, das ist eine erhellende Einsicht über Sprache. Für den, der eine slawische oder baltische Sprache lernen will oder muss, ist es hilfreich, wenn ihm klar geworden ist, dass es in anderen Sprachen mehr Fälle geben kann als in unserer. Und wenn er bei der Einführung des Ablativs etwas Sprachgeschichte betrieben hat, dann hat er sogar schon eine grobe Vorstellung von manchen Funktionen dieser Kasus in diesen Sprachen.

Aber zu wissen, dass der Akkusativ Singular zu *consul consulem* heißt, *consulum* aber der Genitiv Plural ist, für wen hat das im späteren Leben noch eine Bedeutung?

Doch mehr noch: Wie sieht es denn bei denen aus, die Latein fortsetzen? Was von den Vokabeln, den Formen, die ich ihnen in der 7. Klasse mit unendlichen Übungen und Tests einzuprägen versucht habe, ist denn in der 11. Klasse, wenn ich die Schüler/innen wieder treffe, noch da – wohlgemerkt bei denen, die es überhaupt bis dahin geschafft haben? Was müssen sie denn nicht alles im Wörterbuch nachschlagen und in winziger Schrift über Textzeilen quetschen, was sie doch eigentlich längst wissen sollten? Wer von ihnen ist denn in der Lage, beim Durchlesen eines Textes ein Hyperbaton zu erfassen, wenn die beiden Wörter verschiedenen Deklinationen angehören?

Nehmen wir doch die Devise: „Fort von der Wissensanhäufung – hin zur Kompetenzvermittlung“ auch im Lateinischen ernst, dann ist auch das Problem, wie ich das Latein-Lernen entlasten kann ohne das Niveau zu senken, zu lösen: Lateinunterricht ohne Vokabel- und Formenpauken.

*Aber, aber, wie soll denn das gehen?*

Der erste Schritt wurde gerade in der oben genannten EPA von 1975 unternommen, durch die die Verwendung des Wörterbuches im Abitur bundesweit zugelassen wurde. Dies war ein Schritt fort von der Wissensanhäufung zum Kompetenz-Prinzip. Damals war der Haupteinwand der Gegner dieser Regelung, dass die Schüler/innen nun überhaupt keine Vokabeln mehr lernen würden. Das war durchaus ein Gedanke, den auch Schüler/innen selbst begeistert vortrugen, wenn sie von der neuen Möglichkeit hörten. Man musste ihnen dann nur einmal einen Text ohne die bis dahin notwendige Angabe aller Vokabeln, die sie nicht gelernt hatten, aber mit einem Wörterbuch vorlegen, dann erkannten sie schnell zweierlei: Erstens: Wer nicht einen beträchtlichen Grundstock an Vokabelkenntnissen hatte, brauchte viel zu viel Zeit, um alles Fehlende nachzuschlagen. Und zweitens: Das Finden der treffenden Vokabelbedeutung ist alles andere als trivial. Seitdem ist nämlich das Lateinische in der Regel das einzige Fach, in dem die Benutzung eines zweisprachigen Wörterbuches gezielt geübt wird, da die modernen Fremdsprachen mit gutem Grund normalerweise mit einsprachigen Wörterbüchern arbeiten. Für jeden aber, der irgendeine Fremdsprache in seinem weiteren Leben lernen muss, ist der Umgang mit einem zweisprachigen Wörterbuch unerlässlich. Das ist der Gewinn an Kompetenz, den die damals neue EPA-Regelung zur Folge hatte.

Doch wäre es eigentlich in diesem Sinne konsequent gewesen, wenn man der spontanen Begeisterung der Schüler/innen hätte nachgeben können. Was damals wegen des Zeitverlustes durch das Nachschlagen von zu vielen Vokabeln noch nicht möglich war, bietet einem heute – wie anders?! – das Internet.

Im Perseus-Projekt<sup>1</sup> – im Internet frei zugänglich – findet man bereits eine Menge lateinischer Texte, in denen man nur ein Wort anklicken muss, um sowohl seine Bedeutung (englisch, leider!) als auch die Formbestimmung zu finden. Aber wer ein paar Euro zu investieren bereit ist, kann in die auf CD-ROM erhältlichen Programme „Navigium“ von Karl und Philipp Niederau<sup>2</sup> oder „Gubernator“ vom Schöningh-Verlag<sup>3</sup> jeden beliebigen lateinischen Text einlesen, z. B. aus dem

Lehrbuch einscannen, und findet dann ebenso zu jedem Wort (wenn es nicht zu entlegen ist) die deutsche Bedeutung sowie ebenfalls die Formbestimmung.

Hier ist eine nicht wirklich überraschende, aber doch erhellende Beobachtung einzuflechten: Es bedeutet zwar eine Menge Arbeit für den Programmator, eine möglichst vollständige Vokabel- und Formensoftware zu entwickeln. Aber dann ist es für das Gerät kein Problem, korrekte Vokabel- und Formenangaben zu machen und sich auch von *bobus* nicht beirren zu lassen. Aber übersetzen kann es nicht. Ich brauche da nur an die berühmterbuchtigten taiwanesischen Gebrauchsanweisungen oder die Übersetzungen, die uns GOOGLE bei jedem englischen Text so freundlich anbietet, zu erinnern.

Worauf ich mit dieser Beobachtung aufmerksam machen will, ist, dass ich die Schüler/innen nur von einer Wissensanhäufung, die jeder Computer besser leisten kann, befreien will, um sie für ihre eigentliche, menschenwürdige Aufgabe, das Übersetzen und Interpretieren, frei zu machen. Schließlich lassen wir die Schüler/innen in der Zeit des Taschenrechners auch nicht mehr Logarithmen interpolieren. Kompetenz bedeutet, das ist inzwischen in der Mathematik völlig klar, nicht, alle Formeln im Kopf zu haben, sondern herausfinden zu können, welche Formel zur Lösung einer Textaufgabe die geeignete ist.

Übrigens geht die gerade als so wichtig hervorgehobene Kompetenz der Wörterbuchverwendung nicht verloren, denn die Vokabelangaben der Computerprogramme sind selbstverständlich sehr spartanisch<sup>4</sup> und erlauben zwar das Problem, ob denn nun *ac*: aber und *at*: und heißt oder doch vielleicht umgekehrt, mit einem Klick zu lösen, aber schon bei *is* ist ein Programm überfordert, denn ob es von *ire* oder von *is*, *ea*, *id* kommt, das „weiß“ es nicht. Und um den Sinn wirklich zu erfassen, müssen die Schüler/innen doch die interpretatorischen Feinheiten, die eine Übersetzung bedeutet, mit einem entsprechend ausführlichen Lexikon erarbeiten. Das heißt eben das tun, was der Computer nicht kann.

Sollten denn nun gar keine Vokabeln mehr gelernt werden? Ich denke doch, aber weniger und andere. Alle heutigen Bücher orientieren

das Vokabular, das sie vermitteln, an Frequenzuntersuchungen der üblichen späteren Lektüre. Abgesehen davon, dass diese bei der Vielfalt der Angebote in den Curricula kaum noch voraus-sagbar ist, bedeutet dies für die eingangs ins Auge gefassten Schüler/innen, die nur zwei Jahre Latein lernen, ein ungeeignetes Auswahlprinzip. Auch für die, die nach dem Abitur nichts mehr mit lateinischen Texten zu tun haben – und das ist die Mehrzahl –, die von ihrem Lateinunterricht, wenn wir hier nur den sprachlichen Bereich betrachten, in Bezug auf ihre deutsche Sprachkompetenz oder für das Erlernen neuer Sprachen profitierten, ist dieses Auswahlprinzip nicht genügend effizient. Das Lernvokabular muss also vor allem an dem sogenannten Kulturwortschatz orientiert sein, d. h. als erstes an den lateinischen Wörtern, die in die internationale Wissenschaftssprache übergegangen sind, weiterhin an denen, aus denen sich deutsche Fremdwörter ableiten, und drittens an jenen, die in die romanischen Sprachen übergegangen sind. Damit würden einerseits, wie schon gesagt, viele so schwierig zu lernende Funktionswörter aus dem Lernwortschatz herausfallen, andererseits aber andere hinzukommen, die im Grundwortschatz des klassischen Lateins nicht auftauchen wie *fertilis*, *rivalis* oder *bellus*, um für jeden der genannten Bereiche ein Beispiel zu nennen. Diese Vokabeln werden dann auch nicht nur lateinisch-deutsch und deutsch-lateinisch abgefragt, sondern auch gezielt in der Vernetzung mit ihren modernen Abkömmlingen.

Der größte Vorteil aber ergibt sich für den Anfangsunterricht. Statt der unendlichen Vokabeltests mit *at*, *ac*, usw. kann ich die Schüler/innen jetzt nach den englischen Parallelen, die wir besprochen haben oder die sie zu Hause heraus-suchen sollten, fragen. Statt sie Akkusative aller möglicher Deklinationen bilden zu lassen, habe ich Zeit, sie sich mit der Frage auseinandersetzen zu lassen, wie denn eigentlich die Engländer unterscheiden, wer wen frisst, obwohl sie keinen Nominativ und Akkusativ haben. D. h., ich gewinne Zeit für das, was Lateinunterricht wirklich leisten soll – und kann. Er ist ja auch, wie oben schon angedeutet, das einzige Fach, in dem man sich mit Sprachgeschichte beschäftigt. Nur die Zeit ist eben das Problem. Wir tun das alles auch heute schon,

aber haben zu wenig Zeit dazu. Es spielt in den Tests, den Klassenarbeiten, den Klausuren, dem Abitur nicht die Rolle, die es spielen sollte, weil wir es nicht genügend vorbereiten können, obwohl wir überall – mit Recht! – verkünden, dass hier eine Stärke des Lateinunterrichts liegt.

Heißt das nun, dass der Lateinunterricht nur noch vor dem Computer stattfinden kann? Wenn ich betrachte, wie heute ein Lesesaal einer Universitätsbibliothek aussieht im Vergleich zu der Situation vor nur 5 Jahren, und mir noch weiter vorstelle, wie er in 5 Jahren aussehen wird, ist das sicherlich keine so völlig abwegige Idee mehr.

Aber es ist möglich, dasselbe auch auf Papier zu liefern, vor allem im Anfangsunterricht, wenn zu jedem Wort nur wenige Bedeutungen und auch noch nicht alle Formenangaben nötig sind. Es wird auch manchmal reichen – und ist auch der Abwechslung halber gut – den Schüler/innen nur ein Wörterverzeichnis und die Formentabellen zur Benutzung zu geben, vor allem, wenn der Unterricht zeitweise in selbstständig arbeitenden Gruppen erfolgt, in denen die einzelnen sich auf bestimmte Aspekte konzentrieren können.

Es war schon ein großer Fortschritt, als in den Büchern alle Konjugationen einschließlich gängiger Verba anomalia wie *ferre* und *ire* bereits in den ersten Lektionen eingeführt wurden und nicht mehr durch *portare* und *meare* ersetzt werden mussten. Aber mit den Deklinationen ging es nicht so schnell – oder die Schüler/innen waren mit dem Formen-Lernen überfordert. Wenn das alles keine Rolle mehr spielt, können die Bücher, vom Korsett des Formen-Diktats befreit, von Anfang an sinnvollere, inhaltsreichere und auch lateinischere Texte bieten. Auch das spart wieder Zeit und führt schneller zu der eigentlichen Übersetzungsproblematik.

In den siebziger und achtziger Jahren hatten viele Lehrbuchschreiber sich von der Idee leiten lassen, das Prinzip der *native-speaker* auch im Lateinischen anzuwenden und mehr oder weniger strikt und sofort mit lateinischen Originaltexten zu beginnen. Die Schüler/innen waren damit völlig überfordert und zwar aus zwei Gründen. Der eine ist ein prinzipieller: Solche Texte, wie sie in den modernen Fremdsprachen als Originaltexte schon ganz früh angeboten werden können, haben wir

im Lateinischen nicht: Jugendbücher, Zeitungsreportagen usw. Niemand würde jemandem Deutsch an THOMAS MANN beibringen wollen. Das ist aber – einschließlich eines gewissen Manierismus – das sprachliche Niveau unserer klassischen Autoren. Und bei den meisten nicht-klassischen ist der Manierismus noch ausgeprägter.

Das andere Problem aber war die Überforderung durch die Vielfalt der Formen, die nicht nur erkannt, sondern auch behalten werden sollten. Wenn dieses zweite Hindernis nun wegfällt, wäre es möglich Anfangsstücke adaptiert z. B. an TERENZ<sup>6</sup> zu orientieren, ohne die Schüler/innen nun zu überfordern. Der unklassische Wortschatz oder die morphologischen Besonderheiten wären überhaupt kein Hinderungsgrund mehr.

Die heutigen Bücher zeigen ein anderes Problem: Schon lange hat man erkannt, dass es oft notwendig ist, als Voraussetzung für die lateinischen Lesestücke auf Deutsch den Sachhintergrund zu klären und dass es oft angebracht ist, an Stücke, die eine bestimmte Situation schildern, einen allgemeineren Ausblick auf Deutsch anzuschließen. Wer aber viele neue Bücher unvoreingenommen durchliest, wird feststellen, dass mehr und mehr die interessanten Informationen in den deutschen Texten stehen, die lateinischen Stücke manchmal nur noch inhaltlich wenig attraktive Ergänzungen dazu sind, dass in einzelnen Fällen sogar die eigentliche Pointe auf Deutsch hinzugefügt wird. Das alles kommt daher, dass sowohl zu Beginn im Lateinischen die sprachlichen Möglichkeiten zu sehr eingeschränkt sind und vor allem die Stücke nicht zu lang und nicht zu schwierig sein dürfen, um bewältigt werden zu können. Auch hier könnte eine Entlastung von Lernstoff wieder dazu führen, dass die Lateinischen Lesestücke wieder wirklich lesenswert werden.

Ähnliche Probleme zeigen sich auch im Lektüreunterricht. Wer kann mit seinen Schüler/innen noch eine Ganzschrift lesen? Welches Curriculum sieht das überhaupt noch vor? Auch hier sind zwei in ihrem Ursprung sinnvolle Gedanken in der Gefahr, durch Übertreibung ihren Sinn zu verlieren: die Themenlektüre und das mikroskopische Lesen. Selbstverständlich ist es sinnvoll, für ein uns heute wichtiges Thema, über das kein antiker Autor je eine Monographie geschrieben

hat, wie z. B. die Sklaverei, eine Textsammlung zusammenzustellen. Und mit Recht wird das mikroskopische Lesen als eine Tugend, die gerade und vielleicht nur den Lateinunterricht auszeichnet, gepriesen. Wenn es aber dazu kommt, dass ich nicht nur Textstellen, die sich durch stilistische Ausformung und/oder durch gedankliche Dichte auszeichnen, mikroskopisch lese und interpretiere, sondern für jedes Textstückchen so viel Zeit brauche, weil weder Vokabeln noch Formen und Konstruktionen präsent genug sind, dann müssen auch die Textausgaben wieder so viel Hintergrundinformationen auf Deutsch geben, dass der lateinische Text darin nur noch wie Rosinen im Kuchen gefunden werden kann.

Wenn ich aber die Schüler/innen die Hilfen benutzen lasse, die sowieso jedem, der sich je mit lateinischen Texten heute beschäftigt, zu Gebote stehen, sie also nicht mehr künstlich davon fernhalte, dann werden auch wieder angemessene Textmengen zu bewältigen sein.

Was bedeutet das alles für eine sinnvolle Definition des Latinums? Wenn die Erteilung des Latinums die Bedeutung haben soll, dass der/die Betreffende die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten mitbringt, um für das Studium der Geschichte, Theologie, Archäologie usw. wichtige lateinische Texte im Original erfassen zu können, kann man heute nicht nur voraussetzen, dass er/sie dazu ein zweisprachiges Wörterbuch und eine Grammatik zur Hand hat, sondern auch, dass die eingangs genannten digitalen Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Das bedeutet, dass diese Hilfsmittel auch bei der Latinumsprüfung bzw. den als Voraussetzung dafür geltenden Klausuren in der Schule zugelassen werden sollten.

Nun haben wir aber eine Gruppe vergessen, die uns ganz besonders am Herzen liegt: die künftigen Latein-Studenten, die künftigen Altphilologen. Ihnen werden die Vokabeln, die Formen fehlen.

Wenn das deutsche Schulwesen so bleibt, wie es ist, kann man hierauf wohl zunächst nur Folgendes antworten: Sie werden zwar nicht wie die meisten Arabisten oder Sinologen die Sprache ihres Faches erst auf der Universität lernen müssen, aber sicherlich viel nachzuholen haben. Aber vielleicht muss das doch gar nicht sein.

Die Schule der Zukunft wird hoffentlich einmal auch in Deutschland nicht mehr die Schule der in (theoretischem!) Gleichschritt voranschreitenden Schülerschar einer Klasse sein, sondern ein Ort, in dem Schüler/innen nach ihren Begabungen und Interessen zum eigenständigen Arbeiten Zeit und Möglichkeit haben und ihren individuellen Beitrag in gemeinsames Forschen und Lernen einbringen können. Diese Schule der Zukunft ist ja längst nicht mehr in irgendeinem Wolkenkuckucksheim angesiedelt, es gibt sie nicht nur im fernen Norden z. B. in Finnland, woher wir übrigens die lateinischen Nachrichten beziehen, sondern längst auch im deutschsprachigen Raum.<sup>7</sup>

In einer Lerngruppe einer solchen Schule wird die Mehrzahl der Schüler/innen dankbar sein, wenn ihnen die Begegnung mit der Originalsprache durch Hilfen erleichtert wird. Aber es wird auch solche geben, die ihren Ehrgeiz dahinein setzen, den puren Text ohne Hilfen übersetzen zu können. Schließlich verstanden die Römer ihn ja auch unmittelbar. Es wird für die Methodik dieses Unterrichtes ein wichtiger Aspekt sein, diesen Ehrgeiz zu wecken und zu fördern.<sup>8</sup>

Damit komme ich zu einer sehr gefährlichen Klippe, auf die der Lateinunterricht in seiner jetzigen Form hinsteuert. Der Rückgang der Schülerzahlen in den aufsteigenden Klassenstufen führt dazu, dass die Oberstufenkurse oft recht klein sind. Das ist zwar schön für die Teilnehmer, aber der Druck auf die Schulverwaltungen und die Schulen nimmt zu, solche Kurse nicht mehr zuzulassen, weil sie durch überfüllte Kurse in anderen Fächern bezahlt werden müssen. Sofern die Schulen selbst über die Verteilung entscheiden, stehen die Lateinlehrer/innen hier in unmittelbarem Konflikt mit den Vertreter/innen der anderen Fächer.

Wenn wir nun einen Kurs haben, in dem alle Schüler/innen, die sich mit der Antike beschäftigen wollen, zusammengefasst sind, von denen einige, die künftigen Altphilologen, am intensiven Erlernen der Sprache interessiert sind, viele, in der Regel sicher die Mehrheit, die sprachlichen Anregungen schätzt, die der Lateinunterricht bietet, aber wieder anderen nur die Inhalte wichtig sind, dann kommen wieder Schülerzahlen zusammen, die die Existenz des Kurses sicherstellen.<sup>9</sup>

Und vielleicht müssen wir da gar nicht auf die Schule der Zukunft warten. Schon jetzt ist es ja so, dass in einem Grundkursfach nicht alle Schüler eines Kurses, selbst wenn sie das Fach bis zum Abitur belegen, ins Abitur damit gehen. Es könnte also in dem Kurs eine Differenzierung geben: Schüler, die den Kurs als Kulturkurs belegen (damit komme ich auf den am Anfang angerissenen Gedanken zurück), weitere, die von der Sprache, wenn sie mit den oben beschriebenen Hilfsmitteln zugänglich gemacht wird, fasziniert sind oder aus praktischen Gründen das Latinum (mit den oben skizzierten neuen Bedingungen) erreichen wollen, und schließlich die, die ein Latein- oder Griechisch-Studium anstreben oder aus Interesse die Sprache möglichst vollständig beherrschen wollen.

Mit der folgenden Unterrichtsskizze will ich zeigen, dass eine solche Mischung nicht nur bei Freiarbeit oder Projektunterricht möglich ist, sondern auch im konventionellen 45-Minuten-Schema.

Text: Sallust, Catilina, Archäologie. Die „Kulturschüler“ haben eine Übersetzung erhalten sowie Zusatztexte auf Deutsch, die die historischen Hintergründe, wie sie andere antike Autoren bzw. heutige Wissenschaftler beschreiben, erhellen. Die „Latinums-Schüler“ hatten den vorgesehenen Textabschnitt mit den vollständigen Vokabel- und Formenangaben (in Zukunft vielleicht als *e-mail*) zum Übersetzen erhalten. Die Gruppe der künftigen Latinisten übersetzt den unbearbeiteten Text, nur mit den auch jetzt üblichen Angaben zu Problemen, deren Lösung das Schülerniveau übersteigen würde. Dabei muss man sich die Einteilung nicht fest denken, sondern die Schüler/innen entscheiden *ad hoc*, in welche Gruppe sie sich diesmal einordnen wollen. So bleiben die Grenzen fließend, und wenn Schüler/innen, die mit der deutschen Übersetzung gearbeitet haben, bei der folgenden gemeinsamen Arbeit erfahren, welche Defizite die Übersetzung im Vergleich zu Sallusts Sprachgestaltung aufweist, können sie für die nächste(n) Stunde(n) in eine der Übersetzungsgruppen hinüberwechseln.

Zunächst treten die Gruppen mit gleichen Aufgaben zusammen, vergleichen ihre Ergebnisse und verbessern sie ggf. mit Hilfe der Lehrkraft.

Die „Kulturschüler/innen“, die ja von Anfang an auch immer von dem Sprachunterricht etwas mitbekommen haben, erhalten nun auch schon den lateinischen Text zum Vergleich.

Dann gibt es Gruppen quer zu der häuslichen Vorbereitung. Nun wird die Interpretation erarbeitet bzw., wenn wir im 45-Minuten-Rhythmus bleiben, vorbereitet. Die Übersetzungen – die gedruckte und die eigenen – werden mit dem lateinischen Text verglichen, und die historischen Informationen von der „Kulturgruppe“ vorgestellt. Als Hausaufgabe ergibt sich dann – für alle gleich – eine Interpretation, die die Intention der sprachlichen Gestaltung mit der der inhaltlichen Aussage zusammenzuführen sucht.<sup>10</sup>

Vor dem Schluss noch ein Hinweis auf das Griechische, mit dem die Schüler/innen im Durchschnitt in einem höheren Alter beginnen, in dem die Lernfähigkeit, die zum Behalten der Vielfalt der verbalen Formen nötig ist, schon nachgelassen hat.

Für das Griechische bietet das Perseus-Projekt bereits ein umfangreiches corpus – allerdings in lateinischer Schrift – schrecklich! Ein deutsches Programm dafür kenne ich nicht. Doch was nicht ist, kann noch werden!

Nun zum Schluss: Durch die Presse gehen Meldungen über die Zunahme der Schülerzahlen in Latein und in Griechisch. Eine mutmachende Situation. Wir haben Rückenwind. So sollten wir neue Segel setzen, damit nicht nur mehr beginnen, sondern auch viel mehr ihr Ziel erreichen!

Anmerkungen:

- 1) [www.perseus.tufts.edu](http://www.perseus.tufts.edu)
- 2) Fa. Ph. Niederau, Piusstr. 12, 52066 Aachen; [www.navigium.de](http://www.navigium.de)
- 3) Gubernator, Lern- und Übungsprogramm für den Lektüreunterricht im Fach Latein von Winfried und Martin Flikschuh, Schöningh-Verlag, Paderborn; Best. Nr. 062440 9
- 4) Im Perseus-Projekt kann man zu der knappen Vokabelangabe, die das Programm selbst bietet, durch einen Link den LEWIS-SHORT konsultieren. Das bedeutet, dass man sich also ein wissenschaftliches Wörterbuch auf den Bildschirm holen kann. Was man darin für die Benutzung eines zweisprachigen Wörterbuches lernen kann, ist selbstverständlich dasselbe wie bei der gedruckten Ausgabe.

5)

Odi	et	amo.
odisse: hassen 1. Sg. Ind. Perf. Akt.	et: und, auch	amare: lieben 1. Sg. Ind. Präs. Akt.
Quare	id	faciam
quare: weshalb	is, ea, id: er, sie es; dieser, diese, dieses Nom. / Akk. Sg. n.	facere: machen, tun 1. Sg. Konj. Präs. Akt./Ind. Fut. I Akt.
fortasse	requiris?	
fortasse: vielleicht	requirere: zu erfahren suchen 2. Sg. Ind. Präs. Akt.	
Nescio	sed	fieri
nescire: nicht wissen 1. Sg. Ind. Präs. Akt.	sed: aber, sondern	fieri: werden, geschehen, gemacht werden Inf. Präs. Pass.
sentio	et	excrucior.
sentire: merken, fühlen 1. Sg. Ind. Präs. Akt.	et: und, auch	excruciare: quälen, martern 1. Sg. Ind. Präs. Pass.

6) Das für späteren Lateinbeginn konzipierte Lehrwerk „Reading Latin“ von Peter V. Jones und Keith C. Sidwell (Cambridge University Press) beginnt mit adaptierten Plautus-Szenen.

7) Unter [www.freie-alternativschulen.de](http://www.freie-alternativschulen.de), [www.jenaplan.de](http://www.jenaplan.de), [www.lrz-muenchen.de/~montessori-schulen.html](http://www.lrz-muenchen.de/~montessori-schulen.html), [www.montessori-deutschland.de](http://www.montessori-deutschland.de), [www.montessori-netz.at](http://www.montessori-netz.at) findet man zahlreiche Grundschulen, aber auch weiterführende, die im Wesentlichen folgende Merkmale gemeinsam haben: Keine Trennung nach Leistungsgruppen, jahrgangübergreifende Kurse, weitgehend projekt- statt fächerorientiert, umfangreiche Freiarbeitszeiten mit Lernzielkontrolle durch individuelle Pensenbücher und Portfolio-System, verbale Beurteilungen statt Noten (i. allg. wegen der staatlichen Rahmenvorgaben nur bis Klasse 8), keine Klassenwiederholung. Bis zur 10. Klasse oder zum Abitur führen z. B.

**Deutschland:** in Brandenburg: Montessori-Gesamtschule Potsdam; in Hessen: freie Comenius-Schule Darmstadt, Reformschule Kassel; in Niedersachsen: Glocksee-Schule Hannover; in Nordrhein-Westfalen: Laborschule der Universität Bielefeld, Freie Schule Köln; in Thüringen: Jenaplan-schule Jena, Jenaplan-schule Markersbach/Erzgebirge

**Schweiz:** im Kanton Bern: Schule Beatenberg; im Kanton Luzern: Montessori-Schule Luzern

**Österreich:** in Wien: Wiener Montessori-Schulen  
Soweit ich ermitteln konnte, wird allerdings nur in der Bielefelder Laborschule Latein angeboten. Es ist für die Zukunft entscheidend, ob es gelingt, den Lateinunterricht in der Praxis den Formen eines Freien Unterrichts anzupassen.

In Südtirol, das im letzten PISA-Test besser abschnitt als irgendein deutsches Bundesland, gilt das italienische

Schulsystem einer Gesamtschule bis zur mittleren Reife, allerdings anders als in den genannten Freien Schulen mit 45-Minuten-Raster und grundsätzlicher Fächer- und Jahrgangstrennung. Latein wird dort in der Sekundarstufe angeboten: [www.schule.suedtirol.it](http://www.schule.suedtirol.it).

8) Es war zu Zeiten der Gesamtschuldiskussion in den 70er Jahren ein fatales Missverständnis der Gesamtschulidee und zwar nicht nur bei ihren Kritikern, sondern vor allem auch bei ihren Befürwortern, dass bei der Kritik an dem Prinzip der homogenen Schulklasse fast nur von denen die Rede war, die bei dem Gleichschritt nicht mitkamen und gefördert werden sollten, die, die von dem Gleichschritt behindert wurden, weil sie nicht schnell genug voranschreiten konnten, meistens aber vergessen wurden. Dabei denke ich keineswegs nur an Hochbegabte, sondern an viele einzelne intelligente und leistungswillige Schüler/innen, die das Pech haben, in eine schwache und träge Klasse hineingeraten zu sein. Ihre Entfaltungsmöglichkeiten zu fördern ist eine der schönsten Aufgaben der Schule der Zukunft.

9) Bei einer Umfrage unter Schüler/innen des Georg-Herwegh-Gymnasiums in Berlin-Hermsdorf, die jetzt in der Kursphase sind, gaben von 10 Schüler/innen, die Latein nach der 11. Klasse abgewählt haben, 4 an, sie hätten es fortgesetzt, wenn es die Möglichkeit der „Kulturgruppe“ (2) bzw. der Gruppe mit vollständigen Vokabel- und Grammatikhilfen (2) gegeben hätte.

Von 12 Schüler/innen, die nach dem Erwerb des Latinums (mit dem 2. Kurshalbjahr) das Fach abwählen wollen, gaben 4 an, sie würden es in der „Kulturgruppe“ fortsetzen, wenn das möglich wäre, 8 würden das Fach mit vollständigen Vokabel- und Grammatikhilfen fortsetzen wollen. Nach dieser Befragung werden 9 Schüler/innen das Fach in der jetzigen Form bis zum Abitur weiterführen. Die hier skizzierten Möglichkeiten würden also bedeuten, dass die Zahl der Kursteilnehmer im nächsten Halbjahr ca. das Zweieinhalbfache betragen würde als unter den jetzigen Bedingungen.

Ein Schüler, der u. a. wegen Latein das Jahr wiederholen muss, machte eine Anmerkung, die auf nicht wenige gerade der Jungen zutrifft: „Ich denke, dass ein Hauptproblem in Latein ist, dass man Sachen, die man früher versäumt hat zu lernen, nur schwer nachholen kann. Die Trennung nach Gruppen ermöglicht es so den Leuten, die sich für das Thema interessieren, sich trotz mäßiger Lateinkenntnisse weiter damit zu beschäftigen.“

10) Probleme macht bei diesem Konzept die Bewertung. Die „Kulturgruppe“ könnte nicht im Rahmen des I. Aufgabenfeldes bewertet werden, sondern deren Note müsste im II. Aufgabenfeld vermerkt werden (wie ein Geschichts-Zusatzkurs). Zu solchen Mischungen wird man sich sowieso in Zukunft bereit finden müssen, wenn mit fächerübergreifenden Projekten wirklich Ernst gemacht wird.

DIETRICH STRATENWERTH, Berlin

# Studenten in der Schule – Überlegungen zur Konzeption betreuter Fachpraktika

## Ein Erfahrungsbericht

### 1. Allgemeine Vorüberlegung.

#### Einführung. Aktuelle Situation.

Immer wieder wird in der Lehrerausbildung die mangelnde Vernetzung der ersten und zweiten Ausbildungsphase beklagt. Die Fachwissenschaftler an der Universität betrachten die Fachdidaktik mit eher skeptischem bis desinteressiertem Gestus – das ist eine gerade bei den Altphilologen zu beobachtende Haltung –, das pädagogische Begleitstudium wird von den Studierenden vielfach als praxisfern und unstrukturiert empfunden, die Fachleiter an den Studienseminaren sind zu Beginn der Ausbildungsphasen häufig enttäuscht von den mangelnden Kenntnissen, die die Anwärter im fachdidaktischen Bereich mitbringen, und auch die Studierenden selbst beklagen immer wieder, dass sie viel zu spät mit der Unterrichtspraxis in Kontakt kommen, ihre persönliche Eignung für den Lehrberuf mithin oft zu spät überprüfen können und zudem eine enge Verzahnung von Wissenschaft und Fachdidaktik kaum erfolge. – Eine rundum unbefriedigende Situation also, der man gegenwärtig in Rheinland-Pfalz energisch durch die Neukonzeption der Lehrerausbildung beizukommen versucht. Eine Zweigliedrigkeit des Studiums (Bachelor-/Masterstudium), ein erhöhter Anteil der Fachdidaktik im Rahmen der universitären Ausbildung sowie eine ganze Reihe von Praktika sind wichtige Säulen der Reform, der es um eine stärkere Verbindung von wissenschaftlicher und schulpraktischer Ausbildung geht, wobei eine Stärkung und Systematisierung der Fachdidaktiken eine wichtige Rolle spielt. Besonders betont wird, dass Praktikumsveranstaltungen bereits Teil des Bachelorstudiums, also der ersten 6 Semester sein müssen.

Gerade im Bereich der Praktika werden aber auch die Probleme des neuen Ansatzes deutlich: nur in Ansätzen ist bisher nachgedacht worden über die organisatorischen und konzeptionellen Aspekte dieser Praktika. Weil aber insbesondere im Rahmen dieser Veranstaltungen die entscheidende Vernetzung von Theorie und Praxis, von Fachwissenschaft und Fachdidaktik erfolgen

muss, weil viele Studierende im Rahmen der Praktika überhaupt erst einen Einblick erhalten, inwieweit sie für den Lehrberuf geeignet sind, muss hier eine sorgfältige Reflexion und Diskussion einsetzen. Es hilft nicht, auf der einen Seite über die organisatorischen Probleme, die Belastung der Schulen und Studienseminare und den Mangel an Personal zu klagen und auf der anderen Seite komplexe Konzepte zu veröffentlichen, ohne gleichzeitig praxisnahe Möglichkeiten der Gestaltung solcher Veranstaltungen zu erproben und zu erörtern. Der vorliegende Aufsatz will hier einen Beitrag leisten. Ihm liegt die Durchführung eines betreuten Fachpraktikums Latein im September 2006 am Studienseminar Mainz und dem Rabanus Maurus Gymnasium ebd. zugrunde. Obwohl diese Praktikumsform organisatorisch in Rheinland-Pfalz nun ein Auslaufmodell darstellt, können aus deren Konzeption doch eine Reihe von Anregungen und Rückmeldungen für die Gestaltung der neu einzurichtenden Praktika abgeleitet werden. Insbesondere ist hier an die sog. „vertiefenden Praktika“ und die „Fachpraktika“ gedacht, die beide von den Fachleitern betreut werden sollen.

### 2. Konzeption und Durchführung eines betreuten Fachpraktikums

Das Fachpraktikum setzt sich aus drei Bestandteilen zusammen: den Fachseminar-Modulen, die in der Regel am Studienseminar stattfinden, den Unterrichtshospitationen, die schwerpunktmäßig im Fachleiterunterricht erfolgen, aber auch in einigen weiteren Lerngruppen und den eigenen Unterrichtsversuchen. Diese Unterrichtsversuche werden vor- und nachbesprochen und von allen Praktikumssteilnehmern hospitiert.

Als Leistungsnachweise vorgesehen sind:

- die aktive Teilnahme an den Veranstaltungen
- mindestens ein Unterrichtsversuch
- die Vorlage eines Praktikumbuchs, das neben der Ausarbeitung über die Planung, Durchführung und Reflexion der selbst gehaltenen Stunde auch eine Übersicht aller Hospitationsstunden enthält (mit Angabe von Lehrer, Lerngruppe und Thema)

Eine vorbereitende Veranstaltung informierte die Studierenden über Ablauf und Inhalte des Praktikums. Hier wurde eine Informationsmappe mit einer ausführlichen, kommentierten Literaturliste, einem Probedruck eines neuen Lehrwerks und einiger zentraler Aufsätze zum gegenwärtigen Stand der Fachdidaktik bereitgestellt. Ebenso wichtig wie die Vorbereitung war die Nachbereitung. Neben einer ausführlichen Auswertungsrunde sind hier auch die schriftlichen Ausarbeitungen zu nennen.

## 2.1 Fachseminar-Module

Im Folgenden werden 7 Module vorgestellt, die im Rahmen der Fachseminarsitzungen des Praktikums durchgeführt wurden und die Hospitationen und Unterrichtsversuche flankierten. Dabei ist es sinnvoll in der Einführungswoche einen stärkeren Akzent auf die Sitzungen zu legen, in der Folgewoche sollten dann die Unterrichtsversuche der Praktikanten und deren Auswertung im Zentrum stehen. Daher sind die Module 1 – 5 in der ersten, die Module 6 – 8 in der zweiten Woche durchgeführt worden. Die beiden ersten Module sollen etwas ausführlicher vorgestellt werden, die weiteren aus Platzgründen nur im Überblick.

### *Modul 1: Einführung – Situation des Fachs – eigenes Fachverständnis*

Viele Studierende wählen als Zeitpunkt des betreuten Fachpraktikums das Ende des Grundstudiums, sie befinden sich im vierten Semester, wenn sie für zwei Wochen – meist im Rahmen

von Semesterferien – in einer Reihe von Unterrichtsstunden hospitieren, eigene Unterrichtsversuche durchführen und in begleitenden Seminarsitzungen wichtige fachdidaktische Fragen erörtern und Themen kennen lernen. Dieser Zeitpunkt bringt einige Chancen und Probleme mit sich: einerseits sind die Studierenden schon einige Jahre von der eigenen Schulzeit entfernt. Erinnerungen sind nicht mehr allzu präzise, die eigenen Schulerfahrungen z. T. schon recht unscharf. Andererseits aber ist die Beschäftigung mit der Fachwissenschaft schon sehr weit vorangeschritten, der Blick auf die spätere Berufstätigkeit, das schulische Umfeld aber aufgrund der Ferne des 1. Staatsexamens noch nicht wirklich da. Für viele Studierende ist aber gerade diese Situation der Anlass sich dezidiert auf diesen Bereich einzulassen, die eigene Eignung für den Beruf zu prüfen und einen ersten Einblick in die didaktischen und methodischen Dimensionen der fachwissenschaftlichen Inhalte zu erlangen. Hierauf sollte die einführende Veranstaltung zum Praktikum eingehen. Neben einer organisatorischen Einführung und der Bereitstellung einer kommentierten Literaturliste ging es zunächst darum, die eigene Lernbiografie der Praktikanten im Fach Latein in den Blick zu bekommen; gleichzeitig sollten auch Perspektiven hieraus auf das Selbstverständnis als Lateinlehrer und das eigene Bild von einem zeitgemäßen Lateinunterricht abgeleitet werden. Hierzu wurde das Verfahren des „*extended name-tags*“ durchgeführt. Die Praktikanten erhielten Namensschilder nach folgenden Muster:

Warum habe ich das Fach Latein an der Schule gewählt?

Was sind die prägenden Erinnerungen an meinen Lehrbuch- und Lektüreunterricht?

Mein Name

Das wünsche ich mir von dem Lateinunterricht, den ich halten werde ...

Ein Symbol, das ich mit gutem Lateinunterricht verbinde ...

Die *Nametags* bildeten eine gute Grundlage, um miteinander ins Gespräch zu kommen und um die Verbindung zwischen eigener Schulzeit, aktueller Ausbildungssituation und angestrebtem Berufsfeld zu ermöglichen. Generell fiel bei den Antworten folgendes auf:

- Bei fast allen Praktikanten war für das eigene Fachverständnis und das Bild von Lateinunterricht die Person des eigenen Lateinlehrers von zentraler Bedeutung. Eine Praktikantin wählte ihn gar als Symbol für guten Lateinunterricht – ein wichtiger Einblick hinsichtlich der anzustrebenden Professionalität. Wer von Schülern als so wichtig und prägend erlebt wird, sollte optimal ausgebildet sein Fach vertreten!
- Bei allen Praktikanten fiel auf, dass ein sehr offenes Fachverständnis, das die Vielfalt des Faches im Blick hat und neben den klassischen philologischen Inhalten durchaus auch die Realienkunde und Methoden- sowie Sozialkompetenzen als wichtige Lerninhalte nannte, mit ausgesprochen gegenteiligen Unterrichtserfahrungen kollidierte. Immer noch scheint eine Überbetonung von Formalgrammatik und eine verstaubte Übersetzungspraxis den Lateinunterricht an vielen Schulen auszumachen.
- Bei der Frage nach Vorstellungen für den eigenen Unterricht fiel durchgängig auf, dass Kontexte den Studierenden wichtig sind: immer wieder wurden fächerverbindende Ansätze angesprochen und daneben auch auf die existentielle Bedeutung der altsprachlichen Texte für unsere Zeit verwiesen.

Im Anschluss an diese Einheit wurden in einer Blitzlichttrunde Beobachtungskriterien zur Frage „Woran erkenne ich guten Lateinunterricht?“ gesammelt. Hier wurden differenziert nach den Aspekten Planung (abwechslungsreich, folgerichtig, flexibel, transparent), Unterrichtsablauf (schülerorientiert, interaktiv, sachgerecht, spannend, ausgewogen), Lehrer (authentisch, motiviert, konsequent, ausgeglichen, vorbereitet, offen) und Schüler (interessiert, motiviert, selbständig arbeitend, als ganzer Mensch angesprochen) wichtige Facetten eines modernen Lateinunterrichts ins Gespräch gebracht. – Ganz offensichtlich haben viele Studierende, obwohl sie

nach eigener Aussage einen ganz anderen Lateinunterricht erlebt haben, doch ein sehr offenes und modernes Bild vom Fach.

