

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

3/2010

	Editorial	179
Michael Hotz	Friedrich Maier zum 75. Geburtstag	180
Stefan Kipf	Integration durch Bildung – Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein	181
Klaus Bartels	Physis und Técnica, Natur und Technik – Jahrtausendbegriffe im Wandel	198
Friedrich Maier	Die Geburt der Vernunft – Die Philosophie im Aufbruch und ihre Folgen für die Welt von heute	204
Herbert Zimmermann	Die Bedeutung des Aristoteles vom Mittelalter bis zur Renaissance	211
Peter Kuhlmann	Der lateinische Einfluss auf Lexik, Morphologie und Syntax des Deutschen – ein Überblick	218
Christoph Wurm	Ein schottischer Tarquin – die römischen Wurzeln von Shakespeares Macbeth	227
Christoph Helm	Die Humboldt-Süvernsche Schulreform und das Stendaler Gymnasium	232
Anna Elissa Radke	Ludus de sancto Nicolao – Kleines Nikolausspiel	238
	Zeitschriftenschau	240
	Besprechungen	242
	Varia	258
	Adressen der Landesvorsitzenden	266

U2: Anzeige Reclam 4c

Editorial

„Viele Migranten sagen, dass ihnen Latein geholfen hat.“ So lautet eine Zwischenüberschrift eines Artikels von GUSTAV FALKE in der „Süddeutschen Zeitung“ (30.9.2010, S. 11), und im Artikel selbst wird wiederholt: „Man hört auch von einer Reihe Migranten, dass ihnen der Lateinunterricht geholfen habe.“ Das wird dort hauptsächlich auf die „grammatische Reflexion – die Basis des Sprachenlernens“ zurückgeführt. Dass es noch andere Argumente gibt, zeigt der Artikel des DAV-Vorsitzenden Prof. Dr. STEFAN KIPF in diesem Heft. In einer durch Berichte über misslungene Integration aufgewühlten Stimmung ist es gut, auch solche Fakten und Anregungen zur Kenntnis zu nehmen. – In diesem Zusammenhang noch ein Hinweis auf den etwas voreilig verurteilten Bestseller von THILO SARRAZIN („Deutschland schafft sich ab“). Er enthält nämlich nicht nur die

pauschal inkriminierten biologistischen Thesen, sondern bietet im ersten Kapitel einen historischen Abriss über „Staat und Gesellschaft“, in dem u. a. auch das Römische Reich zur Sprache kommt. Auch dieser Abschnitt verdient die (kritische) Lektüre, möglicherweise sogar im Geschichts- oder Lateinunterricht. Das System des Römischen Reiches sei „flexibel genug [gewesen], sogar einen Wechsel in der Staatsreligion zu vollziehen.“ Das aufkommende Christentum wurde in die Legitimationsgrundlage des Reiches einbezogen, „indem es mit der Bekehrung KONSTANTINS des Großen zum Christentum“ – so heißt es auf S. 27 irrtümlich – „im Jahre 313 Staatsreligion wurde.“ Tatsächlich gilt das aber erst ab 381 unter Kaiser THEODOSIUS, also immerhin fast 70 Jahre später.

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 1432-7511

53. 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.altphilologenverband.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, Institut für Griechische und Lateinische Philologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin (Privatanschrift: Wundtstr. 46, 14057 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:
OStD Michael Hotz, Riederer Str. 36, 85614 Kirchseeon
3. Fachliteratur, Schulbücher, Medien:
StD Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen
4. Zeitschriftenschau:
Prof. Dr. Felix Mundt, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie,
felix.mundt@staff.hu-berlin.de
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.

Friedrich Maier zum 75. Geburtstag

Kaum zu glauben, aber es stimmt tatsächlich: FRIEDRICH MAIER feiert im Oktober seinen 75. Geburtstag. Und man glaubt es erst recht nicht, wenn man ihn unternehmungslustig und präsent wie eh und je, voller Energie, den Kopf voll neuer Ideen und Projekte auf Vorträgen, Kongressen oder einfach nur am Telephon erlebt. Unverändert (nur mit mittlerweile etwas mehr ins silberne changierendem Haar) wie vor über zwei Jahrzehnten, als ihn der Verfasser dieser Zeilen zum ersten Mal in einer Deutsch-Lateinischen Stilübung „erleben“ durfte, ist er im Dienst der Alten Sprachen an der Schule und der Universität unermüdlich tätig und versteht es nach wie vor meisterhaft, seine Zuhörer bzw. Leser für die Antike zu fesseln und zu begeistern. Man kann wohl mit Fug und Recht behaupten, dass Friedrich Maier deutschlandweit der bekannteste Didaktiker und Vertreter der Klassischen Sprachen an der Schule in ganz Deutschland ist, er stellt für Generationen von Studenten und Lehrkräften sozusagen die Personifikation des Latein- und Griechischunterrichts in Deutschland dar.

Und so könnte man fast glauben, Friedrich Maier feiere seinen 175. Geburtstag, denn anders ist es eigentlich nicht zu erklären, wie man in so



verhältnismäßig kurzer Zeit ein so gewaltiges Lebenswerk erstellen kann. Seine Verdienste in ihrer ganzen Fülle aufzuzählen, ist schlicht unmöglich, da die Fülle und Bandbreite seiner Aktivitäten, all die Bücher, Publikationen, Textausgaben, Aufsätze, seine Tätigkeit als Autor, Herausgeber oder Universitätslehrer sowie sein jahrzehntelanger, oft an die Grenzen der körperlichen Belastbarkeit (und bisweilen sogar darüber hinaus) gehender Einsatz als Landes- und Bundesvorsitzender des Deutschen Altphilologenverbandes nicht umfassend und angemessen darstellbar sind: Es bleibt dem Gratulanten eigentlich nur das bewährte Stilmittel der Praeteritio, um die Verdienste Friedrich Maiers einigermaßen in den Griff zu bekommen: der eng begrenzte Rahmen dieser Publikation macht es schlicht unmöglich, die ganze Fülle an Veröffentlichungen, die Namen der Generationen von Studenten, die Friedrich Maier ausgebildet hat, und vor allem auch die ungeheuren Verdienste, die er sich in den letzten Jahrzehnten für die Alten Sprachen erworben hat (Stichworte: bildungspolitische Diskussionen der 70er und 80er Jahre, Lehrplantheorie, Einsatz für den altsprachlichen Unterricht in den neuen Bundesländern, achtjähriges Gymnasium etc.) in der gebotenen Ausführlichkeit aufzuführen. Bringt Friedrich Maier doch selbst die Kapazitäten des Internet an seine Leistungsgrenzen. – Geben Sie einmal bei Google oder Amazon den Namen Friedrich Maier ein und Sie werden es nicht schaffen, in halbwegs überschaubarer Zeit alle angebotenen Seiten oder Links auch nur durchzublättern!

So ist es dem Verfasser dieser Zeilen ein echtes Herzensanliegen, Herrn Professor Maier im Namen aller Kolleginnen und Kollegen, und besonders auch im Namen des Deutschen Altphilologenverbandes dem „Jubilar mit der Dauerpower“, für all das, was er für die Klassischen Sprachen an der Schule und der Universität geleistet hat, von ganzem Herzen zu danken und ihm für das nächste Vierteljahrhundert alles

erdenklich Gute, Gesundheit, Gottes Segen und weiterhin diese schier unerschöpfliche Energie und den didaktischen Tatendrang, der ihn seit vielen Jahrzehnten auszeichnet, zu wünschen! Möge ihm die Liebe zur Antike und zu den Alten

Sprachen auch weiterhin die Kraft und Erfüllung bieten, die ihn in die Lage versetzt hat, Großes und Bleibendes zu leisten: *Optime mirificeque de linguis classicis meritis est!*

MICHAEL HOTZ, München

Integration durch Bildung

Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein

I. Ausgangssituation

Die Integration von Minderheiten mit Migrationshintergrund stellt alle Länder der Europäischen Union vor große Herausforderungen. Niemand zweifelt mehr daran, dass eine erfolgreiche Integration von sog. **K i n d e r n u n d J u g e n d l i c h e n n i c h t d e u t s c h e r H e r k u n f t s s p r a c h e**¹ nur durch erhebliche Anstrengungen im Bereich schulischer Bildung erreicht werden kann. Der persönliche Erfolg der betroffenen Schülerinnen und Schüler hängt dabei ganz entscheidend vom Erwerb sprachlicher Kompetenzen in der jeweiligen Zweitsprache ab, also in unserem Falle dem Deutschen. Diese Fähigkeiten müssen jedoch deutlich über die Anforderungen alltagssprachlicher Kommunikation hinausgehen, und zwar im Sinne einer schriftlich basierten Kommunikation, die gekennzeichnet ist durch komplexere Sprachstrukturen, höhere Informationsdichte und einen anspruchsvolleren Wortschatz. Dass in diesem Bereich bisher viel zu wenig erreicht wurde, haben mit besonderem Nachdruck die Ergebnisse der PISA-Studien deutlich gemacht.

Nun möchte jemand fragen: Was hat das mit dem Lateinunterricht zu tun? Schließlich handele es sich ja um ein Gymnasialfach, ein altehrwürdiges zumal, das mit diesem Problem nur wenig zu tun haben dürfte. Eine solche Haltung geht jedoch an den schulischen Realitäten vorbei. Latein ist bundesweit die dritt wichtigste Gymnasialfremdsprache mit mehr als 832 000 Schülerinnen und Schülern und daher vom Kontakt mit Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern in erheblichem Maße direkt konfrontiert, namentlich in allen deutschen Ballungsräumen. Betrachten wir nur die Berliner Zahlen des Jahres 2009/10 zu Schülern nichtdeut-

scher Herkunftssprache an Gymnasien, dann wird die Dimension des Phänomens deutlich, zumal in den aufgeführten Berliner Bezirken Latein an den meisten Gymnasien in unterschiedlichen Lehrgangsformen präsent ist. Der Bezirk Mitte (darunter die klassischen Arbeiterbezirke Tiergarten und Wedding) hat den höchsten Anteil an Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache in Gymnasien (53,8%), gefolgt von Neukölln (48,9%), Friedrichshain-Kreuzberg (37,6%), Tempelhof-Schöneberg (23,8%) und Charlottenburg-Wilmersdorf (19,9%).² Berlinweit haben 20,9% Prozent der Gymnasiasten eine andere Muttersprache als Deutsch, (in der Mittelstufe 22,7%, in der gymnasialen Oberstufe sind es 18,9%),³ eine Tatsache, mit der sich auch der Lateinunterricht auseinandersetzen muss. Bezogen auf die gesamte Schülerschaft machen Schüler türkischer Herkunft mit fast 41% den größten Anteil aus.⁴

Tatsächlich existieren Indizien, dass der Lateinunterricht im Gegensatz zu gängigen Vorurteilen über erhebliche Bildungs- und Integrationspotenziale für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache verfügt, wenngleich man die Forschungslage insgesamt als höchst unbefriedigend bezeichnen muss. Während die Förderung muttersprachlicher Kompetenz und vertieften Sprachverstehens bei deutschen Muttersprachlern zu den traditionellen und gewissermaßen standardisierten Topoi der Fachbegründung gehören, hat sich bisher niemand die Mühe gemacht, diesen Aspekt auch auf Nicht-Muttersprachler auszuweiten und systematisch zu untersuchen. So bleibt es zumeist bei allgemeinen Erklärungen, dass Latein „als Stütze für alle Deutsch Lernenden eine ausgleichende Wirkung“⁵ habe. „Die Kinder aus bildungsnahen und bildungsfernen Familien, gerade auch von Zuwanderern, können

so ... Unterschiede in Sprachbeherrschung und Ausdrucksfähigkeit allmählich einebnen“,⁶ so FRIEDRICH MAIER jüngst in seiner vielbeachteten Begründungsschrift „Warum Latein?“. Systematische Untersuchungen liegen bisher nicht vor, von einem übergreifenden didaktischen Konzept ganz zu schweigen. Lateinschüler sind offenbar stets deutsche Muttersprachler.

Insgesamt ist die mangelnde Aufmerksamkeit gegenüber einem so brisanten Thema nicht zu rechtfertigen, bei dem man zunächst einmal kaum an den Lateinunterricht denkt. Und trotzdem bewegen wir uns im Kernbereich des Faches, geht es doch um die Vermittlung zentraler Inhalte, Methoden und Kompetenzen an eine spezifische Schülerklientel. Letztlich wird sogar das mit Sicherheit umstrittenste und ungelöste didaktische Problem des Lateinunterrichts in den Mittelpunkt gestellt, nämlich die Frage nach seinen Transferleistungen. Obwohl im Bereich der lateinischen Fachdidaktik zu Recht niemand mehr davon ausgeht, dass es gleichsam unvermeidliche Bildungseffekte des Lateinischen gebe, und man die möglichen und tatsächlichen Unterrichtsergebnisse differenziert betrachtet, ist die empirische Forschung zu diesem gewissermaßen ‚überzeitlichen‘ Streitpunkt völlig unterentwickelt. Dies gilt sowohl für die Fachvertreter als auch für neuere Studien erziehungswissenschaftlicher Provenienz, die häufig schwere inhaltliche und methodische Mängel aufweisen und daher kaum aussagekräftig sind (z. B. HAAG/STERN 2002 und WESTPHALEN 2008 sowie KIPF/STERN 2009). Insofern kann diese neue Perspektive uns auch zu grundsätzlichen Erkenntnissen über realistische Potenziale des Faches insgesamt verhelfen.

Erstmals wurde das Phänomen im Jahr 2000 in einem Erfahrungsbericht über den Lateinunterricht an einem Berliner Kiezzentrum vorgestellt (FENGLER 2000). Dieser Bericht, der bisher leider ein Unikum geblieben ist und auf den ich später noch genauer eingehen werde, informiert über den Lateinunterricht an der Berliner ERNST-ABBE-Oberschule, einem Gymnasium mit hohem Migrantenanteil im Bezirk Neukölln. Er führt verschiedene Indizien auf, die auf ein erstaunliches Bildungspotenzial des Lateinunterrichts für Schülerinnen und Schü-

ler nichtdeutscher Herkunftssprache schließen lassen. Weitere Literatur liegt nicht vor, auch moderne Lehrbücher haben meinem Eindruck nach Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache bisher nicht im Blick. Ausnahmen bilden das Lehrwerk LUMINA, in dem erstmals eine türkische Schülerin namens Hülya auftritt, allerdings ohne Folgen für die Gestaltung des Buches, und bemerkenswerterweise die Wiederauflage des LATEINISCHEN UNTERRICHTSWERKS von EDUARD BORNEMANN. Dort heißt es in der Einleitung der Herausgeber: „Der kontrastive Unterricht Latein-Deutsch bietet Kindern aus Migrantenfamilien, die Latein als erste Fremdsprache lernen und idealerweise im Alter von neun bis zehn Jahren hiermit beginnen, eine später kaum wiederholbare Möglichkeit, auch die deutsche Sprache korrekt zu erlernen und die Hochschulreife erlangen zu können. Wenn Migrantenkinder zu Beginn der Sexta noch kein korrektes Deutsch sprechen, so ist dies kein Zeichen geringer Intelligenz, sondern auf die spezifischen Schwierigkeiten der jeweiligen Muttersprache ihrer Eltern zurückzuführen.“⁷ Ob nun gerade dieses Buch mit seinem überholten didaktischen Konzept der 60er Jahre diese Zielsetzung erreichen dürfte (obendrein für Kinder nichtdeutscher Herkunft, die eher selten grundständiges Latein erlernen dürften), sei dahingestellt; aufhorchen lässt diese Zielsetzung allemal, da aktuelle Lateinbücher in der Regel all die Dinge bieten, die Zweitsprachlern das Leben schwer machen: komplexe Sachtexte, z. T. elaborierte grammatikalische Terminologie sowie einen generellen Mangel an speziellen Übungsmaterialien für Lateinschüler, die Deutsch-Zweitsprachler sind. Immerhin wurden beim DAV-Kongress in Göttingen erstmals zwei Veranstaltungen zum Lateinunterricht mit Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache angeboten,⁸ allerdings ohne messbare Resonanz. Dagegen geben internationale Erfahrungen sehr viel konkretere Hinweise auf entsprechende Potenziale des Lateinunterrichts. In einer Schule im Pariser Vorort St. Denis, der bekanntlich von starken sozialen Spannungen geprägt ist und einen großen Bevölkerungsanteil von Immigranten aufweist, wurde von engagierten Lehrkräften unter dem Titel „*Latin-grec thérapeutique*“ ein

Projekt ins Leben gerufen, das ganz offensichtlich deutliche Erfolge bei der Entwicklung der muttersprachlichen Kompetenz im Französischen erzielt und auch in anderen französischen Städten Nachahmer gefunden hat.⁹ In einem einjährigen Kurs wurde Schülern aus benachteiligten Milieus (darunter sind nicht zuletzt Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien zu verstehen) ein Einblick in die griechische und lateinische Sprache gegeben mit dem erklärten Ziel, die aktive Sprachkompetenz im Französischen zu verbessern. In einem mehrstufigen Unterrichtsverfahren (Erlernen des griechischen Alphabets, Recherche transparent zu erschließender Wörter wie δημοκρατία oder λόγος mit vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten im Französischen; Behandlung der Zahlen; Thematisierung der Präfixe sowie der Deklinationen). Den Abschluss bildete die Behandlung einer Fabel, wobei die griechische, lateinische und französische Variante verglichen wurden. MIREILLE KO zieht ein ausgesprochen positives Fazit. „*Les élèves ont le sentiment de mieux maîtriser la langue française.*“¹⁰

Auch aus den USA liegen vergleichbare Erfahrungen vor. Grundsätzlich weisen Ergebnisse des *Educational Testing Service* für die Jahre 2000-2009 darauf hin, dass Lateinschüler im nationalen *Scholastic Assessment Test* (SAT) hinsichtlich der englischen Sprachkompetenz deutlich besser abschneiden als andere Schüler, die etwa in Französisch oder Deutsch unterrichtet wurden.¹¹ Allerdings gibt es keine Informationen, in welchem Umfang die uns interessierende Schülergruppe zu diesen Erfolgen beitragen konnte. Gleichwohl wird auf positive Effekte auf die Entwicklung der Muttersprache durch Lateinunterricht an Grundschulen hingewiesen, und zwar vor allem für Kinder aus sozial benachteiligten Innenstadtbezirken von New York, Los Angeles, Washington DC und Philadelphia.¹² In London läuft ein allem Anschein nach sehr erfolgreiches Vorhaben unter dem Titel „*The Iris Project*“, in dem vor allem benachteiligte Kinder aus Innestadtbezirken, also gerade auch Migranten, gefördert werden sollen.¹³ Aber auch diese Befunde bleiben eher punktuell – eine übergreifende internationale Studie steht jedenfalls aus.

Somit ist deutlich geworden: Wir bewegen uns in diesem Themenbereich auf ziemlich unbeackertem Gelände, das aber gleichwohl unsere ungeteilte Aufmerksamkeit verdient. Hierfür sollen – gewissermaßen als Fundament für alles Weitere – in aller Kürze die Ziele des Lateinunterrichts skizziert werden, um dann an konkreten Beispielen zu erörtern, welche Potenziale der Lateinunterricht bei der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache entfalten könnte und sollte. Im Schlussteil wird diskutiert, welche Perspektiven und Forderungen sich daraus für die altsprachliche Didaktik ergeben; schließlich werden Anregungen für die Praxis vorgestellt.

