

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

4/2007

	Latein ist wieder „In“	255
Sabine Doff / Stefan Kipf	“When in Rome, do as the Romans do ...” – Englisch und Latein	256
Friedrich Maier	Nochmals: Ein Plädoyer für „humanistische Bildung“	266
Herbert Zimmermann	Werte, Wertungen und Werte-Erziehung in der antiken Geistesgeschichte	274
Udo Reinhardt	Strategien aus der Praxis des lateinischen Sprachunterrichts	283
Wulf Mißfeldt	Noch eins drauf gesetzt! Zur Erzähltechnik des Apuleius	297
Bernhard Kytzler	Interview mit M. Caelius Rufus	302
Friedrich Maier	Nachruf auf Franz Peter Waiblinger	303
	Zeitschriftenschau	305
	Besprechungen	308
	Varia	326
	Adressen der Landesvorsitzenden	334



Actio – einfach Latein lernen

Das umfangreiche Angebot an Materialien macht es möglich!



Jetzt mit gratis
Audio-CD

Mit Actio können Sie modernen Lateinunterricht gestalten, bei dem Ihre Schülerinnen und Schüler aktiv in die Lernprozesse eingebunden werden, Lernkompetenzen entwickeln und die Grundlagen für die künftige Lektüre legen.

Nutzen Sie unser spezielles Online-Werkzeug – den Textanalysator – für eine leichtere Vorbereitung der Klassenarbeiten.

Jetzt NEU Actio-Online für Schüler: zusätzliche Übungsaufgaben sowie ergänzende Links zu den Themen der Lektionen.

Beides finden Sie unter: www.klett.de/online

Schülerbücher

Actio 1	978-3-12-623110-7	€ 19,65	●
Actio 2	978-3-12-623120-6	€ 19,65	●

Schülerarbeitshefte mit separatem Lösungsteil

Actiones 1	978-3-12-623115-2	€ 10,75	●
Actiones 2	978-3-12-623125-1	€ 10,75	●

Lehrermaterial, inklusive Audio-CD

Lehrerband 1/2	978-3-12-623130-5	€ 24,85	●
----------------	-------------------	---------	---

Software Actio multimedial, CD-ROM, PC

Einzelversion	978-3-12-623140-4	€ 21,85	●⊗
Netzwerk	978-3-12-623141-1	€ 149,00	●⊗

Ernst Klett Verlag, Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
Telefon 0180 - 25 53 882, Telefax 0180 - 25 53 883 (6 ct pro Anruf/Fax)
www.klett.de



Latein ist wieder „In“

Diesmal verdanken wir unsere Überschrift der eher linksorientierten Berliner „taz“ vom 10. Dezember 2007. Darin wird vom „Boom“ des Lateinunterrichts in der Bundesrepublik berichtet: „Seit dem Schuljahr 2000/2001 sind die Zahlen der Lateinschüler in Deutschland um 30 Prozent gestiegen.“ Der Artikel von ANNE HAEMING knüpft an zwei Buchtitel an, das Buch von WILFRIED STROH: „Latein ist tot, es lebe Latein!“ (vgl. FC 2/2007, 87), „das sich seit über einem Vierteljahr auf der Spiegel-Bestseller-Liste hält“, und das Buch des Briten HARRY MOUNT: „Latin Lover“, das gerade auf Deutsch erschienen ist. Darüber hinaus stützt sich die Autorin auf ein Interview mit dem Bundesvorsitzenden des Deutschen Altphilologenverbandes, Prof. Dr. STEFAN KIPF, der mehrfach wörtlich zitiert

wird. „Die Rede vom ‚alten Europa‘ bedeutet eben auch immer einen Verweis auf beständige Werte und die Wurzeln des Humanismus. ‚Latein stand immer für mehr als nur die Sprache‘, sagt Stefan Kipf. ‚Man sucht nach Antworten aus der Antike für die Gegenwart: Latein gibt Halt.“ Weiter heißt es hier: „Das Verblüffende: Im europäischen Vergleich ist Deutschland ein Sonderfall ... Die Bundesrepublik habe ‚eine absolute Spitzenstellung‘ in Sachen Latein“. Zum Integrationsaspekt bemerkt Kipf: „In manchen Berliner Schulklassen ist die Antike das einzige Element, das Polen, Letten, Deutsche, Türken verbindet.“

<http://www.taz.de/1/zukunft/wissen/artikel/1/latein-ist-wieder-in/?src=SZ&cH>

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 1432-7511

50. 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>
Univ.-Prof. Dr. Stefan Kipf, Murtener Str. 5 E, 12205 Berlin; stefan.kipf@staff.hu-berlin.de

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

Die **Redaktion** gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. Schriftleitung, Berichte und Mitteilungen, Allgemeines (s. o.);
2. Didaktik, Schulpolitik:
OStR Michael Hotz, Riederer Str. 36, 85614 Kirchseeon
3. Fachliteratur, Schulbücher, Medien:
OStR Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen
4. Zeitschriftenschau:
StD Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin;
StR Martin Schmalisch, Seehofstr. 56a, 14167 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: mail@ruediger-hobohm.de

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

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

“When in Rome, do as the Romans do ...”

Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein

1. Schule im Umbruch - Die Entwicklung des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts¹

Die schulischen Reformen der vergangenen Jahre, die u. a. im Zuge der PISA-Studien, aber auch schon zuvor eingeleitet wurden, stellen wohl einen der bedeutendsten Paradigmenwechsel in der deutschen Schullandschaft seit mehreren Jahrzehnten dar, von dem die Fremdsprachenfächer sowohl auf institutioneller als auch auf inhaltlicher Ebene deutlich tangiert sind. Seit Dezember 2001 fasste die Kultusministerkonferenz Beschlüsse von erheblicher Tragweite, um durch unterschiedliche Maßnahmen wie z. B. durch Schulzeitverkürzung, früh beginnenden Fremdsprachenunterricht und die Einführung von Bildungsstandards die Qualität der schulischen Bildung zu verbessern.

Auswirkungen dieser Maßnahmen sind im Unterricht aller Fremdsprachenfächer inzwischen deutlich spürbar. So sind etwa der Frühbeginn des Fremdsprachen-, d. h. in der Regel des Englischunterrichts in Klasse 1 bzw. 3, und die Vorverlegung des Beginns der zweiten und dritten Fremdsprache mittlerweile in praktisch allen Bundesländern vollzogen, was für das Curriculum und die Folge der Fremdsprachenfächer im Sekundarschulbereich große Bedeutung hat. Ferner kommt es durch die anstehende bzw. eingeführte Verkürzung der Gymnasialzeit um ein Jahr zum Teil zu erheblichen Stundenverlusten für die Schulfremdsprachen. Dass sich diese Stundenverluste nicht positiv auf die Unterrichtsergebnisse bei letztlich unveränderten Zielen auswirken können, erscheint einleuchtend. Aber auch wo die Stundenzahl durch Vorverlegung des Fremdsprachenbeginns gehalten wurde, sind Probleme nicht zu übersehen: Durch die insgesamt steigende Wochenarbeitszeit bleibt den Schülern weniger außerschulische Lernzeit, ein gerade für den zeitaufwändigen Spracherwerb nicht zu unterschätzendes Problem. Daneben stellen die veränderte Sozialisation vieler Gymnasiasten sowie komplexer gewordene Lernumfelder und

daraus resultierende Lernschwierigkeiten neue Herausforderungen auch für den Fremdsprachenunterricht dar, u. a. vor dem Hintergrund, dass es mittlerweile in deutschen Klassenzimmern nicht mehr die Regel ist, dass die Schülerinnen und Schüler auf eine gemeinsame Muttersprache zurückgreifen können.

Es ist mehr als einleuchtend, dass unter diesen Bedingungen die Notwendigkeit besteht, bisher weitgehend separierte Fächer bzw. Fächergruppen besser als bisher miteinander zu verzahnen – wie nachfolgend ausgeführt wird, bieten sich die Fremdsprachen Englisch und Latein am Gymnasium dafür in herausragender Weise an. Ziel dieser Verzahnung ist es, durch eine sinnvolle Abstimmung einerseits Synergieeffekte zu erzielen, u. a. um Lernzeit zu gewinnen und andererseits dabei gleichzeitig innovative Perspektiven zu entwickeln, um die übergreifende Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts gemeinsam (neu?) zu definieren und die Qualität und Effektivität des Fremdsprachenunterrichts insgesamt zu verbessern.

2. Perspektiven

2.1 *Perspektiven aus der Sicht des Englischunterrichts*

Englisch gilt neben Deutsch und Mathematik an deutschen Schulen als Kernfach, das an allen Schularten und auf beinahe allen Schulstufen unterrichtet wird. Durch die Verankerung des Englischen in der Grundschule, teilweise ab Klasse 1, lernen einige Schülerinnen und Schüler mittlerweile die gesamte Schulzeit hindurch Englisch. Dem Englischunterricht kommt damit eine besondere Verantwortung im Hinblick auf die Zielrichtung des Sprachenlernens sowie den Aufbau von Mehrsprachigkeit zu (das gilt nicht nur für Deutschland, sondern für ganz Europa). Das Potential hierfür schöpft der Englischunterricht an deutschen Schulen bisher nicht in vollem Umfang aus; hier besteht in der stärkeren Verknüpfung mit den anderen Fremdsprachenfächern, insbesondere mit dem Fach Latein, eine

große, wenn auch bisher noch weitgehend ungenutzte Chance.

- *Englischunterricht: Bildung und Nutzen*

Die Lehrpläne und Richtlinien der einzelnen Bundesländer zählen zwar nominell zu den wichtigsten Bildungszielen des Englischunterrichts u. a. die Bildung mündiger Bürger, das Wecken des Interesses an fremden Kulturen sowie die Förderung der Toleranz. Seit der so genannten kommunikativen Wende zu Beginn der 1970er Jahre steht jedoch im Englischunterricht das funktionale Ziel der Sprachbeherrschung (kommunikative Kompetenz) unbestritten im Vordergrund; dies gilt für Praxis und Theorie gleichermaßen: Wenn in neueren englischdidaktischen Veröffentlichungen überhaupt die Notwendigkeit gesehen wird, die Ziele des Englischunterrichts auf der Meta-Ebene zu diskutieren, so gilt als weitgehend unumstrittenes Kernziel die so genannte interkulturelle kommunikative Kompetenz im Sinne einer „Befähigung zum fremdsprachlichen Handeln“ (TIMM 1998: 8, vgl. auch MÜLLER-HARTMANN / SCHOCKER-V. DITFURTH 2004). Abgesehen davon scheint eine Begründung des Faches oft nicht mehr notwendig, das sich durch die wachsende Bedeutung der Sprachkompetenzen im Englischen in einer globalisierten Welt zumeist in ausreichendem Maße legitimiert sieht.

Die vergleichsweise einseitige Orientierung am Nutzen des Englischunterrichts hat das Nachdenken über den Begriff der sprachlichen Bildung in den Hintergrund treten lassen. Dies spiegelt sich in den 2003 von der KMK beschlossenen „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“, deren Name schon deshalb irreführend ist, weil sie eben nicht auf Bildungsziele, sondern auf funktionale Kompetenzen in den einzelnen Fertigungsbereichen ausgerichtet sind. Der PISA-Schock hat zu dem vergleichsweise raschen Zustandekommen dieser Standards ebenso beigetragen wie das Vorliegen eines geeigneten, wenn auch zum Teil heftig kritisierten Modells (u. a. BAUSCH et al. 2005) zur Formulierung entsprechender Standards in Form des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (COUNCIL OF EUROPE 2001).

In den Fachdebatten der neueren Zeit wird häufig übersehen, dass es sich dabei nur um einen

Teil der sprachlichen Bildung handelt. Wenn der Englischunterricht auch weiterhin bildend wirken und damit der Gefahr entgegenzutreten will, dass sich Englisch als *lingua franca* zu einem inhalts- und kulturlosen Werkzeug entwickelt, muss er neben dem sprachlichen Können und der Handlungsfähigkeit auch dem Wissen über Sprache, Sprachgebrauch, Literatur und Kultur der Zielländer sowie der Wertschätzung von Sprache und Kultur insgesamt wieder erhöhte Aufmerksamkeit schenken. Diese Neuausrichtung erscheint insbesondere in einer gestärkten Verbindung mit der in hohem Maße reflexionsorientierten Komplementärsprache Latein (WILHELM 1969: 392f., vgl. dazu genauer Abschnitt 3.1) viel versprechend, die sich in vielerlei Hinsicht zu Englisch komplementär verhält und zudem durch die den Schülerinnen und Schülern abverlangte reflexive Sprachbetrachtung als der Prototyp einer Bildungssprache anzusehen ist.

- *Englisch als Grundlage für den Aufbau von Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit*

Gewöhnlich ist der Englischunterricht in Deutschland der Einstieg in das schulische Weiterlernen von Sprachen; damit kommt ihm die Aufgabe zu, Sprachlernmotivation zu wecken und aufrechtzuerhalten sowie zu Sprachbewusstheit (vgl. Abschnitt 3.2) und zur Freude am Umgang mit Sprache und Texten hinzuführen. Wichtig für das Sprachenlernen ist in diesem Zusammenhang die Kontinuität zwischen dem Fremdsprachenlernen in der Primar- und der Sekundarstufe, was dann gewährleistet ist, wenn der weiterführende Englischunterricht im Besonderen und der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen in inhaltlicher, methodischer und sprachlicher Hinsicht das fortsetzt und erweitert, was in der Grundschule erarbeitet worden ist. In institutioneller Hinsicht wird dies durch veränderte Rahmenbedingungen beispielsweise im „Biberacher Modell“ (vgl. Abschnitt 3.1) ermöglicht, das einen gleichzeitigen Beginn von Englisch und Latein in Klasse 5 vorsieht, um einerseits den früh beginnenden Englischunterricht ohne Unterbrechung fortsetzen und andererseits Latein als erste Fremdsprache am Gymnasium beibehalten zu können. Eine inhaltliche Verknüpfung der beiden Sprachen-

fächer Englisch und Latein erscheint in diesem Zusammenhang insbesondere da wirksam, wo besonders große Ähnlichkeiten oder evidente Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, Literaturen und Kulturen bestehen.

Das mittel- und langfristige Ziel besteht in einem Gesamtkonzept für den Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen (vgl. DOFF / KLIPPEL 2007: 25), auf dessen Grundlage das für die Sprachvermittlung ohnehin schon knapp bemessene und insbesondere durch die Schulzeitverkürzung am Gymnasium in jüngster Zeit deutlich geschrumpfte Stundenkontingent (vgl. Abschnitt 1) effektiv und zielorientiert für die fremdsprachliche Bildung genutzt werden kann. Eine engere Zusammenarbeit der verschiedenen Schulfremdsprachen untereinander ist unabdingbare Voraussetzung für das Erreichen dieses Ziels; innerhalb dieses Gesamtsprachenkonzepts ist das Englische an allen Schulformen in Deutschland vertreten und steht deshalb besonders in der Pflicht, sich in einem weitaus höheren Maße als bisher gegenüber den anderen Sprachenfächern zu öffnen.

2.2 Perspektiven für den Lateinunterricht

Vor dem Hintergrund der unter Abschnitt 1 beschriebenen Entwicklungen kann man ein unter den Fachvertretern des Lateinunterrichts verbreitetes und dokumentiertes Unbehagen feststellen, ob der altsprachliche Unterricht unter diesen veränderten Voraussetzungen seine anspruchsvollen Ziele noch erreichen kann: Der Ruf nach einer Neuorientierung wird trotz unbestreitbarer Erfolge immer lauter. KLAUS WESTPHALEN (2005) hat dies treffend umschrieben: „Wohin steuert unser Lateinunterricht? Wird er fortschreiten auf dem Wege der Curriculumreform, d. h. seine Multivalenz in Richtung Universalität ausdehnen? Oder wird er ein neues Zentrum herausbilden, die Vielseitigkeit zugunsten eines Schwerpunkts einschränken? Oder wird er gar den Rückzug antreten, sich auf seinen herkömmlichen sprachlichen Kern besinnen?“

- *Verknüpfung von Sprache und Inhalt*

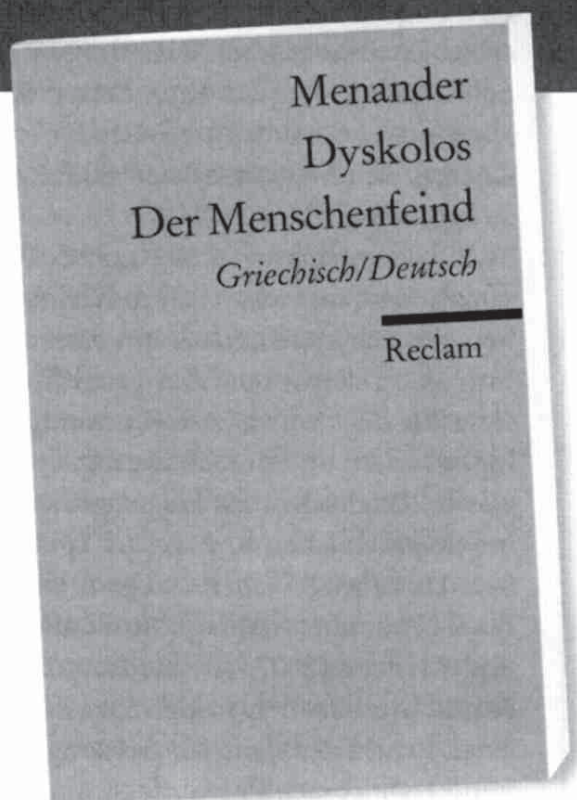
Die momentane Fachdiskussion konzentriert sich auf den Sprachunterricht. Der aktuelle Stand der

didaktischen Bewertung des Sprachunterrichts lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Im Lehrbuchunterricht entwickeln die Schülerinnen und Schüler die für die Originallektüre notwendige lateinische und griechische Sprachkompetenz.
2. Im Lehrbuchunterricht werden die Schülerinnen und Schüler in Geschichte, Kultur und Fortleben der griechischen und römischen Antike eingeführt.
3. Im Sprachunterricht beider Fächer werden muttersprachliche Kompetenz und Fähigkeit zur Sprachreflexion entwickelt und vertieft, indem die sprachlichen Erscheinungen selber Gegenstand intensiver Sprachbetrachtung werden. Die Schüler erhalten, wie es in den sechziger Jahren HARTMUT VON HENTIG (1966) im „Platonischen Lehren“ praktisch demonstriert und THEODOR WILHELM (1969) in der „Theorie der Schule“ formuliert hat, schon früh am Lateinischen als „Modell von Sprache“ ein grundsätzliches Bewusstsein dafür, wie eine Sprache funktioniert.

Unter den geänderten schulischen Rahmenbedingungen (vgl. Abschnitt 1) wird man jedoch darüber nachdenken müssen, ob diese Ponderierungen neu zu gewichten sind. Zunächst einmal ist wohl klar, dass es keine erquickliche Zukunftsaussicht sein kann, sich ganz auf die Sprachvermittlung zu konzentrieren und in einem gewissermaßen „autonomen Sprachunterricht“ kulturkundliche Inhalte zurückzudrängen bzw. auszublenden. Es ist unbedingt zu vermeiden, wieder in jenen inhaltsleeren sprachlichen Formalismus der fünfziger und sechziger Jahre zu verfallen, der dem Lateinunterricht erst den schlechten Ruf eines Fachs der inhaltlosen Inhalte eingebracht hat. Auch der jüngst geäußerte Vorschlag, mit Schülern wieder anhand von Einzelsätzen wie „Der Bauer pflügt den Acker mit dem Pflug“ (FARBOWSKI 2005) reflexionsorientierte Sprachbetrachtung zu treiben, erscheint nicht sonderlich attraktiv. Es ist kaum vorstellbar, dass „sich Schüler über längere Zeit bereit finden werden, einen inhaltslosen Grammatikunterricht zu ertragen“. Zudem kann es „kein ausschließliches Ziel des Sprachunterrichts sein, nur die Bauformen einer Sprache zu vermitteln und adäquat zu beschrei-

Aktuelles aus unserem Antike-Programm



Wer kennt ihn nicht, den Typus des Menschenfeinds, des Griesgrams, der an nichts ein gutes Haar lassen kann? Menander, der letzte ›Klassiker‹ unter den griechischen Dramatikern und der Hauptvertreter der so genannten Neuen Komödie, hat diesen Typus in seinem *Dyskolos*, dem einzigen, nahezu vollständig erhaltenen Stück dieser Gattung, verewigt.

Menander:

Dyskolos / Der Menschenfeind

Griech/Dt. · Übers. u. Hrsg.: H.-D. Blume
120 S. · UB 18485 · € 3,60

**Reclams Lexikon der
griechischen und römi-
schen Autoren**

Von Bernhard Kytzler
Überarb. u. aktual. Neuausg.
432 S. · UB 17669 · € 9,80

**Wilhelm Busch:
Max und Moritz auf
Altgriechisch**

Übers.: O. Schmied
75 S. · UB 18526 · € 2,60

Seneca:

De ira / Über die Wut

Lat/Dt. · Übers. u. Hrsg.:
J. Wildberger
320 S. · UB 18456 · € 8,00

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

Reclam

ben“ (NICHEL 1974: 77). Der zu recht etablierte Weg, bereits in der Lehrbuchphase Sprache und Inhaltsbetrachtung eng miteinander zu verknüpfen, ist ohne Alternative und darf auf keinen Fall verlassen werden.

- *Lateinunterricht als studium generale für die Fremdsprachenfächer*

Vor dem Hintergrund zum Teil sinkender Stundenzahlen und eingeschränkter Lernzeit wird man noch konsequenter als bisher prüfen müssen, wie der Stoff nicht nur verschlankt, sondern auch neu verteilt und Synergieeffekte in Zusammenarbeit mit anderen Sprachfächern erzielt werden können. In diesem Zusammenhang muss aus der Sicht des Lateinunterrichts dem Aspekt der Sprachreflexion wieder mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden, da hier bisher unerschlossene Möglichkeiten liegen, Aufwand und Nutzen der Spracherwerbsphase in ein günstigeres Verhältnis zu bringen und das Fach in den Gesamtkanon der Sprachfächer besser zu integrieren: Dies soll geschehen durch eine weitaus bessere interdisziplinäre Verzahnung des Lateinunterrichts mit dem Deutschunterricht und insbesondere den anderen Fremdsprachen. Hierfür gibt das jüngst erschienene Buch „Sprache und Allgemeinbildung“ (WIRTH 2006) bedenkenswerte Impulse. Der Verfasser weist zu recht darauf hin, dass „gymnasialer Sprachunterricht mehr gewährleisten [muss] als ‚blosser‘ Spracherwerb. Allgemeingültige Erkenntnisse über die Hintergründe von Sprache und Sprachen, Verständnis und Wissen von Sprache und Sprachen [...] müssen ebenso Ziele und Inhalte des Sprachunterrichts sein“ (WIRTH 2006: 12). Demnach solle der Lateinunterricht im Zusammenwirken mit den Fächern der Muttersprache und der modernen Fremdsprachen „Sprache grundsätzlich thematisieren“. Darin sieht Wirth nichts anderes als eine logische Konsequenz der heutigen Gegebenheiten an den Gymnasien: Durch den Frühbeginn des Englisch- bzw. (seltener) des Französischunterrichts kommen die Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Kenntnissen ans Gymnasium und müssen sich zum Teil mit bis zu vier verschiedenen Sprachen beschäftigen, so etwa am Europäischen Gymna-

sium in Baden-Württemberg. „In dieser Ausrichtung“, so Wirth, „verwirklicht Lateinunterricht ein sprachliches *studium generale*: Offenheit nach allen Seiten, ‚Grenzüberschreitungen‘, welche die Ziele verwirklichen helfen, gehören von Anfang an dazu. Zentral ist die Zusammenarbeit mit den anderen Sprachfächern: Interdisziplinarität. Sie ist immer noch sehr unterentwickelt, das Fach Latein könnte die Initiative und einen beträchtlichen Teil der Verwirklichung im Unterricht übernehmen, [...] zugunsten des eigenen Faches und zugunsten der anderen Sprachfächer, in echter Zusammenarbeit“ (Wirth 2006: 13). Durch den Beitrag, den das Fach Latein damit zum allgemeinen Sprachenlernen leistet, erhält es die Chance, sich im gymnasialen Bildungsgang neu zu legitimieren.

Ein so verstandenes Konzept der Interdisziplinarität ist aus vielerlei Gründen interessant: Es bemüht sich systematisch um direkte Anknüpfungen an den modernen Fremdsprachenunterricht, der zwar aktive Kommunikationsfähigkeit erstrebt, Sprachbewusstheit – also das, was im Englischen als *language awareness* und im altsprachlichen Kontext als Sprachreflexion bezeichnet wird – aber durchaus wieder in den Blick genommen hat (vgl. Abschnitt 2.1). DOFF und KLIPPEL (2007: 69) machen dies ebenfalls deutlich und sehen in der Sprachbewusstheit einen Aspekt der Sprachbetrachtung, der Mutter- und Fremdsprache(n) umfasst und ein wichtiges Bindeglied zwischen allen Fremdsprachen darstellt. Zudem weisen sie auf die Möglichkeit zur kontrastierenden Betrachtung verschiedener Sprachen hin, ein Ansatz, der besonders geeignet ist, um Latein und Englisch z. B. in den Bereichen Wortschatz und Grammatik zu verknüpfen.

3. Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation

Unter den gegebenen Bedingungen erscheint eine stärkere Verknüpfung des Lateinischen mit dem Englischunterricht unbedingt sinnvoll. Hierfür sprechen sowohl institutionelle als auch inhaltliche Gründe. Erste Schritte dazu insbesondere auf der unterrichtspraktischen Ebene sind bereits getan, für die Zukunft erscheint jedoch ein stärker systematischer und theoriegeleiteter Ansatz sinn-

voll, um die Entwicklung eines Gesamtkonzepts des Fremdsprachenunterrichts zu stärken. Dieser Ansatz kann nur dann tragfähig sein, wenn er von den Fachdidaktiken beider Sprachen in Kooperation erarbeitet wird.

3.1 *Institutionelle Rahmenbedingungen und inhaltliche Aspekte*

Durch den früh beginnenden Fremdsprachenunterricht sind auf institutioneller Ebene Möglichkeiten zu einer fächerübergreifenden Kooperation geschaffen worden, die in den letzten Jahren noch undenkbar erschienen. Ausgangspunkt war das so genannte „Biberacher Modell“, das im Schuljahr 1997/98 am Wieland-Gymnasium in Biberach an der Riß als Schulversuch eingeführt worden war (vgl. u. a. REINHART 2002a und 2002b sowie FALK 2002). Latein und Englisch wurden erstmals parallel in der 5. Klasse begonnen. Alarmiert durch stark rückläufige Anmeldezahlen für Latein ab Klasse 5 wurde das Modell entwickelt, um – wie es ein beteiligter Kollege formulierte – „Latein mit seinen vorzüglichen Basisleistungen im Fächerkanon des Gymnasiums in der frühesten Lernphase, also der 5. Klasse, zu erhalten“, und zwar insbesondere in Verbindung mit dem Deutschunterricht und den modernen Fremdsprachen.

Das wissenschaftlich nicht umfassend begleitete und evaluierte, sondern vielmehr nach dem Motto „aus der Praxis für die Praxis“ entwickelte Projekt erwies sich als so erfolgreich, dass nicht nur Dutzende baden-württembergischer Gymnasien dem Beispiel folgten, sondern auch andere Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, Hessen oder Niedersachsen, und zwar unter dem Begriff „Latein plus“. Die Attraktivität des Angebots liegt auf der Hand: Man kann das eine wählen, ohne das andere zu lassen. Die unselige Alternative Englisch oder Latein (vgl. FUNKE 2002) fällt weg – nun gilt: Englisch und Latein, und zwar von Beginn des Gymnasiums an. Auch unter den Bedingungen des nunmehr bundesweit eingeführten Frühbeginns hat sich an dieser Situation nichts geändert, im Gegenteil: Eine Unterbrechung des Englischlernens für ein Jahr in der fünften Klasse erscheint wenig sinnvoll. Durch das Biberacher Modell, das eine Kontinuität des früh beginnenden Englischunterrichts und

gleichzeitig das Einsetzen von Latein in Klasse 5 ermöglichte, wurde Ansätze einer neuen Bereitschaft auf beiden Seiten erzeugt, beide Fächer sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Dies hat bundesweit zu einer spürbaren Steigerung der Nachfrage für Latein ab Klasse 5 geführt und dieser seit den 70er Jahren stark geschrumpften Lehrgangsform innovative didaktische und methodische Impulse gegeben.

Entscheidend erscheinen jedoch die inhaltlichen Aspekte dieser Symbiose: Beide Fächer sind in ihrer Anlage und ihren Zielsetzungen so unterschiedlich ausgeprägt, dass durch diese Typusvarianz gute Voraussetzungen für eine vergleichende Sprach- und Kulturbetrachtung gegeben sind. KLAUS WESTPHALEN hatte durchaus Recht, als er im Jahr 1984 von den beiden Fächern als den „kontrastiven Fundamentalsprachen“ (Westphalen 1984: 20) des Gymnasiums sprach und damit den didaktisch ungemein produktiven Kontrast von Kommunikations- und Reflexions-sprache meinte.² Wechselseitige Einflüsse der beiden Sprachenfächer sind auf verschiedenen Ebenen anzunehmen, jedoch noch wenig untersucht.

3.2 *Was bisher geschah*

In den letzten Jahren wurden in der lateindidaktischen Fachliteratur verschiedene Vorschläge für eine vergleichende englisch-lateinische Sprachbetrachtung gemacht. In der Didaktik der neueren Fremdsprachen wurden Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit (beispielsweise in Form einschlägiger Projekte / Sonderforschungsbereiche an den Universitäten Hamburg und Osnabrück, vgl. u. a. MORKÖTTER 2005) als Forschungsschwerpunkte in den vergangenen Jahren beständig weiter ausgebaut, substantielle Arbeiten im Hinblick auf Verknüpfungsmöglichkeiten der beiden Schulfremdsprachenfächer Englisch und Latein gibt es bisher jedoch noch nicht.

Dabei gibt es hierzu zahlreiche Möglichkeiten, wie Praxisberichte zeigen: Etwa im Bereich der sprachlichen Systeme (u. a. Wortschatz und Grammatik) ergeben sich in synchroner wie diachroner Perspektive eine Menge Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Englisch und Latein. Beispielsweise können durch die zahlreichen

englischen Neologismen mit griechisch-lateinischer Quelle die „Schülerinnen und Schüler beider Unterrichtsfächer [...] dort, wo es angeboten wird, erheblich von den Vernetzungen der Lexika profitieren“ (THIES 2002a: 4f.) und zugleich für das Phänomen der Geschichtlichkeit von Sprache sensibilisiert werden:³ Ein solcher Sprachvergleich ergibt sich aber nicht von selbst; er wird erst dann erlernbar, „wenn der Schüler in der Vielfalt der sprachlichen Querverbindungen Ordnungselemente unterscheidet, also Gesetzmäßigkeiten von Wortbildungen und Lautverschiebungen erkennt“ (MADER 1981: 4), die in beiden Sprachen Anwendung finden. In der Tat ist der Wortschatzvergleich in lateinischen Unterrichtswerken nichts Ungewöhnliches: Zumeist wird die Verwandtschaft lateinischer und englischer Wörter thematisiert, um das Lernen lateinischer Vokabeln zu erleichtern und den Blick auf die Forwirkung des Lateinischen zu öffnen. Auch von Seiten der Englischdidaktik werden mitunter sprachgeschichtliche Vergleiche unter Einbeziehung des Lateinischen für den Englischunterricht empfohlen (DOFF / KLIPPEL 2007: 71). Auch in methodischer Hinsicht findet bereits vereinzelt Transfer als Ergebnis eines offenbar fruchtbaren Dialogs statt: so existieren dokumentierte Versuche, auf Kommunikation ausgerichtete, im Englischunterricht bereits eingeführte Unterrichtsformen und Lernmethoden im lateinischen Anfangsunterricht einzusetzen (SELZ 2001).

Ebenfalls existieren im Bereich der Morphologie und Syntax Vorschläge, beispielsweise zur „Verwendung des Partizips und der Gerundformen in der lateinischen und englischen Sprache“ (THIES 2002b). Ein solch exemplarischer Sprachvergleich kann „dem Erlernen und Durchschauen von Sprachstrukturen“ (ebenda) dienen, und zwar zum Vorteil beider Sprachen: Das allgemeine Wissen über Sprache wird vertieft, wodurch das Sprachenlernen bedeutend erleichtert werden kann.

Nicht zu vergessen sind neben sprachlich-systematischen Vergleichen die Bereiche Altertumskunde, Literatur und Kultur (u. a. DISTELRATH 2002, EISELE 2002, LOBE 2002 sowie THIES 2002a: 8): Die Römer haben in Großbritannien zahlreiche Spuren hinterlassen; antike Texte wurden in

großem Umfang in der angelsächsischen Literatur rezipiert, man denke nur an SHAKESPEARE und die römische Komödie, an GEORGE BERNHARD SHAW und den ovidischen Pygmalion bis hin zu ROBERT HARRIS und seinem neuen CICERO-Roman „Imperium“. Eine weitere sinnvolle Verknüpfung kann sich auch im Bereich der Rhetorik ergeben: *Debating clubs* im Englischunterricht können theoretische und praktische Grundlegungen im Lateinunterricht etwa durch die Lektüre CICEROS oder QUINTILIANS erhalten.

3.3 Perspektiven im Rahmen einer systematischen Zusammenarbeit

Zweifelsohne sind diese Vorschläge anregend und von einem begrüßenswerten didaktischen Optimismus und unbestreitbaren praktischen Erfolgen getragen. Dennoch bergen sie unge löste Probleme: Zu wenig wurde bisher im Bereich des Spracherwerbs das Problem des Transfers zwischen Sprachsystemen beachtet, die den Schülern nur teilweise bekannt sind. Nehmen wir als Beispiel den Wortschatz: Jeder Sprachunterricht beginnt bei den Gegenstandsbereichen, „die für die nachfolgend zu bearbeitenden Texte [...] wichtig sind. Beispielsweise wird im Englischen“, so der Mainzer Latinist JÜRGEN BLÄNSDORF, „das Wort *question* [...] in den allerersten Stunden benötigt, aber *quaerere* als Verbum der konsonantischen Konjugation wird kaum vor Ende des ersten Unterrichtsjahres eingeführt; *answer* ist ein germanisches Wort und deshalb ohne Hilfe für ein recht früh einzuführendes *respondere*, wovon sich wiederum [...] *response* ableitet, das als Abstraktum wiederum erst spät benötigt wird. Nicht ohne Grund ist die Didaktik des linguistischen Transfers bisher so wenig gepflegt worden“ (Blänsdorf 2006: 98). Auch eigene Stichproben bestätigen diesen Eindruck. Beim Vergleich der für Klassenstufe 5 bestimmten, zu den gegenwärtig am weitesten verbreiteten Lehrbüchern gehörenden *Englisch G 21* (insgesamt ca. 800 Wörter) und *Prima B1* (insgesamt ca. 500 Wörter) tauchen lediglich 32 Wörter mit gemeinsamen Stämmen in beiden Büchern auf. Von einer theoretisch fundierten Abstimmung kann bisher nicht die Rede sein, die Übereinstimmungen sind rein zufällig.



Latein aktuell

- Neubearbeitung mit **über 80.000 Stichwörtern** und **Wendungen**
- **Markierung** des lateinischen **Grundwortschatzes**
- **Alle Hauptstichwörter** in **Blau**
- **Blau** hervorgehobene **Inhaltsübersichten** zu langen Einträgen
- **Erstmals Info-Fenster** zu Grammatikthemen, zum römischen Leben und zur Kultur
- Deutsche **Übersetzungen** zu allen lateinischen **Anwendungsbeispielen**
- **neueste deutsche Rechtschreibung** nach DUDEN-Empfehlungen

Langenscheidt
Großes Schulwörterbuch Lateinisch-Deutsch
ISBN 978-3-468-07205-5, € 22,90
Erscheint im Februar 2008

Downloads, Infos & mehr
www.langenscheidt.de

Bereits erschienen:

Langenscheidt Schulwörterbuch Latein
Völlige Neubearbeitung
jetzt mit über 40.000 Stichwörtern und
Wendungen sowie erstmals Info-Fenstern
ISBN 978-3-468-13202-5, € 13,90

Leichter lernen mit Rap und Hip-Hop

Latein Raps
mentor Audio-Lernhilfe
Audio-CD in DVD-Box mit Booklet
ISBN 978-3-580-63259-5, € 9,95

Langenscheidt Verlag
Postfach 40 11 20 · 80711 München
kundenservice@langenscheidt.de



Des Weiteren sind die in einschlägigen, weit verbreiteten Lehrwerken vorhandenen wenigen Übungen zum Sprachvergleich und zur Sprachreflexion nicht unproblematisch: Wie soll etwa ein Lateinschüler der 5. Klasse Wörter aus dem Lateinischen, Englischen, Französischen und Spanischen sinnvoll miteinander vergleichen, wenn er überhaupt nur zwei dieser Sprachen seit Kurzem lernt?⁴ Überdies lässt die Abstimmung grammatischer Termini zwischen den Fächern derzeit noch deutlich zu wünschen übrig, und gymnasiale Englischbücher enthalten in der Regel keinerlei Verweise auf den Lateinunterricht. Völlig unzureichend untersucht ist bisher vor allem, wodurch der Lateinunterricht – egal auf welcher Stufe – vom vorhergehenden Englischunterricht profitieren kann; Wechselwirkungen in die andere Richtung sind bisher zwar angedeutet, aber nicht systematisiert worden.

Insgesamt gibt es also einen eklatanten Mangel an wissenschaftlicher Fundierung: Es fehlt nicht nur eine Auswertung der vorhandenen Unterrichtswerke und Lehrpläne sowie eine empirische Erhebung über die bestehenden Formen der Kooperation zwischen Englisch- und Lateinunterricht, sondern es fehlt vor allem ein interdisziplinär entwickeltes, differenziertes Grundkonzept zur systematischen Zusammenarbeit.

4. Geplante Entwicklungsstufen des Projekts „Englisch und Latein in Kooperation (EliK)“

In einem Kooperationsprojekt zwischen der HU Berlin (Institut für Klassische Philologie, Didaktik der Alten Sprachen) und der JWG-Universität Frankfurt am Main (Institut für England- und Amerikastudien, Sprachlehrforschung und Didaktik) wird seit dem 01.10.2007 das Projekt „Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation (ELiK)“ durchgeführt und wissenschaftlich begleitet (Laufzeit voraussichtlich bis 30.09.2010), das die folgenden vier Entwicklungsstufen umfasst.⁵

4.1. Empirische Erhebung des Status quo

Wie bereits dargelegt, wurden unter dem Eindruck des Biberacher Modells im gesamten Bundesgebiet vielfältige Aktivitäten entfaltet, um den Englisch- und Lateinunterricht besser miteinander zu

verzahnen. Allerdings wurden diese Aktivitäten bisher weder systematisch erfasst noch einer wissenschaftlichen Auswertung unterzogen. Insgesamt ist weitgehend unbekannt, unter welchen Bedingungen, mit welchen Zielsetzungen und mit welchem Erfolg beide Fächer miteinander verknüpft werden. Die Kenntnis darüber ist jedoch für eine systematische und nachhaltige Kooperation der beiden Fremdsprachenfächer unbedingt erforderlich. Zur Klärung dieser elementaren Fragestellungen wird ein detaillierter Fragebogen erstellt und in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Ministerien an entsprechende Schulen im gesamten Bundesgebiet verschickt. Diese Umfrage bildet die Grundlage für die exemplarische Untersuchung und Dokumentation von Einzelprojekten, die in besonders gelungener Weise die beiden Fremdsprachenfächer auf verschiedenen Ebenen miteinander verknüpfen. Zur Vervollständigung dieser empirischen Untersuchung ist eine Sichtung und Analyse der bestehenden Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien und der vorhandenen didaktisch-methodischen Fachliteratur aus der Sicht beider Fachdidaktiken erforderlich (für eine erste Bestandsaufnahme vgl. LENZ 2007).

4.2 Durchführung einer interdisziplinären wissenschaftlichen Tagung

In beiden Fächern existiert bisher eine kaum entwickelte Fachdiskussion über eine theoretische Konzeption und bereits vorhandene praktische Erfahrungen zur gegenseitigen Abstimmung des Englisch- und Lateinunterrichts. Auf einer interdisziplinären Tagung für Fachvertreter beider Fachdidaktiken, für Englisch- und Lateinlehrkräfte und alle anderen Interessierten werden einerseits die Ergebnisse der empirischen Erhebung präsentiert und diskutiert, sowie andererseits wertvolle Impulse für die Grundlagenforschung gesammelt und reflektiert. Die Tagung dient ferner der Förderung der interdisziplinären Zusammenarbeit sowie dem gegenseitigen Erfahrungsaustausch.

4.3 Entwicklung einer didaktischen und methodischen Konzeption

Auf der Grundlage der ersten beiden Schritte folgt die Erarbeitung einer wissenschaftlich fundierten Konzeption für die Verzahnung des Englisch-

und Lateinunterrichts, die empirisch abgesichert werden soll: In enger Zusammenarbeit mit Schulpraktikern werden Versuchsanordnungen entwickelt, in der Praxis erprobt und wissenschaftlich ausgewertet. Zu berücksichtigen sind dabei Verknüpfungsmöglichkeiten der beiden Fremdsprachenfächer und ihrer Fachdidaktiken⁶ insbesondere auf den folgenden Ebenen: sprachsystematisch (synchron und diachron), motivational sowie literatur- und kulturgeschichtlich.

4.4 Erstellung von Materialien für Unterricht und Lehrerfortbildungen

Das Projekt wird bewusst nicht auf eine theoretische Ausrichtung beschränkt, sondern die gewonnenen Erkenntnisse werden für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht. Hierzu werden auf der Basis der wissenschaftlichen Untersuchungen in Zusammenarbeit mit Schulpraktikern Unterrichtsmaterialien sowie Fortbildungsangebote für Lehrkräfte der beiden Schulfremdsprachenfächer Englisch und Latein entwickelt.

Anmerkungen:

- 1) Die Autoren danken Frau Annina Lenz für die kritische Lektüre und die Überarbeitungsvorschläge zu diesem Aufsatz.
- 2) Dies gilt mutatis mutandis auch für Französisch mit entsprechenden Perspektiven – in Baden-Württemberg werden derzeit in der Rheinschiene Gymnasialklassen eingerichtet, die ab Klasse 1 mit Französisch beginnen und als zweite Fremdsprache Latein lernen. Da der früh beginnende Französischunterricht jedoch in Deutschland eher die Ausnahme als die Regel ist, dürfte dieses Modell im Wesentlichen regional deutlich begrenzt bleiben.
- 3) Das Ergebnis könnte laut Wirth (2006: 99) etwa folgendermaßen aussehen: „Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass jede Sprache sich in ständiger Veränderung befand, befindet und befinden wird; sie können Belege aus der Muttersprache und den Fremdsprachen beibringen, ‚unverständliche‘, ‚unlogische‘ Erscheinungen als historisch erklärbar vermuten und teilweise mit gelernten Verfahren selbstständig erklären.“
- 4) So etwa im neuen Lehrbuch *Intra* (2007): 19.
- 5) Die beiden Autoren sind zugleich die Projektleiter und stehen bei Rückfragen und / oder Interesse unter doff@em.uni-frankfurt.de oder stefan.kipf@staff.hu-berlin.de zur Verfügung.

- 6) Die Fachdidaktiken der alten und der neuen Sprachen sind erst in jüngerer Vergangenheit aufgrund verschiedener Rezeptionsbedingungen auseinander getreten (vgl. Thies 2002a: 9-11). Zum Verhältnis von altsprachlicher und neusprachlicher Methodik der alten und der neuen Sprachen im 19. Jahrhundert vgl. Klippel 2000.

Bibliographie

- Bausch et al. (Hrsg.) (2005). Bildungsstandards und Kerncurricula im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Blänsdorf, Jürgen (2006). „Von Englisch und Französisch zu Latein? Grundlagen und Methoden eines linguistischen Transfers.“ *Der altsprachliche Unterricht* 49/2+3, 90-103.
- Council of Europe (Hrsg.) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. 2. überarb. Aufl. Cambridge.
- Distelrath, Claudia (2002). „Romeo und Julia im Film – Pyramus und Thisbe bei Ovid.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 40-43.
- Doff, Sabine / Klippel, Friederike (2007). *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Eisele, Manfred (2002). „Spuren der Römer in England. Eine Unterrichtssequenz im Englischunterricht der Klasse 5.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 33f.
- Falk, Walter (2002). „Das Biberacher Modell – ein Erfahrungsbericht.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 20-23.
- Farbowski, Rupert (2005). „Vom Sinn und Zweck des lateinischen Anfangsunterrichts.“ *Forum Classicum* 48/3, 181-191.
- Funke, Hermann (2002). „Latein oder Englisch.“ *Forum Classicum* 45/1, 3-6.
- Hentig, Hartmut von (1966). *Platonisches Lehren*, Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta, 285-290.
- Klippel, Friederike (2000). „Zum Verhältnis von altsprachlicher und neusprachlicher Methodik im 19. Jahrhundert.“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11/2, 41-61.
- Lenz, Annina (2007). *Möglichkeiten der Verschränkung von Englisch- und Lateinunterricht: Vorteile für den Spracherwerb im Fach Englisch? Unveröffentlichtes Manuskript (Examensarbeit im Fach Englisch, Universität Frankfurt, Herbst 2007)*.
- Lobe, Michael (2002). „Prudens simplicitas, sine arte mensa. Einladungsgedichte aus dem alten Rom und dem England der Renaissance.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 45-52.