Nach Informationen zu aktuellen Trends der Fachdidaktik und der gegenwärtigen Situation des Fachs rundet ein Blick in die konzeptionellen Einführungen einiger neuerer Lehrpläne dieses erste Modul ab.

### *Modul 2: Unterrichtsplanung und -reflexion: Planungsfelder – Planungsschritte – Stundenentwurf.*

Um den Praktikanten eine Grundlage für die Planung der eigenen Unterrichtsversuche an die Hand zu geben, wurden in diesem Modul am Beispiel der Lehrwerkarbeit drei Planungsebenen beleuchtet: zunächst wurden vor dem Hintergrund der drei zentralen Arbeitsbereiche des Lateinunterrichts (Texterschließung, Interpretation, Übersetzung) die Planungsfelder einer Lehrbuchlektion am Beispiel einer Einheit aus dem Lehrwerk FELIX abgeleitet (Einstieg in Thema/Text – Texterarbeitung: Satzerschließung, Texterschließung – Erschließung des grammatischen Stoffs – Dokumentation des Textverständnisses – Textauswertung: Struktur, Inhalt, aktuelle Bezüge, Realien – Systematisierung des grammatischen Stoffs – Übungen – Wortschatzarbeit). Die große Bandbreite unterschiedlichster Handlungsfelder war für die Praktikanten zunächst eine neue Erfahrung. Ebenso war man überrascht, dass Grammatik textbezogen vermittelt wird und die Übersetzung eine, aber eben nicht die einzige Form der Dokumentation von Textverständnis darstellt. Bereits an dieser Stelle der Veranstaltung konnten die Praktikanten erste Wünsche äußern, in welchem der Bereiche sie gern ihren eigenen Unterrichtsversuch durchführen möchten. – Neben den Planungsfeldern wurden im Folgenden die Planungsschritte bei der Vorbereitung von Unterricht behandelt. Dabei wurde exemplarisch jeweils ein Aspekt genauer beleuchtet: bei der *Sachanalyse* war es die Konzeption einer Textverlaufsbeschreibung als Grundlage der Unterrichtsvorbereitung, bei der *didaktischen Analyse* das Modell von KLAFFKI mit seinen fünf Fragen<sup>1</sup>, bei der *Lernzielbestimmung* diskutierten wir

über unterschiedliche Formen der Klassifikation und Hierarchisierung von Lernzielen und bei den *methodischen Entscheidungen* wurde anknüpfend an die vorangegangene Diskussion über Kriterien guten Lateinunterrichts die Dramaturgie einer Lehrbuchstunde erarbeitet.

Die schriftliche Fixierung und Konkretisierung dieser Planungsschritte im Unterrichtsentwurf stellte das abschließende Thema dieses Moduls dar. Dabei war die Vorlage eines Musterentwurfs einer Referendarin sinnvoll, wobei man im Praktikum noch keinen vollständigen Lehrprobenentwurf verlangen sollte. Wir einigten uns auf folgende Inhalte: Thema der Stunde – Lernziele – Verlaufsplan – didaktischer Kern – methodische Entscheidungen. Die später vorzulegenden Praktikumsbücher enthielten daneben noch eine schriftliche Reflexion der gehaltenen Stunde. Durchweg überzeugte das hohe Niveau dieser Ausführungen.

### *Modul 3: Unterrichtsgestaltung, Prinzipien der Texterschließung*

Im Rahmen dieses Moduls wurden ausgehend von diversen Modellvorstellungen zum Ablauf einer Unterrichtsstunde<sup>2</sup> erste Einblicke in die Dramaturgie und die konstitutiven Elemente einer Grammatik- bzw. Lektürestunde vermittelt (Einstiegsgestaltung, Erarbeitungsformen, Sicherungsformen, Übungsformen, Sozialformen). Dabei galt dem Verfahren der Texterschließung besondere Aufmerksamkeit. Insbesondere wurden Möglichkeiten der Verbindung von Texterschließung und Neueinführung grammatischer Inhalte erörtert. Hier hat sich die Bereitstellung einiger einschlägiger Aufsätze bewährt, zumal die Studierenden kaum Kenntnisse in diesem Bereich aufweisen. Die Vernetzung dieses Moduls mit der Planung der eigenen Unterrichtsversuche war natürlich besonders eng und nach Bedarf wurden einzelne Punkte vertiefend besprochen.

### *Modul 4: Lehrwerke*

Von besonderer Bedeutung erscheint im Rahmen eines Praktikums ein Einblick in die aktuelle Lehrwerklandschaft, stellen die Lehrwerke doch eine Visitenkarte des fachdidaktischen Stands eines

Faches dar. So wurde in einem Lernzirkelszenario ein Überblick über die vier Generationen von Lateinlehrwerken gegeben, wobei ein besonderer Akzent auf den neuesten Produkten lag. Die Studierenden hatten zunächst Gelegenheit aufgrund der bisherigen Erfahrungen Bewertungskriterien zur Lehrwerkkritik abzuleiten und sich dann mit den bereitgestellten Werken zu befassen. Beim Vergleich und der Bewertung kristallisierten sich die folgenden Anforderungen an ein zeitgemäßes Lateinlehrwerk heraus, die den Studierenden besonders wichtig erschienen:

- Texte als zentraler Bezugspunkt
- motivierende Arbeitsaufträge in allen Handlungsfeldern (Texterschließung, Grammatik, Interpretation)
- Vielfalt von Übungen
- sinnvoller Bildanteil (bei einigen Lehrwerken wurde der hohe Bildanteil kritisch gesehen; Bilder wurden dagegen akzeptiert, wenn sie in Verbindung mit der Textarbeit standen)
- hoher Anteil an Realienkunde (generell wünschte man umfassendere Infotexte in den Lehrwerken, zu denen es auch Aufgaben geben sollte)

Insgesamt waren die Studierenden von der Vielfalt des Angebots innerhalb der Lehrwerke positiv überrascht. Die inhaltliche und methodische Bandbreite des Faches, wie sie sich in den Büchern widerspiegelte, beeindruckte.

### *Modul 5: Lektüreunterricht*

Da das Praktikum einen Schwerpunkt im Bereich der Lehrbucharbeit hatte, was aufgrund der stärkeren Distanz, die dieses Arbeitsfeld zur universitären Arbeit der Studierenden hat, sinnvoll erscheint – erleichtert es doch den Studierenden genuin didaktische Fragestellungen zu entwickeln –, wurde der Bereich des lateinischen Lektüreunterrichts nur überblickshaft behandelt. Hier sollten die Studierenden aufgrund einer vorgestellten Auswahl aktueller Lektüreausgaben und eines Einblicks in den Sek.-I und Sek. II-Lehrplan einen ersten Einblick in Inhalte und Arbeitsweisen des lateinischen Lektüreunterrichts erhalten. Ausgesprochen positiv war hierbei die Reaktion auf die Lesebücher; dieses Medium scheint für die angehenden Lehrer von großer Attraktivität

zu sein, man sieht hier insbesondere im Bereich der Übergangselektüre gute Möglichkeiten. Allerdings lehnt man eine zu starke Anbiederung an den Zeitgeschmack ab (zu knappe Textpartien, hoher Bilderanteil, reißerische Überschriften usw. wurden kritisiert). Auffallend deutlich ausgeprägt war auch der Wunsch neben den klassischen Autoren auch unverbrauchte Texte heranzuziehen und die Lektüreauswahl nicht nur auf die Antike zu beschränken. Hier scheint aufgrund des Angebots der Universitäten aber kaum eine Anregung dazusein. Der Gefahr, dass dann später Texte, die man an der Universität fachwissenschaftlich erschlossen hat, einfach didaktisch unreflektiert in den Unterricht übernommen werden, ist zu begegnen.

Im Rahmen dieses Moduls erhielten die Praktikanten zudem einen Einblick in Grundprinzipien der Reihenplanung. Die mittel- und langfristige Planungsebene stellt allerdings keinen Schwerpunkt in diesem Praktikum dar, das aufgrund seiner nur zweiwöchigen Dauer hier auch keine Erprobungsmöglichkeiten bietet.

#### *Modul 6: Leistungsfeststellung und -bewertung*

Wie auch in den Referendargruppen so war auch bei den Praktikanten dieses Thema stark nachgefragt. Es sollte allerdings im Rahmen eines Praktikums nur ansatzweise behandelt werden. Mögliche Themen sind etwa die Gestaltung einer Klassenarbeit oder die verschiedenen Bewertungsfelder mündlicher Mitarbeit. Das Vorlegen konkreter Beispiele (etwa einer Klassenarbeit auf Folie) erleichtert hier die Arbeit. Die Studierenden, die zunächst vor allem an pragmatischen Aspekten des Themas interessiert sind, können dann am Beispiel wichtige Facetten des Themas ableiten (so wurde etwa engagiert über das Layout von Klassenarbeiten und die Gestaltung von Auswertungsteilen gesprochen). Im Bereich der mündlichen Mitarbeit gilt es den Blick für die Vielfalt von Handlungsfeldern und Bewertungsmöglichkeiten zu öffnen.<sup>3</sup> Hier können die Praktikanten in den Hospitationsstunden und den eigenen Unterrichtsversuchen vertiefende Erfahrungen sammeln. Erschöpfend ist das Thema natürlich nicht zu behandeln. Allerdings ist es gerade vor dem Hintergrund der Tatsache,

dass die Studierenden im Rahmen des Praktikums ja ihre Eignung für den späteren Beruf prüfen sollen, unverzichtbar.

#### *Modul 7: Offener Unterricht*

Besonders prägend war für die Praktikanten die Erfahrung, dass Latein ein Fach ist, das die Schüler als ganze Menschen fordert und fördert, dass es ihnen Möglichkeiten gibt, kognitive und affektive, aber auch soziale und kommunikative Kompetenzen zu entwickeln und eine große Chance bietet, eigenständiges Arbeiten im Team zu ermöglichen. Daher sollte im Rahmen des Praktikums nicht auf einen Einblick in innovative Unterrichtsformen, die diese Kompetenzen besonders stützen, verzichtet werden. Gerade die Möglichkeit, solche Formen im Fach Latein einzusetzen, wird vielfach gar nicht gesehen. Viele Studierende haben diese Unterrichtsszenarien als Schüler nicht kennen gelernt und erleben sie auch an der Universität nicht. Es fällt ihnen daher schwer, in der zweiten Ausbildungsphase solche Ansätze in ihren eigenen Unterricht einzubringen. Es hat sich bewährt, die folgenden Unterrichtskonzepte vorzustellen:

- Stationenlernen
- Freiarbeit
- Wochenplanarbeit
- Portfolio
- Vorhaben

Als Szenario für die Erarbeitung wurde sinnvoller Weise die offene Lernform des Stationenlernens gewählt. An den einzelnen Stationen erhielten die Praktikanten verschiedene Materialien (Schülerarbeiten, Aufgabenmuster, Lernmaterial) zu den einzelnen Konzepten. Die Aufgabe bestand dann in einer Ableitung der didaktischen und methodischen Merkmale der Lernform; diskutiert wurde ferner über Fragen der Bewertung und die Lehrerrolle.

Um eine Möglichkeit des Austauschs über Fragen der Lehrerausbildung in der zweiten Ausbildungsphase zu ermöglichen, hatten die Praktikanten auch die Gelegenheit an einer Fachseminarveranstaltung teilzunehmen. Im Rahmen dieser Sitzung ging es um das Thema „Interpretation im Lateinunterricht“. Auch bei dieser Thematik wurden eine Reihe von Defiziten

in der Vernetzung von universitärer Ausbildung und späterer Tätigkeit deutlich. So wurde beispielsweise bemängelt, dass das Fachstudium kaum literaturtheoretische Konzeptionen vermittelt, mit deren Hilfe man schlüssige Interpretationsansätze entwickeln könne. Solche Anregungen liegen zwar in der Fachdidaktik vor, ihnen fehlt aber ganz offensichtlich das fachliche, literaturtheoretische Gerüst. Gerade für die Lektürephase ist dieser Befund beunruhigend.

## **2.2 Hospitationen (Durchführung, Organisation, Angebot)**

Neben den Fachseminar-Modulen stellten die Hospitationen den zweiten zentralen Bestandteil des Praktikums dar. Hier ist aus organisatorischen Gründen die Hospitation im Fachleiter-Unterricht sinnvoll. Es sollte aber nicht darauf verzichtet werden, nach Möglichkeit auch im Unterricht anderer Kollegen zu hospitieren. Die unterschiedlichen Unterrichtsstile, die divergierenden Auffassungen dessen, was zeitgemäßen Lateinunterricht ausmacht, aber auch die Vielfalt der Lerngruppen, die erlebt werden, sind unverzichtbare Erfahrungen. Vor den ersten Hospitationsstunden sollten Prinzipien und Aspekte der Unterrichtsbeobachtung besprochen worden sein, denn erfahrungsgemäß ist der Neuling völlig überfordert mit der analytischen Betrachtung einer Unterrichtsstunde. Es wird dann entweder völlig wahllos alles Mögliche notiert oder gar nichts. Sind aber bestimmte Aspekte besprochen worden, dann kann eine gezielte Beobachtung bestimmter Schwerpunkte helfen, die Vielfalt der Eindrücke zu sortieren. Mögliche Beobachtungskriterien sind etwa

- Einstiegsgestaltung
- Aufbau, Abfolge und Teile der Stunde/Dramaturgie
- Art der Erarbeitung
- Entwicklung des Tafel-/Folienbildes
- Medieneinsatz
- Sachliche Richtigkeit
- Streuung, Beteiligung der Lerngruppe
- Grad der Selbstständigkeit der Schüler
- Sicherung des Stoffes
- Atmosphäre, Lehrer-Schüler-Interaktion; Schüler-Schüler-Interaktion
- Gestik, Mimik, Stimmführung des Lehrers

Es bietet sich an jeweils einige dieser Kriterien als Beobachtungsaufgabe an einzelne Praktikanten zu vergeben, so dass anschließend verschiedene Detailbeobachtungen zusammengetragen werden können.

## **2.3 Auswertungsgespräche**

Die Auswertungsgespräche sollen allen Beteiligten die Möglichkeit bieten, ihre Eindrücke der gehaltenen/gesehenen Stunde auszutauschen und den geplanten und tatsächlichen Verlauf des Lernprozesses zu reflektieren. Dabei hat sich folgendes Gesprächsszenario bewährt: zunächst hat der Unterrichtende das Wort; er soll die Stunde insbesondere im Blick auf ihren Ertrag beurteilen und kann Themen/Aspekte nennen, über die gesprochen werden soll. Eine interessante Alternative bietet das Verfahren der Gedankenstichprobe: hierbei soll der Unterrichtende sich in die Perspektive eines Schülers der Lerngruppe versetzen und aus dessen Sicht von der erlebten Stunde berichten. Danach werden reihum die übrigen Teilnehmer gebeten kurz weitere Themen/Fragestellungen zu nennen, die ihnen wichtig erscheinen. Diese Themensammlung kann auch im Cluster-Verfahren auf Kärtchen durchgeführt werden. Dann können in der Mitte des Besprechungstisches die ausgelegten Kärtchen helfen, den Gesprächsverlauf zu strukturieren. Im folgenden Austausch, den der Praktikumsleiter moderiert, werden dann die gewünschten Themen gemeinsam besprochen. Der Unterrichtende erhält so die gewünschte Rückmeldung und es können Alternativen zu den getroffenen Entscheidungen diskutiert werden. Generell fiel auf, dass sich die Praktikanten durchgängig überrascht über die Vielfalt von Entscheidungen, Sozialkontakten und zu berücksichtigenden Planungsfacetten, die eine Unterrichtsstunde mit sich bringt, äußerten. Vielfach wurde deutlich die Belastung angesprochen, die das Halten einer Stunde bedeutet. Eine wichtige Erfahrung, die ein solches Praktikum mit Blick auf die spätere Berufsrealität vermittelt. Die Auswertungsgespräche bildeten die Grundlage für die spätere schriftliche Reflexion des eigenen Unterrichtsversuchs.

## 2.4 Eigene Unterrichtsversuche

Nach den ersten Hospitationen und Fachseminarmodulen konnten die Praktikanten bereits Wünsche äußern, welche Themen bzw. Stunden sie sich für ihren Unterrichtsversuch wünschen. Dabei lag zwar ein Akzent auf dem Lehrbuchunterricht – in diesem Rahmen wurden sowohl Texterschließungsstunden als auch Vokabel- und Grammatikstunden ausgewählt, sogar eine Realienstunde wurde konzipiert – es konnten aber auch Lektürestunden gehalten werden, wofür sich eine Praktikantin entschied. Nach einer ersten Vorbereitungsphase stellten die Praktikanten jeweils ihre Planungs Ideen im Plenum vor. Dann fand ein gemeinsamer Austausch statt, aus dem in der Regel der Unterrichtende noch einmal wichtige Anregungen und Rückmeldungen für seine Planung erhielt. Nach der gehaltenen Stunde, bei der alle Teilnehmer hospitierten, fand eine Nachbesprechung der Stunde – wie oben beschrieben – statt. Die Unterrichtsversuche wurden abschließend in einem Praktikumsbuch dokumentiert. Dabei wurden Ausführungen zu folgenden Punkten vorgelegt: Verlaufsplan – Aufstellung der Lernziele (klassifiziert und hierarchisiert) – Textverlaufsbeschreibung bzw. Sachanalyse – Didaktische Analyse – Methodische Entscheidungen – Reflexion des Stundenverlaufs – Anhang: Tafelbild, Arbeitsblätter usw.). Mithin entstand ein Lehrprobenentwurf *in nuce*. Die Sorgfalt der Ausarbeitung und der Ideenreichtum waren beeindruckend.

## 2.5 Organisatorische Aspekte (Schule, Seminar, Universität)

Nicht unerheblich sind die organisatorischen Schwierigkeiten, die ein solches Praktikum mit sich bringt. Einige seien genannt:

- Die Schulen sind häufig weder räumlich noch personell auf die Durchführung solcher Praktika eingestellt. So findet man häufig keinen Besprechungsraum und interessierte Kollegen, die gern an einer Besprechung teilnehmen möchten, können dafür aus Gründen der Unterrichtsversorgung nicht ausgeplant werden.
- Erforderlich erscheint mir auch die Einrichtung der Stelle eines Praktikumskoordinators

an den Schulen, der die organisatorischen und formalen Abläufe koordiniert und als Ansprechpartner für alle Praktikanten bereitsteht. Viel Zeit geht verloren, wenn solche Dinge von den Fachleitern, die das Fachpraktikum durchführen, auch noch erledigt werden müssen.

- Die Anbindung an ein Studienseminar ist nicht an jedem Studienort möglich. Gerade diese Anbindung ist aber wichtig, erhalten doch die Praktikanten nur so einen Zugang zu wichtiger fachdidaktischer Literatur und – was noch viel wichtiger ist – sie kommen in Kontakt mit den Referendargruppen.
- An den Universitäten müssen die Praktika in geeigneter Form angekündigt werden. Viele Studierende wissen nicht von den Möglichkeiten der betreuten Fachpraktika oder belegen diese Veranstaltung viel zu spät.
- Insbesondere ist eine Kooperation von Fachwissenschaftlern, Bildungswissenschaftlern und Fachdidaktikern im Rahmen eines solchen Praktikums wichtig.

## 3. Rückmeldung der Studierenden

In einem abschließenden Evaluationsgespräch wurden die Studierenden nach ihrer Einschätzung des Praktikums befragt. Ein besonderer Schwerpunkt bestand darin, auf Vernetzungen mit dem fachwissenschaftlichen Teil des Studiums einzugehen und Vorschläge für die weitere Gestaltung der Praktika einzubringen.

### 3.1 Inhalte/Themen des Fachpraktikums

Das in den Fachseminaren vermittelte theoretische Grundwissen wurde von den Studierenden als sehr hilfreich und wichtig empfunden. Zwar sei zu Beginn der Anteil der Theorie zunächst als belastend empfunden worden, man habe zunächst an das pädagogische Begleitstudium an der Universität gedacht, durch den Praxisbezug der Unterrichtshospitationen allerdings seien hier schnell Möglichkeiten der Veranschaulichung und Erprobung dagewesen. Durch diese Vernetzung sei eine bisher sehr negative Erwartungshaltung im Blick auf pädagogische Theorie und Fachdidaktik verändert worden. Gerade dadurch, dass in der eigenen Unterrichtsplanung

das erworbene Theoriewissen umgesetzt werden konnte, habe man einen Einblick erhalten, wie wichtig eine solide fachdidaktische Basis für die eigene Arbeit ist. In diesem Zusammenhang fiel mir auf, wie schwach die Grundkenntnisse in allgemeiner Pädagogik bei den Studierenden sind. Kein Praktikant hatte bspw. je etwas von KLAFKI und der bildungstheoretischen Didaktik gehört, die doch nach wie vor für die didaktische Analyse als Kern unserer Unterrichtsvorbereitung eine so zentrale Rolle spielt. Es ist offensichtlich so, dass die im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium vermittelten Grundkenntnisse keine Nachhaltigkeit besitzen oder überhaupt nicht angenommen werden. Eine stärkere Verbindung mit der Praxis im Rahmen der Schulpraktika kann offenbar hier zu einer Verbesserung führen. In der zweiten Ausbildungsphase müssten diese Kenntnisse vorausgesetzt werden können – ein Zustand, der zur Zeit noch nicht besteht.

### **3.2 Rückwirkung auf das Studium**

Da sich die Praktikanten mehrheitlich noch im Grundstudium befanden, war die Frage nach der Rückwirkung der Erfahrungen auf die weitere Studiengestaltung ein wichtiges Anliegen. Ein großer Vorteil der frühzeitigen Praktika besteht ja gerade darin, dass die Studierenden nicht nur die persönliche Eignung für den Lehrberuf prüfen können, sondern aufgrund des Einblicks in die Themen und Handlungsfelder des Faches die Gestaltung ihres Studiums (Auswahl der Lehrveranstaltungen, Arbeitsweise, Schwerpunktbildung) reflektieren können. Es fiel auf, dass allen Studierenden im Lehrangebot der Universität der linguistische Ansatz der Textgrammatik, der neben der Valenz- und Transformationsgrammatik ja dem modernen Lateinunterricht zugrunde liegt, fehlt. Das erforderliche wissenschaftliche Fundament, um fundiert Texterschließungsprozesse zu initiieren und Texte transphrastisch erarbeiten zu lassen, werde an der Universität nicht vermittelt. Erschwerend komme hinzu, dass in den Lektürepraktika eine Texterarbeitung prägend sei, die nach wie vor darin besteht Satz für Satz zu übersetzen. Wenn dann in der Schule der Lehrer anspruchsvolle Prozesse der Texterschließung in Gang bringen sollte und mit den

Schülern Texte auch als Texte behandeln sollte, dann fehle hier einfach die eigene Erfahrung und das wissenschaftliche Know-how. Diesen Befund halte ich geradezu für dramatisch. Wie können wir erwarten, dass unsere jungen Lehrer modernen Lateinunterricht halten, wenn sie selbst mit Texten in den universitären Lehrveranstaltungen so umgehen? Ähnlich problematisch ist der zuvor erörterte Mangel an literaturtheoretischem Basiswissen als Grundlegung für die Konzeption von Interpretationsprozessen. – Weiterhin wurde angesprochen, dass das fachliche Angebot an Lehrveranstaltungen durch die Praxiserfahrung durchaus nicht im Sinne einer Verschulung zu verengen sei (etwa dahin gehend, dass Lehramtsstudenten vor allem Veranstaltungen zu klassischen Schulautoren belegen sollten). Vielmehr sehe man die Offenheit und Vielfalt des universitären Angebots im Bereich der Literaturveranstaltungen gerade als Chance im Unterricht später auch unverbrauchte Texte und neue Autoren einzubringen, die didaktisch wertvoll seien. Das ist gerade vor dem Hintergrund der Mittelstufentexte, wo zur Zeit ja sehr vielfältige fachdidaktische Anregungen diskutiert werden, ein positiver Befund. Ganz offensichtlich sieht man die Universität auch als Ort an, an dem genuin didaktische Fragen im Zentrum stehen sollten, während dann später in der zweiten Ausbildungsphase ein stärkerer Akzent auf der Methodik liegen sollte. Die Frage, warum wir heute bestimmte Themen und Autoren in der Schule behandeln sollten, muss dann aber in den Vorlesungen und Seminaren auch gestellt werden – gerade wenn es sich um für die Schule neue oder eher selten eingesetzte Themen handelt!<sup>4</sup>

### **3.3 Zeitpunkt des Fachpraktikums**

Besonders positive Rückmeldungen gab es hinsichtlich des frühen Zeitpunktes des Fachpraktikums. Die zur Zeit noch vorgesehene fachdidaktische Übung an der Universität, die viele Studierende erst gegen Ende des Hauptstudiums besuchen würden, habe kaum nennenswerte Ergebnisse gebracht und sei viel zu spät angesetzt. Dagegen sei der frühe Einblick in die Unterrichtspraxis, in das, was modernen Lateinunterricht präge und wie sich die aktuelle Schülergeneration

im Fach präsentiere, sehr nützlich gewesen. Die Durchführung des Praktikums in der vorlesungsfreien Zeit sei ebenfalls günstig gewesen. Die intensive Sitzungsarbeit neben den Hospitationen sowie die eigene Vor- und Nachbereitung habe so geleistet werden können.

### **3.4 Kooperation zwischen Universität und Studienseminar/Schule**

Wie schon angedeutet, liegen hier die Hauptprobleme und sie scheinen im Fach Latein besonders stark ausgeprägt zu sein. Woran diese starke Trennung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik liegen mag, sei dahingestellt. Durchgängig wurde aber darauf verwiesen, dass eine Vernetzung bisher kaum gegeben sei. Das mangelnde Interesse der Fachwissenschaft an der Fachdidaktik sei hier ein besonders schmerzlich empfundener Mangel. Die Konsequenzen wurden bereits oben erwähnt; sie reichen von Fehlen methodenbezogener Linguistik-Veranstaltungen bis hin zu einer mangelnden Koordination von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Veranstaltungen im Lehrangebot. Häufigere Unterrichtsbesuche – auch gemeinsam mit den Dozenten – könnten hier eine Öffnung bewirken. Es scheint ein besonderes Anliegen zu sein, dass die Fachwissenschaftler die schulische Wirklichkeit und das, was den gegenwärtigen Lateinunterricht ausmacht, genauer in den Blick nehmen, um hieran auch ihr Lehrangebot zu orientieren. Dass das keine Verschulung des Studiums bedeuten muss, wurde oben schon klar gestellt. Befragt nach den Chancen der anvisierten Reform der Lehrerbildung sah man auf Studierendenseite hier auch die größten Schwierigkeiten. Es sei das eine, entsprechende Konzepte aufzubauen und Lehrinhalte festzulegen, aber eben das andere, innerhalb der personellen Strukturen dies auch umzusetzen. Mit anderen Worten: wer sich bisher kaum für Fachdidaktik interessiert hat, tut dies nach Einführung einer Vielzahl neuer fachdidaktischer Veranstaltungen an der Universität wohl auch nicht. Und dann können die Ziele der Reform nicht erreicht werden. Die Kooperation von Fachwissenschaft und Fachdidaktik wird von den Studierenden ausdrücklich gewünscht. Wie wichtig sie ist, konnte man im Fachpraktikum erfahren.

### **4. Ausblick: Desiderate. Vorschläge**

Die Durchführung des Praktikums hat aus meiner Sicht unter Beweis gestellt, wie wichtig eine enge Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik schon in der ersten Phase des Studiums ist. Man ist also mit der Einrichtung von Praktika in der Bachelor-Phase der neuen Studiengänge sicher auf dem richtigen Weg. Im neuen Ausbildungskonzept von Rheinland-Pfalz ist das hier vorgestellten betreute Fachpraktikum am ehesten in Verbindung mit den sog. „Vertiefenden Praktika“ zu sehen. Es wurden aber auch Inhalte, die erst für die späteren Fachpraktika des Masterstudiengangs geplant sind, berührt.

Die Ergebnisse und der Ertrag des Praktikums waren ausgesprochen beeindruckend. Die Studierenden haben sich in die zentralen Handlungsfelder des Faches Latein eingearbeitet und einen Überblick über wichtige Schritte der Unterrichtsplanung und -durchführung erhalten. Sie haben einen Einblick in die didaktische Analyse erhalten und hier erste Erfahrungen sammeln können. Schließlich vermittelte ihnen das Praktikum einen Überblick und erste Erfahrungen mit der Methodik des Faches; dabei fiel auf, wie offen und interessiert gerade die neuen Lernformen, die offenes und schülerzentriertes Arbeiten im Lateinunterricht ermöglichen, angenommen wurden.

M. E. sollten die Studierenden schon möglichst früh mit diesen Formen bekannt gemacht werden, denn sie werden zunächst gar nicht mit dem Fach Latein in Verbindung gebracht. Der Blick in die aktuelle Lehrwerklandschaft war ebenfalls von zentraler Bedeutung: so konnte der gegenwärtige Stand der Fachdidaktik und das vielfältige und bunte Bild, das das Schulfach Latein derzeit bietet, eindrucksvoll erlebt werden.

Rückblickend lässt sich sagen, dass ein derartiges Praktikum verbunden mit entsprechenden Lehrveranstaltungen an der Universität durchaus eine solide Vorentlastung der zweiten Ausbildungsphase, die im neuen Modell der Lehrerbildung ja verkürzt wird, darstellt. Schon nach zwei Wochen hatten sich die Studierenden intensiv in die Materie eingearbeitet.

Bei der Durchführung des Praktikums nimmt der Fachleiter eine zentrale Rolle ein. Er koordi-

niert die Hospitationen, gestaltet die Fachseminar-Module und berät die Studierenden bei ihren eigenen Unterrichtsversuchen. Daher sollten die Hospitationen auch verstärkt in seinem Unterricht stattfinden. Wichtig erscheint mir zudem, dass gerade die Lehrveranstaltungen, die solche Praktika an der Universität vor- und nachbereiten bzw. flankieren sollen, daher auch von den Fachleitern durchgeführt werden. Nur so lässt sich die erforderliche Koordination und Feinabstimmung leisten. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Fachleiter dann genaue Kenntnis der bereits vorhandenen Grundkenntnisse der angehenden Referendare haben.

Interessant war weiterhin, dass die Eltern und Schüler die Durchführung des Praktikums als Bereicherung des Unterrichtsalltags empfanden. Aufgrund der kreativen und innovativen Unterrichtsideen der Studierenden erlebten die Lerngruppen zwei sehr intensive Wochen, die eindrucksvoll die vielfältigen Möglichkeiten des Lateinunterrichts heute unter Beweis stellten.

Allerdings wurden auch die Probleme des Modells deutlich. Sie liegen einerseits in organisatorischen Aspekten und zum anderen im Bereich der Kooperation von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern.

Die Defizite hier sind vielfältig: so fehlt vielfach bei den Vertretern der Fachwissenschaft ein Interesse an fachdidaktischen Fragestellungen, so dass in den Lehrveranstaltungen didaktische Reflexionen über den Bildungswert der behandelten Inhalte fehlen. Dies ist aber im Rahmen eines Lehramtsstudiengangs unangemessen. Zumindest am Rande der fachwissenschaftlichen Behandlung müssen solche Aspekte auch in der ersten Ausbildungsphase Platz finden. Auf die Gefahr einer unreflektierten Übernahme im Studium behandelte Themen in den Unterricht durch Referendare weist KUHLMANN zurecht hin.<sup>5</sup>

Gerade das Praktikum bietet eine ausgezeichnete Möglichkeit der Rückmeldung solcher Aspekte an die Universität, wo dann in der Vernetzung von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Veranstaltungen diesem Problem beizukommen ist. Solange aber an den Universitäten Fachdidaktik und Fachwissenschaft

allenfalls nebeneinander existieren, wird sich hier keine Verbesserung ergeben.

Im Rahmen der Durchführung des Praktikums haben sich insbesondere vier Aspekte herauskristallisiert, die die Fachwissenschaft betreffen:

- Stärker als bisher müssten sachkundliche Themen in den Lehrveranstaltungen angeboten werden. Die Studierenden fühlten sich bei vielen Themen der Realienkunde, die ja in den neuen Lehrwerken wieder verstärkt berücksichtigt wird, unsicher. Hier könnte ein einfacher Abgleich mit den Lehrplänen und Lehrwerken ein Programm für eine entsprechende Lehrveranstaltung mit altertumskundlichen Schwerpunkt bieten.
- Ein großes Defizit liegt im linguistischen Bereich, insbesondere hinsichtlich der für den Texterschließungsprozess so wichtigen Textgrammatik. Hier fehlen neben den entsprechenden Termini auch die grundsätzlichen methodischen Fertigkeiten. Eine entsprechende Grundlegung im Fachstudium und praktische Umsetzungen in den Lektürekursen erscheint dringend erforderlich!
- Ebenfalls müssten verstärkt didaktische Überlegungen in die Lehrveranstaltungen einfließen. Um auch unverbrauchte, didaktisch aber fruchtbare Autoren in den Schulunterricht zu bringen, muss die Universität Impulse setzen.
- Schließlich ist eine literaturwissenschaftliche Fundierung von Interpretationsprozessen im Fach Latein erforderlich. Hier fehlen wichtige Grundlagen, die für die Konzeption und Initiierung von Interpretationsprozessen im Unterricht erforderlich sind. Beispielsweise müsste die Rezeptionsästhetik, die ja für die neuen Ansätze der Handlungs- und Produktionsorientierung so wichtig ist, auch im Lateinstudium eine zentrale Rolle spielen.

Schon früh sollten die Studierenden in die fachdidaktische Grundlagenliteratur eingeführt werden. Schon in den ersten Semestern sollte mit Aufbau einer Handbibliothek zur Fachdidaktik begonnen werden. Auch die regelmäßige Lektüre der Fachzeitschriften sollte angeregt werden. Hier waren bei den Studierenden kaum Kenntnisse vorhanden!

Das Praktikum sollte die Vielfalt und Buntheit des Faches Latein vermitteln, es soll Lust machen auf den Beruf des Lateinlehrers und wichtige erste Erfahrungen zu den Handlungsfeldern in diesem Beruf vermitteln. Hier liegt seine Chance, aber auch die Herausforderung. Die Studierenden empfanden das Praktikum als „Schonraum“, in dem sie geschützt Versuche durchführen, erste Erfahrungen sammeln konnten.

Wenn am Ende eine Rückmeldung wie die folgende steht, die eine Praktikantin am letzten Tag mir gegenüber äußerte, dann war es erfolgreich: „Am liebsten würde ich gleich hier in der Schule bleiben.“

#### Anmerkungen:

- 1) Wie wichtig gerade dieser Teil der Unterrichtsvorbereitung ist, hat jüngst P. Kuhlmann (Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Oberstufendidaktik in den Alten Sprachen. In: AU 5/2006, S. 65) herausgestellt: „Manch ein Student bzw. Referendar neigt zu einer Reduktion der Fachdidaktik auf eine reine Vermittlungskompe-

tenz. Überlegungen zur Unterrichtsplanung (sic) beginnen oft sofort mit methodischen Überlegungen (...), bevor die zu erreichenden inhaltlichen Lernziele präzise bestimmt und reflektiert sind.“

- 2) Verwendet wurde als Ausgangsmaterial die Skizzenübersicht in Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden. Bd. II: Praxisband. Frankfurt. 2. Auflage. 1987. S. 105f. Von den dort vorgestellten Modellen fand das Bild der Spirale bei den Studierenden am meisten Anklang. Es verbinde Offenheit, wachsende Anspruchshöhe und immanente Wiederholung – Aspekte, die man mit modernem Lateinunterricht verbinde – am besten miteinander.
- 3) Besonderen Anklang fand das Konzept eines Mitarbeiterprofils, wie es W. Kuschke in AU 6/2004, S. 12-15, vorstellt.
- 4) Vgl. dazu Kuhlmann, AU 5/2006, S. 66: „Im wissenschaftlichen Studium werden Studierenden normalerweise nicht dazu angehalten, sich mit der Relevanz der Autoren und Inhalte zu befassen oder sich gar mit ihnen persönlich auseinander zu setzen.“
- 5) In AU 5/2006, S. 66.

ANDREAS HENSEL, Mainz

## Im ‚Zeichen der Zeit‘ – oder die Stunde der charismatischen Führer (Teil 2)

### Die catilinarische Verschwörung als Ausdruck einer immanenten Systemkrise

der Römischen Republik (Teil 1 in Forum Classicum 2/2006, S. 134-145)

Laut WEBER wird charismatische Führerschaft gewonnen durch die persönliche Loyalität der Anhänger, die nicht auf abstrakten Regeln oder Positionen, sondern auf der subjektiven Bewertung des Führers beruht.<sup>76</sup> In beiden Fällen wurde auf dieser Basis die Grundlage der charismatischen Staatsherrschaft auf einer Ebene (und mit Mitteln) des noch bestehenden rational-legalen Systems geschaffen: Hitler gelang es in den Jahren 1924 bis 1929, sich als absoluter Führer der NSDAP zu etablieren, wobei die Partei in eine reine ‚Führerpartei‘ umgewandelt wurde.<sup>77</sup> Er war nicht mehr ein konventioneller Parteivorsitzender oder Führer neben anderen, er war ‚der Führer‘. Dies war verbunden mit (und Folge von) einem in der Partei gereiften Führerkult, der bewusst konstruiert war und teilweise quasi religiöse Züge annahm.<sup>78</sup> Die Basis von OCTAVIANs charismatischer Herrschaft war die gescheiterte Alleinherrschaft Caesars, den dieser zu seinem Erben und Träger seines Namens eingesetzt hatte<sup>79</sup>. Dies gab dem jungen Mann, der einer

eher unbedeutenden Familie entstammte, auf einen Schlag eine bedeutende Klientel, die sich vom Vater auf den Sohn vererbte und zum Folgen bereit war.<sup>80</sup> Dazu kam ein nicht unbedeutendes Vermögen, mit dem er seine Stellung und Klientel ausbauen konnte.<sup>81</sup> Octavian partizipierte also von Anfang an von der durch die Gesellschaft vorgegebenen patronalen Struktur, die immanenter Bestandteil der Republik war.<sup>82</sup> In der späten Republik bedeutete dies zunehmend, dass materielles Interesse von Armee und Plebs eine politisch instrumentalisierbare Anhängerschaft begünstigte, die einzelne Führer wie Octavian in die Stellung versetzten, Macht zu Vormacht zu steigern.<sup>83</sup> Der Ursprung der systemzerstörenden Kraft reifte also in beiden Fällen innerhalb des Systems. Octavian agierte allerdings mit Inbesitznahme der ersten Machtmittel sofort inmitten der manifesten Krise der Republik, deren Handlungsspielräume ihm die Möglichkeit gaben, seine Machtfülle schnell und beständig zu erweitern: zuerst im Zuge des immer wieder

verlängerten zweiten Triumvirats, um dann letztlich durch den Bürgerkrieg in den „Alleinbesitz der Gewalt [zu gelangen]“<sup>84</sup>. Das Mittel der Wahl war das Mittel der Zeit: Gewalt. Hitler wurde im Gegensatz dazu in einem Zeitraum der uneingeschränkte Führer der NS-Bewegung, der die kurze und vorübergehende Konsolidierung der Weimarer Republik markierte.<sup>85</sup> Der Rückhalt der völkischen Rechten in der Bevölkerung war geschrumpft, und noch 1928 erhielt die Partei gerade 2,6 Prozent der Wählerstimmen.<sup>86</sup> Ohne die Depression und deren ökonomische und politische Folgen hätte die Partei möglicherweise ihr Schattendasein weiter geführt.<sup>87</sup> Erst im Zuge des aus diesen Bedingungen resultierenden Wahlerfolgs 1930 gerieten sie und ihr ‚Führer‘ ins Rampenlicht größerer Aufmerksamkeit. Dabei traf der Führeranspruch Hitlers auf einen breiteren gesellschaftlichen Konsens, der nach einem starken Führertum, einem politischen Messias verlangte.<sup>88</sup> So verfehlt es auch wäre, andere wichtige Aspekte der Anziehungskraft des Nationalsozialismus zu vernachlässigen, ist „ohne den Hitler-Mythos, ohne die [...] messianischen Hoffnungen durch diesen ‚Sendboten‘ [...] der rasante Aufstieg der NSDAP nicht überzeugend zu erklären“<sup>89</sup>. Er hielt als Angelpunkt der NS-Propaganda die durchaus divergierenden Motivationen der Anhängerschaft zusammen und wurde für Millionen von Wählern sinnstiftende Integrationsfigur. Auch wenn es letztlich die Steigbügelhalter der Elite waren, die es zu dem Akt der ‚Macht ergreifung‘ kommen ließen, weil sie glaubten, Hitler instrumentalisieren zu können, waren es die Massen hinter der NS-Bewegung, die ihm erst die Möglichkeit einer solchen Rolle gaben. Am Ende dieses Wegs, der hier – verkürzt und fokussiert auf den Aspekt der charismatischen Herrschaft – nachgezeichnet wurde, ergriffen beide Führer die Staatsmacht. Doch konnten sie nach diesem entscheidenden Schritt auf die Wirkung ihrer charismatischen Herrschaft bauen, die sie entscheidend zur Macht getragen hatte? Weber bezeichnet diese als instabil und vorübergehend, da sie gebunden ist an die subjektive Bewertung des Führers durch seine

Anhänger.<sup>90</sup> Misserfolg wird somit zu einer fatalen Schwäche charismatischer Herrschaft, die sich nur durch die Dynamik steter Erfolge bewahren lässt. Hitler ist hierfür ein treffendes Beispiel: im März 1933 stimmte, trotz Unterdrückung der Linken, nicht mal jeder zweite Wähler für dessen Partei. Die meisten Deutschen standen ihrem neuen Kanzler entweder ablehnend oder zwiegespalten gegenüber.<sup>91</sup> Vor dem Hintergrund einer scheinbar vollständigen Wiederbelebung der deutschen Gesellschaft in den Anfangsjahren konnte dieser dann aber eine große Mehrheit derjenigen für sich gewinnen, die nicht für ihn gestimmt hatten.<sup>92</sup> Der Führerkult etablierte sich dabei als Massenphänomen, als nationale Euphorie. Eine Euphorie, die weit bis in die Kriegsjahre getragen wurde. Erst mit der Kriegswende begann die Popularität Hitlers – zunächst langsam – zurückzugehen. Der Mythos bröckelte und zerbrach schließlich für die breite Masse des Volkes. Nur für die treuesten Anhänger blieb Hitler uneingeschränkt ‚der Führer‘. So verlor die Herrschaft des NS-Regimes mit dem Einbüßen seiner Erfolge langsam aber sicher an Legitimität.