II. Ziele des Lateinunterrichts

1. Sprachliche Allgemeinbildung durch Lateinunterricht

Das Lateinische leistet als Reflexionssprache einen spezifischen Beitrag zur Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten. Beim Übersetzen lateinischer Texte verbessern die Schülerinnen und Schüler die Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache und schulen nachhaltig ihre Lese- und Literaturkompetenz, indem sie lernen, genau hinzusehen, geeignete Wörter und Ausdrücke zu suchen, sie kritisch zu prüfen, auszuwählen und kreativ anzuwenden. Die Schüler erhalten am Lateinischen als „Modell von Sprache“ ein grundsätzliches Bewusstsein dafür, wie eine Sprache funktioniert. Diese Form intensiver Sprachreflexion stellt eine wichtige Ergänzung des modernen Fremdsprachenunterrichts dar. Da die meisten europäischen Sprachen einen hohen Anteil an lateinischen Ursprüngen aufweisen, bietet der Lateinunterricht ebenfalls gute Anknüpfungs- und Vertiefungspunkte zum Unterricht in den modernen Fremdsprachen und kann als verbindendes Element zur Förderung einer reflexionsbasierten Mehrsprachigkeit beitragen.

2. Latein als europäisches Grundlagenfach

Der Lateinunterricht (LU) versteht sich als „Schlüsselfach der europäischen Tradition“¹⁴, um den Schülerinnen und Schülern einen fundierten Zugang zur europäischen Kulturtradition zu erschließen, historisches Bewusstsein zu stärken

und einen wichtigen Beitrag zur Förderung einer gemeinsamen europäischen Identität zu leisten. Dies wird in folgenden Inhaltsbereichen konkretisiert:

- Literatur und Mythos: Der LU führt in grundlegende Formen europäischer Literatur aus Antike, Mittelalter und Neuzeit und in mythologische Grundmuster Europas ein.
- Geschichte und Politik: Im LU lernen die Schüler die Grundlagen der römischen Gesellschaft kennen und erhalten einen Einblick in die historischen Fundamente Europas. Dabei werden die Schüler mit Grundproblemen aus Politik und Gesellschaft konfrontiert. Hierzu zählen z. B. das Problem von Macht und Recht, die Frage eines gerechten Krieges, die Begegnung mit Fremden oder gesellschaftlichen Utopien.
- Philosophie: Der LU führt in wichtige Bereiche abendländischer Philosophie ein und schafft vielfältige Gelegenheiten, über Grundprobleme menschlicher Existenz nachzudenken und zu diskutieren.
- Religion: Der LU bietet einen Zugang in die Grundlagen christlicher Religion und vermittelt einen historisch fundierten Einblick in die Bedeutung des Christentums für die europäische Kultur.
- Materielle Kultur: Im Lateinunterricht werden die Schülerinnen und Schüler mit wichtigen Grundlagen der bildenden Kunst und der Architektur bekannt gemacht sowie ihrer Fortwirkung.

3. Werteerziehung im Lateinunterricht

In den im Unterricht behandelten lateinischen Texten aus Antike, Mittelalter und Neuzeit werden immer wieder grundlegende Fragen menschlicher Existenz aufgeworfen. Durch die Beschäftigung mit diesen zeitlich weit zurückliegenden Texten wird den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, distanzierter, neutraler und differenzierter auf die eigene Position zurückzublicken, ggf. den eigenen Standpunkt in Frage zu stellen und sogar mögliche Alternativen für das eigene Leben und Denken zu erörtern. Die lateinischen Texte bieten Denkmodelle zur exemplarischen Darstellung und Erörterung von Problemen.

III. Sprachförderung durch Lateinunterricht

Kompetenz in der Zweitsprache ist eine unerlässliche Voraussetzung für die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache. Dabei treten immer wieder typische Probleme mit der deutschen Sprache auf, die in der entsprechenden Fachliteratur zu Deutsch als Zweitsprache eingehend beschrieben sind:¹⁵ Hierzu gehören ein im Vergleich zu Muttersprachlern begrenzter Wortschatz, Probleme in der Begriffsbildung, Interferenzen durch Übertragungen von Strukturen der Erstsprache auf das Deutsche, Übergeneralisierungen (wenn z. B. der Artikel für alle Sprachsituationen, in denen ein Artikel gebraucht wird, zur Anwendung kommt),¹⁶ Sprachschöpfungen, Interferenzen (wenn Strukturen der Erstsprache fälschlich auf die Zweitsprache übertragen werden) oder Tilgungen (etwa durch Auslassen ganzer Satzteile). Noch konkreter heißt dies: Es gibt besondere Probleme bei der Verwendung des Artikels und der Bestimmung des richtigen Genus, bei der Deklination der Adjektive, der Pluralbildung, der Verwendung von Präpositionen, der Vergangenheitsbildung starker Verben sowie bei der Bildung und Verwendung des Passivs, von Konjunktionen, Fremdwörtern und komplexeren Satzstrukturen.¹⁷

Diese Probleme können noch verstärkt werden, da von Zweitsprachlern Vermeidungsstrategien entwickelt werden, „um die Schwierigkeiten zu vertuschen. Dies funktioniert im mündlichen Sprachgebrauch in aller Regel besser als im schriftlichen, denn die SchülerInnen machen sich problemlos verständlich und sprechen scheinbar fließend, was die Aufmerksamkeit für strukturelle Fehler sinken lässt ...“¹⁸ Dieses Vermeidungsverhalten führt dann zu sogenannten Fossilierungen, d. h. der Lerner verbleibt auf einer einmal erreichten Erwerbsstufe, ohne Fortnoch Rückschritte zu machen.¹⁹ Die schulische Bildungssprache verlangt jedoch deutlich mehr als das, was ein informelles mündliches Alltagsgespräch bieten kann, nämlich eine präzisere Lexik und die Verwendung komplexerer Satzstrukturen, was unter dem eingängigen Stichwort der „Konzeptuellen Schriftlichkeit“ zusammengefasst wird.²⁰ Ihr kommt im Rahmen

der didaktischen Konzeptionen von Deutsch als Zweitsprache eine zentrale Stellung zu und ist von größter Bedeutung für die Kooperation mit dem Lateinunterricht.

In der Tat kommt der Lateinunterricht an dieser Stelle ins Spiel: Durch die Ausrichtung des Faches als modellorientierte Reflexionssprache existieren deutliche Hinweise auf spezifische Möglichkeiten zur Förderung der Kompetenz in der jeweiligen Zweitsprache. CAROLA FENGLER hat in ihrem Erfahrungsbericht entsprechend deutlich darauf hingewiesen, dass durch die spezifische Vorgehensweise im Lateinunterricht auf Mündlichkeit zielende Vermeidungsstrategien umgangen werden müssen: Im Gegensatz zum Unterricht in modernen Fremdsprachen müsse „im Lateinunterricht ... eine sprachliche Vorlage genau analysiert und eine dazu adäquate deutsche Formulierung gefunden werden. Das Umsetzen lateinischer Texte ins Deutsche zwingt den Schüler, auch Wörter und Konstruktionen zu benutzen, die er sonst vermieden hätte.“²¹ Fengler führt dies überzeugend an mehreren Beispielen aus und zeigt, wo der Lateinunterricht durch explizite Grammatikvermittlung und Sprachreflexion wertvolle und ganz spezifische Unterstützung leisten kann. Ein besonders anschaulicher Fall ist der Gebrauch des Artikels, den es bekanntlich im Türkischen nicht gibt, und der daher Probleme macht:

„Im mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache meiden Schüler den Gebrauch der Artikel: ‚Gib ma (n) Ball!‘ Im Deutschunterricht wird dem Schüler beim Diktat der richtige Artikel vorgegeben, im Aufsatz kann er sich auf Wörter beschränken, deren Genus er genau kennt. Während im Englischen das Genus der Substantive am Artikel kaum erkennbar ist und sich im Französischen auf das *Genus masculinum* und *Genus femininum* beschränkt, gibt es im Deutschen wie im Lateinischen drei klar voneinander getrennte Genera, im Deutschen erkennbar am bestimmten Artikel, im Lateinischen an der Endung. Für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache ist es eine große Hilfe, wenn bei Deklinationsübungen im lateinischen Anfangsunterricht immer auch das Deutsche dekliniert wird. Beim Lernen lateinischer Substantive wird folglich nicht nur die lateinische Genitiv-Endung und das lateini-

sche Genus im Gedächtnis gespeichert, sondern auch der deutsche Artikel. Dazu ein Beispiel aus der Lektion VII B des Lehrbuchs ‚Salvete‘: ‚*Alii scutum, gladium galeamque habebant, alii reticulum et tridentem.*‘ Eine vietnamesische Schülerin übersetzt: ‚Die einen hatten einen Schild und e i n Helm und die anderen e i n e n Netz und einen Dreizack.‘ Sie hat alle Formen als Akkusative erkannt, ihre Fehler liegen eindeutig im Bereich der deutschen Sprache.“²²

Dass der Lateinunterricht im Rahmen der Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache möglicherweise eine bedeutende Rolle spielen kann, wird durch die Ergebnisse einer empirischen, noch unveröffentlichten Erschließungsstudie gestützt, die im Rahmen einer Staatsexamensarbeit an der Humboldt-Universität erarbeitet wurde. Diese Untersuchung wurde an der bereits erwähnten Ernst-Abbe-Oberschule durchgeführt, die kurz vorgestellt werden soll. Das Gymnasium liegt im Berliner Bezirk Neukölln, der außerhalb der Hauptstadt gerne mit der New Yorker Bronx verglichen wird. Die Probleme des Bezirks sind hinlänglich bekannt: Der Anteil von Migranten liegt im gesamten Bezirk bei einer Einwohnerzahl von mehr als 308 000 bei 22,2%, wobei er im Gebiet von Nord-Neukölln noch deutlich darüber liegt, nämlich bei geschätzten 34%. Die Arbeitslosigkeit beträgt im Bezirk 23,1% (Dezember 2009),²³ in Berlin insgesamt 13,5% (Dezember 2009).²⁴

Die Schule, die bereits im Jahr 1899 im damals aufstrebenden Ort Rixdorf als Realgymnasium gegründet und in den zwanziger Jahren vom Schulreformer FRITZ KARSEN geprägt wurde, ist auf den ersten Blick ein ziemlich normales Berliner Gymnasium, das bei seiner Arbeit drei Schwerpunkte setzt, die als Reaktion auf die seit den 90er Jahren grundlegend geänderte Schülerschaft zu verstehen sind: Im Mittelpunkt stehen die Sprachförderung, Eigenverantwortliches Arbeiten (EVA) und Interkulturelle Bildung. Dennoch weist die Abbe-Schule Besonderheiten auf, die gerade in Bezug auf den Lateinunterricht bemerkenswert sind. Nach den Informationen der Schule haben von den ca. 500 Schülern aus mehr als 20 Nationen 83% einen Migrationshintergrund, auf den ersten Blick keine besonders günstigen Bedingungen für den Lateinunterricht.

Doch weit gefehlt: 66,7% aller Schüler, also zwei Drittel, lernen Latein als zweite oder dritte Fremdsprache ab der 7. oder 8. Klasse. Ca. ein Drittel der Lateiner beendet seine Schullaufbahn mit einem Latinum, Grund- und Leistungskurse im Fach Latein sind selbstverständlich, überdies steht ein mit Computern und anderen Materialien gut ausgestatteter Fachraum zur Verfügung. Außerdem nimmt die Schule seit Jahren überaus erfolgreich am Berliner Landeswettbewerb „Lebendige Antike“ teil und bemüht sich (wegen der Berliner Schulpolitik jedoch bisher erfolglos) um die Einrichtung eines grundständigen Lateinzuges ab Klasse 5, um die Sprachförderung nach dem Zugewinn des Lateinzuges ab Klasse 7 vor einigen Jahren noch weiter zu intensivieren. Insgesamt darf man das Klima an der Schule als freundlich und respektvoll bezeichnen. Auf dem gesamten Schulgelände darf nur Deutsch gesprochen werden; im Gegensatz zu anderen Neuköllner Schulen wird kein Wachschutz benötigt, den der Bezirksbürgermeister verordnet hatte. Die erfolgreiche Arbeit der Schule im Lateinunterricht wurde in den letzten Jahren mehrfach in der Presse gewürdigt, so z. B. im Berliner Tagesspiegel (22.1.2008) und in der Welt am 5.2.2008 unter dem Titel der „Latein-Trick“. Schließlich titelte auch die FAZ am 20. März 2008: „Türkische Schüler begeistern sich für Latein“.

In Zentrum der aus dem Jahr 2008 stammenden Studie stand neben Lehrerinterviews und Unterrichtsbeobachtungen die Befragung von 154 Schülerinnen und Schülern im Alter von 12-19 Jahren, die Lateinunterricht in den Klassenstufen 7-13 belegen. Hierfür wurde ein Fragebogen mit 40 Fragen entwickelt, unterteilt in 10 Kategorien wie z. B. Stellenwert des Faches, Schwierigkeiten im Lateinunterricht, Gründe für die Wahl des Faches, Unterrichtsklima, Lehr- und Lernmethoden. Nur 20% der befragten Schülerinnen und Schüler sprechen zu Hause ausschließlich Deutsch, 17% kein Deutsch und 63% verwenden im häuslichen Umfeld neben Deutsch eine weitere Sprache.²⁵ Die Studie zeigt grundsätzlich eine hohe Relevanz des Faches für die Schüler: 58% halten das Fach für wichtig, 19% sogar für sehr wichtig.²⁶ Selbst das Übersetzen wird positiv eingestuft: Obwohl 32% angaben, dass sie Schwierig-

keiten beim Übersetzen lateinischer Texte hätten, haben 46% dennoch Spaß an dieser Arbeit. 8% sagten sogar, dass ihnen das Übersetzen viel Spaß bereite.²⁷ Beim persönlichen Interesse stehen übrigens Sachthemen im Vordergrund: 75% der Schüler gaben an, ihr Hauptinteresse gelte dem Wissen über antike Kultur und Geschichte, insbesondere im Bereich der Mythologie.²⁸ Ebenso wird eine Verbesserung der Allgemeinbildung erwartet.²⁹ Zusätzlich wurde deutlich, dass sich auch die Vermeidung des Französischunterrichts zugunsten des Lateinunterrichts auswirkt: 29% der deutsch sprechenden Schüler führten dies als Motivation an, Latein zu lernen; bei den Schülern nichtdeutscher Herkunft führten nur 7% dies als Grund an, Latein zu wählen.

In eindrucksvoller Weise liefert die Untersuchung starke Indizien für den Zuwachs an deutscher Sprachkompetenz durch den Lateinunterricht. 90% aller Befragten nichtdeutscher Herkunftssprache gaben an, dass sie sich durch den Lateinunterricht auch im Deutschen verbessert hätten. Bei den deutschen Muttersprachlern liegt der Wert bei 77%. 63% sehen eine Erhöhung der Kompetenzen im Bereich der deutschen Grammatik, 40% eine Erweiterung des deutschen Wortschatzes, 18% eine Verfeinerung der Ausdrucksfähigkeit sowie 15% eine Förderung des Leseverständnisses.³⁰ Überdies würden 75% ihren Mitschülern die Wahl des Faches zur Verbesserung der Deutschkenntnisse empfehlen. 75% würden das Fach wieder wählen.³¹ Ferner versprechen sich vor allem Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache spätere berufliche Vorteile vom Lateinunterricht (24%), 32% erwarten Vorteile im Studium, etwa durch den Erwerb des Latinums. Es gibt somit deutliche Hinweise, dass das Fach als Weg zur sozialen Integration begriffen wird³² und „Prestigecharakter“³³ hat.

Ebenfalls aufschlussreich sind die Aussagen der Schüler zum pädagogischen Klima im Lateinunterricht und zu den Unterrichtsmethoden. Hier werden ganz offensichtlich die entscheidenden positiven Rahmenbedingungen für den Erfolg der Schule geschaffen: 91% empfinden das Klima im Lateinunterricht als angenehm, 75% der Schüler gaben an, ein gutes Verhältnis zu ihrem Lateinlehrer zu haben. Interessant ist, dass 44%

der Schüler den Eindruck haben, dass die Lehrer Bezüge zum alltäglichen Leben der Schüler herstellen. Die Mehrheit der Befragten erlebt den Lateinunterricht hinsichtlich der Sozialformen und Methoden als abwechslungsreiches Geschehen. Neben dem klassischen Frontalunterricht wurden vor allem Diskussionen, Gruppenarbeit und Lernspiele angeführt.³⁴

Zwar liefert diese Studie keine Beweise für Transferleistungen des Lateinunterrichts; sie verschafft einen Einblick in das, was man in der Unterrichtsforschung als „subjektive Theorien“ zu bezeichnen pflegt und was über die sonst übliche anekdotische Evidenz des einzelnen Lehrers hinausgeht. Die in ihrer Eindeutigkeit beeindruckenden Ergebnisse der Befragung lassen jedoch darauf schließen, dass das Fach über bedeutende sprachliche Bildungspotenziale für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache verfügt. Weitere empirisch fundierte Studien hierzu sind unerlässlich, wenn valide Aussagen zum Transferwert des Lateinischen getroffen werden sollen.