- Mader, Michael (1981). „Berührungen lateinischer und neusprachlicher Wortbildung.“ *Der altsprachliche Unterricht* 24/1, 4-14.
- Morkötter, Steffi (2005). *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker v. Dittfurth, Marita (2004). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- Nickel, Rainer (1974). *Die Alten Sprachen in der Schule*. Frankfurt/M.: Hirschgraben
- Reinhart, Günter (2002a). „Das Biberacher Modell in Baden-Württemberg. Latein und Englisch ab Klasse 5.“ *Forum Classicum* 47/1, 27-29.
- Reinhart, Günter (2002b). „Das Biberacher Modell in Baden-Württemberg – Latein und Englisch parallel ab Klasse 5.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 18 f.
- Selz, Ulrike (2001). „English for two years - deinde lingua Latina. Die erste Woche Latein als zweite Fremdsprache.“ *Der altsprachliche Unterricht* 44/3, 43-46.
- Thies, Stefan (2002a). „Englisch und Latein.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 2-12.
- Thies, Stefan (2002b). „Die Verwendung des Partizips und der Gerund-Formen in der lateinischen und englischen Sprache.“ *Der altsprachliche Unterricht* 45/1, 35-39.
- Timm, Johannes-Peter (1998). *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Westphalen, Klaus (1984). *Englisch und Latein. Fundamentalsprachen des Gymnasiums*. Stuttgart: Klett.
- Westphalen, Klaus (2005). „Wohin steuert der Lateinunterricht?“ *Forum Classicum* 48/3, 175-181.
- Wilhelm, Theodor (1969). *Theorie der Schule - Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Metzler.
- Wirth, Theo et al. (2006). *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

SABINE DOFF, Frankfurt/Main
STEFAN KIPF, Berlin

In memoriam Kurt Selle

Nochmals: Ein Plädoyer für „humanistische Bildung“

Dum homines sumus, humanitatem colamus! (Seneca)

„Was ist es, was wir wissen wollen sollen?“ Für den Theologen und Philosophen LEO J. O'DONOVAN (2000) ist dies „die entscheidende Frage der Zukunft“ angesichts der immer größeren Massen von Informationen, die uns die sog. „Wissensgesellschaft“ präsentiert. Was ist es, was wir lehren wollen sollen? Diese Frage treibt uns Lehrer der Alten Sprachen, die wir die jungen Menschen mit dem Wissen einer fernen Vergangenheit zukunftsfähig machen wollen, unaufhörlich um. Mich persönlich schon seit etwa 50 Jahren. Weil meiner Arbeit in dieser Zeit eine ganz persönliche Erfahrung zugrunde liegt, will ich das Problem aus einer ureigenen Sicht beleuchten.

1. Die Erfahrung einer Wirklichkeit

Im Alter von neun Jahren, kurz vor Kriegsende (im Frühjahr 1945), ging ich mit meinen Freunden in den mitten in meinem Heimatort Neunburg v. Wald/Opf. gelegenen Park, um dort wie üblich mit unserer aus einer luftgefüllten und mit

einem Stoff überzogenen Schweinsblase Fußball zu spielen. Diesmal stand am Rande des Parks ein Haufen Menschen. Beim Näherkommen sehe ich auch Soldaten; sie hatten ihre Maschinenpistolen im Anschlag. Ich drängte mich durch die Erwachsenen hindurch. Was sah ich? Am Boden lagen vor mir kaum zählbare Gestalten wild durcheinander, alle in zerschlissenen blaugestreiften Hosen und Jacken, in verrenkten Stellungen, kaum fähig, den Kopf zu heben. Knochengerüste; die Rippen konnte man zählen, ihre Köpfe waren kahl geschoren, alle bis auf die Haut abgemagert, hohlwangig, aus dunklen Höhlen starrten uns aufgerissene, leere Augen entgegen. Kein Reden, nur dumpfes Stöhnen.

Ich war wie betäubt; wortlos wie alle stand ich da. Ich weiß nicht mehr, was ich empfand, aber so etwas wie Schmerz musste ich gespürt haben. Auf jeden Fall in dem Augenblick, als ein älterer Mann, der von der nahe gelegenen Bäckerei kam und einen runden Brotlaib unter diese Wesen

warf. Wie Vieh stürzten sich die Leute, soweit sie noch konnten, auf dieses Brot, im Nu zerrissen sie es, sich darum im Liegen keilend, in Trümmer und stopften sich die Brocken wie Rasende in die Mäuler. Ein SS-Mann schlug dem alten Mann, der das Brot geworfen hatte, den Kolben seines Karabiners auf den Kopf, so dass er blutend am Boden lag, nicht weit von mir entfernt. Plötzlich krachte ein Schuss, einer der Männer wollte am Rande des Parks unter das Gebüsch kriechen. Nun lag er reglos da.

Später kamen Leiterwagen, auf die die Leute klettern mussten oder von den Soldaten geworfen wurden. Man transportierte sie aus der Stadt. Gehen konnten sie offensichtlich nicht mehr. Kaum einen Monat später zogen die Amerikaner in die Stadt ein. Im Frühsommer wurden die Männer der Stadt, auch mein Vater in die Wälder geholt, die im Osten und Westen nicht weit von Neunburg entfernt lagen; sie mussten dort die Leichen jener gestorbenen oder getöteten Männer mit bloßen Händen aus der Erde graben und in schnell gezimmerte offene Holzkisten legen. Tags darauf, an einem Sonntag, war die gesamte Bevölkerung aufgefordert, von den Wäldern bis in die Stadt und dort bis zum Friedhof Spalier zu stehen; die Erwachsenen hatten abwechselnd jeweils zu viert einen „Sarg“ zu schleppen, aus dem die verwesenden Füße, Hände und oft auch die Köpfe der Leichen heraushingen. All dies bei glühendheißer Sonne.

Wir Kinder standen am Rand und sahen zu. Später mussten alle Neunburger in den Friedhof, dort standen auf den Mauern die amerikanischen Soldaten, wobei sie ihre Maschinenpistolen auf die Bürger der Stadt gerichtet hielten. Es hieß, jeder Zehnte der Leute im Friedhof – ich war mit meinem Vater und zwei Geschwistern mitten in der Masse, meine schwangere Mutter war zu Hause geblieben – werde erschossen; wir zitterten alle vor Angst. Gott sei Dank, es blieb nur bei der Androhung. Die Toten, jetzt erfuhren wir es in den im Friedhof gehaltenen Reden, waren „Sträflinge“ aus dem KZ Flossenbürg, das keine 50 km von Neunburg entfernt gelegen war. Sie befanden sich auf einem der Todesmärsche. Die ungefähr 90 Leichen wurden in einem Massengrab beerdigt; Jahre später hat man sie in einen

dafür errichteten Judenfriedhof etwas außerhalb der Stadt gebracht und ihnen ein Ehrendenkmal errichtet.

Dieses „Erlebnis“ geriet mir gewiss bald aus dem Blick, aus dem Gedächtnis aber ist es mir nie verschwunden; es muss sich in meiner Seele wie eine traumatische Erfahrung festgesetzt haben; denn immer wieder, auch heute noch, tauchen vor mir die lebendig-toten Köpfe dieser armseligen Gestalten auf. Ich habe vielen davon erzählt, auch meinen Kindern und Enkeln. Sie wollten das alles nicht glauben. Deshalb brachte ich sie der Reihe nach einmal von München in den Judenfriedhof meines Heimatortes; dort sahen sie die Gedenktafel. Letztes Jahr ist plötzlich einer meiner Enkel (18 Jahre alt) aus dem Ludwigsgymnasium mit einer im Leistungskurs Geschichte verteilten Zeitschrift „Informationen zur politischen Bildung, 259 (1998/2: mit dem Titel „Deutschland 1945-1949“) zu mir gekommen, in der mir nach über 50 Jahren die Richtigkeit meiner Erzählung bestätigt wurde; darin war nämlich genau dieser Neunburger Fall als Beispiel der Judenvernichtung auf den Todesmärschen beschrieben und unser Aufenthalt im Friedhof abgebildet.

Ich kam dann später 1947 an der Oberrealschule mit Gymnasium in Cham/Opf. zufällig in den „humanistischen Zweig“, weil nur dort noch ein Platz frei war. Wir waren am Anfang 40 Schülerinnen und Schüler, von denen am Ende neun das Abitur machten. Latein liebte ich vom ersten Augenblick an, Griechisch später noch mehr. Schon in der vierten Klasse (heute 8. Jgst.) schrieb ich in einem Deutschaufsatz, dass ich einmal Latein- und Griechischlehrer werden wolle. Ich schätzte meine Lehrer in diesen Fächern über alle Maßen, mit meinem Latein- und Griechischlehrer der Oberstufe, der als einziger noch lebt, JOSEF FICHTL, dem späteren Leiter des Franz-Ludwigs-Gymnasium in Bamberg, stehe ich noch heute in Briefverkehr.

Und doch merkte ich – heute im Rückblick wird mir das erst voll bewusst –, dass ein in mir schlummerndes Bedürfnis im Unterricht dieser Schule nicht gestillt wurde. Meine seit Kindheit angeschlagene Seele verspürte da keine Impulse, über mitmenschliches Verhalten eingehender zu

reden. In mir klärte sich nicht, warum sich die Soldaten von damals so brutal, so unmenschlich, so mitleidlos hart verhalten haben. Gab es dazu wirklich keine Gegenbeispiele? Zumindest wurde das nie bewusst thematisiert. Schon gar nicht in den „humanistischen“ Fächern. Wir lernten die Sprache und das Übersetzen, und das gewiss sehr gut. Aber über die Inhalte der Texte eines CAESAR, XENOPHON, CICERO, TACITUS, SOPHOKLES, PLATON, HORAZ, SENECA wurde niemals gesprochen. Nichts von der Lebensart, nichts von der Mythologie, nichts von Politik und Leben, nichts von der Geschichte, nichts von der Philosophie der Antike wurde uns nahe gebracht.

Die ganze Welt jener fernen Vergangenheit blieb uns verborgen. Was in den Texten stand, war tabu. Interpretation fand nicht statt. Dabei hatten wir als Erste die neunjährige Gymnasialzeit. Abitur 1956. Mein Lehrer für Latein/Griechisch sagte mir später, für solchen Unterricht seien sie weder an der Universität noch im Seminar ausgebildet worden. Als ich kurz darauf 1959 während des Studiums in München mein Gymnasialpraktikum am renommierten Max-Gymnasium ablegte, war von Textinterpretation kaum etwas zu merken, dafür umso mehr von der harten Arbeit zur Sicherung der Formen und Konstruktionen. Übersetzen musste man können. Ich begann an der Wahl meines Studiums zu zweifeln, zumal auch der Universitätsbetrieb kaum meiner zugegeben vagen Vorstellung entsprach, dass „humanistische“ Fächer etwas mit dem Verständnis für und dem Wissen um „Menschlichkeit“, „Mitmenschlichkeit“ zu tun haben. Immerhin lernte ich im Studium sehr viel von den Inhalten der antiken Texte und den Intentionen der Autoren kennen, und ich spürte, wie viel Potential zu einer auf Humanität ausgerichteten Lehrweise darin steckte.

Die große Erleuchtung kam mir erst, als wir in der pädagogischen Ausbildung von den prächtigen Seminarlehrern KARL BAYER und HANS SCHOBBER Lektürestunden vorgeführt bekamen, deren Schlussteil immer der Auseinandersetzung mit der gelesenen Textaussage gewidmet war. Wie haben wir Referendare da alle gestaunt, als hier urplötzlich engagiert über zutiefst menschliche Probleme diskutiert wurde! Am Ende einer Lek-

türeperiode war immer eine eigene Stunde für die sog. Schlussinterpretation angesetzt, deren Ergebnisse von zwei Schülern zu protokollieren und in das sog. Interpretationsheft einzukleben waren. SCHOBBER, der Mann für Griechisch, hat in einer alle mitreißenden Rhetorik und Gedankentiefe am Schluss der Phaidon-Lektüre im Frage- und Antwortstil über den Tod als naturbedingte Notwendigkeit, aber auch über die Grausamkeit des Sterbens vorne an den Fronten des Krieges gesprochen, über die barbarische Entartung des Menschen im Kampf. Der Abschluss der TYRTAIOS-Lektüre machte uns die Problematik des von HORAZ so falsch übersetzten und deshalb allseits missbrauchten „*Dulce et decorum pro patria mori*“ bewusst. „Tot zu sein im Kampf für die Heimat“ mag schön und ehrenvoll sein, aber das Sterben sei etwas Furchtbares, kein freudiges Sich-Opfern. Hier ging es in der Tat um das Humanum. Dieser Lehrer vermochte es, alle betroffen zu machen; in meinen Augen war er ein „Humanist“ par excellence.

Damals fand ich die Richtigkeit meiner Berufswahl bestätigt; in mir festigte sich der Wille, alle Kraft für eine derartige Vermittlung der Antike an die jungen Menschen, die mir anvertraut wurden, einzusetzen, zuerst als Lehrer am Gymnasium, dann an der Universität, wo ich in meiner Münchner Zeit 30 Jahre lang nebenbei immer auch Unterricht vor der Klasse hielt. Die existentielle Dimension der Texte wollte ich bei allen Autoren zur Geltung bringen; darin lag und liegt für mich Sinn und Gehalt von „humanistischer“ Bildung. In meiner Lehre und in meinen Veröffentlichungen vertrat und vertrete ich aus Überzeugung mit stärkstem Nachdruck diese Position.

2. Die „Wahrheit“ eines Mythos

Der Dichter OVID führt in seinen „Metamorphosen“ zwei Episoden als Modelle menschlichen Verhaltens kontrastartig vor. Philemon und Baukis (VIII 618-720) begegnen den beiden unbekanntem Göttern Jupiter und Merkur mit kaum überbietbarer Freundlichkeit. Sie sehen in den Ankömmlingen, die – von vielen Häusern bereits abgewiesen – um Herberge bitten, Menschen, denen gegenüber sie sich zur Gastfreundschaft

verpflichtet fühlen. Als die beiden Alten ihre Achtung der Fremden mit dem Schlachtopfer des besten Stückes ihrer Hütte, der Gans, krönen wollen, erfolgt die Epiphanie der Götter; sie geben sich zu erkennen und belohnen die „Frömmigkeit“ (*pietas*) der beiden Alten. Die Lykischen Bauern (VI 339-381) verweigern in der glutheißen Wüste einer fremden Frau mit ihren beiden dem Verdursten nahen Kindern den Zugang zu einem Tümpel, in dem sie gerade arbeiten. Auf die Rede der Fremden, in der sie den Rechtsanspruch auf Wasser klug begründet, ja auf ihre flehende Bitte, ihre Kinder nicht dem Tod auszuliefern, reagieren die Männer mitleidlos, unfähig zum Gespräch, nur mit Gebrüll und Getrappel; sie machen brutal, ‚barbarisch‘ das Wasser ungenießbar. In der abrupt einsetzenden Verfluchung der Bauern manifestiert sich die Macht der Göttin; Latona bestraft die „Bösartigkeit“ (*malignitas*) der gefühllosen Tölpel.

Nach dem Literaturhistoriker WELLEK WARREN (1963: 68) enthält jeder Mythos „eine Art Wahrheit oder ein Äquivalent der Wahrheit“. Was ist die Wahrheit dieser beiden Mythen? Aus der ähnlichen – nur mit umgekehrten Vorzeichen angelegten – Struktur gewinnen die beiden mythischen Erzählungen ihre Dramatik; ohne sie fehlte der Geschichte jeweils das Überraschungsmoment, das ihr die Spannung gibt. Doch unter der erzähltechnischen, gewiss auch mit leichter Ironie überzogenen Ebene, scheint ein psychologischer Mechanismus wirksam, der aus Ovids Weltsicht und Menschenbild erwächst. Der Leser spürt, wie sich der Mensch – nach Ovids Vorstellung – in dieser Welt (des „Eisernen Zeitalters“) verhalten kann. Er erfährt ihn in seiner „Gutheit“ und in seiner „Bosheit“, in seiner „Menschlichkeit“ und in seiner „Unmenschlichkeit“.

Warum, so fragt man sich, lässt der Dichter in beiden Fällen die Gottheiten zunächst incognito auftreten? Die Antwort fällt nicht schwer. Hätten sich die Fremden sofort als Götter vorgestellt, wären alle, sowohl die beiden Alten wie auch die Lykischen Bauern, sofort auf die Knie gefallen; sie hätten ehrfürchtig den Willen der Höheren erfüllt. Furcht vor der „unermesslichen Macht des Himmels“ hätte ihr Verhalten bestimmt, Angst vor der Strafe der Götter. Verwehrt gewesen wäre

ihnen die Chance, die ihrem ureigenen Wesen gemäße Reaktion zu zeigen, also das zu tun, was aus ihrem „freien“ Herzen kommt, aus ihrem Wissen oder Unwissen darum, was sich für einen Menschen gehört. Das ist die Wahrheit dieser Mythen. Der Dichter will offensichtlich in den Seelen der Protagonisten eine Art moralisches Empfinden wirksam zeigen. Man kann dieses durchaus als „Gewissen“ bezeichnen. Die einen, Philemon und Baukis, handeln „gewissenhaft“, die anderen, die Lykischen Bauern, „gewissenlos“. Ovid, der – neben EURIPIDES – wohl größte Psychologe unter den alten Dichtern, hat, so scheint es, in den Seelen der Menschen Kraft und Wirkung des Gewissens erkannt und es in seinen vielfältigen Manifestationen zur Anschauung gebracht.

3. Die Erkenntnis der heutigen Wissenschaft

Die heutige Psychologie hat sich – oft in enger Anlehnung an antike Vorstellungen – mit dem Phänomen des Gewissens intensiv beschäftigt, vor allem ERICH FROMM (1979). Er unterscheidet – und darin stimmt man ihm nach wie vor zu – zwischen einem „autoritären Gewissen“ und einem „humanistischen Gewissen“. Für das eine sei „Gehorsam die höchste Tugend und Ungehorsam das größte Verbrechen“, das andere sei „die Stimme in unserem Inneren, die uns zu uns selbst zurückruft“, ähnlich dem Daimonion, der „göttlichen Stimme“, die nach SOKRATES den Menschen in der Seele vor unrechten Taten warnt. Nur der letzteren Art von Gewissen liegt nach Fromm die Freiheit zugrunde, aus der sich letztlich die Verantwortlichkeit des Menschen bei seinem Handeln ergibt. Ausdrücklich beruft sich der moderne Philosoph und Psychologe dabei – neben KANT – auf SOKRATES und die Stoa.

Eine Erkenntnis auch der empirischen Psychologie, die die Ergebnisse der Gehirnforschung mit einbezieht, ist heute, dass das Gewissen ein Produkt der individuellen menschlichen Entwicklung darstellt. Es prägt sich nur allmählich in einem lang anhaltenden Prozess aus und nur im Kontext kultureller und/oder religiöser Traditionen, von Sitte und Brauch, mit denen der Heranwachsende konfrontiert wird. Eine derartige Konfrontation ergebe sich auch und gerade beim

Lesen von im Guten wie im Bösen moralträchtigen Texten, wenn man dabei die Motive von Handeln und Verhalten der Menschen zu verstehen sucht (PETER ZIMMERMANN, 2006). „Solch psychologisches Verstehen wird als eine vor allem dem Menschen eigene Begabung angesehen. Sie stellt die Basis von Gewissen dar.“ (HANS J. MARKOWITSCH; 2006). Erst daraus erwachse, so die Erkenntnis, „moralisches Denken und moralische Motivation“, ohne die Verantwortlichkeit im moralischen Habitus des jungen Menschen nicht zustande komme. Gewissen ist daher der Kern seiner Menschwerdung, das Fundament seiner Persönlichkeit.

Das Gewissen ist die Instanz allen moralischen Handelns, das letztlich nur durch Erziehung zu gewinnen ist. ALBERT EINSTEIN hat dies in einem Brief (20.11.1950) in klare Worte gefasst: „Das Streben nach moralischem Handeln ist das wichtigste Streben der Menschen. Sein inneres Gleichgewicht, ja, seine Existenz hängen davon ab. Moralisches Handeln allein kann dem Leben Schönheit und Würde verleihen. Dies den Jungen lebendig zu machen und zu voller Klarheit zu bringen ist wohl die Hauptaufgabe der Erziehung.“

4. Die fundamentale Aufgabe von Schule und Schulfächern

Diese Hauptaufgabe obliegt zu einem guten Teil der Schule, auch und gerade dem Gymnasium. Zuständig dafür sind alle Fächer, gewiss jedoch die eigens dafür angesetzten, wie Religionslehre und Ethik. Doch auch alle Disziplinen, die es mit Literatur zu tun haben, sind nach den oben angedeuteten Erkenntnissen der Psychologie in die Pflicht genommen. Allerdings, so frage ich mich, vielleicht durch mein Kindheitserlebnis darauf fixiert: Sollte sich nicht gerade ein „humanistisches“ Fach wie Latein von seinem Selbstverständnis her dazu in einer herausragenden Weise berufen fühlen. Meint nicht der Begriff *humanitas*, mit dem es sich von den anderen Fächern abhebt, zu allererst „Menschlichkeit, Mitmenschlichkeit“?

WILFRIED STROH stellt neuerdings in seinem schönen Buch „Latein ist tot. Es lebe Latein!“ (2007) sehr klar heraus, dass jedem Bildungs-

konzept des „Humanismus“ eine sprachliche und moralische Dimension zueigen sein sollte. RAINER NICKEL hat in seinem Grundsatzartikel zum AU-Heft 2/2006, 4-9, bereits kurz vorher in überzeugender Weise den engen Konnex von „Humanitas und Humanität“ herausgearbeitet. Mit Recht betont er, dass das „humanum wieder stärker als Verpflichtung zu mitmenschlicher Humanität in das Zentrum einer ‚humanistischen‘ Bildung zu stellen“ sei.

„Das Gewissen ist die Stimme der Seele“ meint JEAN JACQUES ROUSSEAU. Warum sollte nicht gerade Latein, das heute wieder von so vielen besuchte „humanistische“ Fach“, diese „Stimme, die uns zu uns selbst ruft“, nach FROMM eben das „humanistische Gewissen“, mitzuentwickeln helfen?

Ich denke zurück an das Jahr 1945. Die SS-Soldaten gehorchten einem autoritären Regime; ein Gefühl für den Mitmenschen hatten sie nicht, so wenig wie ihre Befehlsgeber. Sie waren Barbaren wie jene Lykischen Bauern. Die „Sträflinge“ ließen sie wie Tiere verrecken. Mag sein, dass auch „humanistisch“ Gebildete der Faszination der Macht (und des Bösen) im Nazi-Regime erlegen sind. Allerdings stößt der Angriff SAUL B. ROBINSONS (1971, IX), der als Jude einen Großteil seiner Angehörigen in den deutschen KZs verloren hat, wohl ins Leere, wenn er „von einem Versagen auch der ‚humanistisch‘ Gebildeten vor der nationalsozialistischen Barbarei“ spricht. Denn nach meiner Kenntnislage hatte in jener Zeit das „humanistische“ Bildungskonzept im realen Unterricht offensichtlich keine moralische Grundlegung.

„Humanismus“ hatte nichts mit Humanität zu tun. Es ging lediglich um Sprachbeherrschung und Übersetzungslehre; beide didaktischen Ziele wurden nach Anweisung von oben in einer das Original (Sprache und Literatur) verfremdenden Weise ideologisch „überhöht“, wie vor allem aus Unterrichtsprotokollen hervorgeht, die in der Untersuchung von HANS JÜRGEN APEL und STEFAN BITTNER („Humanistische Bildung“ 1890 – 1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer. Köln/Weimar/Wien 1994) ausgewertet sind. Versagt hat damals allenfalls das Bildungskonzept der

Alten Sprachen, da sich ihr Verständnis von „Humanismus“ einer moralischen Grundlegung in aller Regel versagte.

Es duldet keinen Zweifel, dass sich die Wende zu einem tiefer greifenden Verständnis des Begriffes „humanistisch“ in den Jahren von 1960 – 1970 vollzog. In der DAV-Matrix von 1972 hat sich dieses – im Zuge der sog. Curriculumreform – in einer konkreten Rahmenvorgabe für den gesamten Lateinunterricht niedergeschlagen; nicht zufällig hat an ihrem Zustandekommen hauptverantwortlich mein ehemaliger Seminarlehrer KARL BAYER mitgewirkt (vgl. dazu das von ihm im Auftrag des DAV herausgegebene Buch „Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum“, Stuttgart 1973). Seitdem hat sich der Lateinunterricht sichtlich an Haupt und Gliedern gewandelt. In den Lehrplänen ist allenthalben der Lektüreunterricht angelegt auf eine Auseinandersetzung mit den Textinhalten, die die Existenzfragen des Menschen den Lesern zu Bewusstsein bringt (vgl. dazu STEFAN KIPPE; 2007, 98ff.). „Humanistische“ Bildung sollte sich vor allem – so hat es KLAUS WESTPHALEN (1989, 15ff.) überzeugend dargestellt – in einer umfassenden „Verantwortungsethik“ manifestieren

5. Perspektiven der Zukunft

Und doch wehren sich einige, wie es scheint, neuerdings vehement gegen dieses seit langem bewährte neue Selbstverständnis des Faches Latein. Die Geister scheiden sich am Begriff „humanistisch“; manches altsprachliche Gymnasium will sich nicht oder nicht mehr „humanistisch“ nennen. Aus Berlin kommt sogar der Vorschlag, den Begriff „Humanismus“ für längere Zeit aus dem Verkehr zu ziehen. Offensichtlich empfindet man das Wort noch immer als zu sehr historisch belastet. Warum aber gibt es dann Stiftungen für Humanismus und humanistische Bildung? Warum humanistische Freundeskreise in ganz Deutschland. Warum vergibt der DAV einen Humanismus-Preis und veröffentlicht die Fest- und Öffentlichkeitsvorträge der Kongresse unter dem Titel „Humanistische Reden“?

Warum wirbt man an den traditionellen Hochburgen der Alten Sprachen Schülerinnen und Schüler mit dem Angebot einer „humanistischen

Bildung“, wobei man deren Verständnis offen und klar allen zur Kenntnis gibt, wie z. B. in Hamburg; dort gibt „die Arbeitsgemeinschaft der Elternräte und Freunde der Humanistischen Gymnasien Hamburgs“ in ihrem Informationsprospekt folgende Definition: „Humanistische Bildung“ wird nicht nur als Pflege des antiken Kulturgutes gesehen, sondern als ein allgemeines Bildungsideal, das die freie Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten zum Ziel hat. Humanistische Bildung heißt auch: Achtung vor dem Mitmenschen und die Bereitschaft sich für das Gemeinwohl einzusetzen.“

Es ist für mich nicht nachvollziehbar, warum manche, auch angesehene Fachvertreter dieses aus sich selbst sprechende Etikett des Faches aufzugeben bereit sind. THOMAS BEDNAR, ein junger klassischer Philologe und stellvertretender Leiter des Münchner Maxgymnasiums, nennt es sogar – in einem Brief an mich – ein „Gütesiegel“, „das nach wie vor als solches wahrgenommen wird“. Der Begriff „humanistisch“ ist eine existentielle Kategorie im Gegenwartsbewusstsein; er ist durch keinen anderen gleichwertig zu ersetzen. Äußert sich denn nicht gerade in seiner Verwendung der Bekennermut seiner Vertreter? Etwa der Art: Hier ist ein Fach, das die Würde des Menschen, seine Freiheit, sein Recht auf Leben zum vorrangigen Lehrziel erhebt, in einer Zeit, in der die Ideologie einer ökonomisch dominierten Wettbewerbsgesellschaft (vgl. KONRAD PAUL LIESSMANN 2006, 24ff.) die Oberhand gewinnt, in der die Objekte alles bedeuten, der einzelne Mensch nur noch so viel, wie er für deren Zwecke brauchbar ist.

Und: Hier ist ein Fach, das ganz bewusst die Grausamkeit des Krieges, die Brutalität des Menschen in Extremsituationen, seinen Mangel an Toleranz und Rücksicht auf andere thematisiert und dazu Gegenentwürfe vor Augen führt (man denke an das Beispiel „Lykische Bauern“ versus „Philemon und Baukis“!), in einer Zeit, in der die medialen Apparaturen pausenlos den jungen Menschen „Tötungslustspiele“ offerieren oder sie mit Szenarien der Gewalt konfrontieren, so dass sich in ihnen kaum mehr ein Gespür für Gut und Böse einstellen, so etwas wie ein Gewissen entwickeln kann? Weiter: Hier ist ein Fach, das sich auch einem Grundsatz verpflichtet weiß,

den CARL FRIEDRICH VON WEIZSÄCKER (1986) so formulierte: „Es gibt keinen Frieden mit den Menschen ohne Frieden mit der Natur. Es gibt aber auch keinen Frieden mit der Natur ohne Frieden unter den Menschen.“ (Man denke an den Grundtenor in FRANZ VON ASSISIS „Sonnen-gesang“!). In einer solchermaßen mutigen Selbstbestimmung läge doch zweifellos die genuine Zukunftschance des Gymnasialfaches Latein.

6. Ziele einer zeitgemäßen „humanistischen“ Bildung

Latein muss sich deshalb – das sei mit Nachdruck betont! – weiterhin als „Kernfach humanistischer Bildung“ (WESTPHALEN, 1998: 27ff.) begreifen. Humanistische Bildung hat dabei nach meinem Verständnis, soll sie zeitgemäß sein, zwei Dimensionen. Sie ist einerseits Sprach- und Denkschulung, andererseits Werteerziehung. In einer neueren Repräsentativuntersuchung haben ca. 5000 Eltern von den ca. 725.000 Lateinschülerinnen und -schülern des Schuljahres 2003/4 die erste Dimension mit „fast sehr wichtig“, die zweite mit „recht wichtig“ bewertet. Die Erfüllung beider Ziele wird von den Eltern demnach erwartet (vgl. MAIER 2007: 6ff.).

Inwiefern ist auch Sprach- und Denkschulung „humanistisch“? In Sophokles’ „Hymne auf die Geistbegabung des Menschen“ steht der Satz: „Sprechen und, rasch wie der Wind, das Denken erlernt er, den Trieb, die Gemeinschaft zu ordnen ...“ (Antigone 353ff.). Sprechen und Denken, gleichsam ein simultaner Akt, begreifen sich hier als ein Charakteristikum des Menschen, das ihn zum „gewaltigsten“ aller Wesen macht. Diese Qualität ist nicht von Anfang an da, der Mensch hat sie „erlernt“ (ἐδιδάξατο); sie ist das Ergebnis von Belehrung. Wozu der Mensch von Natur aus berufen ist, kommt nur dann zur Entfaltung, wenn er dazu erzogen wird, also durch Erziehung.

In seinem anerkannten Buch „Sprache und Erziehung“ (1966: 183) drückt der Erziehungswissenschaftler OTTO FRIEDRICH BOLLNOW diese Erkenntnis so aus: „Der Mensch entwickelt sich zu seinem eigenen Wesen erst durch die Sprache. Beide Vorgänge stehen in einer notwendigen Wechselwirkung und Ergänzung.“ Der Mensch gewinne „ein festes Wesen erst in der Art, wie

er seine Sprache entwickelt. Die Nachlässigkeit der Sprache ist immer zugleich Zuchtlosigkeit des sie sprechenden Menschen und umgekehrt.“ Zuchtlosigkeit im Sprechen lässt sich nur durch Erziehung, durch Bildung verhindern. Sprachbildung und Menschwerdung gehen also Hand in Hand. Insofern erfolgt hier in elementarer Weise „humanistische“ Bildung.

Doch ist das nur die eine Seite. Solche Bildung wäre einseitig; sie hätte, so JULIAN NIDA-RÜMELIN (2006: 49), eine „kognitive Schlagseite“. *To sofou ou sofia* „Klugsein ist nicht Weisheit“, „*Cleverness is not wisdom.*“ heißt es in den euripideischen „Bacchen“ (395). Pentheus, dem „verstandesnüchternen“, redegewandten Herrscher von Theben, fehlt „die weise Einsicht“, dass man die Lebensart, nämlich Sitte und Religion anderer, einfacher Menschen (hier: der Dionysosanhänger) respektieren muss und ihre Gemeinschaft nicht zerstören darf, weshalb er selbst ein schreckliches Ende findet. JOSEPH GOEBBELS, der Propagandaminister der NS-Zeit, gleichfalls ein redegewaltiger Verstandesmensch, „ein geübter und seit Gymnasialzeit an Cicero, wie man fühlt, geschulter Lateiner“, ist der schlagende Beweis dafür, dass eine nur als geschliffene Rhetorik verstandene *humanitas* nicht zugleich „die Rohheit und Barbarei der Gemüter bessert“ (WILFRIED STROH; 177, 200). Denk- und Rede Vermögen allein schützt vor Brutalität nicht. Der Propagandaminister hat sich in seinen klug arrangierten Hetzreden wie der leibhaftige Teufel gebärdet (vgl. MAIER 2005: 145f.).

OSWALD SPENGLERS berühmtes Wort über Latein, nämlich dass der Umgang mit der „diszipliniertesten Sprache der Welt gleichzeitig wertvolle Geistes- und Charakterbildung“ bedeute, sollte nicht missverstanden werden. Die exakte Kenntnis der Sprache kann und darf nur als Voraussetzung dafür gelten, zur Substanz der Texte durchzudringen. „Humanistische“ Bildung bedarf mit Notwendigkeit eines ethischen Korrelats – so wie es längst in der Begriffsdefinition aller Verlautbarungen geschaffen ist. Dieses ethische Korrelat muss – eben dem zugrunde liegenden lat. Begriff *humanitas* gemäß – von dem alle Werte umgreifenden Prinzip der Humanität getragen sein.

Die bedrängende Frage ist doch: Wie holt man die heranwachsende Jugend aus jener virtuellen Welt der Tötungs- und Horrorszenarien, die den Konflikt zwischen Macht und Moral kaum kennt, in der Mitgefühl, Toleranz, Menschlichkeit so gut wie keine Rolle spielen, zurück in das wirkliche Leben? So dass sie Unrecht als Unrecht, Leiden als Leiden, Sterben als Sterben emotional erfahren, in ihrer Seele davon betroffen werden, daraus Impulse für die eigene Lebensorientierung gewinnen? Wie würden junge Leute heute jenes schreckliche „Schauspiel“ von 1945 im Park und Friedhof meiner Heimatstadt erleben? Was ginge in ihnen beim Anblick jener gequälten Kreaturen vor?

Das Gewissen, jenes Gespür für Gut und Böse, das Hören auf „das moralische Gesetz in uns“ entwickelt sich, wie uns die Entwicklungspsychologie lehrt, durch Konfrontation mit Erfahrungssituationen des aktuellen Lebens, doch auch mit solchen, die uns in Form von Literatur nahe gebracht werden. Dass Latein dafür geeignete Literatur hat, steht außer Zweifel. Es stehen herausragende werttrüchtige Texte zur Verfügung. Die Auseinandersetzung mit deren Inhalten ist ein didaktisches Gebot. Welche Werte sind dies? Jene, die in der griechischen Philosophie, dem römischen Politik- und Rechtsdenken und der christlichen Glaubensbotschaft thematisiert werden. Es sind die Werte, die – in lateinischer Sprache durch die Jahrhunderte tradiert – allmählich zu den Grundlagen der Kultur unseres Lebensraumes geworden sind.

Sie werden in mythischen Geschichten, in Erzählungen, Berichten, Briefen, Dialogen, Traktaten, Gedichten fassbar. Die Konfrontation damit, zu der es durch eine gezielte Interpretation kommt, ermöglicht „an den Quellen“ eine intensive Werterziehung, die zugleich, wie in keinem anderen Fach, das Bewusstsein für die Identität Europas schafft. Europa soll sich ja nach allgemeinem Verständnis vor allem als eine Wertegemeinschaft begreifen. Dieser sein Bestand hängt entscheidend – auch dem wird nicht widersprochen – von seiner Rückbindung an das antike Erbe ab. „Es wird sehr darauf ankommen, dass gerade in diesen Jahren, in denen das Europa der Zukunft Gestalt annimmt, die antiken Wurzeln

des europäischen Selbstverständnisses nicht aus dem Blick geraten.“ (NIDA-RÜMELIN; 32).

6. Das aner kennenswerte Engagement der Fachvertreter

Latein als das dafür hauptverantwortliche Gymnasialfach hat die Pflicht und die Chance, hier grundlegende und unentbehrliche erzieherische Arbeit zu leisten. Aber, so wird man fragen, kann das Erbe der Antike nicht auch von anderen Fächern vermittelt werden? Vielleicht. Doch gewiss nicht so wie vom Fach Latein. „Seine Vermittlung ist authentischer.“ (THOMAS HUBERTUS KELLNER; 2004, 130). In diesem Vorzug liegt nach meiner langen Erfahrung auch das stärkste Argument für den Fortbestand des Faches in der modernen Schule – ein Argument, das selbst von den schärfsten Gegnern nicht in Frage gestellt wird.

Solch erzieherischer Arbeit widmen sich erfreulicherweise längst die meisten Fachvertreter, auch und gerade die jungen, aus Überzeugung – und nicht nur weil es in den Lehrplänen gefordert ist; sie haben sich dabei von einer Methodik verabschiedet, die den Eindruck erweckt, als würde „die antike Hinterlassenschaft ... liebevoll eingesargt in frostigen Sälen von Bibliotheken und Museen“ (WERNER DAHLHEIM 1989) den Schülerinnen und Schülern präsentiert.

Auf allen Schulstufen führen sie die jungen Menschen schrittweise zu einer lebendigen Auseinandersetzung mit den Inhalten der Texte, mag man diese nun nach KARL JASPERS „existenzielle Kommunikation“ oder, wie es in manchen Lehrplänen steht, „historische Kommunikation“ nennen. Sie konfrontieren die moderne Welt mit der Tradition der Antike; sie sind deren leidenschaftliche Vermittler – stets eingedenk des von GUSTAV MAHLER geprägten Wortes: „Tradition ist die Weitergabe des Feuers und nicht die Anbetung der Asche.“

Literaturhinweise:

Apel, H. J. / Bittner St.: „Humanistische Bildung“ 1890-1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Fächer. Köln/Weimar/Wien 1994.

Bayer, K.: Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum. Hg. im Auftrag des Deutschen Altphilologenverbandes. Stuttgart 1973.

Bollnow, O. F.: Sprache und Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1966.

Dahlheim, W.: Ratlose Erben. Die Erinnerung an die Antike und die Zukunft Europas. <http://www.tu-berlin.de/fb1/AgiW/Hospitium/Dahlheim.htm>.

Fromm, E.: Märchen, Mythen, Träume. New York 1951.

Ders.: Die Seele des Menschen. Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen. Stuttgart 1979.

Kellner, Th.H.: Zur pädagogischen Relevanz des Lateinischen. In: FC 2/2004, 178ff.

Kipf, St.: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Bamberg 2007.

Liessmann, K.P.: Theorie der Unbildung. Wien 2006.

Maier, F.: „In unserem gemeinsamen Haus ...“ Bausteine Europas. München 2005.

Ders.: Das Erbe der Antike – „Erwirb es, um es zu besitzen!“ Elternerwartungen – repräsentativ erfragt. In: Maier, F. / Westphalen, K.: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen I. Bamberg 2007, 6ff.

Markowitsch, H. J.: Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung. Bielefeld 2004.

Nickel, R.: Humanitas und Humanität. AU 4/2004, 4ff.

Nida-Rümelin, J.: Humanismus als Leitkultur. Ein Perspektivenwechsel. München 2006.

O'Donovan, L. J.: Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. Bonn 2000.

Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied/Berlin, 3. Aufl. 1971.

Stroh, W.: Latein ist tot, es lebe Latein! Berlin 2007.

Warren, W.: Theorie der Literatur. Berlin 1963.

v. Weizsäcker, C. F.: Die Zeit drängt. Eine Weltversammlung der Christen für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung. München/Wien 1986.

Westphalen, K.: Humanistische Verantwortungsethik im Erziehungsprogramm des Gymnasiums. In: Anregung 35 (1989), H. 5, 15-30.

Ders.: Basissprache Latein. Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike. AUXILIA 29, Bamberg 1992, bes. 27ff.

Zimmermann, P.: Entwicklung von Gewissen, Normen, Werten und Moral. Vorlesungsskriptum, Universität Dortmund 2006.

FRIEDRICH MAIER, München-Puchheim

Werte, Wertungen und Werte-Erziehung in der antiken Geistesgeschichte

Über Werte und Werte-Erziehung wird in den letzten Jahren ziemlich kontrovers diskutiert. Manche bemühen hierzu die Philosophie, andere die Soziologie. Manche unterscheiden die Werte nicht von Dingen, wenn sie meinen, die Jugend müsse Werte „erwerben“. Wo Werte „gebildet“, „erfunden“, „gefordert“, „gelernt“ werden, wo an sie „erinnert“, an sie „appelliert“ wird etc., sind sie in der Regel nichts anderes als Haltungen, die es sich anzueignen gilt. Unserer Ansicht nach verlangt das Thema aber, sich für den Unterricht in den Sprachen mit dem pädagogisch-psychologischen Wertbegriff zu befassen, ohne die Augen vor weitergehenden Fragen zu schließen (wenn auch in diesem Rahmen unter Verzicht auf Vollständigkeit). Dazu analysieren wir als Vorbereitung erst kurz den Wertbegriff (I) und gehen dann zu den „Produktiven Funktionen der Werte und Wertungen“ (II) über.

I) Analyse des Wertbegriffes

a) Die anthropologische Grundfunktion der Werte

Die anthropologische Grundfunktion der Werte ist ihre Orientierungsleistung. Denn dadurch, dass der Mensch wertet, zieht er eines dem anderen vor, entwickelt hier und da Wertabstufungen und konzentriert sich darauf. Er schafft sich auf diese Weise den ersten Zugang zur Welt. Durch weiteres Werten gewinnt Ausgewähltes die Bedeutung des Wertvollsten, anderes ist für ihn von geringerer und wieder anderes von gar keiner Bedeutung. Erst das Ausgewählte ermöglicht es ihm, einen näheren Bezug zur Welt zu entwickeln, die er in ihrer Totalität ja niemals in sich aufnehmen könnte. Das leuchtet schon an einem einfachen Beispiel ein: Was will jemand in einem großen Kaufhaus, der z. B. nicht in ästhetischer und ökonomischer Hinsicht auszuwählen weiß?

Ist der Mensch vorstellbar ohne die Orientierungsleistung der Werte?

Diese ständige Funktion des Wertens schafft wachsende Orientierung und Ordnung, es beginnt allmählich eine eigene perspektivische Sicht der Welt. Und hierbei ist zu beachten: Der emotionale Wertungsakt vollzieht sich nicht allein, sondern führt zum rationalen Erkenntnisakt. Der Wertungsakt erzeugt erst die Motivation zur Erkenntnis des präferierten Gegenstandes, ist also erkenntnisleitend. Die rationale Funktion des Argumentierens, des Abwägens des Für und Wider hat hier nicht zeitliche Priorität. So ist jeder Mensch ausgestattet. Wann und inwieweit er sich dessen bewusst wird, ist individuell verschieden zu beantworten.

b) Der Vorgang des Werterlebens und der Wertrezeption

Der Heranwachsende muss in der Interpretation der dazu präparierten Bildungstoffe Werte aufleuchten sehen und erleben. Dieser Vorgang bedeutet bei ihm das Bewusstwerden eines Wertes, der als Anlage nun zur Entfaltung gelangt und zu Wertungen führt. Aber nicht nur dieses Bewusstwerden eigener Werte bestimmt ihn, auch die Offenheit für das Nachempfinden und das Nacherleben fremder Wertungen. Er sollte allerdings der Tatsache keine Beachtung schenken, dass manche ihre bloßen Meinungen leichtfertig als „Bewertungen“ ausgeben.

Schon Kinder erleben Werte und übernehmen sie in ihrer Umgebung der Gleichaltrigen, der Geschwister, der ganzen Familie, der Schule etc. Die übernommenen Werte müssen auf die Tauglichkeit ihres Inhaltes untersucht und reflektiert werden. Hier hat die Werte-Erziehung ihren ersten Ort. Aber auch Erwachsene erleben nicht nur eigene Werte, sie stehen ebenso vor der Rezeption fremder Werte. Wenn deren Inhalte in moralischer Hinsicht problematisch erscheinen, sollten sie den Prüfungskriterien der Vernunft und des Gewissens unterzogen werden. Aus der Werte-Erziehung sollte die Werte-Selbsterziehung hervorgehen.

c) Die Objekte der Wertung

Eine Wertung kann eine Person erfahren aufgrund ihres Aussehens, ihres Charakters, ihrer

Gesinnung, ihrer Haltungen, ihrer Verhaltensweisen, ihrer Handlungen etc. Solche Verhaltensweisen und Handlungen können politischer, sozialer, religiöser oder sonstiger Art sein. Eine Haltung kann einen Wert für andere Personen haben, aber darum ist sie selbst keineswegs ein Wert.

Eine Wertung kann ein Ding erfahren je nach der Bedeutung, die es für den Wertenden hat. Sie kann ökonomischer oder ästhetischer oder religiöser oder sonstiger Art sein. Oft tritt mehreres davon zusammen auf. Bedeutung können Vorgänge und Entwicklungen in der Geschichte für uns haben, womit wir nicht allein die politische Geschichte meinen, sondern auch die der Literatur, der Kunst, der Musik etc. Welche Erkenntnis- und Gestaltungsakte daraus hervorgehen können, bedarf keiner großen Phantasie.

II) Produktive Funktionen der Werte und Wertungen

Politik, Literatur, Kunst, Musik etc. werten wir nicht nur, sie sind auch selbst nicht ohne Werte und Wertungen ihrer Schöpfer entstanden. Auch philosophische Systeme entstehen nicht ohne Wertungsakte. Geschichte verläuft nicht ohne sie. Wir werden sogar feststellen, dass die Produktivität der Werte und Wertungen zwar mit dem Wertungsakt beginnt, aber nicht mit dem Erkenntnisakt endet, wie manche meinen, sondern zur Gestaltung, meist zur Lebensgestaltung, drängt. Wir werten also nicht nur, sondern nehmen auch ständig Wertungen in uns auf. Daher werden wir die produktiven Funktionen der Werte und Wertungen (A) im schöpferischen Denken und Handeln und (B) in dessen späterer Erforschung suchen.

A) Wertungen im schöpferischen Denken und Handeln

a) Wertungen in geschichtlichen Entwicklungen
Werte und Wertungen können die vorantreibenden Kräfte geschichtlicher Entwicklungen, Bewegungen, Richtungen etc. sein. Eine geschichtliche Entwicklung wie die der athenischen Polis der klassischen Zeit zeigt, mit welchen Werten und Wertungen sich die Politen für die Gestaltung ihrer Staatsgemein-

schaft einsetzten und wie dieser Geist in die Theateraufführungen, die Literatur, die Architektur etc. einzog. Der Bestand dieser Polis wurde nicht durch den „aufkommenden Rationalismus“ in Frage gestellt – er wäre inhaltslos und richtungslos gewesen – sondern durch den Wert des aufkommenden Individualismus. Hier standen nichts anderes als Werte gegeneinander. Sie hätten koexistent verharren können, hätte nicht der Individualismus im Bunde mit seinen Erkenntnisakten offensiven Charakter angenommen, um sich durchzusetzen und das Leben in Athen auf seine Art umzugestalten.