Wie weit dieser Faktor zum Ende des Systems beigetragen hat, kann hier nicht diskutiert werden, aber zu einem früheren Zeitpunkt, an dem das System noch nicht konsolidiert war und umfangreiche machtsichernde Strukturen aufgebaut hatte, wäre eine solche Situation höchstwahrscheinlich äußerst bedrohlich gewesen. Charismatische Herrschaft scheint entsprechend als alleiniger Faktor eine längerfristige, stabile Herrschaft nicht zu gewährleisten. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass in beiden historischen Situationen die neuen Machthaber im Zuge der Systemtransformation entsprechend bewusst nicht allein auf ihre charismatische Macht setzten, sondern an rational-legale Strukturen anknüpften, um ihren Status zu festigen. Es wurde darauf gesetzt, dass sich eben nicht ‚alles änderte‘, um auf die eingangs gestellte Frage zurückzukommen. Tatsächliche Macht wurde dabei in beiden Fällen nicht an diese Strukturen abgetreten, deren Funktion nur der ‚Verkauf‘ von rational-legal getragener Legitimität war.

### 3.3.1. Die Legitimierung der NS-Diktatur:

#### *Der Ruhm des alten Reichs und die ‚Kraft des Gesetzes‘*

Als Hitler am 30. Januar 1933 Reichskanzler wurde, war er keineswegs in der Lage gleich als uneingeschränkter Diktator zu agieren. Sein Kabinett war eingebunden in die Riege konservativer Koalitionspartner, ohne die eine Mehrheit im Reichstag nicht gegeben war. Über allem ‚schwebte‘ die Macht des Reichspräsidenten, der zudem ein potentiell rivalisierenden Loyalitätspunkt, nicht zuletzt für die Reichswehr, darstellte.<sup>93</sup> Zu den vordringlichsten Zielen, die in der Folge Hitler auch die tatsächlich personalisierte ‚Machtergreifung‘ ermöglichten, gehörte deshalb die Ausschaltung des Reichstages mit einer absoluten Autonomie bei der Gesetzgebung und die Einbindung der konservativen Kräfte in diese Pläne.<sup>94</sup> Auch sollte die Mehrheit des nicht-nationalsozialistischen Deutschland gewonnen werden, denn Hitler wurde zu diesem Zeitpunkt von ca. zwei Drittel der Deutschen bestenfalls der unbestimmte Respekt entgegengebracht, der dem Inhaber des Kanzleramts gebührt, aber er war noch nicht ‚der Führer‘.<sup>95</sup> Das erste ‚Meisterstück‘ auf diesem Weg lieferte der Regisseur der NS-Propaganda JOSEPH GOEBBELS mit dem ‚Tag von Potsdam‘ am 21. März 1933. Völlig losgelöst von den Vorgängen bei der brutalen Niederschlagung der Linken und den ersten antisemitischen Gewalttaten gelang es dem Regime, eine Verbindung zwischen Preußentum und Nationalsozialismus, zwischen Vergangenheit und Gegenwart zu inszenieren.<sup>96</sup> Anlass für dieses Schauspiel, von Goebbels bis ins kleinste Detail geplant, war die Eröffnung des neuen Reichstages. Das Bild Hitlers, der sich tief vor dem greisen Reichspräsidenten HINDENBURG verneigte und ihm die Hand bot, ging um die ganze Welt. Hitler bezeichnete den Reichspräsidenten in seiner Rede als „Schirmherrn über die neue Erhebung des Volkes“<sup>97</sup> und vereinnahmte mit dieser Huldigung – wie mit dem gesamten Akt – die Autorität und das Charisma der Symbolfigur der Kaiserzeit.<sup>98</sup> Das Schauspiel verfehlte seine Wirkung nicht: Die Verbeugung vor dem nationalen Mythos Hindenburg erschien vielen Deutschen als Verbeugung vor einer Tradition, auf deren

Grundlage die neue Bewegung ihre Erneuerungen zu bauen gedachte. In der Folge ging eine Welle nationaler Euphorie durch weite Teile der deutschen Bevölkerung, auch derjenigen, die der neuen Regierung eher abwartend bis ablehnend gegenüberstanden. So konnte das neue Regime durch ein scheinbares Anknüpfen an Strukturen des letzten, besonders von Nationalkonservativen als legitim angesehenen Systems, die Legitimität der eigenen Herrschaft beträchtlich steigern. Zwei Tage später – noch mit dem Rückenwind dieser Euphorie – legte die Regierung im Reichstag den Entwurf des ‚Ermächtigungsgesetzes‘ zur Abstimmung vor.<sup>99</sup> Dieses sollte der Reichsregierung auf vier Jahre befristet die Möglichkeit geben, an Reichstag und Verfassung vorbei Gesetze zu erlassen, obwohl NSDAP und DNVP eine handlungsfähige Mehrheit besaßen. Allerdings benötigte man eine Zweidrittelmehrheit, um dieses verabschieden zu können. In Abstimmung mit den konservativen Verbündeten verständigte sich die neue Regierung dabei auf eine Reihe manipulativer Beugungen der Geschäftsordnung des Reichstages, die eindeutig rechtswidrig waren. Trotzdem war man bestrebt, die Zustimmung der Mitte-Parteien zu erhalten, da dies besser in ein Bild einer propagierten ‚nationalen Erhebung‘ passte. In einer für die Bewegung bewährten Taktik aus scheinbaren Zugeständnissen und offenen Drohungen wurde letztlich allen Parteien – außer der SPD – diese Zustimmung abgerungen. Das Parlament hatte sich selbst entmachtet und den Nationalsozialisten die Macht in die Hände gelegt. Hitler verfügte zwar an diesem Punkt noch nicht über die absolute Macht, aber nun kam es in rascher Folge zu weiteren Schritten, die seine Diktatur festigten. Der Nutzen des Ermächtigungsgesetzes ging jedoch entscheidend weiter, denn auch wenn Terror und Rechtsbruch für die direkt Beteiligten unübersehbar waren, wurde es der Bevölkerung als legalistischer Akt verkauft. Vor diesem Hintergrund befriedigte es in der Deutschen Gesellschaft fest verwurzelte positivistische Vorstellungen von Staat und Recht und half so das Gewissen von Mitläufern, aber auch vielen Skeptikern zu beruhigen: „Gewiss es war eine Revolution, was sich da in den letzten Monaten abgespielt hatte, aber sie ging sauber

und legal vor sich“.<sup>100</sup> Auch hier knüpfte das System an bereits in der Gesellschaft vorhandene Strukturen an, die rational-legale Legitimität erzeugen sollten, was augenscheinlich gelang. So trug das Ermächtigungsgesetz entscheidend zur Stabilität des Regimes bei und wurde auch später nicht aufgehoben, als ihm in der Machtfrage keine Bedeutung mehr zukam.

### 3.3.2. Augustus und das ‚Schauspiel der Republik‘ im Prinzipat

Im Gegensatz zu Hitler war Octavian durch seinen endgültigen Sieg über MARC ANTON und KLEOPATRA im Jahre 30 faktisch im Besitz der alleinigen Macht.<sup>101</sup> Doch war diese mit dem Besitz noch nicht gesichert, denn sein verfassungsrechtlicher Status war unsicher. Noch war Rom (theoretisch) eine Republik mit einem Senat als dem Organ kollektiver aristokratischer Herrschaft. Nachdem Octavian Mitte des Jahres 28 nach der Neuordnung des Ostens nach Rom zurückgekehrt war, stand er vor der Aufgabe, seiner Macht eine dauerhafte politische und rechtliche Form zu geben. Sein bisheriger Weg war entscheidend bestimmt durch Rechtsbruch und Gewalt, doch zur Sicherung seiner Macht musste er neue Wege beschreiten, wollte er nicht scheitern.<sup>102</sup> Durch Verlautbarungen noch während der Triumviratszeit, die eine Rückkehr zur traditionellen Konsulatsverfassung versprachen, hatte Octavian versucht, die Unterstützung der politischen Klasse zu gewinnen, was seinen folgenden innenpolitischen Kurs sicherlich maßgeblich bestimmte. Nur durch die Wiederherstellung von Recht und Ordnung – in Abgrenzung zu der durch Gewalt gekennzeichneten Vergangenheit – und der (scheinbaren) Umsetzung des angekündigten Kurses, konnte der Sieger des Bürgerkrieges hoffen, die Zustimmung der Öffentlichkeit zu gewinnen. Zudem musste eine Einigung mit den alten Eliten erzielt werden, die nicht zu unterschätzen waren. Der gescheiterte Versuch Caesars, gegen den Willen des Senats zu regieren, zeigte dies deutlich. Octavian ging politisch klüger vor: er legte 27 die ihm übertragenen Ausnahmegewalten wieder in die Hände von Senat und Volk, was er als ‚Wiederherstellung der Republik‘ stilisierte. Doch trotz der scheinbaren

Erneuerung aller republikanischen Traditionen war und blieb Augustus das neue Machtzentrum der ‚wiederhergestellten Republik‘: nicht nur, dass er Jahr für Jahr das Amt des Konsul bekleidete, was ihm das Initiativrecht sicherte, hatte er im Gegensatz zu seinen wechselnden Kollegen als einziger ein militärisches Kommando, mit dem er zudem den größten Teil der Armee kontrollierte.<sup>103</sup> Auch sicherten ihm seine überragende finanzielle Potenz und Klientel Macht auf allen Ebenen von Politik und Gesellschaft. Dies verschaffte ihm mannigfaltige Möglichkeiten, auf die Zusammensetzung des Senates Einfluss zu nehmen und sich durch Patronage oder Disziplinierung Loyalitäten zu sichern. Wie gelang es Augustus aber, die alte Machtelite dauerhaft zur Anerkennung oder zumindest Hinnahme dieser neuen, auf seine Person zentrierten Verhältnisse zu bewegen? Trotz einer sich im Laufe der Jahre beständig kumulierenden Machtfülle, die ihn praktisch zum Herrn des Reiches machte<sup>104</sup>, zeigte Augustus scheinbar keinerlei monarchische Allüren.<sup>105</sup> Unter seiner Herrschaft wurde kein Kaiserpalast errichtet, und er wohnte weiterhin in seinem eigenen geräumigen Haus auf dem Palatin. Er behandelte die Senatoren ausgesucht höflich. Es war ihm wichtig zu signalisieren, dass er ein Senator unter anderen war, allerdings einer, der Großes geleistet hatte und deshalb eine herausragende Stellung beanspruchen durfte. Ein Anspruch, der dem römischen Denken, in dem die *auctoritas* immer eine zentrale Rolle gespielt hatte, inhärent war. Die dabei langsam und in Etappen vor sich gehende Inanspruchnahme einzelner Rechte, entsprach der Häufung von Ehrungen, die ihn ganz langsam in eine Stellung einer selbstverständlich übergeordneten Autorität rückten.<sup>106</sup> Auch band er den Senat tatsächlich in das faktische politische Leben ein und vergrößerte dessen Kompetenz mit der Gesetzgebung, die bisher den Volksversammlungen vorbehalten war. Allerdings entzog er die Beschlüsse des Senats dem freien Spiel der Kräfte: diese wurden vom *princeps* und dem ihm offiziell zugeordneten Beirat vorkonstruiert. Trotzdem nahmen die Magistrate scheinbar ihre traditionelle Rolle wieder wahr, und das in einem konsensualen Tenor, der eine Eintracht demonstrierte, die ein

idealisiertes Bild des Staates der Vorfahren zu spiegeln schien.<sup>107</sup> Dies entsprach dem verbreiteten Wunsch der Wiederherstellung des *mos maiorum*.<sup>108</sup> Doch knüpfte Augustus nicht nur mit der scheinbaren Restauration des Senates an die traditionale Legitimität des *mos maiorum* an, sondern auch durch eine neue Sittengesetzgebung, die Wiederherstellung beschädigter Tempel und die Erneuerung alter, in Vergessenheit geratener Kulte. Seine Legitimität als Alleinherrscher fußte aber auch auf den herausragenden Leistungen während seiner Amtszeit. Er konsolidierte und befriedete das Reich im umfassenden Maße und vermochte auf breiter Basis Outputs wiederherzustellen, deren Fehlen zentral für die Legitimitätskrise der Republik war. Augustus gelang so der Balanceakt, schleichend eine Monarchie einzuführen und sich gleichzeitig als Retter der republikanischen Traditionen feiern zu lassen.

Beide dargestellten historischen Beispiele unterstreichen so die Notwendigkeit für politische Systeme, aktiv zu ihrer Anerkennung beizutragen, also zu versuchen die „Überzeugung herzustellen und aufrechterhalten, dass die existierende politische Institution für die Gesellschaft die angemessene ist“<sup>109</sup>. Auf der bisherigen Argumentation aufbauend erscheint so die Krise der römischen Republik, die zu ihrem Ende führte, ganz wesentlich eine generelle Legitimitätskrise des Systems gewesen zu sein. Erst das Wiederherstellen dieser Legitimität unter Augustus führte erneut zu einem stabilen System: dem Kaisertum.<sup>110</sup> Diese These fügt sich in andere strukturalistisch geprägte Erklärungsansätze für das Ende der Republik, wie sie z. B. KLAUS BRINGMANN, KARL CHRIST oder UNGERN-STERBERG vertreten.<sup>111</sup> Allerdings ist dieser Punkt nicht unumstritten in der Forschung. Anknüpfend an ERICH S. GRUENS These<sup>112</sup>, dass der Bürgerkrieg des Jahres 49 ursächlich für den Untergang der Republik gewesen sei (und nicht umgekehrt der Bürgerkrieg Ursache der Systemkrise), ist eine Arbeit von K. M. GIRADET erschienen<sup>113</sup>, die in Caesar den Hauptschuldigen, wenn nicht Alleinschuldigen für dieses Ende auszumachen glaubt und wie Gruens jegliche strukturellen Aspekte leugnet.

#### 4. Im Kreuzfeuer: Das Ende der Republik – Folge struktureller Systemkrise oder destruktiver Intention?

KLAUS MARIA GIRADET versucht in seiner Arbeit nahezulegen, dass die *res publica* als System nicht gescheitert ist, sondern systematisch und zielgerichtet zerstört wurde.<sup>114</sup> Als Grund für ihren Untergang macht er – in Abgrenzung zu von ihm als „ideologische Mystifikationen“<sup>115</sup> titulierten Gründen wie Schicksal, Verhängnis, naturgemäßer Entwicklung – die „zufällige Tatsache [aus], dass es Ende 50 einen Prokonsul Caesar gab, der aus dem jahrhundertealten Verfassungskonsens der aristokratischen Führungsschicht um nichts als seiner reinen persönlichen *dignitas* willen ausgestiegen [war] [...] [und sich] größtenteils illegal in einem zehnjährigen Raubkrieg gegen die Gallier Machtmittel [...] [und] Legionäre verschaffte, mit denen er Anfang 49 den Militärputsch unternehmen konnte“<sup>116</sup>. Im Zuge seiner Argumentation stellt er sich sehr entschieden gegen die deterministische Sicht einer angeblich ‚historischen Notwendigkeit‘ für die der Republik folgende Monarchie, denn es gebe trotz aller Unzulänglichkeiten keinen Grund, dieser ihre historische Legitimität abzuspochen. Dies macht Giradet an systemimmanenten Reformkonzeptionen fest, wie sie z. B. CICERO in *De re publica* darstellte, und er betont, dass es in der römischen Gesellschaft „durchaus auch Kräfte gab, die diese reformerische Alternative zum Zustand der *res publica amissa* und zu monarchischen Versuchen zu stützen bereit waren“<sup>117</sup>. Der Tyrannenmord an Caesar, dessen Grundlage Cicero in seinen Schriften gelegt habe,<sup>118</sup> ist eines der Argumente, die er anführt, um diese These der weiterhin legitimierten Republik zu stützen. Weiterhin verweist er darauf, dass sich in den Quellen keine Stimmen finden lassen, die eine Monarchie bevorzugt hätten. Diese Überlegungen basieren laut Giradet auf einer Abkehr von geschichts-philosophischen oder -theoretischen Vorverständnissen zugunsten einer Hinwendung zu nüchtern-pragmatischer Wahrnehmung von ‚Tatsachen‘. Mit dieser Herangehensweise sehe er sich im Einklang mit einer wachsenden Tendenz, die er in der Forschung generell zu erkennen vermeint.<sup>119</sup> Erstaunlich ist vor dem Hintergrund eines solchen Anspruchs,

dass er in seiner Analyse bedeutende Tatsachen außer acht lässt. Auch wenn ihm in seiner Ablehnung des Konzepts einer historischen Notwendigkeit ohne Alternative zuzustimmen ist, bleibt sein Bild einer funktionierenden republikanischen Verfassung wenig überzeugend, da er die zentrale strukturelle Komponente der sich aufschaukelnden Krise nicht nur generell außer acht lässt, sondern sogar versucht, sie ins Reich der „modernen Mystifikation“<sup>120</sup> zu stellen. Nicht nur, dass bei der Definition der von ihm abgelehnten Strukturen ein augenscheinlicher Widerspruch entsteht – er schließt nicht nur die Begriffe „System und Struktur“<sup>121</sup>, sondern auch den Begriff „Zufall“<sup>122</sup> in diese Definition ein, den er selbst wie beschrieben auf die ‚zufällige Tatsache Caesar‘ anwendet – fällt er mit der Zentrierung auf vermeintlich allein bestimmende Akteure auch auf das überholte Modell ‚Männer machen Geschichte‘ zurück. Wie sehr diese Sichtweise zu kurz greift, haben nicht zuletzt die auf ihr basierenden Erklärungsversuche des Historismus zu Hitlers Machtergreifung und Herrschaft gezeigt,<sup>123</sup> und auch als Erklärungsmodell für das Ende der römischen Republik greift dieser Versuch zu kurz. Entscheidend dabei ist, dass eben der von Giradet behauptete ‚jahrhundertealte Verfassungskonsens‘, aus dem Caesar angeblich ausgestiegen sei, bereits lange nicht mehr existierte. Seit den Gracchen erlebte die römische Republik – wie dargestellt – einen beständig wachsenden Bruch in der sie tragenden politischen Klasse, die nicht mehr in der Lage war, den notwendigen Grundkonsens herzustellen, der zur Bewältigung der anstehenden politischen Fragen jahrhundertlang Grundvoraussetzung gewesen war. Im Zuge dieses Auflösungsprozesses war die Republik immer weniger in der Lage, die notwendigen politischen Outputs zu erzeugen, und verhärtete Fronten ließen Gewalt und Bruch der Verfassungsnormen immer mehr zum Mittel der Wahl werden. Bezeichnend für diese Veränderung der Verfassungswirklichkeit ist, dass früher im Konfliktfalle zwischen den Normen und der *dignitas* des einzelnen dieser einzelne sich in der Regel den Normen beugte, was sich im Laufe der Krise immer mehr wandelte.<sup>124</sup> Die Verfassungsnormen als Quelle für Handlungsmaßstäbe hatten eindeu-

tig an Legitimität eingebüßt. So war Caesar in seiner Machtgier neben vielen seiner Zeitgenossen kaum eine herausragende Einzelpersönlichkeit, zu der Giradet ihn stilisieren möchte. Ohne den destruktiv wirkenden Willen zur Macht einzelner Personen ist der Prozess der Auflösung der Republik sicher nicht zu verstehen, und es ist wichtig, diesem Aspekt Rechnung zu tragen; doch ihre Wirkung entfalten konnten Figuren wie Caesar erst durch die bestehende Krise des Systems, in dem sie agierten. Es lag an den Verhältnissen, dass die Mittel bereit lagen, charismatische Führerfiguren immer entscheidender für den Fortgang des politischen Geschehens werden zu lassen. Entscheidend war dabei die zunehmende Konzentration von materiellen und militärischen Machtmitteln in der Hand einzelner, die so der Kontrolle des Senates entglitten. In einer tatsächlich legitimierten *res publica* wäre dies undenkbar gewesen. Folglich hätte auch ein Caesar wahrscheinlich in Anerkennung allseits legitimierter Normen anders gehandelt oder wäre mit einem Bruch dieser Normen nicht erfolgreich gewesen, da sich nicht genügend Anhänger für ein solches Vorhaben gefunden hätten. Ein Aspekt, der zum ersten Mal besonders deutlich wird mit Sullas ‚Marsch auf Rom‘: wären Soldaten eines Heeres gegen die eigene Hauptstadt gezogen, wenn das System ihr uneingeschränktes Vertrauen gehabt hätte? So reicht es für ein tatsächliches Verständnis nicht aus, nur die Handlungen der römischen Führungsriege zu betrachten, denn ein System basiert immer auch auf dem Konsens der Masse der Bevölkerung. Wie breit die Masse an Unzufriedenen gewesen sein muss, wird nicht zuletzt deutlich durch das Maß an Unterstützung, das CATILINA offenbar gefunden hat, oder ein Agitator wie CLODIUS. Die Macht, mit der ein charismatischer Führungsanspruch auf einer staatstragenden Ebene aufzutreten vermag, ist immer auch ein Spiegel der Legitimität, die ein System genießt. Je größer die Bereitschaft ist, einem Führer gegen ein System zu folgen, je weniger wird dieses als legitim angesehen. Geht man von einer Legitimitätskrise der römischen Republik aus, wie sie hier angenommen wird, dann ist das massive Auftreten charismatischen Machtanspruches naheliegend und für die Krise der Repu-

blik als entscheidendes Symptom auch zu konstatieren. Wie bereits festgestellt, war Caesar nur einer unter vielen, der einen solchen Machtanspruch gestellt hat. Seine herausragende Stellung in einer rückblickenden Betrachtung erhält er lediglich durch den ‚Erfolg‘, den er im Vergleich zu vielen anderen Charakteren gehabt hat und der – hier ist Giradet Recht zu geben – natürlich das Ende der Republik entscheidend mit herbeigeführt hat. Und doch beinhaltet die Figur Caesars ein Maß an Austauschbarkeit, denn andere Akteure hätten möglicherweise an seiner Stelle genauso – oder ähnlich – gehandelt. Vielleicht sogar noch destruktiver? Vielleicht hätte ein charismatischer Führer aber auch, wie Cicero es bei Caesar ja gehofft zu haben scheint<sup>125</sup>, auf der Basis einer konstitutiven Diktatur oder eines anderen Lösungsansatzes das Ende der Republik abwenden können? Dies sind Gedankenspiele mit den Möglichkeiten intentionalen Handelns Einzelner, das zum Ende der Republik sicher entscheidend beigetragen hat. Dafür, dass diese Situation entstehen konnte, lag allerdings die Ursache nicht in diesen Einzelpersonen, sondern in der Krise, die diese durch ihre Wirkung erst ermöglichte. Die Quasi-‚Mystifikation‘ – um das von Giradet genutzte Wort gegen ihn zu wenden – des Einzelakteurs Caesar, ohne nach den Bedingungen zu fragen, die ihm seinen immensen Handlungsspielraum in die Hand gaben, ist für ein besseres Verstehen der historischen Situation schlussendlich weder ergiebig noch überzeugend. Gerade weil das Ende der römischen Republik einen exemplarischen Fall darstellt, wie Giradet es ausdrückt, bei dem Gewalt als „stumpfsinnige[r], aber eben doch geschichtsmächtiger Faktor [...] eine beunruhigende Rolle“<sup>126</sup> spielt, ist es sinnvoll, möglichst umfassend zu betrachten, welche Faktoren die Destruktion eines Systems derart begünstigen, dass Gewalt eine solche Bedeutung zukommen kann.

##### 5. Im Zeichen der Zeit: die catilinarische Verschwörung

Die Verschwörung des LUCIUS SERGIUS CATILINA fiel in die Zeit der schweren Krise der römischen Republik mit all den hier beschriebenen Faktoren. So wenig Fassbares man tatsächlich über Catilina

selber sagen kann, kann man doch feststellen, dass er und seine Generation – so auch der 106 geborene POMPEIUS oder der 100 geborene CAESAR – nicht nur Symptom, sondern mit allergrößter Wahrscheinlichkeit auch Produkt dieser Krise waren. Sie alle wuchsen als Kinder ihrer Zeit eben nicht in einer intakten Republik auf, sondern inmitten von Parteikämpfen, Putschen und Umwälzungen, die vormals bestehende Normen immer mehr außer Kraft setzten. Die Regeln in dem Spiel Republik hatten sich für die herrschende Klasse geändert: Gewalt und Korruption bestimmten zunehmend den Alltag. Niemand wird bestreiten, dass eine solche alltägliche Umgebung eine Sogwirkung auf die in ihr agierenden Menschen ausübt. Somit potenzierte sich der destruktive Charakter der Krise selber in seiner Wirkung auf das Heranwachsen einer neuen Führungsschicht, für die ein nicht verfassungskonformes Verhalten zur Quasi-Normalität wurde. Dies gilt sogar für gerne zitierte ‚Paradebeispiele republikanischer Gesinnung‘: CATO d. Jüngere (95 – 46) sprach sich für Wahlbestechung aus, BRUTUS (85 – 42) war – laut Aussagen Ciceros – ein Wucherer.<sup>128</sup> CICERO selbst ließ es in der Verhandlung um die gefassten Verschwörer zu, als er im Rededuell gegen Caesar zu unterliegen drohte, dass seine Ordnungskräfte diesen mit dem Tode bedrohten,<sup>129</sup> was kaum als verfassungskonform angesehen werden kann. Auch wenn diese Handlungen um ‚der rechten Sache Willen‘ (für den Staat) geschahen, wie Cato sich für sein Eintreten für Wahlbestechung rechtfertigt,<sup>130</sup> zeigt dies, wie sehr selbst diese Stützen der Republik eingebunden waren in ein Verhalten, dass mit den Idealen einer funktionierenden *res publica* kaum im Einklang stand. KARL CHRIST bringt es in seiner Bewertung Catilinas stimmig zum Ausdruck, wenn er diesen versteht als ein „politisch gescheitertes Mitglied der römischen Führungsschicht, das [...] als ein typisches Produkt der nachsullanischen Ära zu gelten hat“<sup>131</sup>. Figuren wie Caesar oder Pompeius sind dabei in ihrem Handeln mehr ins ‚Rampenlicht‘ der Geschichte geraten, was an der retrospektiv betrachtet einschneidenderen Wirkung ihres Handelns liegt. Trotzdem darf in einer Bewertung der Geschehnisse 63 – wie generell in historischen

Betrachtungen – nicht nur das Richtschwert retrospektiver Wertung angelegt werden, das allzu leicht dazu neigt, aus heutiger Sicht Ereignisse als ‚geschichtlich relevant‘ oder auch nicht zu klassifizieren. Dabei besteht die Gefahr, den Erfahrungshorizont der Zeit, so er denn greifbar ist, aus den Augen zu verlieren, indem Geschehnissen ein Wert – oder ein Sinn – zugewiesen wird, den diese im Moment ihres Ablaufs noch nicht haben konnten. So betrachtet erscheint die catilinarische Verschwörung eben nicht als „wenig bedeutende Episode der römischen Geschichte“<sup>132</sup>, wie KLAUS BRINGMANN es in den Raum stellt. Auch hier drängt sich abschließend noch einmal ein Vergleich mit Hitler auf, der lange Zeit von seinen Zeitgenossen unterschätzt wurde als ‚Bierkelleragitator‘. Wenn die Umstände seiner Zeit ihm nicht die Mittel der Macht zugespielt hätten, würde er möglicherweise bei einem anderen Verlauf der Geschichte heute genauso von der Geschichtswissenschaft beurteilt werden: als Randepisode der Weimarer Republik. Eine solche Einschätzung Hitlers hätte seine Möglichkeiten unterschätzt, indem sie zu sehr von dem tatsächlichen Verlauf einer Entwicklung ausgegangen wäre, die außerhalb dieses fiktiven Beispiels leider eine gänzlich andere Wendung genommen hat. Eine Geschichtsbetrachtung sollte sich immer auch in den Kontext der betrachteten Zeit begeben – soweit dies möglich ist – und dabei nicht nur das Geschehene, sondern auch das Machbare in ihre Analyse einbeziehen. Bezogen auf die catilinarische Verschwörung bedeutet dies: Fragt man, was wäre generell möglich gewesen, wenn der geplante Staatstreich in Rom erfolgreich gewesen oder zumindest überhaupt in die Tat umgesetzt worden wäre, nähert man sich konsistenter der Bedeutung Catilinas. Ausgehend von den historischen Eckpunkten, die auf Basis der Quellenlage als relativ wahrscheinlich angesehen werden können, ist der Spielraum der möglichen Wirkung dieser Figur nicht zu unterschätzen. Zumindest scheint er es geschafft zu haben, eine nicht unbedeutende Anhängerschaft hinter sich zu bringen, die zumindest zeitweise eine immense Bedrohung für die Hauptstadt hätte sein können. Wie immer die Pläne zu einer Machtübernahme auch ausgesehen haben mögen, hätten sie bei

ihrer Umsetzung zu blutigen Auseinandersetzungen geführt, die selbst bei einem Nichterfolg sicher nicht unbeträchtlich gewesen wären. Bei einem Erfolg wären Proskriptionen wahrscheinlich gewesen, um die politischen Gegner auszuschalten, wie es bereits SULLA gemacht hatte. Durch Ausschaltung des Senates und der Einsetzung seiner Verbündeten in die Magistratur wäre Catilina die zivile Regierungsgewalt der Hauptstadt in die Hände gefallen. Welche Möglichkeiten hätte er dann gehabt, diese erreichte Macht beständig zu sichern? Sicherlich hätte er versuchen müssen, diese umfangreicher zu legitimieren, denn er konnte sich nicht, wie Caesar später, auf ein großes Heer stützen. Allerdings hätte er durchaus die Möglichkeit gehabt, durch demagogische Agitation – verbunden mit populären Versprechungen – breitere Bevölkerungsschichten für sich einzunehmen. Die politische und soziale Krise lieferte ihm genügend Spielraum, sich auf diesem Wege eine größere Anhängerschaft zu sichern, zumal Erfolg, wie gezeigt, charismatische Führerschaft generell stützt. Hätte er so diese Führerschaft auf eine größere Klientel ausdehnen können, vor allem in der stadtrömischen Bevölkerung, wäre eine Stabilisierung der Verhältnisse nicht gänzlich auszuschließen gewesen. In der Forschung werden solche Überlegungen gar nicht erst in Betracht gezogen, da – selbst bei einem Erfolg Catilinas – immer auf die militärische Überlegenheit des POMPEIUS verwiesen wird, wie zum Beispiel CHRIST es darstellt: „[...] eine Chance sich auf Dauer zu behaupten [für Catilina], war schon von Anfang an nicht gegeben, da Pompeius’ Armee bei weitem überlegen war und auch die Provinzen in diesem Augenblick treu zur legalen Regierung standen.“<sup>133</sup> Doch selbst Pompeius hätte bei einer solchen – theoretischen – Stabilisierung der Lage in der Hauptstadt mit einem Einmarsch seines Heeres einen erneuten Bürgerkrieg riskiert, und egal wie er entschieden hätte – von einem gewaltsamen Eingreifen ist fast auszugehen – würde allein der Erfolg bis hierher Catilina schon eine gänzlich einschneidendere Bedeutung für das Geschehen in Rom verleihen. Dieses generelle Bedrohungs- und Erfolgspotential war im Moment des Ablaufs der Verschwörung sicherlich möglich und gege-

ben für die Beteiligten. Vor diesem Hintergrund erscheint es verfehlt, der Verschwörung den Charakter einer eher unbedeutenden Begebenheit zuzuschreiben, nur weil sie ihre potentielle Wirkung rückblickend nicht entfalten konnte. In einer abschließenden Bewertung behält Catilina selber letztlich seinen schwer fassbaren Charakter, der durch die unbefriedigende und einseitige Quellenlage bedingt ist, die eindeutige und weitgehende Aussagen kaum möglich machen. Was bleibt, ist die Feststellung, dass der versuchte Staatsstreich Catilinas im Zeichen einer Zeit stand, die generell geprägt war durch die Versuche charismatischer Führertypen, Macht zu erreichen auf nicht ‚verfassungskonformen‘ Weg. Die sich in einer umfangreichen Krise auszehrende Republik gab diesen Führertypen, die in ihrer Mitte entstanden, die Mittel in die Hand, diesen Auflösungsprozess weiter zu beschleunigen. So war Catilina in seinem Handeln vor allem ein typisches Symptom dieses Prozesses, ein Spiegel des maroden Zustandes der *res publica*, wie er hier dargestellt wurde. Auch wenn das Ende der Republik kein unabwendbarer Prozess war, so standen doch Figuren wie Catilina in einer Reihe mit anderen, die dieses Ende in ihrer destruktiven Wirkung mit bestimmten:

*Wenn Caesar und Pompeius wie Cato gedacht hätten, so würden andere wie Caesar und Pompeius gedacht haben, und die Republik wäre möglicherweise durch eine andere Hand in den Abgrund gerissen worden ...*

#### Anmerkungen:

- 76) Vgl. Kershaw, Mythos, S. 21.
- 77) Vgl. Kershaw, Hitler, S. 334.
- 78) Vgl. Kershaw, Hitler Mythos, u.a. S. 38-47, S. 56; Wehler, Gesellschaftsgeschichte, S. 551-52.
- 79) Bringmann, Klaus: Augustus und die Begründung des römischen Kaisertum, Berlin 2002, S. 25.
- 80) Vgl. Schuller, Weltreich, S. 112-113; Christ, Karl: Die römische Kaiserzeit. Von Augustus bis Diokletian, München 2004<sup>2</sup>, S. 15.
- 81) Vgl. Bringmann, Augustus, S. 24-25.
- 82) Vgl. Schuller, Weltreich, S. 24-25. Das emotional unterfütterte Klientelverhältnis band die Mittel- und Unterschicht fest an die Oberschicht der Senatsaristokratie. Durch die oft über Generationen bestehende Zugehörigkeit zu einer Familie kam es auf Seiten der Klientel oft zu einer äußerst engen Verbundenheit, die mannigfaltige soziale und psychologische Bedürfnisse

befriedigte. Dennoch musste diese Stellung beständig ‚verdient‘ werden, denn die traditionelle Zugehörigkeit konnte auch aufgekündigt werden, wenn der Patron sich nicht genügend engagierte, vgl. ebd.

- 83) Vgl. Bringmann, Augustus, S. 55.
- 84) Zitiert nach Schuller, Weltreich, S. 120.
- 85) Albertin, Lothar: Die Auflösung der bürgerlichen Mitte und die Krise des parlamentarischen Systems von Weimar, in: Demokratie in der Krise. Parteien im Verfassungssystem der Weimarer Republik, hg. v. Eberhard Kolb, München 1997, S. 59-111, hier S. 88; Wehler, Gesellschaftsgeschichte, S. 252-257.
- 86) Vgl. Wehler, Gesellschaftsgeschichte, S. 567.
- 87) Vgl. Kershaw, Hitler, S. 335.
- 88) Vgl. Wehler, Gesellschaftsgeschichte, S. 572f.; Kershaw, Hitler-Mythos, S. 17, S. 45f.
- 89) Vgl. Wehler, Gesellschaftsgeschichte, S. 571. Kershaw, der sich diesem Urteil Wehlers anschließt, betont dabei explizit die Komplexität der Motive für die Unterstützung der NSDAP (Kershaw, Hitler-Mythos, S. 56-57).
- 90) Vgl. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, S. 124, zitiert nach Kershaw, Hitler-Mythos, S. 21-22.
- 91) Alles weitere nach Kershaw, Hitler-Mythos, S. 151ff., 207ff., 246ff.
- 92) Vgl. ebd., S. 17.
- 93) Vgl. Kershaw, Hitler, S. 554.
- 94) Vgl. ebd., S. 555ff.
- 95) Kershaw, Hitler-Mythos, S. 70.
- 96) Alles weitere nach Thamer, Hans-Ulrich: Verführung und Gewalt. Deutschland 1933-1945, Berlin 1986, S. 270-273; Kershaw, Hitler, S. 588-589.
- 97) Kershaw, Hitler, S. 589.
- 98) Vgl. Kershaw, Hitler-Mythos, S. 76.
- 99) Alles weitere nach Thamer, Verführung und Gewalt, S. 272-281; Kershaw, Hitler, S. 589-593.
- 100) Thamer, Verführung und Gewalt, S. 280.
- 101) Alles weitere Schuller, Weltreich, S. 120f.
- 102) Alles weitere Bringmann, Augustus, S. 45ff; Eck, Werner: Augustus und seine Zeit, München 2003<sup>3</sup>, S. 47.
- 103) Vgl. alles weitere Eck, Kaiserzeit, S. 43f.; Christ, Kaiserzeit, S. 16f., Bringmann, Augustus, S. 62.
- 104) Vgl. Bringmann, Augustus, S. 53.
- 105) Alles weitere Schuller, Weltreich, S. 128f.; Eck, Augustus, S. 100f.
- 106) Gerade die Maxime des Augustus *festina lente* hat sicherlich zur Akzeptanz der Transformation zum Prinzipat beigetragen, die entsprechend langsam und zumeist gewaltlos vor sich ging, vgl. Eck, Augustus, S. 49f.
- 107) Bringmann, Klaus: Römische Geschichte. Von den Anfängen bis zur Spätantike, München, 2004<sup>8</sup>, S. 59.
- 108) Bereits seit dem 2. Jh. v. Chr. wurden als Verfall wahrgenommene Verhaltensänderungen in der Gesellschaft an diesem Ideal gemessen, das allerdings nicht als Abbild der vor dem 2. Jh. herrschenden Normen und

Mentalitäten verstanden werden darf, vgl. Bringmann, Augustus, S. 375. In der Bürgerkriegszeit wurde es zur vorherrschenden Geschichtsauffassung, dass eine Abkehr von der Lebensweise der Vorfahren, die Rom groß gemacht hatte, die innere Eintracht zerstört habe, vgl. alles weitere Bringmann. Römische Geschichte, S. 59f.