IV. Förderung kultureller Identität durch Lateinunterricht

Über den sprachlichen Mehrwert hinaus macht CAROLA FENGLER in ihrem Erfahrungsbericht deutlich, dass die Beschäftigung mit den Grundlagen europäischer Kultur sowie die Auseinandersetzung mit fundamentalen Fragen menschlicher Existenz auch für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache eine spezifische Bedeutung gewinnen können, indem sie zur so wichtigen Bildung kultureller Identität beitragen. Obwohl in der fachdidaktischen Diskussion Aspekte der Interkulturalität bzw. der kulturellen Fremdheit durchaus berücksichtigt werden³⁵ und auch in den Rahmenlehrplänen Eingang mit Themen wie „Rom und die Fremden“³⁶ gefunden haben und der Erwerb einer zumeist nicht näher bestimmten „interkulturellen Kompetenz“³⁷ groß geschrieben wird, ist über die mögliche Rolle des Lateinunterrichts in ethnisch gemischten Gruppen bisher nur wenig nachgedacht worden. Carola Fengler bemerkt dazu: „Die Diskussion unterschiedlicher Lebensentwürfe ist in kulturell bunt gemischten Gruppen nach meiner Erfah-

rung oft sehr emotional und undifferenziert. Lateinunterricht bietet ein ganz entscheidendes Plus gegenüber dem Gespräch ausschließlich über heutige Kulturen: Wenn als zur Gegenwart kontrastierende Folie die Lebensgestaltung von Menschen der Antike benutzt wird, werden die eigenen Lebensentwürfe durch den zeitlichen Abstand gewissermaßen von einer ‚höheren Warte‘ aus betrachtet. Dadurch lernen die Schüler, nicht nur die fremde Kultur, sondern auch die eigene kritisch zu betrachten und Unterschiede zu akzeptieren.“³⁸ An einem konkreten Beispiel aus der Unterrichtspraxis mag die Bereitschaft, sich anhand eines antiken Kontextes multiperspektivisch und vorurteilsfreier mit vergleichbaren Problemen der Gegenwart zu beschäftigen, verdeutlicht werden: „Zwei nicht deutsche Abiturientinnen aus dem LK Latein des Jahres 2000 bereiten während der Prüfungsvorbereitungen ihre Hochzeit vor, die unmittelbar nach den Prüfungen bevorsteht. Bei den deutschen Mitschülerinnen stößt diese Lebensplanung in der direkten Konfrontation auf völliges Unverständnis, zumal die eine der beiden jungen Frauen bekundet, dass sie nach der Hochzeit für ein Jahr im Haushalt der Großfamilie tätig sein wird, ehe sie eine Berufsausbildung beginnen ‚darf‘. Die Schülerinnen informieren sich nun gegenseitig über Sitten und Bräuche zur Hochzeit, das Verständnis für den Lebensentwurf der jeweils anderen Kultur bleibt aber zunächst gering. Der Blick auf antike Frauengestalten – CATULLS Lesbia, die Frauen der Familie des AUGUSTUS, die geraubten Sabinerinnen – mildert in dieser Unterrichtssituation die Schärfe der Konfrontation, erweitert andererseits das Spektrum möglicher Lebenspläne für Frauen (und Männer) damals und heute. Im Anschluss an diese Phase des Unterrichts gelingt den Schülerinnen eine genauere Begründung der eigenen Position, und Toleranz gegenüber der anderen Kultur fällt ihnen leichter.“³⁹ Insgesamt glaubt Fengler klare Indizien zur Förderung der kulturellen Identität durch die Ausbildung historischen Bewusstseins erkennen zu können. „Für fast alle Schüler ... ist die griechisch-römische Antike ein Stück der eigenen, nämlich der europäischen Kulturgeschichte. Polnische und türkische, arabische, mazedonische, serbische und bosnische Schüler

finden wie die deutschen Mitschüler Spuren der eigenen Geschichte, oft auch der Herkunftssprache, im gemeinsamen Lateinunterricht.“

V. Perspektiven und erste Anregungen für die Praxis

Wir haben ein neues und hochinteressantes Forschungsfeld vor uns, das alle zentralen Bereiche des Faches betrifft. Überdies erweist sich das Fach als Teil eines zentralen gesellschaftlichen Diskurses, innerhalb dessen es einen wertvollen Beitrag zur Erhöhung von Integrations- und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache zu leisten scheint. Latein bildet als Modell distanzierter Sprachbetrachtung, das niemandes Muttersprache ist, ein gewissermaßen neutrales Medium, an dem sprachliche Phänomene und Fragestellungen menschlicher Existenz bewusst reflektiert werden können. Die lateinische Sprache ist für Jugendliche unserer Zeit historisch, ideologisch und kulturell weitgehend neutral und bietet sich daher als Katalysator an, um über Sprache und kulturelle Grundfragen ins Gespräch zu kommen.

Notwendigkeit der Kooperation mit Deutsch als Zweitsprache

Zugleich muss das Fach in einem interdisziplinären Kontext betrachtet werden: Nehmen wir die vorliegenden Erfahrungen ernst, dann ergeben sich die beschriebenen positiven Effekte eben auch aus der Tatsache, dass Anstrengungen unternommen wurden, um den Lateinunterricht gezielt auf die Ansprüche von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache abzustimmen und sich dabei der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus dem Zweitsprachenerwerb zu bedienen. Man wird nicht umhin können, sich gezielt mit Deutsch als Zweitsprache zu beschäftigen. Die Mühe sollte sich auf jeden Fall lohnen: Es ist eine von Altsprachlern bisher kaum zur Kenntnis genommene Tatsache, dass die Didaktik und Methodik des Lateinunterrichts bedeutsame strukturelle Übereinstimmungen zum Zweitsprachenerwerb aufweisen: Arbeitet man z. B. Publikationen von HEIDI RÖSCH (2005) durch, einer der führenden Didaktikerinnen im Bereich von Deutsch als Zweitsprache, sind tragende Strukturelemente

des Unterrichts zu entdecken, die wir bestens aus dem Lateinunterricht kennen: Stichworte wie „Sprachreflexion anregen“⁴¹, „Entwicklung metasprachlicher Reflexionsfähigkeit“⁴², „Vermittlung grammatischen Wissens“⁴³ oder „Grammatik entdecken“⁴⁴ begegnen dem Leser auf Schritt und Tritt. Die Entwicklung von Sprachbewusstheit auf der Grundlage aktiver Benutzung grammatischer Terminologie wird von Rösch zu einem zentralen Unterrichtsziel erhoben: „Ohne Begriffe wie Satz, Kasus, Genus, Verb, adverbiale Bestimmung ..., Subjekt oder Objekt ... lässt sich auch mit SchülerInnen nicht über ihre Sprache(n) sprechen. Der konsequente Gebrauch einer grammatischen Terminologie hilft DaZ-SchülerInnen, die Systematik der deutschen Sprache zu durchdringen, sich über sie zu verständigen, Fehlerquellen zu erkennen und ihr Regelwissen zu verinnerlichen.“⁴⁵ Und noch deutlicher: „Durch Sprachbetrachtung und das selbstständige Entdecken von sprachlichen Regularitäten können die Schüler zur Sprachbewusstheit gelangen.“⁴⁶

Derartige didaktische Prinzipien können ohne weiteres auf den Lateinunterricht bezogen werden. In der Tat werden die Möglichkeiten expliziter Grammatikvermittlung immer breiter auch für den DaZ-spezifischen Grammatikerwerb diskutiert, implizite Grammatikvermittlung wird zunehmend als ineffektiv kritisiert.⁴⁷ Es fallen aber noch weitere Übereinstimmungen auf: In beiden Fächern geht es immer wieder um eine auf Inhalte gestützte Textproduktion – im DaZ-Unterricht durch die Erarbeitung deutscher Texte, im Lateinunterricht durch die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche, wobei es sich ja auch um aktive Sprachproduktion handelt. Beiden Fächern geht es um die Förderung konzeptueller Schriftlichkeit. Ferner ist in beiden Fällen die Ziel- bzw. Zweitsprache Unterrichtssprache. Prüft man schließlich die Übungen, die nach DaZ-Gesichtspunkten konzipiert wurden, finden sich bekannte Elemente aus dem Lateinunterricht: Wir entdecken Deklinationsparadigmata, Lückentexte, die ausgefüllt werden müssen, oder Übungen zur Satzteilbestimmung. Überdies wird auch das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit als wertvolles Element der Sprachförderung angesehen: „Da sich in der Forschung herausgestellt hat, dass Menschen dazu neigen, häufig verwendete

Mittel einer Sprache auf eine andere zu übertragen, kann die Lehrkraft ... gezielt mit einer Bewusstmachung durch einen Sprachvergleich den Schülerinnen helfen, Fehler zu vermeiden ...⁴⁸. Hier und im Bereich von Sprachreflexion und kultureller Bildung dürfte das Lateinische seine didaktische Funktion als Brückensprache bzw. neutrales Vergleichsmedium zwischen Erst- und Zweitsprache am besten entfalten können.

Unter Berücksichtigung dieser strukturellen Ähnlichkeiten wurden bereits Unterrichtsmaterialien entwickelt, die an unserer Neuköllner Partnerschule z. T. erprobt und evaluiert wurden, und zwar zum Sprach- und Lektüreunterricht. So wurden von Studierenden für zwei Anfängerklassen der siebten und achten Jahrgangsstufe der Ernst-Abbe-Oberschule Übungsmaterialien für den Lateinunterricht erarbeitet, die auf die Bedürfnisse von Lateinschülern nichtdeutscher Herkunftssprache zugeschnitten sind. Das Projekt wurde gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern für Latein und Deutsch als Zweitsprache geplant, ist also von vornherein interdisziplinär und institutionenübergreifend angelegt. Es handelt sich dabei um Material, mit dem die Arbeit am Lehrbuch *Salvete* (Neue Ausgabe) in Lektion 5⁴⁹ ergänzt wird. Den Schwerpunkt bilden Übungen zum Dativ und Akkusativ sowie zur Verwendung des Artikels.

Betrachten wir einige der Übungen genauer, ergeben sich auf den ersten Blick keine signifikanten Unterschiede zu herkömmlichen Übungen. Tatsächlich entsprechen jedoch die vorgenommenen Schwerpunktsetzungen den Erkenntnissen der DaZ-Forschung und erfordern große Sorgfalt bei der Erarbeitung. Ich fasse in knapper Form wichtige Grundsätze bei der Erstellung DaZ-tauglicher Aufgaben zusammen:

1. Da die vorhandenen Unterrichtswerke nicht auf Zweitsprachler eingestellt sind, muss in Übungen eine angemessene, anschauliche und nicht zu komplexe Sprache benutzt werden, die sich an den sprachlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler orientiert. Dies darf jedoch nicht so überbetont werden, dass diese nur noch mit einer gewissermaßen ‚entlasteten‘ Sprache konfrontiert werden. Der LU darf in diesem Zusammenhang nicht als bloßer DaZ-Hilfsdienst verstanden

werden, die Übungen müssen zuvörderst auch die lateinische Sprachkompetenz fördern.

2. Im Unterschied zu ‚herkömmlichen‘ Übungen geht es vor allem um eine tendenziell überdeutliche Bewusstmachung ausgewählter sprachlicher Strukturelemente mit Latein als dazwischen gespannter Brücke, durch dessen Übersetzung zur bewussten Sprachverwendung angehalten wird. Beispiel 1 und 2 (s. u.) veranschaulichen die dabei wirksamen Gestaltungsgrundsätze:

- Konzentration auf nur wenige Phänomene: Zusammen mit der Vertiefung der Formen des Dativs wird gezielt der Gebrauch des bestimmten oder des unbestimmten Artikels eingeübt.
- Die Arbeitsaufträge werden sorgfältig gestuft formuliert.
- Durch gezielte Mittel der Visualisierung: in Beispiel 1 durch das Unterstreichen ausgewählter sprachlicher Elemente und durch den Einsatz von (schon aus der Lektion bekannten) Bildern, die das Erarbeiten der lateinischen Sätze ermöglichen.
- Die Schüler werden zu einem schriftlich gestützten Arbeiten angeregt, wobei eine aktive Sprachverwendung gefördert wird: im Lateinischen durch Bildung von Wortgruppen bzw. Sätzen und im Deutschen durch die schriftliche Übersetzung. Dadurch werden Möglichkeiten zur kontrastiven Sprachbetrachtung gegeben, Fossilierungen können im Deutschen vermieden werden.

3. Angeregt durch die Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung bietet sich im Lateinunterricht der Einsatz von Lückentexten als ertragreiche Übungsform an. Hierbei können aus einem vorgegebenen Wörterpool die passenden Wörter oder Wortgruppen in einen Text eingesetzt werden. In Beispiel 3 erfolgt zunächst wieder eine visuelle Unterstützung durch das Unterstreichen der entscheidenden Imperativ-Formen. Danach werden diese Formen in die Lücken eingefügt, wobei der Kontext aus der Lektion schon bekannt ist. Dann erfolgt im Sinne der konzeptuellen Schriftlichkeit eine Übersetzung ins Deutsche. In solchen Übungen ist es durchaus möglich, auch vom Deutschen auszugehen, wie man an Beispiel

4 erkennen kann. Im deutschen Text (der Kontext ist aus der Lektion bekannt) müssen zunächst die fehlenden Artikel ergänzt werden. Zur Vorbereitung auf den lateinischen Teil der Aufgaben werden die betreffenden Kasus zunächst farbig markiert und erst dann ins Lateinische übersetzt.

Auf diese Weise kommt es zu einer schriftlich basierten, aktiven Verwendung der deutschen und lateinischen Sprache.

4. Der gezielte Einsatz von Fehlertexten hat durchaus lohnende Potenziale: Beim Vergleich mit einem lateinischen Text sollen die Fehler in

Was packt Cornelia in ihren Koffer?



1. Unterstreiche alle Substantive grün und alle Adjektive orange.
2. Suche anschließend aus den lateinischen Wörtern Dinge heraus, die Cornelia in ihren Koffer packen könnte. Verbinde dabei jeweils ein Substantiv mit einem Adjektiv und setze beide Wörter in den Akkusativ.
3. Trage die Wörter anschließend in die Tabelle ein und übersetze sie ins Deutsche. Verwende im Deutschen den **bestimmten** Artikel!

Cornelia packt in ihren Koffer...wen oder was?

Lateinisch	Deutsch
tunicam novam	die neue Tunika

Beispiel 1

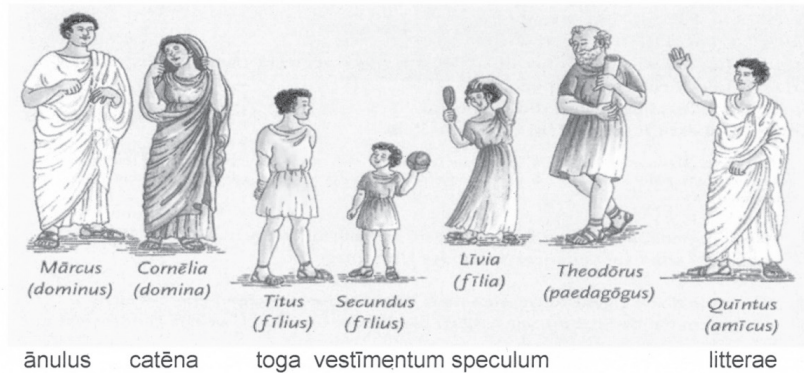
der deutschen Übersetzung zunächst farbig markiert werden; dann wird in einer Tabelle die richtige deutsche Übersetzung eingetragen und die Fehlerart benannt. Auf diese Weise werden nicht nur die deutsche und lateinische Sprachkompetenz vertieft, sondern durch die Fehleranalyse

auch zur Reflexion über die Sprachen angeregt. Das traditionelle Argument, Fehler dürften Schülern nicht präsentiert werden, verfängt nicht, da die Schüler wissen, dass Fehler gefunden werden und diese durch Verbesserungen getilgt werden sollen.

Was gibt Theodoros der Familie des Marcus Livius Maximus?



Theodōrus Titō togam dat.



Was gibt Theodōrus den anderen Mitgliedern der Familie?
Bilde sinnvolle Sätze!

Theodōrus _____ dat.

Übersetze die Sätze ins Deutsche! Verwende dabei den **unbestimmten** Artikel!

Theodorus gibt _____

Mit Hilfe eines Fragebogens wurden die Aufgaben von den Schülern evaluiert. Dabei ergab sich ein positives Gesamtbild. Alle Befragten hatten das Gefühl, sowohl im Lateinischen etwas gelernt als auch das Deutsche verbessert zu haben. Das Niveau der Aufgaben erwies sich als angemessen; als schwierig wurde der Fehlertext eingestuft, was schon bei der Konzeption der Aufgabe erwartet worden war, da hier mit Sicherheit die größten Anforderungen gestellt wurden. Verschiedene Schüler wiesen darauf hin, dass die Aufgaben verständlicher als im Lehrbuch formuliert seien. Die anschließende Klassenarbeit bestätigte durch gute Leistungen der Schüler das positive Bild.

Auch im Bereich des **L e k t ü r e u n t e r r i c h t s** arbeiten wir mit unserer Partnerschule an einem Projekt, in dem wir untersuchen wollen, inwieweit im Lateinunterricht interkulturelle Bildung vermittelt werden kann. Hierzu wurde

von Studierenden eine Unterrichtsreihe „Rom und die Fremden“ entwickelt, in der das Verhältnis der Römer und Griechen im Mittelpunkt steht und damit Themen, die gerade für Schüler nicht deutscher Herkunft von besonderer Bedeutung sind: Akkulturation als Form produktiver Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur, Identitätsbildung, Ausländerfeindlichkeit usw. Die Reihe wird nach einem Einstieg mit **HORAZ epist. 2,1, 155-167** zunächst am Beispiel von **CATO** traditionell-konservative Positionen im Verhältnis zu den Griechen thematisieren (**CATO ad fil. frg. 1 [OL]**,⁵⁰ **PLUT. Cato maior 2, 11, 22-23 [Philosophengesandtschaft, D]**), dann die Position **CICEROS** als Beispiel für eine produktive Adaptation der griechischen Kultur behandeln (**CIC. Tusc. 1,1-5 [OL]**, ergänzt durch **PLUT. Cic. 4 [Ausbildung durch die Griechen, D]**). Dann werden am Beispiel von **PLIN. epist. 8,24 (OL)** der

Es gibt viel zu tun!

I. Umkreise alle Imperative und füge sie sinnvoll in die unvollständigen Sätze ein.

Übersetze dann!

properate toga
 anula ornamenta monstrate
 praebe cubicula Tite
 dat tacete monstrat da

1. Theodore et Medea, _____ in cubiculum!
2. Nunc _____ mihi catenas!
3. Theodore, _____ Tito togam!
4. Medea, _____ mihi fibulam!
5. _____, liberi!

Beispiel 3

Umgang mit den Griechen als Untertanen und ausgehend von Iuv. 3,58-65 (OL) Fremdenfeindlichkeit in der Antike behandelt. Als Beispiel für die Transformation dieses antiken Phänomens wird dann auf seine Behandlung im Nationalsozialismus eingegangen, in dem es ausschließlich ideologisch unter rassistischen Aspekten betrachtet wurde. Den Schluss bilden dann eine Zusammenfassung und die Herstellung eines expliziten Gegenwartsbezuges, bei dem Platz für kreative Umsetzungen durch die Schüler sein soll. Die Ergebnisse werden gesondert vorgestellt.

Welche Aufgaben ergeben sich aus meinen Überlegungen für die **fachdidaktische Forschung** und Lehre?

1. Die strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Lateinunterricht und Deutsch als Zweitsprache müssen grundsätzlich erarbeitet werden. Die vorhandene Forschungsliteratur beider Fächer ist unter diesem Aspekt bisher nicht analysiert und noch zu keinem schlüssigen didaktischen Gesamtkonzept verbunden worden.

Fülle die Lücken!

1. Setze den passenden (bestimmten oder unbestimmten) Artikel in den Lückentext!
2. Unterstreiche alle Akkusative mit Grün und alle Dative mit Orange!

Vorsicht, an zwei Stellen liegt ein anderer Kasus vor!

Cornelia nähert sich ____ **Halle** und ermahnt ____ **Kinder**: „Eilt in ____ **Schlafzimmer**, Kinder!“ Dort ist schon Theodorus und gibt Titus ____ mit Purpur bestickte **Toga**. ____ **neue Toga** gefällt Titus sehr gut. „Medea!“, sagt Cornelia, „gib auch ____ **Mädchen**(Sg.) ____ **neue Toga**! Seid still, Kinder! Seid aufmerksam! Immer lenken euch ____ **neuen Kleidungsstücke** ab. Aber keine Sorge, Medea und Theodorus helfen euch!“

3. Setze nun die unterstrichenen Akkusative und Dative ins Lateinische!

Dativ	Akkusativ

2. Um die Wirkungen des Lateinunterrichts auf Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache beurteilen zu können, bedarf es eines strukturellen Sprachvergleiches zwischen Latein und den entsprechenden Herkunftssprachen. Ist dieser Vergleich einmal geleistet, wird es möglich sein, die für den Lateinunterricht typische theoretische Reflexion über Sprachsysteme und sprachliche Einzelphänomene auch auf die Auseinandersetzung mit den Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft auszudehnen. Zunächst bietet sich angesichts der speziellen Berliner Situation ein sprachdidaktisch ausgerichteter Vergleich mit der Herkunftssprache Türkisch an. Hieran wird im Rahmen des Forschungsprojekts bereits gearbeitet.