Diesen offensiven Charakter besaß der Polisgeist nicht, da er das Leben Athens schon über Jahrhunderte gestaltet hatte und bisher keinen Grund hatte, sich gegen einen gegnerischen Wert zu richten. Gegen den Individualismus mehrerer Sophisten musste er sich nun zur Wehr setzen. Auf dem Felde der Erkenntnisakte wurde der Kampf ausgetragen. Denn ohne Erkenntnisakte können sich Wertungsakte nicht voll verwirklichen und sich erst recht nicht im Konkurrenzkampf gegen andere durchsetzen. Das erschien als „aufkommender Rationalismus“.

Werte-Konkurrenz ist ein kategorialer Teil geschichtlicher Entwicklungen und ihrer lebensgestaltenden Kraft. Wie oft ist nicht der Individualismus in der Geistesgeschichte gegen einen herrschenden Wert angetreten und prinzipiell so verfahren wie hier! Wo aus Werten Vorstellungen über erwünschte Zustände erwachsen (z. B. gesellschaftliche), setzen Werte besondere Antriebskräfte zur Offensive gegen den status quo und zur Durchsetzung ihrer gewünschten Lebensgestaltung frei (vgl. Revolutionen). Sie stellen hier einen kaum zu überschätzenden Machtfaktor dar.

Diese Musterfälle sind geeignet, dass Schüler wertsichtig werden, das Verhalten der Werte zueinander reflektieren und zu Einsichten über geschichtliche Wertungen gelangen.

b) Wertungen des Staatsdienstes und der Lebensgestaltung

Besondere Aufmerksamkeit erfordert es, wenn rezipierende Römer denselben Gegenstand anders werten als die Griechen selbst. Meist ist

es jedoch so, dass Römer Griechen mit gleichen oder ähnlichen Werten und Wertungen aussuchen und sie dadurch auch am ehesten verstehen. Das Verstehen gelingt hier durch das Nacherleben der Werte und das Nachvollziehen der Wertungen. Ein Römer, dem das sogar in hohem Maße gelang, war CICERO. Mit ihm haben wir ein Beispiel sowohl für geschichtliches Handeln als auch philosophisches Denken.

Welchen Wert für Cicero der Staatsdienst darstellte, zeigen in *De re publica* drei berühmte Textstellen, aus denen wir die entsprechenden Formulierungen herausgreifen: In der ersten (I,1,1) spricht Cicero von der *necessitas virtutis* und dem *amor ad communem salutem defendendam*, in der zweiten Textstelle (I,2,3) sagt er: *rapimur ... studemusque ... et incitatur*. Und was wird durch *incitatur* mit wünschenswerter Deutlichkeit ausgesagt: *ad hanc voluptatem ipsius naturae stimulis*. Nach diesen wertemotionalen Äußerungen spricht Cicero in der dritten Stelle vom Wert des Staates: *... ut plurimas et maximas nostri animi, ingenii, consilii partes ipsa sibi ad utilitatem suam pigneraretur*.

Wie nun der Wertungs- und der Erkenntnisakt eine Lebensperspektive schaffen, zeigt sich im Folgenden. Die Wertung des Staatsdienstes wird in der ersten Textstelle als so stark empfunden, dass sie gegenteilige Empfindungen überwindet: *omnia blandimenta voluptatis otiique*. In der zweiten wird daraus die Planung des Staatsdienstes: „Lasst uns diese Richtung einhalten“, und es schließt sich der Aufruf gegen die Gegner an, nicht auf jene Zeichen zu hören, die zum Rückzug vom Staatsdienst blasen.

Während sich die beiden ersten Textstellen also gegen die Gegner des Staatsdienstes richten, greift die dritte (I,4,8) den entgegenstehenden Wert der privaten Muße auf: Der Staatsdienst stellt den höchsten Wert dar, dann erst folgt der Wert der persönlichen Muße: *tantum nobis in nostrum privatum usum, quantum ipsi superesse posset, remitteret*. Der Text setzt den Wert der Muße in der Rangordnung eindeutig an die zweite Stelle. Der Wertungs- und der Erkenntnisakt zeigen uns Ciceros Lebensperspektive im sprachlichen Ausdruck der wertemotionalen Antriebskraft zur Ausgestaltung dieser Perspektive.

Wer kraftvolle Wertungen ausspricht, neigt leicht zu Verallgemeinerungen. Cicero spricht nicht nur von den Römern, sondern behauptet sogar, dem gesamten Menschengeschlecht sei eine solche Wertung des Staatsdienstes eigen (*generi hominum a natura datum*). Das ist allerdings Rezeption aus der stoischen Philosophie, speziell ihrer Lehre vom Urtrieb des Menschengeschlechtes und der *Oikeiosis*. Aus Ciceros persönlicher Wertung des Staatsdienstes heraus ergibt sich für sein Rezipieren die Richtung: nicht das epikureische, sondern das stoische Staatsdenken liefert die weiteren Gedanken.

Für diese Richtung entscheidet sich hier der Rezipierende persönlich, und das Argument für diese Rezeptionsentscheidung ist die Resultante seiner Werte und Wertungen – und nicht umgekehrt. (Es kommt auch nichts schicksalhaft „von den Griechen herüber“, und der Rezipient steht nicht „unter dem Einfluss der Tradition“, er „unterliegt“ und „erliegt“ ihr nicht. Solche Vokabeln sind nur dort angebracht, wo jemand einem Zeitgeist wirklich zum Opfer fällt. „Einflüsse“ und „Beeinflussungen“ sind noch keine Auskunft, allenfalls deren Anfang.)

Der Wertungsakt, der Erkenntnisakt und die Lebensgestaltung gewinnen durch die Rangordnung der Werte klare Perspektivität. Ihre inhaltliche Konzeption wird hier aus der eigenen Weltanschauung (Werteordnung) und nach Bedarf durch Rezeption aus der stoischen Philosophie entwickelt. Es kommt hinzu, dass im Gegensatz zum vorhergehenden Beispiel auch die Werte einer einzigen Person starke Triebkräfte für die Umsetzung in die Lebensgestaltung sein können. Hier bedarf es keiner weiteren Ausführungen, denn wir wissen zur Genüge, welchen Inhalt Ciceros Staatsdienst und welchen Inhalt seine private Muße hatte.

c) Wertungen in philosophischen Systemen

Unser drittes Beispiel befasst sich ausschließlich mit der antiken Philosophie. Die philosophischen Systeme zeigen mit aller Deutlichkeit, dass 1) der Erkenntnisakt auch hier in engem Zusammenhang mit dem vorausgehenden Wertungsakt steht, 2) der Wertungsakt und der Erkenntnisakt philosophische Weltorientierung schaffen, 3)

beim Erkenntnisakt das System nicht schon endet (entgegen einigen Interpreten), sondern beide, der Wertungs- und der Erkenntnisakt, in engem Zusammenhang mit einer Lebensgestaltung stehen. Bei der Interpretation PLATONS ist das schon durch seine *Politeia* eine Selbstverständlichkeit, aber leider nicht ebenso bei den Stoikern und Epikureern.

Zu 1) Ein philosophisches System ist weder ein Wertungssystem noch ein rationales System, es weist vielmehr beide Eigenschaften auf. Der Ausgangspunkt ist eine Wertung, und auch innerhalb des Systems werden oft Sätze aufgestellt, die nicht rational begründbar sind, sondern ihre Herkunft aus Wertungen z. B. theologischer Art haben können (Seele, Tod, Unsterblichkeit, Eschatologie etc.). Sie gehen in den Erkenntnisakt ein.

Bei PLATON führt der Erkenntnisakt in engem Zusammenhang mit dem vorausgehenden Wertungsakt zu einer Reihe Präferenzen: Die Ideenwelt hat den Vorrang vor der Erscheinungswelt, das wirkliche, unabänderliche Sein hat den Vorrang vor dem dem Werden und Vergehen preisgegeben, der Geist hat den Vorrang vor dem Körper. Alle Haltungen und Tätigkeiten, die dem Geist bzw. dem Körper zugeordnet sind, erhalten im gesamten Staatsleben daraus ihre Rangordnung

Die platonische Materie ist aus einem Wertungsakt als das Böse hervorgegangen. Sie führt durch ihre Beschaffenheit im Erkenntnisakt zu etlichen nicht geringen System-Schwierigkeiten, was Platon aber nicht dazu veranlasste, die Annahme der Materie und damit die der Realität des Bösen etwa wieder aufzugeben. Wertungen sind zwar auf den Erkenntnisakt angewiesen, verlieren aber nicht ihre Stabilität, wenn sie im Erkenntnisakt Probleme aufwerfen.

Das epikureische System kehrt die Präferenz um: Die nach strenger Gesetzmäßigkeit sich bewegende Materie stellt im Weltall und der menschliche Körper stellt im Leben den obersten Wert dar; die Götter sind jeglicher Einwirkung auf Mensch und Welt enthoben, und ihr Dasein in den Intermundien ist für den Menschen wertlos; der menschliche Geist (auf den Verstand beschränkt) steht im Dienst des Körpers und hat das Lustempfinden der größtmöglichen Belastungslosigkeit zu kalkulieren.

Zu 2) Der Wertungsakt und der Erkenntnisakt schaffen philosophische Weltorientierung. Deutlich wird das z. B. durch die schon erwähnte Annahme der Materie: Allem Sein liegt bei den Stoikern wie bei PLATON und EPIKUR die Materie zugrunde. Die stoische Materie unterscheidet sich aber von der platonischen darin, dass sie keinerlei Eigenschaft besitzt und nichts Böses sein oder verursachen kann. Sie ist reiner Gestaltungsstoff und erfährt keine Abwertung wie die platonische. Da sie selbst nichts gestalten kann, aber gestaltet werden muss, gehört zu dieser Materie denknötwendig die Existenz ihres göttlichen Gestalters.

Die Materie ist daher bei den Stoikern qualitativ mehr als bei Platon und Epikur: Sie ist geistdurchwaltete Materie (Pantheismus). Lediglich vom „stoischen Materialismus“ zu reden ist daher leichtfertig. Bei Platon ist die Materie ebenso Gestaltungsstoff, aber sie ist nicht geistdurchwaltet, sondern sie ist vielmehr immer dann, wenn der Geist die Materie gestalten will, sein beständiger Widersacher, das Böse. Bei Epikur ist sie auch nicht geistdurchwaltet, aber bei ihm gibt es nicht einmal den Geist, der sie gestalten und durchwalten könnte. Die Materie bewegt sich in völliger Eigengesetzlichkeit. Ihr unterliegen schicksalhaft Werden und Vergehen.

Zu 3) Wertungsakt und Erkenntnisakt in engem Zusammenhang mit einer Lebensgestaltung: Vorgenommene Wertungen und gewonnene Erkenntnisse schaffen hier nicht nur perspektivische Sicht, sondern gestalten darüber hinaus geistiges Leben, so sie nicht ausschließlich der wissenschaftlichen Forschung zu dienen haben.

Wir können in diesem Rahmen natürlich nicht etwa an einer ganzen *Politeia*, sondern nur an einem Prinzip die Lebensgestaltung aufzeigen. Wir beginnen mit ihrer Zielsetzung und gehen dann über zu den sie tragenden Wertungen. Die Zielsetzung der Lebensgestaltung des platonischen und des stoischen Systems ist, ausgehend von der Idee des Guten bzw. dem Weltlenker, die Gestaltung des Staatslebens. Die Zielsetzung der Lebensgestaltung des epikureischen Systems ist dagegen die Gestaltung des Lebens in der Zurückgezogenheit vom Staatsleben. Finalität zeigt sich als genuines Element der Systeme.

Die platonische Wertrangordnung Ideenwelt – Erscheinungswelt setzt sich durch das System hindurch fort und stellt sich in der Lebensgestaltung als Wertrangordnung des wirksamen Guten und des wirksamen Bösen (*Timaos*, *Politikos*) dar. Das Gute dominiert, kann aber das Böse als Widersacher nicht völlig ausschalten. Dieser Werte-Antagonismus prägt Platons gesamte Vorstellung nicht nur von der Lebensgestaltung, sondern darüber hinaus sogar vom Verlauf der Weltgeschichte (Geschichtsphilosophie im *Politikos*).

Nach Epikur gibt es im Weltall nur die nach Gesetzen kausalmechanistisch verlaufende Bewegung der Atome. Die Welt ist wertlos für die Lebensgestaltung und daher uninteressant. Deshalb der Aufbau einer eigenen kleinen Welt in der resignierenden Zurückziehung von jeder Öffentlichkeit. Die hier entwickelte Lebensgestaltung ist folglich in keiner Weise auf den Staat bezogen, sondern geht allein von der Befindlichkeit des Menschen in seiner eigenen kleinen Welt aus und hat auch darin ihre Grenzen. Als höchster Wert der Rangordnung wird hier das Freisein von jeglicher Belastung gesehen.

Für die frühen Stoiker hingegen besitzt die Welt sogar einen sehr hohen Wert: Gott ist ihr nicht transzendent, sondern immanent. Es steht fest, dass es angesichts der die Materie gestaltenden Teleologie ihres Gottes den platonischen [Un]wert des Bösen gar nicht geben kann. Gott und die Welt sind eins, darauf gründet sich das optimistische Weltverständnis vieler Stoiker. Das Böse hat hier gar keinen Ort. Leistungsfähigkeit in dieser Welt setzt allerdings voraus ein Höchstmaß des Einzelnen an Selbstzucht.

Dem optimistischen Weltverständnis der Stoiker folgt SENECA nicht in gleicher Weise. Gott selbst ist für Seneca der Welt nicht immanent, sondern transzendent, aber ständig in ihr präsent. Während diese Präsenz Gottes den Kosmos geradezu adelt, folgt daraus bei Seneca nichts Analoges für das Menschenbild. Gott ist in der Seele des Menschen, aber sein Körper erfährt dadurch nicht die geringste Aufwertung, er ist eher ein Hindernis und Gottes nicht würdig. Dem kosmologischen Welt-Optimismus der griechischen Stoiker steht also bei Seneca

gegenüber seine Werte-Diskrepanz zwischen Welt und menschlichem Körper. Eine ähnlich platonisierende Anthropologie finden wir auch bei manchen griechischen Stoikern, unter ihnen POSEIDONIOS.

Werte-Antagonismus, optimistisches Weltverständnis und Werte-Diskrepanz haben für den Schüler lebens- und weltaufschließende Bedeutung.

B) Die spätere Erforschung dieses schöpferischen Denkens und Handelns

Der Mensch hat von Natur aus die Fähigkeit zu Werterlebnis und Wertung, zu Wertempfinden und Werte-Nacherleben. Wenn wir aber die Wertungen und Erkenntnisse anderer Menschen, die sie ausgesprochen bzw. in ihren Werken zum Ausdruck gebracht haben, kennen lernen, verstehen und uns ggf. aneignen wollen, dann stehen wir vor einer neuen Aufgabe: der Erforschung. Auch das vorhin dargelegte geschichtliche Handeln und philosophische Denken muss durch den Forscher erkannt und verstanden werden.

(1) Das Forschungsziel

Während wir bisher die Wertungen geschichtlich handelnder und philosophisch denkender Personen untersucht haben, wenden wir uns also nun forschenden Personen zu, nicht irgendwelchen, sondern eben den späteren Erforschern des oben in drei Beispielen beschriebenen schöpferischen Denkens und Handelns, also den Historikern. Diese Beispiele sind ja nicht nur schon immer untersucht und dargelegt worden, sie werden es auch immer wieder.

(2) Die Sichtweise des Historikers

Dass der Mensch von Natur aus mit der Fähigkeit zum Wertungsakt und der zum Erkenntnisakt denkt, das haben wir natürlich nicht mehr nur bei den geschichtlich handelnden und philosophisch denkenden Personen, sondern auch bei den nun sie erforschenden Personen als wirksam voraussetzen. Die eigenen Werte und das Wertempfinden versetzen den Historiker in die Lage, sich in fremde Wertungen hineinzusetzen und sie zu verstehen. M. a. W.: Unsere oben dargelegten Wertungen geschichtlich handelnder und philo-

sophisch denkender Personen und ihrer Werke sollen mit den Werten, den Wertungen und dem Wertempfinden Geschichte erforschender und Geschichte schreibender Personen verstanden werden. Während die Methoden der Erkenntnis des zu bearbeitenden Stoffes objektivierbar sind, bleiben die Werte und das Wertempfinden weitgehend persönlicher Art. Es beginnt schon mit dem, was der Historiker an den Forschungsgegenständen für wichtig hält, und führt letztlich zu dem, was für ihn deren Sinngehalt ist – ohne dass wir in naiver Weise darauf hoffen dürften, er finde den ursprünglichen Sinngehalt in Reinform.

Entsprechendes geschieht bei der biographischen Darstellung CICEROS und bei der geschichtlichen Darstellung philosophischer Systeme. Wertungen philosophisch denkender Personen und ihrer Werke werden mit den Werten, den Wertungen und dem Wertempfinden Biographie oder Philosophiegeschichte schreibender Personen verstanden. (Es gibt Philosophiehistoriker, die sich auf den „philosophischen Gedanken“ beschränken. Sie haben ein anderes Interesse; philosophisch begründbar ist diese Beschränkung nicht.)

(3) Die Sichtweise und das Verstehen des Historikers

Das Aufeinandertreffen der Wertungen des Forschungsgegenstandes und der des Forschers hat Auswirkungen auf das Gelingen des Verstehens. Das Verstehen würde in der Regel gut gelingen, gehörten Forschungsgegenstand und Forscher demselben oder einem örtlich und zeitlich naheliegenden Kulturkreis an. Gehören sie aber weit auseinanderliegenden und damit grundverschiedenen Kulturkreisen an, dann kann infolge des eingetretenen Wertewandels das Verstehen durch die Werte und Wertungen des Forschers problematisch werden.

Natürlich hat der Historiker sich zurückzunehmen und sich in die zu beschreibende Situation hineinzusetzen. Er kann sich nicht einfach auf die Seite der Polis oder des Individualismus schlagen (siehe oben a)), er kann nicht allein auf CICEROS Staatsdienst oder allein auf sein *otium* (s. o. b)) pochen, er kann nicht das eine philosophische System gegen das andere (s. o. c)) ausspielen.

Sollte er dennoch in einer von zwei Richtungen die größere Chance der Verwirklichung sehen, dann dürfen dafür seine Wertungen nicht der Grund sein, sondern etwa Gedanken geschichtsphilosophischer Art oder dergl.

Inwieweit er nun im Ganzen der Behandlung seines Stoffes gerecht geworden ist und inwieweit seine persönlichen Werte und sein Wertempfinden im Ringen um das Verstehen eine positive oder negative Rolle gespielt haben, das stellt sich immer nur im Einzelfall heraus, wenn er sein Werk vorlegt. Denn allgemeine Maßstäbe gibt es hier nicht. Für unser Problem des Verstehens ist eine Lösung, die allgemeiner Art wäre, gar nicht in Sicht.

Brennend wird diese Frage nach dem Ergebnis der persönlichen Wertungen des Forschers gegenüber den Wertungen des Forschungsgegenstandes immer dann, wenn sogleich mehrere Historiker denselben Geschichtsstoff zu gleicher Zeit zu bearbeiten haben und dennoch zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Dann sprechen wir zwar von unterschiedlichen Sichtweisen. Sichtweisen sind aber, wie wir gesehen haben, nicht nur bedingt durch die Methoden des zu erforschenden Gegenstandes, sondern überwiegend durch die persönlichen Werte und Wertungen sowie das persönliche Wertempfinden des jeweiligen Historikers.

Es kann durchaus sein, dass weder an den gewählten Methoden noch an den persönlichen Wertungen und schließlich am Verstehen der Historiker Kritik berechtigt ist. Die unterschiedlichen Ergebnisse kamen dann durch unterschiedliche Wertungen legitim zustande. Aber das ist erst zu überprüfen. Ein Problem kann im Erkenntnisakt und der Wahrheit des Erkannten oder kann im vorausgehenden Wertungsakt liegen, z. B. in der fragwürdigen Bedeutung einer vorgenommenen Wertung. Ohne diesen dem Erkenntnisakt vorausgehenden Wertungsakt ist zwar keine Geschichtsschreibung möglich, aber Plausibilität muss ihm schon eigen sein.

(4) Die Gültigkeit der Geschichtswerke
Die Gültigkeit vorgelegter Geschichtswerke ist in der Regel zeitlich begrenzt, denn, wie wir sehen, schreibt jede Zeit mit den ihr eigenen Wertungen

über die Vergangenheit ihre eigenen Geschichtsbücher. Sie bedarf dieser Geschichtsbücher, um das Vergangene von ihren neuen Werten aus zu verstehen – eine *condicio, sine qua non*. Denn Quellen offenbaren in der Regel nur ein Sammelsurium von Fakten und damit noch keine Geschichte. Die Quellen könnten uns Geschichte auch gar nicht liefern, da ihre eigene Gegenwart für ihre Erforschung noch gar keinen überschaubaren Zeitraum bot.

Geschichte ist vielmehr die Zuordnung und ggf. die Entwicklung dieser Fakten zu einer Gesamtgestaltung durch den Historiker. Hier spielt eben u. a. eine Rolle, was der Historiker aus seinem und dem Geist seiner eigenen Zeit heraus für gravierend und was er für weniger gravierend hält und wie er durch Hineinversetzen schließlich zum Verstehen gelangt. Ohne diesen Vorgang würden Quellen niemals zu uns sprechen, wir würden sie niemals verstehen. Das Produkt des Verstehens ist ja weder der geschichtliche Gegenstand in Reinform, noch die in die zu erforschende geschichtliche Situation sich hineinversetzende Phantasie des Historikers in Reinform, sondern ein Drittes, das von beiden in sich trägt und wegen der darin enthaltenen Wertungen von beiden nicht ablösbar ist, sondern daran gebunden bleibt: der Sinngehalt. Erst dieses und nur dieses Produkt nennen wir endgültig Geschichte. Hier zeigt sich eben ein fundamentaler Unterschied zwischen Geisteswissenschaft und Naturwissenschaft.

(5) Das Verstehen der Werke der Literatur
und der Kunst

Wenn Werte und Wertungen in einen Vorgang vom ersten Wertungsakt bis zum ausgeführten Gestaltungsakt verflochten sind, dann ergibt sich daraus eine einleuchtende Aufgabe für die Interpretation literarischer oder künstlerischer Werkgestaltungen: Dann haben wir als Interpreten, wollen wir das vorliegende Werk verstehen, zunächst den Weg der Entstehung zurückzuverfolgen über den eventuellen Rezeptionsakt und den Erkenntnisakt bis zum Wertungsakt. Aber auch wir stehen dann vor denjenigen Problemen des Verstehens, die wir schon beim Historiker aufgezeigt haben. Maßstäbe gibt es nicht. Entwe-

der wir ringen für die Begegnung mit der Vergangenheit um ein weitgehendes Verstehen – oder diese Begegnung kommt nicht zustande. Jedoch offenbaren im Gegensatz zu den oft fragmentarischen Quellen des Historikers diese fertigen künstlerischen Gestaltungen, ob nun Gedicht oder Gemälde, Drama oder Tempel, aus dem Geist ihrer Zeit und insbesondere ihres Schöpfers heraus oft ein hohes Maß an überzeitlichen Sinngehalten, so dass der Geist ihres Interpreten hier bei weitem nicht das Gewicht haben muss wie bei den fragmentarischen Quellen der Geist ihres Historikers. Das gilt auch für eine Erarbeitung der Geschichte der Literatur oder der Kunst.

(6) Das biographische Verstehen

Was wir hier im Raum der Geschichte gesehen haben, gilt ebenso für alle ernstzunehmenden Biographien oder die einfacheren Fälle der geplanten oder spontanen Beurteilung von Menschen durch Menschen im Alltag: Werte verstehen wollender Personen treffen auf Wertungen zu verstehender Personen, eine Tatsache, die bei einer so schwierigen Beurteilungslage immer zur Besinnung auf die eigenen Voraussetzungen und zur Überprüfung des eigenen Urteils mahnt. Denn hier kommt ein wesentlicher Faktor hinzu: Menschen sind wandlungsfähig, und diese Wandlungsfähigkeit ist nicht nur bei der urteilenden Person, sondern hier auch bei der zu beurteilenden Person in Rechnung zu stellen. Andererseits kann, wenn verstehende und zu verstehende Person aus derselben Zeit kommen, das Einfühlungsvermögen aufgrund gleicher oder ähnlicher Werte und Wertungen wirksamer sein als bei den unterschiedlichen Zeiten, mit denen sich der Historiker befasst.

C) *Rückblick*

(1) Wir haben gesehen, welche fundamentale Bedeutung Werte und Wertungen haben und wie sie in den Vorgang vom ersten Wertungsakt bis zum geplanten oder ausgeführten Gestaltungsakt verflochten sind. Sie haben verschiedene Modalitäten, hier etwa von der Werte-Konkurrenz bis zur Werte-Diskrepanz. Sie können intersubjektiv sein und nicht nur den Einzelnen, sondern ganze Gruppen und Gemeinschaften erfassen. Sie sind

eine den Menschen steuernde Kraft, die im Bunde mit ihren Erkenntnisakten sich durchzusetzen weiß und dabei auch offensiv gegen Erkenntnisakte konkurrierender Wertungen vorgehen kann, um deren Lebensgestaltung durch die eigene zu ersetzen.

(2) Wertungen können sich durch ihre Perspektivität als kategoriale Linien erweisen, die ein Elementares im Aufbau des zu erkennenden Gegenstandes (im Sinne KLAFFKIS) sichtbar machen. Über den Gegenstand hinaus wirken sie erkenntnis- und handlungsleitend, zeigen sich lebens- und weltaufschließend und können lebens- und weltgestaltend werden. Denn sie führen den erkennenden Blick und den formenden Willen zu den Kategorien des Lebens und der Welt und sind dabei starke Antriebskräfte.

(3) Rezeption ermöglicht dem Rezipienten, seine persönliche Wertung unter Hinzuziehung eines begrifflichen Rezeptionsgutes zum Ausdruck zu bringen (formale Rezeption) oder mit einer rezipierten Theorie die Begründung seiner eigenen These vorzunehmen (formal-inhaltliche Rezeption) oder einfach die Erweiterung seines Wertebereiches oder seines Erkenntnisbereiches (inhaltliche Rezeption) zu fördern. Aber auch der Rezeption geht das Verstehen voraus, wenn an der Selektion des Rezeptionsgutes im Rezeptionsfeld der Wertungsakt beteiligt ist. Was wir dann rezipieren, ist das von uns so verstandene Rezeptionsgut.

Rezeption bedeutet, dass ein bestimmtes Element im Rezeptionsfeld durch eine Wertung eines Rezipienten Bedeutung erfährt und rezipiert werden soll. Nun gibt es aber auch die Rezeption dieser einmal zugeschriebenen Bedeutung durch andere Rezipienten, ohne dass diese eine neue Wertung vorgenommen haben. Beispiel dafür ist das „Kulturerbe“. Seine Bedeutung wird ihm zunächst von den ersten Rezipienten aufgrund ihrer Wertung zugeschrieben. Aber wir beobachten dann innerhalb späterer Epochen zeitlich lange Wiederholungen derselben Rezeption einmal zugeschriebener Bedeutungen. Wenn diese aber über die Epochen hinweg kaum noch nachvollziehbar und fast nicht mehr vermittelbar sind, stehen sie einer Neubewertung im Wege. Man nennt diese Wiederholungen häufig kano-

nisierend „Nachwirkung“ der Antike, es ist aber die Nachwirkung der später zugeschriebenen Bedeutung. Demgegenüber gibt es Sinngehalte, die immer wieder von neuem als wertvoll angesehen und daher oft als überzeitlich bezeichnet werden.

Werden Werte und Wertungen selbst rezipiert, ist das nur durch Nacherleben und die anschließende Entscheidung zur Rezeption möglich. Von der Möglichkeit des Nacherlebens hängt es eben ab, ob auch Werte aus weit entfernten Kulturkreisen rezipierbar sind.

(4) Wenn Forscher Gegenstände untersuchen wollen, die aus Wertungs-, Erkenntnis- und Gestaltungsakten hervorgegangen sind, ist es für das Verstehen ein Unterschied, ob fragmentarische Quellen oder fertige Werkgestaltungen vorliegen. Denn letztere tragen durch ihren hohen Sinngehalt viel zum Gelingen ihres Verstehens bei. Im Falle eines Geschichtswerkes jedoch birgt das Ringen um das Problem des Verstehens beim Aufeinandertreffen der Wertungen des Forschungsgegenstandes und der Werte des Forschers jedes Mal von neuem die Chance des Gelingens wie auch das Risiko des Misslingens, sei dieses Werk nun politischer, geistesgeschichtlicher oder kulturhistorischer Art. Nun kommt in der Praxis ein Misslingen selten vor, meistens sind es Thesen, die eine Diskussion entfachen. Das zeigt, welche Mühe ein ernstes Erfassen der Vergangenheit kostet, von der viele eine Meinung, aber nicht ebenso viele eine Ahnung haben. Jedoch erlebt jeder vergleichbare Situationen, die erst verstanden werden müssen. Da kann ihm die Tätigkeit des Historikers nicht gleichgültig sein.

(5) Um der Klarheit der Beschreibung willen mussten wir alle Akte theoretisch auseinanderlegen, die in Wirklichkeit ein ineinandergreifender komplexer Vorgang sind, und mussten natürlich von abgeschlossenen Akten ausgehen. Ein Akt ist aber in der Regel nicht sogleich abgeschlossen, sondern erfährt durch einen anderen Akt korrigierende Wirkung. Das *Procedere* besteht im Fortschreiten der Korrektur der Akte untereinander und in ihrer erneuten Bindung aneinander, bis der Suchprozess abgeschlossen und zu einem Ergebnis gelangt ist. Zu bedenken ist, dass eigene Wertungen und das Empfinden fremder Werte ja

ständig einander abwechselnde Vorgänge sind, wobei letztere modifizierende oder bestätigende Rückwirkung auf die eigenen Wertungen haben. Auch die aus den gesamten vorausgehenden Ausführungen sich ergebende Reihung Wertungsakt – Erkenntnisakt / Verstehensakt – ggf. Rezeptionsakt – Gestaltungsakt besitzt nicht die Linearität des monokausalen Ablaufs, sondern die Qualität der wechselseitigen Einwirkung.

III) Werte als Normen

Je mehr jemand Wertungserfahrungen gewonnen hat, umso eher kann er Wertungen einer Gemeinschaft nachvollziehen und sich aneignen. Das sind z. B. alle Wertungen, die aufgrund ihrer Intersubjektivität zu einer Staatsgemeinschaft geführt haben. Da eine Staatsgemeinschaft sich aber nicht ausschließlich auf intersubjektive Wertungen gründet, sondern noch andere Fundamente hat und auf Dauer angelegt ist, sieht sie ihre Werte als Normen (mit Sanktionscharakter) an, um den Bestand dieser Gemeinschaft zu garantieren. Hier dürften an erster Stelle der Frieden und alle zu ihm in einer Beziehung stehenden Werte zu nennen sein.

Die Normativität dieser Werte hebt ihren Wertcharakter nicht ganz auf, da ihr Inhalt von Einsichtigen weiterhin geschätzt wird, auch wenn ihre Existenz mit allgemeiner Verbindlichkeit ausgestattet werden muss. Werte-Erziehung hat hier wieder ihre Aufgabe, die schließlich zur Einsicht in die Besonderheit von Werten als Normen und ihre Begründung führen muss. Dieses Kapitel wird in den verschiedensten Publikationen so oft behandelt, dass wir hier auf weitere Erläuterungen verzichten können.

IV) Schluss

Es kann keinem Zweifel unterliegen, dass Werte vom Wertungsakt über den Erkenntnisakt bis zum Gestaltungsakt eine Funktion haben, ohne die ein eigentliches Menschwerden und Menschsein nicht möglich wäre. Diese Tatsache durch Erarbeitung zu vollem Bewusstsein und in der Praxis des Alltags zu voller Anwendung zu bringen ist ein Bildungsvorgang und ein Erziehungsvorgang.

HERBERT ZIMMERMANN, Jülich

Strategien aus der Praxis des lateinischen Sprachunterrichts

Liebe Kollegin, lieber Kollege! Ich weiß nicht alles besser als Sie, im Gegenteil: Vieles wird Ihnen bekannt vorkommen; es geht vor allem um das Gesamtkonzept. Übernehmen Sie also bitte all das, von dem Sie glauben, dass es unseren Schüler(inne)n helfen könnte!

A. SPEZIELLE VORAUSSETZUNGEN

1. **Organisatorischer Rahmen:** Sprachkurse am Seminar für Klassische Philologie der Universität Mainz zum nachträglichen Erwerb des Latinums; Dreiergliederung zu je 60 Zeiteinheiten à 45 Minuten pro Semesterkurs von zwei Doppelstunden (2 x 90 Minuten) pro Woche: I. Anfängerkurs (Grammatik I), II. Fortgeschrittenenkurs (Grammatik II; regelmäßig auch als Ferienkurs angeboten), III. Lektürekurs (meist Prosa; mein letzter Kurs zu OVIDS Metamorphosen im Frühjahr 2006 war m. W. zugleich die letzte Poesielektüre an deutschen Universitäten). Durchschnittliche Kursstärke: I: 100-240 (mein letzter Kurs WS 2006/07: 293 Teilnehmer), II: 80-160 (mein Ferienkurs Herbst 2005: 210 Abschlussklausuren), III: 40-80 (aus meinem letzten Latinums-Lektürekurs 110 Kandidaten in den Prüfungen Frühjahr 2006).

2. **Klientel:** Student(inn)en im Durchschnittsalter von 18-23 Jahren, relativ wenige Bildungsenioren. Allgemeine persönliche Disposition: hohe Leistungsbereitschaft, eher reduzierte Gedächtnisleistung; überwiegend Vorkenntnisse von Gymnasium und Universität, allerdings oft verbunden mit erheblichen Traumata und nachhaltiger Frustration; Zwang der Qualifikation des Latinum als notwendige Bedingung für das Fachstudium; häufig erheblicher Zeitdruck durch fortgeschrittenes Fachstudium bzw. (fast schon als Regelfall) Beeinträchtigung durch Nebenjob; zusätzliche Belastung durch übergroße Kursstärken (mit mangelnder Betreuungsmöglichkeit des Einzelnen).

3. Unterrichtsmittel:

a) Kurs I/II: *Studium Latinum Teil I: Texte und Übungen. Teil II: Übersetzungshilfen und Grammatik* (Bamberg: Buchner; seinerzeit im Auftrag

des DAV von GEBHARD KURZ, Mainz, speziell für Universitätskurse konzipiert); Lexikon Latein-Deutsch (z. B. Langenscheidt, Pons/Klett, Der Kleine Stowasser; die Benutzung wurde in meinen Kursen regelmäßig schon gegen Ende von Kurs I eingeübt und verbindlich vorausgesetzt für die Abschlussklausuren von Kurs I und II); weitere ergänzende Materialien (z. B. Sonderblatt Konjunktiv und Kurzfassung zur Texterschließung am Anfang von Kurs II).

b) Kurs III: Schulausgabe als Basis; weitere ergänzende Materialien (z. B. Kurzfassung der Kasuslehre, Übungssammlung von Einzelverbformen, ggfs. Sonderblätter zu Metrik bzw. Dichtersprache); Lexikon Latein-Deutsch (für Abschlussklausur Kurs III/Latinumsprüfungen).

4. **Kursleiter:** geb. 1942; Mittelbaustelle mit Deputat von 16 Semesterwochenstunden (plus ein Ferienkurs pro Jahr); praktische Erfahrung aus fast 40 Jahren Sprachunterricht (1968-2007), mit kontinuierlicher Verbesserung der Unterrichtsmethodik und -didaktik im Blick auf Frustabbau, Effektivität und Erfolgserlebnisse (durchschnittliche Ergebnisse in den letzten Jahren: Abschlussklausur Kurs I: regelmäßig 75-80% bestanden, Kurs II: regelmäßig ca. 75% bestanden, Latinum: regelmäßig über 90% bestanden). Grundsätzliche Abneigung gegen jede Form von Fachdidaktik, die vorwiegend um eigene dogmatische Festlegungen kreist (z. B. Zwang zur Heranziehung nur von Originaltexten!), ohne sich genügend an Realitäten und Nöten der Unterrichtspraxis zu orientieren; große Offenheit gegenüber jeder weiteren Anregung, sofern sie im Interesse des Faches den Lehrerfolg noch steigern könnte.

B. GRUNDSÄTZLICHE LEITLINIEN FÜR DIE UNTERRICHTSGESTALTUNG

1. **Klare Systematik statt chaotischer Improvisation:** Um von Anfang an unkoordinierte Aktivitäten und unbewusste Fehlschaltungen zu vermeiden, ist ein einfaches, von der ersten Stunde an praktikables Grundschema für die Texterschließung zu vermitteln, mit dem Ziel, möglichst präzise die Hauptsatz- und Nebensatzbereiche zu unterscheiden und möglichst

früh die strukturell höherrangigen Basis-elemente im Text zu erfassen (Motto: ‚jeder Text hat seine latente Ordnung‘). Dabei werden einerseits das bzw. die Hauptsatzverben markiert, andererseits die Nebensatz-einleitung(en) zusammen mit Nebensatzverb(en), schließlich im Gesamtbereich des Satzes alle Konjunktionen und weiteren Partikel (incl. Negationen). Sinn dieser Systematik ist es, schon bald als Normalfall für die Texterschließung eine ebenso klare und festgelegte wie sinnvolle Abfolge der einzelnen Übersetzungsschritte zu erreichen (Motto: ‚wie auf unsichtbaren Schienen‘). Nebeneffekt: Zeitersparnis.

2. Stufenweiser weiterer Aufbau jeweils auf festen Voraussetzungen: Das einfache Grundschema der Texterschließung wird kontinuierlich ausgebaut durch Erarbeitung weiterer grammatischer Teilbereiche jeweils mit klaren Angaben zu den für die nächste Stufe verbindlich als bekannt vorausgesetzten Stoffkomplexen (z. B. Endungsschema der A/O-Dekl. als Basis für die Einführung der 3. Dekl.: Liste denkbarer Fehlschaltungen bei Formen der 3. Dekl. im Blick auf die Basisformen der A/O-Dekl.). Dabei bietet sich als wesentliches didaktisches Grundprinzip die *Analogie* an (z. B. Prinzip ‚Aus 1 mach 2!‘ bei AcI, abl. abs. und relativischer Verschränkung); wichtig ist weiterhin die Aktivierung aller schon vorhandenen *Vorkenntnisse* (Fremd- und Lehnwörter; Grundkenntnisse zu Vokabular und Formenlehre speziell der romanischen Sprachen, z. B. Abl. Sing. Kons. Dekl. *a la maniera italiana*). Nebeneffekt: Zeitersparnis.

3. Klotzen statt Kleckern/ Reduzierung auf Regel vor Ausnahme: Ein neuer grammatischer Stoff wird am Beginn jeder Lektion eingeführt mit klaren Vorsignalen zur unterschiedlichen Wichtigkeit (*Ponderierung* nach Guide Michelin: besonders wichtig = 3 Sterne; wesentlich = 2 Sterne; interessant = 1 Stern); ergänzend können einfach strukturierte, visuell einprägsame Schemata hinzukommen. Insgesamt ist konsequente *Reduzierung* auf die wesentliche Substanz des Gesamtstoffes notwendig (z. B. klare Präferenz des Normalverbs gegenüber Anomala),

mit entschiedener Tendenz zu *Hervorhebung* der Regelfälle gegenüber den Ausnahmen (Motto: ‚jeder Lehrer redet viel zu viel von Ausnahmen‘) und *Begrenzung* der Stoffmasse auf ein erträgliches Maß (z. B. in der Anfangsphase von Kurs I beim einführenden Gesamtschema der 30 Formen zur A/O-Deklination: Hinweis auf die Präferenz von Nominativ/Akkusativ/Ablativ; hingegen systematische Einführung der Kasuslehre erst im Übergang zur Lektüreprase). Nebeneffekt: Zeitersparnis.

4. Stabilisierung durch Fixierung: Meist viel zu wenig genutzt ist die Verwendung der verschiedensten *mnemotechnischen Varianten*. Besonders effektiv speziell in der Anfangsphase ist der Einsatz von bis zu 40 spezifischen *Codewörtern* zum bewussten Fixieren der Hauptprobleme bei der Übersetzung, vor allem bei wesentlichen Knackpunkten, an denen Latein und Deutsch auseinandergehen (z. B. Divergenzen in der Kasusergänzung: ‚Zwei-Hände-Regel‘), mit der Option, dass im weiteren Verlauf auf die Mehrzahl dieser Codewörter wieder verzichtet werden kann, weil das Problem begriffen ist. In wenigen Einzelfällen empfiehlt sich die *Personalisierung* wichtigster Regeln durch Ernennung eines einzelnen Kursteilnehmers mit möglichst auffälligem Namen als jeweils Zuständiger und der regelmäßigen Nennung seines Namens beim Auftauchen des betreffenden Einzelproblems (z. B. ‚Drei-Sterne-Regel‘; Übersetzungsmöglichkeit 1-5 bei einfachem Partizip).

5. Bewusstmachen der beiden Hauptquellen für Fehlleistungen:

a. *Abweichen vom ebenso regelmäßigen wie sinnvollen Verlauf der systematischen Texterschließung* (Motto: ‚Führe mich nicht in Versuchung mit dem ersten bzw. nächsten Wort!‘); dabei wird zunehmend klar, dass dieser Fehlertyp sich aus der unreflektierten Übernahme der Praxis muttersprachlichen Lesens ergibt.

b. *Verabsolutierung oder Missdeutung einer Einzelinformation im Text* (z. B. Voraussetzen der Imperfekt-Kennsilbe *-ba-* bei *scribam*; Missdeuten der Endung *-i* in der 3. Dekl. als Gen. Sing./Nom. Pl. Masc. der O-Dekl.); dabei wird

zunehmend klar, dass dieser Fehlertyp sich aus mangelnder Koordination mit dem Kontext und aus unreflektiertem Voraussetzen von nur einer bei Vorliegen von zwei oder mehr Deutungsmöglichkeiten ergibt.

6. Konkretisieren statt Abstrahieren: Wichtig ist das Ansprechen von taktischer Intelligenz, spielerischer Kreativität (*homo ludens*) und konkreter Vorstellungskraft, speziell bei der Texterschließung (z. B. Priorität des meist gegen Ende des Satzes stehenden Prädikats: ‚Fallschirmjäger ins Hinterland zur Schlüsselstelle‘; Abfragen der weiteren wichtigen Satzteile vom Prädikat aus: ‚Agieren wie die Spinne im Zentrum des Netzes‘, Objekt bzw. Adverb stehen meist links vom Vollverb). Dabei sind im Zweifelsfall auch Kindergarten-Slogans vertretbar (z. B. Grundschemata zur Erschließung aller Verbformen: ‚Hinten – Vorn – Gucken, was übrigbleibt‘; Vorfrage an alle Passivformen: ‚Bist du Normalverb oder bist du Deponens?‘). Andererseits sollte möglichst jede unnötige Fachterminologie vermieden werden (z. B. ‚Einfaches Partizip‘ statt ‚Partizipium coniunctum‘, ‚substantivierter Infinitiv‘/ ‚Verbaladjektiv der Notwendigkeit‘ alternativ zu ‚Gerundium‘/ ‚Gerundivum‘, ‚Ablativ der Beziehung‘ statt ‚Ablativus respectus/limitationis‘, ‚Freischwebender Genitiv‘ statt ‚Genitivus possessivus im übertragenen Gebrauch‘).

7. Übersetzen statt Bestimmen: Der Unterricht ist von Anfang an konsequent auszurichten auf möglichst direktes Übersetzen, vor allem bei den Verbformen (z. B. *-t* = er,sie,es; *-tur* = er,sie,es wird; *-re* = -en; *-ri* = werden, *-isse* = haben; *-ba-* = -te, *-re-* meist = würde, *-ss-* meist = hätte; *-ns/-nt-* = dt. -nd-, *-tus, ta, tum* = ge-), aber auch bei den Nominalformen (z. B. Kasusendungen/Geschlecht bei Adjektiven). Dabei sollten regelmäßig Einzelaktionen im Unterricht hervorgehoben werden, in denen richtig bestimmt, trotzdem aber falsch übersetzt wurde. Am Rande ergibt sich notwendige Kritik an Übungen und Hausaufgaben mit Arbeitsauftrag ‚Bestimmen Sie...‘ statt ‚Übersetzen Sie...‘. Nebeneffekt: Zeitersparnis.

8. Übersetzen nur aus dem Lateinischen ins Deutsche: Das Vermitteln aktiver Sprachkenntnisse im Rahmen der Universitätsausbildung ist unverzichtbar; doch **Aktivübungen** aus Zeiten des wilhelminischen Gymnasiums wirken im normalen Sprachunterricht meist uneffektiv und frustrierend (z. B. eigenständige Bildungen komplizierter Verbformen wie Plusquamperfekt, Umwandlungen von Normalverbformen zu Deponentialformen aus unterschiedlichen Konjugationen), aber auch die Übernahme von traditionellen Stilübungs-Schemata (z. B. Trennung von Untergruppen der 3. Deklination; System der *consecutio temporum*). Dafür sollten vor allem jene Fälle hervorgehoben werden, in denen spezifisch lateinische Lösungen bei der Umsetzung ins Deutsche wirklich Probleme machen (z. B. relativischer Satzanschluss = ‚Scheinwanne II‘), Verschränkung von Relativsatz und AcI = ‚Kreuzung I‘). Nebeneffekt: Zeitersparnis.

9. Lernzwang nur für ‚kleine Wörter‘: Die Verfügbarkeit des Wortschatzes durch Benutzung des Lexikons ist in universitären Sprachkursen der Normalfall (m. E. mit Einschränkungen auch für den Gymnasialunterricht vertretbar), was den Leistungsdruck speziell in der Anfangsphase erheblich reduziert. Andererseits sollte schon früh klar sein, dass Abschlussklausuren zeitlich sicher nur zu bestehen sind durch konsequente Texterschließung, möglichst direktes Übersetzen und die notwendige Vorkenntnisse der ‚kleinen Wörter‘ (Konjunktionen, Subjunktionen, Präpositionen, weitere Partikel; Basis: Grund- und Aufbauwortschatz Klett, S. 13-24). Als Signal für deren besondere Wichtigkeit können in den ersten Unterrichtsstunden vorübergehend eigene kleine Zettellisten angelegt werden.