- 109) Lipset, Seymour Martin: Soziologie der Demokratie, Neuwied 1960, S. 64.
- 110) Vgl. Bringmann. Krise und Ende, S. 96; wobei es verfehlt wäre, Augustus' Herrschaft bereits als Kaisertum zu bezeichnen. Die von ihm spezifisch gestaltete Variante einer Monarchie, das Prinzipat, war allerdings die Grundlage für die darauf folgende Kaiserzeit, die in den ersten zwei Jh. ihres Bestehens als durchaus stabil anzusehen ist, vgl. Eck, Augustus, S. 106f.
- 111) Vgl. dazu u.a. Bringmann, Krise und Ende, S. 17-24, S. 91-96; Christ, Krise und Untergang, S. 128-129; Ungern-Sternberg, Legitimitätskrise, S. 607-624.
- 112) Gruen, Erich: The Last Generation of the Roman Republic, Berkley, Los Angeles 1974.
- 113) Vgl. Giradet, Verantwortung, S. 217-251.
- 114) Vgl. ebd., S. 249.
- 115) Ebd., S. 249.
- 116) Ebd., S. 249f.
- 117) Ebd., S. 248f.
- 118) Ebd., S. 246.
- 119) Ebd., 217.
- 120) Ebd., 234.
- 121) Ebd., 234.
- 122) Ebd., 234 .
- 123) Den Interpretationen des Historismus folgend, der Anfang der 60er Jahre rasch an Einfluss verlor, war der Nationalsozialismus mehr oder weniger ein ‚Unfall‘ in einer ansonsten positiven Entwicklung der deutschen Gesellschaft und die NS-Herrschaft der Wille eines Einzelnen, der Deutschland in den Krieg getrieben habe. Vgl. Kershaw, Der NS-Staat, S. 21.
- 124) Vgl. Christ, Römische Geschichte, S. 128.
- 125) Vgl. Giradet, Verantwortung, S. 234-241.
- 126) Ebd., S. 251.
- 127) Vgl. Canfora, Caesar, S. 41.
- 128) Ebd., S. 41.
- 129) Ebd., S. 61.
- 130) Ebd., S. 41.
- 131) Zitiert nach Christ, Römische Geschichte, S. 129.
- 132) Vgl. Bringmann, Krise und Ende, Anmerkungen zu Q43, S. 179.
- 133) Vgl. Christ, Krise und Untergang, S. 262.

#### Literaturverzeichnis

- Ake, Claude: Charismatic Legitimation and Political Integration, in: Comparative Studies in Society and History Nr. 9 (1966), S. 1-13.
- Albertin, Lothar: Die Auflösung der bürgerlichen Mitte und die Krise des parlamentarischen Systems von Weimar,

in: Demokratie in der Krise. Parteien im Verfassungssystem der Weimarer Republik, hg. v. Eberhard Kolb, München 1997, S. 59-111.

- Axelrod, Robert: Die Evolution der Kooperation, München, 1991.
- Bleicken, Jochen: Die Verfassung der Römischen Republik, Paderborn, München, Wien, Zürich 1995.
- Bleicken, Jochen: Gedanken zum Untergang der römischen Republik, in: Sitzungsberichte Band XXXIII 1995.
- Breit, Gotthard: Max Weber, in: Demokratie-Theorien. Von der Antike bis zur Gegenwart, hrsg. v. Peter Massing, Gotthard Breit, Bonn 2003.
- Breuer, Stefan: Rationale Herrschaft. Zu einer Kategorie Max Webers, in: Politische Vierteljahresschrift, Jg. 31, Heft 1 S. 4-32, 1990.
- Bringmann, Klaus: Augustus und die Begründung des römischen Kaisertum, Berlin 2002.
- Bringmann, Krise und Ende der römischen Republik (133-42 v. Chr.), Berlin 2003.
- Bringmann, Klaus: Römische Geschichte. Von den Anfängen bis zur Spätantike, München, 2004<sup>8</sup>.
- Canfora, Luciano: Caesar. Der demokratische Diktator, München 2001.
- Christ, Karl: Die römische Kaiserzeit. Von Augustus bis Diokletian, München 2004<sup>2</sup>, S. 15.
- Christ, Karl: Krise und Untergang der römischen Republik, Darmstadt 2000.
- Christ, Karl: Römische Geschichte. Einführung, Quellenkunde, Bibliographie, 3. erw. Aufl. Darmstadt 1980.
- Craig, Gordon, A.: Deutsche Geschichte 1866-1945. Vom Norddeutschen Bund bis zum Ende des Dritten Reiches (Bd. 2), dritte, verbesserte Auflage, München 1981.
- Drexler, Hans: Die Catilinarische Verschwörung. Ein Quellenheft, Darmstadt 1976.
- Eck, Werner: Augustus und seine Zeit, München 2003.
- Easton, David: The Analysis of political structure, New York 1990.
- Flaig, Egon: Den Kaiser herausfordern. Die Usurpation im Römischen Reich, Frankfurt am Main / New York 1992.
- Giradet, Klaus Martin: Politische Verantwortung im Ernstfall. Cicero, die Diktatur und der Diktator, in: Lhnaika. Festschrift für Carl-Werner Müller, hg. v. Christian-Müller Goldinger, Kurt Sier, München 1994, S. 217-251.
- Gruen, Erich: The Last Generation of the Roman Republic, Berkley, Los Angeles 1974.
- Höhne, Heinz: Die Machtergreifung, Reinbek 1983.
- Iggers, Georg: Geschichtswissenschaft im 20. Jahrhundert. Ein kritischer Überblick im internationalen Zusammenhang, 2. erw. Aufl. Göttingen 1996.
- Kershaw, Ian: Der Hitler-Mythos. Führerkult und Volksmeinung, 2. erw. Auflage München 2002.
- Kershaw, Ian: Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick, Hamburg 1999.
- Kershaw, Ian: Hitler. 1889-1936, München 1998.

- Lipset, Seymour Martin: Soziologie der Demokratie, Neuwied 1960.
- Meyer, Eduard: Caesars Monarchie und das Principat des Pompejus, Stuttgart, Berlin 1918.
- Mommsen, Theodor: Von Sullas Tode bis zu Schlacht von Thapsus (=Römische Geschichte, Bd. 3), Berlin 1856.
- Rosenberg, Arthur: Geschichte der Römischen Republik, Leipzig 1921.
- Schweitzer, Arthur: The Age of Charisma, Chicago 1984.
- Schuller, Wolfgang: Das Römische Weltreich. Von der Entstehung der Republik bis zum Ausgang der Antike, Stuttgart 2003<sup>2</sup>.
- Sturm, Reinhard: Kampf um die Republik 1919-1923, in: Informationen zur politischen Bildung, hg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung, München 1998.
- Sturm, Reinhard: Vom Kaiserreich zur Republik 1918/19, in: Informationen zur politischen Bildung, hg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung, München 1998.
- Sturm, Reinhard: Zerstörung der Demokratie 1930-1933, in: Informationen zur politischen Bildung, hg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung, München 1998.
- Sturm, Reinhard: Zwischen Festigung und Gefährdung 1924-1929, in: Informationen zur politischen Bildung, hg. v. der Bundeszentrale für politische Bildung, München 1998.
- Syme, Ronald: Die römische Revolution: Machtkämpfe im Antiken Rom, Stuttgart 2003.
- Thamer, Hans-Ulrich: Verführung und Gewalt. Deutschland 1933-1945, Berlin 1986.
- Ungern-Sternberg, Jürgen: Die Legitimitätskrise der römischen Republik, in: Historische Zeitschrift Nr. 266 1998, S. 607-624.
- Waters, Kenneth: Cicero, Callust and Catilina, Historia 19, 1970, 195-214.
- Weber, Max: Politik als Beruf, Stuttgart 1992.
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, 4. Auflage Tübingen 1956.
- Wehler, Hans-Ulrich: Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Vom Beginn des ersten Weltkrieges bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949 (Bd. 4), München 2003.
- Weichlein, Siegfried: Die Zerstörung der Weimarer Demokratie, in: Die Deutschen im 20. Jahrhundert, hg. v. Edgar Wolfrum, Darmstadt 2004, S. 3-13.
- Weinstein, Fred: The Dynamics of Nazism, Leadership, Ideology, and the Holocaust, New York 1980.
- Winkler, Heinrich August: Der lange Weg nach Westen. Deutsche Geschichte 1806-1933 (Bd. 1), Bonn 2002.

JENS BRÜGGEMANN und  
MATTHIAS ILGEN, Hamburg

## Necla Kelek über „das antike Vermächtnis für das moderne Europa“

*Wir Europäer sind blind für unsere Werte – dieses zugespitzte Urteil ist, wenn man auf die letzten Jahrzehnte zurückschaut, sicher nicht ganz unberechtigt. Gerade hier aber gilt: Vergleich fördert Erkenntnis. Was wir an unseren freiheitlich-europäischen Werten haben und wie gefährdet sie heute sind, können uns oft am überzeugendsten diejenigen erklären, die, aufgrund ihrer Biographie, in unterschiedlichen Wertewelten zu Hause sind, in freiheitlich-europäischen ebenso wie in nicht-europäischen Traditionen und Verhaltensweisen.*

*Ein aktuelles Beispiel hierfür ist die türkischstämmige deutsche Soziologin Dr. NECLA KELEK: In ihren Büchern „Die fremde Braut“ (2005) und „Die verlorenen Söhne“ (2006) berichtet sie ungeschminkt und doch mit großer menschlicher Wärme „aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland“. Dabei führt sie ihren Lesern vor Augen, dass und warum europäische Werte es verdienen, verteidigt und gepflegt zu werden. Der Informationsgehalt der Fallberichte, die Hellsichtig-*

*keit ihrer Kommentierung und der Mut, mit dem die Autorin dafür Anfeindungen auf sich nimmt, machen beide Bücher lesenswert für jeden, dem Europa als Wertegemeinschaft am Herzen liegt.*

*Von zusätzlichem Interesse für uns Altphilologen jedoch ist ihr Buch „Die verlorenen Söhne“: In einem eigenen Kapitel des Schlussteils legt die Autorin dar, wie die griechische Antike ihr „das Rüstzeug“ gab, „um von der Vormundschaft in die Freiheit zu gelangen“. Necla Keleks Erfahrungsbericht könnte uns Lehrern, aber auch den Schulverwaltungen Anlass geben, über die Mitverantwortung des altsprachlichen Unterrichts für Europa als Wertegemeinschaft und über die großen Herausforderungen, die sich daraus ergeben, neu nachzudenken.*

HELMUT MEISSNER, Walldorf

*Mit freundlicher Genehmigung der Autorin und des Verlags drucken wir das genannte Kapitel aus „Die verlorenen Söhne“ ab (S. 196-200):*

## Von Philosophen und Propheten

Aphrodite, Athene, Demeter – meine griechischen Göttinnen standen mir auf dem Weg in die Freiheit zur Seite. Sie verkörperten Schönheit, Intelligenz und Wachstum und vermittelten mir ein anderes Frauenbild. Und sie öffneten mir das Tor zur griechischen Philosophie: zu den Fragen nach dem Ob, Warum, Wozu, zum Für und Wider, zum Argument.

Vor nicht langer Zeit schrieb mir ein junger türkischstämmiger Mann, dass er aus der elterlichen Wohnung geflohen sei, weil er es nicht mehr habe ertragen können, wie sein Vater über ihn bestimmen wolle. Er freute sich über seine neu gewonnene Freiheit, fürchtete sich aber gleichzeitig vor ihr. Wer eine Gemeinschaft verlässt, wer soziale Sicherheit aufgibt, sich von überlieferten Gewohnheiten verabschiedet und versucht, ein eigenständiges Ich zu werden, ist zunächst einsam. Und nichts fürchten – nicht nur türkische – Menschen so sehr wie die Einsamkeit. Man ist in einer türkischen Familie nie allein; allein sein gilt als schreckliches Schicksal.

Auch ich musste das Alleinsein erst lernen, musste mir selbst genug sein können. Mir blieb gar nichts anderes übrig. Ich hatte meine Familie verlassen, war in eine fremde Stadt gezogen – alles war neu, selbst ich war mir fremd. Ich musste das hermetische System der auf sich selbst bezogenen türkisch-muslimischen Gemeinschaft, das „Wir“, verlassen, um das Denken zu lernen. Dieser Schritt in die Freiheit ist schwer, man ist schutzlos, wenn man das Nest verlässt – wie ein kleiner Vogel, der seine ersten Flugkünste unter den Augen der Katze erprobt. Denn Freiheit kann auch kalt und gefährlich sein. Ich wusste: Die Freiheit fällt niemandem in den Schoß, sie will erobert werden. Und dafür musste ich lernen, viel lernen.

### *Meine Göttinnen*

Dabei kam mir mein Studium wieder zu Hilfe, genauer gesagt ein dreisemestriges Projekt über griechische Mythologie. Ich entdeckte die Göttinnen, meine Göttinnen. Unsere Professorin WILTRUD SCHWÄRZEL trug mir und meinen Kommilitoninnen auf, zu Beginn der Betrachtungen über die Liebesgöttin Aphrodite symbolische Gegenstände mitzubringen, die für uns

mit unserem „Frausein“ verbunden sind. Ich entschied mich nach einigem Überlegen für einen Spiegel und meine Perlenkette. Schönheit, Liebe, Sexualität werden im Islam als *fitna*, als Chaos verursachend und gefährlich angesehen. In den vorchristlichen Mythen entdeckte ich eine ganz andere, sinnliche Welt.

Schönheit, Anziehung und Verlockung gegenüber dem männlichen Geschlecht galten in der griechischen Mythologie als göttlich. Aphrodite, die Göttin der Schönheit, die erste aller Göttinnen des Olymp und älter als Zeus, wurde der Sage nach in einer Muschel aus Schaum geboren. Sie war mit Hephaistos verheiratet und hatte viele Liebhaber. Als ihr Seitensprung mit Ares, dem Kriegsgott, von den anderen Göttern entdeckt wurde, spottete einer: „Die Frauen hassen den Krieg, aber lieben den Sieger.“ Sie liebte Adonis, den Argonauten Butes, aber sie liebte auch Hermes und Poseidon und Anchises, mit dem sie Äneas zeugte. Eine Frau, die Ehebruch zum Vergnügen betrieb, wurde als Göttin verehrt und nicht gesteinigt? Diese Göttin gefiel mir.

Aber auch Athene, die Göttin der Weisheit, sagte mir zu. Eines Tages hatte der Göttervater Zeus starke Kopfschmerzen, und er bat seinen Sohn Hephaistos, Gott der Handwerker und Ehemann von Aphrodite, um Hilfe. Der aber war kein Arzt, sondern Schmied, und so fiel ihm nichts Besseres ein, als seinem Vater mit einer Axt den Kopf zu spalten. Dem Spalt entsprang Athene, die Lanze in der Hand und den Helm auf dem Kopf. Sowohl den Griechen wie auch den Römern galt sie als Sinnbild der Intelligenz, verfügte sie doch über die nötige List, den gewalttätigen Ares zu besiegen. Athene, eine „Kopfgeburt“, setzte Intelligenz gegen Gewalt ein. Auch das gefiel mir.

Demeter, die Göttin von Wachstum und Fruchtbarkeit, war eine Tochter von Kronos und Rhea (die erste Generation der Gottheiten), Schwester, aber auch Geliebte von Zeus, mit dem sie die Tochter Persephone hatte, die von Hades geraubt und in die Unterwelt geschafft wurde. Aus Trauer darüber weigerte sich Demeter, das Getreide weiterwachsen zu lassen. Zeus musste eingreifen, und er entschied, dass Persephone drei Monate im Jahr bei Hades und neun Monate bei Demeter verbringen sollte. Fortan streikte

Demeter, wenn das Mädchen bei Hades war, und so entstand der Winter.

### *Der Ursprung Europas*

Schönheit und Selbstbewusstsein, Intelligenz und Wachstum – jede einzelne meiner Göttinnen trat so anders auf als eine traditionelle Muslima, sie ließen mich neugierig werden. Ich wollte mehr wissen über die Welt, aus der sie kamen. Sie öffneten mir das Tor zu einer ganz anderen geistigen Landschaft als die, die ich bisher kannte: zur griechischen Philosophie. Sie ließ mich verstehen, warum Europa in der griechischen Antike geboren wurde. Sie lieferte die geistige Erbmasse, von der das abendländische Denken bis heute zehrt. Begriffe wie Prinzip, Element, Materie, Geist, Seele, Denkschulen wie Idealismus, Realismus, Skeptizismus, Materialismus, all das ist damals entstanden. Auch die Wissenschaft ist eine „Erfindung“ der Griechen. Es sei ihre Fähigkeit, jede einmal „gestellte Frage ins Prinzipielle zu wenden“, hat der deutsche Physiker WERNER HEISENBERG einst in einem Vortrag an den Griechen gerühmt.

Für die Griechen war es eine demokratische Tugend, im öffentlichen Diskurs über alle Dinge nachzudenken, nach dem Ob, dem Warum, dem Wozu zu fragen, mit Gründen und Gegengründen Stellung zu nehmen und so einen Überzeugungsprozess unter allen Betroffenen einzuleiten. Nur so – durch Prüfung, Erörterung, Beratung und Beurteilung von anstehenden Fragen im gemeinsamen Diskurs – glaubten die Griechen, das Bürgersein und das Handeln des Bürgers in der Polis im Sinne des Gemeinwohls sichern zu können. Wer sich mit ihrer Philosophie beschäftigt, lerne zu argumentieren und könne sich so, um noch einmal Werner Heisenberg zu zitieren, „immer wieder im Gebrauch des stärksten geistigen Werkzeugs üben, das abendländisches Denken hervorgebracht hat“.

Das Argument schließt den geistigen Respekt vor dem anderen, der anders denkt als ich, mit ein. Die Griechen waren immer offen für das Fremde. Sie waren Händler, sie konnten sich den vielen – orientalischen, ägyptischen, babylonischen und phrygischen – Einflüssen gar nicht entziehen. Auch ihr Götterhimmel war bevölkert von lauter Fremden, die aus allen Himmelsrich-

tungen dazustießen. Diese Fremden wurden aufgenommen, ihre intellektuelle Mitgift einverleibt und verarbeitet. Auch Europa, die unserem Kontinent den Namen gab, war eine von diesen Zugewanderten, eine phönizische Prinzessin aus dem Land des Purpurs, das dort lag, wo heute Syrien und der Libanon aneinander stoßen.

Als das Weltreich zerfiel, als die Griechen ihre politische Vorrangstellung verloren, wurden sie zu einer anderen, einer geistigen Macht, die sich bis nach Persien und China erstreckte. Ihre Stützpunkte waren die Bibliotheken. Die griechische Bibliothek in Alexandria beherbergte allein schon 700.000 Schriftrollen. Die Bücher wurden die neuen „Eroberer“, die neue Macht, die schon die Islamgelehrten im Reich HARUN AL-RASHIDS verunsichert hatten. Von jedem Manuskript der Welt wollten ALEXANDER DER GROSSE und seine Nachfolger sich eine Abschrift besorgen, von den „Klassikern“ und den Ketzern. In ihrem Bildungsuniversum gab es Platz für alle Gedanken und Raum für Diskussion über das Für und Wider. Diese Offenheit gegenüber fremden Gedankenwelten machte die Bibliothek, dieses „Wunder an Welt“, in ihrem Universalismus zu einer wahren „Universität“, und das dreihundert Jahre vor Christus.

Die Griechen sahen sich immer auch als Verwalter, Bewahrer und Erben fremden Reichtums – und sie konnten dies, weil sie sich der eigenen kulturellen Maßstäbe bewusst waren. Wissenschaft und Erkenntnis, Philosophie und Denken, Kunst und Schönheit, unser Menschenbild und unsere Werte verdanken wir ihnen. Europa kommt aus Griechenland: Vernunft, das aus Zweifel, Fragen und Argumenten geborene Denken, und das zu gewissenhaftem, moralisch-sittlichem Handeln entscheidungsfähige Individuum waren und sind das antike Vermächtnis für das moderne Europa.

Es war eine so andere Welt, die sich mir damit eröffnete. Sie war frei von allen „Versiegelungen“, offen für Neues, sie lieferte mir das Rüstzeug, um von der Vormundschaft in die Freiheit zu gelangen.

Aus: Necla Kelek, Die verlorenen Söhne. © 2006 by Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln

## Griechisch und Europa (Impulse 12)

### Das Projekt *Ulisse* der Universität Perugia

U.Li.S.S.E – ein Gemeinschaftsprojekt der Klassischen Philologien der Universitäten Lund (KARIN BLOMQUIST), Perugia (federführend unter CARLO SANTINI) und Malta (JOSEF MIFSUD) und mitgetragen vom *Directorate-General for Education and Culture* der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms *Culture 2000* setzt sich zum Ziel, den Standort der Alten Sprachen im 21. Jahrhundert angesichts der geforderten und geförderten Viel- oder doch Mehrsprachigkeit in Europa zu bestimmen. Entsprechend fand am 26. Juni 2006 an der Universität Perugia unter Vorsitz von Carlo Santini ein Internationaler Kongress über eine „*New Methodology of Teaching*“ mit dem Titel *Greco e Latino nell' era digitale* statt, an welchem neben VertreterInnen aus Italien, Schweden, Malta, Portugal, Tschechien, England, Litauen und Lettland auch zwei deutsche Kollegen teilnahmen.

Ausgangspunkt für die Einladung war der von JOCHEN ALTHOFF und FRIEDRICH KUNTZ herausgegebene Bd. 12 der Reihe „Impulse – Beiträge zum altsprachlichen Unterricht“ des Pädagogischen Zentrums Rheinland-Pfalz: „Griechisch und Europa – dargestellt an ausgewählten Texten aus zwei Jahrtausenden.“ Dieser stand denn auch im Zentrum des Vortrages von FR. KUNTZ (Theodor-Heuss-Gymnasium Ludwigshafen): ausgehend von der Aufforderung des erstmals „mit einem eigenständigen Portfolio Mehrsprachigkeit betrauten“ EU-Kommissars JÁN FIGEL vom 22.11.2005 an die Mitgliedsstaaten, „das Lehren, Lernen und die Verwendung möglichst vieler Sprachen zu fördern“, betonte Kuntz den Vorteil, anstelle eines aufs Geratewohl kumulativen Sprachenlernens die Möglichkeit eines rationalen auf der gemeinsamen sprachlichen Basis Griechisch und Latein zu nutzen (wobei das Griechische als erste Säule der europäischen Sprachen längst nicht gleichermaßen im allgemeinen Bewusstsein verankert sei wie das Lateinische). Des Weiteren machte er die Bedeutung der griechisch-römischen Antike für eine ganzheitliche Beschäftigung mit der jeweiligen Fremdsprache, also auch mit Literatur und Dichtung samt ihrer Wurzeln zum Ausgangspunkt für „Griechisch und Europa“ – hierzu im Einzelnen FORUM CLASSICUM

1/2006, S. 43-45. Als Epilog bleibt seine Empfehlung an die Fachverbände in den Ländern, an Universitätsinstitute, an Einzelne in Zusammenarbeit, dieses Unternehmen in die jeweils anderen europäischen „Sprach- und Kultursituationen zu übertragen“ und somit zu einer „europäischen Zusammenfassung von Griechisch und Europa“ zu gelangen (eine Übersetzung ins Italienische an der Universität Perugia ist bereits geplant).

Legitimation und Verankerung der Alten Sprachen auch in einer digital gelenkten Zeit als Schulfächer, welche – nicht nur sprachlich – fachübergreifend wie zeitlos im Sinne eines kritisch-befreienden Humanismus zur Orientierung beitragen können, unterstrich der Vortrag von M. P. SCHMUDE (Görres-Gymnasium Koblenz): „Griechisch und Latein im Gymnasium des 21. Jahrhunderts“. NIJOLE JUCHNEVICIENE (Vilnius) schilderte „*Teaching Ancient Languages in Lithuania*“, PAOLO FEDELI (Bari) behandelte die „Aeneis-Lektüre an der Schwelle zum 3. Jahrtausend“, SILVANA ROCCA (Genua) „*L' origo animantium tra mito, filosofia e letteratura*“, LUCIANO FAVINI (Rom) das „*Internet per i lirici greci*“ und AIRES NASCIMENTO (Lissabon) „*I Classici per la coscienza della lunga durata*“. Neue Lehrkonzeptionen für die Sprachen der Antike im Digitalen Zeitalter wurden aus Cambridge – WILL GRIFFITS: „*Successful use of e-learning to raise standard and participation in Latin and Greek*“ – ebenso beigesteuert wie aus Perugia – NICOLETTA NATALUCCI: „*Il nuovo metodo grammaticale: teoria e pratica*“; C. SANTINI: „*Dagli ipertesti grammaticali alla letteratura: un percorso realizzabile*“ –, Macerata – DIEGO POLI: „*Il linguaggio informatico, ovvero come trasporre il classico nel futuro*“ – oder Lund – JERKER & KARIN BLOMQUIST: „*Classical and New Testament Greek combined in an elementary course.*“

Fortsetzung und Abschluss erfuhr das Projekt U.Li.S.S.E dann am 04./05. September an der Universität Malta beim von JOSEPH MIFSUD geleiteten (wie oben) internationalen Treffen unter dem Titel „*Mediterraneum: Bridging the Classical and Digital Device*“. Neben Vorträgen zum Mittelmeer als Raum für Konflikt wie Begegnung – C. SANTINI: „*Roma e Cartagine, un rapporto letterario*“ –, zu

Catull als alexandrinischem Liebesdichter (P. FEDELI) oder zu Rezeptionen der homerischen Odyssee (J. BLOMQVIST; A. A. NASCIMENTO) und zum Unterweltsbuch von VERGILS Aeneis (HORATIO VELLA, Malta) wurde die Didaktik thematisiert von N. JUCHNEVICIENE: „*Methods of Teaching Ancient Greek in Lithuania*“, OJARS LAMS (Riga): „*Traditions of the Classical Languages Instruction in Latvia as a Mirror of History*“, und LUCIE PULTROVA (Prag): „*Apologetics of the diachronic aspect in teaching Latin*“. MARIA PACE PIERI (Florenz) sprach zur „*Letterature classiche e discipline scientifiche: la convivenza auspicabile*“ und LINA D'ANDREA (Perugia) zu den „*Contributi del femminile antico alla cultura antropologica europea*“, M. P. SCHMUDE anhand ausgewählter (insbes. Schul-)Texte zum Menschenbild in der Klassischen Antike und seiner Wiederaufnahme im Renaissancehumanismus des Quattrocento: „Der Mensch – Mängelwesen oder Krone der Schöpfung?“ sowie FRANCESCO BENEDETTI (Perugia) zur „*Decostruzione omerica di Stefano D'Arrigo Horcynus Orca*“. Die Linguistik fand ihren Platz in den Ausführungen von MADELEINE WEDIN SHEMWETA (Stockholm): „*Prima Latina. An interactive*

*course on the Internet*“ und OVE STRID (Uppsala): „*Greek Courses on the web – Who will benefit and why?*“ sowie – zurück zu neuen Lehransätzen – N. NATALUCCI: „*Ancora sul nuovo metodo grammaticale: la sintassi in primo piano*“ und CORRADO CARINI (Perugia): „*Come insegnare il lessico*.“

Die U.Li.S.S.E – *Unità linguistica storico scientifica europea* – versteht sich als Angebot und Beitrag zur europäischen Kultur, indem sie dieser die außerordentliche Bedeutung ihrer klassischen Wurzeln, der griechischen und römischen Zivilisation, in deren Beispielhaftigkeit auch für kommende Generationen ins Bewusstsein ruft. Das – zeitlich begrenzte – Forschungsprojekt bleibt nach seinem offiziellen Abschluss als Anlaufstelle und Plattform weiterhin präsent, im Internet unter [www.ulisseweb.eu](http://www.ulisseweb.eu), wo auch die vollständigen Programme und Kongressbeiträge in Folge eingestellt sind. Für Altphilologen hierzulande dürften die Kenntnis von solchen Aktivitäten andernorts durchaus sinnvoll sowie mögliche Vernetzungen nicht allzu schwer sein, und das Wissen um die gemeinsamen Grundlagen erweist sich eben hierin als ein gesamteuropäisches.

MICHAEL P. SCHMUDE, Boppard

»Humanistisch umfassend gebildet, bringt er seinem Leser auf höchst unterhaltsame Weise nahe, wie das Deutsche von lateinischen Wörtern, Strukturen und Sentenzen abhängig ist. Und wenn Weeber sogar die Jugendsprache auf Cicero und Co. zurückführt, dann wünscht man sich, daß dieses Buch nie aufhören möge.« *Die Welt*

344 S. | geb./SU | Euro 24,90 (D)  
ISBN 3-8218-4747-6

**Eichborn**  
www.eichborn.de

## 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 VI (Besuch bei den Festspielen)

Frage: Exzellenz, die vielen Fest- und Kampfspiele in Ihrer Kultur damals haben großes Interesse in unserer gegenwärtigen Kulturdiskussion gefunden. Sie haben selbst gewiss auch bei solchen Vorführungen dabei gesessen und an dem oder jenem Festival teilgenommen. Sagen Sie uns, bitte: Was haben Sie da erlebt? Was waren Ihre Empfindungen?

– Cicero: Nun ja, es waren prächtige Spiele. Aber Ihnen hätte es gewiss nicht gefallen; dabei schließe ich von meinem Geschmack auf den Ihren.

– Was hat denn Ihr Missfallen erregt?

– Zunächst einmal traten Leute ‚ehrenhalber‘ wieder auf, von denen ich dachte, sie wären längst ‚ehrenhalber‘ abgetreten. Unser Liebling, der AESOP, hat sich so gezeigt, dass jedermann ihm gern erlaubt hätte abzutreten. Als er den Eid zu sprechen hatte, versagte ihm die Stimme, ausgerechnet bei der Formel „Wenn ich wissentlich trüge...“

– Und im allgemeinen?

– Das Staunen über die Ausstattung übertraf und übertönte jede Vergnüglichkeit; niemand wird es bedauern, auf dieses Gepränge verzichtet zu haben. Wie könnte denn auch jemand Vergnügen finden an 600 [sechshundert!] Maultieren in der ‚Klytaemnestra‘? Oder an 3000 [dreitausend!] Mischkrügen im ‚Trojanischen Pferd‘? Oder an der bunten Bewaffnung von Fußvolk und Reitern in irgend so einer Schlacht? Der große Haufe staunte das freilich an – Ihnen hätte es keinen Spaß gemacht!

– Der Schwerpunkt lag also auf Theateraufführungen?

– Auf die griechischen und oskischen Possen hätte man, glaube ich, leicht verzichten können. Die oskischen gibt es ja im Rathaus live, und die griechischen mag eh keiner.

– War das schon alles?

– Wie sollte ich annehmen, Sie sehnten sich

nach Athleten, wo Sie doch die Gladiatoren verschmäht haben? Selbst der Veranstalter gibt zu, dabei Zeit und Geld vertan zu haben.

– Aber sonst?

– Es bleiben noch die Tierhetzen, fünf Tage lang je zwei. Ein prächtiges Schauspiel, das leugnet niemand. Aber wie kann ein kultivierter Mann Vergnügen daran finden, wenn ein schwacher Mensch von einer gewaltigen Bestie zerrissen wird? Oder wenn ein herrliches Tier vom Jagdspieß durchbohrt wird? Wenn das überhaupt sehenswert ist, dann hat man das doch oft genug gesehen; auch wir, die wir diesmal alles mit ansehen mussten, wir haben nichts Neues zu sehen bekommen.

– Was für Tiere waren denn eingesetzt?

– Den Elefanten gehörte der letzte Tag. Die Masse staunte, der Pöbel! – recht warm wurde sie nicht.

– Wirklich nicht?

– Es regte sich sogar etwas wie Mitleid! Das Gefühl kam auf, diese Kolosse haben irgend etwas Menschenähnliches.

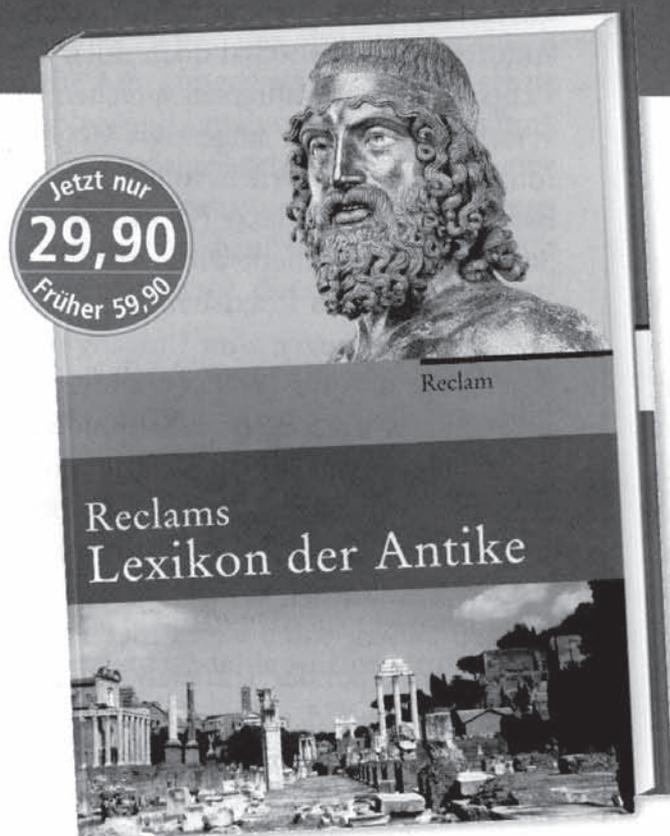
– Alles in allem: ein Reinfall? Eine Pleite?

– Wenn jemanden ein körperliches Leiden oder überhaupt eine schwache Gesundheit abgehalten hat, zu den Spielen zu kommen, so schreibe ich das mehr dem Zufall zu als seiner Weisheit. Wenn er aber geglaubt hat, das, was alle anderen anstauen, seinerseits verachten zu sollen, obwohl sein Gesundheitszustand es erlaubt hätte, dann freue ich mich über beides: das Fehlen der Krankheit und den klaren Kopf! Der hat gewiss den Tag mit Unterhaltungen verbracht, wie er sie nach Lust und Laune sich selbst ausgedacht hat; wir aber mussten über uns ergehen lassen, was dem schlechten Geschmack dieses Spielleiters zusagte. (An die Freunde 7,1)

– Wir danken Ihnen, Durchlaucht, für dieses Gespräch.

BERNHARD KYTZLER, Durban (Südafrika)

# 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

## Neu in der Universal-Bibliothek:

### Platon: Symposion

Gr/Dt · Übers. u. Hrsg.:  
T. Paulsen u. R. Rehn ·  
215 S. · UB 18435 · € 5,00

### Träume in der Antike

Gr/Dt, Lat/Dt.  
Hrsg.: M. Giebel  
255 S. · UB 18395 · € 6,00

### Livius: Ab urbe condita Liber XXV /

Römische Geschichte 25. Buch  
Lat/Dt · Übers. u. Hrsg.:  
U. Blank-Sangmeister  
215 S. · UB 18015 · € 5,40

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

# Reclam

Da sich im Laufe zahlreicher AU-Rezensionen einer meiner Kritikpunkte beharrlich wiederholt, scheint es an der Zeit zu sein, etwas ausführlicher darauf einzugehen, denn auf etwa jeden zweiten Beitrag des **Altsprachlichen Unterrichts** 4/2006 trifft er erneut zu: Eine pädagogische Zeitschrift, die die Worte „Unterricht Latein“ in fettgedruckten Kapitälchen im Titel trägt, lesen wohl die meisten Lehrkräfte, um neue Ideen für Ihren Unterricht zu finden und sich die Arbeit etwas zu erleichtern. Leider bleiben nicht wenige Artikel bei der Sachstrukturanalyse stehen, die Frage nach der methodischen Durchführung bleibt unbeantwortet, obwohl gerade hier motivierende Anregungen fehlen. Ohne die zweifellos großen Verdienste der unermüdlichen AU-Mitarbeiter schmälern zu wollen, möchte ich versuchen, dies hier und da an der aktuellen Ausgabe zu verdeutlichen, die dem Thema „Humanitas und Humanität“ gewidmet ist. In seinem Basisartikel sucht RAINER NICKEL, gestützt auf einschlägige Sekundärliteratur renommierter Autoren, nach passenden Definitionen für beide Begriffe, bevor er sinnvoll betont, dass die Behandlung der Thematik im Unterricht nur begrenzte Wirkung zeigen wird: „Wer Texte über ‚humanitas‘ liest, wird deshalb nicht automatisch menschlicher.“ (S. 6) Historische Relevanz und mögliche Einstiegstexte – etwas willkürlich ausgewählt – bestimmen die zweite Hälfte des Beitrags. KARL-HEINZ NIEMANN, von dem das erste Praxisbeispiel („Der Blick für den Anderen – ein Kennzeichen anspruchsvoller Lebenskultur“) stammt, scheint stets die unterrichtliche Umsetzung im Blick zu behalten: An ganz verschiedenen Texten für die Sekundarstufe I illustriert er, wie man gleichsam *en passant* die Schüler immer wieder an der Thematik arbeiten lassen kann; dabei kommt der Analyse der Handlungsschritte sowie dem kontrastiven Vergleich große Bedeutung zu, damit die Lerngruppen sich möglichst selbstständig und ergebnisorientiert mit dem Stoff auseinandersetzen können. Übersichtliche Erwartungshorizonte bzw. Tafelbilder und eine Liste mit weiteren geeigneten Texten zur Thematik runden den gelungenen Artikel ab. In „Achills

Opfer – Der Brief der Briseis als Anti-Kriegs-Literatur“ analysiert RICARDA MÜLLER höchst kompetent Ovid, Heroides 3, im Vergleich mit entsprechenden Auszügen aus der Ilias. Doch nur andeutungsweise wird klar, wie man seine Schüler zu den gewünschten Erkenntnissen führen soll, denn es wird u. a. umfangreiches Hintergrundwissen zur Elegie benötigt. Im letzten (und zugleich kürzesten) Abschnitt des Aufsatzes kommt die Autorin relativ pauschal doch noch auf Unterrichtsziel und -verfahren zu sprechen; allerdings verschärft die von ihr aufgezeigte Möglichkeit, die inhaltlich sehr anspruchsvolle Unterrichtsreihe bereits in der 10. Klasse (L1) zu behandeln (S. 30), die angesprochene Problematik zusätzlich. EDITH SCHIROKS Praxisbeispiel, das sich mit Senecas Äußerungen zum Umgang mit Sklaven beschäftigt und für Schüler leichter zugänglich ist, stellt eine umfangreiche Sammlung von sehr unterschiedlichen Texten (sämtlich im Anhang enthalten) vor, die die Lektüre von SENECA, *epist.* 47 und *benef.* 3, 18-28, kontrastiv ergänzen und so den Erkenntnisprozess der Schüler unterstützen sollen. Auch wenn hier ebenfalls der Schwerpunkt auf der Textanalyse liegt, wird der konkrete Verlauf der Unterrichtsreihe durch eine entsprechende Übersicht deutlich; die Funktion der beiden „Abbildungen“ (S. 39 und 41) leuchtet freilich nicht ein. Ein sehr ausgewogenes Verhältnis zwischen der Analyse und Kommentierung des Unterrichtsgegenstandes einerseits und der didaktisch-methodischen Umsetzung andererseits weist das Praxisbeispiel von NICOLE BENDEL auf, das unter der Überschrift „Das Wesen des Menschen als Quelle angemessenen Handelns“ interessante und detailliert beschriebene Vorschläge zu einer Unterrichtsreihe zu CICERO, *De officiis* 3, 21-30, präsentiert; ein durchdachtes Tafelbild und der geschickt gekürzte Text sind als Material beigelegt. Seinen zweiten Heftbeitrag widmet RAINER NICKEL JOSEPH A. MAYER anlässlich seines 80. Geburtstages. Bei vier griechischen Autoren sucht er erfolgreich nach Antworten auf die Frage „Was ist der Grund für Menschlichkeit?“. Die Suche nach Hinweisen auf

die unterrichtliche Umsetzung verläuft für dieses „Praxisbeispiel“ dagegen ergebnislos (ein Platz in der Rubrik Magazin wäre passender gewesen). Im letzten größeren Beitrag stellt KARL-HEINZ NIEMANN mit „Compassion“ ein bundesweites Schulprojekt zur Verbindung von Theorie und Praxis bei der Wertevermittlung vor. Wie dieses Projekt im Lateinunterricht begleitend ausgestaltet werden kann, erhellt ein praxisorientierter, bereits an anderer Stelle publizierter Aufsatz von JÜRGEN LAYER, der exemplarisch die Möglichkeiten sozialen Lernens im Lateinunterricht aufzeigt. Am Ende eines Heftes, das also weniger durch methodische Anregungen als durch kompetente Textauswahlen und -analysen die Vorbereitung des Lektüreunterrichtes vereinfacht, stehen eine hilfreiche DVD-Rezension von ANJA WIEBER und ein würdiger Nachruf von PAUL BARIÉ auf WILLIBALD HEILMANN, der am 30. April verstorben ist.