3. Im Rahmen empirischer Forschungsarbeit muss es darum gehen, die bisherigen Einzelaktivitäten in Deutschland zu bündeln und mittels sozialwissenschaftlicher Untersuchungsmethoden ein plausibles Bild über einen derartig ausgerichteten Lateinunterricht, seine Schüler und Lehrer zu gewinnen. Man wird sich zunächst auf die Erkundung der subjektiven Theorien der am Unterrichtsgeschehen Beteiligten sowie auf exemplarische Unterrichtsbeobachtungen konzentrieren, aus denen dann fundamentale Hypothesen gewonnen werden können, welche Chancen der Lateinunterricht Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache liefert und welche Aufgaben er in diesem Zusammenhang übernehmen kann.

4. Im Anschluss daran ergeben sich weitere Perspektiven: Denkbar sind breit angelegte Längsschnittstudien, um in zentralen Feldern (z. B. Wortschatzarbeit, Sprachbewusstheit, kulturelle Identität) Kompetenzverläufe zu erstellen und messbare Zusammenhänge zwischen dem Lateinunterricht und dem Zweitspracherwerb auszuloten. Dies bildet die entscheidende Grundlage für die Erstellung von didaktischen Grundkonzepten, Unterrichtsmaterialien und der Erarbeitung von entsprechenden Studieninhalten im Rahmen der Lehrerbildung. Überdies ergibt sich eine europäische Perspektive: Besonders lohnende Ergebnisse dürften in Ländern zu erzielen sein, in denen die Migrationsproblematik ausgeprägt ist, also etwa in Frankreich, Großbritannien, den Niederlanden oder Belgien.

5. Es könnte ferner geprüft werden, inwieweit auch Autoren der Frühen Neuzeit, die in Form lateinischer Reiseberichte mit teilweise durchaus wissenschaftlichem Anspruch fremde Kulturen erstmals in Westeuropa bekannt gemacht und mit einer an der Antike geschulten Begrifflichkeit beschrieben haben, sich für die Verwendung in einem interkulturell ausgerichteten Lateinunterricht eignen.

6. Schließlich benötigen wir spezifische Unterrichtsmaterialien, die auf die Bedürfnisse von Nichtmuttersprachlern eingestellt sind. Hier kann man an vieles denken: Spezielle Arbeitshefte, Lernspiele, Computerprogramme oder ausgewiesene Module in den Lateinbüchern. Vielleicht kommen wir auf diese Weise zu innovativen Übungsformaten, zumal auch die Deutschkenntnisse vieler Muttersprachler zu wünschen übrig lassen. Außerdem muss dieser Bereich auch in der Lehrerbildung einen festen Platz bekommen, und zwar in Form von fachspezifischen DaZ-Angeboten.

Lateinunterricht hat vielfältige Aufgaben – eine Aufgabe sollte auch darin bestehen, sich für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache zu öffnen und sich auf ihre Bedürfnisse einzustellen. Wir eröffnen ihnen damit Bildungshorizonte, die ihre Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe deutlich erhöhen dürften. Wir haben die einmalige Chance zu zeigen, wie wichtig der Lateinunterricht für unsere ganze Gesellschaft sein kann.

Bibliographie

- ALTHOFF, ULRIKE u. a.: *Salvete*. Neue Ausgabe, Texte und Übungen Bd. 1, Berlin 2006, 33ff.
- AUTORENGRUPPE REGIONALE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG BERLIN-BRANDENBURG im Auftrag der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.): *Bildung in Berlin und Brandenburg. Ein indikatorengestützter Bericht im Lebenslauf*, 2008.
- BARETT, VIRGINA: *The Value of Latin for College and Careers* (1999), in: <http://www.promotelatin.org/collegecareer.htm>.
- DE VANE, ALICE K.: *Efficacy of Latin Studies in the Information Age*, in: *Educational Psychology* (1997), zitiert nach: <http://teach.valdosta.edu/WHuitt/files/latin.html>.

- FENGLER, CAROLA: Lateinunterricht und ausländische Schüler – ein Erfahrungsbericht, in: PegOn 1/2000, 1-12.
- FUHRMANN, MANFRED: Latein als Schlüsselfach der europäischen Tradition, in: Manfred Fuhrmann, Alte Sprachen in der Krise?, Stuttgart 1976, 68-82.
- GOGOLIN, INGRID: Interkulturelle Pädagogik, in: Heinz-Elmar Tenorth / Rudolf Tippelt (Hrsg.), Beltz lexikon Pädagogik, Weinheim 2007, 350f.
- GOGOLIN, INGRID / KRÜGER-POTRATZ, MARIANNE: Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Opladen & Farmington Hills 2006.
- HAAG, LUDWIG / STERN, ELSEBETH: Latein oder Französisch. Eine Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch, in: Fran-zösisch heute 4/2002, 522ff.
- KIPE, STEFAN: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg 2006.
- KIPE, STEFAN: Zur Situation der Didaktik der Alten Sprachen in Berlin und der Bundesrepublik Deutschland, in: Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg 1/2007, 3-9.
- KIPE, STEFAN: Schule im Umbruch – Perspektiven für den altsprachlichen Unterricht, in: Sabine Doff / Werner Hüllen / Friderike Klippel (Hrsg.), Visions of Languages in Education – Visionen der Bildung durch Sprachen, Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, Band 22, München 2008, 181-193.
- KIPE, STEFAN / STERN, ELSEBETH: Macht Latein klug? Pro von Stefan Kipf, Contra von Elsbeth Stern, in: Forschung und Lehre 6/2009, 432-433.
- KNIFKA, GABRIELE / SIEBERT, OTT: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen, Paderborn 2007.
- KO, MIREILLE: Enseigner les langues anciennes, Paris 2000.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN: Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation, in: Karl-Richard Bausch u.a. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen 42003, 138-144.
- KUHLMANN, PETER: Kompetenzorientierung im Lateinunterricht, Forum Schule 1-3/2008, 30-37.
- LATEINISCHES UNTERRICHTSWERK VON EDUARD BORNEMANN (Ausgabe A für grundständiges Latein, Teil 1, überarbeitet und hrsg. v. Axel Schönberger und Sydney Smith), Frankfurt/M. 2004.
- LUMINA, Lehrgang für Latein als 2. Fremdsprache, von Ursula Blank-Sangmeister u.a., hrsg. v. Helmut Schlüter, Göttingen 2005.
- MAIER, FRIEDRICH: Warum Latein?, Stuttgart 2008.
- MÜLLER, RICARDA: Alte Sprachen und Deutsch, in: AU 3+4/2008, 4-14.
- NATZEL-GLEI, STEPHANIE: „Hier werden Sie geholfen!“ Latein und muttersprachliche Kompetenz, in: PegOn 1/2005, 46-58.
- NICKEL, RAINER: Übersetzen und muttersprachliche Bildung, in: Ders. Latein in der Mittelstufe. Vorschläge für den Sprach- und Lektüreunterricht, Bamberg 1990, 6-43.
- RÖSCH, HEIDI: Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung, Braunschweig 2003.
- RÖSCH, HEIDI: Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen, Braunschweig 2005.
- RÖSCH, HEIDI: Arbeitsheft zur Sprachförderung 5/6, Braunschweig 2006.
- RÖSCH, HEIDI: Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im Bereich Deutsch als Zweitsprache, in: Karl-Heinz Arnold (Hrsg.): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn 2007, 177-204.
- SENATOR FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.): Bildung für Berlin. Ausgewählte Eckdaten, Allgemeinbildende Schulen 2009/2010, Berlin 2009.
- SENATSWERK FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Latein, Berlin 2006.
- UNGER, STEFANIE: Lateinunterricht mit Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache – Eine Untersuchung spezifischer Probleme und Leistungen anhand einer Fallstudie, Berlin 2008 (Staatsexamensarbeit, noch unveröffentlicht).
- WESTPHALEN, KLAUS: Basissprache Latein, Bamberg 1992.
- WESTPHALEN, KLAUS: Latein oder Französisch? Überlegungen zum Bildungswert der zweiten Fremdsprache – Replik auf eine empirische Untersuchung, in: Forum Classicum 1/2003, 3-11.
- WIRTH, THEO / SEIDL, CHRISTIAN / UTZINGER, CHRISTIAN: Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium, Zürich 2006.

Anmerkungen:

- 1) Die Definitionen des Begriffes ‚Migrationshintergrund‘ wird uneinheitlich verwendet. So heißt es im Berliner Bildungsbericht von 2008, 36: „Die Integrationsbeauftragte des Bundes rechnet Kinder zur Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund, wenn ein Elternteil Migrationsmerkmale hat. Dagegen sieht das Berliner Integrationskonzept derzeit noch vor, Kinder nur dann hinzuzuzählen, wenn beide Elternteile Migrationsmerkmale haben oder wenn sie bei einem alleinerziehenden Elternteil mit Migrationshintergrund aufwachsen. Für länderübergreifende Auswertungen im Rahmen der amtlichen Statistik – so aus dem Mikrozensus – muss, um die Vergleichbarkeit sicherzustellen, von einem einseitigen Hintergrund ausgegangen werden.“ Als Migrationsmerkmale gelten z. B. „Migrationsmerkmale der Eltern“, „im Ausland geboren“, „Staatsangehörigkeit“, „Einbürgerung“, „überwiegend gesprochene Sprache“. (37) Da insbesondere die Rolle der Beherrschung der deutschen Sprache als Zweitsprache entweder nicht als Grundlage zur Beschreibung des Migrationsstatus oder nur als ein Merkmal neben anderen erfasst wird, spreche ich mit dem Berliner Bildungsbericht von „Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ (NDHS), da es im Zusammenhang dieses Thema um die gezielte Förderung des Zweitspracherwerbs durch Lateinunterricht geht.
- 2) Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009), 14ff.
- 3) Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2009), 8.
- 4) <http://www.berlin.de/sen/bildung/schulqualitaet/schulleistungsuntersuchungen/index.html>.
- 5) Friedrich Maier (2008), 33.
- 6) Friedrich Maier (2008), 33.
- 7) Lateinisches Unterrichtswerk von Eduard Bornemann (2004), 6.
- 8) Katharina Frings: Salve Ali! Die „Vatersprache Europas“ als Bildungschance für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunft; Felix Mundt/Zülkif Örümczek: Latein und Türkisch – Möglichkeiten eines Sprachvergleichs im Unterricht.
- 9) Mireille Ko (2000), 139ff.
- 10) Mireille Ko (2000), 146. In der Zeitschrift *L'express* vom 27. 9. 2004 weist Ko drauf hin, dass „que les élèves qui font du latin se révèlent meilleurs en français, de 3 ou 4 points en moyenne de plus que les autres“. zitiert nach: http://www.lexpress.fr/actualite/societe/education/latin-grec-therapeutique_488510.html.
- 11) Cf. Virginia Baret: The Value of Latin for College and Careers (1999), in: <http://www.promotelatin.org/collegecareer.htm>: “Another indicator of the enhanced verbal skills of Latin students nationwide is their consistently high performance on the SAT Achievement Test. In 1997 Latin students had a mean score of 647 on the SAT, 142 points higher than the national average of 505. Furthermore, Latin students outperformed students of all other languages, including German and Russian, equally challenging languages, but ones that do not offer as many transferable skills for English. Spanish students scored 581 and French students 623. It’s a similar pattern year after year. Informed students are finding that Latin improves their speaking and writing skills and helps lay a firm foundation for future language study.”
- 12) Alice K. De Vane (1997), zitiert nach: <http://teach.valdosta.edu/WHuitt/files/latin.html>. Unter Bezugnahme auf eine Studie aus dem Jahr 1978 heißt es dort: “The results (erg. Des Lateinunterrichts) dramatically demonstrated how Latin can help underprivileged inner-city children achieve great improvement in English communication skills“. Des Weiteren Virginia Baret (1999), in: <http://www.promotelatin.org/collegecareer.htm>: “Furthermore, thousands of students study Latin in urban city school projects across the U.S., for the simple reason that Latin raises the English vocabulary and reading scores of average and inner-city school children on standardized tests. These proven programs contribute significantly to literacy, cultural awareness and increased self-esteem. Over the past three years, students in the Kansas City Latin Magnet Middle School program (85% African American students) raised their test scores on standardized tests from the lowest to the highest in the school district. The school principal attributes the dramatic improvement mostly to the Latin courses now required of all students, from elementary through middle school. Similar success stories have arisen in Latin-based programs across the U.S. from Philadelphia to Los Angeles, where students improve their English and Spanish via Latin.”
- 13) Cf. www.irismagazine.org/aboutus.html: “The Iris Project is an educational charity introducing the languages and culture of the ancient world to UK state schools in order to enhance literacy, social awareness and analytical skills. It was founded in the belief that the opportunity to learn about Classical languages, literature, histories and art should be made available to all, regardless of background, and that learning about these fascinating subjects can be vital tool in promoting learning across the

school curriculum in UK state schools. We run a wide range of initiatives in state schools across the country, focusing especially on children in socially excluded inner city regions, and we also run projects which introduce Classics to adults in city communities.”

- 14) Manfred Fuhrmann (1976).
- 15) Informative Einführungen bieten Heidi Rösch (2005) und Gabriele Kniffka /Gesa Siebert-Ott (2007).
- 16) Heidi Rösch (2005), 19.
- 17) Cf. Heidi Rösch (2005), 18-21.
- 18) Heidi Rösch (2005), 20.
- 19) Cf. Gabriele Kniffka/Gesa Siebert-Ott (2007), 56f.
- 20) Cf. Gabriele Kniffka/Gesa Siebert-Ott (2007), 57.
- 21) Carola Fengler (2000), 4f.
- 22) Carola Fengler (2000), 5.
- 23) <http://www.berlin.de/ba-neukoelln/derbezirk/arbeit.html>.
- 24) http://www.arbeitsagentur.de/nm_188238/Dienststellen/RD-BB/RD-BB/A01-Allgemein-Info/Presse/2010/01-2010-Arbeitsmarktbericht-Land-Berlin-Dezember-2009.html#d1.3.
- 25) Stefanie Unger (2008), 66.
- 26) Stefanie Unger (2008), 68.
- 27) Stefanie Unger (2008), 71.
- 28) Stefanie Unger (2008), 70.
- 29) Stefanie Unger (2008), 70.
- 30) Stefanie Unger (2008), 77.
- 31) Stefanie Unger (2008), 77f.
- 32) Stefanie Unger (2008), 72.
- 33) Stefanie Unger (2008), 79.
- 34) Stefanie Unger (2008), 61.
- 35) Christes, Johannes: Rom und die Fremden. Bildungsgeschichtliche Aspekte der Akkulturation, in: ders., Jugend und Bildung im antiken Rom. Zu Grundlagen römischen Lebens, Bamberg (Buchner) 1997, 97-124; Kipf, Stefan: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg 2006, 342, 350-356, 360, 412, 446, 454; Maier, Friedrich: Die Würde einer fremden Kultur. Ciceros folgenreiches Dilemma in Europa, in: ders. Zukunft der Antike. Die Klassischen Sprachen am Scheideweg, Bamberg (Buchner) 2000, 172-184; Maier, Friedrich: Wie fremd ist uns die Antike? Zur Aktualität der Alten Sprachen, in: ders., Antike aktuell, Bamberg (Buchner) 1995, 24-47; Niemann, Karl-Heinz: Der Blick für den Anderen – ein Kennzeichen anspruchsvoller Lebenskultur. Fallbeispiele in lateinischen Texten der Sekundarstufe I, AU 49.4 (2006), 10-23; Sigot, Ernst: Nomos o Pantos Basileus oder Von fremden Ländern und Menschen. AU 39, 2/1996, 53-73; Voß, Stefan: Fremdes in vertrautem Gewand. Sprachkritische Betrachtung der interpretatio Romana in Caesars bellum Gallicum. AU 52, 1/2009, 40-48. Auch Textausgaben wenden sich diesem Thema zu: Blank-Sangmeister, Ursula: Wir und die anderen. Caesar und Tacitus über fremde Völker, Göttingen (V&R)2009. Hüttemann, Arno: Das Fremde als Bedrohung? Livius über die Aufdeckung und Unterdrückung des Bacchus-Kultes in Rom im Jahr 186 v. Chr. Mit Wort- und Sacherklärungen, Arbeitsmaterialien und Arbeitsaufgaben, Stuttgart (Klett) 2002; Fassler, Fritz/Huber, Michael: Begegnungen, Wien 2005 (öbv&hpt). Niedermayr, Hermann: Edle Wilde und grausame Barbaren. Begegnungen und Umgang mit dem Fremden im Spiegel lateinischer Texte, Wien (Braumüller) 2005.
- 36) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006), 20: „Darstellung fremder Völker bei den Römern“.
- 37) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006), passim.
- 38) Carola Fengler (2000), 9.
- 39) Carola Fengler (2000), 9.
- 40) Carola Fengler (2000), 9.
- 41) Heidi Rösch (2005), 34f.
- 42) Heidi Rösch (2005), 32.
- 43) Heidi Rösch (2005), 43.
- 44) Heidi Rösch (2005), 60.
- 45) Heidi Rösch (2005), 63.
- 46) Heidi Rösch (2005), 32.
- 47) Heidi Rösch (2007).
- 48) Heidi Rösch (2005), 59.
- 49) Ulrike Althoff u.a. (2006), 33ff.
- 50) OL = Originallektüre, D = Lektüre einer deutschen Übersetzung.

STEFAN KIPF, Berlin

Physis und Téchne, Natur und Technik – Jahrtausendbegriffe im Wandel

(Südwestfunk Baden-Baden, „Aula“, am 4. Juli 2010)

Seit mehr als zwei Jahrtausenden zählen die griechischen Begriffe *physis* und *téchne*, im Deutschen „Natur“ und „Technik“, zu den Leitbegriffen unseres Weltverständnisses; in jüngster Zeit sind sie zu Schicksalswörtern dieses jungen 3. Jahrtausends geworden. Mit diesem Begriffspaar *physis* und *téchne* haben die Griechen und hat zumal der große ARISTOTELES zwei mächtige Weltbereiche in den Blick genommen: Hier die natürliche Welt, wie wir sie vorfinden, von der Erde vor unseren Füßen mit allem, was da grünt und blüht, kriecht und fliegt, bis zu den Sternen am Himmel, und dort die künstliche Welt, mit der wir Menschen uns, wie es einmal bei CICERO heißt, „mit unseren Händen in dieser Natur gleichsam eine zweite – künstliche – Natur erschaffen“.¹

Im 10. Gesang der „Odyssee“ ist das griechische Wort *physis* ins Licht der Wortgeschichte eingetreten. Da erzählt Odysseus, wie der Götterbote Hermes ihn mit einem frischen Kraut gegen die Zauberkünste der Kirke wappnet: „Er reichte mir das Kraut, das er aus der Erde gezogen hatte, und zeigte mir seine *physis*, seinen Wuchs: An der Wurzel war es schwarz, aber der Milch gleich die Blüte ...“²

Diese griechische *physis* ist über die lateinische Lehnübersetzung *natura* in unseren Euro-Wortschatz eingegangen. Das griechische Wort, ein Spross des Verbs *phyo*, „hervorbringen, hervortreiben“, bezeichnet eigentlich den Wachstumsprozess und die darin herangewachsene Gestalt, den „Wuchs“, wie Hermes ihn hier von der Wurzel bis zur Blüte beschreibt. Auf dieses Werden und Wachsen deutet der HERAKLITISCHE Satz „Die Natur liebt es, sich zu verbergen – *physis kryptesthai philei*“.³ Der Naturprozess vollzieht sich vor unseren Augen; aber der Betrachter hat da keinen Einblick. Die Pflanze „wächst“ – und es ist offenbar die Pflanze selbst, die sie, sie selbst, wachsen lässt. Die Blüte entfaltet „sich“, die Frucht entwickelt „sich“, und es ist offenbar die Blüte selbst, die „sich selbst“ entfaltet, die Frucht selbst, die „sich selbst“ entwickelt, und dieses „selbst“ ist da allemal zugleich Subjekt und Objekt. Der Naturprozess ist, mit GOETHE, „offenbar Geheimnis“, offensichtlich und doch undurchschaubar.