10. Zusatzübungen nur am Rande: Alle über den Text hinausgehenden Zusatzaufgaben sind auf wirklich Unverzichtbares zu reduzieren (ggfs. Vorhinweis auf die besondere Wichtigkeit); das gilt vor allem für demotivierende oder gar frustrierende Einzelaufgaben (speziell bei den üblichen Zusammen-

stellungen von Nominal- oder Verbalformen ohne jeden Kontext und mit mindestens ebenso viel Ausnahmen wie Regelfällen). Die durchweg nur fakultativ gestellten Hausaufgaben sollten in der nächsten Unterrichtsstunde gemeinsam besprochen werden (mit der Möglichkeit, dass bei mangelnder Vorbereitung die Arbeitsaufgabe automatisch an den Sitznachbarn weitergegeben werden darf). Nebeneffekt: Zeitersparnis.

11. Fördern einer zunehmend selbstbewussten Grundhaltung:

Ganz wesentlich ist die Vermittlung einer Einstellung, die sich dem zu erschließenden Text gegenüber nicht kontinuierlich ‚mit dem Rücken zur Wand‘ empfindet, sondern zunehmend offensiv das Gesetz des Handelns gewinnt, speziell durch Aufbau von Erwartungshorizonten, die im Kontext nahe liegen (z. B. nach Verben der Kommunikation: AcI, nach Komparativen: *abl. comp.* bzw. *abl. mens.*; bei erweiterten Satzgliedern: Kenntnis der drei grundsätzlichen Möglichkeiten; bei fehlender weiterer Fragemöglichkeit: Hauptvarianten partizipialer Erweiterungen, am besten gleich mit Prozentzahlen der statistischen Wahrscheinlichkeit).

12. Die Hälfte des Erfolges ist Psychologie:

Entscheidend ist das kontinuierliche Bestärken der Klientel (Motto: ‚Das schaffen Sie schon!‘), speziell in der Anfangsphase und bei kurzfristigen Stoffhäufungen (z. B. bei den 30 Nominalformen der A/O-Dekl.), die gleichbleibende Ermütigung durch Vermitteln und spontanes Bestätigen von Erfolgserlebnissen (z. B. das erste Einüben der Übersetzungsbedeutung von Verbalendungen, indem der Kursleiter die Übersetzungsbedeutung des Verbalstamms übernimmt; Motto: ‚Ich bin Ihr Lexikon!‘). Wesentlich sind auch Hilfen bei zunächst ‚unmöglichen‘ Erschließungsaufgaben speziell zu Verb oder Nomen, vor allem dann, wenn die Einzelform im Text von der Lexikonangabe in den ersten 4-5 Buchstaben divergiert (z. B. unregelmäßige Perfektformen: *egerunt s. ago, dederunt s. do*; unregelmäßige Restkasusformen 3. Dekl. gegenüber Nom. Sing.: *moribus s. mos; generum s. genus* (Grundkonzept: Solidarisierung mit dem Kursleiter). Wichtig im weiteren Verlauf ist auch

die Anregung zur Bildung von Arbeitsgruppen innerhalb der Klientel (Grundkonzept: Solidarisierung untereinander) und das konsequente Einbeziehen ins Gesamtkonzept des Sprachunterrichts durch regelmäßige Zwischenbilanzen zu den Einzelphasen (nach entwicklungspsychologischen Kategorien):

- a. lateinisches ‚Krabbelalter‘ (A/O-Deklination; Präsens Indikativ der Konjugationen; wichtigste Pronomina).
- b. lateinischer ‚Kindergarten‘ (3. Deklination; AcI/NcI, einfaches Partizip, Indikativ der Vergangenheitstempora Imperfekt, Perfekt und Plusquamperfekt); Rückfall in die A/O-Dekl. bei Formen der 3. Dekl.: ‚infantiler Regress‘.
- c. lateinische ‚Grundschule‘ (Einführung der Konjunktive nach Formen und Funktionen; Ergänzung durch Indikativ Futur I/II und E/U-Deklination).
- d. lateinische ‚Sekundarstufe‘ (Schwerpunkt Syntax: Zusammenstellung aller Infinitive bzw. Partizipien; Ergänzung durch Supina sowie Gerundium/Gerundivum; daneben Adverb, Steigerung; schließlich Einführung von Deponentien; indirekte Reflexivität/ indirekte Rede).
- e. lateinische ‚Primarstufe‘: Lektüreprase mit zwangsläufigem ‚Lektüreschock‘ zu Beginn.

C. BASIS DER TEXTERSCHLISSUNG

(Motto: ‚Ein Zelt steht nur durch sein Gestänge.‘)

1. Erster Schritt ist die Annäherung an die Basiselemente des vorgegebenen Textes mit **Hilfe der Interpunktion**. Das allzu oft übersehene Zeichen am Ende des Satzes (Codewort: ‚Nullstelle‘) gibt immer einen wichtigen Vorhinweis für den jeweiligen Grundtyp des Hauptsatzes: Aussage (:) bzw. Frage (?) bzw. Wunsch/Aufforderung/Befehl/Ausruf (!). Ein Komma innerhalb des Satzgebildes kann, aber muss nicht Indiz für Nebensatz sein; Doppelpunkt und Anführungszeichen hingegen sind eindeutige Indizien für wörtliche Rede (Motto zur Abgrenzung: ‚erst der Rahmen, dann die wörtliche Rede!‘).

Voraussetzung dieses Ansatzes ist allerdings die Forderung an Übungsbücher und Schulausgaben, endlich auf

einheitliche, in sich konsequente Interpunktion zu achten, also z. B. partizipiale Erweiterungen nie mit Kommata abzutrennen und möglichst auch am Satzanfang grundsätzlich Kleinbuchstaben zu setzen (außer bei Eigennamen).

2. Nächster Schritt ist die **klare Unterscheidung zwischen Hauptsatzbereich und Nebensatzbereich** im vorgegebenen Textganzen bei Vorliegen von Komma(ta):

- a. durch konsequentes Suchen bzw. Ausschließen von Nebensatzeinleitungen (Subjunktionen) an den wenigen, dafür in Frage kommenden ‚kritischen Stellen‘ (jeweils das erste Wort am Satzanfang bzw. hinter einem Komma; ggfs. auch Überprüfung des zweiten bis dritten Wortes, speziell nach Präpositionen oder später in Dichtungslektüre).
- b. durch konkretes **Markieren der Basiselemente** mit Bleistift (ein oder mehrere Hauptsatzverben jeweils = ‚Kästchen‘; Subjunktion bzw. ein oder mehrere Nebensatzverben jeweils = ‚Wanne‘; alle Konjunktionen incl. weitere Partikel jeweils = ‚Kringel‘).

Vorübergehend sollten schon in den ersten Stunden getrennte Listen für Konjunktionen und Subjunktionen angelegt werden (z. B. danach/nachdem, dennoch/obwohl), da deren Unterscheidung aus dem Gymnasialunterricht oft nicht voraussetzbar ist.

3. Nächster Schritt ist die konkrete Visualisierung des Ergebnisses aus 2 in der Vorstellung unterschiedlicher **Farbzonen** (z. B. Hauptsatz: gelb; Nebensatz: blau), mit folgender verbindlicher **Alternativstrategie zum Einstieg:**

- a. Wenn der Hauptsatz (gelb) ganz oder teilweise vorn steht, beginnt man mit dem Hauptsatzverb (‚Kästchen‘), wobei mit zunehmender Sicherheit eine am Anfang stehende Konjunktion (‚Kringel‘) schon auf dem Weg zum Verb mitübersetzt werden kann.
- b. Wenn hingegen der Nebensatz (blau) vorn steht, beginnt man mit der Subjunktion (‚Wanne‘) als ‚Sesam öffne dich!‘ auf dem Weg zum Nebensatzverb (‚Wannenverb‘).

Dabei sind schon früh die z. T. unterschiedlichen Bedeutungen von Nebensatzeinleitungen hervorzuheben (z. B. *cum* + Ind. in berichtendem Text meist ‚als‘, in argumentierendem Text eher ‚wenn‘; später: *cum* + Konj. in berichtendem Text ‚als‘, in argumentierendem Text eher ‚weil‘; Unterscheidung von der Präposition *cum* + abl.). Weiterhin sollte man auch auf die ganz unterschiedliche Wichtigkeit von Signalen aus den Konjunktionen hinweisen: mal verbinden sie Verbformen, die für die Texterschließung grundlegend sind; mal verknüpfen sie eher belanglose Zusatzelemente (z. B. Adjektive).

4. Nächster Schritt ist das denkbar präzise **Übersetzen der Verbform(en)**, sei es Hauptsatzverb (‚Kästchen‘), sei es Nebensatzverb (‚Wannenverb‘), in zunehmend zur Routine werdendem Dreierschritt Endung – Stamm – Zusatzelemente (Motto: ‚Hinten – vorn – gucken, was übrigbleibt‘). Notwendige Voraussetzung ist dabei die richtige Umsetzung der schon in den ersten Unterrichtsstunden vollständig eingeführten aktiven bzw. passiven Normal-Endungsreihe (*o/m, s, t, mus, tis, nt* bzw. *or/r, ris, tur, mur, mini, ntur*) nach dem Motto: ‚Nicht bestimmen, sondern übersetzen!‘ und dem Grundsatz: ‚Im Lateinischen gibt es nur eine Todsünde: Verwechslung von Aktiv und Passiv beim Normalverb‘ (zu Deponentien s. u.). Bei gleichartigen Verbformen wird grundsätzlich zunächst nur die erste übersetzt, dann (meist über eine Konjunktion) die nächste, ggfs. (über eine weitere Konjunktion) die übernächste etc. (Bild vom Installateur-Lehrling: ‚für x Rohrstücke = Verbformen braucht man x minus 1 Muffen = Konjunktionen‘; Ausnahme z. B. *et – et*). Notwendige Voraussetzung zur richtigen Unterscheidung ambivalenter Verbformen ist im weiteren Verlauf des Unterrichts die präzise Kenntnis der unterschiedlichen Konjugationstypen (so früh wie möglich Koordination im Lexikon und Hervorhebung der Verwechslungsmöglichkeiten):

A: *amō* (1) *amare*

E: *deleo* (2), *delere* (langes e!)

I: *audio* (4), *audire*

K: *lego* (3), *legere* (kurzes e!)

M: *capio* (3), *capere* (kurzes e!)

5. Für den nächsten Schritt ist das Herausarbeiten der einfachen geometrischen **Grundschemata im Satz** zum Aufbau von unterschiedlichen Erwartungshorizonten hilfreich:

- a. bei Hilfsverben (speziell *esse, fieri, manere*) **lineares Schema** als Normalfall: wer? Otto – ist wer oder was? doof, Dozent, auf der Uni (präpositionaler Ausdruck).
- b. bei transitiven Vollverben **Dreiecksschema aktiv** (wichtiges Motto: ‚Wer oder was *vor* wen oder was!‘) als Normalfall: er,sie,es sieht – wer? Markus – wen? Julia.
- c. bei transitiven Vollverben **Dreiecksschema passiv** als Normalfall: er,sie,es wird zerstört – wer? die Villa – von wem? bzw. /wodurch? Von Markus bzw. durch die Flamme.

6. In diesem vorgegebenen Erwartungshorizont folgt innerhalb des jeweiligen Kontextes, sei es Hauptsatz, sei es Nebensatz, als nächster Schritt das **Weiterfragen von der übersetzten Verbform aus**, zunächst (wichtiges Motto speziell bei 3. Person Sing.: ‚Wer oder was *vor* wen oder was!‘) nach dem **Subjekt** (Normalstellung in Prosa: eher am Satzanfang), mit der Möglichkeit, dass das Subjekt stillschweigend aus dem Vorsatz übernommen ist; dann bei Hilfsverb nach dem Prädikatsnomen (als Adjektiv bzw. Substantiv im Nominativ), bei aktivem Vollverb nach dem **Objekt** (bei Transitiva meist im Akkusativ), bei passivem Vollverb nach persönlichem **Urheber** (*a(b)+Ablativ*) bzw. **Mittel** (bloßer Ablativ; Normalstellung all dieser ergänzenden Elemente in Prosa: links vom Hilfsverb bzw. Verb).

7. Nächster Schritt ist oft von den im vorangehenden Schritt erschlossenen Substantiven aus das **Weiterfragen nach zugehörigen Attributen** (wichtige Standardfrage: ‚was für ein?‘); Ergebnis ist am häufigsten ein **Adjektiv** (mit identischen Kasus, anfangs auch mit derselben Endung wie das Substantiv), vielfach auch ein **Genitiv** (meist mit unterschiedlichem Kasus), seltener ein **präpositionaler Ausdruck**. Notwendige Voraussetzung für diese Phase der Texterschließung ist bereits die zunehmende

Vertrautheit mit den Kasusformen nach ihrer Häufigkeit (1. Nominativ, 2. Akkusativ, 3. Ablativ). Am besten fragt man von einem einzelnen Teilelement weiter, indem man den gesamten schon erschlossenen Übersetzungstext noch einmal in Gedanken wiederholt und dabei nicht in den vorgegebenen Text sieht (Motto: ‚Nase aus dem Text‘ bzw. ‚flehender Blick zum Himmel‘).

8. Eine weitere Phase besteht oft in der **Erschließung infinitivischer Erweiterungen**, ebenfalls mit Aufbau von Erwartungshorizonten (Motto: ‚Was erwarten Sie jetzt?‘), speziell bei Hilfsverben wie ‚wollen, sollen, können, dürfen, müssen‘ (Infinitiv als Objekt) bzw. Impersonalia (Infinitiv/AcI als Subjekt, z. B. es ist gut/es steht fest), Verben der Kommunikation (AcI als Objekt, z. B. er, sie, es sagt; NcI: z. B. es wird gesagt) und Sondergruppe ‚*iubere, vetare* etc.‘ (AcI als Objekt), nach dem Grundschemata: nach übergeordnetem aktivem Verb AcI, nach passivem Verb (außer Deponens) meist NcI.

9. Letzte und oft schwierigste Phase ist durchweg die **Erschließung partizipialer Erweiterungen** (‚Partizip-Inseln‘) nach dem Motto: ‚Ham Sie noch ’ne Frage? Nein? Also: Partizip im Gebüsch!‘. Beim Auffinden des Partizips sind dann für die Übersetzung die verschiedenen **Formvarianten** (PPP, PPA, PFA und PPDep) zu unterscheiden, im Blick auf seine Funktion und deren statistische Häufigkeit stellt sich ein ganz unterschiedlicher **Erwartungshorizont** ein: einfaches Partizip als Subjekterweiterung im Nominativ ca. 40 %, als Objekterweiterung im Akkusativ/Dativ ca. 20%; Sonderform des abl.abs. ca. 30%. Dabei ergibt sich für die Texterschließung der verblüffende Effekt, dass nach der Übersetzung des Partizips der Rest des Textes auf einmal wieder abfragbar wird.

10. Entscheidend vor allem bei übergroßen Satzperioden (Motto: ‚Alle langen Sätze sind Papier-tiger!‘) ist das Wissen um die drei Hauptgründe für **Überlänge einzelner Satzglieder**:

- a. **Aufzählungen** (Indizien: Kommata bzw. Häufung von Konjunktionen)

- b. **Infinitivische Erweiterungen** (incl. AcI/NcI; s. o. unter 7)
- c. **Partizipiale Erweiterungen** (einfaches Ptz., abl.abs.; s.o. unter 8; zusätzlich Supin I/II)

11. Erst im weiteren Verlauf des Unterrichts können sich zu den vorangehenden Schritten bei Nebensatzeinleitungen die folgenden **Sonderprobleme** ergeben:

- a. **Scheinbare ‚Wanne‘ als ‚Scheinwanne I‘** (Sonderfall zu 2): was auf den ersten Blick nach Relativpronomen bzw. -adverb aussieht, erweist sich bei näherer Betrachtung des Gesamtsatzes nicht als Nebensatzeinleitung, sondern steht (nur möglich nach abschließender Interpunktion am Anfang eines Satzgebildes) an erster (nach Präposition an zweiter) Stelle als relativischer Satzanschluss (dt. Übersetzung als *Demonstrativpronomen* bzw. -adverb, z. B. *qui* = dieser, *quo* = dorthin).
- b. **Scheinbare ‚Wanne‘ als ‚Scheinwanne II‘** (Sonderfall zu 2; Merkvers: ‚nach *si, nisi, ne, num* fällt *ali-* um!‘): was, meist an zweiter Stelle unmittelbar nach den angegebenen Wörtern stehend, auf den ersten Blick nach Relativ- bzw. Interrogativpronomen oder -adverb aussieht, erweist sich bei näherer Betrachtung des Gesamtsatzes als *Indefinitpronomen* bzw. -adverb (z. B. *si quis venit* = wenn irgendwer kommt, *si quo venis* = wenn du irgendwohin kommst).
- c. **‚Wanne‘ als ‚Kringel‘** (Sonderfall zu 2): ein meist als Nebensatzeinleitung vorkommendes Element (z. B. *nisi*; Vergleichspartikel wie *ut* oder *quam*) steht nicht nach Komma und ohne eigenes zugehöriges Verb; dann heißt *nisi* ‚außer‘, *ut* und *quam* im verkürzten Vergleich ‚wie‘, *quam* nach komparativen Ausdrücken ‚als‘.
- d. **‚Sesam öffne dich!‘ nicht sofort zu knacken** (Sonderfall zu 3): wenn ein Relativpronomen die Nebensatzeinleitung bildet, kann es aufgrund seiner unterschiedlichen Flexionsformen vor allem beim Gen., Dat. und Abl. Übersetzungsprobleme geben, die meist schnell zu beheben sind mit der eingeschobenen

Zwischenfrage nach dem (durchweg erkennbaren) Kasus (z. B. *flammas extinguo, quibus circumvenior*: wodurch? – durch die...).

- e. **‚Sesam öffne dich!‘ scheinbar überhaupt nicht zu knacken** (Sonderfall zu 3): wenn ein Relativpronomen auch durch die Zwischenfrage nach d. nicht übersetzbar wird, stellt man sich ausnahmsweise den Nebensatz (blau) als Hauptsatz (gelb) vor, beginnt mit dem Verb, erschließt die übrigen Elemente durch weitergehende Fragen und kommt so auf den Gesamtsinn des Satzgliedes (z. B. *amicus, cuius auxilio adiuvor*: ich werde unterstützt durch dessen Hilfe = durch dessen Hilfe...).
- f. **Relativische Verschränkung als ‚Kreuzung I‘** (Sonderfall zu 3): wenn die im Dt. schwer übersetzbare Kombination zwischen einem Relativsatz und einem AcI vorliegt, kann man zunächst ebenso nach e. vorgehen (z. B. *amicus, quem carum esse constat*: es steht fest, dass dieser lieb ist, = von dem feststeht, dass er ...; Prinzip: ‚Aus 1 mach 2!‘).
- g. **‚Kreuzung II‘** (Sonderfall zu 3): wenn die im Dt. schwer übersetzbare Kombination zwischen einem Relativsatz und einem *Ablativus comparationis* vorliegt, kann man zunächst ebenso nach e. vorgehen (z. B. *amicus, quo nihil carius est*: nichts ist lieber als dieser = im Vergleich zu dem ... = demgegenüber ...).
- h. **Besonderheiten zwischen Prädikat und Subjekt** (Sonderfall zu 5): ‚Wann kann eine lat. Pluralverbform in dt. Übersetzung doch noch in den Singular kippen?‘ (1) bei Pluralwort (*plurale tantum*) als Subjekt (z. B. *Athenae magnae sunt, castra magna sunt*); (2) bei Neutrum Plural Pronomen/Adjektiv als Subjekt (‚Drei-Sterne-Regel‘: z. B. *omnia bona sunt*); (3) bei poetischem Plural als Subjekt (nur in Dichtung). Weitere Besonderheit: Bei mehreren Singularsubjekten steht im Lat. das Prädikat meist im Singular, im Dt. regelmäßig im Plural.
- i. **Besonderheiten zwischen Prädikat und Objekt** (Sonderfall zu 5): ‚Wann frage ich vom Dt. her nach dem falschen Kasus im Lat.?‘ (Codewort: ‚Zwei-Hände-Regel‘ mit Zusammenstellung der 10 wichtigsten Verben): 1. Hand: *meminisse, oblivisci* + Gen.; *parcere,*

invidere, persuadere + Dat. (PIP) 2. Hand: *sequi* + Akk.; *uti, frui, fungi, potiri* + Abl.

- k. **Absolutes Tempus:** Im Lateinischen steht nach einigen wenigen Nebensatzeinleitungen ein bestimmtes Tempus ohne Rücksicht auf den Kontext: (1) *postquam* + Ind. Perfekt = nachdem; (2) *ut, ubi, cum (primum)* + Indikativ Perfekt = sobald (nur bei einmaligem historischen Faktum); (3) *dum* + Indikativ Praesens – während (temporal). Im Deutschen hingegen ist die Tempusgebung variabel, was speziell bei Vergangenheit im übergeordneten Satz zu Divergenzen führt (z. B. *dum absum, amicus venit*: (a) während ich abwesend bin, kommt der Freund. (b) während ich abwesend war (!), kam der Freund).
- l. **„Zwiebelschalenkomposition“:** Wenn in einer der üblichen, im Verhältnis zum Dt. erheblich größeren Perioden (Motto: ‚Heben Sie sich Ihr Stöhnen für bessere Gelegenheiten auf!‘) verschiedene Nebensätze ineinander verschachtelt sind, erfolgt ihre Auflösung nacheinander in verschiedenen Schichten, wobei zunächst die übergeordnete äußere Schicht in Subjunktion (‚Wanne‘) und Nebensatzverb (‚Wannenverb‘) erschlossen wird, dann die untergeordnete innere etc. (z. B. *ut, antequam supplicio afficeretur, paucos dies ad suos iret*).
- m. **Indirekte Fragen** sind erfahrungsgemäß die einzige Nebensatzart im Lat., die für das dt. Sprachempfinden relativ schwer definierbar ist (vgl. auch unter Codewort ‚Hauptregel‘ auf dem Zusatzblatt „Der Konjunktiv“), vor allem in der Variante der sog. ‚uneigentlichen Fragen‘ nach Verben der Kommunikation (z. B. *scio, quis veniat*).

D. WEITERE DETAILSTRATEGIEN

(überwiegend nach der Reihenfolge im Unterricht)

1. Spezielle Tricks für die ersten Lektionen:

- a. Unterscheidung zwischen bloßem Ablativ (z. B. *amico*) und Ablativ nach Präposition (z. B. *cum amico*): Codewörter: ‚Ablativ pur‘ – ‚Ablativ on the rocks‘.
- b. Übersicht zu Präpositionen und zugehörigem Kasus: (1) Präpositionen mit Ablativ: Merkvers ‚*a/ab, de, ex/e, cum, sine, pro, prae*‘; Sonderfall: *in* und *sub* + Akk. (Richtung: wohin? z.

B. *in mensam*) oder + Abl. (Ruhe: wo? z. B. *in mensa*; Ausnahme: Verben des Setzens, Stellens, Legens: dt. wohin?, z. B. *ponere in mensa* – auf den Tisch); (2) Übrige Präpositionen mit Akkusativ; Sonderfall: *causa/gratia* (‚wegen‘) nach Genitiv (eig. Attribut).

- c. Vermitteln des strukturell wichtigen ‚Neutrum - Vier eck s‘ (Nom./Akk. Sing. Identische Endung, Nom./Akk. Pl. identisch mit Endung *-a* (Motto: ‚Dumm ist, wer bei einer Form auf *-a* nur an eine Frau im Singular denkt‘. Einzige Ausnahmen: *haec, quae*).
- d. Früher Hinweis auf die Besonderheiten bei Konjunktionen: (1) Enklitika als ein im Lat. noch weitgehend ausgebildetes System; (Codewort: ‚Windschattenwörter‘; z. B. *et/-que, aut/-ve, sed/autem, nam/enim, etiam/quoque, itaque/igitur*). (2) Brisanz des ‚verdammten *-que*!‘ (Strategie: ‚*-que* weg, *et* davor!‘). (3) *ac/atque* lediglich ‚aufgemotztes *et*‘.
- e. Frühe Einführung in die für die Texterschließung als Strukturelemente wesentlichen korrespondierenden Konjunktionen (‚Doppelringel‘; *et – et, aut – aut, neque – neque, quidem – sed, non solum – sed etiam*).
- e. Codewort: ‚Drei - Sterne - Regel‘ (besonders wichtig, Ernennung einer zuständigen Person aus der Klientel): Lat. Neutr. Plural bei Adjektiven und Pronomina = Dt. Neutr. Singular (z. B. *ea bona sunt* – das ist gut).
- f. Bei der Vielzahl der Pronomina Konzentration vor allem auf *hic, haec, hoc* und *ille, illa, illud*, später auf *is, ea, id* und *qui, quae, quod*. Bei Einführung speziell der Demonstrativpronomina ‚Wettervorhersage‘ zum Verhältnis der Pronominalendungen zu den Normalendungen der A/O-Deklination (z. B. *is, ea, id*): im Singular ‚Regen mit zunehmenden Aufheiterungen‘, im Plural ‚meist Sonne‘.
- g. Codewort ‚Mamba - Regel‘ (sehr wichtig; Motto: ‚Die sehen harmlos aus wie ein grüner Gartenschlauch, tatsächlich sind sie hochgiftig wie eine grüne Mamba.‘) zur Hervorhebung der Besonderheit von Pronominaladjektiven im Genitiv/Dativ Sing.: Merkvers ‚*unus, solus, totus, ullus, / uter, alter, neuter, nullus, / alius*‘.

- h. Frühes Herausarbeiten der drei Grundfunktionen des bloßen Ablativs: (1) womit? wodurch? (instrumental); (2) woher? wovon? (separativ); (3) wo? wann? (Orts- bzw. Zeitbestimmung).
- i. Codewort, Objekt, Objekt, Objekt!‘ bei Genitivus objectivus (statt Übersetzung als Genitiv präpositionaler Ausdruck, z. B. *desiderium amici* = Sehnsucht nach dem Freund).
- n. Codewort ‚freischwebender Genitiv‘: Genitivus possessivus in übertragenem Gebrauch (*amici est* – es ist Art, Aufgabe eines Freundes; im Lat. Fehlen des dt. Substantivs).

2. Einstieg in die Konjugationen (Präsens Indikativ):

- a. Hinweis auf die höhere Wahrscheinlichkeit unregelmäßiger Formen primär in 1. Sing. bzw. 3. Pl. (,ich und die anderen‘; z. B. *amo* statt *amao*, *audiunt* statt *audint*).
- b. Frühe Einführung der finiten Verbformen nach dem ‚Baukastenprinzip‘ (Stamm/Endung): Aktiv *o/m, s, t, mus, tis, nt*; Passiv *or/r, ris, tur, mur, mini, ntur*; von Anfang an konsequentes Einüben der jeweiligen dt. Übersetzungsbedeutung der Endung.
- c. Spätere Einführung der Infinitive: *-re* = dt. *-en*, *-ri* = dt. *werden*, *-isse* = dt. *haben*; bei *amatus esse* im Dt. meist notwendiger Zusatz von ‚worden‘; ganz wichtige Besonderheit: Inf. Praes. Passiv der K- und M-Konjugation (z. B. *legi, capi*); Codewort: ‚Form, die eine Silbe zu kurz ausfällt‘ (Gefahr der Verwechslung mit Nominalformen!).
- d. Möglichst frühe Einführung in die Benutzung des Lexikons bei den verschiedenen Konjugationen (dazu schon A3/C4): *amo/amare* (A), *deleo/delere* (E), *audio/audire* (I), *lego/legere* (K), *capio/capere* (M).

Sonderproblem: Parallele Einführung des Sonderverbs *esse* (mit Komposita, z. B. *posse* aus *pot-esse*; Einzelprobleme: *poterat-potuerat, poterit-potuerit*).

3. Einführung der 3. Deklination (ausgehend von dem Gesamtschema der A/O-Deklination, spez. *magnus, a, um*, dessen Vorkenntnis eine zwingende Voraussetzung für die Vermittlung der ‚neuen‘ Deklination ist):

- a. Die traditionelle Untergliederung in I-, Misch- und K-Gruppe ist beim Übersetzen vom Lat. ins Dt. m. E. weitgehend entbehrlich; wichtig für den Überblick ist hingegen das Gesamtschema ‚Endungen der 3. Deklination‘:

Singular		
	<i>m. f.</i>	<i>n.</i>
Nominativ	(verschieden)	(verschieden)
Genitiv	is	
Dativ	i	
Akkusativ	em/(im)	(verschieden)
Ablativ	e/i	
Plural		
Nominativ	es	a/ia
Genitiv	um/ium	
Dativ	ibus	
Akkusativ	es/(is)	a/ia
Ablativ	ibus	

- b. Im Verhältnis zu den schon bekannten Endungen der A/O-Deklination sind aus der ‚neuen‘ Deklination im Blick auf Verwechslungsmöglichkeiten besonders brisant: (1) unter den rund 25 Nominativ-Singular-Varianten die Endungen *o, os, as, is* (!!). (2) bei den weiteren Kasusformen die Endungen *is, i, um* (!!).
- c. Hauptproblem der 3. Deklination beim Übersetzen vom Lat. ins Dt. ist ‚das verflixte i‘ (im Abl. Sing. nicht *-e*, sondern *-i* wie im Dativ; zusätzlich Gefahr der Verwechslung mit Gen.Sing./Nom. Pl. m. der O-Dekl.!): (1) Gruppe *turris, febris, sitis* etc. (Stichwort: ‚rundes Dutzend‘; zusätzlich im Acc. Sing. Endung *-im*, im Akk. Pl. auch *-is*); 2. Neutra auf *-e, -al, -ar* (Codewort: AREAL, z. B. *exemplar, mare, animal*). 3. fast alle Adjektive der 3. Deklination (Ausnahmen: z. B. *paupere, divite, vetere*; außerdem alle Komparativformen: K-Gruppe, z. B. *honestiore*).
- d. Nebenproblem der 3. Deklination (da bei den meisten Substantiven als Ablativ Sing. erscheint) ist beim Übersetzen vom Lat. ins Dt. die Frage: ‚wann ist *-e* kein Ablativ?‘: (1) Substantive wie *mare*. (2) Neutrum Nom./Acc. Sing bei drei- und zweieudigen Adjektiven (z. B. *celere, grave*).

- e. Bei der Einführung der Adjektive zur 3. Deklination (Grundtypen: dreiendig, z. B. *celer, celeris, celere*; zweiendig, z. B. *gravis, is, e*; einendig, z. B. *constans, constantis*) ist ein Hinweis auf die ganz unterschiedliche Zitierweise im Lexikon erforderlich.
- f. Ergänzend zum Adjektiv der 3. Deklination lässt sich das PPA (*amans, amantis*; Grundregel: *-,ns, -nt-* = dt. *-nd-'*) am besten mit dem Beispiel *constans* = bestehend einführen. Sonderfall: im Abl. Sing. bei adjektivischer Funktion Endung *-i* (z. B. *constanti animo*), bei substantivischer Funktion bzw. verbaler Verwendung (gleichwertig mit einem Nebensatz, incl. abl. abs.) Endung *-e* (z. B. *a constante* bzw. *natura constante*).

4. Einführung des AcI/NcI:

- a. Beim **AcI** (übergeordnetes Verb im Aktiv; u. U. hilfreiches Stichwort: ‚K o n s t r u k t i o n ‘) ist entscheidendes Strukturelement das ‚S c h a r n i e r ‘: lat. Akkusativ = dt. dass + Nom. (Motto: ‚A u s 1 m a c h 2 ! ‘, in der praktischen Umsetzung: ‚Volle Konzentration auf den Akkusativ!‘). Wichtig ist weiterhin das Beachten der Normalstellung (Akkusativ eher vorn, Infinitiv fast immer hinten). Zentral für den Erwartungshorizont ist die Frage: ‚Wann erwarten wir einen AcI?‘ (1) Nach Impersonalia (meist Alternative Inf., außer *constat, apparet* u. ä.). (2) Nach Verben der Kommunikation (Sagen, Meinen, Denken, Fühlen, Affekt). (3) Nach Sondergruppe *iubere/vetare* etc. (Befehls- bzw. Verbotsinhalt als Tatsache: ‚Das Kinderzimmer ist morgen aufgeräumt!‘). Sonderproblem: *se* am Anfang eines AcI (indirekte Reflexivität) = dt. dass er, sie, es.
- b. **NcI** (übergeordnetes Verb im Passiv): Möglichkeit der Direktübersetzung bei *dicitur* (er, sie, es soll angeblich)/*videtur* (er, sie, es scheint), sonst Übersetzung mit unpersönlichem Passiv bzw. *man + dass ...* (z. B. *putatur*).
- c. Bei Infinitiven (speziell AcI/NcI), später auch bei Partizipien, ist die Grundregel für richtige Übersetzung: ‚n i c h t Z e i t s t u f e , s o n d e r n Z e i t v e r h ä l t n i s ! ‘ (also Inf./Ptz. Präsens nicht Präsens, sondern gleichzeitig zum übergeordneten Verb; Inf./Ptz. Perfekt

nicht Perfekt, sondern vorzeitig); z. B. *Caesar cognovit Ariovistum accessisse et colloqui velle* = C. bemerkte, dass A. herangekommen war und ein Gespräch wollte; nach Verben der Kommunikation z.T. auch Ersatz des Indikativs durch den Konjunktiv: C. bemerkte, dass A. herangekommen sei und ein Gespräch wolle.

- d. Abschließende Zusammenfassung im Gesamtsystem der Infinitive: (1a) Aktiv Präsens *-re* = dt. *-en*; (1b) Passiv Präsens *-ri/i* = dt. werden; (2a) Aktiv Perfekt *-isse* = dt. haben; (2b) Passiv Perfekt PPP + *esse* = dt. Ptz. (worden) sein; (3a) Futur Aktiv (meist nur im AcI/NcI): PFA + *esse* = dt. in Zukunft werden; (3b) Futur Passiv (meist nur im AcI/NcI): Supinum I + *iri* = dt. in Zukunft + Ptz. + werden.

5. Einführung der Partizipien:

- a. Formen (wünschenswert in den Schulgrammatiken: Angaben grundsätzlich nur mit Nominativ-Endungen!) und wörtliche Übersetzung: (1) PPP (A/O-Dekl.): *-tus, -ta, -tum* = dt. ge- (z. B. *amatus* = geliebt). (2) PPA (3.Dekl.): *ns/nt* = dt. *-nd-* (z. B. *amans, amantis*: liebend). (3) PFA (A/O-Dekl.): *-turus, a, um* (z. B. *amaturus*: a. einer, der lieben wird; b. einer, der dabei ist zu lieben; c. einer, der lieben muss/will/soll, also auch finaler Sinn).
- b. **Einfaches Partizip** (Grundfunktionen: adjektivisch, substantivisch, verbal; Häufigkeit: ca. 40% zum Subjekt, ca. 20% zum Objekt) mit den **Ü b e r s e t z u n g s m ö g l i c h k e i t e n** (z. B. *amicus subridens dixit*): (1) wörtlich; (2) Relativsatz; (3) freier Nebensatz (zunächst PPA = während, PPP = nachdem, ggfs. Ersatz durch sinngemäß näher liegende Subjunktionen); (4) präpositionaler Ausdruck; (5) Beiordnung (Begrenzung: ‚Möglichkeit im Giftschrank‘).
S o n d e r p r o b l e m : AcP regelmäßig mit PPA bei Verben der direkten Wahrnehmung (z. B. *video amicum venientem; audio aves cantantes*), wenn im Dt. AcI möglich ist (bei nahe liegender Fehlübersetzung als einfaches Partizip: Codewort ‚der verpennte AcP‘).
- c. **Ablativus absolutus** (u. U. hilfreiches Stichwort: ‚H a m s e n i c h t n e I d e e ? ‘; Häufigkeit: ca. 30%; Motto wie beim AcI: ‚Aus 1 mach

2!'): (1) bei Seitenblick auf PPP: lat. Ablativ von Substantiv bzw. Pronomen = dt. nachdem + Nom (z. B. *urbe condita*). (2) bei Seitenblick auf PPA: lat. Ablativ von Substantiv bzw. Pronomen = dt. während + Nom. (z. B. *Romulo regnante*). (2a, selten) bei fehlendem Partizip (z. B. *Caesare auctore*): wie (2).

6. Einführung von Supinum I/II, Gerundium und Gerundivum

- a. **Supina** (relativ selten; Ableitung als isolierte Sonderformen des PPP): Merkvers: ‚Supin auf *-um* gibt zum‘ (+Inf.), ‚Supin auf *-u* gibt zu‘ (+Inf.); Supinum I als Akkusativ der Richtung nach Verben der Bewegung (z. B. *venatum ire*); Supinum II als Ablativ der Beziehung (limit.) nach Adjektiven (z. B. *verbum facile dictu*).
- b. (**Gerundium**) Einführung auf Tafel links als ‚substantivierter Infinitiv‘ in Gen./Dat./Akk.+Präp./Abl./Abl.+Präp. (begrenzte Endungsformen: nur *-ndi*, *-ndo*, *-ndum*); Funktion: selbständig; Übersetzung: lat. *-nd-* im Dt. ohne eigene Übersetzungsbedeutung. **Sonderproblem** (wichtig für lat.-dt. Übersetzung, z. B. *ars bene administrandi rem publicam*): im Lat. primär verbaler Aspekt (Kleinschreibung: Ergänzung durch Objekt bzw. Adverb), im Dt. primär nominaler Aspekt (Großschreibung: Ergänzung durch Attribut bzw. Adjektiv).
- c. (**Gerundivum**) Einführung auf Tafel rechts als ‚Verbaladjektiv der Notwendigkeit‘; Funktion: meist adjektivisch unselbständig neben Substantiv bzw. *esse* (ausgeprägt in allen *-nd-* Formen nach A/O-Dekl.); Übersetzung: lat. *-nd-* = dt. zu (müssen bei direkter Übersetzung schwierig; andere Struktur im Dt.!); Besonderheit bei Verwendung neben *esse*: Ergänzung durch *Dativus auctoris* (statt *a/ab* + Abl.). Sonderfall: prädikative Verwendung neben Vollverb (z. B. *librum legendum dare = librum ad legendum dare*). **Sonderproblem**: wenn die wörtliche Übersetzung mit ‚zu‘ im Dt. partiellen oder totalen Unsinn ergibt (Codewort: ‚KiKi‘), primär Konzentration auf den Verbalsinn, dann der Rest als Genitiv (z. B. *in epistula scribenda totam noctem peregi* – beim Schreiben des Briefes...).

7. Einführung der weiteren Tempora im Indikativ

- a. **Imperfekt** (Aktiv/Passiv): Kennsilbe *-ba-* = meist dt. *-te*, im Passiv: ‚wurde‘ +Ptz. Funktionen: (1) wiederholte Handlung in Vgh.; (2) *de conatu* (Versuch in Vgh.; selten); (3) im Verhältnis zum dominierenden Perfekt: ergänzende Hintergrundinformation in Vgh.
- b. **Futur I** (Aktiv/Passiv): in A/E-Konjugation typische Kennsilbe *-bo-*, *-be-*, *-bi-*, *-bu-* = dt. ‚werde‘ + Inf., im Passiv ‚werde werden‘ + Ptz.; in I/M/K-Konjugation a/e-Futur (immer Überschneidung mit 1. Sg. Konj. Praes.); die Kombination *-ie-* ist eindeutiges Futur-Indiz. **Sonderproblem**: Übersetzung von Futur I in Nebensatz dt. durchweg mit Präsens, von Futur II im Nebensatz dt. meist mit Präsens, selten mit Perf. (zur Betonung der Vorzeitigkeit).
- c. **Perfekt** (Aktiv): Sonder-Endungsreihe: *-i(!)*, *-isti(!)*, *-it*, *-imus*, *-istis*, *-erunt*; davor meist Perfekt-Signal (z. B. *-v-*, *-u-*, *-s-*: Codewort ‚Hallo, Perfekt‘; dt. bei Transitiva ‚haben‘). Zur Einführung übersetzt man am besten zunächst konsequent mit Perfekt (zur Unterscheidung vom Imperfekt), später nach der Regel: ‚in 80% der Fälle lat. Perfekt = dt. Präteritum‘. **Sonderproblem**: unregelmäßige Bildungen (Reduplikation: *tetendi* zu *tendo*, Ablaut des Stammvokals: *egi* zu *ago*, Dehnung: *vidi* zu *video*). Gefährlichste Variante wegen des fehlenden Perfektsignals ist das Stammperfekt (speziell K-Konjugation, z. B. *statui*, *defendi*). (Passiv): PPP + *sum* etc. = dt. PPP + Indikativ Präs. von *esse* (meist dt. worden als Zusatz).
- d. **Plusquamperfekt** (Aktiv): Stamm, Perfekt-Signal, Kennsilbe *-era-* (dt. meist ‚hatte‘), Endung; dank langer Einzelformen besonders geeignet zum Üben der Verbalübersetzung (z. B. *appellaveratis*: *-tis* = ihr, *appella-* = ruft, *-v-* = habt gerufen, *-era-* = hattet gerufen). (Passiv): Struktur wie Perfekt Passiv, mit *eram* etc. als Imperfekt von *esse*.
- e. **Futur II** (Aktiv): Grundstruktur ähnlich wie Plusquamperfekt Aktiv; 1. Sg. *-ero*, danach nur noch *-eri-*. Sonderproblem zur dt. Übersetzung im Nebensatz s. o. unter Futur I.

(Passiv): Struktur wie Perfekt Passiv, mit *ero* etc. Futur I von *esse*.

8. Einführung des Konjunktivs

(vgl. das auf der folgenden Seite abgedruckte Sonderblatt)

- a. **Formen** (Sonderblatt, oberes Drittel): Hauptproblem ist der Konj. Präs. (*e/ea/ia/a* in A/E/I+M/K-Konjugation als wesentliche ‚*Schiene*‘); Imperfekt: Infinitiv Präsens + Endung (meist *-re-*); Plusquamperfekt Aktiv: Infinitiv Perfekt + Endung (meist *-ss-*); Konjunktiv Perfekt Aktiv (Kennsilbe *-eri-*): bis auf 1. Sing. identisch mit Futur II.
- b. **Funktionen im HS** (Sonderblatt links unten; Checkliste für die Praxis: (1) Aussage (Potentialis Ggw./Vgh., Irrealis Ggw./Vgh.); (2) Frage (dubitativ/polemisch; irreal); (3a) Wunsch (Einleitung: meist *utinam*); (3b) Aufforderung (1. Pers. ‚wollen‘, 2./3. Pers. ‚sollen‘.
Sonderproblem: (1) verneinter Imperativ (*ne* + Konj.Perfekt, z. B. *ne fleveteris!* – weine nicht!); Codewort: ‚*Wahnsinn*‘. (2) Potentialis der Gegenwart: selten Konj. Perfekt = Konj. Praesens.
- c. **Funktionen im NS** (Sonderblatt rechts unten): zunächst Einführung von 1a (Konjunktiv im Lat. = Konjunktiv bzw. Hilfsverb im Dt.) und 1b (Konjunktiv im Lat. bei *ut* (*ne/ut non*), *cum* und indirekten Fragen = dt. Indikativ des identischen Tempus: Codewort: ‚Hauptregel‘. Unverzichtbarer Lernstoff bis zum Lektürefang: dt. Bedeutungen von *ut* bzw. *cum* + Ind./Konj.; erst später Ergänzung durch 1c (Relativsätze mit Nebensinn) und die weiteren Varianten 2 (Einwirkung von HS-Typen), 3 (*oratio obliqua*) und 4 (*attractio modi*, fakultativ).

9. Abschließender Gesamtüberblick der Verbformen (Voraussetzung der Lektüre)

- a. Indikativ Präsens der K-Konjugation (Binde- bzw. Endungsvokale): im Aktiv 1x *o*, 4x *i*, 1x *u*; im Passiv 1x *o*, 1x *e*, 3x *i*, 1x *u* (analoges Schema im Futur I der A/E-Konjugation in Aktiv/Passiv; vgl. auch das Grundsche-ma des Futur I von *esse*).

- b. Klare Abgrenzung der Mischkonjugation aus I- und K-Konjugation (*capere, capio*): die meisten Verbformen richten sich nach der I-Konjugation, außer: (1) Binnenformen Ind.Präs. (2. Sg. -2. Pl.); (2) Infinitiv Präsens + Konjunktiv Imperfekt; (3) Imperativ.
- c. Ganz wesentlich für den Gesamtüberblick ist die folgende Zusammenstellung zur Häufung bestimmter Vokale in Endungen unterschiedlicher Konjugationen:
(1) 3 ‚Päckchen‘ *e*-Formen: 1-6 Ind. Präs. E-Konj.; 1-6 Konj. Präs. A-Konj.; 2-6 Fut. I K-Konj.; dazu als Einzelform: Ind. Präs. 2. Sg. Passiv K-Konj. (*legeris*).
(2) 2 ‚Päckchen‘ *a*-Formen: 2-6 Ind. Präs. A-Konj.; 1-6 Konj. Präs. K-Konj.; dazu als Einzelform: 1. Sg. Fut. I Akt./Pass. K-Konj. (*legam/legar*).

10. Strategien zur Einführung der Deponentien:

- a. Den besten Einstieg bietet das Beispiel *irasci*, ergänzend das reflexive *moveri* oder *lavari*; Grundsche-ma: passive Form für aktive Bedeutung (hingegen vom Normalverb übernommen: PPA, PFA, Inf. Futur, Gerundium; das Gerundivum behält passive Bedeutung).
- b. Zur heiklen Unterscheidung von Deponens und Normalverb sollte man sich beim Anblick jeder Passivform die stereotype Frage angewöhnen: ‚Bist du Normalverb oder bist du Deponens?‘ (Antwort durch das Lexikon: Endung *-o* = Normalverb, *-or* = Deponens).
- c. Dabei ergeben sich drei zunehmend brisante Gefahrenstufen für passive Fehlübersetzung eines Deponens: (1) Präsensstamm: *admiratur* = er, sie, es bewundert (nicht: wird bewundert!); (2) Perfektstamm: *admiratus est* = er hat bewundert (bei Transitiva: nicht ‚ist‘, sondern ‚hat‘!); (3) PPDep (im Gegensatz zum PPP auch gleichzeitige Verwendung möglich): *admiratus* = bewundert habend/bewundernd (nicht: bewundert!).
- d. Scheinbarer Infinitiv Präs. Aktiv mit Ausrufungszeichen: Imperativ Singular eines Deponens (z. B. *utere!* – gebrauch!).