Heft 5/2006 des **Altsprachlichen Unterrichts** ist seit längerer Zeit endlich wieder eine Ausgabe, deren Anschaffung uneingeschränkt empfohlen werden kann. Unter dem Thema „Oberstufe“ sind hier grundlegende Aufsätze veröffentlicht, die praktisch und theoretisch die an einen in der Phase der Neuorientierung befindlichen Lektüreunterricht gestellten Erfordernisse von verschiedenen Seiten beleuchten und wertvolle Anregungen für deren Umsetzung geben. In seinem Basisartikel plädiert WIELAND RICHTER unter dem Titel „Altsprachlicher Unterricht am Beginn des 21. Jahrhunderts – Konzentration und Öffnung“ für Bildung jenseits von beruflich-ökonomischer Verwertbarkeit und begründet dies einleuchtend anhand der gesellschaftlichen Veränderungen; in diesem Zusammenhang arbeitet er das Potenzial der Alten Sprachen für die neuen Rahmenbedingungen heraus und erörtert gut nachvollziehbar die Anforderungen an die Schüler sowie – daraus resultierend – an den Unterricht. Ein zweiter Basisartikel widmet sich dem „Neuen Lernen und neuen Wegen der Leistungsbeurteilung im altsprachlichen Unterricht“: MANFRED BAUDER beschreibt kompetent die „Neue Lernkultur“ im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung, die notwendige Konzeption auf ein sinnvolles Ganzes hin;

anschließend zeigt er Leerstellen und Freiräume auf, die Gelegenheit zu gestaltendem Interpretieren geben. Mögliche Interpretationsformen (auch im Rahmen von Prüfungen) werden überblicksartig erklärt. Ein erstes Beispiel für diese Art von Produktorientierung gibt RICARDA MÜLLER in ihrem Beitrag „Warum es mit Nero nicht mehr ging“: Zum Thema „Unfreiheit“ lässt sie in überzeugender Weise Texte aus TACITUS' *Annales* und SENECAS *De otio* behandeln und nutzt unterschiedlichste kreative Ansätze zur Interpretation, ohne dabei die philologische Feinarbeit zu vernachlässigen. GÜNTER LASER hingegen konzentriert sich bei der Lektüre von OVIDS Metamorphosen ganz auf die szenische Interpretation in all ihren Varianten, um emotionale Zugänge und Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen; den Schülern (wie übrigens auch der Lehrkraft) wird dabei allerdings eine große Offenheit für außergewöhnliche Arbeitsmethoden abverlangt. Unterteilt in Module präsentiert KATRIN FINKE mit „AMÆNS“ prägnant ein ebenfalls handlungs- und produktorientiertes Lektüreprojekt, bei dem Schüler der 11. Jahrgangsstufe in Auseinandersetzung mit CATULL und OVIDS Metamorphosen eine Jugendzeitschrift mit verschiedenen Rubriken zum Thema „Liebe“ gestalten. „Originaltextbezogene Arbeitsverfahren im Lektüreunterricht“ überschreibt KARL-HEINZ NIEMANN sein interessantes Praxisbeispiel, in dem er die zahlreichen Vorzüge und mannigfaltigen Funktionen von Texterschließungsbildern anhand mehrerer Beispiele aus APULEIUS und VERGIL darstellt; dabei legt er die Dependenz-Grammatik zugrunde, um die Schüler anhand der Wertigkeit der Verbalinformationen Texte auf ihre gedankliche Grundstruktur reduzieren zu lassen. MARTIN BIASTOCHS Ausführungen zur Aufbereitung schwieriger griechischer Texte (Beispiel: PLATON, Gorgias 523 a-b) enttäuschen ein wenig. Der ohnehin recht kurze Aufsatz enthält nur im letzten Viertel unterrichtspraktische Überlegungen, die methodisch mit Kolometrie und Gradatim-Verfahren wahrhaftig nichts Neues beinhalten. Besonders hilfreich sind hingegen angesichts der in vielen Bundesländern eingeführten neuen Prüfungsformen die beiden folgenden Beiträge zu „Präsentationen im Lektü-

reunterrichtet“ von THOMAS MARTIN und „Schüler-Facharbeiten“ von KARL-HEINZ NIEMANN, die vor allem bei Themenfindung und -formulierung, bei Beratung, Betreuung und Bewertung auf Erfahrung beruhende Tipps geben; mehrere konkrete Beispiele sorgen für besondere Anschaulichkeit der Empfehlungen. Um die Optimierung der Verzahnung zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase geht es unter der Rubrik AUextra in PETER KUHLMANNs Artikel „Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Oberstufendidaktik in den Alten Sprachen“, der die bisherigen Studieninhalte kritisch überprüft und vernünftige Änderungen im Hinblick auf die aktuellen und zukünftigen Bedürfnisse der Fächer Latein und Griechisch vorschlägt, damit die Wichtigkeit und der Nutzen dieser Sprachen auch weiterhin erkannt werden. Im Magazin-Teil schließlich informieren MEIKE RÜHL und DENNIS PAUSCH kurz und bündig über die neuen modularisierten Studiengänge *Bachelor* und *Master*; Beispiele der Universitäten Gießen und Göttingen machen die umfassenden Neuerungen leichter verständlich.

MARTIN SCHMALISCH

**Gymnasium**, Heft 113/Heft 4 (2006) – Beiträge: A. WIRSCHING: „Wie die Obelisken um die Zeitenwende und im 4. Jahrhundert aufgerichtet wurden“ (329-358). In den Jahren 13/12 v. Chr. wurden zwei Obelisken in Alexandria und unmittelbar danach zwei Obelisken in Rom aufgerichtet. Wie schon im alten Ägypten wurde auch um die Zeitenwende die Kammermethode angewendet. Man hob die Obelisken am schlanken Ende an und drehte sie um ein Gelenk an der Basis in die Vertikale. Um die „schon gebrauchten“ Obelisken ein zweites Mal aufrichten zu können, mussten Stützkörper als Gelenk zwischen Obelisk und Sockel eingefügt werden. Im 4. Jh. wurden die beiden größten aller Obelisken in Rom und Istanbul nach derselben Methode, aber dem fortgeschrittenen Stand der Technik entsprechend, aufgestellt. Während man die Obelisken um die Zeitenwende zwischen Mauern aus Stein aufrichtete, wurden im 4. Jh. hohe Balkengerüste gebaut. Ammians Bericht zu dem Ereignis 357, Domenico Fontanas Beobachtungen am Vatican-Obelisk 1586 und der archäologische Befund an

den Obelisken und ihren Sockeln bestätigen die Untersuchungsergebnisse. – J. GRUBER: 16 Jahre Ausonius-Forschung 1989-2004 – ein Überblick (359-382). – *Gymnasium*, Heft 113/Heft 5 (2006) – Beiträge: J.-W. BECK: „Senecas 107. Brief: ‚Sand ohne Kalk‘?“ (431-454). Der von der Forschung als Ganzes bislang weniger beachtete 107. Brief enthält neben der berühmten, auf ein passives Dulden abzielenden Versformulierung *ducunt uolentem fata, nolentem trahunt* die für die Stoa entscheidende Aufforderung zur *praemeditatio* und damit zu aktiver gedanklicher Vorwegnahme möglicher Schicksalsschläge. Ausgehend von antiker Kritik an Senecas Stil und seiner an Wiederholungen überreichen Darstellungsweise sind Aufbau und Gedankenführung des zweiteilig-kontrastiv angelegten Briefes besprochen. Die Zusammenstellung vergleichbarer Aussagen in den vorausgegangenen Briefen führt zu Überlegungen über Bedeutung und Funktion des inhaltlich wichtigen 107. Briefes an seiner späten Stelle innerhalb der Sammlung der ‚*Epistulae morales*‘. – SABINE FÖLLINGER: „Lehren im Gespräch: Der literarische Dialog als Medium antiker Wissensvermittlung“ (455-470). Der Beitrag befasst sich mit der Frage, warum in der Antike der Dialog eine beliebte Form der Wissensvermittlung darstellte. Vier Gründe werden, am Beispiel von XENOPHONS Oikonomikos, den ARISTOTELISCHEN Dialogen und einem PLUTARCH-Dialog und unter Heranziehung der modernen Dialogformen von WERNER HEISENBERGS „Der Teil und das Ganze“ und IMRE LAKATOS’ „Beweise und Widerlegungen“ herausgearbeitet: 1. Der Dialog ermöglicht dem Rezipienten den Nachvollzug der Wissenserschließung. 2. Er kann das Mittel der Asymmetrie flexibel einsetzen. 3. Die Dialogform setzt literarisch um, dass Erkenntnisgewinn in der Regel ein Synergieeffekt ist. 4. Nicht nur der dialektische, sondern auch der historische Prozess des Erkennens wird personalisiert, insofern die Dialogpartner unterschiedliche, bestimmten historischen Positionen zuzuweisende Ansichten vertreten können.

In der **Pegasus-Onlinezeitschrift** (<http://pegasus-onlinezeitschrift.de/>) gibt es in der Nr. 1/2006 folgende Beiträge zu studieren: A. HENSEL: „Der ganze Mensch in 45 Minuten – Die Lateinstunde

als Kunstwerk“. Der Aufsatz liefert ein unterrichtspraktisches Beispiel für eine moderne lateinische Lehrwerkstunde, die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz der Schüler sowie deren unterschiedliche Lerntypen in gleicher Weise im Auge hat und auf der Grundlage eines transphrastischen Modells der Texterschließung und des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes Perspektiven eines zeitgemäßen Lateinunterrichts entwirft. Am Beispiel eines Textes aus dem Lehrwerk PRIMA (Raub der Sabinerinnen) wird gezeigt, wie auch innerhalb der Einzelstunde den didaktischen Prinzipien der Schülerorientierung, Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit genügt werden kann. – EVA ELM: „Weibliches Martyrium – frauenspezifische Verfolgung – frauenspezifische Visionen“. Frauen wurden von Lehrern wie HIERONYMUS gezielt zur Verbreitung des Christentums geworben. Das Christentum bot den Frauen aber auch neue Möglichkeiten der Lebensgestaltung und der sozialen Aufwertung: So führte zunächst das Martyrium als zweite Taufe, nach Beendigung der Christenverfolgungen dann die Askese als „innerweltliches Martyrium“ zur Nivellierung der Geschlechtsunterschiede und zur Überwindung der klassischen Rollenverteilung, wenn auch nicht ohne Einschränkungen und negative Folgen für die Frauen. Die Märtyrerakten zeigen, dass Frauen zwar dasselbe Strafmaß wie Männer erhielten, aber in der Darstellung ihrer Martyrien deutliche Unterschiede erkennbar sind. – H. HUFNAGEL: „Von Hippozentauren, Silenen und Pedanten ...“. GIORDANO BRUNO vermischt in seiner *Cena de le ceneri* die Gattungen Dialog und Komödie miteinander, um sich darin mit satirischen Mitteln als philosophische Autorität zu inszenieren. Der Aufsatz zeichnet nach, wie Bruno dabei auf die Dialogformen LUKIANS VON SAMOSATA zurückgreift und die Gattungsmischung in Anlehnung an ERASMUS poetologisch theoretisiert, um abschließend vorzuführen, wie Bruno die Figur des Pedanten in seinem Dialog handhabt.

Über ein Forschungsprojekt an der Universität Erlangen, alle christlich-antiken Katakomben im Römischen Reich außerhalb der Stadt Rom zu erfassen, berichtet in der Zeitschrift **Antike**

**Welt**, 4/2006, 47-54: R. SÖRRIES: „Dem Geheimnis der Katakomben auf der Spur. Die unterirdischen Begräbnisstätten aus frühchristlicher Zeit außerhalb Roms sind bislang kaum bekannt“. – Griechische Mythen sollten aktuelle Werte versinnbildlichen und Problemlagen aufzeichnen, das konstatiert A. SCHÄFER in Heft 5/2006, 35-37 unter dem Titel „Heldenmotive. Wie die alten Griechen ihre Helden sahen“. – Einen Teil seines Ruhmes verdankt ALEXANDER DER GROSSE einem glühenden Verehrer, nämlich Kaiser MARCUS AURELIUS ANTONINUS, genannt CARACALLA, so die These von G. GRIMM: „Der Traum des Marcus Aurelius Antoninus. Kaiser Caracalla verfällt dem Alexanderwahn und bewirkt eine höchst erfolgreiche Alexanderrenaissance“ (39-46). – Reist man auf der heutigen *Via Appia* von Rom nach Capua, so streift man im äußersten Süden von Latium die antike Stadt Minturnae. TANJA KOHLBERGER-SCHAUB verfasst einen Reisebericht über einen Stadtrundgang: „Im Herzen einer antiken Küstenstadt. Minturnae ist ein wenig beachtetes Kleinod im Süden Latiums“ (64-67). – Vom Aufstieg Carnuntums berichtet F. HUMER: „Legionsadler und Druidenstab. Eine Sonderausstellung verfolgt den Weg Carnuntums (Niederösterreich) vom Legionslager zur Donaumetropole“ (77-80). – Ein spektakuläres Gebäude, das bei zukünftigen Rombesuchen zum Pflichtprogramm gehören wird, stellen ANNA ZIEL und H. KIEBURG vor: „Ein neues Zeitalter für die Ara Pacis Augustae. Der amerikanische Architekt Richard Meier entwarf das neue Museum für den Friedensaltar des Augustus“ (102-105). – K. BARTELS (S. 112) widmet sich in der Rubrik „Jahrtausend-Texte“ den „Autorenlesungen“, über die SENECA, HORAZ, MARTIAL, JUVENAL und PLINIUS teils voller Spott berichten.

Die beiden jüngsten Hefte der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel** gelten der Gestalt des „Mose“ (Heft 3/2006) und bewegen sich „Auf den Spuren Jesu. Teil 1: Von Galiläa nach Judäa“ (Heft 4/2006).

Ein schönes Heft mit einer Fülle von Besprechungen von Neuerscheinungen und vielen Anregungen für den Unterricht ist WOLFGANG J. PIETSCH/Graz und seinem Redaktionsteam gelungen. In der Zeitschrift **Ianus. Informatio-**

**nen zum Altsprachlichen Unterricht** Nr. 27/2006 findet man in der Rubrik „Aus der Praxis – für die Praxis“ einen Hinweis auf eine neue Zeitschrift „Quodlibet“, die Studentinnen und Studenten der KF-Universität Graz herausbringen; MAREIKE EINFALT stellt das Unternehmen vor: „Quodlibet – lebendige Antike für junge Leser und Leserinnen“ (33f.); das erste Heft bietet u. a. folgende Beiträge: „Vatikan-Latein für Leute von heute“, „Schuss und Tor! Wo sind die Ursprünge des Fußballs zu finden?“, „Die englische Sprache als Latin Lover“ oder „Commissario Brunettis Bezug zur Antike“. Der Abo-Preis für zwei Hefte pro Kalenderjahr beträgt 6 Euro; nähere Informationen gibt es unter der E-mail-Adresse [mareike\\_einfalt@yahoo.de](mailto:mareike_einfalt@yahoo.de). – Im Jahr der Fußballweltmeisterschaft stößt ein Beitrag auf Interesse, den A. FRICEK zum Thema „Griechisch, Latein und Fußball“ beisteuert (34-44). – Den Wienbesucher nimmt KAROLINE ZHUBER-OKROG bei der Hand zu einem „Rundgang durch die wiedereröffnete Antikensammlung des Kunsthistorischen Museums in Wien“ (45-52). – In der Abteilung der wissenschaftlich-essayistischen Beiträge diskutiert PH. LEITNER die möglichen Gründe für die Relegation OVIDS: „Ingenio perii Naso poeta meo? Das Geheimnis der Verbannung Ovids“ (9-15). – O. PANGL untersucht in seinem Beitrag „Nomina non sunt odiosa. Namenkunde in der Opernwelt – eine Spurensuche“ (15f.) die Namen Desdemona, Despina und Adina. – Zu nennen sind noch: SONJA M. SCHREINER: „Andrea Guarnas Bellum grammaticale und die Folgen für die lateinische Schulgrammatik“ (17-25) sowie K. SMOLAK: „Hieronymus als Übersetzer“ (25-32).

In der Zeitschrift **Circulare**. Unabhängiges Organ der klassischen Philologen und Altertumswissenschaftler in Österreich Nr. 2/2006 steht die „Leistungsbeurteilung in Latein und Griechisch“ (2-6) im Vordergrund. Die empfehlenden Richtlinien verstehen sich als Handreichung zur Umsetzung des neuen Lehrplans; der gesamte Text mit Beispielen zur Gestaltung der Positivkorrektur ist auf der Homepage [www.lateinform.at](http://www.lateinform.at) zugänglich. – Auch EUROCLASSICA befasst sich mit der Leistungsbeurteilung und den Schwierigkeitsniveaus; darüber berichtet A. REITERMAYER: „Einige Gedanken zur Leistungsbeurteilung“ (6-8) – vgl. dazu [www.euroclassica.org](http://www.euroclassica.org) und [\[ku.dk/cambridge\]\(http://ku.dk/cambridge\)\). – Außerdem: E. KRIPPENDORFF: „Die Wiedergeburt Europas – aber aus welchem Geiste?“ \(16f.\), K. V. FESTENBERG: „Salvete, discipuli“ \(S, 19, aus: Der SPIEGEL, 3.4.2006\). – In der Nr. 3/2006 stellen P. GLATZ und A. THIEL den „Online-Auftritt ‚Latein-Österreich-Sodalitas‘“ auf \[www.lateinform.at\]\(http://www.lateinform.at\) vor \(4-9\). – Das Schülerprojekt \*Noricum Ripense Online\* \(vgl. <http://www.stiftergym.at/thiel/noricum/projekt.php>\) wurde mittlerweile mit einem Preis ausgezeichnet; P. GLATZ und A. THIEL berichten „Neues von Noricum Ripense Online“ \(10-12\). – Auf das bislang wenig genutzte CIRCE-Portal \(<http://www.circe.be/>\) weist A. THIEL unter dem Titel „CIRCE – a Classics and ICT Resource Course for Europe“ \(13\) hin, dort heißt es: „Klassische Fächer haben eine spezielle Rolle im europäischen Lehrplan, obgleich sie in vielen Ländern einer ungewissen Zukunft entgegenblicken. Unser gemeinsames europäisches Erbe ist gegründet auf gemeinsamen sprachlichen und kulturellen Wurzeln. Daher ist es äußerst wichtig für uns, diese Fächer durch fortschrittliche Methoden zu fördern. Traditionelle Methoden des Unterrichts der klassischen Sprachen müssen im 21. Jahrhundert beibehalten, aber auch hinterfragt werden. Die Aufgabe des CIRCE Projekts ist es, Lehrerinnen und Lehrer durch die Identifikation guter und praktikabler Methoden und deren Veröffentlichung zu unterstützen. Wir beabsichtigen dies zu tun, indem wir diese Website mit Stundenbildern und anderen nützlichen Materialien einrichten, ein gedrucktes Handbuch herausgeben, das theoretische und praktische Tipps sowie eine Sammlung nützlicher Fallstudien enthält, fünftägige Kurse für Lehrerinnen und Lehrer der klassischen Sprachen in ganz Europa anbieten.“](http://www.egl.</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Die Landesverbände Bayern und Thüringen legen ein umfangreiches Heft **Die Alten Sprachen im Unterricht** 2/2006 vor mit folgenden Beiträgen: M. SIMON: „Achim von Arnim als Gymnasiast und seine lateinischen Schularbeiten“ (8-14), R. KOLLER: „18. Landeswettbewerb ‚Alte Sprachen‘ 2005/06“ (14-17), M. KARMANN: „Bitte nicht weise!“ (S. 18-20; zur Übersetzung von Sophos in Platons Apologie des Sokrates); A. BLÜMEL: „Der Mensch im Schiffbruch des Lebens. Wie und was wir von den Alten lernen

können, nachgelesen bei José Ortega y Gasset“ (21-23) und W. STROH: „Medea beißt! Zur Neuinszenierung von Senecas Tragödie in München“ (24f.).

Das Heft 1/2006 des **Mitteilungsblatt Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Bremen** bietet viele Materialien für die Praxis, beginnt jedoch mit „Antike wagen!‘ Festakt der Siegerehrung des Rerum Antiquarum Certamen 2005/2006“ (8-12). Anschließend die Festansprache der Bundesministerin Dr. URSULA VON DER LEYEN (12-22). – Unterrichtspraktisches stammt von ILKA SINGER-NEUMAIER: „Wortschatzarbeit im Anfangsunterricht Latein“ (24-31) und von K. OLTSHAUSEN: „Einführung in die Arbeit mit dem Wörterbuch. Ein Unterrichtsprojekt zur Verbesserung der Lektürefähigkeit“ (32-38).

Im ersten Teil des Heftes 1/2006 der **Litterae Saxonicae** findet man S. 3-14 „Verbandsstatements und Analysen: Oberstufe im Wandel“ (Statements von D. MEYER und U. FRÖHLICH). – Es folgen von F.-H. MUTSCHLER: „Tacitus: Historiker in dürftiger Zeit? Zur Kaiser- und Reichsgeschichtsschreibung des Cornelius Tacitus und des chinesischen Historikers Sima Qian“ (15-18),

U. FRÖHLICH: „Brainfriendly Learning im altsprachlichen Unterricht“ (18-23) und GABRIELE OTT, U. FRÖHLICH: „Gütekriterien für lateinische Textausgaben“ (25-29).

Das Heft 2/2006 von **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** eröffnet V. VAELSKE: „Griechische Inschriften auf Berliner Friedhöfen“ (23-25). – B. KYTZLER setzt fort sein „Interview mit einem Kaiser (i.e. Marc Aurel). Die schönen Künste und das schöne Leben“ (26f. – Teil 3 dann S. 52f.). – Vom Wettbewerb Fremdsprachen berichtet J. RABL: „Feminae fortissimae. Eine Lateingruppe wird Gesamtsieger des 15. Bundessprachenfestes in Berlin“ (28-31). – REGINE VOGT war beim „Certamen Ciceronianum“ dabei und schreibt einen begeisterten Reisebericht (32-34). Foto-Impressionen vom DAV-Kongress in München beschließen das Heft. – Heft 3 beginnt mit einem herzlichen Dank des Landesvorstand an Professor ANDREAS FRITSCH für zweieinhalb Jahrzehnte Arbeit als Schriftführer. ST. KIPF untersucht in dem Beitrag „Gyges und Kandaules (die) Antikerezeption im Film 'The English Patient'“ (45-50).

JOSEF RABL

## Besprechungen

*Veni vidi vici. Geflügelte Worte aus dem Griechischen und Lateinischen. Zusammengestellt, übersetzt und erläutert von Klaus Bartels. 11., durchgehend erneuerte und erweiterte Auflage. Verlag Philipp von Zabern, Mainz 2006, EUR 19.90 (ISBN 3-8053-3553-9).*

„Latein lebt“ – mit Freude dürfen wir das gerade jetzt, in diesem Jahrzehnt, wieder behaupten. Die Zahl unserer Schüler und Schülerinnen ist im Bundesgebiet deutlich gestiegen, Latein ist „im Aufwind“. Auch das Bemühen, die Sprache im Dialog zu sprechen, ist erfolgreich, nicht zuletzt dank der Anregungen von Pater *Eichenseer* (*Vox Latina*) und der Professoren FRITSCH („Lateinsprechen im Unterricht“ 1990) und STROH (*Sodalitas ludis Latinis faciundis*). Desgleichen leben die lateinischen Vokabeln weiter, sie ergänzen die deutsche Hochsprache in erstaunlich großer Zahl (so benötigt „Unser tägliches Latein“, 1992

u. ö., von KYTZLER und REDEMUND ganze 1000 Seiten für das von den Römern erhaltene Spracherbe). Nicht zuletzt sind auch die lateinischen Kerngedanken lebenskräftig, am aufwändigsten zusammengestellt von KARL BAYER in den beiden Standardwerken „Nota bene“ (1993 u.ö.) und „Expressis verbis“ (1996). Von daher ist, wie der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, JOSEF KRAUS, jüngst feststellte, das Lateinische „eine – nur vermeintlich – tote Sprache“, in Wirklichkeit aber „ein typisch gymnasiales Fach“.

Diese Vorbemerkungen zur Lebendigkeit der Alten Sprache(n) und der darin enthaltenen Gedanken führen uns zu einem Werk, das ebenfalls die Beständigkeit des antiken Erbes beweist. In der 11., nochmals beträchtlich erweiterten Auflage ist das Buch „Veni vidi vici“ des rühmlich bekannten Autors KLAUS BARTELS, Zürich, erschienen (daneben gibt es weiterhin

das gleichnamige dtv-Taschenbuch, das freilich noch auf dem Stand der 7. Auflage von 1989 stehen geblieben ist). Obwohl sicher schon vielen Fachkollegen und -kolleginnen bekannt, soll es hier kurz vorgestellt werden:

Die sogenannte Hardcover-Ausgabe ist ein ansprechend ausgestatteter Band der „Kulturgeschichte der antiken Welt“, die der Verlag von Zabern herausgibt. Der Untertitel lautet: „Geflügelte Worte aus dem Griechischen und Lateinischen“ und offenbart damit gleich eine erfreuliche Besonderheit: Am Anfang stehen etwa 60 Zitate aus dem Griechischen (in griechischer Schrift und deutscher Umschrift), so dass die antike Spruchweisheit im gut begründbaren Dual vorgeführt wird. Beide Sprachschätze werden strikt alphabetisch aufgeführt, also nicht nach Fachgebieten geordnet wie anderswo. Die lateinischen „Geflügelten Worte“ sind, entsprechend ihrem Nachleben, natürlich weit zahlreicher vorhanden, vielleicht siebenmal so viele wie die griechischen. Dazu kommen noch etwa 300 „Stück Kleingeflügel“ wie das Bartels spaßig nennt. Damit meint er Redensarten ohne bestimmte Herkunft, etwa *persona grata* oder *magna cum laude*.

Jedes geflügelte Wort, ob griechisch oder lateinisch, wird, soweit möglich, genau nach Fundstelle und Originalwortlaut vorgeführt. Die ihrem Kontext „entflogenen“ Worte werden in ihren ursprünglichen Text- und Sinnzusammenhang gestellt, nicht selten werden ähnliche Ausdrücke und Gedanken ergänzt. Das richtige Verständnis erleichtert der Autor nicht nur durch die deutsche Übersetzung, sondern oft auch durch zusätzliche Bemerkungen und historische Hinweise. Soweit, so gut. Was mir aber am wichtigsten erscheint: Die Beschränkung des Buches auf insgesamt rund 500 „geflügelte Worte“ bedeutet zugleich die Hervorhebung des wirklich bedeutenden Kulturerbes, eine knappe Präsentation der wertvollsten Kernworte der antik geprägten Allgemeinbildung.

Damit sind wir bei der heutigen Verwendbarkeit, dem aktuellen Wert einer solchen Sammlung angekommen. Offenbar handelt es sich zunächst um ein Nachschlagewerk: Wer sagte was so treffend, und wo steht das? Hierfür ist Bartels' Werk sicher geeignet, aber keinesfalls nur seines. Schauen wir uns anderswo um: Die erste Aus-

einandersetzung mit der Bedeutung geflügelter Worte findet sich nach dem zweiten Weltkrieg bei H. G. REICHERT, der schon 1948 „Lateinische Sentenzen“ als zusammenhängendes Werk veröffentlichte. Sein Buch „entstand in jenen Tagen, als im Vaterlande alles zusammenzuberechnen sich anhub und die Sehnsucht erwachte, sich in einer edleren ... Welt ... anzusiedeln, in der Humanität“. In späteren Auflagen nannte er seine Sammlung von Sentenzen, denen er „sittigende Kraft und gedankenträchtige Belehrung“ zuschrieb, „unvergängliche Spruchweisheit“ und fand damit eine zutreffende Bezeichnung. In der Tat enthalten griechische und lateinische „geflügelte Worte“ nichts anderes als humanistische Bildung in Reinkultur.

Wenn man (mit GÜNTHER BÖHME) die „Dreiheit von Sprachbildung, historischem Bewusstsein und Moralität“ als maßgebliche Kriterien des Humanismus ansieht, so findet sich eben dieser in den von Bartels vorgestellten „geflügelten Worten“. „Veni vidi vici“ ist somit eine Quelle des Humanismus, und ich empfehle daher, das Buch griechisch und lateinisch, Sinnspruch auf Sinnspruch, „Geflügel auf Geflügel“ durchzulesen. Natürlich geht es dabei nicht so sehr um das wissensmäßige Beiwerk, das Bartels hinzugibt, sondern um die geflügelten Worte selbst, die Sinnsprüche und Lebensweisheiten. Diese bildungssträchtige Lektüre lohnt sich wahrhaftig! Beim Lesen lassen sich – mein Vorschlag – die Zitate selbsttätig in Kulturgebiete einordnen, z. B. in Umgang (Kommunikation), Lebensweise, Lebensgenuss, Maßhalten, Zeitenwandel, Krieg, Tod, Recht, Menschenbild ...

Ein Lehrer, der dieses unternimmt, wird bewundernd wahrnehmen, wie nachdenkenswert sich antike Tradition, Kultur und Humanität vor seinen Augen auftun. Hilfreich dafür ist auch die Lektüre des humorvollen Essays „Geflügelt, entflogen“, den Klaus Bartels seinem Buch neu hinzugefügt hat: Die geflügelten Worte sind eine „artenreiche Ordnung“, so meint er, und eignen sich daher, nicht zuletzt wegen ihrer „Lebensnähe“, zur Verwendung in vielen aktuellen Lebenssituationen.

Und unsere Schüler? Ich empfehle nachdrücklich, mit den Ergebnissen einer solchen, vom

Lehrer aus diesem Buch fabrizierten Sammlung kurz gefasster humanistischer Tradition des öfteren eine Unterrichtsstunde oder wenigstens einen Teil davon zu bestreiten. Warum nicht eine kleine Reihe von gedanklich zusammenhängenden Proverbien mittels Tafel oder Leinwand präsentieren, sie auswendig lernen lassen und die Schüler auffordern, dazu Stellung zu nehmen, gar deutsche Sinnsprüche damit zu vergleichen?

Klaus Bartels ist zu bescheiden, wenn er sein Werk ein „ornithologisch-philologisches Unternehmen“ nennt. Ich zitiere aus seinem Buch: „*Prodenda, quia prodita!* Die Dinge sind (den Nachfahren) zu überliefern, weil sie (von den Vorfahren) überliefert sind.“ Dieser Sinnspruch gilt nicht zuletzt für die Schätze humaner Kultur!

KLAUS WESTPHALEN, Garmisch-Partenkirchen

*Volker Steenblock, Sokrates & Co. Ein Treffen mit den Denkern der Antike. Darmstadt: Primus Verlag 2005, 262 S., EUR 29,90 (ISBN 3-89678-534-9).*

Ein Buch mit dem verlockenden Titel „Sokrates & Co. Ein Treffen mit den Denkern der Antike“, zudem gestaltet mit einem gelungenen, anziehenden Einband – integriert ist RAFFAELS berühmte „Schule Athens“ –, dies weckt freudige Erwartung auf die Lektüre. So habe auch ich mich auf die Lektüre des Buches von STEENBLOCK (S.) und seine Darstellung der antiken Philosophie gefreut und S. hat diese Erwartungen – soviel vorab – beileibe nicht enttäuscht, ganz im Gegenteil.

Nun ist es in Anbetracht der nachgerade überbordenden Publikationen zur Philosophiegeschichte und gerade auch zur Philosophie und einzelnen Philosophen der Antike (S. nennt selbst Beispiele, 11-12, mit Anm. 5 zur Einleitung) keine Kleinigkeit, vielleicht sogar kein kleines Wagnis, dem Leser eine Gesamtschau der philosophischen Anstrengungen von den Vorsokratikern bis weit hinein in die Spätantike (verwiesen sei hier schon auf die berührenden Ausführungen zu JULIAN und HYPATIA) erneut zu präsentieren.

Demzufolge sollte sich ein weiterer Beitrag zum Thema erkennbar durch spezifische Vorzüge gegenüber vorangegangenen Darstellungen auszeichnen. Genau dieser Aufgabe hat sich S. gestellt und dabei im Wesentlichen auf drei

Punkte verwiesen (11-13). Der von ihm gewählte Zugang möchte zum einen „etwas von der kulturellen Präsenz der großen Gestalten der antiken Philosophie vermitteln“ (11), d. h. den Leser beispielsweise zusammen mit Sokrates auf den Marktplatz Athens oder mit MARC AUREL ins Feld nehmen; er möchte zum andern die antike Bildung didaktisieren, indem er die Fragehorizonte von damals und heute vermittelt und (so) den Gegenwartsbezug ohne – wie ausdrücklich betont wird – unangemessene Aktualisierung sichtbar macht; er möchte zudem den Leser in kommentierend-erklärender Form mit ausgewählten Primärtexten vertraut machen, um auf diese Weise zu weiterem eigenen Fragen und Prüfen anzuleiten und anzuhalten.

S. wird sich an diesem dreifachen Anspruch messen lassen müssen. Zuvor jedoch soll eine kurze Gesamtschau wenigstens einen Einblick in den möglichen Gewinn einer aufmerksamen Lektüre von „Sokrates und Co.“ bieten.

Nach einer knapp siebenseitigen Einleitung (7-13), die sich der schon genannten „Schule Athens“ bedient, um die „Gegenwart der antiken Philosophie“ herauszukristallisieren, führt S. in acht Kapiteln in im Ganzen chronologischer Reihenfolge bei den Vorsokratikern beginnend durch mehr als tausend Jahre Philosophiegeschichte und Philosophieren bis hin zu dem bemerkenswerten Schlusskapitel „Von der Wissenschaft zur Religion“ (203-246). Was einzelne Philosophen betrifft, wird erwartungsgemäß PLATON (mit 33 S.) und ARISTOTELES (mit gut 40 S.) der mit Abstand breiteste Raum eingeräumt. Daneben werden selbstredend weitere große Philosophen (wie SOKRATES und EPIKUR) oder wichtige Philosophenschulen (wie die Stoa oder der Kynismus) behandelt, wobei auch Dichtung und Religion bzw. Theologie zur Geltung kommen. So finden sich im Epikurkapitel Passagen aus LUKREZ' didaktischer Poesie *de rerum natura* (145-146), während das Schlusskapitel die Rolle des PAULUS – nicht zuletzt für den Aufstieg des Christentums – thematisiert. Hier wird auch das chronologische Prinzip durchbrochen, indem, sachlich einsichtig motiviert, Paulus zwischen PLOTIN und AUGUSTINUS gerückt wird, wobei ausdrücklich konstatiert wird, dass Paulus im Grunde philosophische Fragen nicht mehr stellt

und dementsprechend religiöse Antworten gibt. Genau dieses Ringen zwischen antiker Philosophie und dem Eindringen des Christentums zeichnet S. von vielen Aspekten her anschaulich und erhellend nach unter Einbezug so abstruser Verwerfungen wie der sinnwidrigen Ermordung der Neuplatonikerin HYPATIA. Vielleicht dem persönlichen Geschmack geschuldet ist der Hinweis, dass der imposante Lösungsversuch der Theodizeefrage sowie des Problems der Willensfreiheit in Anbetracht der göttlichen Vorsehung durch BOETHIUS eher marginal Berücksichtigung findet (218 – 220).

Mit großem didaktischen Geschick verfügt S. die einzelnen Kapitel und Binnenkapitel durch gleichzeitig zurück- und vorverweisende, ins Zentrum treffende Formulierungen. Als Beispiel nenne ich den Übergang von CICERO zu SENECA (170-171), dem sich mühelos weitere anfügen ließen. Dabei können auch Themen oder thematisch orientierte Fragen große Klammern über mehrere Kapitel hinweg bilden wie etwa die Verschiebung des Frageinteresses hinsichtlich des Glücks bei AUGUSTINUS in Abgrenzung zu vorangegangenen Antwortversuchen. Gelingen kann dies nur dank der großartigen Formulierungskunst des Autors, von der in diesem Zusammenhang eine Kostprobe gegeben sei (233): „Es sind also die Rückgebundenheit an eine höhere Macht und die Hoffnung auf eine transzendente Fürsorge, die an die Stelle der Lebenskunst treten. Das vormals irdische Lebensführungsinteresse weicht dem Bezug auf eine höhere Welt.“

Kehren wir nun zu dem oben skizzierten dreifachen Anspruch zurück. Was die Verlebendigung, Veranschaulichung und das Miterleben betrifft, so sind die Möglichkeiten eines Autors naturgemäß an die Überlieferungslage gebunden, die mit zunehmender Informationsdichte das ins Auge gefasste Ziel leichter erreichen lässt. Wenn also S. diesen Anspruch nicht überall gleichmäßig einlöst, so liegt dies in der Sache begründet. Denn wo immer möglich, wartet das Buch mit spannenden, konkreten und interessanten Details auf, nicht nur zu Personen, sondern auch zur Geschichte und abendländischen Kultur. Davon vermittelt z. B. das Unterkapitel „Am Leuchtturm der Bildung: Alexandria und Pergamon“ (204-

216) einen schönen Eindruck, das ein reiches und buntes Bild der hellenistischen Kultur zeichnet und für die Tradierung antiken Bildungsgutes so wichtige Begriffe wie etwa „Pergament“, „Palimpsest“ und „Codex“ (214) erklärt.

Die Frage nach der ungebrochenen Aktualität der Antike – sie resultiert schon aus der Zeitlosigkeit der von ihr gestellten Fragen und z. T. wohl auch gefundenen Antworten hinsichtlich des menschlichen Daseins – impliziert notwendig eine didaktische Reduktion. Den sicheren Blick für die geforderte Schwerpunktsetzung dokumentiert ohne Zweifel die Textauswahl. Damit aber sind wir beim letzten Punkt, dem Vertrautmachen des Lesers mit dem Wortlaut der antiken Texte. Hier sieht sich der Autor zwei Anforderungen gegenüber. Er muss Anknüpfungsmöglichkeiten an eine mögliche Rezipientenerwartung in ein angemessenes Verhältnis zur Dignität des Gegenstandes setzen. Die von S. für sein gewähltes Anliegen getroffene Auswahl hätte m. E. trefflicher nicht sein können.

Auf ein Literaturverzeichnis wird verzichtet, doch finden sich zahlreiche Hinweise auf einschlägige Literatur in den Anmerkungen (247-262).

Als mögliche Adressaten des Buches lassen sich u. a. an den Fächern Latein, Griechisch, Geschichte und Philosophie interessierte Schülerinnen und Schüler der Oberstufe und Studentinnen und Studenten, durchaus aber auch an Fragen der Philosophie und antiken Geschichte ganz allgemein interessierte Leserinnen und Leser denken, wobei anzumerken ist, dass das Buch nicht immer ganz voraussetzungslos ist. So verlangen beispielsweise die sehr knappen Erklärungen zur Selbstinszenierung des AUGUSTUS gewiss einige Vorkenntnisse. Wer sich indes der kleinen Mühe unterzieht, dem ein oder anderen Sachverhalt dann auch einmal selbständig nachzugehen, dürfte im Verein mit den bereitgestellten Hinweisen reichen Gewinn aus der Lektüre ziehen.

Zusammenfassend: S. ist ein Buch geglückt, das – randvoll mit glänzenden Formulierungen – in erfreulich vitaler Aneignung einfach weiteres Interesse am Denken und der Welt der Antike wecken muss.

BURKHARD CHWALEK, Bingen

Pedro Barceló: *Kleine römische Geschichte, Darmstadt* (Primus Verlag) 2005, 167 Seiten, EUR 19,90 (ISBN 3-89678-541-9).

An überblicksartigen Darstellungen zur römischen oder griechischen Geschichte bzw. zur Antike allgemein herrscht kein Mangel. Aus neuerer Zeit sei für den römischen Bereich an die Werke von CHRIST, BRANDT oder SCHULLER erinnert<sup>1</sup>. Daneben gibt es gute und kompakte Einführungen, die sich vorrangig an Studierende der Alten Geschichte oder der Altertumswissenschaften wenden<sup>2</sup>. Dennoch fühlen sich Forscherinnen und Forscher immer wieder dazu aufgefordert oder herausgefordert, derartige Kompendien zu verfassen. Die Eigenart des Buches von PEDRO BARCELÓ besteht darin, *expressis verbis* eine „Kleine römische Geschichte“ schreiben zu wollen. Dies erinnert ein wenig an die Breviarienliteratur (FESTUS, FLORUS, EUTROP, AURELIUS VICTOR), in der gleichfalls in groben Linien wesentliche Aspekte römischer Geschichte aufgezeigt werden. Gleichwohl kommt vermutlich bei Barceló ein weiteres Motiv hinzu. In Analogie zu seiner „Kleinen griechischen Geschichte“<sup>3</sup> ist die Konzeption und Abfassung des vorliegenden Bandes nur folgerichtig.