Vier Jahrhunderte nach Homer hat ARISTOTELES dem Begriff der *physis*, der „Natur“, seine zukunftssträchtige Ausprägung gegeben. Für Aristoteles ist die *physis* zugleich Stoff und Form: Zunächst ist sie der ungefügte Stoff, aus dem die Dinge um uns her gebildet sind: im Ganzen die vier Elemente Erde, Wasser, Luft und Feuer mit ihrer strengen Naturgesetzlichkeit, die etwa Erdiges, Schweres, hinabfallen und Feuriges, Leichtes, emporsteigen lässt. Sodann, im Reich des Lebenden, ist die *physis* für Aristoteles die ausgeprägte Form: die spezifische Artgestalt mit ihren vielerlei Lebensfunktionen und ihrer zielstrebigem Entwicklung vom Samen zur blühenden Pflanze und wieder zur Frucht, vom Ei zum gackernden Huhn und wieder zum Ei.⁴

Aristoteles hat durchweg beide Aspekte des Naturprozesses, den Stoff mit seiner strengen, blinden Naturgesetzlichkeit und zugleich und zuvörderst die ausgeprägte Form mit ihrer zielstrebigem Entwicklung, nebeneinander im Blick. Wer das nicht tue, erklärt er einmal, sage „so gut wie nichts über die *physis*, über die Natur des Lebenden aus“.⁵ Der scharfe Hieb gilt den älteren Naturforschern des 5. Jahrhunderts v. Chr., die das Aufkommen des Lebens gut darwinistisch aus dem Zusammenspiel blind wirkender Notwendigkeit und glücklich zusammenwirkender Zufälle hatten erklären wollen. Wo es derart zu lebensfähigen Artgestalten gekommen sei, zitiert Aristoteles diese – für ihn schon antikischen – Kollegen, hätten diese Gestalten überlebt; wo nicht, seien diese Ausgeburten alsbald wieder zugrundegegangen, wie Empedokles es von seinen „Rindergestalten mit Menschengesichtern“ sage.⁶ „Aber es ist ja unmöglich“, bricht er darauf brüsk ab, „dass es sich so verhält“.

So deutet Aristoteles etwa die Entwicklung der Augenbrauen zunächst und zuvörderst von der Organfunktion her: daraus, dass die Augenbrauen die darunterliegenden Augen wie eine Dachrinne vor herabfließendem Schweiß und Regen schützen sollen; und dann noch von der Organbildung her: daraus, dass da über einer Knochenfuge überschüssiger erdiger Stoff durch die Poren hervorquelle und derart die Brauen bilde.⁷

Hier kommt der Gegenbegriff und das Modell der *téchne*, der „Technik“, ins Spiel. Aristoteles versteht und erklärt den natürlichen Entwicklungsprozess in durchgehender Entsprechung zum technischen Herstellungsprozess – mit dem einzigen Unterschied, dass der Anstoß zu dem natürlichen Prozess von Anfang bis Ende in dem Naturding selbst liegt, während der technische Prozess von außen, vom Menschen, in Gang gesetzt und in Gang gehalten wird. Da erscheint diese Aristotelische *physis* als eine ingenieure Gestaltungskraft, die alle Artgestalten von den Pflanzen bis hinauf zum Menschen ursprünglich „organisiert“ hat und fortwährend reproduziert, mit der bildkräftigen Aristotelischen Formel: als eine „handwerkende, handwerklich wirkende Natur“.⁸

Die griechische *téchne*, das Wort hinter unserer „Technik“, geht auf eine indoeuropäische Wurzel mit der Grundbedeutung „schreinern, zimmern“, zurück. Über das griechische Adjektiv *technikós* mit der Bedeutung „kunstfertig, kunstgerecht“ und eine neulateinische *technica ars*, eine doppelt gemoppelte „kunstgerechte Kunstfertigkeit“, führt die Wortgeschichte weiter zu der französischen *technique* und zu unserer „Technik“. Der nahverwandte griechische *tékton*, der „Baumeister“, ist mit dem „Architekten“, diesem „Erzbaumeister“, in die neuen Sprachen eingegangen; über das Lateinische lebt das Wort auch in den „Textilien“ und den auf dem geistigen Webstuhl gewobenen „Texten“⁹ bei uns fort.

In den Homerischen Epen ist die Welt der Technik vielfältig vertreten, von den menschlichen Handwerkskünsten bis hinauf zu den göttlichen Künsten der Hephaistischen High-Tech, mit denen das griechische Wort *autómatos*, „selbsterregt, selbstbewegt“, in den Euro-Wortschatz Einzug gehalten hat. Da springen die Tore des Himmels *autómatai*, „automatisch“, vor den herannahenden Götterwagen auf; da fertigt der Götterschmied Hephaistos eine Serie von zwanzig Dreifüßen, die auf ihren goldenen Rädern *autómatoi*, „automatisch“, hin und her laufen, die Götter mit Nektar und Ambrosia zu bedienen – „ein Wunder zu schauen“; da stützt sich der hinkende Götterschmied auf goldene Roboter in Mädchengestalt, die im Innern einen Chip

für künstliche Intelligenz und Sprache tragen¹⁰ – gewiss auch sie ein Wunder zu schauen und zu hören.

Im späteren Sprachgebrauch bezeichnet die griechische *téchne* alle irgendwie lehrbaren und lernbaren Künste; ihr weites Bedeutungsspektrum reicht vom Handwerk bis zur Bildenden Kunst, vom Schreiben und Lesen bis zu Rhetorik und Philosophie, vom Zählen und Rechnen bis zu Geometrie und Astronomie, von der „Gymnastik“, zur „Musik“ und zu den literarischen Musenkünsten hinüber. PLATON hat der Sokratischen „Philosophie“, dieser „Liebe zum Wissen“, dem Bemühen ums Erkennen und Verstehen, eine sozusagen Hephaistische und dann auch menschliche „Philotechnie“, für die „Liebe zum Machen“, für das Bemühen ums Bewerkstelligen, zur Seite gestellt. Aristoteles hat das konstruktive Wirken der Technik und das entsprechende gestaltende Wirken der Natur in seiner Zoologie vielfältig aufeinander bezogen. Am anschaulichen Modell der Technik gibt uns der „Sekretär der Natur“, wie der große Zoologe einmal genannt wird, Einblick in das verborgene Werken und Wirken seiner Meisterin, der „handwerkenden Natur“.

Schauen wir zunächst aus der Perspektive der Technik auf die Seite der Natur hinüber. In seiner Vergleichenden Morphologie der Tiere beschreibt Aristoteles die Baupläne der Tiere von den niedersten Gattungen bis hinauf zum Menschen, in dem er das höchste lebende Wesen erblickt. Dabei schreibt er dieser „handwerkenden Natur“ eine Reihe allgemeiner Gestaltungsprinzipien zu, die heute der Konstruktionsabteilung eines Automobilkonzerns alle Ehre machen würden – bis hin zur Schonung der Ressourcen und zum Recycling der Abfälle.

Da ist zunächst das Prinzip, dass die Natur jeder Tiergattung eine ausreichende, ihrer Lebensstufe entsprechende Organausstattung zuweist. „Wie ein intelligenter Mensch“, sagt Aristoteles da, „teilt die Natur jedes Organ einzig dem zu, der es gebrauchen kann“ – und erklärt so, dass der intelligente, zum Werkzeuggebrauch fähige Mensch die speziell zum Werkzeuggebrauch dienlichen Hände erhalten hat.¹¹ Wie jeder Volkswagen vom Polo bis hinauf zum Phaëthon das seiner Leistungsstufe Entsprechende, so erhält

jede Tiergattung von den Seegurken bis hinauf zum Menschen das ihrer Lebensstufe Entsprechende. Wenn nötig, gibt es für eine einzelne Art auch einmal eine Extraausstattung. Dem vermeintlich amphibischen planschfreudigen Elefanten hat diese ingeniose Natur die Nase zu einem Schnorchel ausgebildet und mit einem zweiten Geniestreich die Greiffunktion von den klobigen Vordergliedmaßen auf den biegsamen Rüssel übertragen.¹²

Auf der anderen Seite vergibt diese Aristotelische „handwerkende“ Natur keine „überflüssigen“ Organe. Insbesondere gilt dieses Prinzip für die Rüstungsausstattung: „Mehrere jeweils für sich ausreichende Wehrorgane“, heißt es da, „hat die Natur ein und derselben Gattung nicht gegeben.“¹³ So habe keine Gattung zugleich Hörner und Reißzähne, da „die Natur“, so die mehrfach wiederholte Formel, „nichts Unnützes und nichts Überflüssiges schafft.“¹⁴ Also kein zwei- und dreifacher Overkill und keine unnötigen Rüstungsaufwendungen: von dieser superintelligenten Aristotelischen Natur könnte auch ihr rüstungslüsternes Topmodell noch einiges lernen.

Auch *in puncto* Nachhaltigkeit ist diese Aristotelische „handwerkende Natur“ ihrer Zeit weit voraus, so mit der Schonung knapper Ressourcen und dem Recycling der Abfälle. In seiner Schrift „Über die Fortpflanzung der Tiere“ erklärt Aristoteles: „Wie ein guter Haushalter – griechisch: ein guter *oikonomos* – pflegt die Natur nichts wegzuworfen, woraus sich noch irgendetwas Brauchbares machen lässt.“¹⁵ So verwende sie bei der Embryonalentwicklung die reinsten Aufbaustoffe zunächst für die feinsten Organe wie das Herz, die Haut und die übrigen Sinnesorgane, die Reste und die gröberen Aufbaustoffe für die Knochen, die Sehnen und die Haare, die größten schließlich für die Krallen und die Hufe.¹⁶ Bei den Tintenfischen nutze die Natur selbst die schwarzbraune Sepia, deren Ausscheidung beim Angriff eines Feindes in einer Schreckreaktion „aus Notwendigkeit“ ausgelöst werde, noch zur Trübung des Wassers und zur Deckung des Fluchtwegs.¹⁷

Ein halbes Jahrtausend später hat MARC AUREL diese *physis*, diese „handwerkende Natur“, als eine Meisterin des Recycling gerühmt; er notiert: „Die Schreiner und Schuster haben einen Abfallhau-

fen, wo sie ihre Späne und Schnipsel wegwerfen können. Die allumfassende Natur dagegen hat da draußen nichts Weiteres mehr, sondern darin liegt das Wunderbare ihrer Kunst – ihrer *téchne*: Indem sie sich so ringsum eingrenzt, schlägt sie alles, was da drinnen zu vergehen, alt zu werden und zu nichts mehr nütze scheint, in sich selbst um und bringt aus ebendiesen Dingen wieder anderes, Neues und Junges hervor. So bedarf sie weder einer Zufuhr von draußen her, noch eines Komposthaufens, wo sie das Faulige wegwerfen könnte. Sie begnügt sich ganz mit dem Raum ihrer selbst, dem Stoff ihrer selbst und der ihr eigenen Kunst – der ihr eigenen *téchne*.“¹⁸

Wir werfen hier einen Seitenblick auf die so frappierend kühne wie schlüssige Weise, wie Aristoteles die Reproduktion der Artgestalt – des Genoms –, ihre Übermittlung vom Erzeuger durch den Samen auf den Embryo transparent macht, und dies wieder an Hand eines anschaulichen technischen Modells: Der gesamte embryonale Entwicklungsprozess, erklärt Aristoteles, müsse in dem Samen Schritt für Schritt vorgängig eingerichtet – sozusagen: vorprogrammiert – sein, so dass dieser ganze Prozess, einmal angestoßen, Schritt für Schritt bis zu seinem Abschluss automatisch ablaufen könne. Das müsse geradeso sein, sagt er, wie bei den mechanischen „Wunder-Automaten“, die man damals einem staunenden Jahrmarkts-Publikum vorführte. Wir mögen hier an den etwas später von PHILON konstruierten Theaterautomaten denken, dessen Automatik, einmal in Gang gesetzt, auf einer Guckkastenbühne eine komplette Tragödie in fünf Akten, fünf Bildern vollautomatisch ablaufen ließ.¹⁹ Auch bei diesen staunenswerten „Wunder-Automaten“, erklärt Aristoteles, laufe ja die gesamte vorgängig eingerichtete, vorprogrammierte Abfolge der verschiedenen Bewegungen, einmal angestoßen, ohne jeden weiteren Eingriff von außen bis zum Abschluss der Vorführung ab.²⁰

Wechseln wir nun die Perspektive und schauen wir jetzt umgekehrt von der Seite der *physis* auf die Seite der *téchne* hinüber. Im 4. Buch seiner „Vergleichenden Morphologie der Tiere“ beschreibt Aristoteles, wie diese – mit seinem einprägsamen Bild – „handwerkende Natur“ den Menschen mit dem Greiforgan der Hand zu

einem ganz unbildlich „hand-werkenden“ *Homo faber* gemacht hat. Er schreibt:

„Das intelligenteste Lebewesen wird die größte Zahl von Organen sinnvoll zu gebrauchen wissen; die Hand ist aber offensichtlich nicht nur ein einziges Organ, sondern viele: Sie ist sozusagen ein Organ anstelle von (vielen) Organen. Dem Lebewesen nun, das sich die vielfältigsten technischen Fähigkeiten anzueignen vermag, hat die Natur das von allen Organen am vielfältigsten brauchbare, eben die Hand, gegeben. ... Alle anderen Lebewesen besitzen jeweils nur eine einzige Ausrüstung, und ihnen ist es nicht möglich, gegen diese eine Ausrüstung irgendeine andere einzutauschen, sondern sie müssen immerfort sozusagen in ihren Schuhen schlafen und können den Panzer, der ihren Leib umschließt, niemals ablegen, und die Waffe, die eine Gattung gerade erhalten hat, niemals gegen eine andere austauschen. Dem Menschen dagegen ist es möglich, vielerlei Ausrüstungen zu besitzen und diese jederzeit gegeneinander auszutauschen und so auch jede Waffe, wie immer er es will und wo immer er es will, zu besitzen. Denn seine Hand wird zu einer Krallen, einer Krepsschere oder einem Horn, und wieder zu einer Lanze, einem Schwert oder jeder anderen Waffe und überhaupt zu jedem beliebigen Werkzeug; denn zu all dem kann sie werden, weil sie alles fassen und halten kann.“²¹

Da ist die Technik als ein Teil unserer spezifischen Menschennatur verstanden; wir könnten pointiert sagen: Da hat diese „handwerkende Natur“ den Menschen nach ihrem Bilde zu einem „Hand-Werker“ von Natur gestaltet. Mit dem Schlüsselorgan seiner Hand kann der Mensch auf ein unbegrenztes Arsenal jederzeit aufnehmbarer und wieder ablegbarer Werkzeuge zurückgreifen. Während die Tiere mit ihrer spezifischen Organausstattung jeweils auf ihre spezifischen Lebensverhältnisse spezialisiert sind, ist dieser *Homo faber* von Natur durch seine Intelligenz, seine *téchné* und seine Hand eben darauf spezialisiert, sich jederzeit auf alles und jedes spezialisieren zu können.

Spezialisieren auch wir uns hier auf etwas anderes: Wenn diese so wandlungsfähige Hand etwa zu einem Malerpinsel wird, wenn diese buchstäblich, unbildlich „hand“-werkende

Technik sich anschickt, ihre Stifterin, jene bildlich „handwerkende“ Natur nachzubilden und womöglich noch zu übertreffen, kommt es in diesem Spiegelkabinett von Natur und „Kunst“, wie wir nun sagen, zu Begegnungen der besonderen Art. Da werden – wen wundert’s? – Natur und Kunst zu natürlichen Rivalen. Der ältere PLINIUS berichtet, der große Maler ZEUXIS habe für sein berühmtes „Helena“-Gemälde eine Reihe wohlgewachsener Akragantinerinnen zu einem Model-Casting aufgebeten, die je besonderen Schönheiten von fünf dieser Naturgebilde zu einem einzigen Kunstgebilde zusammengeführt und derart das Vorbild der Natur mit seiner nachbildenden Kunst übertroffen.²²

Der bekannte Wettstreit zwischen diesem Zeuxis und seinem Malerkollegen PARRHASIOS ist ja zugleich ein Wettstreit zwischen der Kunst und der Natur. Als zuerst Zeuxis sein Wettkampfstück enthüllt, kommen die Vögel auf die Tribüne geflogen, um an den gemalten Trauben zu picken. Stolzgeschwellt fordert er den Zunftkollegen auf, doch endlich den Vorhang vor seinem Wettkampfstück wegzuziehen, da trumft Parrhasios auf: der Vorhang sei ja bloß gemalt und sei sein Wettkampfstück. Darauf gibt Zeuxis sich geschlagen: Er habe ja nur die Vögel, Parrhasios dagegen einen Maler getäuscht.²³

Noch ein Glimmerlicht aus diesem Spiegelkabinett: In der Legende von Pygmalion, dem Künstler, der sich in sein Werk verliebt und mit seiner Liebe das Kunstwerk zum Leben erweckt, hat OVID die klassische Formel für dieses Versteckspiel zwischen Kunst und Natur geprägt. „Mit wunderbarer Kunst“, heißt es da, habe Pygmalion aus Elfenbein das Bildnis eines Mädchens geschaffen und ihm eine Gestalt verliehen, „wie eine Frau von Natur keine geboren werden kann“, und weiter, in Versen: „Ganz einem wirklichen Mädchen gleicht sie; du glaubst fast, sie lebe, ja sie wolle, verböte die Scheu es nicht, eben sich rühren: So tief verbirgt sich die Kunst durch ihre eigene Kunst – *ars adeo latet arte sua*.“²⁴

Da denken wir im Vorübergehen vielleicht noch an Kosmetisches und Rhetorisches: An Ovids Rat an die Frauen, eine mit höchster Kunst arrangierte Frisur durch ein kunstvolles Derangement vollends zum raffinierten Kunstgebilde

zu erheben: „Zufall schein die Kunst ...“; heißt es da: „*Ars casu similis* ...“²⁵ Oder wir denken an QUINTILIANS Rat an die Redner, hie und da eine stilistisch nach allen Kunstregeln formulierte, wortgenau memorierte Passage so kunstvoll zögernd, zweifelnd und suchend vorzutragen, als wäre sie ganz und gar kunstlos aus dem Stegreif gesprochen.²⁶

Die krasse Aristotelische Kritik am Naturverständnis der älteren Naturforscher, die – mit dem vorher zitierten Verdikt – „so gut wie nichts“ vom Wirken der Natur verstanden, findet ihre Fortsetzung in der stoischen Kritik am Naturverständnis der Epikureer. In einem CICERONISCHEN Dialog spielt der Stoiker BALBUS die Aristotelische Analogie von Natur und Technik gegen den Epikureer VELLEIUS aus. Mit beißendem Sarkasmus gibt der Stoiker das auf blinde Naturgesetzlichkeit und glückliche Zufallstreffer gegründete Epikureische Naturverständnis der Lächerlichkeit preis. Brächte einer, fragt er da rhetorisch, ein kompliziertes mechanisches Modell der sieben Planetensphären nach Skythien oder Britannien – wer könnte denn selbst in jenen hinterletzten Barbarenländern noch zweifeln, dass er in diesem Sphärenmodell ein Werk der Vernunft vor sich habe?²⁷

Gleich darauf bringt der Stoiker noch das schlagende Buchstaben-Exempel ins Spiel.²⁸ „Soll ich mich denn nicht wundern“, holt er zu dem Rundum-Schlag aus, „dass es Leute gibt, die sich einreden, dass da irgendwelche unteilbaren Teilchen mit ihrer Stoßkraft und Schwerkraft durcheinanderfliegen, und dass diese so wundervoll geordnete, wunderschöne Welt das Werk ihres zufälligen Aufeinanderprallens sei?“ Wer derlei für möglich halte, könne noch allerlei anderes für möglich halten: etwa, dass da einer eine Riesensumme einzelner Bronz Buchstaben – wie man sie für Inschriften goss –, blindlings irgendwo hinschütte und dass dabei etwa die „Ilias“ des HOMER oder die „Annalen“ des ENNIUS vom ersten bis zum letzten Vers herauskämen ...