Aktiv

Präsens

e, ea, ia, a (A-, E-, I-/M-, K-Konjugation)
z.B.: laudem, de~~le~~am, audiam, legam; sim

Imperfekt

Infinitiv Präsens + Endung: »re« = »würde«
z.B.: laudarem; essem

Perfekt

Perfekt-Stamm + eri-m etc.
z.B.: laudaverim; fuerim

Plusquamperfekt

Infinitiv Perfekt + Endung: »ss« = »hätte«
z.B.: laudavissem; fuissem

Passiv

Präsens

e, ea, ia, a (A-, E-, I-/M-, K-Konjugation)
z.B.: lauder, delear, audiar, legar

Imperfekt

Infinitiv Präsens + Endung: »re« = »würde«
z.B.: laudarer

Perfekt

PPP/sim etc.
z.B.: laudatus, a, um sim

Plusquamperfekt

PPP/essem etc.
z.B.: laudatus, a, um essem

Form

I. Funktionen im Hauptsatz

1. Aussage


Negation: non

faciam ich tue **vielleicht** – könnte, dürfte (Pot. Ggw.)
facerem 1: ich würde tun (Irr. Gegenwart)
2: ich tat vielleicht,
hätte tun können (Pot. Vergangenheit)
fecerim (selten) = faciam (Pot. Gegenwart)
fecissem ich hätte getan (Irr. Vergangenheit)

2. Frage


Negation: non

quid faciam? was **soll** ich tun?
quid facerem? 1: was würde ich tun?
2: was hätte ich tun sollen?
quid fecissem? was hätte ich getan?

3a. Wunsch


Negation: ne

utinam facias! möchtest du es doch tun!
(Pot. Gegenwart)
utinam faceres! würdest du es doch tun!
(Irr. Gegenwart)
utinam feceris! möchtest du es doch getan haben!
(Pot. Vergangenheit)
utinam fecisses! hättest du es doch getan!
(Irr. Vergangenheit)

3b. Aufforderung/Befehl


Negation: ne

z.B. faciamus 1. Person: »wollen«
wir wollen tun
z.B. faciat 2./3. Person: »sollen«
er, sie, es soll tun
Sonderfall (**Wahnsinn!**): ne feceris! =
noli facerel: tu nicht!
(verneinter Imperativ; vgl. I,1 fecerim)

II. Funktionen im Nebensatz

1. Erklärung aus dem Nebensatz selbst

- a lat. Konjunktiv = dt. Konjunktiv bzw. Hilfsverb
z.B.: quod faciat: weil er tue (subjekt. Grund, s.u. 3)
si veniret: wenn er käme (irrealer Sinn, s.u. 2)
quasi sim: als ob ich sei (Vorstellung)
- b lat. Konjunktiv = dt. Indikativ (identisches Tempus);
nur selten Konjunktiv/Hilfsverb
Hauptregel
ut: dass, damit (Negation: ne); so dass; wenn auch
(Indikativ: als; sobald, wie)
cum: als; da/weil; obwohl; wobei
(Indikativ: als; sobald; wenn; indem)
Indirekte Fragen u.a., z.B. antequam
- c lateinischer Konjunktiv = deutscher Indikativ (bei iden-
tischem Tempus)/**Nebensinn** (kausal, final, konzessiv,
konsekutiv): Relativsätze u.a.
z.B. sunt, qui faciant: es gibt Leute, die tun (von der
Art, dass)

2. Einwirkungen von Hauptsatztypen (s. u. I.)

Speziell Relativsätze

z.B. qui faciat: der vielleicht tut/tun soll
qui faceret: der tun würde/hätte tun sollen
qui fecisset: der getan hätte

3. Indirekte Rede/subjektive Aussage

Im Lateinischen automatisch Konjunktiv im Nebensatz, wie
im Deutschen (z.B. »er sagte, dass er komme, wann er
wolle«)

4. Modusangleichung

Im Lateinischen manchmal Konjunktiv im Nebensatz, wie
im Deutschen (z.B.: »komme, was da wolle!«; äußere An-
gleichung)

Funktion

- e. **Semideponentien** (selten, weniger wichtig als Deponentien!): (1) Perfektstamm deponential: *gaudeo* (*gavisus sum*), *audeo* (*ausus sum*), *soleo* (*solitus sum*); *fido* (*fisus sum*, mit Komposita *confido/diffido*) (2) Praesensstamm deponential (ableitbar vom Normalverb *verto/vertor*): *revertor* (*reverti*; PPDep *reversus*), *devertor* (*deverti*; PPDep *deversus*).

11. Letzte Ergänzungen

(überwiegend zum Nomen):

- a. **E/U-Deklination**: Substantive relativ selten; Ableitung analog der A/O-Deklination (doch ohne Adjektive); Grundschemata E-Dekl.: Endung *-es* (3 Fälle); Grundschemata U-Dekl.: Endung *-us* (4 Fälle). Ausnahmen: z. B. *domus*, *manus* (f.); *dies*, *meridies* (m.)
- b. **Steigerung Adjektiv**: Normalbildung des Komparativ mit *-ior/-ius* = dt. *-er* (3. Dekl., K-Gruppe), des Superlativ durch lange Endung mit Doppelkonsonant (*-issimus*, *a*, *um*, *-errimus*, *a*, *um* bei *-er* im Positiv, selten *-illimus*, *a*, *um* = dt. *-ste*). Viele Sonderbildungen (zu *maior/minor*, *maximus/minimus*, *melior/peior*, *optimus/pessimus*, *plus/plurimum*: Fremdwörter als Hilfe); daneben ergeben sich die ‚absoluten‘ Übersetzungsmöglichkeiten des Komparativs mit ‚recht/allzu‘, des Superlativs mit ‚sehr‘ (Elativ).
- c. **Adverb**: Normalbildung Endung *-e* (Adj. A/O-Dekl.), *-ter* (Adj. 3. Dekl.); im Komparativ Endung *-ius*, im Superlativ *-issime* u. ä. Auch hier viele Sonderbildungen (z. B. *raro*, *multum*).
- d. **Prädikativa**: bei Substantiven dt. Ergänzung ‚als‘; lateinisches Adjektiv für dt. Adverb: (1) Rang, Zahl, Reihenfolge (z. B. *primus* – zuerst); (2) Befindlichkeit (z. B. *vir laetus dicit*).
- e. **Kasuslehre**: Hauptproblem ist der Trend, dass im Lat. oft mit einfachem Kasus ausgedrückt ist, was im Dt. zum präpositionalen Ausdruck wird. ‚Gefährlichster aller Ablative‘ ist der *abl. comparationis* (immer nach einem Komparativ o. ä.); ‚zweitgefährlichster aller Ablative‘ der

abl. qualitatis (als Ergänzung zu Substantiv bzw. *esse*, nicht zu Vollverb!).

- f. **Unveränderliche Schluss-Silben** (Problem des Verdeckens der Flexionsformen in der Wortmitte): (1) verallgemeinerndes *-que*: (a) *quicumque*: wer auch immer; (b) *quisque*, *quidque*: jeder, jedes einzelne; (c) *uterque*: jeder (von beiden); (d) *plerique*: die meisten; (e) diverse Adverbien, z. B. *plerumque*, *ubique*, *undique*. (2) *i-dem*, *ea-dem*, *i-dem*: derselbe, dieselbe, dasselbe. (3) *qui-dam*, *quae-dam*, *quod-dam*: ein gewisser etc. (4) *quis-quam*, *quic-quam*: irgendeiner, irgendetwas (Indefinitum, negativ). (5) *quivis*, *quilibet* – jeder beliebige.

(ANHANG) Sonderprinzipien zur Texterschließung bei Dichtungslektüre (speziell OVID):

1. Das Subjekt steht leider, wo es will, oft auch ganz am Schluss (z. B. Ov. met. 4, 105-107).
2. Objekte und wichtige adverbiale Bestimmungen stehen meist links oder rechts vom Verb.
3. Das Wort hinter einer Präposition gehört grammatisch und sinngemäß immer zur Präposition (Kasusform Substantiv oder Kasusform Adjektiv oder Genitivattribut).
4. Substantiv und zugehöriges Adjektiv (Codewort: ‚Pott-Deckelchen‘) werden meist durch Sperrung voneinander getrennt (Ausnahmen speziell in Aufzählungen). Bei einem Substantiv stehen mehrere Adjektive meist nur dann, wenn eines sinngemäß einem Partizip entspricht.
5. Bei finiter Verbalform und infiniten Verbalen (Infinitiv/Partizip) in demselben Satzglied gehört eine Satzergänzung meist zur näher stehenden Verbalform (Motto: ‚Stellung entscheidet‘; z. B. *ex aequo captis ardebant mentibus ambo*, Ov. met. 4, 62).

UDO REINHARDT, Bad Kreuznach

Noch eins drauf gesetzt!

Zur Erzähltechnik des Apuleius

APULEIUS hat für seinen Roman *Metamorphosen* eine griechische Quelle¹ gehabt. Diese existiert leider nicht mehr in ganzer Länge, sondern nur noch als Kurzfassung.² Sie bietet die Aristomenes-Erzählung nicht, lässt aber erkennen, dass diese mit ziemlicher Sicherheit im vollständigen Original gestanden hat.³ Originalität kann Apuleius also nicht für sich in Anspruch nehmen. Seine Leistung liegt eher in der Kunst der Bearbeitung eines ihm vorgegebenen Stoffes. Inwiefern das auch für die Geschichte des Aristomenes gilt, wird man nur durch einen Vergleich mit der nicht erhaltenen Vorlage entscheiden können. Dazu müsste diese zunächst rekonstruiert werden. Das haben B. E. PERRY⁴ und H. v. THIEL⁵ mit eindrucksvollen Analysen versucht und dabei zeigen können, dass Apuleius in der Tat nicht bloß lateinisch nacherzählt, sondern auch erheblich verändert und eigene Akzente setzt. Die folgenden Ausführungen referieren im Wesentlichen deren Ergebnisse.

Die Erzählung des Aristomenes⁶ (I 5,2 – 19,6) ist die erste Einlage in den *Metamorphosen* des Apuleius. Sie dient dazu, den Leser in die mysteriöse Zauberwelt der thessalischen Hexen einzuführen und stammt von einem Wanderer mit Namen Aristomenes. Ihm begegnet Lucius auf seiner Reise nach Hypata, als dieser mit seinem Weggefährten angeregt über eine Geschichte diskutiert, die er gerade im Begriff war zu erzählen. Lucius bittet ihn, noch einmal mit ihr zu beginnen, denn der Weg werde beschwerlich und führe bergauf, so dass eine *fabula lepidus* sicherlich den Anstieg erleichtern werde (I 2,4). Am Ende bescheinigt er dem Erzähler, dieser habe seine Zuhörer „mit seiner hübschen und charmanten Geschichte abgelenkt“ (*lepidae fabulae festiuitate ... avocavit*), er selbst habe so begierig zugehört, dass er dabei „den rauen und endlosen Weg ohne Beschwer und Verdruss überstanden (*asperam ac prolixam viam sine labore ac taedio evasi*) und die Strecke „nicht auf dem Rücken seines Pferdes, sondern auf seinen Ohren zurückgelegt habe“ (*non dorso illius, sed meis auribus pervecto*).⁷ Offensichtlich hat Aristomenes so erzählt, dass

dem Lucius beim Zuhören „die Ohren geklingelt“ haben, entsprechend der programmatischen Ankündigung des Apuleius in der Einleitung des Romans: „Ich will ... deine geneigten Ohren mit hübschem Kling-Klang kitzeln ..., dass du dich ... nur so wundern wirst. ... Leser, pass auf: du wirst dein Vergnügen haben“ (*aturesque tuas benivolus lepidus susurro permulceam ... ut mireris. ... Lector, intende: laetaberis!*).⁸ Er verspricht „gelungenes Erzählen“ und „reines Vergnügen.“⁹ Sein oberstes Ziel ist das Entertainment, das sich wirkungsvoll realisieren werde, wenn der Leser mit Staunen und Bewunderung aufnimmt (*mireris*), was der Erzähler interessant und spannend (*lepidus susurro*) erzählt.

Wie hat der Unterhaltungskünstler Apuleius diese Wirkung erreicht? Wie hat er seine Leser so fesseln können, dass diese vor lauter Begeisterung die Welt um sich herum vergessen konnten?

Zunächst der Inhalt der Erzählung:

Aristomenes trifft auf seiner Reise nach Hypata auf seinen alten Freund Sokrates, der sich in einem erbarmungswürdigen Zustand befindet. Er erzählt, er sei in die Fänge einer schlimmen Hexe geraten, die ihn nicht mehr loslasse und gänzlich zugrunde gerichtet habe. Aristomenes überredet seinen Freund, gleich am nächsten Morgen mit ihm zu verschwinden. Aber in der Nacht brechen zwei Hexen in die Kammer des Wirtshauses ein. Sie stürzen sich auf Sokrates, schneiden ihm die Kehle durch, reißen ihm das Herz aus der Brust und verschließen die Wunde wieder mit einem Schwamm. Dann bepinkeln sie den Aristomenes, der alles aus einem Versteck heraus mit angesehen hat, und verschwinden wieder. Aristomenes will sofort fliehen, wird aber vom Türhüter am Verlassen der Herberge gehindert und von diesem obendrein als Mörder verdächtigt. In seiner Verzweiflung unternimmt Aristomenes einen Selbstmordversuch, der jedoch missglückt. Am nächsten Morgen stellt sich heraus, dass Sokrates wider Erwarten lebt. Beide Freunde brechen auf. Aristomenes glaubt, geträumt zu haben, doch als Sokrates an einem Bach trinken will, öffnet sich

die Wunde an seinem Hals, der Schwamm fällt heraus und Sokrates bricht tot zusammen.

Bis zum nächtlichen Überfall der Hexen verläuft die Handlung gradlinig und konsequent. Danach jedoch fallen einige Unstimmigkeiten ins Auge: Aristomenes erzählt, er habe es nach dem Verschwinden der Hexen mit der Angst bekommen und fliehen wollen, aber der Türhüter habe sich geweigert, ihn gehen zu lassen. So sei er wieder zurück in seine Kammer gegangen. Dort habe er sich in seiner Verzweiflung nach pathetischer Zwiesprache mit seinem Bett das Leben nehmen wollen. Zu diesem Zweck habe er einen Strick um einen Balken oberhalb des Fensters befestigt, um sich daran aufzuhängen, doch der Versuch sei misslungen, der Strick sei gerissen. Bei dieser Prozedur sei Sokrates aufgewacht. Die gefühlvolle Anrede an das Bett ist übertrieben komisch und wirkt an dieser Stelle eher lächerlich. Sie passt besser zu einer burlesken Liebesgeschichte, „in welcher ein verzweifelter Liebhaber seinem Leben ein Ende setzt ... Apuleius könnte solche Szenen schon als Parodie vorgefunden haben.“¹⁰ PERRY verweist auf PETRON 94,8:

Inclusus ego suspendio vitam finire constitui. Et iam semicinctio (lecti) stantis ad parietem spondam vinxeram cervicesque nodo condedam, cum reseratis foribus intrat Eumolpus cum Gitone meque a fatali meta revocat ad lucem.

„Als ich so eingeschlossen war, beschloss ich, meinem Leben durch Erhängen ein Ende zu machen. Schon hatte ich das Bett auf die Kante gestellt, meinen Gürtel dran gebunden und meinen Hals in die Schlinge gesteckt, als Eumolpus mit Giton die Tür aufschloss und mich vom Grabesrand ans Licht zurückrief.“

Auch die Erwähnung des Fensters legt die Vermutung nahe, dass diese Szene ursprünglich nicht im Original gestanden hat: Ein Fenster ist für einen Selbstmörder ohne Bedeutung, aber für jemanden, der die Absicht hat, die Herberge so schnell wie möglich zu verlassen, bietet es einen willkommenen Fluchtweg. Statt an Selbstmord zu denken, hätte Aristomenes versuchen können, durch eben dieses Fenster zu entkommen, und zwar gleich nach dem Verschwinden der Hexen; dann aber wäre die Auseinandersetzung mit dem Türhüter unnötig. Außerdem widerspricht die

Formulierung des Türhüters am Anfang von Kap. 17: „*Ubi es tu, qui alta nocte immodice festinabas et nunc stertis involutus?*“ dem erzählten Ablauf der Geschehnisse, da die Antithese von *alta nocte* und *nunc* eine längere Zeitspanne zwischen Fluchtversuch und Selbstmordversuch voraussetzt. Das anzunehmen ist aber unwahrscheinlich, weil Aristomenes gleich nach der erfolglosen Diskussion mit dem Türhüter in seine Kammer zurückging, um sich zu erhängen, so dass nur wenig Zeit vergangen sein konnte. Apuleius wird also die ganze Selbstmordszene in die Sokrates-Episode eingefügt haben. Die Nahtstellen, an denen er beide Teile miteinander verbunden hat, sind noch erkennbar. Es sind die beiden Reden des Türhüters in 15,1 und 17,1:

a) In 15,1 weigert sich der Türhüter, Aristomenes hinauszulassen mit dem Argument: „Wie? Weißt du nicht, wie die Wege von Räubern unsicher gemacht werden, dass du zu so nächtlicher Zeit den Marsch antrittst? Denn, wenn du auch vielleicht Lust hast zu sterben, weil du dir einer Schandtat bewusst bist, mein Schicksal ist nicht so hohl wie ein Kürbis, dass ich für dich sterben möchte.“

Diese Argumentation ist absurd. Warum sollte der Türhüter sich weigern, Aristomenes gehen zu lassen? „Welche Gefahr läuft er für sein Leben, wenn er den Gast hinaus lässt?“¹¹ Wenn man jedoch den Türhüter durch Sokrates ersetzt,¹² bekommt jedes Wort seinen Sinn: unmittelbar nachdem die Hexen wieder verschwunden waren, wird Aristomenes mitten in der Nacht (*alta nocte*) seinen Freund Sokrates aufgeweckt und ihn sofort zum Aufbruch überredet haben. „Dass Sokrates sich weigert, ist verständlich, da er seine Erfahrungen mit Räubern hat (I 7,6) und von den Hexen nichts wissen kann.“¹³ Er wird dann wieder eingeschlafen sein.

b) In 17,1 kommt der Türhüter plötzlich ins Zimmer gestürzt¹⁴ und schreit Aristomenes an: „Wo steckst du? In der tiefen Nacht hattest du es so unbändig eilig, und jetzt schnarchst du in deiner Decke“. Die Formulierung *stertis involutus* passt nicht auf jemanden, der bis zu diesem Moment kein Auge zugemacht hat, weil er ausschließlich damit beschäftigt war, seinem Leben ein Ende zu setzen. Die Worte könnten eher von Sokrates

vermutetes Original

Socrates: „*Quid? Tu ignoras latronibus infestari vias, qui hoc noctis iter incipis?*“



Version des Apuleius

Ianitor: „*Quid? Tu ignoras latronibus infestari vias, qui hoc noctis iter incipis?*“



gesprachen worden sein,¹⁵ der am folgenden Morgen seinen eingeschlafenen Freund Aristomenes aufweckt und zum Aufbruch ermahnt.¹⁶ So ergibt die ganze Szene einen Sinn.

Demnach könnte folgendes in der Vorlage gestanden haben: Nur ich lag noch im Hemd auf dem Boden, kalt und nass und starr von der erlittenen Angst. Endlich raffte ich mich auf, stürzte mich auf meinen Kameraden, fasste und schüttelte ihn verzweifelt. Auf einmal regte er sich, gähnte und fragte unwillig, was ich hätte. „Wir wollten doch ganz früh aufbrechen“, sagte ich. Er aber brummte:

„Hast du noch nie was von Räubern gehört, dass du mitten in der Nacht wegwillst? Du kannst dich ja ruhig umbringen lassen – mir ist mein Kopf zu schade, dir dabei Gesellschaft zu leisten.“ Damit drehte er sich um und schief weiter. Auch ich – was sollte ich anderes tun – legte mich wieder hin und sank bald in tiefen Schlaf. Am Morgen wurde ich wach, als Sokrates mich schüttelte und rief: „Was ist denn mit dir? Mitten in der Nacht hattest du es so eilig, und jetzt schnarchst du und rührst dich nicht!“ Rasch erhob ich mich und umarmte ihn voll überströmender Freude.¹⁷

vermutetes Original

Socrates: „*Ubi es tu, qui alta nocte immodice festinabas et nunc stertis involutus?*“



Version des Apuleius

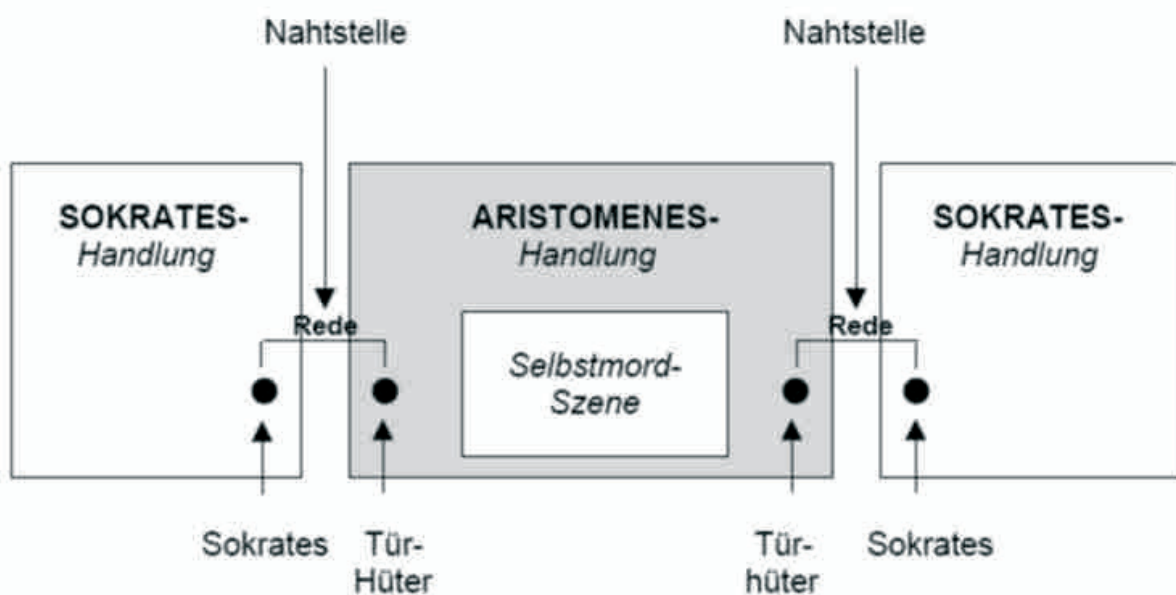
Ianitor: „*Ubi es tu, qui alta nocte immodice festinabas et nunc stertis involutus?*“



Apuleius hingegen hat der Erzählung des Aristomenes „eine zweiteilige Struktur“¹⁸ gegeben: Der erste Teil handelt von der Ermordung des Sokrates durch die Hexen, dann folgt ein zweiter, in dem es um Aristomenes und dessen Selbstmordversuch geht.¹⁹ Hierbei wird es sich um eine ursprünglich selbständige Szene gehandelt haben, die Apuleius von sich aus in die Sokrates-Handlung eingefügt hat. E. LEFÈVRE schlägt vor, diese Methode als Kontaminations-Technik²⁰ zu bezeichnen. Durch den Einschub, der mit der unerwarteten Wendung in 14,3 beginnt, wird die Pointe der Sokrates-Handlung, nämlich sein überraschendes Aufwachen am nächsten Morgen, weiter hinausgezögert. Dass es bei dieser „verlängerten Bearbeitung“²¹ zu logischen Unstimmigkeiten gekommen ist, wird Apuleius kaum gestört haben. Er hat sie nicht geglättet, weil es ihm offenbar weniger auf eine stringente Handlung, sondern vielmehr auf die Schilderung von Affekten und Emotionen ankommt. Es geht ihm primär darum, „die Gefühle des Lesers zu beeinflussen und zu erregen.“²² Er liebt „Szenen der Angst und Verzweiflung“²³ und lässt Aristomenes gleich nach dem Verschwinden der Hexen eine solche durchleiden, als sich sein Gewissen meldet: „*proclamares saltem suppetiatum, si resistere vir tantus mulieri nequibas; sub oculis tuis homo iugulatur, et siles?*“ („Du hättest wenigstens um Hilfe rufen können, wird es heißen, wenn du starker Kerl einem Weibe nicht Widerstand leisten konntest. Unter deinen Augen wird ein Mensch ermordet, und du schweigst dazu?“

(14,3). Solche Gewissensbisse sind an dieser Stelle jedoch „unpassend oder zumindest verfrüht.“²⁴ Man würde eigentlich erwarten, dass Aristomenes die Situation zunächst untersucht und klärt, ob Sokrates wirklich tot ist. Schließlich hätte alles ja auch ein böser Traum sein können. Stattdessen quälen ihn Selbstvorwürfe und die Furcht, „als Verbrecher angesehen oder zu Unrecht verurteilt zu werden.“²⁵ Für solche Situationen, in denen jemand unschuldig in Verdacht gerät, weil die Umstände gegen ihn sprechen, hat Apuleius eine Vorliebe.²⁶ Den Türhüter hat er erfunden. Er ist nötig, um Aristomenes als Mörder zu verdächtigen und ihn dadurch „in tiefste Verzweiflung zu stürzen, ihn zum Selbstmord anzutreiben und um zum Schluss Zeuge für den Triumph der Unschuld“²⁷ zu sein. Auf diese Weise durchlebt Aristomenes – und natürlich auch der Leser – ein Wechselbad der Gefühle: zunächst Angst und Hoffnungslosigkeit – dann aber Freude, die in 17,1 doppelt groß ist: einmal, weil Sokrates plötzlich wieder aufwacht und zum anderen, weil sich dadurch der Mordverdacht erübrigt. So dient der ganze Mittelteil dazu, dem ohnehin dramatischen Ablauf eine weitere Steigerung zu geben. Apuleius hat sozusagen noch „eins draufgesetzt!“²⁸

Man mag sich an dem inkonsequenten Handlungsverlauf stören, so wird man andererseits nicht bestreiten können, „dass eine ursprünglich schlagende Erzählung artifiziell verlängert ist.“²⁹ Das mag für heutigen Geschmack vielleicht zuviel des Guten sein, aber „wirkungsvoll ist es allemal. Und darauf zielte der „showman“ Apuleius.“³⁰



Anmerkungen:

- 1) Auf sie verweist die Notiz bei Photios bibl. 129: μεταμορφώσεων λόγοι διάφοροι eines Lukios von Patrai.
- 2) Nämlich der dem Lukian zugeschriebene Eselsroman Λούκιος ἢ ὄνος.
- 3) über die Indizien, die diese Vermutung nahe legen H. v. Thiel, Der Eselsroman, ZETEMATA 54, 1971, 46ff.
- 4) B. E. Perry, On Apuleius' Metamorphoses I 14-17, Classical Philology 24, 1929, 394-400.
- 5) H. v. Thiel, 49ff.
- 6) Der Text ist erschienen bei Klett: *Mors media nocte* – ein mysteriöses Abenteuer aus dem Roman des Apuleius, bearbeitet und illustriert von W. Mißfeldt, Altsprachliche Texte – Blaue Reihe, 1998.
- 7) I 20, 5.6.
- 8) alle Übersetzungen aus Apuleius nach Brandt / Ehlers 1985.
- 9) P. v. Möllendorf, Im Grenzland der literarischen Satire: Apuleius' Metamorphosen, in: Dialog 38, Alte Texte – neue Wege, 52.54; vgl. auch Anmerkung 12 – Apuleius sei geleitet von der „Lust am Erzählen“ (47), er habe „Freude an der narrativ und stilistisch gelungenen Erzählung“ (52), er strebe nach „sprachlicher, stilistischer und narrativer Vollendung“ (60) und wolle die „Befriedigung der Lust des Lesers an gelungener Narration“ (55).
- 10) H. v. Thiel, 50 A 14.
- 11) H. v. Thiel, 50.
- 12) B. E. Perry, 397: „If we substitute Socrates for this janitor every word at once becomes clear and intelligible.“
- 13) H. v. Thiel, 50.
- 14) Sein plötzliches Hereinpoltern (*ianitor introrum-*

pit exerte) ist schlecht begründet: *credo studio rapiendi aliquid*. Aber „das hätte der Mann bestimmt nicht mit solchem Krach unternommen“ (H. v. Thiel, 51; B. E. Perry, 399).

- 15) B. E. Perry, 397: „The speech of the janitor in chapter 17 has again been transferred from the mouth of Sokrates ...“
- 16) H. v. Thiel 50.
- 17) H. v. Thiel, Abenteuer eines Esels oder die Verwandlungen des Lukios, Heimeran, 1972 – vgl. auch B. E. Perry, 400.
- 18) E. Lefèvre, Studien zur Struktur der „Milesischen“ Novellen bei Petron und Apuleius, Akademie der Wissenschaft und der Literatur, Mainz, 1997, 71
- 19) H. v. Thiel, 51: „... das Interesse konzentriert sich ... völlig auf Aristomenes und seine Empfindungen, die Hauptperson Sokrates ist an den Rand gedrängt, die Handlung selbst rückt um keinen Schritt weiter.“
- 20) E. Lefèvre, 52 weist unter anderem dieses Bauprinzip in den als „milesisch“ eingestuften Ehebruchs-Geschichten des neunten Buches nach, die sich wegen ihrer einfachen Struktur für eine derartige Erweiterung geradezu anbieten.
- 21) E. Lefèvre, 72.
- 22) H. v. Thiel, 10.
- 23) H. v. Thiel, 11.
- 24) H. v. Thiel, 50; vgl. B. E. Perry, 394: „a very premature despair“.
- 25) H. v. Thiel, 50.
- 26) Belegstellen bei B. E. Perry, 395.
- 27) H. v. Thiel, 51.
- 28) E. Lefèvre, 48: „Es liegt auf der Hand, dass der unerwartete zweite Teil ‚eins draufsetzt‘.“
- 29) E. Lefèvre, 46.
- 30) E. Lefèvre, 57.

WULF MIßFELDT, KIEL

**Qualität
macht
Eindruck**

**BÖGL
DRUCK**

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

Interview mit M. Caelius Rufus

Ein Interview mit einem Geheimberichterstatter

(Fortsetzung der bisher acht Interviews mit Cicero, vgl. zuletzt FC 3/2007, S. 216f.)

Interview IX (Klatsch aus Rom)

Die Fragen stellte Bernhard Kytzler, Silesius, Prof. Dr. phil. habil., am Anfang des 21. Jhdts. nach CHRISTUS. Die Antworten erteilte Marcus Caelius Rufus, Romanus, Tr. pl., Aedilis, Praetor, am Anfang des 8. Jhdts. der STADT.

- Frage: Sagen Sie uns doch bitte, Herr Volkstribun: Was war denn der Inhalt Ihrer Rom-Reporte nach Kilikien? Die an den damals dort Dienst tuenden römischen Gouverneur gerichteten?
- Antwort: ???
- Den aus dem Hause der Tullier!
- Ah ja, bei seiner Abreise hatte ich ihm versprochen, über alle Vorgänge in der STADT gewissenhaft zu berichten. (*Cic. fam. 8,1,1*)
- Was heißt das konkret? Inhaltlich?
- Sie finden da sämtliche Senatsbeschlüsse und Erlasse. Und auch allen Klatsch und alles Gerede. (*ibid.*)
- Also eigentlich genau genommen nicht mehr als ein paar offizielle Dokumente und ein paar Stellungnahmen zu diesen?
- Falls in der Politik etwas Besonderes geschieht, berichte ich gewissenhaft, was passiert ist, welche Meinung sich darüber gebildet hat, und was man davon erwartet. (*fam. 8,1,2*)
- Was für Probleme gibt es denn gegenwärtig?
- Wir sind hier überaus beunruhigt durch die Nachrichten, in denen es heißt, die Truppen der Parther ständen schon diesseits des Euphrat, ja sie seien sogar bereits durch Kommagene hindurch in unsere Provinz einmarschiert. (*fam. 8,8,1*)
- Was für Reaktionen haben sich daraufhin in Rom ergeben? Immerhin ist die Niederlage des CRASSUS gegen die Parther mitsamt dem Verlust seiner vielen Soldaten und seinem eigenen grausamen Tod ja nur eine Handvoll Monate her!
- Selbstverständlich hat die Nachricht vom Anrücken der Parther allerhand Gerede aufkommen lassen. (*8,8,2*)
- Geben Sie uns ein paar Einzelheiten?
- Der eine meint, man müsse POMPEIUS hinschicken; der andere, man dürfe Pompeius keinesfalls

aus der STADT entfernen; ein dritter will CAESAR mit seiner Armee entsenden; ein vierter lieber die Konsuln. Niemand jedoch denkt an einen Senatsbeschluss für einen unbeamteten Privatmann, einen ohne Amt und Würden. (*ibid.*)

- Was sagen denn die Zuständigen zu all dem?
- Die Konsuln befürchten, es könne ein dahin gehender Senatsbeschluss gefasst werden, dass sie selbst als Feldherren hinausgehen sollten – oder aber, dass ehrenrührigerweise die Sache nicht ihnen, sondern einem anderen übertragen werde. Deshalb wollen sie jetzt eben überhaupt keine Senatssitzung abhalten. (*ibid.*)
- Was hat das zur Folge?
- Die Folge ist, dass sie in der Führung der Staatsgeschäfte als allzu wenig gewissenhaft erscheinen. (*ibid.*)
- Und was sagen Sie selbst dazu, Herr Volkstribun?
- Ehrlich gesagt, ob es nun Gleichgültigkeit ist, oder Trägheit, oder die eben erwähnte Befürchtung – unter diesem Mantel der Zurückhaltung versteckt sich doch einzig und allein nur der Wunsch, nicht in die Provinz gehen zu müssen! (*ibid.*)
- Gibt es nur hochrangige Staatsaffären zu berichten? Oder kommen Ihnen auch mal ein paar mehr persönliche Dinge unter? Vielleicht gar ein saftiger Skandal?
- Oh, vielfach geschehen gerade hier ganz unglaubliche Dinge! Dieser SERVIUS OCELLA zum Beispiel. Er hätte niemandem weismachen können, er sei ein Ehebrecher, wäre er nicht innerhalb von drei Tagen gleich zweimal erwischt worden! Sie werden fragen: Wo? Da, wo ich – weiß Gott – am wenigstens erwischt werden möchte! Noch genauer? Na ja, ich muss Ihnen doch auch noch etwas lassen, wonach Sie jetzt auch einmal andere fragen können! (*fam. 8,11,2*)
- Ihre Tätigkeit scheint ja recht vergnüglich zu sein!
- Es macht mir schon einen Heidenspaß, wenn ein hoher Herr einzelne Leute danach ausfragt,

mit welcher Dame denn da einer erwischt worden ist. (*ibid.*)

– Was geht denn, außer dieser ‚Wer-mit-wem-Saga‘, sonst noch vor?

– Der Zensor APPIUS vollbringt Wunderdinge: Er ereifert sich über Statuen und Gemälde, über allzu großen Landbesitz und hohe Verschuldung. Appius bildet sich ein, die Zensur sei so eine Art Waschmittel. Oder eine Lauge. Aber da ist er, scheint mir, auf dem Holzwege: Er will den Schmutz abwaschen, aber dabei kratzt er sich selbst alle Adern auf. Und die Eingeweide dazu. (*fam.* 8,14,4)

– Und das politische Hauptthema?

– ???

– Die sich abzeichnende Auseinandersetzung zwischen POMPEIUS und CAESAR?

– Wenn nicht der eine oder der andere von ihnen in den Krieg gegen die Parther geht, dann sehe ich schwere Zerwürfnisse zwischen ihnen beiden drohen. Und die werden dann Eisen und Blut entscheiden. Beide Kontrahenten sind fest entschlossen. Und voll gerüstet. (*fam.* 8,14,4)

– Aber nun Ihrerseits Sie selbst, Herr Volkstribun: Auf welcher Seite stehen Sie?

– Wozu ich mich persönlich entschieße, weiß ich noch nicht. Solch eine Entscheidung bereitet

ja schließlich jedem Einzelnen ziemliche Kopfschmerzen. (8,14,2)

– Können Sie uns bitte noch mehr darüber sagen?

– Man muss sich jedenfalls darüber im Klaren sein, dass man bei inneren Streitigkeiten – *notabene* solange mit zivilen Mitteln gekämpft wird, nicht mit Waffen! – dass man da auf der anständigeren Seite stehen muss; sobald es aber zu Krieg und Waffenlärm kommt, auf der stärkeren! Man muss dann das für das Beste halten, was das Sicherste ist. (*fam.* 8,14,2-3)

– Und was, bitte, ist das Sicherste?

– Bei diesem Konflikt sehe ich, dass Pompeius natürlich den Senat und die Mitglieder der Gerichtshöfe auf seiner Seite haben wird; auf Caesars Seite hingegen werden sich alle die schlagen, die in Angst leben oder mit sehr trüben Aussichten. Und insbesondere: Seine Armee ist unvergleichlich. (*fam.* 8,14,3)

– Ist das also Ihr letztes Wort?

– Nun, wir haben ja noch Zeit genug, die beiderseitigen Streitkräfte in Augenschein zu nehmen und erst danach unsere eigene Stellung zu wählen. (*ibid.*)

– Herr Volkstribun, wir danken Ihnen vielmals für dieses hoch informative Gespräch.

BERNHARD KYTZLER, Durban (Südafrika)

Personalia

*Tradition ist Weitergabe des Feuers,
nicht Anbetung der Asche.*

Zum Tod von Franz Peter Waiblinger

Am 27.10. 2007 verstarb Dr. FRANZ PETER WAIBLINGER an Herzversagen, sieben Jahre nach dem Tod seiner geliebten Frau. Er hat in der Schlussphase seines Berufslebens als Akademischer Direktor für Didaktik und Stilistik an der Ludwig-Maximilians-Universität gewirkt. Vorher war er Latein-Referent am Staatsinstitut für Schulpädagogik, dann Seminarlehrer für Latein am Wittelsbacher-Gymnasium in München. Wegen gesundheitlicher Probleme ist er in den vorzeitigen Ruhestand gegangen. Er wurde nur 63 Jahre alt. Um ihn trauern nicht nur seine drei Kinder und seine Freunde; auch seine Schüler,

die ihm in großer Zahl am Grabe die letzte Ehre erwiesen haben.

Franz Waiblinger war weit über Bayern hinaus bekannt als ein Mann, der sein immenses Wissen und seine außerordentliche intellektuelle Kraft ganz dafür einsetzte, die antike Welt für die Menschen von heute lebendig zu machen. Wiewohl ein hochbegabter Philologe, war er weniger der wissenschaftlichen Forschung zugetan. Sein Anliegen war es vor allem, in Sinne UVO HÖLSCHERS, zu dessen Freundeskreis er zählte, die Antike als „das nächste Fremde“ verständlich zu machen. Tradition bedeutete für ihn in der Tat nicht „Anbetung der Asche“, sondern, wie es GUSTAV MAHLER wollte, viel eher eine „Weitergabe des Feuers“. Das war gewissermaßen sein Lebensmotto.

Dieses Feuer trug er nämlich weiter, indem er mit seinen Didaktikstudentinnen und -studenten Seminare in Italien, also „vor Ort“, abhielt, ihnen vorführend, wo sich das, was in den überkommenen Texten steht, tatsächlich abgespielt hat. Er war oft mit ihnen in Rom, doch auch an anderen berühmten antiken Stätten. Solche „Erlebnis-Didaktik“ praktizierte er auch in München, in dem er mit den Seminarteilnehmern durch die Straßen zog und sie die lateinischen Inschriften zu entziffern lehrte.

Doch diese Vermittlungsarbeit *extra muros* dehnte er auch weit über den Bereich des Schulischen hinaus aus. Er verfasste Übersetzungen in der dtv-Bibliothek, um möglichst vielen den Zugang zur Gedankenwelt der Antike zu eröffnen. Berühmt sind seine mit Bilddokumenten, Gedichten und Romanexzerpten kunstvoll gestalteten „literarischen Reiseführer“ für Rom, für Venedig und – ganz zuletzt publiziert – für Florenz, die auch in italienischen Buchläden gut gekauft werden. Waiblinger war ein Italienkenner. Er liebte das Land. Rom hatte es ihm besonders angetan.

Didaktik war für ihn in der Tat eine anspruchsvolle Kunst der Vermittlung, zwischen Antike und Gegenwart, aber auch zwischen Text und Mensch, zwischen den alten und neuen Sprachen. Da setzte er auch in seinen didaktik-wissenschaftlichen Veröffentlichungen die neuen Akzente. Die Frage, die ihn ständig bedrängte, war, wie man den heutigen jungen Schülern in einer völlig veränderten Welt eine sog. „tote“ Sprache“ angemessen vermittelt: Ich habe als Freund mit ihm, der mein Schüler war und später mein Nachfolger an der Universität in München wurde, oft darüber gesprochen.

Er scheute hier nicht die Konfrontation mit den didaktischen Vertretern des *main stream*, wie seine kritischen Aufsätze im FORUM CLASSICUM beweisen. Gerade darin zeigt sich, dass er seine universitäre Arbeit mit wissenschaftlicher Grundlegung betrieb. Er arbeitete sich intensiv in die Erkenntnisse der pädagogischen und psychologischen Bezugswissenschaften ein, um seine Ergebnisse hinreichend an deren Forschungsstand abzusichern (z. B. in die Psycholinguistik in ihrer Bedeutung für das Spracherlernen).

Was Franz Waiblinger sagte, war in der Schärfe des Widerstandes gegen eine zu starke Modernisierung des Unterrichts provozierend, so dass

davon eine heftige Diskussion über die Gestaltung der neuen Lehrbücher und Textausgaben ausgelöst worden ist. Waiblinger hat hier ganz sicher Korrekturen und Richtungsänderungen in der jetzigen Generation der Lateinlehrbücher bewirkt. Er selbst war kurz vor der Fertigstellung einer prächtigen Ausgabe „*Roma – urbs aeterna*“ in der Reihe ANTIKE UND GEGENWART, als ihn der Tod viel zu früh aus dem Leben riss. Diese Ausgabe wird ihm zu Ehren vollendet, nicht zuletzt deshalb, weil auch auf diese Weise die von ihm über alles geliebte Stadt Rom mit seinem Namen verbunden bleibt.

Franz Waiblinger blieb, was seine didaktischen Positionen anbetrifft, hart, aber er war im Ton stets dezent, zurückhaltend und niemals verletzend. Er wollte seine Überzeugung nicht um jeden Preis durchsetzen. Die Freundschaft bedeutete ihm weit mehr. „Wir sollten gemeinsam um die beste Lösung anfallender Probleme ringen, allerdings in dem Wissen, dass niemand die Patentlösung kennt.“ So hat er sich einmal geäußert – eine für alle künftige Didaktikarbeit gewiss programmatische Aussage.

Waiblingers Persönlichkeit war zu tiefst geprägt von Freundlichkeit, Feingefühl, Konzilianz, von Humanität; er lebte seine humanistische Bildung. Darin mag er uns allen Vorbild bleiben.

Der Verstorbene war auch ein sehr musischer Mensch, er liebte alle gute Literatur, auch Gedichte. Und er spielte drei Instrumente, am besten wohl das Saxophon. Von Kindheit an hat er sich darin geübt. Gewiss sind ihm Euripides' Worte dazu erst später begegnet:

„*Wer in seiner Jugend die Musen vernachlässigt,
der hat die vergangene Zeit verloren
und ist für die Zukunft tot.*“ (Frg. 1028 NAUCK)

Die Stimme von Dr. Franz Peter Waiblinger ist im Chor der maßgeblichen Vertreter der Klassischen Sprachen in der Schule verstummt. Viele Kolleginnen und Kollegen, doch noch viel mehr ehemalige Studentinnen und Studenten, die ihm – zu seiner Genugtuung – die gebührende Anerkennung stets spüren ließen, sind deshalb voller Trauer um seinen frühen Tod. Unsere Didaktik hat einen tüchtigen Mann verloren. Doch sollten wir auch dankbar dafür sein, dass es diesen prächtigen Menschen gegeben hat.