Ohne Zweifel ist es ein mutiges Unterfangen, die römische Geschichte von circa 1000 Jahren „vom 5. Jahrhundert v. Chr. bis zum 5. Jahrhundert n. Chr.“ (S. 11) auf ungefähr 150 Seiten adäquat erfassen und darstellen zu wollen. Um das Ergebnis vorwegzunehmen, dem Verfasser gelingt es, die wesentlichen politischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und vor allem auch religiösen Linien der römischen Geschichte von der Gründung der Stadt an bis zum Ende des Weströmischen Reiches, das es eigentlich gar nicht gab, nachzuzeichnen. In diesem Sinne einer nicht abgeschlossenen römischen Geschichte sind die Ausblicke auf Byzanz (S. 156-159) sowie vor allem das Kapitel „Das Erbe Roms“ (S. 160f.) zu verstehen. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Bemerkungen zum Jahr 476, das mithin das Ende des Weströmischen Reiches kennzeichnet. Zwar setzt ODOAKER den letzten unfähigen Kinderkaiser<sup>4</sup> ROMULUS AUGUSTULUS ab, aber weder der Germane noch die damalige Welt registrierten dies als Ende oder Abschluss

einer wahrhaft langen politischen oder gar kulturellen Ära (S. 152).

Als nochmaliges Extrakt seiner schon „kleinen“ oder besser kurz gefassten römischen Geschichte bietet Barceló zur schnellen Orientierung bzw. zur komplexen Zusammenfassung von übergeordneten Kapiteln, so z. B. zu den „Anfängen der römischen Geschichte“ oder zur „Begründung des Principats“, knappe Einführungen an, meist auf einer Seite (so S. 13, 29, 51, 64f., 79f., 94, 106, 120, 135, 149), in denen Wesentliches zum Nachfolgenden ausgesagt wird. Diese Einführungen sind wohl auch auf Grund der Adressaten, nämlich „historisch Interessierte, die in die römische Geschichte eingeführt werden wollen“ (S. 11), zu verstehen. Die folgenden Kapitel nach dem Vorwort gliedert Barceló selbst – neben den Einführungen – in eher „narrative und analytische Passagen“ (S. 11). Unter „narrativ“ versteht der Autor die Darstellung entsprechend der Chronologie der jeweiligen Ereignisse. Bei den anderen Bucheinheiten geht es ihm um eine Analyse und Erörterung von historischen Aspekten bezüglich Politik, Kultur, Wirtschaft oder Gesellschaft, so etwa in den Kapiteln „Klientelwesen“ (S. 17-19), „Res publica populi Romani“ (S. 19-23), „Staatsbegriff“ (S. 23-25), „Folgen der Expansion“ (S. 43f.), „Republik und Imperium“ (S. 63), „Das Phänomen Augustus“ (S. 65f.) oder „Zur Ideologie des Principats“ (S. 69-72). Diese thematischen Einheiten sind schwerer und nicht immer flüssig zu lesen (vgl. u. a. S. 63, 65f.), was nicht zuletzt auch an einem Satzbau liegt, der auf den ersten Blick nicht immer zu durchschauen ist (so S. 76: „Untersucht man die ideologischen Aspekte, die erstmals bei der Eidesleistung der westlichen Provinzen 32 v. Chr. angesichts der bevorstehenden Auseinandersetzung mit Antonius zum Tragen kamen, einen consensus universorum begründeten und danach ständig an politischem Gewicht gewannen, so entsprach der verfassungsmäßigen Seite der Principatsherrschaft eine kultische Dimension, die Augustus eine sakrale Weihe verlieh.“). Dazu kommt die Vorliebe des Verfassers für Fremdwörter, was an sich nichts Verwerfliches ist; werden sie jedoch massiv in Sätzen verwendet, behindert auch dies den Lesefluss (z. B. S. 63: „Die Verwandlung der

römischen Republik in eine faktische Monarchie war keine zwangsläufige Entwicklung, sondern Ergebnis eines langen und komplexen Transformationsprozesses, der mit den spezifischen innenpolitischen Realitäten Roms sowie mit dem Verhältnis zwischen Machtzentrale und Peripherie aufs Engste zusammenhing.“; S. 63: „Unmittelbare Konsequenz daraus war eine asymmetrische Machtverlagerung zugunsten weniger Personen und Machtgruppen auf Kosten der Adelsolidarität.“; S. 145: „Der Bitte wurde nach einer hitzigen Diskussion, in welcher Symmachus und Ambrosius als Exponenten zweier antagonistischer Prinzipien auftraten, entsprochen.“). Demgegenüber sind vor allem die narrativen, den historischen Ereignissen folgenden Kapitel gut zu lesen.

Insgesamt verrät ein Blick in das Inhaltsverzeichnis eine detaillierte und gewissenhafte Aufbereitung des Themas. Einzelne Unterkapitel sind dabei selten länger als vier Seiten. Der Autor verzichtet auf eine Kapitelzählung sowie auf Anmerkungen. Gleichwohl wird an mehreren Stellen auf Quellen (so S. 30, 33, 56, 80, 88) sowie auf Literatur (S. 51, 65, 68, 109, 141) verwiesen. Störend ist bei dem Hinweis zur Veränderung der Republik in den Prinzipat als „Revolution“ auf ALFRED HEUSS, dass dessen Name dann aber nicht im Literaturverzeichnis auftaucht. An wichtigen Stellen werden zur Unterstreichung des Gesagten meist literarische Quellen in deutscher Übersetzung zitiert (vgl. S. 17, 27, 32, 35, 37, 53, 57, 59, 60, 61, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 91f., 98, 103-105, 114, 129f., 131f., 132, 143, 145, 147, 150, 153, 155). Wissenschaftliche Literatur wird nur an einer Stelle wörtlich zitiert (S. 64: JOSÉ ORTEGA Y GASSET). Auf eine Inschrift, die auch als Abbildung beigegeben ist (S. 74) und die zur Visualisierung der Titulatur des AUGUSTUS dienen soll, wird (leider) nicht näher eingegangen. Im Übrigen ist es löblich, dass die beizeiten eingestreuten Abbildungen in schwarz-weiß (S. 53: POMPEIUS; S. 58: CAESAR; S. 74: Inschrift mit der Titulatur des AUGUSTUS; S. 77: Augustusstatue von Prima Porta; S. 84: Schlachtenfries TRAJANS; S. 89: Opferszene; S. 100: Grab eines Freigelassenen; S. 108: SEPTIMIUS SEVERUS; S. 116: Tetrarchen; S. 121: KONSTANTIN; S. 156:

JUSTINIAN; S. 158: Hagia Sophia) stets den Bezug zum unmittelbaren Text haben und somit auch eine abwechslungsreiche Lektüre evozieren. Vermutlich sind aus Kostengründen farbige Abbildungen nicht möglich gewesen; allerdings zieren zwei bunte Fotos (Tanz einer Bacchantin, Amphitheater in Pula) den Einband des Buches. Auf diese beiden Abbildungen wird allerdings im Text nicht ausdrücklich Bezug genommen. Hilfreich zur Untermauerung der Aussagen des Textes finden sich im Werk zwei Karten (S. 15: Italien im 3. Jahrhundert v. Chr.; S. 42: römische Provinzen). Bei beiden Karten sind die unterschiedlichen Nuancierungen in schwarz-weiß im Druck zu optimieren.

Barceló berücksichtigt bei seiner Auswahl der Themen die wichtigsten Bereiche der römischen Geschichte: die Anfänge mit einer Erörterung des politischen Systems (Ämter, Senat, Volk); Expansion während der Republik, insbesondere der Konflikt mit Karthago – der Autor spricht statt von den „Punischen Kriegen“ von den „Römisch-Karthagischen Kriegen“ (so S. 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 96, 99); Auflösung der Republik und Etablierung des Prinzipats – hier werden die wichtigen Personen POMPEIUS, CAESAR und natürlich OCTAVIAN/AUGUSTUS gebührend berücksichtigt; Entwicklung des Kaiserreiches in der „Blütezeit“ der ersten beiden Jahrhunderte; ökonomische und soziale Fragen; Darstellung des Kaiserreiches ab 193 bis 476 im Westen – auffallend ist, dass Barceló ab der Herrschaft DIOKLETIANUS (284) nie den Begriff „Dominat“ in Abgrenzung zum Prinzipat verwendet; Christentum; Veränderungen in der Mittelmeerwelt, wo auch die Entstehung und Ausbreitung des Islam bedacht werden.

In einer Rezension zu einer Darstellung der römischen Geschichte ist es wohl überflüssig und zudem müßig, erneut wichtige Etappen dieser Geschichte zu rekapitulieren bzw. sich über historische Personen äußern zu wollen. Stattdessen seien ein paar Worte zu einzelnen Inhalten und Seiten erlaubt, die aufgefallen sind. Auf Seite 21 geht Barceló im Kontext mit dem Mindestalter von 43 Jahren für die Wahl zum Konsul von einer durchschnittlichen Lebenserwartung in Rom von 60 Jahren aus. Diese Zahl ist zu absolut und muss differenzierter gestaffelt nach dem jewei-

ligen erreichten Lebensalter gesehen werden. Der Anteil der über 60-Jährigen war wohl sehr gering.<sup>5</sup> Im Zusammenhang mit der Expansion Roms über Italien entbehrt ein Satz wie „Die Römer waren nicht nur Soldaten.“ (S. 28) nicht einer gewissen Trivialität. Ob Hannibal tatsächlich während seines Feldzuges in Italien Rom als Ziel hatte (S. 33: „Hannibals Marsch auf Rom“) ist sehr unwahrscheinlich. Er umging wohl eher bewusst die Hauptstadt.<sup>6</sup> Im Abschnitt zum Zweiten Punischen Krieg (S. 34-38) spricht der Autor vom „Hasdrubal-Vertrag“ (S. 34) statt von der geläufigeren Bezeichnung „Ebro-Vertrag“. Der Kampf gegen PHILIPP V. von Makedonien zur weiteren Ausdehnung des Römischen Reiches wird laut Verfasser, der sich auf andere Gewährsmänner beruft, als „Geburtsstunde des römischen Imperialismus bezeichnet“ (S. 39f.). Wer diese anderen Forscher aber sind, erfährt der Leser nicht. Interessant und richtig ist die Bezeichnung „antiker Weltkrieg“ (S. 60) für die Konfrontation CAESARS mit POMPEIUS. Im Übrigen findet dieser Begriff häufig Anwendung auf die Auseinandersetzungen zwischen Rom und Karthago. Gelungen ist die Analyse des Autors in dem immer größer werdenden *Imperium Romanum* einen Faktor für den Untergang der Republik zu sehen. Barceló titulierte das expandierende Römische Reich pathetisch als „Totengräber der Republik“ (S. 63) – ein Epitheton, das auch schon auf Augustus Anwendung fand und findet. Das Bild, das Barceló von der Provinzialverwaltung in den ersten beiden Jahrhunderten n. Chr. zeichnet (S. 86), ist sehr positiv. Auch während der Kaiserzeit kam es hier zu Fehlgriffen in der Verwaltung und zu Willkür sowie demzufolge zu Unruhen und Aufständen.<sup>7</sup> In den Kapiteln zur Landwirtschaft während der Republik und Kaiserzeit (S. 94-96) sowie zu Handwerk und Handel (S. 96-98) finden sich teilweise Erläuterungen zu gesellschaftlichen Fragen, die wohl etwas mit der Überschrift des übergeordneten Kapitels „Wirtschaft und Gesellschaft in Republik und Kaiserzeit“ zu tun haben, aber wenig mit der eigentlichen Überschrift über das untergeordnete Kapitel. Sehr viel Raum widmet der Verfasser zu Recht dem Christentum (S. 91-93 und S. 135-148). Auf Seite 123, wo sich der Autor über die Erziehung der Kinder Kon-

stantins äußert, hätte man sich einen Hinweis auf LACTANZ gewünscht.

Ein großer Vorzug des Buches liegt auch darin begründet, dass kaum Fehler im Bereich der Rechtschreibung oder Syntax aufgefallen sind. Für die Ohren eines Lesers, der mit der lateinischen Sprache ein klein wenig vertraut ist, hört sich „das Principat“ statt entsprechend des ursprünglichen Genus im Maskulinum eher gewöhnungsbedürftig an (so S. 78, 81, 107). Nach neuer Rechtschreibung, der sich das Buch verpflichtet fühlt, schreibt man „sogenannt“ eher „so genannt“ (z. B. S. 79, 85, 96). Der Hinweis auf Seite 91 nach dem Brief des PLINIUS an TRAJAN bezüglich der Behandlung der Christen muss nur Plinius, Briefe 10,96 lauten und nicht 10,96f. Im Literaturverzeichnis fehlen teilweise die Angaben der aktuellen Ausgaben. So fehlt bei dem Buch von KIENAST zu Augustus der Hinweis auf die 3. Auflage, bei Zanker auf die 2. Auflage, bei WINTERLING auf die 2. Auflage sowie bei ALFÖLDY auf die 3. Auflage.<sup>8</sup> Empfehlenswert ist eine neue Einführung in die Wirtschaftsgeschichte von DREXHAGE, KONEN und RUFFING<sup>9</sup>, die sich nicht im Literaturverzeichnis befindet.

Die getroffenen Bemerkungen dürfen aber mitnichten den Blick dafür verstellen, dass Pedro Barceló eine lesenswerte „Kleine römische Geschichte“ gelungen ist, die mit Gewinn von allen denen zu nutzen ist, die sich schnell in diesem Themenbereich orientieren möchten.

#### Anmerkungen:

- 1) Karl Christ, Die römische Kaiserzeit, Von Augustus bis Diokletian, München 2001; Hartwin Brandt, Das Ende der Antike, Geschichte des spätrömischen Reiches, München 2001; Wolfgang Schuller, Das römische Weltreich, Von der Entstehung der Republik bis zum Ausgang der Antike, Mit Beiträgen von Peter Schreiner und Gerhard Wirth, Stuttgart 2002.
- 2) Vgl. etwa Geschichte der Antike, Ein Studienbuch, hg. von Hans-Joachim Gehrke und Helmuth Schneider, Stuttgart/Weimar 2000; Rosmarie Günther, Einführung in das Studium der Alten Geschichte, Paderborn u. a. 2001.
- 3) Pedro Barceló, Kleine griechische Geschichte, Darmstadt 2004.
- 4) Der Begriff wurde von Hartke verwendet; Werner Hartke, Römische Kinderkaiser, Eine Strukturanalyse römischen Denkens und Daseins, Berlin 1951.
- 5) Vgl. Karl-Wilhelm Weeber, Alltag im Alten Rom, Ein Lexikon, Zürich 19952, S. 229.

- 6) Vgl. Klaus Zimmermann, *Rom und Karthago*, Darmstadt 2005, S. 121f. und S. 125f.
- 7) Vgl. schon P. A. Brunt, *Charges of Provincial Maladministration under the Early Principate*; *Historia* 10 (1961) S. 189-227; Thomas Pekáry, *Seditio, Unruhen und Revolten im Römischen Reich von Augustus bis Commodus*; *Ancient Society* 18 (1987) S. 133-150 = Thomas Pekáry, *Ausgewählte Kleine Schriften*, hg. von Hans-Joachim Drexhage, *St. Katharinen* 1994, S. 203-223; Michael Mause, *Augustus: „Friedensfürst“ in einer unruhigen Zeit*; *Klio* 81,1 (1999) S. 142-155.
- 8) Dietmar Kienast, *Augustus, Prinzeps und Monarch*, Darmstadt 1993; Paul Zanker, *Augustus und die Macht der Bilder*, München 1990; Aloys Winterling, *Caligula, Eine Biographie*, München 2003; Géza Alföldy, *Römische Sozialgeschichte*, Wiesbaden 1984.
- 9) Hans-Joachim Drexhage/Heinrich Konen/Kai Ruffing, *Die Wirtschaft des Römischen Reiches (1.-3. Jahrhundert)*, Eine Einführung, Berlin 2002.

MICHAEL MAUSE, Arnberg

*Klaus Zimmermann: Rom und Karthago, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2005 (Geschichte kompakt – Antike, hg. von Kai Brodersen u. a.) 152 Seiten, EUR 14,90 (ISBN 3-534-15496-7).*

Ein Desiderat im Bereich der Alten Geschichte/der Altertumswissenschaften besteht darin, neben den bereits zahlreich vorhandenen Spezialmonographien zu einzelnen Themen gute und lesbare Überblicksdarstellungen für Studierende zu konzipieren. Diesem Anliegen widmet sich seit einiger Zeit die Reihe „Geschichte kompakt“, hier speziell zum Bereich der Antike.<sup>1</sup> So ist die Beschäftigung mit den zwei antiken Weltmächten „Rom und Karthago“ durch KLAUS ZIMMERMANN nur folgerichtig, zumal die diplomatischen und kriegerischen Beziehungen zwischen diesen beiden Städten/Staaten des Öfteren Gegenstand von Vorlesungen sowie Seminarveranstaltungen sind. Aber auch den Lehrerinnen und Lehrern an den Schulen sowie althistorisch Interessierten bietet der vorliegende Band die Chance, sich schnell und gezielt zu informieren, zumal das Phänomen des römischen Imperialismus – der Verfasser spricht auch vom „Expansionismus“ (S. 27) – bis heute im Geschichts- und Lateinunterricht, z. B. im Kontext mit der Lektüre von VERGILS *Aeneis* oder CICEROS *De re publica* angesprochen wird.<sup>2</sup>

Hilfreich für ein rasches Auffinden des Gesuchten sind ein detailliertes Inhaltsverzeich-

nis, die sich am Rand des fortlaufenden Textes befindlichen Marginalien innerhalb der einzelnen Kapitel, die allerdings an zahlreichen Stellen sehr lang und oft in Form von Sätzen oder Teilsätzen gehalten sind (so z. B. S. 20, 21, 26, 43, 53, 55, 60, 61, 73, 77, 85, 98, 116, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 143, 145), sowie ein Register (S. 151f.), in dem sich Personen, Sachen und geographische Bezeichnungen (Städte, Flüsse etc.) befinden. Das Buch besteht im Wesentlichen aus zwei Großkapiteln zu den politischen (S. 4-100) und zu den kriegerischen (S. 101-144) Beziehungen zwischen Rom und Karthago, die in sich naturgemäß der Chronologie der Ereignisse folgen. Hiervon sind die wichtigsten auf zwei Seiten (S. 4, 101) überblicksartig in einer Zeittabelle zusammengefasst. Flankiert werden diese beiden Hauptteile durch eine Einführung (S. 1-3) und ein Fazit (S. 145f.). Die Titel dieser Kapitel sind nicht sonderlich originell. Zudem hebt Zimmermann hier den „moralischen Zeigefinger“ und mahnt den richtigen Umgang mit den Quellen an, indem diese nicht für eine bestimmte ideologische oder weltanschauliche Interpretation missbraucht werden sollen (S. 1). Auch am Ende des Buches greift der Verfasser zu stereotypen Aussagen, indem er sich zur Gesetzmäßigkeit von historischen Abläufen im Kontext mit der Vermeidbarkeit oder Unvermeidbarkeit des römisch-karthagischen Konfliktes äußert: „Zum einen greifen Versuche, historische Abläufe mit gleichsam natürlichen Gesetzmäßigkeiten zu erklären, generell zu kurz; sie übersehen, dass es stets handelnde Personen oder Institutionen sind, die sich in bestimmter Absicht für eine und gegen die andere Option entscheiden.“ (S. 145) Derartige Äußerungen sind wohl nur vor dem Hintergrund des Buches als Einführung plausibel.

Auf den ersten Seiten (S. 1-3) warnt Zimmermann zu Recht davor, die Aussagen der literarischen Quellen, vor allem der annalistischen Geschichtsschreibung, aber auch von POLYBIOS, *per se* für glaubwürdig und historisch stichhaltig zu erachten. Zwar erfährt der Leser hier etwas über die ohne Zweifel wichtige Quelle des Polybios (S. 1f.), aber Bemerkungen zu LIVIUS oder zu APPIAN, die im weiteren Verlauf des Buches ebenso als Informationslieferanten zur Darstellung der poli-

tischen und militärischen Beziehungen (so z. B. S. 71, 75-77, 78, 81, 83, 85, 93, 125, 133, 134, 141, 143, 144) herangezogen werden, sucht man vergebens. Stattdessen proklamiert der Verfasser pathetisch für seine Darstellung der Ereignisse, „zeitgeschichtliche Assoziationen aller Art so weit als möglich auszublenden“, um eine möglichst wertfreie neutrale Position einnehmen zu können (S. 3). Dieser quellenkritische Umgang findet sich dann auch (zu Recht) an mehreren Stellen des Buches (vgl. u. a. S. 55, 57, 64, 65, 71, 76, 84, 110). Generell schöpft Zimmermann seine Erkenntnisse hauptsächlich aus den Angaben der antiken Autoren, weniger bis gar nicht aus archäologischen oder gar epigraphischen Zeugnissen. Im Zusammenhang mit den Friedensverhandlungen von 203 gegen Ende des Zweiten Punischen Krieges wird einzigartig ein Papyrus (P. Rylands III 491) zitiert und im historischen Kontext ausgewertet (S. 78f.). In den Bereich der Archäologie verweisen allenfalls die Bemerkungen zu den „Raben“, zu den Enterbrücken, die die Römer im Ersten Punischen Krieg konzipierten, um den Landkrieg auf See führen zu können (S. 105). Diese Erfindung bescherte den Römern immerhin den häufig zitierten Seesieg bei Mylai 260 v. Chr. (S. 106). Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang die Abbildung eines römischen Schiffes gewesen; stattdessen erhält man (nur) einen Hinweis auf SCULLARD in der *Cambridge Ancient History*. Generell mangelt es dem Buch an Anschaulichkeit, wenn es darum geht, Bestimmungen von Verträgen, z. B. die der ersten vier karthagisch-römischen Verträge (S. 4-18) oder des Ebro-Vertrages (S. 42-45), sowie militärische Auseinandersetzungen und Kriegszüge nachzuvollziehen. Hier fehlt es an einschlägigem Kartenmaterial, welches gerade bezüglich von geographischen Festlegungen in Verträgen oder von Kriegereignissen, beispielsweise bei dem Zug HANNIBALS über die Alpen und seinem Krieg in Italien (S. 115-128), unerlässlich ist. Auch hier sind meines Erachtens Verweise auf ohne Frage gutes Kartenmaterial (S. 41 auf K. BRINGMANN, Punische Kriege, in: *Der Neue Pauly* X, 2001, 591f.) nicht ausreichend. Um den Verlauf von Schlachten zu verstehen, wird häufiger auf Kromayer/Veith<sup>3</sup> hingewiesen (S. 107, 120, 124f., 139, 143).

Bei der grundsätzlichen Konzeption des Buches hat sich Zimmermann dafür entschieden, bei der Darstellung der Beziehungen zwischen Rom und Karthago einer Zweiteilung in politische Beziehungen (S. 4-100) und militärische Auseinandersetzungen (S. 101-144) zu folgen. Grobe zeitliche Orientierung bieten dabei die drei Punischen Kriege (264-241, 218-201, 149-146 v. Chr.). Für die politischen Beziehungen beider Mächte ist auch noch die Zeit vor Ausbruch des Ersten Punischen Krieges von Interesse, die vor allem durch vier verschiedene Verträge gekennzeichnet ist (S. 4-18). Diese Seiten wecken deshalb Aufmerksamkeit, weil sie häufig bei Darlegungen zu Karthago und Rom weniger Beachtung finden als die Zeit nach 264 v. Chr. Gleichwohl sind Äußerungen zu Vertragstexten und zu juristischen Festlegungen mühsamer zu lesen als beispielsweise Kriegsabläufe. Dem Verfasser gelingt es aber, auf Grund seiner klaren Sprache und Ausdrucksweise den Leser nicht zu langweilen, auch wenn es um historische Details geht. An einigen Stellen ließe sich über die Grenzwertigkeit von Ausdrücken diskutieren (u. a. S. 24: „in den Ring zu steigen“; S. 45: „vom Zaun zu brechen“; S. 76: „annalistische Phrasendrescherei, die uns ... keinen Deut weiterhilft“; S. 107: „Karthago das Messer an die Kehle zu setzen“; S. 121: „Reiterei teils zusammengehauen“; S. 125: „schlug in Rom wie eine Bombe ein“; S. 127: „die Sache unter den Teppich gekehrt“).

Die das gesamte Buch durchziehenden Quellentexte (Q) – sehr oft POLYBIOS – sind durch graue Unterlegung optisch vom fortlaufenden Text abgetrennt und ermöglichen einen schnellen Zugriff auf wichtige Textpassagen. Dahingegen wirkt es für den Lesefluss ein wenig störend, wenn im Text diese Quellen – meist vorher – im Sinne einer Doppelung nochmals paraphrasiert werden (so S. 30, 32, 33f., 35, 39f., 43, 81f., 135). Dazu tauchen im Text noch weitere, kursiv gesetzte Zitate von antiken Autoren auf. Dies belegt auch eine intensive Beschäftigung des Autors mit den Quellen. Beizeiten werden Hinweise auf Meinungen aus der Forschung gegeben (S. 19, 27, 43, 53, 61, 74, 77, 94, 96). Allerdings wird hier meist nur der Nachname des Autors genannt, was für eine schnelle Auffindbarkeit in der Auswahlbibliographie nicht zuträglich ist, besonders wenn ein

Verfasser dort mehrmals vertreten ist. Im zweiten Teil des Buches von Zimmermann werden diese Verweise dann aber genauer (so S. 105, 118). Anlässlich der Saguntkrise vor Ausbruch des Zweiten Punischen Krieges werden wissenschaftliche Positionen detaillierter erörtert (S. 53 zu den Thesen von WILHELM HOFFMANN).

Neben den bereits erwähnten eingestreuten Quellentexten (Q) gibt es auch abgesetzte Erläuterungen (E), wo der Leser kompakt und gezielt Informationen zu Sachen, aber auch zu Personen erhält (so S. 114 zu HAMILKAR; S. 115f. zu HANNIBAL; S. 134 zu P. CORNELIUS SCIPIO AFRICANUS; S. 142 zu P. CORNELIUS SCIPIO AEMILIANUS AFRICANUS).

Die skizzierte grundsätzliche Zweiteilung des Buches in Diplomatie und Krieg bringt es mit sich, dass Verweise im dritten Kapitel auf das zweite erfolgen (müssen). Damit wird die Verbindung dieser beiden Bereiche augenscheinlich. Unter Umständen bietet es sich von daher an, die drei Punischen Kriege jeweils *in toto* zu behandeln und die Trennung in politische Beziehungen und militärische Auseinandersetzungen aufzugeben. Fehler und Ungereimtheiten enthält das Buch kaum. Aufgefallen ist die unterschiedliche Überschrift des Kapitels II.5.e). Im Inhalt findet sich „Der römische Imperialismus“ (S. V); auf Seite 27 liest man dann „Der römische Expansionismus“. Oder ist dies Absicht des Verfassers, wie man nach der Lektüre des ersten Absatzes zur Terminologie zwischen Imperialismus als Begriff für das 19. Jahrhundert und Expansionismus annehmen könnte (S. 27)?

Ohne Frage ist es das Verdienst von Zimmermann, die teilweise komplizierten historischen Sachverhalte in den Beziehungen zwischen Rom und Karthago in einer lesbaren Form wiederzugeben. Dabei wählt der Autor bisweilen den Stil, sich selbst beziehungsweise dem Leser Fragen zu stellen oder Aspekte vorzugeben, die dann durch den Text beantwortet und näher erläutert werden (vgl. S. 45, 51, 59, 71, 85, 108, 121). An das Ende seiner thematischen Ausführungen zu Kapitel III setzt der Verfasser einen Ausspruch des weinenden SCIPIO, welchen dieser beim Anblick des brennenden Karthago 146 v. Chr. geäußert haben soll. Auf die Frage, warum er weine, antwortete Scipio, dass Rom ein ähnliches Schicksal

wie Karthago erleiden werde. Hier den Bezug zu dem Jahrhundert der Bürgerkriege in Rom zu sehen, wie Zimmermann es tut (S. 144), scheint recht kühn zu sein. Vielleicht ist diese Deutung als „Prophetie“ (S. 144) Scipios auch nur als Bindeglied zu einem weiteren Band in der Reihe „Geschichte kompakt – Antike“ zu sehen.<sup>4</sup>

KLAUS ZIMMERMANN hat mit seinem Buch einen guten Beitrag dazu geleistet, das Verhältnis zwischen Rom und Karthago – nicht nur für Studierende – transparenter zu machen. Für weitergehende Informationen steht eine an den Kapiteln des Buches orientierte Auswahlbibliographie zur Verfügung (S. 147-150).

#### Anmerkungen:

- 1) Vgl. Karen Piepenbrink, Konstantin der Große und seine Zeit, Darmstadt 2002; Luciana Aigner-Foresti, Die Etrusker und das frühe Rom, Darmstadt 2003; Ernst Baltrusch, Caesar und Pompeius, Darmstadt 2004; Michael Sommer, Die Soldatenkaiser, Darmstadt 2004; Heinrich Schlange-Schöningh, Augustus, Darmstadt 2005; Raimund Schulz, Athen und Sparta, Darmstadt 2005<sup>2</sup>.
- 2) In Vorbereitung befindet sich ein Aufsatz von mir, der sich mit dem Stellenwert des Krieges, des bellum iustum, und mit der Expansion Roms in der Römischen Republik befasst.
- 3) J. Kromayer/G. Veith, Schlachten-Atlas zur antiken Kriegsgeschichte, Leipzig 1922.
- 4) Bernhard Linke, Die römische Republik von den Gracchen bis Sulla, Darmstadt 2005.

MICHAEL MAUSE, Arnsberg

*Judith Steiniger: P. Papinius Statius, Thebais Kommentar zu Buch 4, 1-344. Stuttgart Franz Steiner Verlag 2005, 181 Seiten (Altertumswissenschaftliches Kolloquium, Band 14), EUR 34,- (ISBN 3-515-08683-8).*

„Dass die Arbeit nur einen Ausschnitt aus dem 4. Thebaisbuch behandelt und überdies wohl nicht mehr zur Publikation vorgesehen ist, bleibt demgegenüber ein doppeltes Manko“<sup>1</sup>. STEINIGERS (St.) Kommentierung des Argiverkatalogs aus der Thebais des P. PAPINIUS STATIUS, in dem die Vorbereitung des Zuges der Sieben gegen Theben geschildert wird, spiegelt einmal mehr das Interesse an der nachaugusteischen Epik wider. Geboten werden nach einem Inhaltsverzeichnis (5-6), bei dem die Versangaben zu Hippomedon, dem Kontingent aus Tiryns und Capaneus durchein-

ander geraten zu sein scheinen<sup>2</sup>, und nach einem Vorwort (9-10) in einer breit angelegten Einleitung (11-53) Bemerkungen zum gegenwärtigen Stand der Forschung – es sind noch längst nicht alle Bücher der Thebais durch wissenschaftliche Kommentare erschlossen –, Hinweise zur Komposition des Argiverkatalogs, in denen bisherige Probleme umrissen und Lösungsvorschläge vorgestellt werden, Erklärungen zu den Abweichungen von der homerischen linearen Aneinanderreihung in der Komposition von Einzelpartien – St. sucht sie u. a. durch eine Asymmetrie in der Verlängerung einzelner Abschnitte mit kleineren Varianten zu erklären –, Erläuterungen zu Begriffen (Exkurs, Episode, Szene), zu Motiven, Symbolen und literarischen Vorbildern, aber auch zu Sprache und Stil. Der Kommentierung vorangestellt ist der Text<sup>3</sup> nebst einer eigenen Prosaübersetzung, leider nicht in paralleler Anordnung (54-69). St. beschränkt ihre Kommentierung (70-171) nicht auf eine Anhäufung sprachlichen Materials und auf Worterklärungen, sondern bietet entschieden mehr und wird dadurch den Erfordernissen gerecht, die an Kommentare zur Thebais gestellt werden müssen<sup>4</sup>. Die Einzelerklärungen greifen die sprachliche Gestaltung in allen ihren Erscheinungsformen auf, berücksichtigen aber gleichermaßen Gedankenführung und Komposition. Erschließende Verzeichnisse zu Wörtern, Sachen, Autoren und Werken fehlen allerdings. Abgeschlossen wird der Kommentar durch ein ausführliches Literaturverzeichnis (172-181)<sup>5</sup>. Das doppelte Manko, das gegenüber den sonstigen Qualitäten der Arbeit resümierend beklagt wird, ist durch die Veröffentlichung der überarbeiteten Jenenser Dissertation zu einem einfachen geworden. Zu wünschen bleibt die Fortsetzung der Kommentierung auf gleichwertigem Niveau.

#### Anmerkungen:

- 1) W. Kissel, *Stattus als Epiker (1934-2003)*, *Lustrum* 46, 2004, Göttingen 2006, 23.
- 2) Ebenso auf den Seiten 20-22.
- 3) Grundlage bildet die Textausgabe von D.E.Hill, Leiden 21996.
- 4) W. Kissel a.a.O. 22.
- 5) Lediglich der Verfassersname Neidhardt (71 u. 97) ist nicht verifizierbar.

HANS-ULRICH BERNER, Hannover

Walter Berschin: *Biographie und Epochenstil im lateinischen Mittelalter. Bd. 5: Kleine Topik und Hermeneutik der mittellateinischen Biographie. Register zum Gesamtwerk. Stuttgart: Hiersemann 2004. Quellen und Untersuchungen zur lateinischen Philologie des Mittelalters: 15. XIV, 361 S., 148 EUR (ISBN 3-7772-0409-9).*

Das zu besprechende Buch stellt den letzten Band eines Gesamtwerks dar, das der Biographie seit der Antike bis zum Ende des Mittelalters gewidmet ist. Im ersten Band werden Texte „Von der Passio Perpetuae zu den Dialogi Gregors des Großen“ behandelt (Kap. I-V; Stuttgart 1986, 358 S., € 78,-), im zweiten Band steht die „Merowingische Biographie“ im Zentrum (Italien, Spanien und die Inseln im frühen Mittelalter. Kap. VI-IX; Stuttgart 1988, € 78,-). Der dritte Band legt den Focus auf die „Karolingische Biographie. 750-920 n. Chr.“ (Kap. X-XII; Stuttgart 1991, € 88). Die nächste Ausgabe besteht aus zwei Halbbänden, Band 4/1: „Ottonische Biographie. 1. Halbband: Das hohe Mittelalter, 920-1220 n. Chr.“ (Kap. XIII; Stuttgart 1999, € 68), Band 4/2: „Ottonische Biographie. 2. Halbband: Das hohe Mittelalter, 1070-1220 n. Chr.“ (Kap. XIII (Forts.) und XIV; Stuttgart 2001, € 72).

Im Vorwort verweist WALTER BERSCHIN (B.) darauf, dass die ersten vier Bände der lateinischen Biographie die diachronische Sichtweise enthalten und der fünfte Band die von Anbeginn anvisierte strukturell-synchrone Darstellung umfasst. Darin findet sich das Kapitel XV mit der Überschrift: *Quis, Quid, Ubi, Quibus Auxiliis, Cur, Quomodo, Quando* (1-114), dem sich ein Verzeichnis der zitierten Handschriften (115) sowie ein Namenregister (116-126) anschließen. Der zweite Teil des Buches enthält im Anhang das Register zum Gesamtwerk (129-361), das weiter in folgende Unterkapitel gegliedert ist: Lateinische Wörter, Wortformen und Junktoren (129-170), Stellenregister (lateinische und griechische Autoren bis ca. 600 n. Chr.) (171-219), Sachregister (220-294), Geographische Namen (295-311), Register zur *Bibliotheca Hagiographica Latina* der Bollandisten (312-358) und: *Initia carminum* (359-361).

Im ersten Unterabschnitt von Kap. XV geht B. der Frage nach, wer denn lateinische Biographien

verfasst hat (*Quis?*). Zu beachten ist, dass von den fast 1000 biographischen Texten, die in den ersten vier Bänden behandelt und als literarisch und historisch wertvoll erachtet wurden, mehr als ein Drittel anonym bleiben (341). Das Faktum der Anonymität hat verschiedene Gründe und hängt letztendlich mit den Überlieferungsverhältnissen zusammen. Zahlreiche Autoren haben mehr als eine Biographie verfasst, keiner jedoch so viele wie der griechische Biograph PLUTARCH (mehr als 50). So ist es verständlich, dass den 646 *Opera* lediglich 410 Autorennamen gegenüberstehen. Ungefähr die Hälfte dieser Autoren ist dem Mönchsstand zuzurechnen; 70 Verfasser lassen sich als Bischöfe identifizieren und bilden damit die zweitgrößte Gruppe. Fast gleich groß ist die Gruppe der Notare, Bibliothekare, Kapläne, kurz: Kleriker und die Diakone. 25 Verfasser von Biographien sind Priester, 20 Dom- oder Klosterscholaster und 16 Laien. Die genaue Analyse der zahlreichen biographischen Texte versetzt B. in die Lage, eine Reihe wertvoller Beobachtungen zu treffen, etwa dass im Hochmittelalter die Intellektuellen immer mehr davon Abstand nehmen, solche Textsorten zu verfassen (5). Helden der Biographien sind nicht nur Einzelpersonen, sondern es gibt auch sogenannte Doppelbiographien (LIUDGERS Vita B. Gregorii berichtet vom Leben eines GREGOR VON UTRECHT und seinem Lehrer BONIFATIUS (Bd. III, 41ff.)). Einen ambivalenten Charakter weist auch etwa die Biographie von RUPERT VON DEUTZ insofern auf, als der Verfasser Angaben zur eigenen Person als auch eine Lebensbeschreibung seines Freundes KUNO VON REGENSBURG liefert (Bd. IV, 519-521). Im Bereich der Passionenliteratur lassen sich sogar Gruppenbiographien beobachten; die Passio S. Kiliani enthält die Lebensbeschreibung von drei aus Irland stammenden Personen: KILIAN, KOLONAT und TOTNAN (Bd. III, 92). Manchmal thematisiert eine Biographie weniger individuelle Züge einer Einzelperson als vielmehr ein Motiv. CAESARIUS VON HEISTERBACH etwa stellt in seiner Biographie der HILDEGUND VON SCHÖNAU die *fortitudo* schlechthin in den Vordergrund und nicht so sehr individuelle Details aus dem Leben der Protagonistin (Bd. IV, 533). Nahe liegt die Vermutung, dass der Biograph seinen Helden persönlich

kennt und ein Zeitgenosse ist. Solche Fälle sind überliefert – wie etwa PAULINUS VON MAILAND, der das Leben des AMBROSIUS beschrieben hat. B. hat aber viele Beispiele aufgedeckt, in denen der Verfasser einer Biographie absolut nichts mit dem Protagonisten seines Textes zu tun hatte. Bei der Auswahl der Biographen war wohl eher deren Sprachkompetenz und deren Reputation von Interesse als persönliches Kennen. Erst spät wurden Biographien zu dem Zweck verfasst, Negativbeispiele zu präsentieren. Für die Zeit des hohen Mittelalters kamen dazu vor allem PILATUS, JUDAS, MOHAMMED und der Antichrist in Frage (Bd. IV, 593ff.). In der Regel hatten die mittelalterlichen Biographien das Ziel, dass sich die Leser mit der dargestellten Person identifizieren konnten und sie als Vorbild betrachteten. Auf den Seiten 13-19 bietet B. in mehreren Tabellen Informationen über zahlreiche Biographien samt Autor und Auftraggeber bzw. Widmungsempfänger, angefangen mit der Vita B. Antonii des ATHANASIUS an *fratres peregrini* bzw. an INNOCENTIUS, datiert aus dem Jahre 370 n. Chr. bis zum autobiographischen Text *De rebus a se gestis* eines GIRALDUS CAMBRENSIS (1208/1216), verfasst aus eigener Initiative.

Im folgenden Unterabschnitt (*Quid?*) erfährt der Leser zahlreiche Details über den Inhalt der Texte und insbesondere über die überaus große Vielfalt an möglichen Titeln. Während *vita* als der eigentliche Name der lateinischen Lebensbeschreibung gelten kann – dies gilt auch für das gesamte Mittelalter –, gibt es viele andere Bezeichnungen: *gesta*, *legenda*, *sermo*, *historia*, *chronica*, *miracula*, um nur einige wenige Beispiele zu nennen (B. hat eine Liste aller möglichen Bezeichnungen zusammengestellt, 31f.). Für den untersuchten Zeitraum existieren hauptsächlich die Biographien von Bischöfen, während Kritik fällig war, wenn Katechumenen mit einer Lebensbeschreibung belohnt wurden (Bd. I, 59).