In unserem Euro-Wortschatz lebt die griechische *physis* von der klassischen „Physik“ bis zur jungen „Neurophysiologie“ vielfältig fort, und mit der lateinischen Lehnübersetzung *natura* hält sie das weite Feld von „Natur“ und

„Natur“-wissenschaft besetzt. Aber der Begriff einer schöpferischen, gestaltenden „Natur“, wie Aristoteles sie beschreibt und die Stoiker sie rühmen, hat sich aus der modernen Naturwissenschaft vollkommen verflüchtigt. KLOPSTOCKS Ode an den Zürchersee, „Schön ist, Mutter Natur, deiner Erfindung Pracht ...“ sieht in den Augen eines Biologen von heute ziemlich alt, ja geradezu antik aus. Dafür ist die „Natur“ unter dem Zeichen der unerhörten Akzeleration und Globalisierung des Kulturprozesses zu einem allgegenwärtigen politischen Hieb- und Stichwort geworden. Neu steht jetzt nicht mehr hier eine schöpferisch gestaltende *physis* dort einer ihr verwandten gestaltenden *téchne*, sondern nun eine bedrängte, leidende Natur einem freventlich zu Werke gehenden *Homo faber* gegenüber.

Es leuchtet ein, wie diese Jahrtausende alte, so charakteristisch griechische prinzipielle Scheidung der Welt in eine Sphäre der ursprünglichen Natur, der *physis*, und eine Sphäre der da dreinfahrenden Technik, der *téchne*, unserer Gegenwart und dem aktuellen ökopolitischen Diskurs zupass kommt: Hier die natürliche Welt, wie sie seit eh und je von Natur, „von selbst“, geworden und gewachsen und immer auch wieder vergangen ist, dort die kultivierte Welt, wie der Mensch sie mit seiner *téchne* in seinem Sinne verwandelt und hie und da gründlich verschandelt hat – wobei wir es heute nicht mehr nur mit den Erzeugnissen dieser *téchne* selbst und mit den Spänen und Schnipseln der Schreiner und Schuster, sondern mit ganz anderen Emissionen und Immissionen, Auspuffungen und Einpuffungen zu tun haben.

Die Bedrängnisse der Natur, die heute unter schlagzeilenträchtigen Schlagwörtern wie CO₂-Ausstoß und Klimawandel, Kernkraftwerke und Atommüll oder Gentechnik und Biodiversität abgehandelt werden, sind neu; die Bedenklichkeiten in diesem Verhältnis von Natur und Technik sind so alt wie dieses Begriffspaar selbst. Der Mythos vom Feuerdiebstahl des Prometheus und der Aussendung der Pandora mit all ihren Plagen spricht uns Zeitzeugen eines zweiten solchen – nun nuklearen – Feuerdiebstahls und allerlei anderer solcher Feuerdiebstahle vielleicht noch eindringlicher an als die Zeitgenossen des

AISCHYLOS, und der erst HESIODEISCHE, dann OVIDISCHE Mythos von der Abfolge eines goldenen und eines silbernen, eines bronzenen und eines eisernen Weltalters lässt sich heute als ein ausgesprochen grüner Mythos lesen.²⁹ Und nachdem wir im Golf von Mexiko die Tiefen der Erde aufgeschlossen haben und die schwarze Ölpest sich unaufhaltsam über Meer und Land verbreitet, können wir Prometheuschen Zauberlehrlinge wieder einmal verzweifelt rufen: „Die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los!“

Achtzehnhundert Jahre, bevor der „Club of Rome“ die Industrienationen zur Besinnung auf die „Grenzen des Wachstums“ aufrief, hat der Kirchenvater TERTULLIAN mit rhetorischer Brillanz das „Überhandnehmen des Menschen“ und die fortschreitende Verdrängung der Natur an den Pranger gestellt. Er schreibt: „Der ganze Erdkreis steht uns dienstbar zu Gebote, und dies von Tag zu Tag üppiger kultiviert und reicher ausgestattet als am Tag zuvor. Alles ist bereits erschlossen, alles erkundet, alles voller Geschäftigkeit. Lieblichste Kulturen haben berüchtigtes Ödland weithin zum Verschwinden gebracht, Saatfelder haben die Urwälder zurückgedrängt, die Haustiere haben die Raubtiere in die Flucht geschlagen; Sandwüsten werden besät, Felsgründe werden bepflanzt, Sümpfe werden trockengelegt; Städte gibt es so viele wie früher nicht Häuser. Längst haben einsame Inseln ihren Schauer, Klippen und Riffe ihren Schrecken verloren; überall gibt es Häuser, überall Völker, überall Staaten, überall reges Leben. Das schlagendste Zeugnis für das Überhandnehmen des Menschen aber ist dies: Wir sind der Welt zur Last – *onerosi sumus mundo*. Kaum reichen die vier Elemente uns noch aus, die Zwänge ziehen sich enger zusammen, und Klagen werden bei allen laut, während doch umgekehrt die Natur uns bereits nicht mehr erträgt ...“³⁰

Anmerkungen:

- 1) ... nostris manibus in rerum natura quasi alteram naturam efficere conamur, Cicero, De natura deorum 2, 152.
- 2) Homer, Odyssee 10, 302ff., physis 303.
- 3) Heraklit, Fragment B 123 Diels-Kranz.
- 4) Aristoteles, Physik 2, 1 und 2. 192 b8ff.
- 5) Aristoteles, De partibus animalium A 1. 642 a13ff.
- 6) Aristoteles, Physik 2, 8. 198 b29ff.
- 7) Aristoteles, De partibus animalium B 15. 658 b14ff.
- 8) Aristoteles, De partibus animalium 1, 5. 645 a9.
- 9) So seit Quintilian, Lehrbuch der Rhetorik 9, 4, 13.
- 10) Homer, Ilias 5, 749ff., wiederholt 8, 393ff.; die Dreifüße 18, 373ff., die Roboter 18, 417ff.
- 11) Aristoteles, De partibus animalium 4, 10.687 a11ff.
- 12) Aristoteles, De partibus animalium 2, 16. 658 b33ff.
- 13) Aristoteles, De partibus animalium 2, 2. 663 a17f.
- 14) Aristoteles, De partibus animalium 3, 2. 662 b30ff.; 3, 1.661 b22ff.
- 15) Aristoteles, De generatione animalium 2, 6.744 b16f.
- 16) Aristoteles, De generatione animalium 2, 6. 744 b 11ff.
- 17) Aristoteles, De partibus animalium 4, 5. 679 a24ff.
- 18) Marc Aurel, An sich selbst 8, 50, 2.
- 19) Heron, Automatenbau 20ff.
- 20) De generatione animalium 2, 1. 734 b4ff.
- 21) Aristoteles. De partibus animalium 4, 10. 687 a6ff.
- 22) Plinius d. Ä., Naturgeschichte 35, 64.
- 23) Plinius d. Ä., Naturgeschichte 35, 64ff.
- 24) Ovid, Metamorphosen 10, 247ff.
- 25) Ovid, Ars amatoria 3, 153ff.
- 26) Quintilian, Institutio oratoria 11, 2, 47
- 27) Cicero, De natura deorum 2, 88
- 28) Cicero, De natura deorum 2, 93f.
- 29) Hesiod, Erga 109ff., und Ovid, Metamorphosen 1, 89ff.
- 30) Tertullian, De anima 30, 3f.

KLAUS BARTELS, Kilchberg bei Zürich

„Die Geburt der Vernunft“

Die Philosophie im Aufbruch und ihre Folgen für die Welt von heute – Zum Bildungsauftrag eines Humanistischen Gymnasiums

Festvortrag am Schönborn-Gymnasium Münsterstadt zur Feier des 350. Jubiläums¹

Hochverehrte Festversammlung,
meine sehr geehrten Damen und Herren!
Im Mittelalter (bis weit in die Neuzeit) galt die Philosophie als „die Königin der Wissenschaften“ (IMMANUEL KANT), der sogenannten Freien Künste. Sie war Herrscherin an den Universitäten und an den Schulen. Geburtsort und Geburtstag dieser hehren Dame liegen allerdings weit davon entfernt. Aber wo, wann und wie vollzog sich diese Geburt? Wagen Sie mit mir einen mächtigen Sprung durch Zeiten und Räume, in der Gewissheit, dass Sie sehr bald hierher in unsere Gegenwart zurückgeholt werden!

Eine überlieferte Erzählung:

„Das Jahr 570 v. Chr. Eines Abends wanderte ein älterer Herr mit seinem Gesinde an der Meeresküste in der Nähe seiner Heimatstadt. Es herrschte Dämmerlicht, so dass man zunehmend weniger sehen konnte. Der Mann hatte den Kopf stets hinauf zum Himmel gerichtet und beobachtete die Sterne: Plötzlich stolperte er und stürzte in einen Steinbrunnen. Eine Magd aus Thrakien, die zu seiner Begleitung gehörte, verspottete ihn: „Mein Herr, was guckst du ständig zum Himmel und möchtest die Dinge da droben wissen? Was aber unmittelbar vor dir ist und zu deinen Füßen liegt, das merkst du nicht.“ So etwa erzählt es der Philosoph PLATON in seinem Werk „Theätet“ (174a).

1. Im „großen Erdbebengebiet des Geistes“

Wer war dieser antike „Hans-Guck-in-die-Luft“? Es war THALES, und der Ort war Milet, am Westrand Kleinasiens gelegen, in einer Gegend, die man später „das große Erdbebengebiet des Geistes“² nennen sollte. Warum interessierte sich Thales so sehr für das, was oben im Weltraum zu sehen war? Er staunte über die Sterne und über die wohl gefügte Ordnung, die ihren Lauf bestimmte. Er wusste, dass dieser „Kosmos“ aus einem einmal chaotischen Zustand der Welt, am Himmel und auf Erden, hervorgegangen ist. Und

sein Staunen brachte ihn auf den Gedanken, dass dieser sich stets erneuernden Ordnung ein einziger unveränderlicher Urstoff zugrunde liegen müsste; er nannte diesen bekanntlich „*arche*“, auch „*stoicheion*“, vom Verbum „*steichein*“ (schreiten, festen Fuß fassen) abgeleitet, also etwas Festes, auf das man im Strudel der Veränderung sicheren Fußes treten kann.

Die Römer haben „*stoicheion*“ wörtlich mit „*elementum*“ (etym. unklar) übersetzt, „*arche*“ („Anfang“) mit „*principium*“ oder „*initium*“. Hinter den sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen hat man also etwas Allgemeines angenommen, das freilich doch noch sinnlich vorstellbar ist. Thales, der als Erster darüber nachdachte, erkannte diesen „Anfang“, diesen „Urbaustein“ der Welt im „Wasser“, *Thales Milesius, qui primus de talibus rebus quaesivit, aquam dixit esse principium rerum.* (CICERO, *De natura deorum* 1, 25)

Er war wohl dazu veranlasst vom Anblick des Meeres, von den vom Himmel rauschenden Regenmassen, oder von der Erkenntnis, dass Lebewesen, auch der Mensch ohne das Feuchte, das Wasser, etwa bei Nahrung und Samen, nicht existieren könnten. Damit hat Thales einen Akt vollzogen, der in seiner Tragweite gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Die Suche nach dem, was die Welt im Innersten zusammenhält, ist die erste wissenschaftliche Tat, die sich im westlichen Kulturkreis vollzogen hat. Diese Schau hinter die Dinge setzt auf eine Hypothese, eine geistige, von den Sinnen gelöste Annahme, sie ist nicht bloß Spekulation, sondern führt nach CLEMENS ZINTZEN³ zu „einer Erkenntnis mittels der dem Menschen gegebenen Vernunft“. Mit schlagender Deutlichkeit drückt dies der englische Nobelpreisträger für Physik LEON LEDERMAN⁴ aus:

„Plötzlich wird einem klar – und es überläuft einen heiß und kalt dabei –, dass man genau sagen kann, wann das alles anfang ... Dort wurde damals, soweit wir wissen, die erste wissenschaftliche Frage gestellt. Und sie lautete: Wie

funktioniert die Welt? Wir lassen Mythologie, Aberglauben, Zauberei aus dem Spiel und fragen: Können wir, falls es eine rationale Grundlage für die Funktionsweise der Welt gibt, sie auch verstehen? Das griechische Wort *cosmos* ist ein Ausdruck für Ordnung. Gibt es eine Ordnung der Dinge? Das war ein gewaltiger Erkenntnisprung.“ Mit Thales wurde also ein Fleckchen auf dieser Erde gewissermaßen zu einer Zelle der geistigen Revolution: die Stadt Milet.

Es folgten auf Thales weitere „Neuerer“, die es wagten, „einen grundsätzlichen Einschnitt in der Geschichte des menschlichen Denkens vorzunehmen.“⁵ ANAXIMENES, gleichfalls in Milet zu Hause, nahm die „unendliche Luft“ als Grundbaustein der Welt an, HERAKLIT, unweit davon in Ephesos wohnend, das „Feuer“. Dass jemand die „Erde“ als Urgrundstoff alles Seienden in Ansatz brachte, ist nirgends überliefert, erstaunlich deshalb, weil diese das einzige Element wäre, auf dem man spürbar „festen Schrittes“ (*stoicheion!*) gehen könnte. Auf jeden Fall hat EMPEDOKLES, der am Ende der Reihe dieser Welterklärer steht, eine Vierzahl von Grundbausteinen angenommen: „Wasser, Luft, Feuer und Erde“:

„Empedokles nimmt vier Elemente der Natur an, wobei er den genannten drei die Erde hinzufügt. Und diese würden, so sagte er, immer erhalten bleiben und nicht entstehen, sondern aufgrund größerer oder kleinerer Zahl hätten sie sich vereinigt und geschieden zu einem Naturphänomen bzw. aus einem Naturphänomen.“ (*Aristoteles Latinus* 984a 5-10)

Dieser Empedokles, auf der anderen Seite der griechischen Welt, in Sizilien, tätig, als Priester und Philosoph verehrt wie ein Heiliger, hat die Vielfalt der sichtbaren Erscheinungen nicht als aus einer einzigen materialen Grundsubstanz entstanden erklärt, sie war für ihn nur verständlich als ein je und je sich quantitativ veränderndes Gemenge der vier genannten Elemente.

Ganz absichtlich sind aus der chronologischen Reihenfolge dieser „Entdecker“ zwei Gestalten herausgenommen worden. Warum? Weil sich erst an ihnen die eigentliche Sensation in der griechischen Philosophie ereignete, eine Sensation, die einem nur im Kontrast zum bisher Vorgestellten in ihrer ganzen Dynamik und Eigenart bewusst

wird. Sogleich auf Thales folgte in Milet sein Landsmann und Schüler ANAXIMANDER; der glaubte nicht an die Hypothese des Lehrers.

Thales hoc Anaximandro, populari et sodali suo, non persuasit. Is enim infinitatem naturae dixit esse, e qua omnia gignerentur. (CICERO, *Libri Academici priores* 2, 118)

Für ihn konnte das Prinzip des Seienden, der Grundbaustein der Welt, nicht etwas Sichtbares, kein irgendwie und irgendwo vorhandener Stoff (wie etwa Wasser) sein. Etwas konkret Fassbares ist für ihn nicht zugleich das Allgemeine, das allem Sichtbaren zugrunde liegt. Was irgendwie bestimmt ist, ist nicht allgemein. Es konnte nur etwas sein, das den Sinnen nicht zugänglich, nur gedanklich erschließbar ist. Er nannte es „*to apeiron*“ „das Unbegrenzte“, „das Grenzenlose“, das „Unbestimmte“ (durch keine sinnlich fassbare Qualität bestimmt). Anaximander nannte es auch „das Göttliche“.

CICERO tat sich schwer, diesen Begriff „*to apeiron*“ ins Lateinische zu übersetzen; Warum? Der neutrale Artikel „*to*“ ermöglicht es dem Griechen, eine Eigenschaft, eine Beschaffenheit aus der unmittelbaren Realität zu lösen, sie ins Allgemeine zu heben: „*to agathon*“: „das Gute schlechthin“; „*to apeiron*“ ist also „das Unbegrenzte“, „Unbestimmte“ schlechthin, etwas, was nicht mehr konkret fassbar, der sinnlichen Wahrnehmung völlig entzogen, nur im Geiste vorstellbar ist. Im *Aristoteles Latinus*, einer mittelalterlichen Übersetzung von ARISTOTELES' Metaphysik, behalf man sich mit der Verbindung *infinitum ipsum* („das Unbestimmte an sich“). Cicero hat den Akt, der sich hier vollzogen hat, auf andere Weise nachzugestalten versucht: so wie „*to agathon*“ zu „*boni-tas*“ („die Gut-heit“) wurde, so hat er „*to apeiron*“ zu „*infini-tas*“ („die Unbegrenzt-heit“, „Unbestimmt-heit“) gemacht, ein wenig schwerfällig gewiss, aber zugleich genial, weil dem Wesen des hier vollzogenen Aktes entsprechend.

Welchen Aktes? Es ist der Akt der Abstraktion. Das, was mit Thales begonnen hat, vollendete sich hier. Der Erkenntnisprung erreichte seine Höchstleistung. Es verwirklichte sich der Mensch in der nur ihm gegebenen Möglichkeit: JEAN PAUL SARTRE: „Der Mensch ist das einzige Wesen, das

sich mit Dingen beschäftigen kann, die es nicht gibt.“ Das „Unbegrenzte“, „Unbestimmte“ gibt es, da es den Sinnen unzugänglich ist, nicht, es ist nur abstrakt da, nur im gedanklichen Zugriff existent, „mithin ein Objekt des reinen Denkens“,⁶ als solches ist es jedoch in seiner geistigen Qualität real, tatsächlich. „Das Apeiron ist ...etwas, das es gibt. Der moderne Physiker behauptet ja ebenfalls, ein von ihm theoretisch erschlossenes Elementarteilchen müsse es auch tatsächlich geben.“⁷

In diesem Akt der Abstraktion vollzog sich endgültig „die Entdeckung des Geistes“ oder „die Geburt der Philosophie“; hier leuchtete die „Morgenröte der Vernunft“ (so im SPIEGEL-Spezial Nr. 48, 2006). Etwas, was im Menschen von Anfang an angelegt war, kam hier zur Welt: eben die Vernunft, die nur dem *homo sapiens* eigene Rationalität. In der Tat: Der Vorgang war sensationell, für die Geschichte der Menschheit von so wirkungsmächtiger Tragweite wie kein zweiter. ALBERT VON SCHIRNDING äußert sich hierüber geradezu emphatisch: „Die ganze Fülle der Erscheinungen wird mit einem Schlag weggezaubert zugunsten eines einzigen abstrakten Begriffs. Der Gedanke muss Anaximander wie der Blitz getroffen haben. Alle spätere Theologie, Metaphysik, Wissenschaft hat hier ihren Ursprung.“ Und der Gedanke, das im Kopf Erfasste trat als Begriff, als ein Element von Sprache in die Welt, also in dem einzigen Medium, in dem das Rationale üblicherweise kommunizierbar wurde – worin wohl der tiefste Grund für die Koexistenz von Vernunft und Sprache in dem einen griechischen (unübersetzbaren) Wort *Logos* zu sehen ist. Das ist der Punkt, an dem „die westliche Rationalität“ ihren „historischen Anfang“ genommen hat.⁸

2. Die Entschlüsselung des Welt-Codes

Schon PYTHAGORAS bestätigt – kaum 50 Jahre später – die Wirkungsmacht dieses Ursprungsaktes. Er hat „statt in Feuer, Luft, Erde und Wasser in den Zahlen viele Übereinstimmungen in den seienden und werdenden Dingen“ erkannt (wie es ARISTOTELES, *Met.* 1, 987 a 15, ausdrückt). Er hat das „Unbegrenzte“, „Unbestimmte“ als Prinzip des Seienden auf die Zahl oder Zahlenformel hin festgelegt. Die Zahl, zwar scheinbar sinnlich

fassbarer, aber letztlich doch ganz ein Produkt des Denkens, in sprachliche Form gefasst.