FRIEDRICH MAIER, München-Puchheim

Der Altsprachliche Unterricht

Mit Heft 4+5/2007 hat die Redaktion des **Alt-sprachlichen Unterrichts** wieder zur ursprünglichen Qualität zurückgefunden: Das gut hundert Seiten starke Doppelheft widmet sich erstmals ganz dem antiken Roman, der durch die aktuellen Rahmenlehrpläne in der Schule zunehmend Beachtung findet. Kein geringerer als NIKLAS HOLZBERG konnte für den Basisartikel gewonnen werden, in dem er nicht nur Handlungsschema und antike Zielgruppe des Romans untersucht, sondern ihn auch anhand seiner unterschiedlichen Intentionen in plausible Kategorien einteilt, um die Fülle zu strukturieren; er schließt mit durchdachten Vorschlägen für einen modernen Lateinunterricht. Zwei verschiedene Lektüreschwerpunkte bei der Behandlung von CURTIUS RUFUS' Alexander-Roman kenzeichnen das erste vorzüglich nachvollziehbare Praxisbeispiel von KARL-HEINZ NIEMANN, der ja in der Vergangenheit schon eine Vielzahl von interessanten Vorschlägen für die Romanlektüre im AU veröffentlicht hat. (Eine ebenfalls von ihm besorgte Übersicht über alle für das Thema relevanten Beiträge in den AU-Heften der vergangenen Jahrzehnte findet sich am Ende des Heftes.) Die beiden ab Klasse 9 einsetzbaren anspruchsvollen und dennoch realisierbaren Konzepte ermöglichen – je nach Zeitkontingent – eine Behandlung in ca. 30-45 oder in lediglich 25 Unterrichtsstunden. Durch seine Anlage als Kriminalfall höchst motivierend ist auch das Unterrichtsbeispiel von BENEDIKT SIMONS, der sich mit der Hinrichtung des KALLISTHENES gleichfalls eine Episode aus den *Historiae Alexandri Magni* des CURTIUS RUFUS ausgesucht hat; alles notwendige Material für die rund 15-stündige Reihe findet sich in der umfangreichen Textbeilage in der Mitte des Heftes. FRANK OBORSKI bereitet in seinem Artikel mit einem auch auf andere erzählende Werke übertragbaren Ansatz LONGOS' Hirtenroman „Daphnis und Chloe“ für den Griechischunterricht so auf, dass zunächst nur die Partien gelesen werden, die den Handlungsfortschritt bestimmen; von dieser Basis aus erfolgt dann in Gruppenarbeit die Beschäftigung mit signifikanten „Glanz-

stücken“ des Werkes. Die beigelegte umfangreiche Motivsammlung ermöglicht aber auch andere Schwerpunktsetzungen. Nicht unkompliziert und daher für die 12./13. Klassenstufe gedacht ist die Sequenz von SIMONE ROBITSCHKO, die „Archetypisches im Märchen von ‚Amor und Psyche‘“ (so auch der Titel des Beitrags) mit Erzählungen der Bibel (Esther und Hoheslied) vergleichen lässt; dabei wird C. G. JUNGS Vorstellung vom Kollektiven Unbewussten und den Archetypen als Verständnishilfe für die Übereinstimmung zeitlich und räumlich getrennter Texte herangezogen – etwas mehr Platz zur Darstellung der unterrichtlichen Umsetzung hätte dem lohnenden Praxisbeispiel sicher nicht geschadet. Einen sehr persönlichen und gefühlsbetonten Zugang zu APULEIUS' „Amor und Psyche“ verschafft RUDOLF HENNEBÖHL seinen Schülern in dem Aufsatz „*The good, the bad and the ugly*“, indem er parallel zur Lektüre fiktive Tagebucheinträge zu geeigneten Passagen erstellen lässt; dadurch erhält die Interpretation eine besondere Tiefe, die Beschäftigung mit dem Text wird intensiviert. Interessant wäre zu erfahren, ob diese in einer offenkundig von Mädchen dominierten Lerngruppe durchgeführte Reihe in einem überwiegend aus Jungen bestehenden Kurs genauso erfolgreich verläuft. Die von WALTER SIEWERT als Überschrift für sein Praxisbeispiel gewählte Frage „Warum nicht Petron?“ scheint aufgrund der Schulrealität ein wenig überholt, nichtsdestotrotz hat sich der von ihm beschriebene Ansatz bewährt, hat sich die vorgeschlagene Textauswahl als zielführend und motivierend erwiesen; auch dieser Artikel enthält eine tabellarische Übersicht, die die Themenfindung für andere Unterrichtsreihen enorm vereinfacht. Die bei der eingehenden Untersuchung des von Trimalchio detailliert beschriebenen Grabmals zu ergiebigem Vergleich herangezogenen Inschriften sucht man allerdings in der Materialsammlung vergebens – schade! Im letzten Praxisbeispiel lässt wiederum KARL-HEINZ NIEMANN Elftklässler in einem Zeit sparenden Unterrichtsarrangement zwei unterschiedliche Romantypen (die *Historia Apollonii* und PETRONS *Satyrica*) unter dem Aspekt der

pudicitia arbeitsteilig vergleichen; besonders gelungen ist hierbei die gleichzeitige Binnendifferenzierung zwischen L-2- und L-3-Schülern, die ja in der Oberstufe häufig lehrgangsübergreifend unterrichtet werden. Im AUextra vermittelt ULRICH EIGLER in überzeugender Weise sehr profunde Einblicke in die Ordnungslosigkeit, die für ihn bei PETRON wie bei FELLINI gestalterisches Prinzip ist. Tipps und Termine beschließen dieses durchweg empfehlenswerte Heft.

MARTIN SCHMALISCH

Im **Gymnasium Heft 114/5** (2007) findet man folgende Beiträge: URSULA GÄRTNER: „*consulto inuoluit ueritatem antiquitas* – Zu den Werten bei Phaedrus“ (405-434). – CHRISTINE HEUSCH: „Proteische Verwandlung: Die Figur des Peregrinos Proteus im Spiegel der zeitgenössischen Literatur“ (435-460): Der kynische Philosoph PEREGRINOS, dessen Selbstverbrennung bei der Olympiade des Jahres 165 n. Chr. großes Aufsehen erregte, hat in der zeitgenössischen Literatur höchst unterschiedliche Darstellung gefunden und so seinem Beinamen Proteus alle Ehre gemacht. Denn je nach Art des literarischen Werkes bzw. Milieus, in dem er erscheint, wechselt sein Charakter: In dem gesellschaftskritischen Pamphlet LUKIANS *„De morte Peregrini“* wird er verspottet als ein Scharlatan, der bei den ebenso leichtgläubigen wie sensationshungrigen Zeitgenossen des religiös bewegten zweiten Jahrhunderts reüssiert. Während er den frühchristlichen Autoren je nach Kontext als positives oder negatives Exemplum eines heidnischen Philosophen bzw. als Beispiel einer postum kultisch verehrten Gestalt dient, mutiert er in den *„Noctes Atticae“* des AULUS GELLIUS zu einem moralischen Vorbild und intellektuellen Protagonisten der Bildungskultur. – NINA MINDT: „Begegnungen mit „der Antike“. Zum Umgang mit Rezeptionsformen“ (461-474): Antike Texte, Bilder, architektonische Hinterlassenschaften, Theorien, Techniken, Ideen und Konzepte, also materielle wie immaterielle Relikte, sind immer wieder wahrgenommen, aufgenommen, verwahrt, angewendet, umgewandelt oder gar umfunktioniert, kurz: transformiert worden. Der Transformationsbegriff erlaubt es, ein breites Spektrum an Phänomenen in den Blick

zu nehmen und zu untersuchen, welche Antike jeweils zu verschiedenen Zwecken bewusst oder unbewusst konstruiert wird. Solche Produkte in all den verschiedenen medialen Repräsentationen konsequent ernst zu nehmen und nicht nur den Höhenkamm der Antikenrezeption in großen Renaissancen als Untersuchungsgegenstand zu begreifen, erweitert den Zuständigkeitsbereich der Altertumswissenschaften und stärkt transdisziplinäre Ansätze. Dadurch und unter Verzicht auf ein normatives Vorverständnis, was „richtige“ oder „falsche“ Rezeption der Antike sei, lassen sich viele versteckte Spuren aus der Antike wieder aufdecken. Neben dem größeren Arbeitsfeld von Antikerecherche ist außerdem ein methodologischer Gewinn auszumachen: Durch die Analyse und Systematisierung verschiedener Transformationstypen lässt sich ein solcher Vorgang genauer als bisher beschreiben. Je nach Verhältnis der Altertumswissenschaft zu bestimmten Transformationsvorgängen kann Transformationstheorie auch als Folie für die Geschichte der altertumswissenschaftlichen Disziplinen Verwendung finden. – In der Rubrik Berichte und Diskussionen findet man U. WALTER: „Kein Anschluss unter dieser Nummer. Über den Versuch eines neuen „Staatsrechts“ für Rom“ (475-485).

Titelthema im Heft 5/2007 von **Antike Welt** ist die „Faszination Mumien“; darum geht es in drei Beiträgen: „Sie wollten ewig leben. Mumien – Sinnbild Ägyptens und Zeugen einer schillernen frühen Hochkultur“ (8-15), – ANGELIKA FLECKINGER: „Menschen aus dem Eis“ (17-22), – ILDIKÓ PAP u. a. „Das Geheimnis der Gruft“ (23-28; über Mumien von 265 Menschen, die im ungarischen Ort Vac 1994 gefunden wurden). – Ferner liest man von MARIANTHI MILONA: „Ein Entdeckertraum wird wahr. Vor 30 Jahren stieß MANOLIS ANDRONIKOS in Vergina auf das Grab PHILIPPS II., König von Makedonien“ (42-44). – W. KUHOFF schreibt über „Serbien – Die Wiege der (sc. Römischen) Kaiser“ (45-51). – XENIA TSELEPI stellt „Scherzartikel der Antike“ vor (52-55), gemeint sind griechische Vasen aus dem frühen 5. Jh. v. Chr., die „durch Entstellung oder Bloßstellung dritter gleichzeitig einen Lacherfolg über das Gegenüber erzielen“. – M. JUNKELMANN untersucht die britisch-amerikanische Fernseh-

serie „Rom“, die durchaus ein atmosphärisches Bild der Stadt zur Zeit CAESARS zeichne: „Rom als Seifenoper“ (72f.) Er resümiert: „Leider erliegt die beanspruchte ‚Authentizität‘ in allen anderen Bereichen den vermeintlichen Sachzwängen einer banalen TV-Seifenoper und dem Hang zu knalligen ‚Sex-and-Crime‘-Effekten.“ – K.-W. WEEBER geht der *luxuria* in der römischen Kaiserzeit nach: „Öffentliche Prachtentfaltung liebt das Volk ...“ (74-81), D. BISCHOP schreibt über Tafelgeschirre von unermesslichem Wert: „Prunkvoll zu Tisch“ (83-90). – K. BARTELS informiert in der Rubrik „Geflügelte Worte: Zitate aus der alten Welt – Woher sie kommen und was sie bedeuten“ über einen der berühmtesten Aussprüche: „Aufgeworfen sei der Würfel!“ – Caesars Ruf am Rubikon: „*Alea iacta est(o)!*“ (104).

Weihnachten steht bevor. Das jüngste Heft (Nr. 46/4-2007) der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel. Archäologie – Kunst – Geschichte** beschäftigt sich mit diesem Thema in zwölf Beiträgen: M. WALLRAFF: „Unsere Sonne ist nicht eure Sonne. Die Entstehung des Weihnachtsfestes in der Spätantike“ (10-14) – TH. HIEKE: „Internetseiten zum Thema“ (15, vgl. http://www.weltundumweltderbibel.de/wub_linklisten.htm) – M. LAU: „Mit der Geburt Jesu Christi war es so ...‘ Den Kindheitsgeschichten auf der Spur“ (16-21) – C. ETTL: „Der Retter ist geboren. Das nichtchristliche Evangelium aus Priene“ (22-23) – TH. NICKLAS: „Die Karriere der Weisen. Von den Magiern zu den Heiligen Drei Königen“ (24-27) – TH. NICKLAS: „Ein Stern geht auf – über Betlehem? Num 24,17 und der Stern in Mt 2,1-12“ (28-31) – TH. HIEKE: „Wie es geschrieben steht‘. Weihnachtliche Motive aus dem Alten Testament“ (32-36) – CHR. DOHMEN: „Tau aus Himmelshöhn. Das Alte Testament in Weihnachtsbildern“ (37-41) – INES BAUMGARTH: „Alle Jahre wieder Brauchtum und Symbole“ (42f) – INES BAUMGARTH: „Das Wesentliche im Unscheinbaren. Der heilige Josef in spätmittelalterlichen Weihnachtsbildern“ (42-49) – ST. WAHLE: „Ein Geheimnis findet zu seinem Fest Einblicke in die frühe Liturgie des Geburtsfestes Christi“ (50-55). Eine Reportage über „Regen, Dürre, Hungers-

nöte. Die Erforschung des Klimas in Palästina in den letzten 10.000 Jahren“ (2-7) mit Hinweis auf die historisch belegten Hungersnöte in biblischer Zeit hat W. ZWICKEL geschrieben. – Im nächsten Heft 1/2008 geht es um „Gott und das Geld“.

Das **Mitteilungsblatt des DAV, LV NRW** (Heft 3-4/2007) berichtet über geplante und durchgeführte Fortbildungstagungen. – B. ROSNER gibt einen kleinen amüsanten Einblick in „Lateinarbeiten anno 1938“ (6-12): „Dem Leser wird nicht entgangen sein: Die ‚lateinische‘ Schrift bei den lateinischen und die ‚deutsche‘ Schrift bei den deutschen Sätzen, außerdem die (durchaus harte) Benotung auch der Schrift, die Länge der Arbeiten mit diktierter Aufgabenstellung, wobei wir die Endungen selbst einsetzen mussten, und als Krönung die ‚Hinübersetzung‘ des letzten Satzes ins Lateinische – kurz, es fehlte an nichts.“

Der Band 28/2007 von **IANUS. Informationen zum Altsprachlichen Unterricht** liegt vor, erstellt im Auftrag der SODALITAS, der Bundesarbeitsgemeinschaft Klassischer Philologen und Altertumswissenschaftler Österreichs und herausgegeben von RENATE OSWALD, WOLFGANG J. PIETSCH und ROMAN A. PROCHASKA. Solch ein Band von 120 Seiten hat seine Meriten, versammelt er doch annähernd 100 Rezensionen von neu erschienen Büchern zur antiken Literatur und Kunst und zum altsprachlichen Unterricht, die Sie garantiert nicht alle kennen! Vorangestellt sind einige wissenschaftliche und essayistische Beiträge, etwa von K. BARTELS: „Von Freiheit und Bildung – Perspektiven der Antike“ (7-15) – F. MAIER: „Die Sonne – ‚Königliche Gottheit‘ oder ‚kosmischer Glutofen. Weltbilder im Wandel der Zeiten“ (16-20) – VASSILIKI PALASAKI: „Aero- und aero- als aktuelle Sprachelemente altgriechischen Ursprungs“ (21-30) – F. KOPP: „Die Bibel im Lateinunterricht – Ein Plädoyer für die Vulgatalektüre“ (31-41) – F. LOSEK: „Latein – gestern, heute, morgen. Bundesolympiade für Latein und Griechisch 2007“ (42-45) – W. J. PIETSCH: „Latein, Türkei und Fürstenfeld – und Griechisches dazu. Zu Thema und Ort der Bundesolympiade 2007“ (46-51).

JOSEF RABL

Besprechungen

Bernhard Zimmermann, Die griechische Komödie. Frankfurt am Main: Verlag Antike 2006. 32,90 EUR (ISBN 10-3-938032-10-3).

BERNHARD ZIMMERMANN hat seit Beginn seiner wissenschaftlichen Tätigkeit in großem Maße im Bereich der griechischen Komödie gearbeitet. Nach dem dreibändigen Werk „Untersuchungen zu Form und dramatischen Technik der Aristophanischen Komödien“ (1983-1987) brachte er 1998 die Monographie „Die griechische Komödie“ heraus. Diesem Werk ließ er 2006 unter dem gleichen Titel eine erweiterte und hinsichtlich der Forschungsergebnisse und Literaturangaben aktualisierte Überarbeitung folgen, die hier vorgestellt werden soll.

Zimmermann erörtert in der Einleitung grundlegende Probleme und Kennzeichen der griechischen Komödie, wie das der Überlieferung, der Struktur der Stücke, die Beziehung von Gesellschaft und Komödie. Der umfangreichste Abschnitt ist ARISTOPHANES und der Alten Komödie gewidmet. In Gruppen geordnet werden alle vorhandenen Stücke besprochen; die Anordnung orientiert sich an den Themen der Stücke, z. B. „Krieg und Frieden“, „Spott, Kritik und Politik“, „Im Luftraum der Phantasie“. Die Darstellung der Mittleren Komödie umfasst angesichts der dürftigen Überlieferungslage nur wenige Seiten, MENANDER und der Neuen Komödie ist ein entsprechend längerer Abschnitt gewidmet. Das Buch wird abgerundet durch umfangreiche Literaturhinweise zu den besprochenen Autoren und Problemen, durch ein Glossar der vorkommenden Begriffe und durch ein Verzeichnis der Personen mit Seitenangabe ihrer Erwähnung im Text.

Zimmermann beginnt seine Ausführungen mit einer frappierenden Zahl: Von den mehr als 2300 Stücken namentlich bekannter Komödiendichter zwischen dem 5. und 2. Jahrhundert v. Chr. sind uns gerade noch 11 Stücke von ARISTOPHANES und eine Komödie von MENANDER vollständig erhalten (S. 10). Eine Erklärung für diese starke Reduktion findet man darin, dass die Komödien des 5. Jahrhunderts sehr auf aktuelle Probleme zugeschnitten waren, so dass sie von einem

späteren Publikum kaum verstanden werden konnten (S. 10). Dazu setzt in der Jahrhunderte langen Überlieferung bald eine Kanonisierung ein; bereits HORAZ nennt für das 5. Jahrhundert nur noch 3 Komödiendichter (Sat. I,4,1). Der Zeitgeist späterer Jahrhunderte interessierte sich nur noch für Anthologien und Spruchsammlungen moralisierenden Inhalts.

Geschichte und Praxis des dramatischen Spiels standen in Athen von Anfang an in einem engen Bezug zu den Feierlichkeiten des Kultes, vor allem an den Lenäen und den Dionysien. Zimmermann legt ausführlich die eminente politische Bedeutung der Theateraufführungen dar, die er in der ausgleichenden und harmonisierenden Wirkung auf die beteiligten Gruppe sieht (S. 17): Reiche benutzten ihre finanziellen Leistungen als Mittel ihre Karriere zu befördern, die Bürger, die in großer Zahl alljährlich Chöre einstudierten, erlebten ihre Zusammengehörigkeit. Die Neufassung seines Buches erweitert Zimmermann durch ein Kapitel über „Ursprungsfragen“. Angesichts der schon in der Antike zahlreichen und widersprüchlichen Nachrichten über Ursprung und Entwicklung der Komödie entwickelt Zimmermann keine weitere Hypothese, sondern beschreibt als Wurzeln der Komödie Gebräuche bei Volksfesten und Symposien (Umzüge; Spott; Auseinandersetzungen), die mit dem Gott Dionysos zusammenhingen und in die Literaturgattung Komödie integriert wurden. „Dass sich aus diesen improvisierten Chordarbietungen gerade in Athen die hochliterarische Form der Komödie entwickelte, wie sie uns in den Stücken des ARISTOPHANES und den Fragmenten seiner Zeitgenossen entgegentritt, kann man am ehesten aus dem Einfluss der Tragödie erklären.“ (S. 35).

Informationen über die Rahmenbedingungen einer Aufführung, wie „Spielstätte, Masken und Kostüm“ oder Darlegungen über „Form und Struktur der griechischen Komödie“ sind für den Leser wichtig. Hochinteressant erscheinen Ausführungen über die Medien Tanz und Musik in ihrem Verhältnis zum Wort bei der Inszenierung. Nachdem Musik, Tanz und Wort ursprünglich eine untrennbare Einheit zur Sinnverdeutlichung

bildeten (S. 44), entwickelte sich im Laufe des 5. Jahrhunderts ein folgenreicher Streit: Sollte das Wort der Musik dienen oder Tanz und Musik nur Untermalung des Textes sein. Zimmermann verdeutlicht beide Positionen durch Äußerungen von PLATON und ARISTOTELES und durch zahlreiche Beispiele aus Komödie und Tragödie und kommt zu dem Ergebnis: Zu Beginn des 4. Jahrhunderts ist „die Entwicklungsstufe in der Geschichte der griechischen Komödie erreicht, in der die Gattung schon beinahe reines Sprechtheater wie in der Zeit Menanders geworden ist“ (S. 53).

Im Zentrum eines Buches über „die griechische Komödie“ steht naturgemäß ARISTOPHANES und sein Werk. Die einzelnen Stücke werden „nicht in ihrer chronologischen Reihenfolge, sondern nach thematischen Schwerpunkten vorgestellt.“ (S. 65) Krieg und Frieden bilden in allen Komödien des Aristophanes den Hintergrund. Zimmermann erkennt in den „Acharnern“ ein Stück, in dem ein einzelner Bürger sich seinen Wunsch nach Frieden verwirklicht, während im „Frieden“ die Freude und Erleichterung aller am Krieg Beteiligten über den kommenden Frieden auf der Bühne vorgeführt wird; in der „Lysistrate“ analysiert Aristophanes, „dass der Ausgleich und die Versöhnung im Innern ... die unabdingbare Grundvoraussetzung für eine außenpolitische Einigung“ sind (S. 83).

Zu den festen Bestandteilen einer Komödie gehören Angriffe auf bekannte Persönlichkeiten. Aristophanes hat damit unterschiedlichen Erfolg. Im Falle des SOKRATES macht sich Aristophanes in den Wolken mitschuldig an der Verurteilung des Sokrates, wie es PLATON sieht. Im Falle des Demagogen KLEON bleiben in den „Rittern“ auch die harten Attacken beim Volk zur eigenen Enttäuschung des Aristophanes ohne Erfolg. In den „Wespen“ thematisiert Aristophanes gleich mehrere Missstände in Athen: die Abhängigkeit der Richter von Demagogen, den Generationenkonflikt zwischen Vater und Sohn und die „Gerichtsbesessenheit“ der Athener. In den „Wolken“ geht es Aristophanes nicht darum, den realen SOKRATES auf die Bühne zu bringen, sondern einen Vertreter der windigen „Intellektuellen“ (S. 108), die im Gegensatz stehen zu der

guten alten Zeit und die gesellschaftliche Krise der eigenen Zeit zu verantworten haben, da sie im Bereich der Pädagogik die naturgegebenen Beziehungen zwischen Vater und Sohn auf den Kopf stellen. „Doch sollte man sich hüten, diese auf den ersten Blick überzeugend wirkende Schwarz-Weiß-Malerei als Darstellung eines *ex cathedra* sprechenden Sozialkritikers anzusehen“ (S. 112). „Werden doch in den Komödien diese Urteile von handelnden, in einer ganz bestimmten Weise charakterisierten Personen vorgebracht, die ihren eigenen Äußerungen im Verlauf des Stückes bisweilen völlig widersprechen“ (S. 112). Die Kunst des Aristophanes liegt gerade darin, plakative, eindeutige Aussagen zu vermeiden, wie ja auch die Gesellschaft, die Aristophanes im Spiegel seiner Dichtung reflektiert, nicht einer scharf umrissenen Schwarz-Weiß-Skizze beschrieben werden kann“ (S. 113). Mit der komischen Wortschöpfung Trygodia (S. 128) umschreibt Aristophanes Nähe und Konkurrenz zur Tragödie in sprachlicher Form und dem Anspruch poetisch im demokratischen Athen zu wirken. Als „Pfade nach Utopia“ (S. 142) übernehmen dabei in den „Ekklesiazusen“ die Frauen die Ruder der Stadt. Doch stellt die auf völliger Gleichheit beruhende Neuordnung „kein provozierendes Gegenmodell dar, zu dessen Realisierung der Dichter von der Bühne herab womöglich aufrufen will; vielmehr hilft sie verstehen, warum es um die Gegenwart so schlecht bestellt ist“ (S. 147).

Die Grenze zwischen der Alten, Mittleren und Neuen Komödie sollte man nach Zimmermann nicht so deutlich ziehen (S. 164). Schon die letzte erhaltene Komödie des Aristophanes, der „Plutos“, zeigt in der Frage richtiger Lebensweise mit der Alternative rechtschaffen und arm oder reich und ungerecht deutlich den Wandel zum bürgerlichen Lustspiel. Auch die Tragödien „Ion“ und „Elektra“ des Euripides enthalten manchen Ansatz für die Komödie des 4. Jahrhunderts: Die Personen des Mythos leben in bürgerlichen Verhältnissen und müssen sich mit Alltagsproblemen abgeben. „Die Quelle der Komik liegt in der Diskrepanz zwischen heroischer Attitüde und Alltag oder gar Trivialität“ (S. 169).

Diese Entwicklung ist eine Folge des Rückzugs des Bürgers aus der Politik ins Private. Das

Interesse richtet sich auf das Leben der einfachen Leute (Sklaven aus exotischen Ländern, Zwerge, Bettler), Liebesgeschichte mit Intrige und Wiedererkennung (S. 174).

Bei MENANDER, von dessen Werk wir nur ca. 5% besitzen, treffen sich von Anfang an mannigfache Einflüsse. In einer frühen Komödie, dem „Dyskolos“, thematisiert Menander den Rückzug der Titelfigur Knemon aus der Politik. Dieses Thema behandelt auch Aristophanes in den „Vögeln“, die Technik der Ausführung ist vergleichbar mit der des Euripides im „Ion“, das Interesse des Menander an ungewöhnlichen Charakteren führt zu THEOPHRASTS Charakterstudien, von dem Bestreben des Knemon nach völliger Autarkie lassen sich Bezüge zu entsprechenden Überlegungen des ARISTOTELES herstellen. Menander gelingt es jedoch, gerade bei stereotypen Rollen hinter der Oberfläche „eine von der sozialen Schicht und Herkunft unabhängige Humanität durchscheinen zu lassen, durch die Sklaven und Hetären sich oft den Protagonisten aus gehobenem Stand als überlegen erweisen“ (S. 202).

Zimmermann legt mit dieser Monographie ein sehr informatives und anregendes Buch vor, das die vielfältigen Streitfragen wissenschaftlicher Forschung benennt, ohne sie apodiktisch zu beantworten. Der Fluss der Darlegung wird nicht durch Anmerkungen unterbrochen; ein übersichtlich nach Sachgebieten geordnetes Literaturverzeichnis am Schluss des Buches hilft weiter. Hilfreich ist die in der Neuauflage verwendete Methode, Fachausdrücke im griechischen Original zu zitieren und den deutschen Wortlaut mit Akzenten zu versehen. Bei der Besprechung der griechischen Autoren dominieren nicht biographische Fragen wie Entstehung oder Erstausführung der Werke. Themen und Inhalte werden durch zahlreiche Übersetzungen verdeutlicht und durch Hinweise auf das politische und geistige Umfeld vertieft. Die griechische Literatur und Philosophie, die aktuelle politische Situation, sind allgegenwärtig. PLATON, ARISTOTELES, THUKYDIDES kommen durchgehend zu Wort. Gerade die letztgenannten Vorzüge empfehlen dieses Werk Zimmermanns.

REINHARD SPÄNLE, Dortmund

Jens Halfwassen, Plotin und der Neuplatonismus. München (C.H. Beck) 2004, 199 S. EUR 14,90 (ISBN 3 406 51117 1).

Mit JENS HALFWASSEN (H.) hat sich einer der z. Zt. gewiss renommiertesten Platonismusforscher das Ziel gesetzt, das Denken PLOTINS und Grundzüge des neuplatonischen Denkens nach Plotin einem breiteren Leserkreis in der Reihe „becksche reihe denker“ zugänglich zu machen. Der Schwierigkeiten eines solchen Unterfangens ist er sich sehr wohl bewusst und benennt sie klar (Vorwort, 9-10): Die Philosophie Plotins, der sich als Interpret PLATONS versteht, ist ausnehmend voraussetzungsreich und zwingt zu einem wiederholten Rekurs auf unterschiedliche Traditionslinien. „Dazu kommt die außerordentliche inhaltliche Komplexität dieser Philosophie, die sich auch daraus ergibt, dass hier die tiefsten Probleme der Metaphysik behandelt werden.“ (9) Zudem schreibt H. nicht lediglich deskriptiv, vielmehr in ausdrücklich protreptischer Absicht, die die Attraktivität plotinischen Denkens auch für gegenwärtige LeserInnen einsichtig zu machen sucht. Soviel vorab: Misst man die Qualität eines Buches an den gelungenen Umsetzungen seiner Intentionen wie auch seines sachlichen Gehaltes, dürften sich diesbezügliche Abstriche verbieten. Im 1. Kapitel „Was ist Neuplatonismus?“ (11-18) akzentuiert H. als dessen wesentliches Charakteristikum die (metaphysische) Frage nach „dem Ganzen des Seienden und Denkbaren“ (11), dessen letzter, unhintergebarer Grund das Eine selbst sei (Henologie). Konstitutiv sei auch die spezifische Ausprägung des Begriffs des Geistes als „Inbegriff der Fülle des Seins“ (12), wobei die Nähe, aber auch Abgrenzung zu HEGEL sichtbar wird. Unter den Plotins Denken maßgeblich beeinflussenden Philosophen bzw. philosophischen Richtungen wird zunächst die überragende Stellung Platons ins Blickfeld gerückt, darüber hinaus auch auf die Bedeutung des ARISTOTELES, auch in seiner Kommentierung durch ALEXANDER VON APHRODISIAS, sowie die stoische Logos-, Selbstwahrnehmungs- und Selbstaneignungslehre verwiesen, womit zentrale Bezugspunkte benannt sind, die immer erneut aufgegriffen werden.

Die Person Plotins und seine Philosophie erschließen im Folgenden die Kapitel II-V (19-

141). Über den Bios hinaus werden dabei zunächst den LeserInnen Einsichten in die geistigen und politischen Verhältnisse im römischen Reich des 3. Jahrhunderts nach Christus vermittelt. Was die schriftstellerische Tätigkeit Plotins betrifft, so sind auffällig ihr spätes Einsetzen (Plotin war 49 Jahre alt) sowie ihr esoterischer Charakter: Der Philosoph zielte auf Erkenntnis, nicht auf Außenwirkung. Auf etwa 110 Seiten schließt sich die Entfaltung der plotinischen Philosophie anhand der Diskussion ihrer zentralen Begriffe an wie: das Eine, das Sein, der Geist, das Denken, Selbstüberstieg des Denkens (Ekstasis), die Ideen, Transzendenz, Seele, Welt, Mensch, Ewigkeit und Zeit, Natur, Mensch und Freiheit – um nur einiges zu nennen. Jede der Ausführungen H.s zu den angeführten Themen und philosophischen Fragen bewegt sich auf einem derart hohen und erhellenden Niveau, dass sie ohne Zweifel jeweils eine eigene Kommentierung verdienten. Im Rahmen einer Rezension ist exemplarische Beschränkung unumgänglich.

Zum Begriff des Einen: Gegen die neuzeitlich-moderne Position, dass das Denken, wenn es denn kritisch sein soll, bei sich selbst seinen Anfang nehmen müsse, setzt H. in argumentativ überzeugender Weise Plotins auf PARMENIDES und PLATON rekurrierende Auffassung, dass das Denken sich immer schon am vorgängigen Einen orientieren und d. h. einen Maßstab zugrunde legen müsse, über den es selbst nicht verfüge, da immer nur gedacht werden könne, „was in irgendeiner Weise Einheit“ (32) sei, während man nicht denken könne, was in keiner Weise Eines sei. Dies impliziert, dass auch „das Viele, sofern es gedacht werden kann, selber noch das Eine bedingt“ (33). Damit wird Einheit zugleich zur Letztbegründung und zum Maßstab für die unterschiedlichen Grade von Sein und zugleich ein gegen einen weit verbreiteten Relativismus der Gegenwart unbestreitbarer Orientierungspunkt. Ist aber das Eine in Anlehnung an PLATON (Rep. 509 B) noch jenseits des Seins, resultiert daraus mit Blick auf das Denken die Aufhebung aller Denkbarkeit (52) – eine fundamentale Paradoxie. H. gelingt es m. E. ausgezeichnet, ein wenig anstrengungsbereite LeserInnen mittels didaktisch sehr klug formulierter Fragen durch

die hochkomplexen philosophischen Problemstellungen hindurchzumanövrieren.

Der Gewinn einer Lektüre Plotins, die über möglicherweise verfestigte Denkgewohnheiten hinauszuführen in der Lage ist, sei an einem weiteren, dem ebenfalls in Anlehnung an PLATON (und ARISTOTELES) entfaltenen Begriff der Materie dargestellt (V.3.c). Während moderne LeserInnen mit dem Begriff „Materie“ wohl eher konkret Stoffliches verbinden, insistiert Plotin auf dem Charakter der Materie als ontologischem, struktur- und formlosem Prinzip, „das nur vom Denken als Grundlage aller stofflichen Körperlichkeit erschlossen werden kann, und zwar durch Abstraktion von aller konkreten Körperlichkeit und Stofflichkeit.“ (121). H. zieht dabei die Verbindungslinien zur unbestimmten Zweiheit (*ahoristos dyas*) als „das in allen Ideen enthaltene Moment der Vielheit und Bestimmbarkeit.“ (126) Die mit dieser Konzeption verbundenen Problemstellungen und vom Autor daraus entwickelten Fragen lassen dieses Kapitel in der Darstellung H.s geradezu zu einem kleinen Grundkurs Philosophie werden: Ist Materie in ihrer Form- und Strukturlosigkeit als Bestimmungsloses überhaupt erkennbar? Ist Materie in ihrer ontologischen Instabilität in metaphysischem Sinn mit dem Schlechten zu identifizieren? Ist Letztbegründung mit dem Prinzip des Seinsmangels überhaupt vereinbar? Solche Fragen regen zum selbständigen Forschen und weiterer Lektüre an, wozu man nur ermuntern möchte.

Das 6. Kapitel verfolgt die Entwicklung des Neuplatonismus nach Plotin anhand bedeutender, wenn auch einem breiteren Publikum wohl eher in Vergessenheit geratener Denker wie z. B. PORPHYRIUS, JAMBlich, PROKLOS, C. MARIUS VICTORINUS, „DIONYSOS AREAPAGITA“, JOHANNES SCOTUS ERIUGENA, deren wesentliche Ausdifferenzierungen und Nuancierungen des Systems es darstellt. Ins Auge fällt dabei insbesondere der immense Einfluss, den der Platonismus auch in seinen neuplatonischen Ausformungen auf die Ausbildung der abendländischen Theologie hatte. Als Beispiel sei PORPHYRIOS angeführt, der als erklärter Christenfeind – was H. „zu den merkwürdigsten Ironien der Geschichte“ (152) zählt – „die rechtgläubigen Kirchenväter gelehrt

hatte, wie man die wechselseitige Implikation und damit die Gleichwesentlichkeit von drei unterschiedenen, aber nicht getrennten Momenten in Gott mit der Einheit Gottes zusammendenken kann, wodurch die Gottheit Christi erst mit dem biblischen Monotheismus vereinbar wurde.“ (152)

Das Buch schließt mit einem kurzen Ausblick auf die Wirkungsgeschichte des Neuplatonismus (172-176), orientiert durch eine Zeittafel (177-179), gibt wertvolle Literaturhinweise (180-193) und erleichtert die Arbeit durch ein Personen- und Sachregister (194 -199).

H. ist durch seine hohe Erklärungskompetenz im Verein mit einer ausnehmend zügigen Darstellung eine hervorragende Einführung in das Denken Plotins und des Neuplatonismus geglückt. Die bemerkenswerte Stofffülle auf knapp 170 Seiten Text unterzubringen ist eine didaktische Meisterleistung. Sein Buch ist indes weit mehr. Da sein Autor sehr wohl um die Verstehenshürden weiß, umkreist er Themen, Probleme und Begriffe immer erneut von verschiedenen Aspekten her und stellt erschließende Fragen – eine methodische Anleitung zum Philosophieren überhaupt.

BURKARD CHWALEK, Bingen

Ernst Baltrusch (Hrsg.), Caesar. Neue Wege der Forschung Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007, 264 S. Euro 39,90 (ISBN 978-3-534-20111-2).

Die Literatur über CAESAR wächst stets weiter an, und so kann eine Aufsatzsammlung, die den Blick auf bestimmte Aspekte fokussiert, überaus hilfreich sein. In der Auswahlbiographie am Ende des Buches verweist der Herausgeber ERNST BALTRUSCH auf einige Titel, deren Lektüre dem Leser Einblicke in das zeitliche und politische Umfeld Caesars ermöglichen (263f.). Es werden sowohl deutsche als auch englische Publikationen berücksichtigt. Als beste Einführung gilt für Baltrusch (B.) das bereits in der fünften Auflage gedruckte Buch von J. BLEICKEN, *Geschichte der römischen Republik*, München 1999. Für die Rezeptionsgeschichte wird auf K. CHRIST (*Caesar. Annäherungen an einen Diktator*, München 1994) verwiesen. Zugleich macht B. aber

auch darauf aufmerksam, dass eine systematische Analyse zur Entwicklung des Urteils über Caesar in der Antike noch nicht verfasst wurde. Will man sich mit dem Herrscherkult befassen, empfiehlt B. das Opus von M. CLAUSS (*Kaiser und Gott. Herrscherkult im römischen Reich*, Stuttgart/Leipzig 1999). Bereits der Blick auf diese wenigen Publikationen zeigt, wie schwierig eine Auswahl von Aufsätzen ist, die B. zu treffen hatte. Er entschloss sich vernünftigerweise dazu, einen „begrenzten“ Caesar auszuwählen, in diesem Fall den „politisch handelnden“ (8). Dies bedeutete zugleich, dass der „literarische, rein militärische, sozialpolitische oder mythische Caesar“ ausgeblendet wurde (8). In seinem Vorwort bietet B. interessante Einblicke in die „Quellen und ihr Urteil“ (8f.), die „Forschung“ (9ff.) und das „Konzept und die Textauswahl“ (12ff.). B. betont, dass er die ausgewählten Beiträge nach thematischen Gesichtspunkten angeordnet hat, nicht nach chronologischen. Dabei konnte er auf Kürzungen nicht verzichten. Vorwiegend wurden deutschsprachige Publikationen berücksichtigt. Ein Beitrag aus der angelsächsischen Welt wurde vom Autor zum ersten Mal in einer deutschen Fassung vorgelegt, die Positionen von RONALD SYME hat K. BRINGMANN resümiert. Insgesamt bietet B. in seinem Vorwort bereits die Hauptlinien der in der vorliegenden Sammlung befindlichen Beiträge. Wer mehr wissen will, sollte die einzelnen Beiträge aufmerksam studieren und besser noch die weiterführende Literatur durcharbeiten.

B. hat sein Opus in fünf Abschnitte untergliedert: I. Caesar und seine Wirkung (19-55). II. Caesar und die Republik (57-106). III. Caesar und sein Krieg (107-168). IV. Caesar und sein Staat (169-222). V. Caesar und sein Programm (223-261).

Den Auftakt zum ersten Komplex bildet ein Beitrag von FRIEDRICH SCHLEGEL: „Caesar und Alexander. Eine welthistorische Vergleichung (1796)“ (19-40). Schlegel, der ein bedeutender Vertreter der Romantik war, lieferte wichtige Anregungen für die historischen Wissenschaften. Wenn uns heute auch seine Sprache nicht mehr zeitgemäß erscheint, so hat er doch interessante Bemerkungen zu CAESAR und ALEXANDER formuliert. Aus der Zeit heraus ist seine Sicht

der beiden bedeutenden Figuren der römischen Geschichte nachvollziehbar. Seine Perspektive über Caesar ist überaus positiv, wenn er etwa schreibt: „Es war die vollkommene Harmonie seines großen Verstandes, und seiner ebenso großen tätigen Kraft, aus der jene hohe Nüchternheit entsprang, und welche ihm über seine Gegner eine so entschiedene Überlegenheit gab“ (22). Auch folgender Satz zeigt, wie sehr Schlegel in der Tradition der Bewunderer Caesars stand: „Seine hoch gepriesene Milde im Bürgerkriege und während seiner Herrschaft war ein tief durchdachter Entwurf; und die Kraft, mit der er ihn durchsetzte, die Standhaftigkeit, mit der er ihm treu blieb, können in der Tat nicht genug bewundert werden“ (23).

Als zweiten Beitrag hat B. einen Originalbeitrag von K. Christ herangezogen: „Zum Caesarbild der faschistischen Epoche (2007)“. Christ zeichnet die Entwicklung des europäischen Caesarbildes in der angegebenen Zeit nach, wobei er auf den immensen Einfluss von TH. MOMMSEN hinweist, der eine idealisierende Meinung über Caesar vertrat. Im Einzelnen legt Christ die Entwicklung und Positionen der Forschung dar, indem er vor allem auf führende Wissenschaftler wie E. MEYER, M. GELZER, aber auch auf den Italiener G. FERRERO hinweist. Merkwürdigerweise gab es in der italienischen Forschung zahlreiche Monographien über SULLA, CICERO, CATILINA und AUGUSTUS, aber keine ernst zu nehmende über Caesar. Dies führte G. CRIFÒ etwa auf das intensive Engagement MUSSOLINIS für Caesar zurück. Hingegen scheint HITLER Caesar gegenüber keine beachtliche Beziehung gehabt zu haben. CHRIST sieht die Gründe folgendermaßen: „Selbst bei genaueren Kenntnissen hätte sich Hitler wohl weder für den Freund der Juden noch für die *clementia Caesaris* begeistern können. Waren Inhumanität und Vernichtungswille bei Caesar die Ausnahme, so bei Hitler die Regel“ (50). Die Lektüre dieses Beitrags beleuchtet sehr klar das Verhältnis der Wissenschaft zum nationalsozialistischen System.

Im zweiten Komplex sind folgende Beiträge verzamelt: C. MEIER, „Caesar (1982)“ (57-80), K. M. GIRARDET, „Politische Verantwortung im Ernstfall (1998)“ (81-92), J. BLEICKEN, „Die Iden des März

(1998)“ (93-106). Ein älterer Aufsatz stellt den Auftakt zum dritten Komplex dar: D. TIMPE, „Caesars gallischer Krieg und das Problem des römischen Imperialismus (1965)“ (107-135). Der sich daran anschließende Aufsatz von H. BOTERMANN, „Gallia pacata – perpetua pax. Die Eroberung Galliens und der ‚gerechte‘ Krieg (2002)“ (137-158) bietet interessante Details einerseits über die Akzeptanz von Caesars Wirken bei römischen Senatoren, ja in der Öffentlichkeit überhaupt, andererseits über seine Tendenz, der Nachwelt seine Sichtweise der Dinge zu oktroyieren. „Er wollte die Überlieferung beherrschen“ (142). Zudem vertritt Botermann die These, dass die *bellum iustum* – Doktrin ein Konstrukt der modernen Forschung sei (143). Diese Doktrin diene nach Botermann lediglich dazu, Caesar zu diskreditieren. Die Autorin des Beitrags versucht die drei Säulen dieses Konstruktes zu erklären, nämlich das Fetialrecht, die Darlegungen CICEROS und die Belege für die *iustae belli causae* (143f.). Ein lesenswertes Fazit präsentiert W. WILL mit seinem Beitrag: „Julius Caesar – eine Bilanz (1992)“ (159-168).

Den vierten Abschnitt lässt B. mit einer Passage aus der Dissertation von M. JEHNE beginnen: „Der Staat des Dictators Caesar (1987)“ (169-189). Danach folgt der bereits erwähnte Beitrag von K. BRINGMANN: „Caesar und Augustus bei Hermann Strasburger, Matthias Gelzer und Ronald Syme“ (191-205). Auch hier werden Schlaglichter auf die deutsche Geschichte geworfen und auf den Umgang mit der Vergangenheit. Von besonderer Bedeutung ist die Gegenüberstellung der beiden Machtmenschen Caesar und AUGUSTUS. Bringmann beschreibt kenntnisreich die Positionen der verschiedenen Forscher und enthält sich nicht persönlicher (begründeter) Wertungen ihrer Arbeiten. Besondere Wertschätzung Bringmanns gegenüber SYME kommt im letzten Satz des Beitrags zum Ausdruck: „Wie Syme ist es seitdem niemandem mehr gelungen, die unzähligen Detailinformationen, die die prosopographische Forschung zur Verfügung stellt, in ein Stück großer Geschichtsschreibung zu verwandeln“ (202). Den letzten Aufsatz zu diesem Komplex steuert W. DAHLHEIM bei: „Julius Caesar. Die Ehre des Kriegers und die Not des Staates (2005)“ (207-222).

Im fünften Abschnitt geht M. T. GRIFFIN der Frage nach der „Clementia nach Caesar (2003)“ nach (223-228). Der letzte Beitrag stammt von K. RAAFLAUB: „Caesar und Augustus als Retter römischer Freiheit? (2007)“ (229-261). Bei der Beantwortung der gestellten Frage gelangt Raaflaub zu durchaus akzeptablen und nachvollziehbaren Überlegungen. So glaubt er, dass die bisher vertretene Meinung revidiert werden müsse, „die der *libertas* in Caesars Propaganda oder Ideologie eine ständige hohe Bedeutung zuweist“ (242).

Während die bisher abgedruckten Beiträge nahezu fehlerlos waren, häufen sich merkwürdigerweise in diesem Aufsatz die Fehler, und zwar zum Teil gravierende. Bereits in der kursiv gedruckten Einleitung zum Autor heißt es „Renommeé“ statt richtig: Renommee, „Voraussetzung“ (234) statt „Voraussetzung“, „Beweißstück“ statt „Beweisstück“ (235); merkwürdig auch folgender englischer Satz: *It was not merely that the Principate engrossed their power and their wealth* (232). Syntaktisch misslungen sind folgende Sätze: „Ähnliche Eintragungen finden sich (zu ergänzen: in) den Akten der fratres Arvales und in anderen Festkalendern“ (232); „und beklagte sich, dass ihm von einem Teil von ihnen kein Dank geworden sei für die mannigfachen Gefälligkeiten, die er ihnen erwiesen habe“ (247).

Insgesamt legt B. eine nützliche Sammlung verschiedener Beiträge zu einem bestimmten Aspekt des Caesarbildes vor.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Roland Glaesser: *Wege zu Cicero. Per aspera ad astra. Intensivkurs für Studierende zur Vorbereitung auf die Cicerolektüre. Heidelberg (Winter) 2007, 218 + XXXIII S., EUR 18,- (ISBN 978-3-8253-5346-9).*

Der Sklave Polydorus wird von seiner Herrin Tullia beauftragt, ihre Söhne in die Schule zu bringen. Dort bekommen sie vom Lehrer auf einer Landkarte die römischen Provinzen gezeigt und erklärt. Nach dem Unterricht bewegen die Jungen Polydorus, mit ihnen auf das Forum zu gehen und ihnen die Gebäude dort zu zeigen. Da sie noch nicht nach Hause wollen, wünschen sie sich Geschichten *de principiis populi Romani*. Polydorus drängt zum Aufbruch und

beklagt sein Sklavenschicksal, erzählt dann aber doch: von Romulus und Remus, dem Raub der Sabinerinnen, von Europa und von Minotaurus. Endlich zuhause angekommen, wird Polydorus von Tullia wegen seiner Saumseligkeit getadelt; sie lässt ihn auspeitschen und denkt dabei über den Ungehorsam der Sklaven nach, und dass es im Krieg nicht anders ist. Da wird gemeldet, dass die *cena* bereitet ist und die Gäste schon warten. Ihre politischen Tischgespräche drehen sich um die Einschätzung des Augustus. Der Gastgeber M. TULLIUS CICERO, der (historisch verbürgte) Sohn des berühmten Cicero, plädiert dafür, den Genuss des Lebens schmerzlichen Erinnerungen vorzuziehen. Während dessen beklagt Polydorus, wie sehr er unter seinen grausamen Herren zu leiden habe. Von seinen Klagen vertrieben, streifen die Kinder durch das Haus und finden ein altes Notizbuch ihres Großvaters mit ersten Versuchen zum VERRES-Prozess. Danach bringen die Jungen Polydorus ein Geschenk. Derart wieder versöhnt (nomen est omen!), entschuldigt sich Polydorus bei seiner Herrin für sein Fehlverhalten. Auf sein ungelinktes Einverständnis „*Iure me hortas!*“ gibt ihm Tullia eine Lektion, wie Deponentien flektiert werden. Schließlich erzählt Polydorus den Jungen von den politischen Geschehnissen im Übergang von der Republik zum Prinzipat.