Der dritte Abschnitt thematisiert den Entstehungsort der Biographie (47-59). Die Wahl des Ortes hängt hauptsächlich von den Wirkungsstätten des Helden ab. Lebte er an verschiedenen Orten, gab es häufig auch verschiedene Biographien, mit je unterschiedlicher Perspektive. So existieren von BONIFATIUS mehrere Viten,

die in Fulda (Grab), in Mainz (Amtssitz) und in Utrecht (Martyrertod) verfasst wurden (Bd. III, 13 und Bd. V., 47). Im folgenden Abschnitt (*Quibus auxiliis*) erläutert B., mit welchen Hilfsmitteln die Biographien zustande kamen. Ein spezielles Lehrbuch für dieses Genre war nicht entstanden, und so wirkten ältere Biographien als Modelle, etwa die Ambrosiusvita des PAULINUS. Es kristallisierten sich verschiedene Schemata heraus, an die sich die Verfasser der Biographien orientierten. Die Hexameterfassung, die B. für die Gliederung des Kapitels XV verwendet hat, ist besonders einprägsam: *Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando* (65), ein Schema, von dem sich etwa JOHANNES VON SALISBURY in seinem Brief über das Martyrium des Heiligen THOMAS BECKET leiten ließ (epist. 305; Bd. IV, 386). In vielen Fällen mag auch das Oeuvre SUETONS Vorbildfunktion gehabt haben. Der Grund für die Abfassung einer Biographie war entweder ein Auftrag, eine Bitte oder gar ein Befehl (74-80). Auch die Erbauung (*aedificatio*) wird als Grund angeführt, etwa vom Augustinusbiographen POSSIDIUS. Die Frage nach dem Wie? (*Quomodo?*) lässt sich leicht beantworten (81-108): Die meisten Autoren entschieden sich für die Prosa, eine der wenigen Ausnahmen ist etwa die von BEDA VENERABILIS stammende metrische *Vita S. Cuthberti*. Auch Mischformen sind überliefert (*opus geminum*), die ihren Höhepunkt um 1080 in England hatten. Des weiteren musste sich der Biograph Gedanken über folgende Gesichtspunkte der Vita machen: Länge der Vita, Einteilung in Bücher, Stilfragen, möglicher Tugendkatalog, Angaben des äußeren Erscheinungsbildes des Helden und vieles mehr.

Der siebte Unterabschnitt gewährt Einblicke in zeitliche Kategorien (109-114). Gelesen wurden die Biographien der Heiligen in der Regel an deren Festtag. Geschrieben wurden die Texte manchmal noch zu Lebzeiten des Helden – die *Vita S. Martini* von SULPICIUS SEVERUS entstand im Jahr 397, als der Bischof von Tours noch lebte –, der meist genannte Anlass für die Abfassung einer Biographie war das Ende des irdischen Lebens. Den Auftrag oder die Bitte zur Redaktion einer Lebensbeschreibung erteilte

man vornehmlich jungen Autoren; WALAHRID STRABO schrieb 825 n. Chr. siebzehnjährig die *Visio Wettini*. Manchem Schriftsteller gelang es, in einem Tag eine Vita zu schreiben (ERASMUS VON ROTTERDAM), andere benötigten mehrere Tage (ALKUIN) oder mehrere Wochen, ein Zeitraum, der für die meisten überlieferten Texte anzusetzen ist. Außer im Falle der Autobiographie erkennt B. einen „Abstand zwischen dem gelebten Leben und dem geschriebenen Wort“ (114). Er schließt das insgesamt sehr instruktive Kapitel XV mit folgender Bemerkung: „Mit der Mischung aus Dichtung und Wahrheit, die daraus resultiert, kann sich der Leser am ehesten abfinden, wenn die Biographie oder Autobiographie ein Kunstwerk geworden ist“ (114).

Das Namensregister gibt über die immense Anzahl an untersuchten Autoren Aufschluss, ausgehend von ABBO VON FLEURY (116) bis ZOEPPF (126), wobei B. nicht zwischen Autoren der Primär- und der sogenannten Sekundärliteratur unterscheidet. Die Sammlung der lateinischen Wörter und Wortformen gewährt interessante Einblicke in die Geschichte der lateinischen Sprache im Mittelalter. Wer sich mit verschiedenen Autoren, Motiven, Themen und Sujets aller Art befassen will, die im Mittelalter relevant waren, wird gern und mit großem Nutzen auf das Sachregister zurückgreifen. Das Kapitel mit den geographischen Namen zeigt die große Wirkkraft und Ausdehnung der lateinischen Sprache. In einigen Fällen steht hinter dem deutschen (frz., engl. usw.) Namen die lateinische Entsprechung (z. B. Clermont-Ferrand (Arvernum) 297; Réomé (Reomans) 306, Salzburg (Iuvavum) 307); hilfreich wäre es, wenn jeweils die lateinische Variante geboten würde, vor allem, wenn die lateinischen und deutschen Bezeichnungen differieren, etwa im Fall von Straßburg, das lateinisch Argentorate lautet, oder Xanten (CUT) oder auch Wien (Vindobona).

Dem Verfasser sei für seine jahrelange mühevollen Arbeit gedankt. Er hat ein beeindruckendes und überaus nützliches, mit äußerster Akribie gedrucktes Gesamtwerk produziert, auf das zukünftige Forschergenerationen stets zurückgreifen können, wenn sie sich mit dem Thema Biographie befassen wollen.

DIETMAR SCHMITZ

FRITZ WAGNER, Professor für Mittellateinische Philologie an der Freien Universität Berlin, ist einem breiten Publikum als exzellenter Kenner und Popularisator der mittellateinischen Philologie bekannt. Nachdem bereits an dieser Stelle die ihm im Jahr 2004 gewidmete Festschrift „Mittelalter und Renaissance in honorem Fritz Wagner“ ausführlich vorgestellt wurde, soll nunmehr auf drei bemerkenswerte Sammelbände hingewiesen werden, die nicht nur Wagners breite Forschungsinteressen dokumentieren, sondern auch für den Lateinunterricht von einigem Interesse sein dürften.

Fritz Wagner widmet sich seit langem der Erforschung der mittelalterlichen Zisterziensersliteratur und hat hierzu verschiedenste Beiträge verfasst, die bisher leider nur schwer greifbar waren, nun jedoch erfreulicherweise in einem Band zusammengefasst sind:

*Philologia Sacra Cisterciensis – Untersuchungen zur mittelalterlichen Dichtkunst der Zisterzienser und ihrer Tradition, in: Quellen und Studien zur Zisterziensersliteratur, Band IX, Langwaden: Bernardus-Verlag 2005, 176 S., 18,- EUR (ISBN 3-937634-47-9).*

Für den Lateinunterricht, der ja bekanntlich seit geraumer Zeit auch das mittelalterliche Latein in den Blick zu nehmen versucht, ist dies ein ausgesprochener Glücksfall: Der Band bietet neben anderen interessanten literaturwissenschaftlichen Beiträgen, etwa zur „Dichtkunst des Konrad von Haimburg“ (1-15) oder zum „Benedikt-Gebet des Christian von Lilienfeld“ (42-52) vor allem Interpretationen aus der Liturgie bekannter Hymnen und Sequenzen, die wegen ihrer literarischen und kulturhistorischen Bedeutung durchaus einen legitimen Platz im Lateinunterricht beanspruchen können. Hierzu gehört beispielsweise der komprimierte Artikel über „Das Weihnachtlied *In dulci iubilo*“ (93-95): Wagner klärt den Leser nicht nur über Entstehung, Überlieferung und Varianten des Liedes auf, sondern liefert auch eine knappe Interpretation. Desweiteren finden wir einen Artikel zu „*Dies irae, dies illa*. Eine Sequenz der Totenmesse“ (96-104), die Wagner „aufgrund der suggestiven Kraft ihrer bildhaften und expressiven Sprache zu den repräsentativ-

ten, kulturell folgenreichsten und bedeutendsten Dichtungen des lateinischen Mittelalters“ zählt. Dem Leser wird zunächst der lateinische Text aus dem 13. Jahrhundert mit der deutschen Übersetzung A. W. SCHLEGELS geboten, dann erhält er einen konzisen Überblick zur Textgeschichte des *Dies irae* und seiner Rezeption in der Musik im Rahmen von Requiemkompositionen und Instrumentalwerken. Der Artikel schließt mit einer komprimierten Interpretation, in der nicht nur die wesentlichen inhaltlichen Aspekte geklärt, sondern auch mit Nachdruck auf den geringen sprachlichen Schwierigkeitsgrad des Textes hingewiesen wird, was zur Lektüre im Unterricht ermutigen sollte. Interessante Artikel zu weiteren im Lateinunterricht einsetzbaren Texten finden sich z. B. in „Die Mariensequenz *Stabat mater dolorosa*“ (129-137), „Der Weihnachtshymnus ‚*Veni redemptor gentium*‘ des Ambrosius von Mailand“ (138-143) und „Der Osterhymnus ‚*Iam surgit hora tertia*‘ des Ambrosius von Mailand“ (144-150). Ferner kann noch auf die Artikel „Zum Weihnachtsfest“ (105-108), „Zum Weihnachtslied“ (109-117) und „Osterfeier – Osterspiel – Osterlied“ hingewiesen werden, die kulturhistorische Überblicksdarstellungen zur Geschichte der beiden höchsten christlichen Feste bieten. Schließlich finden wir einen gut lesbaren Überblick „Zum Nachleben lateinischer Hymnik“ (156-166), der bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts reicht und auch für den Lateinunterricht gute Dienste leisten dürfte. Fritz Wagner ist ein bemerkenswerter Sammelband gelungen, der nicht nur durch die Auswahl und Bedeutsamkeit seiner Themen besticht, sondern auch durch die Dichte und Klarheit seiner Informationen, die in einer eingängigen und klaren Sprache präsentiert werden.

Einen anderen, jedoch nicht weniger interessanten Schwerpunkt setzt Wagner in dem Band:

*Zum Mittelalterbild der Brüder Grimm, Hamburg: Dr. Kovač 2005, 174 S., 48,- EUR (ISBN 3-8300-2084-8).*

In insgesamt vier Abhandlungen setzt Wagner zwei Schwerpunkte: In „Jacob Grimm als der Begründer der Mittellateinischen Philologie“ (1-

54) und „Jacob und Wilhelm Grimm. Universalität kulturgeschichtlicher Forschungen“ (149-159) wird der Leser umfassend über die maßgebliche Bedeutung JACOB GRIMMS für die Entwicklung der mittellateinischen Philologie und seine universellen kulturgeschichtlichen Forschungsinteressen informiert. Nicht jedem Latinisten dürfte bekannt sein, dass es Jacob Grimm war, „der das seit der Renaissance und besonders seit der Polemik der ‚Dunkelmännerbriefe‘ geltende Dogma vom barbarischen Mönchs- oder Küchenlatein überwand, den Prozeß zu einer positiveren Beurteilung des Mittellateins einleitete und den Grundstein zu einer adäquaten Beschäftigung mit der lateinischen Literatur des Mittelalters legte.“ (1) So ist es beispielsweise das Verdienst Jacob Grimms, eines der bedeutendsten poetischen Werke des Mittelalters entdeckt und ediert zu haben, das auch heute im Lateinunterricht gelesen werden kann, nämlich den ARCHIPOETA aus dem 12. Jh. (13 ff.). Wagner betont, „dass der Archipoeta 1843 durch Jacob Grimm seinen Platz in der Weltliteratur erhielt“. (16) Überdies darf laut Wagner Grimms Buch Lateinische Gedichte des X. und XI. Jahrhunderts (1838), in dem u. a. auch der *Waltharius* und die Fragmente des *Ruodlieb* zu finden sind, als „eine epochale Leistung auch für die Folgezeit“ (33 f.) gelten.

In zwei weiteren Artikeln werden die philologischen Leistungen Jacob Grimms weiter ausgeführt und vertieft: „Jacob Grimm und die mittelalterliche Fabel- und Märchenliteratur im Briefwechsel mit Karl Goedeke“ (55-123) sowie „Jacob Grimm und der Archipoeta“ (125-148). Den schönen, aber doch entschieden zu teuren Band erschließt ein Personenregister sowie ein Register der anonym überlieferten Werke und Stoffe.

Schließlich soll noch auf folgenden Sammelband hingewiesen werden:

*Sulla Fortuna di Petrarca in Germania e altri studi, a cura di I Deug-Su, Firenze: Sismel 2005, 192 S., 24,- EUR (ISBN 88-8450-151-2).*

In diesem Band sind kürzlich verschiedene Beiträge Fritz Wagners erschienen, die sich mit der Rolle Italiens in der deutschen Literatur vom

17. bis zum 20. Jahrhundert beschäftigen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf PETRARCA und seiner Rezeption bei OPITZ, GOETHE, HERDER, GOTTSCHED, HESSE und BÖRRIES VON MÜNCHHAUSEN. An zahlreichen Beispielen zeigt Wagner, wie Petrarca das literarische Schaffen deutscher Dichter beeinflusst hat. Vom schulischen Standpunkt ist dieser Sammelband durchaus interessant: Er mag Impulse zur Einbeziehung neulateinischer Literatur in den Lateinunterricht geben. So weisen die dokumentierten Äußerungen HERDERS immer wieder darauf hin, dass wir in Petrarca einen bedeutenden neulateinischen Autor vor uns haben, der in einzigartiger Weise eine Brücke zwischen der Antike und seiner eigenen Existenz schlägt. Herders positive Einschätzung der neulateinischen Poesie mag manchen dazu anregen, auch einmal neulateinische Gedichte im Unterricht zu lesen: „Alles also was den Geschmack der Alten unter uns befördert, sei uns werth, Ausgaben, Uebersetzungen, Commentare, Nachahmungen; unter diesen Nachahmungen auch die neuere lateinische Poesie zu nennen, scheue ich mich nicht. Sie war immer ein Zeichen, daß man die Alten kannte und liebte, daß man über neuere Gegenstände im Sinne der Alten dachte, daß man ihr Richtmaas an diese neuen Gegenstände zu legen wagte. Sie hat viel Gutes gewirkt.“ (39) Schließlich kann das schöne Sammelwerk Anregungen zum fächerübergreifenden Unterricht liefern: An Beispiel der ausführlich dokumentierten literarischen Rezeption Petrarcas lassen sich sinnvolle Verbindungen zwischen Deutsch-, Italienisch- und Lateinunterricht knüpfen.

STEFAN KIPF

*Theo Wirth; Christian Seidl; Christian Utzinger: Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium, Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2006, 288 S., CHF 55.-/EUR 39,55 (ISBN 13 978-3-03713-185-5/10 3-03713-185-3).*

Das hier anzuzeigende Buch ist keine alltägliche Erscheinung der didaktischen Literatur unseres Fachs. „Sprache und Allgemeinbildung“ nutzt das dem Lateinunterricht innewohnende Potential als Verbindung zu den benachbarten Sprachfächern. Aber – so wird man gleich einwenden – ist Latein

nicht wesensmäßig verschieden von den sogenannten modernen Fremdsprachen? Gerade dieses Anderssein setzt das hier vorzustellende fächerübergreifende Sprachenkonzept gewinnbringend ein, kann doch der lateinische Sprachunterricht einen fundamentalen Beitrag zum gemeinsamen Ziel eines vertieften Verständnisses von Sprache an und für sich leisten. Es geht den Autoren um einen kreativen Umgang mit Sprache. Ihr Anspruch besteht nicht darin, ein linguistisches Lehrbuch für den gymnasialen Sprachunterricht zu entwickeln; vielmehr bieten sie allgemeingültige Erkenntnisse über die Hintergründe von Sprache, sofern diese für das Verstehen sprachlicher Phänomene aufschlußreich sind. Die Autoren betonen mit Recht den Mehrwert des von ihnen vorgeschlagenen Sprachunterrichts gegenüber einer Beschränkung auf einen zur bloßen *ancilla* der Lektüre degradierten Grammatikunterricht.

Themen wie Kommunikationstheorie (66–75), Metapher und Metonymie als grundlegende Denkformen (75–96), die Bedeutungsveränderungen der Wörter (163–184) sind in der Tat von so übergreifendem Interesse für alle Fächer, die mit Sprache zu tun haben, daß ein isoliertes Behandeln und Lernen der Gegenstände (womöglich noch mit unterschiedlichen Termini) eine unverantwortliche Doppelung und Zeitverschwendung darstellt. Entsprechend richtet sich das Buch in erster Linie an Gymnasiallehrkräfte, die Alte Sprachen bzw. Deutsch und/oder moderne Fremdsprachen unterrichten. Gerade für diese Adressaten, die ohnehin häufig in Personalunion mehrere Sprachfächer vertreten, dürfte das Buch ein willkommener Leitfaden sein, mit dem sprachtheoretisches Hintergrundwissen im Sinne einer sprachlichen Allgemeinbildung stärker gebündelt werden kann. Darüber hinaus sei es aber auch denjenigen, die an der Hochschule Latein lehren, ans Herz gelegt, verfügen doch auch Studierende der Romanistik, Anglistik, Germanistik und anderer Fächer in der Phase des Erwerbs der notwendigen Lateinkenntnisse in der Regel nicht über die Voraussetzungen, die ihnen ein allgemeinbildender Sprachunterricht hätte vermitteln können.

Die Autoren (vgl. 9f.), durch langjährige Erfahrung im altsprachlichen Unterricht verschiedener

Gymnasien und in der universitären Fachdidaktik der Alten Sprachen ausgewiesen, sind bereits durch ein grundlegendes AU-Heft mit dem Titel „Anregungen zum Sprachunterricht“ (44, 2/2001) hervorgetreten, in welchem die Synthese von Didaktik und Linguistik geleistet wurde.<sup>1</sup> Es scheint mir kein Zufall zu sein, daß die Notwendigkeit, aber auch die Chancen einer stärkeren Einbeziehung sprachtheoretischer Grundlagen in den Sprachunterricht von Philologen erkannt wurden, deren wissenschaftlicher Werdegang schwerpunktmäßig an der Universität Zürich zu verorten ist, wo die sprachwissenschaftliche Ausbildung als fester Bestandteil des Studiums eine lange Tradition hat(te); MANU LEUMANNNS einschlägige Arbeiten werden denn auch entsprechend häufig herangezogen.

Das Buch gliedert sich in sieben Kapitel unterschiedlicher Länge, die – abgesehen vom jeweils äußerst knapp gehaltenen Einleitungs- und Abschlußkapitel – wiederum ihrerseits eine klar strukturierte Gliederung aufweisen. Den Auftakt bilden sechs prägnante Leitgedanken (12f.), in denen der Begriff der sprachlichen Allgemeinbildung skizziert wird. Es folgen die allgemein klingenden Kapitel „Sprachliche Allgemeinbildung“ (16ff.) und „Zum Verhältnis von Denken und Sprache“ (24–47); gleichwohl zeichnen sich bereits diese hinführenden Überlegungen durch einen konkreten didaktischen Zugriff aus: bei Behandlung der sprachlichen Allgemeinbildung wird die Sprachreflexion im Lateinunterricht thematisiert (19f.); ebenso fehlen die didaktischen Hinweise in den Darlegungen zum Verhältnis von Denken und Sprache nicht. Das 4. Kapitel (34–47) steckt den didaktischen Rahmen ab, in welchen der von den Autoren vorgeschlagene Sprachunterricht eingeordnet werden könnte. Das fünfte und längste Kapitel ist den Grundprinzipien der Sprachlichkeit gewidmet (50–192). Nicht von ungefähr ist dieses zentrale Kapitel so umfangreich ausgefallen; hier werden die konkreten Auswirkungen der vorher erläuterten allgemeinen Grundlagen thematisiert sowie entsprechende Lernziele zu den einzelnen Themen formuliert. Besonders gelungen ist das 6. Kapitel: Anwendungen im Lateinunterricht (193ff.), insbesondere die Arbeit an und mit den Wörtern (201–222), ein Paradestück, das allen, die im schulischen oder universitären Bereich Latein

unterrichten, mit Nachdruck zu empfehlen ist. Am Ende des Buches finden sich ein Literaturverzeichnis und zwei Anhänge, die Vorlagen für Folien und Kopien sowie Arbeits- und Lösungsblätter bieten. Ein Index beschließt das Buch.

Daß der fächerübergreifende Sprachunterricht den Autoren ein Herzensanliegen ist, sieht man auch daran, daß sie ihr Buch mit einer Webseite (<http://www.swisseduc.ch/sprache/>) begleiten, auf der zahlreiche Zusatzmaterialien (thematische Exkurse, PowerPoint-Darstellungen, Materialien von Kollegen, Corrigenda, Links, usw.) und Urteile von Lesern und Kollegen, die Teile des Buchs in ihren Klassen erprobt haben, zu finden sind.

Es gelingt den Verfassern mit realistischem Blick für die erreichbaren Ziele, überzeugend darzulegen, warum es sich lohnt, wesentliche Bereiche der Synchronie wie vor allem Zeichen- und Kommunikationstheorie, Metapher und Metonymie, aber auch die Geschichtlichkeit von Sprache (Stichwort Bedeutungsveränderungen) und damit die diachrone Betrachtungsweise

vermehrt in den gymnasialen Sprachunterricht einzubeziehen. Schwierige Sachverhalte werden durch einprägsame Bilder und Grafiken veranschaulicht; so sind etwa „Magnetknopf“ (95), „Bedeutungswolke“ (95) oder „Bedeutungskern“ bzw. „Kernbedeutung“ (vgl. 207) Begriffe, die gegenüber der herkömmlichen „Grundbedeutung“ die Spannweite und Offenheit einer Bedeutung einleuchtend verdeutlichen und den Vorteil haben, die Vorstellung einer ‚eigentlichen‘, gar eindeutigen Bedeutung eines Wortes fernzuhalten.

Das Kabinettstück der „Arbeit an und mit den Wörtern“ (Kapitel 6.3.) überzeugt durch die konsequente Umsetzung der allgemeinen theoretischen Darstellung in der Unterrichtspraxis. Die intensive Beschäftigung mit der Sprache trägt im altsprachlichen Unterricht beim verstehenden Übersetzen unmittelbar Früchte, wenn eine nachhaltige Arbeit mit den Wörtern das Bewußtsein und die Fähigkeit der Schüler, mit Hilfe des Kontextes die wahrscheinlichste Bedeutung eines Wortes zu erkennen, gefördert hat. Es ist schon viel gewonnen, wenn die Zahl der zum



## HelTur Reisen

**Das Unterrichts-Erlebnis vor historischer Kulisse**

Veranschaulichen Sie den Schülern und Studierenden anhand eines Unterrichts vor historischer Kulisse das erlernte Wissen über die europäische Gesellschaft und deren Wurzeln.

Planen Sie Ihre individuelle Gruppenreise in den Zielgebieten Italien, Griechenland, Türkei, Frankreich und Spanien. Wir unterstützen Sie hierbei mit unserer über 25-jährigen Erfahrung und erstellen Ihnen ein Reiseangebot nach Ihren Budget- und Kategorievorstellungen.

**Kontaktieren Sie uns, wir kümmern uns um Ihre Wünsche:**

Tel: 0861 / 209988-21 - Fax: 0861 / 209988-85  
heltur@heltur.de - [www.heltur.de](http://www.heltur.de)

Teil gängelnden Hinweise bei der Rekodierung verringert werden kann, ist es doch meist ein Zeichen oberflächlichen oder eingeschränkten Vertrautseins mit einem Wort, wenn zum Verständnis eines Textes Vokabeln mit einem „hier“, „an dieser Stelle“, „im Sinne von“, o. ä. versehen werden müssen. Nicht umsonst appellieren die Autoren aber am Anfang der „Anwendungen im Lateinunterricht“ an ihre Leser, zunächst die sprachtheoretischen Zusammenhänge als Hintergrund zur Kenntnis zu nehmen (194). Natürlich ist – angesichts der Zeitnot und einer gesunden Skepsis gegenüber fachwissenschaftlichen oder linguistischen Theorien um ihrer selbst willen – die Versuchung groß, lediglich diesen praxisbezogenen Teil in den Unterricht zu integrieren, ohne sich lange mit den Präliminarien aufzuhalten. Zwar sind diese Anwendungen – auch für sich allein genommen – gegenüber herkömmlichen Vorschlägen zum Wörterlernen schon ein Fortschritt; aber gerade die grundlegenden Kapitel sind mit zahlreichen Beispielen aus der Schulpraxis angereichert, zudem auch unterhaltsam, und erst vor diesem Hintergrund versteht man die Gesamtkonzeption einer sprachlichen Allgemeinbildung.

Das allenthalben erkennbare didaktische Anliegen, die Kenntnis sprachtheoretischer Zusammenhänge nur dort zu vermitteln, wo dies dem Unterrichtszweck angemessen ist, entkräftet den naheliegenden Einwand, daß bei der Fülle des Lernstoffs keine Zeit für zusätzliche Inhalte bleibe, da man die kostbare Zeit im übrigen für die Vermittlung kultureller und literarischer Themen brauche. Ohne die Augen vor der Realität der knapp bemessenen Stunden zu verschließen, gehen die Autoren umsichtig auf das Problem des Zeitbedarfs ein (45–47). Da die Umsetzung des von ihnen vorgeschlagenen Umgangs mit Sprache im Unterricht bereits in der Lehrbuchphase, also relativ früh, erfolgen kann, vermittelt man den Schülern nicht das Gefühl, in einem u. U. als spröde und mühsam empfundenen Grammatikunterricht gewissermaßen nur auf Vorrat gelernt zu haben. Die hier gewonnenen Einblicke in das Funktionieren von Sprache sind auch auf das Lernen einer anderen fremden Sprache übertragbar. Ein gewichtiges Argument ist zudem die

motivierende Wirkung, die ein Sprachunterricht, der auch das kreative Potential von ‚Fehlern‘ (vgl. 106–8), ebenso die ‚Sprachfehler‘ von Kindern (s. Index s. v. Kindersprache) sowie erkenntnistheoretische Fragen mit einbeziehen kann, auf Schüler ausübt.

„Sprache und Allgemeinbildung“ stellt ein wohlthuendes Gegenmodell zur derzeitigen Tendenz dar, das Fach Latein zu einer reinen Kulturwissenschaft abzuwerten, in der die Texte allenfalls noch als Illustration je nach Bedarf herangezogen werden. Sinnvoll ist freilich eine gute Mischung, d. h. eine ganzheitliche Sicht. Wie die fächerübergreifend ausgerichtete Kulturwissenschaft ist auch die – sinnvoll adaptierte und vermittelte – Sprachwissenschaft eine Bereicherung für die Alten Sprachen. Ein solider, sprachwissenschaftlich fundierter Lateinunterricht schränkt die Beschäftigung mit kulturwissenschaftlichen Themen nicht ein – im Gegenteil: wie gerade die Vorschläge in diesem Buch zeigen, wird etwa über die genaue Erschließung von Wörtern in Verbindung mit dem Kennenlernen fremdkultureller Schemata (vgl. 191) zugleich sehr viel Kultur der römischen Antike sozusagen beiwege vermittelt. Ein schönes, kulturhistorisch aufschlußreiches Beispiel für die gegenseitige Erhellung von Sprache und Kultur sind die von den Autoren mehrfach herangezogenen sogenannten ‚falschen Freunde‘ *villa* und *circus* (63f. und passim, vgl. Index s. v.), die bereits in den ersten Lektionen erscheinen; in den Worten der Autoren: „Im Fremdsprachenunterricht ist es gerade die alltägliche Arbeit am Vokabular, die – wenn sie ernst genommen wird! – viele Einsichten erlaubt“ (65).

Auch wenn es den Autoren nicht in erster Linie darum geht, das apologetische Begründungsrepertoire der sogenannten Alten Sprachen unter sprachtheoretischem Aspekt zu bereichern, liefert die Einbettung des Fachs Latein in einen ganzheitlich konzipierten Sprachunterricht gleichwohl Argumente für eine angemessene Position in der gymnasialen Bildung (vgl. 5. Leitgedanke, S. 13), „da der Lateinunterricht noch stärker als bisher zu einem nicht austauschbaren sprachlichen Fundamentalunterricht wird“ (195). Die Autoren erheben nicht den Anspruch, völliges

Neuland zu betreten, wie auch das Bild der alten Wege im Untertitel andeutet. Gelegentlich hätten bereits vorhandene Ansätze, die dem Anliegen der Autoren durchaus vergleichbar, wenn auch nicht so konsequent durchgeführt sind, stärker berücksichtigt werden können.<sup>2</sup>

Ein Problem ganz anderer Art ist die Frage, wie künftige Lehrer angesichts eines immer verkürzteren Studiums auch noch eine hinreichend große sprachwissenschaftliche Kompetenz erwerben können. In der derzeitigen Um- und Neugestaltung der Studiengänge ist der Anteil der Fachdidaktik aber wesentlich erhöht worden. Hier sehe ich eine Möglichkeit für diejenigen, die in ihrem Studium keine vertieften sprachtheoretischen Kenntnisse gewonnen haben, sich ein gezielt praxisnahes sprachwissenschaftliches Grundwissen zu erarbeiten. In diesem Zusammenhang kann auch das fächerübergreifende, zukunftsweisende Konzept von „Sprache und Allgemeinbildung“ sinnvoll eingesetzt werden.

Das auch äußerlich ansprechende Buch bietet Anregungen in Fülle. Es ist hier nicht der Raum, die reichhaltigen Themen des Buchs auch nur zu referieren. Soviel sollte aber deutlich geworden sein, daß sich eine Lektüre in jedem Fall lohnt, wenn man als ein sinnvolles Ziel des Sprachunterrichts die Vertiefung der Sprachbetrachtung, die Sprachreflexion betrachtet. Die Autoren selbst vergleichen die Sprachtheorie mit einem immer und überall einsetzbaren Schweizer Taschenmesser (224). In jedem Fall haben sie auf dem Gebiet der didaktischen Durchdringung der Linguistik Pionierarbeit geleistet, wobei sie immer wieder betonen, daß ihr Buch keine auf Vollständigkeit ausgerichtete Sprachtheorie biete, sondern „ein praxisbezogenes und damit partielles sprachtheoretisches Hintergrundwissen, das für die Lernenden aufschlussreich und hilfreich sein möchte“ (37). Nach der Lektüre fragt man sich erstaunt, warum ein solches Buch nicht schon längst erschienen (und zum Klassiker geworden)

## Aschendorffs Sammlung lateinischer und griechischer Klassiker

### Sie enthalten:

- Vollständige Ausgaben und Auswahlausgaben
- Textsammlungen aus verschiedenen Werken eines Autors
- Textsammlungen aus Werken verschiedener Autoren
- Schülerkommentare und Lehrerkommentare

### Soeben erschien in Neubearbeitung:

Cicero: Reden gegen Catilina

Vollständige Ausgabe

Text und Kommentar. Eingeleitet und kommentiert von Armin Müller

1. Auflage 2006, 141 Seiten, kart. 7,40 € / sFr 13,80.

ISBN 3-402-02167-6



**ASCHENDORFF VERLAG**  
[www.aschendorff.de/buchverlag](http://www.aschendorff.de/buchverlag)

**Ausführliches Verzeichnis  
und Prüfstück auf Wunsch**

ist, zumal die Einsicht in die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Konzepts, in dem das Lateinische mit der Muttersprache und anderen Schulsprachen vernetzt ist, nicht neu ist.

Die abwechslungsreiche Gestaltung (Grafiken, Petit, durch Schattierung abgesetzte Felder) erhöht die Lesbarkeit. Hierzu trägt auch der lebendige, gelegentlich mit Helvetismen (z. B. [an]tönen, zuhanden, Hauptharst) durchgesetzte, dynamische Stil bei. Das Buch kommt (fast ganz) ohne Anmerkungen aus, was den Lesefluß erhöht. Der Benutzerfreundlichkeit dienen auch die am unteren Rand angebrachten Kolumnentitel.

Die Vorderseite des Buchs ist mit einer Illustration der biblischen Erzählung des Turmbaus zu Babel (Gn 11,1–9) versehen – Symbol der Sprachenvielfalt. Das aus jahrelanger Erfahrung mit gymnasialem Sprachunterricht entstandene Buch stellt einen aus der didaktischen Literatur herausragenden Beitrag zur Funktion des Lateinunterrichts als Brücke zu den anderen Sprachfächern dar. Insofern wäre vielleicht für den rückseitigen Umschlag das Sprachenwunder am Pfingstfest (Apg 2) ein passendes Gegenstück zur babylonischen Sprachenverwirrung gewesen.

Denjenigen, die bereit sind, sich auf den Weg zu einem fundierten Sprachunterricht zu machen, sei „Sprache und Allgemeinbildung“ als *viaticum* ins Gepäck gegeben; das klar und zupackend geschriebene Buch ist der Lektüre – vor allem aber Anwendung – wärmstens zu empfehlen.

#### Anmerkungen:

- 1) Zu vergleichen ist vor allem Wirths Basisartikel „Elemente einer sprachlichen Allgemeinbildung – ein Ziel des Lateinunterrichts“. Martin Schmalisch würdigte die Beiträge des Schweizer Autorenteam's einer recht oberflächlichen Besprechung im FORUM CLASSICUM 1/2001, 36, ohne aber offenbar den fundamentalen Neuansatz erkannt zu haben, woraufhin – ungewöhnlich genug – dem für das AU-Heft 2/2001 verantwortlichen Theo Wirth Gelegenheit geboten wurde, in einer Replik unmittelbar auf die Kritikpunkte des Rezensenten einzugehen (FC 3/2001, 193f.).
- 2) So wäre ein Hinweis auf Karl-Wilhelm Weeber (Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven [Kleine Reihe V&R], Göttingen 1998), der als Einstieg in eine Lehrbuch-Lektion in den ersten Wochen des Latein-Lernens den ‚singenden Hahn‘ wählt (*gallus cantat*, 32f.), und bei dieser Gelegenheit seine Kritik gegen „dieses blinde Vertrauen in die Quasi-Logik

eines semantischen Additions-Baukastens“ (33) zum Ausdruck bringt, sinnvoll gewesen, zumal auch unsere Autoren das Spektrum möglicher deutscher Äquivalente für ein zu lernendes lateinisches Wort u. a. am Beispiel von *cantare* erörtern (203).

CHRISTINE SCHMITZ, Münster

*Max Kunze (Hrsg.): Auf zum Olymp. Antike in Kinderbüchern aus sechs Jahrhunderten, Katalog zur Ausstellung des Winckelmann-Museum Stendal in Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendbuchabteilung der Staatsbibliothek zu Berlin, Stendal 2005: Verlag Franz Philipp Rutzen und Winckelmann-Gesellschaft, 212 S., 29,- EUR (ISBN 938646-11-X).*

Im Winckelmann-Museum in Stendal war vom 11.12.2005 bis zum 12.3.2006 eine bemerkenswerte Ausstellung mit dem Titel „Auf zum Olymp. Antike in Kinderbüchern aus sechs Jahrhunderten“ zu besichtigen, zu der unter dem gleichen Titel ein materialreicher Katalog erschienen ist. Katalog und Ausstellung befassen sich mit einem Thema, dem in den letzten Jahren auch von wissenschaftlicher Seite immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, nämlich der sehr breiten und kontinuierlichen Rezeption der Antike in der Kinder- und Jugendliteratur. Der Katalog bereichert diese Aktivitäten um ein reichhaltiges Panorama, das den Bogen von der frühen Neuzeit bis in die Gegenwart spannt. Grundlegende Informationen bieten zunächst drei Essays: CHRISTOPH HELM bietet in seinem Beitrag zu „Antike und Ausbildung von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart“ (9-18) einen insgesamt stringenten Überblick über die mit der Antike eng verbundene Geschichte des deutschen Bildungswesens, der im Gegensatz zum Titel bereits mit dem Mittelalter beginnt. Bis auf wenige Ausnahmen werden alle wesentlichen Persönlichkeiten und Prozesse vorgestellt, die das Bildungswesen beeinflussten. Einige Monita sollen in diesem Zusammenhang nicht verschwiegen werden: MELANCHTHON wird in unpassender Weise als „*magister*“, nicht als „*praeceptor Germaniae*“ bezeichnet (13); im Zusammenhang mit den neuhumanistischen Reformen bleibt der bedeutende Schulmann und Neuhumanist FRIEDRICH GEDIKE unerwähnt,

dessen Tätigkeit großen Einfluss auf die weitere Gestalt des deutschen Schulwesens ausübte (z. B. Einführung des Abitur, Einführung des Referendariats, ‚Erfindung‘ der mit dem altsprachlichen Unterricht so eng verbundenen formalen Bildung, die nicht erwähnt wird). Ungleich schwerer wiegt die viel zu knappe Darstellung über die Entwicklung altsprachlicher Bildung im 20. Jahrhundert. Die unverständliche Knappheit führt zu schiefen Formulierungen, wenn etwa in einer Überschrift „Drittes Reich und dritter Humanismus“ in einem Atemzug genannt werden, was unzutreffende Assoziationen hervorrufen kann, zumal die Anliegen des Dritten Humanismus mit keinem Wort erwähnt werden. Auch die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts nach 1945 wird zu holzschnittartig präsentiert.

In zwei weiteren Essays stellen dann CAROLA POHLMANN die „Antike im kinderliterarischen Werk von Franz Fühmann“ (19-24) und HEINRICH PLETICHA den „Verlag Otto Spanner und die Antike – ein Überblick“ (25-30) vor.

Der eigentliche Katalogteil gliedert sich in sieben Abschnitte:

Fiktive Handbibliothek „Antike“ eines Schülers im 20. und 21. Jahrhundert: (31-38), in dem Kinderbücher aus den 60er Jahren bis zur unmittelbaren Gegenwart präsentiert werden. Man hätte sich eine etwas ausführlichere Einleitung gewünscht, in der dann die verschiedenen Entwicklungsstränge innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur herausgearbeitet worden wären. Der Titel des Abschnitt suggeriert eine Art Kanon – eine literarische Einordnung und qualitative Bewertung wird jedoch nicht vorgenommen. Das Spektrum der Bücher, die im Katalog nicht selten allzu knapp vorgestellt werden, ist weit gefasst und wirkt eher beliebig: Von HEINRICH ALEXANDER STOLL (Die Brücke am Ianiculus, 1962), IRENE RUTTMANN (Titus kommt nicht alle Tage, 1980), HANS DIETER STÖVER (Die Akte Varus, 1991), ROSEMARY SUTCLIFF (Schwarze Schiffe vor Troja, 1997) bis hin zur lateinischen Übersetzung von HARRY POTTER (Harrius Potter et philosophi lapis, 2003). Wichtige Bücher sucht man vergeblich, so die Caius-Reihe von HENRY WINTERFELD, die Quintus-Bücher von HANS DIETER STÖVER

oder einen bibliographischen Hinweis auf ROSEMARY SUTCLIFFS Meisterwerk „Die Rückkehr des Odysseus“.

Im Abschnitt „Lesen zu Hause vom 16. bis zum 19. Jahrhundert“ (39-74) weitet sich der historische Horizont: Dem Leser begegnen Klassiker wie das wohl erfolgreichste Lateinbuch aller Zeiten, der *Orbis sensualium pictus* (1658) des JOHANN AMOS COMENIUS. Desweiteren wird der Fabel als pädagogischer Literatur große Aufmerksamkeit geschenkt und werden Bücher für Mädchen vorgestellt. Auch FÉNELONS Klassiker über die Abenteuer des Prinzen Telemach (1699) wurde berücksichtigt. Die recht reichhaltigen Beschreibungen der Ausstellungsexponate werden in erfreulicher Weise durch eine entsprechende Bebilderung veranschaulicht.

Das Kapitel „Schulbücher“ (75-96) gewährt interessante Einblicke in den Alltag des Latein- und Griechischunterrichts seit der frühen Neuzeit. Trotz zahlreicher instruktiver Beispiele aus der Schulpraxis vermisst man hier leider Lateinbücher, die gewissermaßen Epoche machten und den Unterricht für lange Zeit prägten: Hierzu zählen die lateinische Grammatik des MELANCHTHON und die *Colloquia* des ERASMUS ebenso wie das Lateinische Unterrichtswerk von OSTERMANN oder der in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts Aufsehen erregende *Ludus Latinus*. Auch die Ergebnisse der Lehrbuchentwicklung der letzten zwei Jahrzehnte bleiben praktisch unberücksichtigt; lediglich die achte Auflage der 1970 erstmals erschienenen *Ianua Nova* wird aufgeführt. Leider werden auf diese Weise aktuelle Entwicklungen des Latein- und Griechischunterrichts fast völlig ausgeblendet.