Pythagorei ex numeris et mathematicorum initiis proficisci volunt omnia. (CICERO, *Libri Academici priores* 2, 118)

Dies ist einer der Fundamentalsätze der abendländisch-europäischen Kulturgeschichte, gleichgewichtig dem „*Terra movetur*“ des KOPERNIKUS, mit dem ein Jahrtausende altes Weltbild auf den Kopf gestellt wurde. Alles ergebe sich aus den Zahlen und den Prinzipien der Mathematik. Das, was die Welt im Innersten zusammenhält, ist die Zahl. Das gilt für die Harmonie draußen in der unendlichen Weite des Universums („Sphärenklänge“) wie auch in dem, was sich geheimnisvoll in den Tiefen der Natur, in der Materie, vollzieht. Der Kosmos, die wohl gefügte Ordnung unserer Welt, ist das Ergebnis eines unendlich komplizierten, aber vollendeten Zusammenspiels von Zahlen.

Und der Mensch ist darauf und daran, dieses Zusammenspiel zu ergründen. Mit der „Sprache der Mathematik“ ist die Welt erklärbar geworden. Einundzwanzig Jahrhunderte später wird GALILEO GALILEI verkünden, dass das „große Buch der Natur in der mathematischen Sprache geschrieben ist“. „Es ist, als stünde von Anfang an über der ‚Physik‘ die pythagoreische Erkenntnis: ‚Alles ist Mathematik‘.“⁹ Was Pythagoras spekulativ erschlossen hat, ist heute unumstößliche Gewissheit. BERTRAND RUSSELL meint deshalb: „Ich kenne keinen Menschen, der in der Sphäre des Denkens so viel Einfluss hatte wie Pythagoras.“

„Die pythagoreische Entdeckung gehört zu den stärksten Impulsen menschlicher Wissenschaft.“ So WERNER HEISENBERG.¹⁰ Doch diese Entdeckung der Zahl zur Entschlüsselung des Geheimcodes der Welt hat auch eine weltpolitische Dimension: „Pythagoras führte den entscheidenden und irreversiblen trennenden Einschnitt zwischen abendländischem und östlichem Denken herbei, in dem er zum ersten Mal die Messung, das ‚Maß‘ als Mittel der Erforschung der Welt einführt.“¹¹

Um diese Aussagen zu belegen, nehmen wir nur einen Bereich der Wissenschaft, der unwiderlegbar seine Existenz dem Forschungsgeist

der Antike verdankt und an dem uns dessen weltpolitische Folgen am drastischsten vor Augen treten: die Atomphysik. „Aus dem Leben und den Schriften von GASSENDI und DESCARTES, welche die Atomistik in die moderne Naturwissenschaften einföhrten, wissen wir als historische Tatsache, dass sie dabei mit vollem Bewusstsein auf die Theorie der antiken Philosophen zuröckgriffen.“ So ERWIN SCHRÖDINGER, 1933 Nobelpreisträger für Physik. Was war die Theorie dieser ersten „Atomlehrer“, deren wichtigster Vertreter DEMOKRIT (um 460-370) war? Dieser Mann war wohl der radikalste Forscher nach der Geheimformel der Natur. „Ich will lieber eine einzige Ursachenklärung finden als König von Persien werden.“ Eindrucksstärker hätte er das Bekenntnis seiner wissenschaftlichen Leidenschaft, seines absoluten Wissenwollens nicht ausdröcken können.

Sein Modell der Welterklärung beruht auf der Annahme von zwei Phänomenen, man könnte auch sagen: von zwei „Prinzipien“, von denen nur eines existiert, vom „Leeren“ und „Vollen“ (*inane et plenum*), vom leeren Raum und den Atomen, die in diesem herumwirbeln, von einer immanenten, nicht weiter erklärbaren Kraft angetrieben, und die sich per Zufall (*concurso quodam fortuito*) ineinander verhaken, so dass sich in ihren Zusammenballungen die sichtbaren Dinge der Welt ergäben. Das „Unenteilbare“ („*To atomon*“) ist an die Stelle des „Unbegrenzten“, „Unbestimmten“ („*To apeiron*“), getreten. Das Atom ist der Urbaustein der Welt. Das „*atomon*“ ist allerdings nicht göttlich wie das „*apeiron*“ des Anaximander; ihm fehlt jegliche metaphysische Qualität.

Ist „das Unbegrenzte“ ein rein denkerischer, aber als solcher durchaus realer Begriff, so ist „dem Unenteilbaren“ materielle Substanz zugewiesen, allerdings in solcher Winzigkeit, dass es durch „kein noch so fein geschliffenes Schwert gespaltet werden kann“. Es ist jedem Zugriff der Sinne verschlossen, wird also auch nur durch Denken fassbar. Und dieses denkende Zufassen auf die Atome, ihre Erklärung und die Entschlüsselung der in ihnen geheimnisvoll angelegten Struktur bis hin zur Entfesselung ihrer Energie erfolgt – allerdings erst zwei Jahrtausende später – durch die „Sprache“ der Mathematik. PYTHA-

GORAS und DEMOKRIT sind also gewissermaßen die Urväter der modernen Atomphysik (wie übrigen auch der heutigen Astrophysik). WERNER HEISENBERG hat 1964 in Athen auf dem antiken Rednerhügel der Pnyx unter freiem Himmel dazu folgendes gesagt:

„Wir begeben uns in eine Welt weit entfernter Phänomene. Entweder gehen wir zu den entfernten Sternen oder zu den sehr kleinen Atomteilchen. In diesen neuen Bereichen vermag uns die Sprache keine vernünftigen Dienste mehr zu leisten. Wir müssen uns der Mathematik als der einzigen Sprache bedienen, die uns bleibt.“¹² Da also bedient man sich einer anderen, zweiten Form der „sprachlichen“ Kommunikation, – wozu der Anstoß bereits in der Antike erfolgte. Ohne sie wären Naturwissenschaften heute und in Zukunft nicht möglich.

Beide, Pythagoras und Demokrit, „Heros der denkenden Vernunft“, wie FRIEDRICH HEGEL die ersten Philosophen Europas nannte, sind Theoretiker. Zwischen Theorie und Praxis bestand in der Antike eine unüberbrückbare Kluft, Ja, es lag den griechischen Naturphilosophen damals völlig fern, die Entdeckungen ihres Erkenntnisstrebens irgendwie verwertbar zu machen. Überhaupt: Nach dem Höhenflug der griechischen Philosophie kam der Prozess der geistigen Durchdringung der Welt, der Entschlüsselung der Rätsel der Natur nahezu zum Stillstand. Den Römern war nicht daran gelegen, erst recht nicht daran, die von den Griechen gewonnenen Erkenntnisse sich praktisch zunutze zu machen. Sie waren Praktiker der Politik und des Krieges, aber nicht der Naturbeherrschung.

3. Die „große Erneuerung“ der Wissenschaft

Gegen das von ARISTOTELES festgelegte Dogma, Wissenschaft habe nach Wahrheit um ihrer selbst willen zu streben, hat erst nach etwa 2000 Jahren ein radikaler Neuerer entschieden und erfolgreich protestiert, in einem gewaltigen Werk, das er „*Instauratio magna*“, „Die große Erneuerung“ nannte. Das war der Engländer FRANCIS BACON im Jahr 1620. Er machte dem zum Stehen gekommenen Fluss der antiken Theorien wieder den Weg frei, so sehr, dass wie bei einem geborstenen Stausee die Wassermassen hervorschossen und

mit ungebrochener Dynamik durch die folgenden Jahrhunderte flossen, ja bis heute fließen – wieder mit einer sensationellen Wendung.

In schärfster Polemik stellte Bacon der – wie er sie nennt – „fruchtlosen“ griechischen Theorie sein Modell von Wissenschaft entgegen. Die Vernunft muss sich durch Erprobung bewähren. Das Ziel echter Naturwissenschaft (*vera philosophia naturalis*) ist die Herrschaft über alles, was Natur ist (*res naturales*), über die Körper, die Heilmittel, die Maschinen usw. Das „Wissen an sich“ (*ipsum scire*) gilt nichts, wenn es nicht „in die Praxis“ (*ad practicam*) übergeführt wird. Das ist vielleicht ein ebenso sensationeller Akt wie jener der Geburt der Philosophie: die Begründung der empirischen Wissenschaft; damit beginnt zugleich – eine heute unbestrittene Tatsache – die technologische Revolution, deren bizarrste und nach wie vor prominenteste Errungenschaft eben die Atomphysik ist. Sie garantiert heute, wie von Bacon prognostiziert, das *imperium in naturam et imperium in homines*, „die Herrschaft über die Natur und die Herrschaft über die Menschen“.

Wer immer in der Lage ist, dem Geheimnis der Atomstruktur, um es laienhaft auszudrücken, mit Hilfe von Zahlenformeln auf die Spur zu kommen, um das Unteilbare, das Atom als Grundbaustein der Welt doch teilbar, spaltbar zu machen, der ist in der Lage, sich mit unendlich starker und reicher Energie zu versorgen, jedoch auch diese Energie in eine so gewaltige Sprengkraft umzusetzen, dass dadurch nicht nur ganze Städte und Landstriche im Nu zugrunde gehen – apokalyptische Mahnmale für alle Zeit: Hiroshima und Nagasaki! –, dass letztendlich sich auf einen Schlag der ganze Globus, „unsere Mutter Erde“ (*nostra mater Terra*, FRANZ VON ASSISI) im „Höllengeheiß der Bombe“ wieder in seine Urstoffe auflöst, in Feuer, Wasser, Luft und Erde.

Ja, selbst die nur friedliche Nutzung der genialen Atomen entlockten Kraft hat die Menschheit in eine prekäre Lage gebracht. In einer dunklen, unheilswangeren Ecke hockt stets lauend das Ungeheuer, der „friedliche“ Super-GAU, der in „Tschernobyl“ sein weltweit bekanntes Schreckenswort erhalten hat. Doch auch schon die Abfallprodukte dieser Höchsttechnologie, der Atommüll, bedingen ein Dilemma. „Und es

bleibt eben dabei: es gibt weltweit kein in Betrieb befindliches Endlager für hochradioaktiven Atommüll. Nirgendwo – nicht eines. Wir nützen seit Jahrzehnten die Kernenergie, ohne zu wissen, wie wir mit den Hinterlassenschaften umgehen können“ (so ein Rundfunkkommentar von ROLF BÖLLMANN am 6. 9. 2008.). Die wundersame Strahlkraft des radioaktiven Materials überdauert Generationen. Das Dilemma, in dem wir stecken, ist also kein nationalpolitisches, sondern ein weltpolitisches Problem.

Das hört sich nach Ratlosigkeit an. Ein Debakel der Vernunft? Gar nur ein Pyrrhussieg? Ist das, was den Menschen zum Menschen macht, jener bereits in der Antike, besonders aber seit der europäischen Aufklärung als „Kraftwerk des uneingeschränkten Fortschritts“ gepriesene, ja geradezu vergöttlichte *Logos* in eine Sackgasse geraten? Hat sich die Vernunft in ihren Objektivierungen geradezu selbst widerlegt? Um es bildhaft zu formulieren: War jene „Morgenröte der Vernunft“ an der kleinasiatischen Küste, von der MARTIN SCHULZ im SPIEGEL-Spezial (2006, Nr. 48, 190ff.) so fasziniert berichtet, zugleich ein Verweis auf die Abendröte, die allem Untergang vorausgeht? BERT BRECHT hat schon 1947 (also zwei Jahre nach dem Abwurf der Atombombe auf Hiroshima) dem in dieser Problematik fassbaren Verhältnis zwischen Mensch und Wissenschaft die sarkastische Formulierung gegeben:

„Die Kluft zwischen euch und ihr kann eines Tages so groß werden, dass euer Jubelschrei über eine neue Errungenschaft von einem universalen Entsetzensschrei beantwortet werden könnte“ (im Drama: „Das Leben des Galileo Galilei“).

4. Die „Sokratische Wende“

Dem muss nicht so sein. Damals, im 5. Jh. v. Chr., betrat zugleich mit DEMOKRIT ein anderer Mann die Bühne dieser Erde. SOKRATES, jener „mächtige Querkopf“ (FRIEDRICH NIETZSCHE), „der Urtyp des Philosophen“¹³ und unbezweifelt die zentrale Gestalt der antiken Philosophie. Sokrates hat, wie der Römer CICERO etwa nach 350 Jahren mit einer großartigen Metapher festgestellt hat, „die Philosophie vom Himmel herabgeholt, in den Städten angesiedelt und in die Häuser der Menschen eingeführt und sie gezwungen, über

das Gute und Böse nachzudenken“ (*philosophiam devocavit e caelo et in urbibus collocavit et in domus etiam introduxit et coegit de vita et moribus rebusque bonis et malis quaerere; Tusculanae disputationes* 5,10), er hat, wie es SENECA kaum weitere 100 Jahre später formulierte, „die ganze Philosophie zurück zu Sitte und Moral gerufen“ (*totam philosophiam revocavit ad mores; Epist. mor.* 71, 16). Sokrates hat die Wissenschaft an die Ethik gebunden.

In den Kolonien Griechenlands leuchtete „die Morgenröte der Vernunft“, zur prallen Sonne aufgestiegen ist sie über dem Marktplatz von Athen, auf dem Sokrates lehrte. In ihm vollendete sich „die Geburt der Vernunft“. Wohl deshalb hat man jüngst seine Lehre zum „Urknall aller späteren Philosophie“¹⁴ (MICHAEL STAHL) erklärt. Schon in der Antike hat man in Sokrates – so FRIEDRICH HEGEL – diesen „Wendepunkt des Geistes“ erkannt. Diese „Sokratische Wende“ hat denjenigen Teil der Vernunft wachgerufen, der essentiell zu ihr gehört, das moralische Bewusstsein.

Sokrates nannte dieses die „göttliche Stimme“ in ihm (*to daimonion*), also „das persönliche Gewissen“¹⁵, das ihn davor warnt, etwas Böses, d. h. etwas für einen selbst und die Gemeinschaft Schädliches zu tun. Aus „diesem sittlichen Kosmos in der Seele selbst“¹⁶ gewinne der Mensch, so seine Lehre, Orientierung, ihr schulde er aber auch Rechenschaft, sie nimmt ihn in Verantwortung. Durch Sokrates hat also in der Philosophie der Logos, das Denken sein absolut notwendiges Korrelat im Ethos, in der Moral, erhalten – und damit die Menschheit die Chance zu ihrer Selbsterhaltung. Dem wissenschaftlichen Erkenntnisdrang ist seither die persönliche Verantwortung an die Seite gestellt. Freiheit der Forschung und Gewissensentscheidung stehen seit den Anfängen der Rationalität in einer polaren Spannung gegeneinander.

Die großartige Gabe des Geistes und die ihm inne wohnende Dynamik nach Erkenntnis und Wissen, „die Dämonie des Wissenwollens um jeden Preis“, wie es WOLFGANG SCHADEWALDT ausgedrückt hat, verlangen nach einer Gegenkraft im Menschen, nach einer mäßigenden, kontrollierenden Instanz, ob man diese nun „göttliche Stimme“, Gewissen, moralisches Bewusstsein

oder Verantwortungssinn nennen mag. Ein Postulat, das sich der Menschheit gewiss zu keiner Zeit dringlicher stellt als am Eingang zum 3. Jahrtausend, in dem offensichtlich unsere Erde immer dramatischer auf des Messers Schneide balanciert.

Dieses sokratische Erbe wird heute erneut und verstärkt abgerufen. Im Vorwort eines Buches mit dem Titel „Das Erbe des Sokrates“, in dem Wissenschaftler über die aktuellen Probleme diskutieren, steht der Satz:

„Damit das Erbe der Menschheit nicht verspielt wird, ist radikales, das heißt an die Wurzeln gehendes Denken gefragt, dessen abendländische Tradition rund zweieinhalb Jahrtausende zurück reicht und mit Sokrates ihren Anfang nahm, als dieser den bis dahin gültigen Bewusstseinsrahmen sprengte.“¹⁷

Es duldet keinen Zweifel: Gerade in dieser weltgeschichtlich bedeutsamen Problematik, manifestiert sich in unserer „Weltrisikogesellschaft“ (so der Soziologe ULRICH BECK) Sokrates' bleibende Aktualität und die seiner Vorgänger, der Vorsokratiker. Diese philosophische Hinterlassenschaft der Antike hat man heute außerhalb der Schule im öffentlichen Diskurs, wie vorausgehend gezeigt, längst reaktiviert. Warum? In diesem Erbe präsentiert sich das, was KARL JASPERS die „Achsenzeit“ der Weltgeschichte genannt hat:

„Die Achse der Weltgeschichte scheint rund um 500 vor Christus zu liegen, in dem zwischen 800 und 200 stattfindenden Prozess. Dort liegt der tiefste Einschnitt der Geschichte. Es entstand der Mensch, mit dem wir bis heute leben.“

Ein mächtiges Thema, das sich hier in unser Bewusstsein gedrängt hat. Es erfasst von Grund auf, gewissermaßen von seinen Wurzeln her, das Dilemma unserer Zeit. Der Fall der Atomistik ist ja nur *pars pro toto*, ein Teil, wenn auch der furioseste, des Ganzen unserer heute technologisch dominierten Welt. Das angedeutete Dilemma wird sich künftig mit Sicherheit noch erheblich verschärfen. Deshalb die Frage: Sollen unsere jungen Menschen, die eben diese Zukunft vor sich haben, nicht unbedingt von dem hier kurz skizzierten Fundamentalprozess der Weltgeschichte erfahren, sich damit intensiv auseinandersetzen?