Diesen narrativen Faden¹ hat GLAESSER für sein Lehrbuch gesponnen, mit dem Studierende in 20 Lektionen gezielt auf Cicero, den Autor der Latinumsprüfung, vorbereitet werden sollen. Die Ausrichtung auf Cicero ist sicher höchst begrüßenswert. Die Studierenden erfahren hier in der Tat einiges über sein Leben und im Besonderen über die Auseinandersetzungen mit CATILINA und VERRES (oft jedoch in für sich stehenden, nicht mit der lektionsübergreifenden Handlung verbundenen Texten). Es fragt sich allerdings, ob der weite Raum, der hier Mythen und der (ziemlich krude geschilderten) Figur des Sklaven Polydorus eingeräumt wird, als adäquate Hinführung zu Cicero und seiner Zeit angesehen werden kann.² Immerhin finden sich Ansätze, die zu einer Vertiefung *in politicis* genutzt werden können, z. B. zu einer Problematisierung des Begriffs der *populares* (L. 18B, Z. 6-8) oder zu einer Diskussion über den Rechtfertigungsdruck, dem der

von OCTAVIAN geförderte und bekanntlich schon in seiner Jugend sinnlichen Genüssen ergebene CICERO FILIUS mit hedonistischem Eskapismus begegnet (L. 14A). In dieser Richtung hätte man gerne mehr gesehen.

Im Bereich des Wortschatzes wäre dagegen weniger mehr gewesen. Glaessers Lernvokabular umfasst (mit Eigennamen und Junktoren) 1313 Einträge, – ist soviel für Cicero nötig? Und in dem dafür vorgesehenen einen Semester zu lernen? Überdies reiche selbst dieser Wortschatz „für die Cicero-Lektüre noch nicht ganz aus“ (S. 136). Aufschlussreich ist ein Vergleich mit dem Lernvokabular zu Ciceros Reden von GOTTFRIED BLOCH (Stuttgart: Klett 1995), das die ca. 800 häufigsten Wörter aus Ciceros Reden enthält: So sind beispielsweise unter dem Buchstaben „a“ bei Glaesser 115 Lemmata verzeichnet, von denen 55 nicht in Blochs Lernvokabular vorkommen, während 31 wichtige Cicero-Wörter fehlen. Der Wortschatz ist also weder lernökonomisch eingeschränkt³ noch bietet er ein tragfähiges Basisvokabular für die Cicero-Lektüre.

Große Stärken haben die Wege zu Cicero dagegen in der Darbietung der Grammatik. Diese ist ausführlich und gut verständlich erklärt (auf im Schnitt ca. vier Seiten pro Lektion), klar nach Formenlehre und Syntax gegliedert und besticht v. a. durch ihre hervorragend veranschaulichenden Graphiken. Dazu tritt ein Anhang von 33 Seiten, der nützliche Übersichten und weitere Übungssätze enthält, die die knapp bemessenen Übungen in den Lektionen ergänzen. Ebenfalls sehr hilfreich: Zu den Vokabeln jeder Lektion findet sich eine auszufüllende Tabelle mit Fremd- und Lehnwörtern im Englischen, Italienischen, Spanischen und Französischen. Damit werden ggf. auf der Schule erworbene Sprachkenntnisse sinnvoll aktiviert. Ein Abriss der römischen Geschichte, eine Bibliographie⁴ zum selben Thema und eine Zeittafel erleichtern die historische Orientierung.

Abschließend sei bemerkt, dass die Latinität lehrbuchtypisch ist⁵ und die wenigen Druckfehler das Verständnis nicht beeinträchtigen.

Anmerkungen:

- 1) Manche Volte im Handlungsfaden erklärt sich offensichtlich aus grammatischer Not. Zwar ist die Belehrung des Griechen Polydorus, dass lateinische Deponentien passive Endungen haben (L. 19A), nicht nur amüsant, sondern auch sprachhistorisch vielleicht nicht unmöglich. Aber dass Tullia (die als Frau eines Tullius natürlich nicht so heißen dürfte) über den mangelnden Gehorsam römischer Soldaten gegenüber ihren Feldherren meditiert (L. 11B), ist soziohistorisch unstimmig und dem offensichtlichen Bestreben geschuldet, Beispiele für den nominalen Ablativus absolutus zu bringen (drei Belege in sechs Zeilen).
- 2) Zu bedenken ist aber, ob es überhaupt ein Lehrbuch geben kann, das in die simplen Anfangsgründe der lateinischen Sprache ausgerechnet anhand von etwas so Komplexem wie Ciceros Leben einführen will, also eine Art „Cicero for Absolute Beginners“.
- 3) Im alphabetischen Vokabelverzeichnis führt Glaesser auch Zusatzvokabeln auf, die nicht in den Lektionstexten, wohl aber in den Lektionsvokabeln bzw. in der zugehörigen Grammatik vorkommen. Es handelt sich überwiegend um stammverwandte Wörter und solche, die Formenübersichten vervollständigen (z. B. bei den Deponentien). „Auch diese sollten gelernt werden“ (S. 190), aber von diesen 148 zusätzlichen Wörtern gehören 90 nicht zum Cicero-Lernvokabular – *cui bono?*
- 4) Dass allerdings deren 21 Titel in elf (!) verschiedenen Darbietungsweisen präsentiert werden (S. 12), ist nicht gerade vorbildlich – noch dazu in einem Buch für Studienanfänger.
- 5) Falsche Gleichzeitigkeit bei *iterativem cum* (z. B. L. 1, Z. 7; – L.4, Z. 11, 13), phraseologisch unnötiges *posse* (L. 4, Z. 3) bzw. *debere* (L. 18B, Z. 21), Possessivpronomina bei eindeutigen Verwandtschaftsbezeichnungen (L. 5, Z. 1 u.ö.), ungewöhnliche Junktoren (z. B. L. 5-6: *fundamenta collocare* statt *fundamenta iacere*).

MARTIN HOLTERMANN, Mannheim

Elisabeth Hermann-Otto: Konstantin der Große, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2007, 264 Seiten, EUR 29,90 (ISBN 978-3-89678-601-2).

Das Jahr 2007 scheint im Bereich der Altertumswissenschaften ganz im Schatten des (großen) KONSTANTIN zu stehen. Davon zeugen nicht zuletzt die große Konstantin-Ausstellung

in Trier, zu der ein umfangreicher Katalog erschienen ist,¹ als auch sonstige Publikationen.² Demzufolge ist es nur richtig, dass passend zu diesem Zeitpunkt aus der renommierten Reihe „Gestalten der Antike“, die von dem Frankfurter Althistoriker MANFRED CLAUSS herausgegeben und betreut wird, die entsprechende Biographie von ELISABETH HERMANN-OTTO erschienen ist. Dabei hat die Verfasserin eine lesbare und wissenschaftlich sehr fundierte Darstellung vorgelegt, was beispielsweise durch einen ausführlichen Anmerkungsapparat (S. 209-249) belegt wird, in dem nicht nur auf die einschlägigen Quellen, sondern auch auf die grundlegende Literatur zu Konstantin verwiesen wird. Selbst Ausblicke auf in nächster Zeit erscheinende Aufsätze (so S. 228 A. 110; S. 234 A. 69; S. 249 A. 15) bleiben nicht aus. Anders als wohl zu anderen Vorstellungen zur Konzeption der Reihe „Gestalten der Antike“, wo weitgehend auf eine detaillierte Beschäftigung mit Diskussionen in der altertumskundlichen Forschung in Aufsätzen und Monographien verzichtet wurde,³ wird in dem vorliegenden Werk auf strittige Punkte im Leben Konstantins eingegangen. So wird die These von INGEMAR KÖNIG abgelehnt, MAXIMIANUS habe sich ohne Absprache mit DIOKLETIAN einen eigenen Caesar (CONSTANTINUS CHLORUS) 293 bestellt (S. 21).⁴ Insbesondere aber wird dem Jahr 312, häufig als Wendepunkt im Leben Konstantins angesehen, in der Forschung ein eigenes Kapitel gewidmet (II. 2: „Die moderne Forschungskontroverse“, S. 42-48), in dem sich zahlreiche wörtliche Zitate moderner Autoren befinden. Hier wird vor allem der Frage nachgegangen, ob Konstantin 312 bereits Christ war (S. 42f.), die gegen Ende dieses Abschnittes vorsichtig abwägend in Anlehnung an MARTIN WALLRAFF (S. 47f. mit A. 38, 39 und 40)⁵ mit einer Integrationspolitik monotheistischer Anschauungen erklärt wird, der der „Ausschließlichkeitsanspruch des Christentums“ (S. 47) zuwider gelaufen wäre. Richtigerweise nimmt dann die Autorin im folgenden Kapitel die Quellen für diese Frage genauer in den Blick (Kapitel II. 3.: „Das Jahr 312 in der antiken zeitgenössischen Überlieferung“, S. 48-57) mit dem folgenden „Zwischenergebnis“ (S. 57): Konstantin habe eine Sonnenvision gehabt, aber nicht

– wie oft behauptet – 312 vor der Schlacht an der Milvischen Brücke, sondern bereits schon 310 in Gallien im Apollo-Heiligtum bei Grand, die von einem Panegyriker erwähnt wird.⁶ Erst allmählich habe sich im Leben Konstantins die Erkenntnis herausgebildet, diese Erscheinung mit dem christlichen Gott in Verbindung zu bringen. Auch gegen Ende des Buches (S. 199) geht Hermann-Otto erneut auf die Visionen im Leben Konstantins ein, durch die er beauftragt worden sei, gegen Gegner auch kriegerisch vorzugehen. Dabei wurde der Christengott allmählich zum Helfer und löste dabei den Sonnengott (Sol invictus) ab. Dieser Entwicklung, aber auch anderen wichtigen Ereignissen der Zeit und des Lebens Konstantins geht die Autorin in fünf Großkapiteln nach. Dabei sind die Äußerungen weitgehend an der Chronologie orientiert, ehe im fünften Kapitel (V: „Der Gesetzgeber“, S. 147-191) eher eine systematische Darstellung nach Aspekten erfolgt (vgl. S. 148).

Bereits in ihrem eigenen Vorwort zum Buch (S. 9-12) wird das sorgfältig abwägende Urteil von Elisabeth Herrmann-Otto, das sich wie „ein roter Faden“ durch das Werk zieht, deutlich. So wird hier konstatiert, „dass im Weiteren die Bewertung des Kaisers nur kontrovers ausfallen kann“ (S. 9), sowie dass jeder „seinen eigenen Konstantin“ (S. 11) habe, was nicht zuletzt auf den „Selbstdarsteller“ (S. 11, ebenso vergleichbar S. 199) Konstantin zurückzuführen sei. Auch an anderen Stellen der Biographie wird das vorsichtige Abwägen deutlich: zum Weggang Konstantins vom Hof Diokletians (S. 27), zum Tod des Maximianus (S. 32f.), zum Opfer für Jupiter (S. 48), zu CAECILIAN in Nordafrika (S. 82), zum Beginn des *bellum Cibalense* (S. 106), zu den Verwandtenmorden Konstantins (S. 146), zur Frage der Autorenschaft Konstantins (S. 179) oder zu den Beweggründen für die Gesetzgebung des Kaisers (S. 181).

Die schon erwähnten fünf Großkapitel werden durch einen Prolog (S. 13-15) sowie durch „Epilog und Resümee“ (S. 192-200) eingerahmt. Im Prolog wird vor allem auf den Tod und die Bestattung des Kaisers eingegangen mit dem prägnanten Fazit und Ausblick auf die weitere Lektüre: „Heidnisches und Christliches, Römisches und Hellenistisch-Griechisches sind in

Konstantin dem Großen unauflöslich verbunden.“ (S. 15) Die sich anschließenden fünf großen Abschnitte, die jeweils weiter untergliedert sind, sind markant überschrieben und spiegeln jeweils wichtige Lebensabschnitte Konstantins wider: I. „Der Usurpator“ (S. 17-36); II. „Der Befreier Roms“ (S. 37-57); III. „Der Pontifex Maximus“ (S. 59-93); IV. „Der Alleinherrscher“ (S. 95-146); V. „Der Gesetzgeber“ (S. 147-191), das nicht stringent der Chronologie folgt wie die vorherigen Kapitel. Inwiefern Konstantin „auf den Schultern Diokletians“ (S. 198) gestanden hat, wird im Verlauf des gesamten Buches deutlich, so dass es nur folgerichtig ist, im ersten Kapitel das tetrarchische System als Basis vorzustellen (S. 17-24). Wichtig sind hier auch die Bemerkungen zur Vision Konstantins, die der Panegyriker von 310 thematisiert (S. 34). Im zweiten Kapitel geht es vor allem um den Kampf gegen Maxentius, insbesondere um die Schlacht an der Milvischen Brücke am 28. Oktober 312 sowie um den Einzug Konstantins in Rom am folgenden Tag mit den sich anschließenden gesetzgeberischen Maßnahmen des „Befreiers Roms“. Im Abschnitt zum Pontifex Maximus stehen theologische und christliche Fragen im Mittelpunkt, wie die Christenverfolgungen unter Diokletian (S. 59-70) oder der Donatistenstreit in Nordafrika (S. 80-93), in den Konstantin in seiner Funktion als Pontifex Maximus eingriff, um die Einheit der Kirche im Sinne der Staatsräson zu wahren (S. 92), obwohl er hier eine Niederlage erlitt. Die Folge war aber dann dennoch seine Absicht, das Christentum in den Staat zu integrieren (S. 93). Im vierten Kapitel wird besonders der Weg zum Alleinherrscher beschrieben mit den entsprechenden Auseinandersetzungen mit MAXIMINUS DAIA und LICINIUS (S. 95-118). Ab 324 war Konstantin „jetzt der Sieger schlechthin“ (S. 118). Auch dürfen hier Bemerkungen zum Arianismusstreit und zum Konzil von Nicaea 325 (S. 118-134) nicht fehlen. In diesem Jahr stand Konstantin im „Zenit seiner Macht“ (S. 134), dem sich dann allerdings die sogenannten Verwandtenmorde, vor allem an der Ehefrau FAUSTA und dem Sohn CRISPUS 326, anschlossen. Im Abschnitt über den Gesetzgeber Konstantin werden Fragen der Organisation des Reiches (S. 147-163), Aspekte zu christlichem Klerus und

heidnischer Priesterschaft (S. 164-174) als auch gesellschaftliche Gesichtspunkte, hier vor allem unter dem Aspekt der Gesetzgebung, tangiert (S. 174-191).

In den eigenen Gedankengang integriert Elisabeth Hermann-Otto gekonnt besonders die literarischen Quellen, beispielsweise EUSEBIUS, LAKTANZ, den *Codex Theodosianus*, auch in längerer wörtlicher deutscher Übersetzung – oft steht dann der lateinische Text in den Anmerkungen, wo es sich mir nicht erschließt, nach welchen Kriterien dort Kursiv- beziehungsweise Standardschreibweise verwendet wird. Aber auch epigraphische (so S. 52f., 118, 135, 136), numismatische (u. a. S. 20, 32, 35) oder archäologische Quellen (beispielsweise S. 23) werden berücksichtigt. Neben diesen Zeugnissen aus der Antike selbst kommen auch wissenschaftliche Meinungen zu Wort, teilweise auch mit wörtlichen Zitaten (S. 122: KRAFT; S. 139: CLAUSS, TEMPORINI; S. 143: CLAUSS; S. 153: KRAUTHEIMER; S. 154f.: HEINEN; S. 198 RÜHLE mit der prägnanten Zusammenfassung zu Konstantin: er war „den Heiden ein Heide und den Christen ein Christ“). 22 Abbildungen, auf die im Text auch stets verwiesen wird, erhöhen den Grad der Anschaulichkeit ebenso wie Grafiken zum Hof Konstantins (S. 160), zur Gesellschaft (S. 175) oder im Anhang zu den Tetrarchen und zur konstantinischen Familie (S. 202f.), wo sich zudem eine vernünftige Karte (S. 204f.) sowie eine Zeittafel (S. 206-208) zur Orientierung finden. Leider fehlt im Anhang ein Glossar wichtiger Begriffe.⁷ Dafür hilft ein in Personen und Orte differenziertes Register (S. 258-263) weiter, um die eben gewünschten Namen von Personen und Orten rasch im Text auszumachen. Zuvor gibt es ein reichhaltiges Literaturverzeichnis (S. 250-257) sowie ein Abkürzungsverzeichnis (S. 257).

An einigen Stellen in den Anmerkungen behindert deren jeweilige übergroße Länge (so S. 218-220, 226, 228, 229, 231) den Lesefluss; gleichwohl sind sie aber Ausdruck der Gewissenhaftigkeit der Autorin. Die Schreibweise „*Constantinum*“ (S. 232 A. 24) sowie „*quodammodo*“ (s. 241 A. 18) bleibt unklar. Auf Seite 203 ist wohl die Kopfzeile „Das Tetrarchen und die konstantinische Dynastie“ zu ändern.

Ohne Zweifel hat Elisabeth Hermann-Otto eine Biographie zu Konstantin vorgelegt, die „mehr Licht in die Grauzonen“ (S. 11) um diese Person bringt und die bereits jetzt als Standardwerk zu diesem Kaiser gelten kann, der schon rasch nach seinem Tode mit dem Epitheton „der Große“ versehen wurde und der *nolens volens* „den Grundstein für die Verchristlichung des Römischen Reiches und später ganz Europas“ (S. 200) legte.

Anmerkungen:

- 1) Imperator Caesar Flavius Constantinus, Konstantin der Große, hg. von A. Demandt und J. Engemann, Mainz 2007.
- 2) Hingewiesen sei nur auf das AU-Heft „Kaiser Konstantin“ (AU 50,3/2007). Angekündigt für dieses Jahr ist im Übrigen noch eine Übersetzung der Panegyrici Latini auf Konstantin, die auch in dem vorliegenden Buch zum Tragen kommen.
- 3) So ist wohl L.-M. Günther, Herodes der Große, Darmstadt 2005, S. 14 zu verstehen: „Bedauerlicherweise muss mit Blick auf ein weiteres Lesepublikum schließlich die Bibliographie auf thematisch einschlägige Monographien beschränkt werden, obgleich bekanntlich die wissenschaftliche Forschung in Aufsätzen und Beiträgen zu Kongressen vorangetrieben wird.“
- 4) I. König, Die Berufung des Constantius Chlorus und des Galerius zu Caesaren; Chiron 4 (1974) S. 567-576.
- 5) M. Wallraff, Christus Verus Sol, Sonnenverehrung und Christentum in der Spätantike, Münster 2001.
- 6) Paneg. 6 (7) 21, 3-7.
- 7) So ist in dem bereits zitierten Buch von Günther ein sinnvolles Glossar abgedruckt.

MICHAEL MAUSE, Arnsberg

Peter Dinzelbacher/Werner Heinz, Spätantike 300-600. Eine Kultur- und Mentalitätsgeschichte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007. EUR 34,90 (ISBN 978-3-89678-624-1).

Das zu rezensierende Buch ist der Auftakt einer Reihe, deren weitere Bände das frühe, hohe und späte Mittelalter, dazu die Frühneuzeit thematisieren. Im Vorwort legt der Verfasser PETER DINZELBACHER (D.) eine Definition des Begriffes Mentalitätsgeschichte vor: „Dieser geht es um die Darstellung der in einer bestimmten Gesellschaft dominierenden Denkformen, Verhaltensweisen, Vorstellungen, Einstellungen, Empfindungs-

weisen.“ (7). Des weiteren erklärt D., dass sich die Arbeit zwar auf das 4. bis 6. Jahrhundert konzentrierte, dass aber auch frühere Verhältnisse berücksichtigt würden. Der Verfasser sieht eine Begründung für die Publikation unter anderem darin, dass gerade für die in Frage kommende Epoche viele neue Erkenntnisse aufgrund der archäologische Neufunde gewonnen worden seien. Das Buch enthält sechs ungleich lange Abschnitte; I. Aufbau der Gesellschaft (9-16), II. Geschichte, Herrschaft, Siedlungen und Wirtschaft (17-22), III. Einstellung zum Ich (23-88), IV. Einstellung zur sozialen Umwelt (89-162), V. Einstellung zur natürlichen Umwelt (163-178) und VI. Zur Charakterisierung der Epoche (179-185). Daran schließen sich Anmerkungen, Literatur, Register und Abbildungsnachweis an.

Der Rezensent empfiehlt zunächst die Lektüre des 6. Kapitels, da hier die Epoche der Spätantike zutreffend charakterisiert wird. Es handelt sich um eine Zeit des Umbruchs, da sich die Landkarte völlig verändert, das Lateinische allmählich von den sich herausbildenden romanischen Sprachen mehr und mehr abgelöst wird und sich der Regionalismus ausbreitet, wo zuvor urbane Zustände herrschten. D. stellt die Situation völlig zutreffend differenziert dar, denn einerseits machten sich die Randzonen daran, sich zu verselbstständigen, andererseits kann man auf dem religiösen Gebiet die Konzentration auf das Christentum konstatieren. An einigen Stellen des Buches scheint eine latente Ablehnung des Christentums durch, etwa wenn der Verfasser folgende Meinung äußert: „Psychohistorisch gesehen bedeutet das, dass die immer härter werdenden Lebensbedingungen eine immer weitergehende Flucht in religiöse Erlösungsphantasien verursachten, die von einer ‚internationalen‘ Kaste kirchlicher Funktionäre vorgegeben und verwaltet wurden“ (184). Auch auf anderen Seiten des Buches ist diese Tendenz wahrnehmbar, etwa S. 113 („Erziehung durch Gewalt war und ist auch in anderen Kulturen üblich – nur bot die christliche Religion den Eltern den ideologischen Hintergrund, Aggressionen mit besserem Gewissen an ihren Kindern auslassen zu können.“), S. 133 („Sie (Rez.: die Kirche) war schließlich selbst einer der größten

Sklavenhalter und deshalb darum bemüht, das System zu erhalten.“).

Auch auf unterschiedliche Bewertungen geht D. ein, wenn er schreibt: „Wer den Rückzug der Sklavenhaltung oder die Ausbreitung des Christentums oder den politischen Regionalismus begrüßt, wird die Spätantike in dieser Hinsicht als Periode des Fortschritts bezeichnen müssen, wer hingegen den vorherigen hohen Organisationsgrad von Herrschaft, den Naturalismus in den bildenden Künsten, die Komplexität sprachlicher Formulierungen oder die Vielfalt religiöser Vorstellungen zum Maßstab nimmt, als Zeit des Verfalls“ (184). Zu bedenken bleibt bei einer solchen Sichtweise, dass die Römer trotz ihrer relativen Offenheit anderen Religionen gegenüber im Falle der Juden und Christen keine liberale Position eingenommen hatten. Wie sonst wären die Kriege gegen die Juden und die Verfolgung der Christen, selbst noch unter **DIOKLETIAN**, zu erklären? Die Christen bedienten sich bekanntlich auch einer komplexen Sprache, schließlich gilt **AUGUSTINUS** als herausragender Rhetoriker und Beherrscher der lateinischen Sprache. Warum erhob **HIERONYMUS** sich selbst gegenüber den Vorwurf, Ciceronianer zu sein?

Im ersten Kapitel werden die Bevölkerung, die sozialen Gruppen und deren Mobilität sowie das Prinzip der Genossenschaften korrekt vorgestellt und mit passenden Bildern versehen. Das dritte Kapitel enthält zahlreiche Unterpunkte; thematisiert werden etwa der Dualismus von Leib und Seele, die verschiedenen Religionen der Römer, Kelten und Germanen; D. verzichtet auch nicht auf den Hinweis auf innere Spannungen im Christentum. Krankheit und Tod, Hoffnungen und Ängste sind weitere Themenbereiche. Stets bietet der Band passendes Bildmaterial von hoher Druckqualität. Auch das vierte Kapitel enthält eine Reihe von Unterkapiteln wie etwa Sexualität, Liebe und Freundschaft; Jugend und Alter; Gesellschaftsaufbau und Herrschaft; Gewalt, Krieg und Frieden; Recht; Kommunikation; Sprachen. D. präsentiert zahlreiche Details, in einigen Fällen liegt aber eine einseitige Perspektive vor. So ist das **AUGUSTUS**-Bild sehr positiv. Als Beweis dient etwa die Tatsache, dass Augustus sich auf altrömische Tugenden besann (122) und eine

Weihung an sich selbst zurückwies (123). Demgegenüber ist das Bild Konstantins sehr negativ. Wer die Ausstellung in Trier besuchen konnte, erhielt ein sehr differenziertes Bild dieses Kaisers. D. schreibt folgendes: „Vielleicht brauchte die Welt zu dieser Zeit des Übergangs vom Heidentum zum Christentum, von der Antike zur Spätantike, einen solchen selbstherrlichen Regenten. Aber brauchte sie auch einen Mann, der sich so deutlich von den Menschen entfernte? Der (bildlich und tatsächlich) derart ins Riesenhafte wuchs, dass er über sein Volk, über die Völker glatt hinweg sah?“ (125) D. relativiert sein eigenes Urteil selbst im folgenden sich direkt daran anschließenden Satz: „In der Tat erscheint der Kaiser in der plastischen Darstellung unnahbar; das teilen viele der späteren Herrscher mit ihm“ (125).

Das aus heutiger Sicht sehr aktuelle Thema „Natur“ behandelt D. ausführlich und gelangt zur Erkenntnis, dass die Eingriffe der Römer das ökologische Gleichgewicht noch nicht in Unruhe versetzt hätten (165). Zum Dekadenzgedanken passt nicht die Tatsache, dass das römische Badewesen in der Spätantike seinen Höhepunkt erreicht hat (165).

D. weist in der Literaturliste auf wichtige Publikationen hin. Das Buch von **ALEXANDER DEMANDT**: *Geschichte der Spätantike*, München 1989 liegt jetzt in der zweiten Auflage vor (München 2007). In diesem Zusammenhang sollte auch auf die beiden Bücher von **ENGEMANN** und **DEMANDT** aufmerksam gemacht werden, die zur Konstantin-Ausstellung in Trier erschienen sind (J. Engemann/A. Demandt, *Konstantin der Große. Ausstellungskatalog*, Mainz/Trier 2007; Dies., *Konstantin der Große. Aufsatzsammlung*, Mainz/Trier 2007). Zu Recht weist D. auch auf den instruktiven Aufsatz von **S. DÖPP** hin (*Die Blütezeit in der lateinischen Literatur der Spätantike: Philologus* 132, 1988, 19-52). Bei der Behandlung des Themas: Freundschaft wäre ein Hinweis auf das Buch von **V. EPP** (*Amicitia: Zur Geschichte personaler, sozialer, politischer und geistlicher Beziehungen im frühen Mittelalter*. Stuttgart 1999) nützlich gewesen.

Die Texte sind insgesamt gut lesbar und flüssig abgefasst. In einigen Fällen scheint D. eine einseitige Position zu beziehen, etwa im Falle der

Beurteilung des Christentums. Insgesamt lohnt die Lektüre des Buches und bietet viele interessante Details, auch für die Unterrichtsvorbereitung. Eine Reihe von Abschnitten kann man auch Schülern als Grundlage für Referate empfehlen, um diese Epoche besser verstehen zu können.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Ingemar König: Die Spätantike, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2007, 125 Seiten, EUR 14,90 (ISBN 978-3-534-16740-1)

Das vorliegende Buch von INGEMAR KÖNIG ist ein weiterer Band aus der Reihe „Geschichte kompakt“, die sich löblicherweise seit einigen Jahren dem Anliegen verschreibt, „komplexe und komplizierte Inhalte konzentriert, übersichtlich konzipiert und gut lesbar“ (S. VII) darzustellen.¹ Herausgeber für den Bereich der Alten Geschichte respektive der Antike ist der renommierte Althistoriker aus Mannheim KAI BRODERSEN, dem es laut Vorwort – wie den Herausgebern für das Mittelalter und die Neuzeit auch – wichtig ist, vor allem jüngere Autorinnen und Autoren für die Reihe zu gewinnen (S. VII). Unter Umständen wird es den Emeritus Ingemar König, der ohne Zweifel ein ausgewiesener Kenner der Spätantike ist, erfreuen, als jüngerer Autor tituliert zu werden.

Bereits in dessen eigenem Vorwort (S. IXf.) zum eigentlichen Buch wird eine zentrale Frage für den Verfasser deutlich, auf die am Ende (S. 109f.) rekuriert wird: „War das Jahr 476 eine echte Zäsur oder ist es nur ein ‚Hilfsdatum‘ ...“ (S. IX). Viele Darstellungen zur Spätantike enden häufig mit der Absetzung des ROMULUS AUGUSTULUS durch ODOAKAR eben 476, andere wiederum nicht.² Ingemar König hält sich bei seinen Darlegungen als Endpunkt an dieses Datum, wobei aber explizit darauf verwiesen wird, dass in den Köpfen der damaligen Menschen, vor allem in denen der römischen Senatoren, dieses Jahr keine einschneidende Zäsur war und sie an die Einheit des Imperiums glaubten und an dieser festhielten (S. IX und 107).

Anfangspunkt der Darlegungen ist der Tod KONSTANTINS des Großen am 22. Mai 337 (S. IX und 1). Da sich der Autor aus Platzgründen dafür entscheiden musste, sozial-, wirtschafts- oder

kunstgeschichtliche Aspekte auszublenden (S. X), liegt der Fokus auf der politischen Geschichte dieser Zeit, wobei allerdings die wichtige Rolle der Kirche nicht ausgespart bleibt, wie ein Blick in das Inhaltsverzeichnis (S. V) unter Beweis stellt. Hier stehen notwendigerweise die unterschiedlichen Würdenträger der Kirche(n), also vor allem die Bischöfe im Westen und Osten des Reiches, im Mittelpunkt. Ansonsten folgt die Darstellung der Chronologie der Ereignisse, die sich *volens volens* um die Kaiser, Gegenkaiser, Usurpatoren, Kaiserfamilie, germanische Heerführer, Senatoren etc. abspielten. Eine derartige Lektüre ist nicht immer spannend und motivierend, weil die Kurzlebigkeit der Kaiser in der Spätantike im Vergleich zu den ersten beiden Jahrhunderten n. Chr. extrem zunahm und von daher Namen und Ereignisse zumal in einer überblicksartigen Darstellung rasch an dem Leser vorbeizueilen scheinen. Gleichwohl ist dies natürlich notwendig, um die Ereignisgeschichte verstehen zu wollen. Eher systematisch angelegt sind die Bemerkungen zur Charakterisierung des 4. Jahrhunderts (Kapitel II 7) sowie die Äußerungen zum Stellenwert des *Codex Theodosianus* aus dem Jahr 438 (Kapitel IV 1) als auch zum Konzil von Ephesos von 431 (Kapitel IV 2). Zudem ist das das Buch abschließende Großkapitel zum „Untergang und Weiterleben“ des Weströmischen Reiches (Kapitel V) eher bestimmten Aspekten (unter anderem Rolle der Stadt Rom, Germanenreiche) gewidmet, statt eine reine Abfolge des Geschehens zu geben.

Ingemar König hat sich richtigerweise dazu entschieden, die Zeit von Konstantins Tod (Mai 337) bis 476 (Absetzung des ROMULUS AUGUSTULUS als römischer Westkaiser und Ernennung ODOAKARS zum König) – also immerhin ungefähr 140 Jahre römische Geschichte – in vier Großkapiteln auf 107 Seiten zu behandeln. Aus diesen beiden Zahlen erkennt man schon, wie stark selektierend die Bemerkungen sein müssen, worüber der Verfasser auch selbst seine „Bauchschmerzen“ artikuliert (S. IX). Im ersten großen Kapitel „Die Erben Konstantins des Großen oder Die Christianisierung des römischen Reiches“ (S. 1-40) geht es nach einem kurzen Rückblick auf die militärischen und politischen Leistungen dieses Kaisers (so mit einem Fazit: „Constantin

war persönlich Garant innenpolitischer und außenpolitischer Stabilität.“; S. 3) um die Herrschaft seiner Söhne (S. 4-8). Hier kristallisiert sich verstärkt die Person des CONSTANTIUS II. heraus, der – obwohl häufig in den Quellen und in der Literatur negativ beurteilt (S. 5f.) – bis zu seinem Tod 361 als AUGUSTUS den größten Einfluss im Imperium hatte. Als zweite wohl bedeutsame Kaisergestalt kann JULIAN, gemeinhin mit dem Epitheton „Apostata“ versehen, gelten (zu ihm vor allem die Seiten 18-21 und 26-40). In diesem ersten Großkapitel finden sich zudem zwei Abschnitte zur Kirchengeschichte, zum einen „Die Kirche in Ost und West“ (S. 9-12) mit dem Beginn des Schismas in römische und orthodoxe Christen seit dem Konzil von Serdica 342 oder 343, zum anderen „Neue Kirchenprobleme im Westen“ (S. 21-26) mit dem interessanten Einzug von CONSTANTIUS II. in Rom am 28.4.357 (adventus-Zeremoniell) (S. 22f.)³ und der treffenden Bemerkung Königs, dass Constantius in Rom „eine Art Museum der Vergangenheit, das als Nationaldenkmal erhalten bleiben musste“ (S. 23), sah. Hier scheint indirekt der „Roma-aeterna-Gedanke“ durch (hierzu auch die S. 43 und 109f.). Neben Constantius II. ist wohl JULIAN in dieser Zeit als bedeutsam zu nennen, obwohl seine Reformen und Leistungen nur ephemere waren (vgl. etwa S. 38). Ausführlich werden hier sein Aufstieg vom Caesar zum Augustus, aber auch seine Philosophie sowie sein Weg vom Christen- zum Heidentum beschrieben. Im Anschluss an die Beurteilung Julians (S. 38f.) sind die Worte zum Herrscherideal von Zeit übergreifendem Interesse, weil sie den Blick für das Verständnis von Macht und deren Legitimation in der Spätantike öffnen, immer allerdings auch mit Rückbezug auf die *optimi principes* AUGUSTUS und TRAJAN (S. 39f.)⁴

Das zweite übergeordnete Kapitel konzentriert sich auf die Dynastien von VALENTINIAN I. und THEODISIUS DES GROSSEN (S. 41-72). Inwiefern hier die beiden genannten Kaiser die anderen überragten, geht beispielsweise aus einer entsprechenden Würdigung durch Ingemar König, so zu Valentinian I. (S. 47f.) und zu Theodosius, der schon 451 „der Große“ genannt wurde, also nur einige Jahrzehnte nach seinem Tod 395,

hervor (S. 68f.). Entsprechende Würdigungen hatten – abgesehen von Konstantin dem Großen – Constantius II. (S. 30f.) und Julian (S. 38f.) erfahren. In dieser Zeit von JOVIAN (363) bis 395 – gemeinhin als Datum der Teilung des Reiches in West (HONORIUS) und Ost (ARCADIUS) angesehen (aber zu Recht mit einem Fragezeichen von König versehen, da diese explizit von Theodosius nicht beabsichtigt war; S. 68) – geschah der Einfall der Hunnen aus dem Osten, der die folgenden Jahrzehnte bis zu Attilas Tod 453 (S. 94) mitbestimmte (S. 45; 51-56). Die Regierungszeit GRATIANUS von 367 bis 383 war geprägt durch ein rigoroses Vorgehen gegen die Heiden. Ausdruck dieser Haltung war vor allem „der unverständlichste Akt“ (S. 61), nämlich die Entfernung der *ara Victoriae* aus der *Curia* 382 (S. 61 und 62), die die wohl bekannte dritte *Relatio* des SYMMACHUS 384 auslöste. Vorangegangen war das Edikt „*Cunctos populos*“ vom 27.2.380, durch das das Christentum Staatsreligion wurde (S. 59f.; S. 60: als Quelle in deutscher Übersetzung). Das zweite Großkapitel beschließt eine Art Resümee zum vierten Jahrhundert (als Überschrift: „Das vierte Jahrhundert: Versuch einer Charakterisierung“, S. 69-72), in dem es systematische Bemerkungen zum Dynastiegedanken, zu dem Versuch der Einbindung der Germanen, zur Christianisierung und zum Rückzug heidnischer Kulte (394: Verbot der Olympischen Spiele), zur Administration sowie zur Völkerwanderung, ausgelöst durch den Einfall der Hunnen, gibt.

Im dritten Großkapitel mit der Überschrift „Das Zeitalter der ‚Reichsteilung‘“ (S. 73-94) sind unter anderem die Vorbemerkungen bedeutsam, wo es heißt, dass eine Reichsteilung in dem Verständnis der Menschen nicht stattgefunden hat (S. 73). Mit den beiden Kaisern ARCADIUS und HONORIUS taucht auch das Phänomen der Kinderkaiser auf (S. 74), denen HARTKE eine grundlegende Studie gewidmet hat.⁵ Im Übrigen prägen einerseits Kaiserinnen diese Zeit – so PULCHERIA im Osten oder GALLA PLACIDIA im Westen (S. 87-89) – als auch andererseits die verschiedenen Germanenstämme und die Hunnen. Nicht zuletzt schließt das Kapitel mit dem Tod ATILAS (S. 94). Die Plünderung Roms durch die Westgoten unter ALARICH im Jahr 410 hatte traumatisierende

Wirkungen sowohl auf die Heiden als auch auf die Christen (S. 81f.).

Das letzte chronologisch angelegte Kapitel (Kapitel IV: „Das Ende des ‚Weströmischen Reiches‘“, S. 95-107) ist im Wesentlichen durch die „Agonie“ im Westen ab 455 gekennzeichnet (S. 99, dort auch: „Der Westen war in voller Auflösung begriffen.“). Germanische Heermeister und sogenannte „Schattenkaiser“ (so S. 101) prägen bis auf die Ausnahme weniger fähiger Herrscher, wie ANTHEMIUS (467-472), diese letzte Episode bis zur Absetzung des ROMULUS AUGUSTULUS. Lapidar heißt es hierzu: „Odoakar aber hielt einen Westkaiser nunmehr für überflüssig.“ (S. 106) Im letzten Kapitel (V.: „Untergang und Weiterleben“, S. 108-110) wird der Verlust des Westens als ein Ereignis charakterisiert, das eine „Identitätskrise größten Ausmaßes“ (S. 109) auslöste. Demgegenüber werden die Germanenreiche als die Erben Roms bewertet (S. 110). Das Buch beschließen ein nützliches Glossarium (S. 111-114), wo Fachbegriffe kurz erläutert werden, „Quellen und allgemeine Literatur“ (S. 115-120), wo sich teilweise hilfreiche Kommentierungen, insbesondere zu den lateinischen und griechischen Quellen, finden, sowie ein Register (S. 121-125), in dem hauptsächlich Namen, insbesondere auch die der Bischöfe, Päpste, Kaiser und Könige, sind. Im zugegebenermaßen ausgewählten Literaturverzeichnis vermisst man die Bücher von CLAUS, FLAIG und MACCORMACK.⁶

Hilfreich für den Leser sind die Orientierungsmöglichkeiten des Buches, zum einen über die den Kapiteln vorangestellten Datenaufstellungen, zum anderen über die sich am Rande des Textes befindlichen kurzen Inhaltszusammenfassungen als Marginalien. Karten fehlen allerdings ebenso (z. B. zu den Goten auf S. 53 oder S. 64 zu Armenien) wie Abbildungen zur Illustration, die aber in der Konzeption der Reihe auch wohl nicht vorgesehen sind. An mehreren Stellen finden sich mit grauer Farbe unterlegt Quellen in deutscher Übersetzung (so S. 1, 20, 23, 25f. etc.), auf Seite 61 sogar das Glaubensbekenntnis auch in lateinischer Sprache. Aber auch sonst arbeitet König richtigerweise bei der Darstellung verstärkt mit den antiken Quellen, vor allem mit den antiken Autoren (so S. 2: EUSEBIUS, S. 8: JULIAN, S. 54:

AMBROSIUS auch mit lateinischem Text, S. 75: JORDANES, CLAUDIAN, S. 84: OROSIUS, ISIDOR, S. 103: JORDANES), weniger mit Inschriften (S. 6, 13) oder Münzen (S. 45). An einigen Stellen werden die antiken Autoren als Quellen kurz angesprochen (S. 58f.: OROSIUS, Panegyriker, AUSONIUS, SYMMACHUS, SYNESIOS VON KYRENE; S. 63: HIERONYMUS; S. 77: SYNESIUS; S. 81f.: AUGUSTINUS, OROSIUS). Neben den Quellen kommen auch Meinungen von Wissenschaftlern zu Wort, ohne dass dabei allerdings der genaue Fundort angegeben wird (so S. 5f.: SEECK, MOREAU, VOGT, LIPPOLD, CAGLIARI zu CONSTANTIUS II.; S. 20: STEIN zu JULIAN; S. 32: SEECK zu JULIAN – hier mit genauer Literaturangabe; S. 38: WIRTH zu JULIAN; S. 44: ENSSLIN und STROHEKER zu den Germanen; S. 60: LIPPOLD zum Edikt „*Cunctos populos*“; S. 70: Königs Position gegen SEECK zu EUGENIUS). Fehler fallen verstärkt in der zweiten Hälfte des Buches auf (S. 1 zum Datum 337: „Tod Constantins der Große“; S. 28: „Ritual der ‚Zögerns‘“; S. 41: Regierungsdaten zu Valentinian in der Zeitleiste statt richtig 375 falsch 275; S. 57: „Im Herbst 371 vielleicht in Trier geborenen“ statt „geboren“; S. 70: „die Unterbindung der heidnischen Kult“; S. 79: „Eher ist das Jahres 402 oder ...“; S. 93: „Attila in Italian“; S. 95: zur Regentschaft Leos I.: Ende falsch mit 374 statt richtig mit 474; S. 104: „denen Kaiser Leo I. als Foederaten ein Jahrgelder von 300 Pfund ...“; S. 107: „Odoacars“ statt wie sonst mit k geschrieben; S. 110: „Papsstum“; S. 113: „Apellationsgerichtsbarkeit“; S. 121: „*praefectus pretorio*“). Ob JULIAN 361 mit dem Heidentum gebrochen hat (S. 26), muss bezweifelt werden. Die Überschriften zu Kapitel III 1 divergieren im Inhaltsverzeichnis und später im Text. Obgleich Begriffe, die im Glossar erklärt werden, beim ersten Auftauchen mit einem Stern versehen sind, trifft das für Laeten (S. 28, aber schon auf S. 13) und sedes apostolica (S. 61, aber schon auf S. 50) nicht zu.

Insgesamt hat Ingemar König eine sehr lesbare Darstellung zur Spätantike vorgelegt, zu der vor allem Studenten und Lehrende der Geschichte, unter Umständen auch der Theologie, an der Universität greifen, weniger vielleicht Lehrerinnen und Lehrer, zumal diese Epoche sowohl im Latein- als auch im Geschichtsunterricht eher

ein Randdasein fristet, selbst wenn beispielsweise AUGUSTINUS (zu ihm ausführlich S. 81f.) mit „*De civitate Dei*“ als Autor für das Zentralabitur in Nordrhein-Westfalen (2007, 2008, nicht mehr 2009) zu behandeln ist.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. etwa Michael Sommer, *Die Soldatenkaiser*, Darmstadt 2004; Klaus Zimmermann, *Rom und Karthago*, Darmstadt 2005; Heinrich Schlangenschöninghen, *Augustus*, Darmstadt 2005.
- 2) Eine kurze Betrachtung der Spätantike bietet Hartwin Brandt, *Das Ende der Antike, Geschichte des spätrömischen Reiches*, München 2001, dessen Darlegungen von 284 bis ins 6. Jahrhundert reichen.
- 3) Zur Umsetzung dieses Textes im Unterricht vgl. Christoph Mause / Michael Mause, *Römischer Kaiser und christlicher Gott, Kontinuitäten und Diskontinuitäten; Geschichte lernen 100* (2004) S. 50-54.
- 4) Immer noch lesenswert J. A. Straub, *Vom Herrscherideal in der Spätantike*, Stuttgart 1939 (ND Darmstadt 1964); Bemerkungen auch bei M. Clauss, *Kaiser und Gott, Herrscherkult im römischen Reich*, München / Leipzig 2001.
- 5) W. Hartke, *Römische Kinderkaiser, Eine Strukturanalyse römischen Denkens und Daseins*, Berlin 1951; findet sich auch im Literaturverzeichnis von König (dort S. 117).
- 6) M. Clauss, *Kaiser und Gott, Herrscherkult im römischen Reich*, München / Leipzig 2001; E. Flaig, *Den Kaiser herausfordern, Die Usurpation im Römischen Reich*, Frankfurt / New York 1992; S. G. MacCormack, *Art and Ceremony in Late Antiquity*, Berkeley / Los Angeles / London 1981.

MICHAEL MAUSE, Arnsberg

WER IST WER? DAS DEUTSCHE WHO'S WHO. Begr. v. Walter Habel. XLVI 2007/2008 Bundesrepublik Deutschland. Lübeck 2007: Schmidt/Römhildt. XVI, 1548 S. EUR 218 (ISBN 978-3-7950-2044-6).

Das wichtige Nachschlagewerk ist soeben, wie jedes Jahr, in verbesserter und erweiterter Auflage erschienen¹. Neu aufgenommen sind u. a. die Klassischen Philologen CLAUDIA KLODT und STEFAN KIPF, der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes, an Nichtaltertumswis-

senschaftlern z. B. der Tagesthemen-Moderator TOM BUHROW. Noch immer vermisst man den Latinisten DEUFERT sowie den Byzantinisten und Neogräzisten Konstantinou. Berücksichtigt ist der Regierungswechsel in Bayern (Ministerpräsident BECKSTEIN, Wirtschaftsminister HUBER). In Berlin übernahm bekanntlich der Regierende Bürgermeister WOWEREIT zugleich das Ressort Kultur (vorher war Senator FLIERL außer für Wissenschaft und Forschung auch für Kultur zuständig). Das Kulturressort fehlt aber S. 2 in der Aufstellung der obersten Länderbehörden, also auch der dafür zuständige Staatssekretär, doch im Hauptteil erfährt man S. 1167, dass ANDRÉ SCHMITZ seit November 2006 „Staatssekretär für Kultur des Landes Berlin“ ist. Unter GRASS' Werken ist jetzt „Beim Häuten der Zwiebel“ (2006) angeführt. Bei den Würdigungen von WALTER JENS fehlt Hincks Buch von 1993, s. S. 547, bei der Literatur über G. WALLRAFF Ina Braun, Günter Wallraff, Würzburg 2007². Wie stets enthalten die auf Angaben der Betreffenden beruhenden Viten Kuriosa: Jemand kann einige Sprachen, darunter „etwas Arabisch“, eine Dame ist „ledig, mit neuem Lebensgefährten“. Die Schauspielerin MARIA FURTWÄNGLER teilt mit, dass sie mit dem Verleger Burda verheiratet ist; bei ihm gibt es keinen entsprechenden Hinweis. So viel man auch über Partnerschaftliches erfährt, bei CHRISTIAN WULFF ist noch keine Veränderung registriert; bei MAYBRIT ILLNER kann sie erst im nächsten Band verzeichnet sein. – Der Nekrolog nennt die Klassischen Philologen R. KLEIN und MERKELBACH, den Althistoriker BLEICKEN, den Mittelalter-Historiker BORST (sein „Turmbau von Babel“ ist für jeden unentbehrlich, der sich mit antiken Aussagen über Ursprung und Vielfalt der Sprachen befasst)³. Man vermisst den Latinisten HÄUSSLER (er ist noch im Hauptteil vertreten), den Indogermanisten G. NEUMANN, den romanistischen Linguisten BALDINGER (auch er hat noch einen Artikel im Hauptteil). In der Liste der im Berichtszeitraum Verstorbenen ist auch C. F. WEIZÄCKER verzeichnet; noch nicht dort aufgenommen sein konnte EVELYN HAMANN. – Das für AltertumswissenschaftlerInnen zur Rundum-Information unentbehrliche Werk sei einmal mehr lebhaft empfohlen!