Im Abschnitt „Götter und Heroen“ (97-130) wird mit vielfältigen Materialien die Rolle der Mythologie im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur dargestellt, in denen auch heute noch bekannte Autoren wie KARL FRIEDRICH BECKER (109 f.) und GUSTAV SCHWAB (120 f.) auftauchen. Allerdings dürfte es wohl eine fundamentale Fehleinschätzung der Intentionen Schwabs bedeuten, wollte man ihm, wie hier im Katalog geschehen, den Willen zur moralischen Erziehung seiner Leser absprechen. (120f.) Mit Sicherheit war das Gegenteil der Fall. Eine Blick

in die aktuelle Forschungsliteratur hätte solche Fehleinschätzungen vermeiden können.

Im Kapitel „Die Großen der Geschichte“ (131- 160) wenden sich die Autoren der umfangreichen Rezeption historischer Persönlichkeiten in der Kinder- und Jugendliteratur zu. In einem einführenden Essay wird ausführlich über die HANNIBAL-Rezeption von der Kaiserzeit bis in die Gegenwart informiert. Leider wird dabei nicht deutlich, dass MIRKO JELUSICH, der im Jahre 1934 einen Hannibal-Roman veröffentlichte, ein führender Nationalsozialist war und sein Buch nationalsozialistischen Zielsetzungen diene. Sodann finden sich instruktive Exponate zu ALEXANDER DEM GROSSEN, SOKRATES, SPARTAKUS und CAESAR.

In den beiden letzten Abschnitten „Schauplätze der Antike“ (161-182) und „Alltag, religiöse Sitten, Spiele“ (182-200) stehen sachkundliche Themen im Vordergrund. Neben Publikationen aus dem 19. Jahrhundert finden sich in nennenswertem Umfang auch aktuelle Kinder- und Jugendbücher, wie z. B. *Wie lebten die Römer?* (1998), das ja bekanntlich auch in lateinischer Übersetzung *Quomodo vivebant Romani?* erschienen ist, wovon der Leser jedoch nichts erfährt.

Mit „Auf zum Olymp“ ist den Autoren ein materialreiches und ausgesprochen informatives Buch gelungen, das einen guten Überblick über die Geschichte der Antikerezeption im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur bietet. Wenn man etwas bemängeln möchte, dann doch wohl nur, dass die breite Rezeption in der Kinder- und Jugendliteratur in der Gegenwart (einschließlich der Bücher zum altsprachlichen Unterricht) nicht im gebührenden Maße berücksichtigt wurde.

STEFAN KIPF

*Duden. Fremdwörterbuch, 8., neubearb. und erweit. Aufl. (Duden Bd. 5). 2005. 1104 S. (ISBN 3-411-04058-0). Duden. Universalwörterbuch, 5., überarb. Aufl. 2003. 1892 S. (ISBN 3-411-05505-7). Beide: Dudenverlag Mannheim usw.*

Wieder hat der Dudenverlag mehrere auch für AltsprachlerInnen unentbehrliche Wissensspeicher bereitgestellt. Einige können nur genannt<sup>1</sup>, Duden-Band 5 und das „Deutsche Universalwörterbuch“

sollen hier gewürdigt werden. Auf den Rechtschreibungs-Duden (zuletzt: 2004), der im Juli 2006 neu herauskommt, gehe ich zu gegebener Zeit ein. (Zur 22. Aufl. [2000] s. meine Rez. in: FC 3/2000, 186f.) Zum „Großen Fremdwörterbuch [hier: FWB]“ s. meine Rez. FC 3/2004, 250f. (es ist nicht mit dem historischen „Deutschen FWB“ zu verwechseln; dazu meine Rez. AAHG 50, 1997, 50ff.; 56, 2003, 254ff.; 59 [2006]), zum „Duden. Wörterbuch medizinischer Ausdrücke“, 7., vollst. überarbeit. und erg. Aufl. (2003) die Rez. in FC 3/2003, 177f.

Die neueste Ausgabe des Duden-FWB enthält gegenüber der 7. Aufl. (2001, s. meine Rez. FC 3/2004, 250f.) 2000 zusätzliche Lemmata, also insgesamt 55000, darunter viel Altsprachliches, z. B. (Griechisches und Lateinisches ist im folgenden kursiv gesetzt): *Alumna/~us* „HochschulabsolventIn“, *Low-Budget*, *Eurokrat*, *SARS/Sars* (*Severe acute respiratory syndrome*), *suboptimal* (keine Prägung von DORIS SCHRÖDER-KÖPF: Ich habe Belege seit „SPIEGEL“ 21/2001), *Taikonaut* (chinesischer Weltraumfahrer), *Turbokapitalismus*; an Nichtaltsprachlichem etwa: *Alcopops*, *Messie*, *Phishing*; *Tamagotchi*.

Die Lexik unserer schnelllebigen Zeit verändert, vor allem: erweitert sich ständig: Fast täglich kommen durch die Medien neue Bezeichnungen in Umlauf, von denen viele bleiben; nicht alles „Alte“ wird gleich obsolet, und dem Umfang eines Duden-Bandes sind natürliche Grenzen gesetzt. Trotzdem sei einiges zur Neuaufnahme vorgeschlagen (Altsprachliches kursiv): *Biopic*, *Emotionsquotient/EQ* (Gegenstück zum IQ), *Erz-/erz-(~bischof, ~konservativ < arch(i)-*; mit dem Metall hat es nichts zu tun), *Filia* (*hospitalis*; die „alte Burschenherrlichkeit“ ist z. B. im Stichwort *Gaudeamus igitur* berücksichtigt), *feien/gefeit* (< *Fee* < *Fata*; ebenfalls eingedeutschtes *benedeien* ist verzeichnet, ohne Herkunftsangabe, wie übrigens auch *vermaledeien*<sup>2</sup>), *Format* „Fernsehsendung“, *Karriereknick* (~frau ist drin), *Malus* auch als Terminus ärztlicher Abrechnung (nicht nur im Versicherungswesen und beim Abitur), *Masterplan*, *Parallelgesellschaft*, *Sekundärtugend*, *Spindoktor*, *Telenovela*, *Transe*. Mehrfach ist Griechisches/Lateinisches mit deutschem Vorderglied aufgenommen; wo bleibt „Anschubfinanzierung“

und so häufiges verdeutlichendes „gegenfinanzieren“? (*finanzieren* allein täte es auch; das Präfix soll wohl andeuten, dass man nicht einfach nur – vorhandenes – Geld bereitstellen, sondern Geld erst woanders wegnehmen muss.) An Zusammensetzungen von Fremdwort und deutschem Wort vermisst man „Elefantenhochzeit“ (dieses Lexem muss demjenigen nicht klar sein, der nur *Elefant* und „Hochzeit“ kennt), *Filetstück* (im übertragenen Sinn), *Frontalunterricht*, *Nachhaltigkeitsfaktor*. Zu *final* „tödlich“ s. die oben erwähnte Rezension des „Deutschen Fremdwörterbuchs“. Es fehlen Kurzformen wie *Mathe*, *Reha* (*Abi*, *Anarcho*, *Disko*, *Fundi* u. a. sind genannt). Zu weiteren Lücken s. die oben erwähnte Rez. der 7. Auflage.

*Posthum* „nach dem Tod“ ist sekundäre Motivation („Volksetymologie“) zu *postum*, unter dem Einfluss von *humare* „beerdigen“ (*humus* „Erde“), wie schon lat. *posthumus* (s. Thes. ling. Lat.). – Neben engl. *Essay* ist seit PETER HACKS, wie schon früher einmal, franz. *Essai* üblich, aber meist mit Betonung der ersten Silbe; das Duden-FWB, 8. Aufl., lässt für *Essay* beide Betonungen zu. – Unbedingt geändert werden sollten die Stichwörter bei drei wichtigen nicht altsprachlichen Begriffen: *El Fatah*, *El Kaida*, *Fetwa*: im Deutschen sind „*Al Fatah* / *Al Kaida* / *Fatwa*“ üblich. – Gen./Dat./Akk. Sing. von *Autor* werden immer häufiger, auch im Druck, „des/dem/den *Autoren*“ gebildet, also wie der Plural; inzwischen hört man auch schon endbetonten Nom. Sing. *Autór*. Belege für „des *Autoren*“ habe ich aus Printmedien seit 2001; für „des *Agitatoren*“ sogar aus einem wissenschaftlichen Werk von 1997, den „Geschichtlichen Grundbegriffen“ 8, 2 S. 1006. Aber noch sagt keiner „des/dem/den *Motoren*“.

Das „Universalwörterbuch“, das umfassendste einbändige Bedeutungswörterbuch der deutschen Sprache, habe ich FC 2/2001, 143f. ausführlich gewürdigt. Was dort an Positivem über die 4. Auflage zu sagen war, sei hier nicht wiederholt. Unter den neuen altsprachlichen Stichwörtern nenne ich (Griechisches/Lateinisches ist kursiv gesetzt): *Homo-Ehe*, *Selbstmord-Attentäter*, *UNO-Mandat*; an Sonstigem wichtig z. B.: *Elternzeit*.

Vermisst wird: *AlthistorikerIn* (auch „Alte Geschichte“ gibt's nicht), *Boxenluder*, *Dosenpfand*,

*Energydrink*, *Eurofighter*, *Eineurojob*, *Format* „Fernsehsendung“, *Humankapital*, *Leitkultur* (die vor Jahren leidenschaftlich geführte Debatte lebt gerade wieder auf), *Masterstudiengang*, *ministrabel* „für ein Ministeramt in Betracht kommend“, *Paradigmenwechsel*, *Philhellenismus*<sup>3</sup>, *probiotisch*, *Grüner Punkt*, *Reformstau*, *Regierender Bürgermeister* (*Premierminister* ist drin), *Regietheater*, *SARS/Sars* (*Severe acute respiratory syndrome*); „Vogelgrippe“ konnte noch nicht aufgenommen sein), *Sperrminorität*, *Stadtmöblierung*, *Pisastudie*, *Tab* (z. B.: „*Power Tabs*“ für den Geschirrspüler), *Telenovela*, *Transe*. – Zu *Essay/Essai* sowie zur Deklination von *Autor* s. o. zum Duden-FWB, zu *final* s. die oben erwähnte Rez. zum „Deutschen Fremdwörterbuch“. – An nicht Altsprachlichem fehlt u. a.: *Alcopops*, *Al Fatah*, *Al Kaida*, *Dosenpfand*, *Friendly Fire*, *Frühbucher*, *Messie*, *oops*<sup>4</sup>, *Ost-Erweiterung*, *pfandfrei*, *Phishing*, *satt* (nachgestellt = „reichlich“), *sich einmischen* (positiv), *Schmetterlinge im Bauch*. – Leider ist vieles von dem FC 2/2001, 143f. vermissten Alt- und Neusprachlichen noch nicht aufgenommen. – Dazu, dass es „*Fatwa*“ statt „*Fetwa*“ heißen muss, s. o. zum Duden-FWB. – „*Hype*“ ist, auch unabhängig von Werbung, vor allem „*Rummel*“. – Ist „*taff*“ = „*robust*“ wirklich Übernahme aus dem Jiddischen und nicht eindeutschende Schreibung von gleichbedeutendem engl. „*tough*“?<sup>5</sup> – Die Aufnahme weiterer Wörter/Wortverbindungen kostet Platz. Er wäre besonders durch Weglassung von Bezeichnungen wie „*Eineurostück*“, „*Fünfeuroschein*“, „*Toiletentür: Tür der Toilette*“ zu gewinnen, die aus sich heraus klar sind, zumindest für MuttersprachlerInnen. Offenbar ist hier, wie ich schon FC 2/2000, 144 vermutete, an ausländische BenutzerInnen gedacht, die nicht nur die ihnen begehrenden Lexeme verstehen wollen, sondern die sich auch vergewissern möchten, ob Wörter/Wortverbindungen, die sie sich aufgrund ihrer bisher erworbenen Deutschkenntnisse selbst bilden, tatsächlich üblich sind. Aber dann wären auch andere, für MuttersprachlerInnen verständliche Lexeme wie „*Diätenerhöhung*“, „*Lösegeldforderung*“ zu erwarten. Zuweilen waltet da übrigens eine gewisse Inkonsequenz: Wenn „*Risikogeburt*“ ein Lemma hat, könnte auch „*Risikoschwangerschaft*“ eines haben; letzteres ist aber im Stichwort

„Risiko-“ lediglich zusammen mit anderen Komposita genannt.

Man benutzt gern und mit Gewinn die beiden hier vorgestellten Nachschlagewerke und freut sich auf weitere verbesserte Auflagen.

#### Anmerkungen:

- 1) Duden. Das Bedeutungswörterbuch, 3., neubearb. und erweit. Aufl. (Duden 10) Mannheim usw. 2002; Duden. Standardwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Mannheim usw. 2003; Duden. Das Bildwörterbuch, 6., neubearb. und erweit. Aufl. (Duden 3), Mannheim usw. 2005; Duden. Das Synonymwörterbuch, 3., völlig neu bearb. Aufl. (Duden 8), Mannheim usw. 2004. Zu Franz Dornseiff, Deutscher Wortschatz nach Sachgruppen, 8. Aufl., Berlin, New York 2004 s. meine Rez. in: Muttersprache 115, 2005, 72-76.
- 2) Letzteres fehlt – ebenso wie nichtaltsprachliches „vermasseln“ (< Massel „Glück“; vgl. „Schlamassel“) – in: Duden. Das Herkunftswörterbuch, 3., völlig neu bearb. und erweit. Aufl. (Duden 7), Mannheim usw. 2001. Verzeichnet sind *feien* usw. bei Kluge/Seebold,

Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 24., durchges. und erweit. Aufl. Berlin, New York 2002, *feien*, *vermaledeien* und „vermasseln“ bei Wolfgang Pfeiffer, Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, Berlin 1989 u. ö.

- 3) Über Philhellenen und Philhellenismus in Antike und Nachantike: J. Werner, „We are all Greeks“, in: Geschehenes und Geschriebenes. Studien zu Ehren von Günther S. Henrich und Klaus-Peter Matschke, Leipzig 2005, 491-506.
- 4) Der häufig auch schon gedruckte, je nach Zusammenhang unterschiedlich zu deutende Ausruf „oops!“ begegnet zugleich in anderen Schreibungen, z.B.: upps; bisher dominiert die einzige im Englischen übliche, also „oops“, s. The New Oxford Dictionary of English, 1998 u. ö. – C. T. Onions The Oxford Dictionary of English Etymology, 1966 u. ö., hat das Wort nicht.
- 5) „The New Oxford Dictionary“, Onions und Carstensen/Busse, Anglizismen-Wörterbuch 3, Berlin, New York 1996 betrachten es als originalgermanisch. Kluge/Seebold, das Duden-Herkunftswörterbuch und Pfeiffer haben beide Wörter nicht.

JÜRGEN WERNER, Berlin

## Leserforum

### Pax oder paix: ?

#### Zwischen Französisch und Latein sollte kein Unfrieden herrschen.

Als Fachkollegin mit der Fächerkombination Französisch und Latein möchte ich zu der von KLAUS WESTPHALEN behandelten Problematik (in: FORUM CLASSICUM 2/2006) einige Gesichtspunkte beisteuern; leider kenne ich nicht die Tabelle von CHRISTIANE NEVELING, auf die sich der Autor bezieht.

Zu den genannten Stichpunkten sei jedoch Folgendes erwähnt:

1. Schriftbild und Aussprache des Französischen haben sich meist nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten aus dem Lateinischen entwickelt, wobei die Schrift oft auf einem älteren Stadium stehengeblieben ist als die heutige Aussprache. Schon mithilfe einer kleinen Anzahl so genannter „Lautgesetze“ (betontes kurzes i und langes e > ei > oi : *quid* > *quoi*; betontes kurzes e > ie: *heri hier*; au > o : *causa* > *chose*; usw.) kann man Schülern die Herkunft und Entwicklung der meisten französischen Wörter begreiflich machen. Deren Kenntnis erlaubt auch

die Zuordnung der Lautverhältnisse anderer romanischer Sprachen zu Zwischenstufen der Lautentwicklung auf dem Weg zum Französischen.

2. Bei der Intonation kann auf Veränderungen hingewiesen werden, die mit der Überlagerung durch den germanischen Akzent einhergingen (z. B.: Fortfall unbetonter Silben: *illorum* > *leur* / *anima* > *âme*; Diphtongierung der betonten Vokale; Fortfall der unbetonten Endsilben führt zur Endbetonung im Französischen; usw.).
3. Für das Erlernen des französischen Formensystems ist die Beherrschung des lateinischen Formensystems sehr hilfreich. Wie sollte man sonst die vielen Flexionsendungen, insbesondere die stummen, nur noch in der Schreibung vorhandenen Endungen erklären?

Die Existenz verschiedener Konjugationsklassen im Französischen (Verben auf *-er* < a-Konj., auf *-re* < konson. Konj., auf *-ir* < i-Konj., auf *-oir* < e-Konj.) ist nur auf der Grundlage des Lateinischen zu verstehen.

Das Gleiche gilt für die Fülle der so genann-

ten „unregelmäßigen“ Formen gerade der frequenzstärksten Verben, die sich dem Einwirken von Analogiebildung weitgehend entzogen haben und in direkter Entwicklung aus dem Lateinischen in das Französische herübergekommen sind (vgl. die Formen von aller: *j'irai / ils vont* < *ire habeo / vadunt*; oder von *être*: *soit* < *sit*; u.v.a.).

Ebenso sind alle Tempora und Modi des Französischen in direkter Fortentwicklung des Lateinischen entstanden. Wer z.B. den Gebrauch der lateinischen Vergangenheitstempora im Lateinischen kennt, hat mit der Anwendung im Französischen keine Probleme. Das französische *Imparfait* ist aus dem lateinischen Imperfekt entstanden, das *Passé simple* aus dem lateinischen Perfekt und das *Passé composé* aus der bereits im Umgangslatein vorhandenen analytischen Form *habere* + Perfektpartizip.

4. In der Syntax des Französischen weisen die Partizipialkonstruktionen, das *Gérondif*, die Relikte des Ablativus absolutus (z.B.: *le cas échéant*), die Kongruenz der Perfektpartizipien im Relativsatz bei vorausgehendem direkten Objekt u.a.m. auf ihre lateinische Herkunft zurück.

Auch die durch den Verfall des lateinischen Flexionsschemas bedingten syntaktischen Veränderungen lassen sich durch einen Vergleich mit den Ausgangsformen besser erklären (z. B.: die feste Wortstellung, Festlegung der Reihenfolge der Objekte, usw.).

5. Abgesehen von dem riesigen Anteil des Wortschatzes, der in seiner ursprünglichen Bedeutung erhalten ist, dürfte eine semantische Fortentwicklung bei all den Begriffen, die über den konstanten Bereich des Elementar-Menschlichen hinausgehen, allen romanischen Sprachen gemeinsam sein.

Fazit: Ein großer Teil der sprachlichen Phänomene im Französischen, die einem lateinunkundigen Lerner oft abstrus und schwer zugänglich erscheinen, kann auf der Basis des Lateinischen verstanden werden und muss daher nicht mehr mühevoll gelernt werden. Die Grundlage des Lateinischen ermöglicht einen schnelleren Zugang zum Französischen und eine sicherere Beherrschung der modernen Sprache. Aus lernökonomischer Sicht erscheint die Sprachenfolge Latein – Französisch empfehlenswert.

BRIGITTE KOGELSCHATZ, Berlin

**Qualität  
macht  
Eindruck**

**BÖGL**  
DRUCK

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

### Advent von Loriot

Es blaut die Nacht. Die Sternlein blinken.  
Schneeflöcklein leise niedersinken.  
Auf Edeltännleins grünem Wipfel  
häuft sich ein kleiner weißer Zipfel.

Und dort, vom Fenster her durchbricht  
den dunklen Tann ein warmes Licht.  
Im Forsthaus kniet bei Kerzenschimmer  
die Försterin im Herrenzimmer.

In dieser wunderschönen Nacht  
hat sie den Förster umgebracht.  
Er war ihr bei des Heimes Pflege  
seit langer Zeit schon sehr im Wege.

So kam sie mit sich überein:  
Am Niklausabend muß es sein.  
Und als das Rehlein ging zur Ruh,  
das Häslein tat die Augen zu,

erlegte sie – direkt von vorn –  
den Gatten über Kimm' und Korn.  
Vom Knall geweckt rümpft nur der Hase  
zwei-, drei-, viermal die Schnuppernase

und ruhet weiter süß im Dunkeln,  
derweil die Sternlein traulich funkeln.  
Und in der guten Stube drinnen  
da läuft des Försters Blut von hinnen.

Nun muß die Försterin sich eilen,  
den Gatten sauber zu zerteilen.  
Schnell hat sie ihn bis auf die Knochen  
nach Waidmanns Sitte aufgebrochen.

Voll Sorgfalt legt sie Glied auf Glied –  
was der Gemahl bisher vermied – ,  
behält ein Teil Filet zurück  
als festtägliches Bratenstück

### *Eventus adventualis Loriotinus*

*Livescit nox et micant stellae,  
caduntque plumae nivis bellae,  
quae augent pini cacumina  
albā parvā laciniā.*

*Lux fovens e fenestra illa  
in silva visa est tranquilla.  
Hic saltuarii uxorem vides  
per cerei splendorem.  
Moratur nixa genibus  
mariti in conclavibus.*

*In nocte hac pulcherrima  
maritum privat anima.  
Uxori, cum domum purgabat,  
iam dudum graviter obstabat.*

*Idcirco secum cogitat:  
Ipsa vigilia fiat  
diei Nicolai festi,  
qua traha advenit caelesti.  
Obdormit iam capreolus,  
nidum petit lepusculus,*

*maritum cum illa aspexit  
et recta via cor transfixit.  
Leporem fragor excitat,  
nares scrutantes corrugat,*

*tum umbrae noctis eum velant  
et stellulae amice micant,  
cum cruor in cubiculo  
stillat e saltuario.*

*Uxori nunc est festinandum  
ad virum rite dissecandum.  
Effregit more venatoris  
truncum et ossa paucis horis.*

*Membrum in membro posuit,  
quod vivus ille noluit,  
et partem carnis asservat,  
ut assum festum comedat.*

und packt zum Schluß – es geht auf vier –  
die Reste in Geschenkpapier.  
Da dröhnt's von fern wie Silberschellen.  
Im Dorfe hört man Hunde bellen.

Wer ist's, der in so tiefer Nacht  
im Schnee noch seine Runde macht?  
Knecht Ruprecht kommt mit gold'nem Schlitten  
auf einem Hirsch herangeritten!

„He, gute Frau, habt ihr noch Sachen,  
die armen Menschen Freude machen?“  
Des Försters Haus ist tief verschneit,  
doch seine Frau steht schon bereit:

„Die sechs Pakete, heil'ger Mann,  
s ist alles, was ich geben kann!“  
Die Silberschellen klingen leise.  
Knecht Ruprecht macht sich auf die Reise.

Im Försterhaus die Kerze brennt.  
Ein Sternlein blinkt: Es ist Advent.

Aus: Loriots heile Welt, neue, veränderte Auflage,  
Zürich: Diogenes-Verlag 1980, S. 30-31

*Et quae restant – vigilia quarta –  
ut dona ligat fascia arta.  
Tum procul tintinnabula  
circumsonant argentea.  
In vico, ut respondeant,  
canes solliciti latrant.*

*Quis per nocturnas tenebras  
pervolat nives gelidas?  
Aurata traha vehitur  
Rupertus; cervo trahitur.*

*„Heus, domina, habesne res,  
quibus laetentur pauperes?“  
Domus est nivibus velata,  
sed domina iam est parata:*

*„Heus tu, sex fasces habeo,  
quibus facile careo.“  
Mox lene tintinnabulum;  
Rupertum aufert cisium.*

*In domo saltuarii  
lucent adventus cerei.*

*Latine vertit Ingrides Thiel Iuliacensis*  
Lat. Fassung von INGRID THIEL, Jülich

#### Vokabelangaben:

livescere	blauen	rite	ordentlich
lacinia	Zipfel	effringere	aufbrechen
saltuarius	Förster	truncus	Rumpf
vigilia	hier: Vorabend	assum	Braten
traha	Schlitten	fascia arta	strammes Band
capreolus	Rehlein	tintinnabulum	Glöckchen
fragor	Knall	sollicitus	wachsam
nares scrutantes	Schnuppernase	latrare	bellen
corrugare	rümpfen	fasces	Bündel
stellula	Sternchen	cisium	Reisewagen

#### Latein-Kalender 2007

Es gibt ihn wieder – den „Latein-Kalender“ für das Jahr 2007. Nach einjähriger Pause – dank einer regen Nachfrage, der wir für das Jahr 2006 nicht nachgekommen sind – erscheint nun wieder ein Latein-Kalender aus dem Pädagogium Bad Sachsa.

Dieses Mal sind die Quellen weit gestreut, sie reichen von TERENZ bis zu HIERONYMUS und AUGUSTINUS. Ziel war allerdings, die breit getre-

tenen Pfade zu vermeiden und möglichst weniger bekannte Sprichwörter und Sentenzen aufzunehmen, die nun einen recht abwechslungsreichen Kalender ergeben. Die Sprüche sind wiederum in folgende 12 Sprachen übersetzt: deutsch, englisch, französisch, italienisch, spanisch, griechisch, türkisch, finnisch, polnisch, russisch, rätoromanisch und esperanto (vor allem die letzten beiden Sprachen dürften für Kenner eine besondere Attraktion darstellen).

Format und Preis sind geblieben (32 x 23 cm; 8,- Euro + Versandkosten). Bestellt werden kann er beim Internatsgymnasium Pädagogium Bad Sachsa, Ostertal 1-5, 37441 Bad Sachsa, Tel.: 05523 /3001-0, e-mail: *Paedagogium.Bad-Sachsa@t-online.de* oder bei: Gerhard Postweiler, Pfaffenberg 3, 37441 Bad Sachsa, Tel.: 05523 /2137, e-mail: *GPostweiler@t-online.de*. Auslieferung ab Anfang Dezember 2006.

GERHARD POSTWEILER, Bad Sachsa

### Attischkurs im Hellenikon Idyllion

12. bis 26. August 2007

Παρακαλοῦμεν εἰς τὸ συναττικίζειν καὶ τὸ συμμελετᾶν τὸν τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων λόγον 12. - 26. Αὐγούστου 2007 ἐν τῷ Ἑλληνικῷ Εἰδυλλίῳ.

Τίνα τῶν φιλελλήνων τὸ ἐν τῇ Ἑλλάδι ἀναπαύεσθαι καὶ ἅμα τὸ τὴν ἀττικὴν φωνὴν μελετᾶν καὶ ἀσκεῖν οὐκ ἂν ἐφέλκοιτο; Οὐδαμοῦ γὰρ γῆς ὁμοίον τι ἂν εὐρίσκοιτο ἐπιτήδευμα.

Ἐν μὲν οὖν μεγάλῳ καὶ ἐπισκίῳ καὶ παραθαλαττίῳ κήπῳ μαθηταὶ καὶ φοιτηταὶ καὶ πρεσβύτεροι πολλῶν χωρῶν συλλέγονται θαυμάζοντες, ὡς ῥαδίως ταῖς τοῦ Πλάτωνος λέξεις διαλέγονται ἀλλήλοις, καὶ ἀναγιγνώσκοντες συγγράμματα χαρίεντα καὶ σοφίας μεστά.

Πολλάκις δὲ μουσικοὶ τε καὶ ἄλλοι τινὲς παιδείαν τιμῶντες ἐν τῷ Ἑλληνικῷ Εἰδυλλίῳ διατρίβουσιν, ὥστε συναυλῖαι καὶ ἀκροάσεις τινὲς γίνονται ἐσπέρας. Καὶ οἷόν τ' ἂν εἶη ἄλλον τινὰ τόπον θεάσασθαι καὶ δρᾶμά τι ἐν ἀρχαίῳ τινὶ θεάτρῳ.

Τὸ δ' Ἑλληνικὸν Εἰδυλλίον ἐπὶ τῇ πρὸς βορέαν ἀκτῇ ἐστὶν οὐ πολὺ ἀπέχον ἀπὸ τοῦ Αἰγίου τῆς Πελοποννήσου. Τοῦτο δὴ τὸ χωρίον διὰ τὴν ἰδίαν χάριν διαφερόντως Ἑλλήνας ξένους ἐπάγεται. Ὁ τὸ Ἑλληνικὸν Εἰδυλλίον κεκτημένος Ἄνδρέας ἄτε στέργων τὴν ἀττικὴν φωνὴν καὶ παιδείαν ἐπικουρεῖ τούτοις τοῖς μαθήμασι παρέχων καταλύματα μὲν πολύκλινα τοῖς μανθάνουσι δωρεάν· αἰτηθεὶς δὲ καὶ ἐπιμελεῖται τοῦ δίκλινα καὶ μονόκλινα δωμάτια μετρίου μισθοῦσθαι.

Διακόσια εὐρῶ καταβλητέα ἐστὶν ὑπὲρ τῶν μαθημάτων, ἑκατὸν δὲ καὶ πεντήκοντα εὐρῶ οἱ

φοιτηταὶ καὶ οἱ μαθηταὶ τελέσουσιν. Ἐὰν δὲ πλέον τι πυθέσθαι βούλησθε, τηλεπικοινωνήσαθε τῷ κυρίῳ τῷ χορηγῆσοντι τὰ μαθήματα καὶ εἰς τὸν αὐτὸν στείλατε τὰς εἰσαγγελίας ὑμῶν· Helmut Quack, D-25813 Husum Eritstr. 23, τηλ. καὶ φαξ 04841/5429. e-mail: *helquack@freenet.de*

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

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

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

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

Kursgebühr für 2 Wochen: 200,- €, Studenten/Schüler: 150,- €; Anfragen zu weiteren Einzelheiten und verbindliche Anmeldung beim Leiter des Kurses: Helmut Quack, Gräzist, Eritstr. 23, D-25813 Husum, Tel. und Fax 04841/5429, e-mail: *helquack@freenet.de*

Hellenikon Idyllion, Andreas Dreki, GR-25100 Selianitika/Egion, Tel. 0030/26910/72488 – Fax: 0030/26910/72791 – oder /68040 – e-mail: *hellenikon@idyllion.gr* – internet: *http://www.idyllion.gr*

# SAPERE und Religion der römischen Provinzen

Maßgeschneiderte  
Informationen:  
[www.mohr.de/  
form/eKurier.htm](http://www.mohr.de/form/eKurier.htm)

**Der apokryphe Briefwechsel  
zwischen Seneca und Paulus**  
Zusammen mit dem Brief des  
Mordechai an Alexander und  
dem Brief des Annaeus Seneca  
über Hochmut und  
Götterbilder  
Herausgegeben von  
Alfons Fürst

Im vierten Jahrhundert erfand  
ein unbekannter Autor einen  
Briefwechsel, in dem Seneca  
zum Freund des Paulus  
gemacht wird. Jahrhunderte-  
lang hat diese Fiktion zu Speku-  
lationen über die Nähe zwi-  
schen Stoa und Christentum  
angeregt, besonders im Gottes-  
bild und in der Ethik. Dieser  
Band bietet eine aktuelle Über-  
setzung des Briefwechsels auf  
der Basis der neuesten kriti-  
schen Edition.

2006. X, 215 Seiten (SAPERE 11).  
ISBN 3-16-149130-0 Broschur  
ca. € 25,-; ISBN 3-16-149131-9  
Leinen ca. € 50,- (November)

Plutarch  
**Dialog über die Liebe**  
Amatorius  
Eingeleitet, übersetzt und mit  
interpretierenden Essays verse-  
hen von Herwig Görgemanns,  
Barbara Feichtinger, Fritz Graf,  
Werner Jeanrond und  
Jan Opsomer

2006. X, 323 Seiten (SAPERE 10).  
ISBN 3-16-148811-3 Broschur  
€ 29,-; ISBN 3-16-148824-5  
Leinen € 59,-

Heike Kunz  
**Sicilia**  
Religionsgeschichte des  
römischen Sizilien

Heike Kunz beschreibt die  
Religionsgeschichte Siziliens als  
die Geschichte einer römischen  
Provinz, für welche die im 3. Jh.  
v. Chr. vorgefundene kulturelle  
Vielfalt ebenso wichtig ist wie  
die Wahrnehmung dieser  
frühen Provinz in der Stadt  
Rom.

2006. XX, 424 Seiten (Religion  
der römischen Provinzen 4).  
ISBN 3-16-149085-1  
Leinen € 109,-

Wolfgang Spickermann  
**Germania Superior**  
Religionsgeschichte des  
römischen Germanien I

2003. XXIII, 663 Seiten (Religion  
der römischen Provinzen 2).  
ISBN 3-16-146686-1 Leinen  
€ 129,-

Nicole Belayche  
**Iudaea-Palaestina**  
The Pagan Cults in Roman  
Palestine (Second to Fourth  
Century)

2001. XXI, 386 Seiten (Religion  
der römischen Provinzen 1).  
ISBN 3-16-147153-9 Leinen € 89,-



**Mohr Siebeck**  
Tübingen  
[info@mohr.de](mailto:info@mohr.de)  
[www.mohr.de](http://www.mohr.de)

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

Hans-Ulrich B e r n e r , Schleswiger Str. 10, 30165 Hannover

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

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

Dr. Andreas H e n s e l , StD, Fachleiter Latein am Staatlichen Studienseminar Mainz,  
An der Steinkaute 13c, 63225 Langen

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

Dr. Brigitte K o g e l s c h a t z , Am Petersberg 16, 14195 Berlin

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. Friedrich M a i e r , Mitterlängstr. 13, 82178 Puchheim

Dr. Michael M a u s e , StD, Werdener Hof 29, 59757 Arnsberg

Dr. Helmut M e i ß n e r , StD, Hubstraße 16, 69190 Walldorf; *hmeissner@gmx.de*

Gerhard P o s t w e i l e r , Pfaffenberg 3, 37441 Bad Sachsa; *GPostweiler@t-online.de*

Prof. Dr. Christine S c h m i t z , Westf. Wilhelms-Universität, Institut für Klassische Philologie,  
Domplatz 20-22, 48143 Münster; *schmitz.christine@uni-muenster.de*

Dr. Michael P. S c h m u d e , Schillerstraße 7, 56154 Boppard-Buchholz; *m.p.schmude@web.de*

Dietrich S t r a t e n w e r t h , StD i. R., Bamberger Str. 23, 10779 Berlin; *stratenwerth@t-online.de*

Ingrid T h i e l , StD i. R., Max-Planck-Str. 16, 52428 Jülich; *norbert.chr.thiel@t-online.de*

Prof. Dr. Jürgen W e r n e r , Peter-Huchel-Str. 40, 12619 Berlin; *Juergen@Werner-Berlin.net*

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@altmuehl.net.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).

# Iter Romanum NEUBEARBEITUNG



## Lehrwerk für Latein als 2. oder 3. Fremdsprache

Herausgegeben von Jörgen Vogel, Benedikt van Vugt  
und Theodor van Vugt

Autoren: Ulrich Herz, Jörgen Vogel, Benedikt van Vugt  
und Theodor van Vugt

NEU

### Schülerbuch

372 S., vierfarb., zahlr. Abb., geb.

€ 25,80      010 380 8

### Arbeitsheft

134 S. mit 43 S. Lösungen, kart.

€ 7,80      010 382 4

### Kurzgrammatik

66 S., kart.

€ 7,80      010 383 2

### Vokabelheft

89 S., kart.

€ 6,20      010 384 0

### Lehrerbuch

190 S., kart.

€ 17,40      010 381 6 □

NEU

NAVIGIUM®  
Iter Romanum  
CD-ROM

Windows Einzelversion

€ 58,00      062 450 6

**ITER ROMANUM** – ein bewährtes Konzept, **neu bearbeitet** für die veränderten Anforderungen des Lateinunterrichts. Geeignet für Latein als 2. Fremdsprache (ab Jahrgangsstufe 6/7) oder als 3. Fremdsprache. Der gesamte Lehrgang in einem Band.

### Was ist neu?

- Ein geänderter Aufbau der einzelnen Lektionen: Einführung – Wortschatz – Grammatik – Lesestück – Impulse
- **Einführungstexte** bieten ausführliches Hintergrundwissen, führen ein in die antike Welt und sorgen für das nötige Vorverständnis, das die inhaltliche Erschließung und die Übersetzung des Lesestücks erleichtert.
- Kurze Texte, die sich am Inhalt der vorhergehenden Lektion orientieren, führen in den **Wortschatz** der neuen Lektion ein. In diesen Sätzen wird keine neue Grammatik vorgestellt; die Konzentration liegt allein auf der Vermittlung und Einübung des neuen Wortschatzes.
- Kurze Texte führen in das neue Phänomen der jeweiligen **Grammatik** ein. In überschaubaren Satzstrukturen kann der neue Stoff zunächst erarbeitet und gezielt geübt werden.
- Dank der Vorentlastung durch Wortschatz und Grammatik kann die Konzentration beim **Lesestück** ganz der Übersetzung und Textreflexion gewidmet werden. Die Behandlung von „W“ und „G“ ist ein Angebot; die Neudurchnahme kann man auch nur über das Lesestück durchführen.

Informationen und Bestellungen 0800 / 18 18 787 (freecall)  
schulbuch@schoeningh.de / www.schoeningh-schulbuch.de

Preisänderungen vorbehalten.  
Stand 01.09.2006. □ = Nur zum Ladenpreis

Schöningh Verlag Postfach 25 40 33055 Paderborn

Schöningh

## 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  
*h.loos@gmx.net*
- 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: November 2006)



# Actio – einfach Latein lernen

Schülerarbeitsheft Actiones 2 ist erschienen!



Actiones 2



NEU

Actio wird durch den Einsatz von Erproberklassen stark praxisorientiert entwickelt. Schülerbuch und Arbeitsheft entsprechen auf Grund dieser Erfahrungen genau dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler.

Um Ihnen die Vorbereitung der Klassenarbeiten zu erleichtern, bieten wir Ihnen unser spezielles Online-Werkzeug – den Textanalysator.

Informieren Sie sich im Internet unter: [www.klett.de-Gymnasium](http://www.klett.de-Gymnasium) – weitere Fächer: Latein – Actio

**Actio 1** | Schülerbuch, 240 S., vierfarb.  
3-12-623110-1 € 18,80 ●

**Actio 2** | Schülerbuch, 248 S., vierfarb.  
3-12-623120-9 € 18,80 ●

**Actiones 1** | Schülerarbeitsheft, 88 S. + 8 S. Lösg., einfarb.  
3-12-623115-2 € 9,80 ●

**Actiones 2** | Schülerarbeitsheft, 88 S. + 8 S. Lösg., einfarb.  
3-12-623125-x € 9,80 ●

**Lehrermaterial** | Lekt. 1–10, 72 S., einfarb.  
3-12-623215-9 € 4,90 ●

Lehrerband Actio 1/2 und CD-ROM Actio multimedial  
erscheinen 1. Quartal 2007.

**B 4044**

Postvertriebsstück  
Gebühr bezahlt

Deutsche Post AG

C. C. Buchners Verlag  
Postfach 1269  
96003 Bamberg

# prima. Palette

Die Materialien aus der Reihe **prima. Palette** sind die ideale Ergänzung zum Lehrwerk **prima. A**.

**Prima gemacht!**

**prima. Lesen 1:**  
Das Geheimnis der  
sprechenden Statue  
Zu den Lektionen 1-21.  
BN 5012, € 6,60

**prima. Lesen 2:**  
Die Abenteuer  
des Äneas  
Zu den Lektionen 22-40.  
BN 5014, € 6,80

**Rätselheft 1**  
Zu den Lektionen 1-21.  
BN 5017, € 4,-



## Rätselheft 2

Zu den Lektionen 22-50.  
BN 5018, € 4,30

## Prüfungen 1

Zu den Lektionen 1-21.  
BN 5013, € 6,20

## Prüfungen 2

Zu den Lektionen 22-40.  
BN 5015, € 6,80  
Erscheint im Frühjahr 2007

## Vokabelkartei 1 (prima. A)

BN 5008, € 13,80

## Vokabelkartei 2 (prima. A)

BN 5009, € 13,80  
Erscheint im Januar 2007



**C.C. Buchners Verlag**

Postfach 12 69 • 96003 Bamberg • [www.ccbuchner.de](http://www.ccbuchner.de) • E-Mail: [Service@ccbuchner.de](mailto:Service@ccbuchner.de)  
Tel.: (0951) 96501-0 • Fax: (0951) 61774