Anmerkungen:

- 1) Zum letzten Band s. meine Rez. FC 1/2007, 61f.
- 2) Dazu s. meine Rez. FC 3/2007, 242 f.
- 3) Dazu Carl Werner Müller, Kurt Sier, Jürgen Werner (Hrsg.): *Zum Umgang mit fremden Sprachen in der griechisch-römischen Antike*, Stuttgart 1992 (Palingenesia 36).

JÜRGEN WERNER, Berlin

Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bänden. 21., völlig neu bearb. Aufl. Sonderedition Armin Mueller-Stahl. Brockhaus, Leipzig, Mannheim 2008 (ISBN 978-3-7653-4300-1).

Auch in der Zeit von Wikipedia u. ä. ist der Brockhaus unentbehrlich; ich habe nicht zuletzt in FC bei den verschiedensten Gelegenheiten darauf hingewiesen, z. B. 3/03, 179 in der Besprechung von PSCHYREMBEL, *Klinisches Wörterbuch*, und zuletzt 3/2007, 244 in der Rezension des Duden-Universalwörterbuchs. 2006 erschien die 21., völlig neu bearb. Aufl. der Brockhaus Enzyklopädie in 30 Bdn. Dazu gibt es jetzt eine von ARMIN MUELLER-STAHLE gestaltete Sonderausgabe. (Andere Sonderausgaben existierten bereits von A. HELLER und HUNDERTWASSER.) Ich stelle sie anhand des mir vorliegenden Bandes 1 vor. Eindrucksvoll wiederum die Breite der Information mit Stichwörtern auch zu Titeln von Literatur-, Musik-, Kunstwerken (ich gebe jeweils einzelne Beispiele): Die Abenteuer des braven Soldaten Schwejk, Der alte Mann und das Meer; Abraxas, Abschiedssinfonie, Aida; Aldobrandinische Hochzeit, Alexandermosaik; zu Zitaten (*Alea iacta est*¹), Preisen (ALFRED-KERR-Preis) etc. Die Aktualität der Sonderausgabe zeigt sich etwa S. 255 (Afghanistan): Schloss die ‚normale‘ Ausgabe noch mit dem Hinweis auf für 2005 anberaumte Parlamentswahlen, so die Sonderausgabe mit der Erwähnung einer Anti-Taliban-Offensive vom März 2007. Zum Airbus A380 erfährt man, dass ihn Singapore Airlines als erste Luftverkehrsgesellschaft einsetzen will; das ist erst vor kurzem geschehen, konnte also in diesem Brockhaus nicht mehr mitgeteilt werden. Noch nicht erwähnt ist zu MAHMUD ABBAS die Bildung einer palästinensischen Einheitsregierung im März 2007, zu Albanien das EU-Assoziierungs-Abkommen von 2006. S. 79 ist von „derzeit (2005) 20 EU-Amtssprachen“ die Rede;

inzwischen sind es natürlich mehr, aber hier kann kein gedrucktes Nachschlagewerk *up to date* sein. Das Impressum (Titelblatt-Rückseite) enthält die Jahreszahlen 2006 und 2008; das Vorwort (es markiert wohl auch den Redaktionsschluss) datiert vom Sommer 2007.

Zu den Einzelartikeln kommen acht umfangreiche „Schlüsselbegriffe“ (Abfallwirtschaft, Abrüstung, Allergie, Alter, Alzheimer u. a.), Infokästen, „Quellentexte“: so 568 zum „Alltag in der Antike: Früheste Belege“: Ratschläge HESIODS für das bäuerliche Leben (24 Verse in deutscher Übersetzung); hochinteressant 570f. eine kommentierte Liste „Kleine Helfer im Alltag“ (wann und von wem erfunden bzw. verbessert, wodurch ersetzt usw.): Armbanduhr, Handy, Kreditkarte, Reißverschluss, Wegwerfwinkel etc. In unterschiedlichem Umfang ist Primär- und Sekundärliteratur verzeichnet. Die Bde. 1-30 enthalten 40.000 durchweg mehrfarbige Abbildungen und zahlreiche Karten.

Zu ausgewählten Einzelheiten. Ich gehe vorwiegend auf Nichtaltertumswissenschaftliches ein, denn die AltsprachlerInnen werden ein Werk wie den Brockhaus nicht vorrangig benutzen, um sich über „Akropolis Athen“ – dazu gibt es immerhin eine Druckseite mit zwei Abbildungen – , „Alkäische Strophe“ etc. zu informieren (dafür dürften sie eher zum Neuen Pauly² oder anderen altertumswissenschaftlichen Wissensspeichern greifen), sondern primär über nichtaltertumswissenschaftliche Sachverhalte. An Lemmata vermisst man: ABC-Spürpanzer, Abklatsch (Archäologie, Epigraphik), Achse des Bösen (Schlagworte sind durchaus verzeichnet), Agrardiesel, Akademie der Wissenschaften in Hamburg (sie wurde 2004 gegründet; alle anderen deutschen Wissenschaftsakademien sind genannt), Alpha-Tier (Verhaltensforschung etc.), Ampelkoalition (erneut seit 2006 im Gespräch), die Verwendung von „Alumna/us“ im Sinne von „HochschulabsolventIn“ und „Anatomie“ im Sinne von „Analyse“³ (solche Worterklärungen finden sich sonst durchaus⁴). „Altertumswissenschaft“ fällt mit 15 Z. recht knapp aus; bei „Altsprachlicher Unterricht“ (immerhin 3 Sp.) sähe man gern Forschungsergebnisse und Publikationen besonders von ANDREAS FRITSCH und STEFAN KIPP

berücksichtigt⁵. Die Betonungen antiker Namen und die Hinweise zur Umschrift des Griechischen bedürfen der Überarbeitung. „Akkusativ“ geht auf gr. *aitiātikē* zurück (405), „Akolyth“ (407) auf gr. *akolouthos*. Bei den Karten zu früheren Kolonien in Afrika (269-272) wird nicht recht deutlich, dass das heutige Libyen (Tripolitaniien/Cyrenaika) von 1912 bzw. 1934 bis zum Ende des 2. Weltkrieges von Italien okkupiert war. Wenn es eine Verweisung „Al-Fatah s. Fatah“ gibt, warum nicht auch „Al-Kaida s. Al-Qaida“?

Die „Brockhaus Enzyklopädie“ in 30 Bdn. ist das mit 300.000 Stichwörtern umfassendste deutsche Großlexikon unserer Zeit, dank langer Verlagserfahrung denkbar ausgereift, wissenschaftlich fundiert und zugleich praxisnah, durchweg ständig aktualisiert. Dieser Wissensspeicher aus dem deutschen Lexikonverlag ist in unserem Sprachbereich an Quantität und Qualität unübertroffen und hält auch internationalem Vergleich stand. Er bietet exzellente Information und ein faszinierendes Lesevergnügen, nicht zuletzt dank seiner hervorragenden Ausstattung: Papier und Druck, die großzügige und abwechslungsreiche Abstimmung von Text und Bild, der in der Ausgabe von 2006 silbern, in der Sonderausgabe von 2008 golden glänzende Kopfschnitt (nicht fürs Bücherschrank-Image des ‚Bildungsbürgers‘, sondern als werterhaltender Staubschutz), schließlich der stabile Einband – alles zusammen bereitet einen geradezu sinnlichen Genuss, schon in der ‚Normal‘-Ausgabe. Aber erst recht mit der Einbandgestaltung von ARMIN MUELLER-STAHLE. Der bekannte Schauspieler (Jakob der Lügner, Oberst Redl, Das Geisterhaus, Die Manns), Regisseur,

Autor, ausübende Musiker befasst sich seit fünfzig Jahren auch mit Malerei, Zeichnung, Lithografie. An die Öffentlichkeit trat er mit einer Ausstellung erstmals 2001 in Potsdam. Für die Brockhaus Enzyklopädie schuf er 5 Gouachen; sie wurden mit modernsten buchbinderischen Mitteln auf jeweils sechs Bucheinbände gebracht, so dass im Bücherregal fünf Bilder ‚stehen‘: eines zeigt zum Beispiel den Gekreuzigten ohne Schmerzenspose, zusammen mit zwei Gestalten, Clowns oder Gauklern, die den Eindruck erwecken, sie würden die Erlösungsgeschichte neu überdenken (so H. GURATZSCH); ein anderes Bild zeigt einen Vorleser mit zwei intensiv Lauschenden – ein ästhetischer und technischer Höhepunkt der Buchgestaltung!

Anmerkungen:

- 1) Mehr darüber bzw. zu „*Alea iacta esto*“: Klaus Bartels, *Veni vidi vici*, 11. Aufl., Mainz 2006. Dazu meine Rez.: *Gymnasium* 114, 2007, 398-402; ausführlicher demnächst in: *Proverbium* (Burlington, Verm.).
- 2) Dazu meine Besprechungen in AAHG, zuletzt zu NP Bd. 5-12/1 ebd. 57, 2004, 115-122.
- 3) Dazu J. Werner, *Ernstes und Heiteres zum Thema „Griechische Wörter im Deutschen“*, in: *Gymnasium* 102, 1995, 385-411 (398).
- 4) „Alumna/us“ und „Anatomie“ sind wichtiger als die im Brockhaus verzeichneten Lexeme „abolieren“ (dort mit dem Zusatz „veraltet“!) und „abominabel“; die Enzyklopädie ist ja kein historisches Fremdwörterbuch.
- 5) Zu beiden: „Wer ist wer?“ XLVI 2007/08 und Kürschners *Deutscher Gelehrten-Kalender*, 21. Aufl. 2007.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Einladung und Programm zum

Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes in Göttingen vom 25. bis 29. März 2008

waren bereits dem Heft 3/2007 des FORUM CLASSICUM beigelegt.
Alle Mitglieder des DAV, Forscher, Lehrer und Freunde der Antike
sind zur Teilnahme herzlich eingeladen.

Ein griechischer Sommer – mitten in England Eindrücke von der 40. *Greek Summer School* 2007 in Bryanston

Eine Szene wie aus den Anfängen der Harry-Potter-Saga: Nicht weit vom großen Victoria-Bahnhof in London, am idyllischen Hobart Place, füllen in langer Schlange über hundert Jugendliche den Bürgersteig, bereit zur Abfahrt in drei großen Reisebussen. Wohin soll die Reise gehen? Sind hier die neuen Zauberlehrlinge vom berühmten Bahnsteig 9¾ im Bahnhof King's Cross hin ausgewichen, um diesmal in Bussen die Fahrt nach Hogwarts anzutreten? Oder was sonst hat die bunte Truppe im Sinn?

Tatsächlich sind es in gewisser Hinsicht Lehrlinge einer Zauberkunst, die hier zusammenkommen. Aber nicht Hogwarts, sondern das südwestenglische Bryanston ist ihr Ziel, und die Magie, der sie erlegen sind, ist die der Antike und ihrer Sprachen, genauer: die Kunst, das klassische Griechisch möglichst umfassend zu beherrschen. Zum 40. Mal wurde für diese Freunde der (alt)griechischen Sprache im Sommer dieses Jahres, vom 29. Juli bis 11. August, die „*Summer School in Ancient Greek*“ abgehalten – eine erstaunliche Veranstaltung mit insgesamt 315 Teilnehmern. Zwei Wochen lang leben im herrlichen Ambiente des Schul-Internats Bryanston in der schönen Landschaft Dorset Schüler und Studenten im Alter von 16 bis maximal 25 Jahren zusammen, um sich ganz der griechischen Sprache und Kultur zu widmen. Der Sprachunterricht wird von insgesamt 39 „Tutoren“ (Schullehrer und College-Lecturers aus ganz Großbritannien) in drei einstündigen Lektionen am Tag erteilt, mit Gruppengrößen von 8 bis 10 Teilnehmern, aufgeteilt nach dem individuellen Kenntnisstand in drei Hauptkategorien: *beginners* – *intermediate* – *advanced*. Während die Anfänger streng einem Lehrbuch folgen, werden auf den höheren Stufen vorwiegend Originaltexte gelesen: HOMER, HERODOT, PLATON, EURIPIDES usw. Dabei muss – vor allem in den Anfänger- und Mittelgruppen – wirklich hart gearbeitet werden, mit ständigen „Hausaufgaben“ und schriftlichen Tests zur Lernkontrolle. Auch sonst gibt es relativ

strenge Regeln wie abendliches *Sign-in* in den (geschlechtergetrennten) Unterkünften bis 23 Uhr mit anschließender Nachtruhe. Voraussetzung für die Teilnahme an der *Summer School* ist eine schriftliche Empfehlung von der Schule am Heimatort (bzw. der Universität). Am Ende des Kurses erhält man dann durch den zuständigen Tutor eine Begutachtung über den erzielten Lernfortschritt, die wieder an die Heimatschule oder Universität gesandt wird. So gibt es – jedenfalls für die britischen Kursteilnehmer – Anreiz genug, sich bei dem Sprachunterricht wirklich anzustrengen, um am Ende vorzeigbare Fortschritte erreicht zu haben.

Zusätzlich zu den obligatorischen Sprachlektionen wird ein vielfältiges Begleitprogramm geboten, das vor allem Themen der griechischen Literatur, Kunst, Geschichte oder Archäologie, aber auch der Wirkungsgeschichte der griechischen Kultur in der Neuzeit, gewidmet ist. An fast jedem Abend gibt es dazu eine Vorlesung, an den meisten Nachmittagen außerdem zeitgleich zwei Seminare, von denen man eines auswählen kann. Gerade diese Vorlesungen und Seminare mit ihrem breiten Themenspektrum gehörten für mich zu dem Spannendsten der ganzen *Summer School*: Meist sind es Dozenten und Dozentinnen von renommierten *Classics*-Fakultäten, die hier in typisch angelsächsischem, locker-humorvollem Stil und doch zugleich wissenschaftlich anspruchsvoll und hochinteressant über ihre Spezialgebiete berichten – von Linear B und Vasenmalerei über Themen wie „*Ancient Greek Music*“, „*The Origins of Justice*“ oder „*Helen of Troy: Goddess, Princess, Whore*“ bis hin zu einem tollen Vortrag über die Aussprache des Griechischen („*How can we tell what Greek sounded like?*“). Wenn komplizierte Forschungsfragen so witzig-spritzig vorgetragen werden, macht es wirklich Spaß – und ich habe zugegebenermaßen die „Hausaufgaben“ für den Sprachunterricht in meiner Fortgeschrittenen-Gruppe manchmal etwas schleifen lassen, um mir solche Erlebnisse nicht entgehen zu lassen. Dabei hatte ich als Tutor in meiner Fortgeschrittenen-Sprachgruppe einen Lecturer aus Oxford (Dr. ANGUS M. BOWIE

vom Queen's College), der selbst ein akademisch hochqualifizierter Gräzist ist und entsprechend interessanten Unterricht gab.

Zu dem Begleitprogramm gehören auch zwei Ausflüge, Chor- und Orchesterübungen mit einem Abschlusskonzert und besonders zwei Theatervorführungen. Diese Programmteile werden von Tutoren professionell vorbereitet, so dass man sich nach der Vorstellung der Projekte zu Beginn der *Summer School* für eine Chorstimme, ein Instrument, eine Theaterrolle oder andere Funktion freiwillig melden kann und dann kontinuierlich geübt wird. Vor allem die Aufführung der Theaterstücke bildet natürlich für alle einen Höhepunkt. Diesmal wurde die Komödie „Die Frösche“ von ARISTOPHANES in freier englischer Übersetzung aufgeführt (sehr lebendig und humorvoll) sowie als Lesestück im griechischen Original eine der thebanischen Tragödien des SOPHOKLES: „Ödipus auf Kolonos“. Dieses letzte Stück wurde in der Abenddämmerung im Freilufttheater des Internats gespielt (Bryanstons „*very own Greek theatre*“) – wieder ein ganz besonderes Erlebnis. Nur am Rande erwähnt seien die Kostümparties, die an jedem der beiden Wochenenden stattfanden: eine merkwürdige englische Eigenheit, die nach der Devise *work hard – play hard* für viele als Anlass dient, sich gehen zu lassen, mit ziemlich exzessivem Alkoholkonsum. Irgendwie standen diese Abende in bizarrem Kontrast zu der sonstigen, sehr gesitteten Atmosphäre, und manche Kursteilnehmer, die sonst nur eifrig über ihren Büchern saßen, glaubte man hier kaum wiederzuerkennen.

Veranstaltet wird die *Greek Summer School* seit vierzig Jahren von der britischen Altphilologen-Vereinigung (JACT: *Joint Association of Classical Teachers*), die daneben übrigens jeden Sommer auch eine kleinere *Latin Summer School* durchführt.¹ Darüber hinaus gibt es in Großbritannien auch andere altgriechische *Summer Schools* – z. B. in Edinburgh –, aber keine ist von der Größe und dem Rang her mit der in Bryanston vergleichbar. Für die zwei Wochen in Bryanston einschließlich Vollpension muss man 550 britische Pfund bezahlen (mit Transfer von und nach London etwas mehr) – wirklich ein maßvoller Preis bei der Fülle und Qualität all dessen,

was einem geistig und materiell geboten wird. Die Organisation ist absolut perfekt, das Essen köstlich und über 14 Tage so abwechslungsreich, wie man es sich nur wünschen kann. Ganz offensichtlich wird das Unternehmen auch von sehr viel Idealismus und Spendengeldern getragen, wobei die Sekretärin der Summer School, Mrs. ELIZABETH M. WARREN M.A. (Bath), die Hauptlast der Vorbereitung trägt und die „gute Seele“ des Ganzen ist.

Die große Resonanz der *Greek Summer School* in Großbritannien ist sicher erstaunlich, aber recht einfach zu erklären. Der Zweck der Veranstaltung liegt vor allem darin, dass sie für Schüler der letzten beiden (11. und 12.) Schulklassen in England als vertiefende Ergänzung zum Griechisch-Unterricht dient oder sogar – wenn die Schulen kein Griechisch anbieten – den einzigen Weg bildet, um sich Grundkenntnisse im Griechischen zu erwerben und auf diese Weise mit der altgriechischen Kultur vertraut zu werden. Denn die meisten, die nach Bryanston kommen, bereiten sich auf ein Studium des Faches „*Classics*“ vor (was mit dem Begriff „Klassische Philologie“ oder der Gleichsetzung mit unserer Fächerkombination „Latein / Griechisch“ nur unvollkommen übersetzt werden kann). Aus deutscher Sicht mag es verwundern, dass es in Großbritannien so viele Schulabsolventen gibt, die ein Studium in diesem Fach anstreben – mit entsprechend hohen Zulassungshürden an den Universitäten –, aber das hängt eben damit zusammen, dass es dort ein ganz anderes Renommee, eine andere Stellung besitzt. Wer bei uns Latein und Griechisch studieren will, gilt ja leicht als etwas „*freaky*“ oder angestaubt. Sogar von Altphilologen wird man hierzulande nicht unbedingt ermutigt, die alten Sprachen zu studieren: Man könne damit nur Lehrer, Taxifahrer oder arbeitslos werden, heißt es da mit leichter Ironie. Ganz anders in England: *Classics* ist ein überaus angesehenes, populäres Fach mit einer hohen Wertschätzung in der Gesellschaft. Wer als *undergraduate* drei Jahre für den B.A. „*Classics*“ studiert hat, der qualifiziert sich im Prinzip für alle möglichen anderen weiterführenden Studien und kann – auf diesem Fundament aufbauend – in vielen Berufsfeldern erfolgreich arbeiten. Die angesehenen *Classics*-

Fakultäten in Oxford und Cambridge etwa verweisen mit besonderem Stolz darauf, wie viele ihrer B.A.-Absolventen später im Bereich Jura, Medien, Politik u. ä. Karriere machen.²

Dabei hat das Fach auch inhaltlich eine andere Ausrichtung als ein deutsches Griechisch-Latein-Studium: Es ist eben nicht nur auf die alten Sprachen Latein und Griechisch konzentriert, sondern schließt (im Sinne dessen, was man in Deutschland als „klassische Altertumswissenschaft“ bezeichnet) auch Archäologie, Geschichte, Kunstgeschichte, Philosophie usw. ein. Man soll in diesem Studium die gesamte Kultur der Antike kennenlernen und dabei neben der Philologie auch andere wissenschaftliche Arbeitweisen einüben. Gerade diese vielseitige Ausbildung, in den Sachthemen wie auch in methodischer Hinsicht, gilt in Großbritannien als besondere Stärke des Faches *Classics*.

In diesem Zusammenhang ist es bezeichnend, dass es auch an den englischen Schulen neben Latein (als wieder zunehmend häufigem Fach) und Griechisch (relativ seltener angeboten) in der Oberstufe außer „*Ancient History*“ seit einiger Zeit noch das Fach „*Classical Civilization*“ gibt, wozu man keine speziellen Sprachkenntnisse braucht und wo eben auf die beschriebene, breite Weise in die Kultur der Antike eingeführt wird. Tatsächlich haben die meisten britischen Schüler, die *Classics* studieren wollen, in Klasse 11 und 12 (dem sog. A-Level) die Fächer „*Latin*“ und „*Classical Civilization*“ belegt, oder eben „*Latin*“ und „*Greek*“ – und weil ja die englischen Oberstufler (o ihr Glücklichen!) nur insgesamt überhaupt in drei bzw. vier Fächern noch Unterricht haben, kann man sich vorstellen, wie intensiv sie sich dadurch schon in den beiden letzten Schuljahren auf die Antike (oder bei entsprechender Wahl anderer Studienfelder auf andere Spezialisierungen) konzentrieren können, während sich deutsche Gymnasiasten bis ins 13. Schuljahr noch in zehn oder zwölf Fächern Kenntnisse auf hohem Niveau erkämpfen müssen und damit natürlich einem ganz anderen Arbeitsdruck ausgesetzt sind. Man kann darüber streiten, welches System das Bessere ist, aber der breite Bildungswert des Abiturs wird einem durch den Vergleich mit dem englischen System erst richtig klar. Die Möglich-

keit zur frühen Spezialisierung führt übrigens nicht zwingend dazu, dass die Schüler in England in ihren wenigen Fächern besser ausgebildet sind als deutsche Abiturienten. Gerade jetzt, im Sommer 2007, wurde in den englischen Medien stark darüber geklagt, dass der zentral geprüfte A-Level-Abschluss nach zwölf Schuljahren zu leicht geworden sei. Im Fach Mathematik z.B. haben 43,7 % aller A-Level-Absolventen 2007 ein „A“ bekommen, im Prinzip (aber eben nicht wirklich) vergleichbar unserer Höchstnote „1“ – was kann da das „A“ noch wert sein? Selbst der für Top-Studiengänge nötige optimale Abschluss von „A-A-A“ in allen drei Fächern erscheint dann gar nicht mehr so bemerkenswert.

Was die Kenntnisse in Latein und Griechisch betrifft, werden sich jedenfalls die meisten Absolventen eines deutschen humanistisch-altsprachlichen Gymnasiums vor den britischen A-Level-Absolventen nicht zu verstecken brauchen. Allerdings gibt es Unterschiede und sicher auch besondere Stärken der britischen Altsprachenausbildung. Abgesehen davon, dass vor allem auf den Privatschulen, aber auch in manchen staatlichen *grammar schools*, Latein- oder Griechischunterricht z. T. in traumhaft kleinen Gruppen erteilt wird, erscheint die Unterrichtsweise sozusagen pragmatischer und viel stärker auf die möglichst frühe Begegnung mit der antiken Literatur und Kultur ausgerichtet als auf die systematische Einübung von sprachlich-grammatikalischen Regeln. Schon aus dem Aufbau der Lehrbücher kann man das ersehen. Dahinter steht ein didaktisches Konzept, wonach man die Schülerinnen und Schüler nicht zu lange mit dem Drill von Formenlehre und Syntax ermüden und verschrecken will, sondern ihnen auf direktem Weg, durch die Arbeit mit antiken Originaltexten, die Sprache und ihre formalen Regeln nahebringen will. Während die deutschen Schüler, übertrieben gesagt, über Jahre erst einmal erzogen werden, die ganze lateinische bzw. griechische Grammatik im Kopf parat zu haben, um auf dieser Grundlage dann die Originalautoren zu lesen, kann man die angelsächsische Didaktik als eine Art ganzheitliche Methode bezeichnen, eher vergleichbar mit dem Erlernen moderner Fremdsprachen, wo ja auch die Sprache möglichst früh an authentischen

Texten geübt werden soll. Zu dieser Methode gehört es, dass – im schulischen Latein- und Griechischunterricht wie auch besonders in Bryanston – in der Regel deutlich größere Textpassagen als in Deutschland relativ schnell gelesen werden³, ohne dass man sich bei allen grammatikalischen oder stilistischen Feinheiten aufhält. Es kommt bei dieser Lektüreart vor allem darauf an, den Sinn des Textes zu erfassen, auf die ständige, genaue Analyse und Rekonstruktion, wie und mit welchen Mitteln der antike Autor seine Sätze gebaut hat, legt man hierbei weniger Wert – und die Freude daran, solches immer wieder detailliert nachzuvollziehen, scheint wenig verbreitet. Wenn in meiner (Fortgeschrittenen-) Kursgruppe in Bryanston vorsichtig darauf gedrängt wurde, bestimmte Ungenauigkeiten zu klären und diese oder jene Konstruktion oder Form noch einmal näher zu bestimmen, fanden die meisten der britischen Mitschüler das eher unnötig und etwas lästig. Sie wollten lieber mit dem Text vorankommen und möglichst viel Lektüre bewältigen, also inhaltlich arbeiten. Die Beschäftigung mit der Sprache, so meinte eine Mitschülerin und künftige *Classics*-Studentin, sei doch nicht Selbstzweck, sondern „*just a means to an end*“ – als Mittel also, um in die antike Kultur einzudringen. Da wird die Philologie ja geradezu zur Hilfswissenschaft, und der Unterschied zum deutschen Verständnis des Altsprachenunterrichts wird einem deutlich: Denn so sehr auch bei uns die antike Kultur vermittelt werden soll, stehen ja doch für die meisten Lehrer noch immer andere, sprachanalytische Lernziele im Vordergrund, wenn durch die strenge grammatikalisch-linguistische Schulung und die immer neu wiederholte Übung einer möglichst genauen, durchdachten Übersetzung die „Fähigkeit zur Sprachreflexion“ und die Entwicklung eines „kritischen Sprachbewusstseins“ als grundlegende Qualifikation erreicht werden soll.⁴

Der Idealweg könnte vielleicht darin liegen, die deutschen und die angelsächsischen didaktischen Ansätze zur Beschäftigung mit den alten Sprachen miteinander zu verbinden. In England allerdings gibt es wohl auch auf der universitären Ebene Vorbehalte gegen eine zu starke philologische Orientierung. Im Fach *Classics*, so kann man

hören, sollten nicht „*boring philologists*“, sondern vielseitige intellektuelle Persönlichkeiten ausgebildet werden. Dabei schließen sich intellektuelle Lebendigkeit und philologische Genauigkeit ja doch sicher nicht aus. Ob in dieser Abwehrhaltung gegen langweilig-pedantische Philologen auch eine Spitze gegen die traditionelle deutsche Altertumswissenschaft liegt, weiß ich nicht. Im Ganzen scheint mir jedenfalls, dass es vieles gibt, was beide Seiten voneinander lernen könnten.

Unter den relativ wenigen Ausländern, die an der *Greek Summer School* in Bryanston teilnehmen, sind jedes Jahr auch einige Deutsche (meist solche, die in Großbritannien das Fach *Classics* studieren wollen). Die Teilnahme ist nur sinnvoll, wenn man das Englische sehr gut beherrscht, um dem Kursprogramm folgen zu können – dann aber ist der Effekt natürlich ein doppelter: Man verbessert in den zwei Wochen nicht nur sein Griechisch, sondern auch sein Englisch und kann sich eine Fachsprache aneignen, mit der man sonst nicht so leicht in Berührung kommt. Für mich stand dieser zweite Aspekt – die britische Fachkultur im Bereich *Classics* kennenzulernen – als Erfahrungsgewinn in Bryanston eher sogar im Vordergrund.

Als überragender Eindruck aus deutscher Sicht aber bleibt die zauberhafte, inspirierende Atmosphäre, in der man in Bryanston sich der griechischen Antike so intensiv und doch spielerisch zuwenden kann. Wenn Hunderte Jugendlicher gemeinsam mit ihren PLATON-, HERODOT- oder HOMERTexten auf dem Internatsrasen die Mittagssonne genießen, dann hat das schon etwas Besonderes: endlich einmal zusammen mit so vielen Gleichaltrigen, die die eigene Begeisterung teilen, vor denen man sich nicht entschuldigen muss, dass man so „altmodisch“-brotlose Fächer wie Griechisch und Latein studieren will. Dazu die lebendige Begegnung von Schule und Universität, die vielen Anregungen für neue, spannende Themen und Lektüre! Man wünscht sich, dass es so etwas wie die *Greek Summer School* in Bryanston auch in Deutschland gäbe, dass man auch hier bei Abiturienten und Studienanfängern solch breite, fröhliche Begeisterung für die Beschäftigung mit der Antike und den alten Sprachen wecken könnte.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. die Netzseite der JACT <http://www.jact.org>, wo sich auch offizielle Berichte über die *Summer Schools*, Hinweise für 2008 und Verweise auf andere, ähnliche Veranstaltungen finden.
- 2) Zu denen, die *Classics* studiert haben (in Exeter), gehört z. B. auch J. K. ROWLING, die berühmte Harry-Potter-Autorin.
- 3) Dabei werden in den schulischen Klausuren regelmäßig aus längeren, bereits im Unterricht gelesenen Passagen lateinischer bzw. griechischer Werke den Schülern Abschnitte zur Übersetzung vorgelegt, d. h. schon bekannte, vorher gemeinsam durchgegangene Texte (sog. „*set texts*“). Hier kann man also durch fleißige Mit- und Nacharbeit relativ leicht gute Erfolge erzielen. Daneben gibt es allerdings auch die sog. „*unseen texts*“, d. h. Übersetzungsklausuren von noch ganz unbekanntem Texten, wie sie bei uns generell üblich sind. Wörterbücher sind in den Klausuren grundsätzlich nicht zugelassen, was den Zwang zum Vokabellernen verstärken soll.
- 4) Vgl. die Zitate aus dem sehr aufschlussreichen Überblick von Andreas Fritsch, Die Didaktik des Lateinunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, in: FORUM CLASSICUM. Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten, 42. Jahrgang/1999, Heft 2; außerdem jetzt auch Rupert Farbowski, Wohin steuert der Lateinunterricht?, in: FORUM CLASSICUM, 49. Jahrgang / 2006, Heft 4. Beide Beiträge zugänglich im Netz unter <http://www.forum-classicum.de>.

HELENA WINTERHAGER, Berlin

(Evangelisches Gymnasium zum Grauen Kloster, 3. Semester, Leistungskurs Griechisch)

9. Bundessprachenturnier in Papenburg mit einem lateinischen Gesamtsieger

Papenburg ist die Stadt der großen Schiffe. Die dortige MEYER-Werft produziert Kreuzfahrtriesen am laufenden Band. Die „Norwegian Gem“, das neueste und mit einer Länge von fast 300 Metern größte Kreuzfahrtschiff der amerikanischen Reederei NCL, verließ am Samstag, dem 15. 9. 2007, um 19.00 Uhr mit 900 Mann Besatzung und 250 Gästen an Bord den Kai der Meyer-Werft in Papenburg zu den letzten Test- und Abnahmefahrten in der Nordsee. Dieses Schiff und diese Werft bekamen die Schülerinnen und Schüler zu sehen, die sich vom 14. bis 17. September in der Historisch-Ökologischen Bildungsstätte Emsland

(HÖB) zum 9. Sprachenturnier des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen eingefunden hatten.

Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen findet ja bekanntlich als Einzelkonkurrenz bzw. als Gruppenwettbewerb zunächst auf der Ebene der Länder statt. Die Besten werden anschließend zum Bundessprachenfest (Theater- und Medienbeiträge) bzw. zum Bundessprachenturnier eingeladen. Das 16. Bundessprachenfest wurde 2007 vom 14. bis 16. Juni in Regensburg veranstaltet, das 9. Sprachenturnier mit den 70 besten Teilnehmern auf Länderebene in den Schulsprachen Englisch, Französisch, Latein, Spanisch, Italienisch, Russisch, Polnisch, Alt-Griechisch und Chinesisch fand in Papenburg statt. Beide Veranstaltungen wurden von den Bundesländern Bayern und Niedersachsen finanziell unterstützt, die Schirmherrschaft lag jeweils bei den Bildungsministern, sie waren exzellent organisiert und perfekt durchgeführt. Für die Teilnehmer, die sich mit ansprechenden Leistungen qualifiziert hatten, gab es spektakuläre Preise zu gewinnen; in Papenburg waren das die schon traditionellen mehrwöchigen USA-Aufenthalte bzw. die Ferienseminare der Stiftung Bildung und Begabung. Die finanzielle Dotierung der Siegerpreise am Siemens-Gymnasium in Regensburg war dank der örtlichen Sponsoren eine Klasse für sich und dürfte nicht so leicht wieder erreicht werden.

Jeder Schüler muss beim Sprachenturnier in zwei Fremdsprachen antreten, in einer ersten und einer zweiten Wettbewerbssprache. Als erste Wettbewerbssprache hatten von den 72 eingeladenen Teilnehmern 28 Schüler/innen Englisch, 16 Französisch, 12 Latein, 7 Italienisch 5 Spanisch und 4 Russisch angegeben. Bei der zweiten Wettbewerbssprache ergab sich folgende Verteilung: 32 Englisch, 21 Französisch, 7 Latein, 4 Alt-Griechisch, 3 Russisch, 2 Chinesisch und Spanisch sowie 1 Polnisch. Elf Schüler/innen gaben zusätzlich an, dass sie als weitere Fremdsprache Latein belegt haben; von den 72 unter Leistungskriterien ausgewählten Teilnehmern lernen also 30 in irgendeiner Form Latein

Das Sprachenturnier folgt einem in vielen Jahren bewährten Muster. Schon während der Eröffnungsveranstaltung werden Teams aus je fünf Schüler/innen durch Los gebildet, in denen

möglichst fünf verschiedene Sprachen vertreten sind. Diese Teams haben dann einen Sketch zu einem Thema nach Wahl zu konzipieren, einzuüben und aufzuführen. Daneben gibt es mehrere Aufgaben einzeln zu bewältigen, eine Übersetzungsaufgabe sowie Aufgaben zur Überprüfung von Realienkenntnissen. Außerdem eine Aufgabe zur Sprachproduktion sowie eine Präsentationsaufgabe. Jedes Jahr werden die Wettbewerbsaufgaben mal mehr mal weniger modifiziert. Festzustellen ist, dass man den Lateinkandidaten mehr als noch vor einigen Jahren die Kompetenz zutraut, sich mündlich und schriftlich auszudrücken (mindestens 20 % lateinischer Sprechanteil ist gefordert). Bei der Präsentationsaufgabe hat man für Latein ein neues Modell entwickelt; es geht nun nicht mehr eine Betriebsbesichtigung (wie in den modernen Fremdsprachen) voraus, über die dann plakatunterstützt zu berichten ist, vielmehr stehen zwei umfangreichere lateinische Textauszüge (je zwei DIN A 4-Seiten) zur Auswahl; zu einem davon sollen Ideen zur filmischen Umsetzung und Inszenierung entwickelt und präsentiert werden.

Turniersieger und Sieger in der Sprache Latein wurde PATRICK HAUGHIAN (L/E) vom Beethoven-Gymnasium in Bonn (NRW); mit einem Preis ausgezeichnet wurden außerdem MAREIKE SCHULZ (L/E) vom Anna-Barbara-von-Stettensches-Institut, Großaitingen (Bayern), SÖREN SCHNEIDER (L/Gr) vom Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Trier (Rheinland-Pfalz) und MARA MÜRLEBACH (L/E) vom Kant Gymnasium in Boppard (Rheinland-Pfalz). Die übrigen Lateinkandidaten stammten aus Hessen (CHRISTIAN BECK, Frankfurt), Rheinland-Pfalz (STEFAN ANELL, Gusenburg), Nordrhein-Westfalen (YANNICK GELDMACHER, Schwelm; DOMINIK SCHMITZ, Warburg), Berlin (MARLENE HANISCH, Blankenfelde; TAMARA PAHLITZSCH, Steglitz), Bayern (DANIEL WOSCHÉE, Neunburg vorm Wald) und Sachsen (COLIN STONEKING, Leipzig).

JOSEF RABL, Berlin

Dr. Stefan Merkle von der LMU erhält den begehrten „Preis für gute Lehre“ für Lateinurse

Von interessierter Seite wird immer wieder beklagt, dass die Lateinurse an den Universitäten ein große Belastung für Studierende seien. Daher freut sich der Landesverband Bayern ganz besonders, dass in diesem Jahr Dr. STEFAN MERKLE von der LMU München aus den Händen von Wissenschaftsminister Dr. THOMAS GOPPEL den mit 5.000 € dotierten Preis für gute Lehre erhalten wird. Dr. Merkle versteht es seit vielen Jahren, die Studierenden der LMU München nicht nur zum Latein zu führen, sondern in vielen von ihnen auch ein über den bloßen Spracherwerb weit hinausgehendes Interesse für antike Kultur und Literatur zu vermitteln. Nicht ohne Grund wird er auf einschlägigen Webseiten seit geraumer Zeit als einer der beliebtesten Dozenten der LMU München gehandelt. Mit Dr. Merkle erhält nun schon zum zweiten Mal innerhalb von kurzer Zeit ein Lehrender aus dem Bereich der Klassischen Sprachen eine Auszeichnung für besondere Leistungen in der Lehre. Bereits 2004 hatte Prof. Dr. NIKLAS HOLZBERG – ebenfalls von der LMU München – diese begehrte Auszeichnung in Empfang nehmen dürfen, die unter den Hochschullehrern besonders begehrt ist. Denn – wie Staatsminister Dr. Thomas Goppel in einer Laudatio auf die Preisträger des Jahres 2005 sagte – „auch wenn der Hochschullehrer stets herausragende Fachkompetenz besitzen muss: Zum Tragen kommt seine Fachkompetenz für die Studierenden nur dann, wenn er sie in der Lehre erfolgreich umsetzt.“ Beiden Preisträgern gilt der Dank des Landesverbandes für ihr herausragendes Engagement und unser herzlicher Glückwunsch.

HARALD KLOIBER, Regenstauf (Oberpfalz)

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Dr. Burkard Chwalek, Dromersheimer Chaussee 31 b, 55411 Bingen

Prof. Dr. Sabine Doff, J. W. v. Goethe-Universität Frankfurt, Institut für England- und Amerikastudien, Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt am Main, *doff@em.uni-frankfurt.de*

Dr. Martin Holtermann, Nebeniusstr. 9, 68167 Mannheim

Harald Kloiber, StR, Vorsitzender des LV Bayern, Pfalzgrafenstr. 1 e, 93128 Regenstauf

Prof. Dr. Bernhard Kytzler, University of KwaZulu-Natal, School of Graduate Studies, MTB, HC Campus, 4041 Durban, South Africa, *kytzer@ukzn.ac.za*

Dr. Michael Mause, StD, Werdener Hof 29, 59757 Arnsberg

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

Wulf Mißfeldt, OstR, Seehundweg 23, 24159 Kiel, *wulf.missfeldt@gmx.de*

PD Dr. Udo Reinhardt, Weyersstraße 4, 55543 Bad Kreuznach

Reinhard Spänle, StD, Franz-Lütgenau-Str. 21, 44287 Dortmund

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

Helena Winterhager, Berlin, *helly.winterhager@gmx.de*

Herbert Zimmermann, StD, Artilleriestraße 7 A, 52428 Jülich

FORUM CLASSICUM auf CD-ROM

Eine Archiv-CD zu FORUM CLASSICUM und MDAV (ab 1994) kann weiterhin gegen eine Aufwandsentschädigung von EUR 10,- (incl. Porto) zugesandt werden. Sie enthält – vierteljährlich aktualisiert – sämtliche Dateien der gedruckten Ausgaben seit 1994 im Adobe®-PDF-Format zur Volltext-Recherche (vgl. dazu den Artikel in FC 4/99, 212f.). 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: *mail@ruediger-hobohm.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).

Rainer Friedrich

**Formular Economy
in Homer**

The Poetics of the Breaches

Hermes – Einzelschrift 100

2007. 159 Seiten. Kart. € 35,-.

ISBN 978-3-515-09065-0

The principle of formular economy is to protect an oral poet's thesaurus of formulas against overload through the avoidance of metrical doublets. Being specific to oral poetry, it serves as the chief criterion for determining the orality of a text (known as the 'economy test of orality'). Parryism's Theory of the Oral Homer is predicated on the assumption of the poet's strict observance of this principle. This study, examining the hitherto untested Parryist assumption, reveals a high frequency of breaches of economy in Homer, and demonstrates that these are for the most part motivated by poetic considerations. It arrives at the conclusion that formular economy and the resulting schematized diction are residual in the Homeric epics where they yield to a largely schema-free style of composition.

Franz Steiner Verlag

Altphilologie



Postfach 101061, 70009 Stuttgart
www.steiner-verlag.de
service@steiner-verlag.de

Gaius Sallustius Crispus

De Catilinae coniuratione

Catilinas Verschwörung

Eingeleitet, herausgegeben, übersetzt und erläutert von **Dieter Flach**

2007. 129 Seiten. Geb. € 25,-.

ISBN 978-3-515-09088-9

Karin Haß

Lucilius und der Beginn der

Persönlichkeitsdichtung in Rom

2007. 260 Seiten (Hermes, Einzelschrift 99).

Kart. € 53,-. ISBN 978-3-515-09021-6

Antonina Kalinina

Der Horazkommentar des

Pomponius Porphyrio

Untersuchungen zu seiner Terminologie und Textgeschichte

2007. 154 Seiten mit 6 Tabellen (Palingenesia, Band 91). Geb. € 38,-. ISBN 978-3-515-09102-2

Evanthia Tsitsibakou-Vasalos

Ancient Poetic Etymology

The Pelopids: Fathers and Sons

2007. 264 Seiten (Palingenesia – Band 89). Geb. € 52,-. ISBN 978-3-515-08939-5

Jochen Althoff (Hg.)

**Philosophie und Dichtung im
antiken Griechenland**

Akten der 7. Tagung der Karl und Gertrud Abel-Stiftung am 10. und 11. Oktober 2002 in Bernkastel-Kues

2007. 156 Seiten (Philosophie der Antike, Band 23). Leinen € 30,-. ISBN 978-3-515-08824-4

Markus Asper

Griechische Wissenschaftstexte

Formen, Funktionen, Differenzierungsgeschichten

2007. 453 Seiten (Philosophie der Antike, Band 25). Leinen € 66,-. ISBN 978-3-515-08959-3

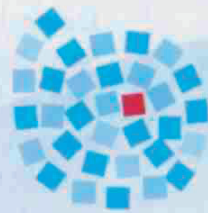
DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

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@nord-com.net
- 5. Hamburg**
OStRin Ellen Pfohl
Baron-Voght-Str. 187
22607 Hamburg
Tel.: (0 40) 82 01 32
pfohl.rudolf@freenet.de
- 6. Hessen**
OStDin Christa Palmié
Hünsteinstr. 16
34225 Baunatal
Tel.: (0 56 01) 96 50 66
chr.palmie@t-online.de
- 7. Mecklenburg-Vorpommern**
Christoph Roettig
Slüterufer. 15
19053 Schwerin
Tel.: (03 85) 73 45 78
ac.roettig@arcor.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@arcor.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**
Bärbel Flaig
Anton-Sommer-Staße 41
07407 Rudolstadt
litterae26@aol.com

(Stand: Dezember 2007)

KLASSENFAHRTEN • STUDIENREISEN • LEHREREXKURSIONEN



HELTUR

LERNEN DURCH REISEN



HELTUR, IHR PARTNER FÜR DAS BESONDERE
UNTERRICHTSERLEBNIS VOR HISTORISCHER KULISSE.



ITALIEN • GRIECHENLAND • TÜRKEI • FRANKREICH • SPANIEN



HELTUR REISEN GMBH

HEILWIGSTR. 40C

81827 MÜNCHEN

TEL 0 89 / 4 30 27 66

FAX 0 89 / 4 39 19 23

INFO@HELTUR.DE

*Bitte kontaktieren Sie uns!
Wir beraten Sie gerne!*

WWW.HELTUR.DE

KLASSENFAHRTEN • STUDIENREISEN • LEHREREXKURSIONEN

B 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

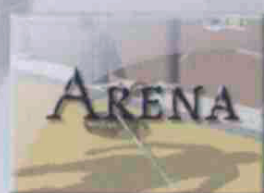
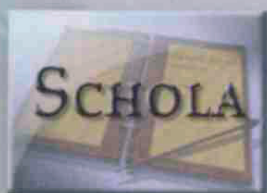
Deutsche Post AG

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg



MemoduxPLUS

Der multimediale Wortschatz-
und Formentrainer für das Fach Latein



Mit **MemoduxPLUS** können Lateinkenntnisse lehrwerksspezifisch und individuell geübt, vertieft und getestet werden. Sowohl die traditionelle Vokabelabfrage und die systematische Präsentation von grammatischen Einzelformen als auch spielerische Elemente, Animationen und eine Sprachausgabe führen zu einem nachhaltigen Lernerfolg. Das Programm kann an jeden Lernstand sehr einfach angepasst werden.

Zu den Unterrichtswerken

Felix A • prima A • Latein mit Felix • prima B

C.C. Buchners Verlag
Postfach 12 69 · 96003 Bamberg
www.ccbuchner.de
E-Mail: Service@ccbuchner.de



Tel.: (0951) 96501-0

Fax: (0951) 61774

Informationen im Newsletter Latein:

newsletter@ccbuchner.de