Auf dass sie sich später in Beruf und Leben – womöglich in hohen gesellschaftlichen Positionen – an mehr als hektisch erzielten Forschungserfolgen, nackten Wirtschaftsindikatoren und Finanzstatistiken orientieren, nämlich an den Prinzipien der Moral (kürzlich bezogen auf die Ölpest: „Vorsichtsprinzip“ genannt), der Rechenschaftsablage, eines eigenen tiefer gründenden Lebensentwurfes, an Prinzipien also, die – vereinfacht ausgedrückt – nicht im Hirn, sondern in der Seele, im Gewissen des Menschen ihren Sitz haben! Kurz gesagt: Auf dass sie Vernunft und Verantwortung in sich zu einer unauflösbaren Einheit zu verbinden vermögen!

Erschließt sich nicht gerade darin die humanistische Dimension im Reifungsprozess, den im Kern jeder vernunftbegabte Mensch durchmacht, durchmachen sollte? „Wir sind als Lebewesen geboren“, meint der französische Philosoph GABRIEL MARCEL, „Menschen müssen wir erst werden.“ Ohne allen Zweifel ergeht hier ein elementarer Bildungsauftrag an das moderne Gymnasium, zumal an das Humanistische Gymnasium, das für die hehre Dame Philosophie seit Jahrhunderten – im Fachunterricht und in fächerübergreifenden Projekten – die Heimstatt ist.

Dies mit allem Nachdruck zu betonen, scheint mir heute und hier nicht unangemessen, wenn das Humanistische Gymnasium Münsterstadt seinen 350. Geburtstag feiert – ein wahrhaft großes Jubiläum, zu dem ich Ihnen allen persönlich und als Ehrenvorsitzender des Deutschen Altphilologenverbandes die herzlichsten Glückwünsche ausspreche.

Anmerkungen:

- 1) Gehalten am 24. Juli 2010.
- 2) Harro Heuser, 11. (Die Quellenangaben beziehen sich mit der Seitenzahl auf das Literaturverzeichnis am Ende.)
- 3) Clemens Zintzen, 26.
- 4) Zitiert bei Oliver Taplin, Feuer vom Olymp, 173f.
- 5) Constantin J. Vamvacas, 60.
- 6) Herbert Meyerhöfer, 230.
- 7) Jaap Mansfeld, 57ff.
- 8) Burkhard Reis, 15.
- 9) Harro Heuser.

- 10) Zitiert bei Hirschberger, Bd. 1, 985b 23 ff.
- 11) Vamvacas, 125.
- 12) Zitiert bei Oliver Taplin, 190.
- 13) Martin Hielscher, 23.
- 14) Michael Stahl, 239.
- 15) Hans Meyer, 98.
- 16) Jaeger, 2, 75
- 17) Rudolf Steinmetz, 7.

Literaturhinweise:

- Bayer, K.: Vorsokratikerlektüre im Lateinunterricht?
In: Neukam, P.: Vorschläge und curriculare Anregungen. Reihe: Dialog Schule und Wissenschaft, München 1980, 110ff.
- De Crescenzo, L. (1): Geschichte der griechischen Philosophie. Die Vorsokratiker, Zürich 1985.
- Ders.: Geschichte der griechischen Philosophie. Von Sokrates bis Platon, Zürich 1988.
- Delius, Chr. u. a.: Geschichte der Philosophie. Von der Antike bis heute, Köln 2000.
- Gaarder, J.: Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie, Oslo 1991.
- Geyer, C.-F.: Die Vorsokratiker. Eine Einführung, o. J.
- Gigon, O.: Der Ursprung der griechischen Philosophie, Basel 1968.
- Heuser, H. Als die Götter lachen lernten. Griechische Denker verändern die Welt, München 1997.
- Hielscher, M.: Woher wir kommen, wohin wir gehen?
In: Schön, W. (Hg.): Die schöne Mutter der Kultur. Unsere Grundlagen in der antiken Welt, Stuttgart 1996, S. 9-31.
- Hirschberger, J.: Geschichte der Philosophie, Bd. 1: Altertum und Mittelalter, Freiburg 1980.
- Jaeger, W.: Paideia, Die Formung des griechischen Menschen, Bd. 1, Berlin 1959.
- Jaspers, K.: Was ist Philosophie? Ein Lesebuch, München 1955.
- Jürs, F./Müller, R./Schmidt E. G.: Griechische Atomisten. Texte und Kommentare zum materialistischen Denken der Antike, Leipzig 1977.
- Kirken, G. S./Raven, J. E./Schofield, M.: Die Vorsokratischen Philosophen. Einführung, Texte und Kommentare, Stuttgart 2001.
- Kranz, W.: Die griechische Philosophie. Zugleich eine Einführung in die Philosophie überhaupt, Stuttgart 1955.
- Lesky, A.: Geschichte der griechischen Literatur, Bern 1957/58.
- Maier, F.: Philosophie im Aufbruch. Die Geburt der Philosophie, Textausgabe und Kommentar Bamberg 2009.

Mansfeld, J.: Die Vorsokratiker I und II, Griechisch/Deutsch. Reclam, Stuttgart 1983.

Meyer, H.: Geschichte der abendländischen Weltanschauung, 1. Bd. Die Weltanschauung des Altertums, Würzburg 1947.

Meyerhöfer, H.: Das Erwachen des kritischen Bewusstseins bei den Griechen, Donauwörth 1976.

Nietzsche, F.: Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen. In: Die Geburt der Tragödie, Stuttgart 1955.

Payne, R.: Der Triumph der Griechen. Das antike Griechenland und seine Kultur. Stuttgart 1966.

Precht, R. D.: Wer bin ich und wenn ja: wie viele? München 2007.

Reis, Burkhard (Hg.): Zwischen PISA und Athen - Antike Philosophie im Schulunterricht, Göttingen 2006.

Ricken, F. (Hg.): Philosophen der Antike I, Stuttgart/Berlin/Köln 1996.

Russell, B.: History of Western Philosophy, London 1961.

v. Schirnding, A.: Am Anfang war das Staunen. Über den Ursprung der Philosophie bei den Griechen. München 1978.

Snell, B.: Die Entdeckung des Geistes. Studien zur Entstehung des europäischen Denkens, Hamburg 1955.

Spielerling, V.: Kleine Geschichte der Philosophie. Große Denker der Antike bis zur Gegenwart, München/Zürich 2007.

Stahl, M.: Sokrates. In: Brodersen, K.: Große Gestalten der griechischen Geschichte. München 1999, S. 237 ff.

Steinmetz, R.: (Hg.): Das Erbe des Sokrates. Wissenschaftler im Dialog über die Befriedung der Welt, München 1986.

Taplin, O.: Feuer vom Olymp. Die moderne Welt und die Kultur der Griechen, Hamburg 1991.

Vamvacas, C. J.: Die Geburt der Philosophie. Der vorsokratische Geist als Begründer von Philosophie und Naturwissenschaften, Düsseldorf 2006.

Weisedel, W.: Die philosophische Hintertreppe. 34 Philosophen in Alltag und Denken, München 1973.

Zintzen, C.: Griechenland und Europa. In: Kühnhardt L./Rutz, M. (Hg.): Die Wiederentdeckung Europas. Ein Gang durch Geschichte und Gegenwart, Stuttgart 1999, 24ff.

FRIEDRICH MAIER, München-Puchheim

Die Bedeutung des Aristoteles vom Mittelalter bis zur Renaissance

Es gibt Philosophiehistoriker, die die wirksamste Zeit des ARISTOTELES nicht in der Antike sehen, sondern, obwohl die Wirksamkeit jeweils eine ganz verschiedene war, im Hochmittelalter und in der Renaissance. Worin lag die Wirkung der aristotelischen Philosophie in diesen beiden Epochen, die zwar je auf ihre eigene Weise Autoren der Antike rezipierten, sich aber andererseits, ebenso je auf ihre eigene Weise, von Autoren der Antike distanzieren?

1) Ein schöpferischer Neubeginn

Als in der Spätantike einerseits antikes Kulturgut allmählich mit dem Verlust der antiken Staats- und Kulturgemeinschaft auch deren geltenden Wertekosmos verlor, andererseits das Christentum zwar mit einer neuen Wertordnung auftrat, aber im karolingischen Reich noch vieler Kulturgüter für die Bildung entbehrte, ereignete sich in einer Synthese ein alternativloser schöpferischer Neubeginn dank des Potentials der antiken Kul-

turgüter, auch den neuen Werten des Christentums dienlich sein zu können.

Neben der Patristik, deren ständige Nachwirkung sich versteht, las man, über die Rezeption der *artes liberales* hinausgehend, profanantike Literatur aus dem Zeitraum seit CICERO und VERGIL. Das Kriterium für diese Wahl lag natürlich jetzt nicht mehr nur in der antiken Vorbildlichkeit dieser Autoren begründet, sondern vornehmlich in den Vorstellungen von christlichem Glaubensverständnis und der zugehörigen Bildung.

Die christliche Wertordnung und die mittelalterlichen Wertvorstellungen verschmolzen zu einer theozentrischen Wertordnung einer neuen Weltanschauung. Auf ihrer höchsten Stufe stand der Gott der christlichen Offenbarung. In der aus dieser höchsten Wertstufe abgeleiteten Rangordnung erhielten Staat und Gesellschaft, ja, die ganze Welt ihre Bewertung. Jeder Mensch hatte einen daraus abgeleiteten und folglich einen

entweder übergeordneten oder untergeordneten Platz.

Etwas Bedeutsames gab dieser neuen Weltanschauung die biblische Offenbarung: Sie offenbarte dieses oberste Prinzip nicht etwa als einen gedachten Demiurgen, eine abstrakte Idee oder einen erfundenen Mythos, sondern als lebendigen, tätigen, die Menschen führenden und sie liebenden Gott. Dadurch wurde dieser Gott von den Menschen nicht nur in ihren Köpfen anerkannt, sondern auch in ihren Herzen angenommen. Es war ein weltlenkender Gott, von dem aus man die Geschehnisse auf dieser Welt nicht nur wie in der Antike teleologisch, sondern jetzt auch eschatologisch deuten konnte. Das waren Voraussetzungen für die Lebensgestaltung, insbesondere aber für die Entwicklung der Theologie und der Philosophie im Mittelalter.

2) Die Heilige Schrift und die Philosophie

JOHANNES SCOTUS ERIUGENA (9. Jahrh.) sagte, dem Menschen stehe die Wahrheit über die gesamte Wirklichkeit in der Hl. Schrift zur Verfügung, allerdings in Bildern verschlüsselt. Deshalb sei es die Aufgabe der Philosophie, die Entschlüsselung zu begrifflicher Eindeutigkeit im Einzelnen und innerer widerspruchsfreier wissenschaftlicher Systematik im Ganzen zu führen. Ein Widerspruch zwischen der Autorität der Schrift und der Vernunft der Philosophie sei ausgeschlossen, da beide einer Quelle entstammten: der göttlichen Weisheit.¹

3) Die Bibelauslegung in der Frühscholastik

Die Frühscholastik sah ihre Aufgabe darin, die Bibel mit Hilfe der Philosophie zu entschlüsseln. Was man an philosophischen Werken zur Auslegung der Hl. Schrift kannte, waren Teile des aristotelischen „Organon“, die BOETHIUS († 525) in die lateinische Sprache übersetzt hatte: Er war niemals Aristoteliker und wurde es auch später nicht, aber es war im Neuplatonismus üblich, sich mit der Logik des Aristoteles zur Grundlegung des eigenen Systems zu befassen. Diese Entscheidung für Aristoteles bestimmte fortan die Entwicklung der Theologie und der Philosophie im Mittelalter. Die übrigen Schriften zur Logik übersetzte 1128 JACOBUS VON VENEDIG.

Sie bildeten zusammen das Handbuch der Logik des Mittelalters.

4) Bibelauslegung mit oder ohne aristotelische Texte?

Schon im 11. Jahrhundert ändert sich die philosophische Einstellung. Es geht nicht mehr um die Texte und ihre autoritativen Aussagen, sondern primär um Argumente. „So will man das, was man durch Glauben weiß, soweit wie möglich durch ‚notwendige Gründe‘ beweisen“ – so schon ANSELM, der Benediktiner-Theologe und spätere Bischof von Canterbury (1033 -1109) — „d. h. durch solche Gründe beweisen, die unter methodischer Ausgrenzung theologischer Autoritäten reiner Vernunft einleuchten, um es auf diese Weise auch dem Nichtgläubigen zugänglich zu machen.“² Man geht jetzt davon aus, dass nicht unwichtige Teile der Glaubensinhalte auch bloßer Vernunft zugänglich sind („*fides quaerens intellectum*“).

Schon BOETHIUS wandte in seinen Abhandlungen das Prinzip an: „*Fidem si poteris rationemque coniunge*“,³ setzte dabei die Offenbarung als Autorität voraus und beachtete die Grenzen menschlicher Erkenntnisleistung. Die angewandten Mittel entlehnte er natürlich der aristotelischen Logik. Vermöge seiner aristotelischen Schulung unterschied er die Begriffe *fides* und *ratio* klarer als manche Scholastiker nach ihm. Die ihm noch fehlende aristotelische Erkenntnislehre sollte später THOMAS V. AQUIN befähigen, die Grenzen dieser Begriffe auch praktisch zu umschreiben, meint F. SASSEN.⁴

Doch Anselms Vorhaben erwies sich als ein nicht leichtes Unterfangen. Das Misstrauen mancher Theologen gegenüber der kühlen und selbstbewussten Rationalität der Philosophie und die Befürchtung, durch sie könne es zu falscher Auslegung der Hl. Schrift kommen, waren nicht gering. Andererseits schien ein theologischer Fortschritt in ihrer Auslegung ohne Aristoteles aussichtslos zu sein.

Im 13. Jahrhundert gab es eine Sensation in der Übersetzung aristotelischer Werke. Jetzt lag nicht nur die (seit 1128 durch JACOBUS VON VENEDIG) vervollständigte Übersetzung der aristotelischen Schriften zur Logik und Erkenntnis vor, sondern

auch die Übersetzung der Gott, Mensch und Welt gewidmeten Schriften des Aristoteles mit einer eigenen gefestigten Weltsicht, also nicht nur „seine formalen Denk-Instrumentarien für beliebige Inhalte, sondern auch seine inhaltlichen Denk-Elemente einer vollständigen Weltsicht“ (Metaphysik, Physik, Ethik etc.). Damit stellte sich die Frage, ob die Bibel nun mit oder ohne aristotelische Texte auszulegen sei, noch schärfer. Aber die Entscheidung für oder gegen diese aristotelischen Texte wurde zunächst von einer ganz anderen Entwicklung aus getroffen:

5) Das neue Lebensgefühl

Im 13. Jahrhundert änderte sich die geistesgeschichtliche Situation. Es verbreitete sich ein neues Lebensgefühl, das auf eine größere Selbstbestimmung der Welt drängte und von der herrschenden Abwertung der Welt wegführen wollte. Diese Abwertung der Welt ging aus AUGUSTINS philosophischem System hervor: In diesem war die Welt die unterste und schwächste Emanationsstufe der neuplatonischen Seinshierarchie. Im Blick auf diese jahrhundertelange augustinische Betrachtungsweise der Welt sagt R. HEINZMANN: „Dieser spiritualistische Symbolismus führte, verbunden mit manichäischen Einflüssen und einem entsprechenden Verständnis bzw. Missverständnis der Lehre von der Erbsünde, zu einer Minderbewertung des Natürlichen, der Weltwirklichkeit, bis hin zur Weltverachtung.“⁵ J. PIEPER bemerkt dazu, „dass die Christenheit, aus einer sozusagen rein vitalen Reaktion heraus, schlichtweg dessen überdrüssig geworden war, die Welt so zu sehen und zu benennen.“⁶

6) Ein neuer Geist der Zeit

Aus dem neuen Lebensgefühl heraus entfaltete sich ein neuer Geist der Zeit. Er dokumentierte sich schon durch Kaiser FRIEDRICH II. (1212-1250) in seiner modernen Staatsgestaltung, seiner Architektur, seinen modernen Denk- und Verhaltensweisen. An seinem Hofe in Palermo hielt sich der Gelehrte MICHAEL SCOTUS auf, der vorher in der berühmten spanischen Übersetzerschule von Toledo tätig gewesen war, in der u. a. ins Arabische gelangte Texte des Aristoteles ins Lateinische übersetzt wurden. Hier in Palermo fertigte

Michael Scotus schon nach 1230 die Wiedergabe des Aristoteles-Kommentators AVERROES in lateinischer Sprache an, die ihren Weg nach Paris nahm und Aufsehen erregte. „Es lässt sich nicht leugnen, dass die Übersetzertätigkeit am Hofe Friedrichs II., namentlich soweit sie die Werke des Averroes ... dem lateinischen Abendland zugänglich machte, für den Werdegang der Hochscholastik ... von allergrößter Bedeutung ist.“⁷

Unter König MANFRED, Sohn und Nachfolger Friedrichs II., wurden die Übersetzungen in erheblichem Umfange fortgesetzt und nach Paris gesandt. Er ließ PETRUS VON HIBERNIA, einen Gelehrten der neuen Richtung und Lehrer des THOMAS VON AQUIN, an seinem Hof vortragen. Auch Friedrich II. war nicht nur der Stifter und Mäzen gewesen, sondern hatte sich selbst mit den philosophischen Fragen befasst und mit den Gelehrten debattiert.

Dieses allgemeine neue Lebensgefühl wandte sich auch dem gerade erst durch Übersetzung bekannt gewordenen und vom Inhalt her Affinität besitzenden philosophischen System des Aristoteles zu (das wir oben schon vorstellten). Dieses System schien geeignet zu sein, die erstrebte Ablehnung der bisherigen augustinischen Weltabwertung theoretisch zu begründen. Das neue Lebensgefühl steigerte das allgemeine Interesse an den Schriften dieses Philosophen und versuchte, durch deren Rezeption eine Richtungsänderung zu erreichen: Es versuchte nicht erfolglos, das bisherige philosophische Denken der Rezipienten kraftvoll auf eine größere Selbstbestimmung der Welt hin zu konzentrieren.

Das Ergebnis der Rezeption dieser neuen aristotelischen Texte „stellt dem Mittelalter eine durchgeführte Philosophie vor Augen, die allein auf den Prinzipien der Vernunft, der Erfahrung und der Natur gründet und diese auf eine ungeheure Fülle von Phänomenen und Sachverhalten anwendet.“⁸

7) Von kirchlichen Institutionen erlassene Verbote gegen Aristoteles-Texte

Dieses Ergebnis der Rezeption der jüngsten aristotelischen Texte war für die Theologie unannehmbar. Das Interesse an diesen Texten kam ja jetzt nicht von der ursprünglichen Frage

ihrer Verwendung zur Entschlüsselung der Hl. Schrift und war nicht auf diese abgestimmt, sondern es kam aus dem entstandenen allgemeinen Lebensgefühl der Zeit, das ein ganz anderes Ziel verfolgte. Die Verwendung der neuen aristotelischen Texte für die Hl. Schrift war weiterhin offen, aber eine Nichtbeachtung dieser Texte war jetzt nicht mehr möglich. Eine grundlegende Entscheidung sollte aber erst durch THOMAS VON AQUIN fallen.

Dieses neue Lebensgefühl entwickelte sich also mit seinem Ergebnis der Aristoteles-Rezeption wider alle bisherigen Optionen der Theologie und der kirchlichen Institutionen. Es vertiefte zusätzlich die Spannung zwischen der Philosophie und den bisherigen theologischen Positionen, an denen man zäh festhielt. Wie sollten beide nun in ein Verhältnis zueinander kommen? Diese Schwierigkeiten offenbart ein Blick auf erlassene Verbote gegen Aristoteles-Texte:

- Schon 1210 hatte eine Pariser Synode durch Androhung der Exkommunikation die öffentliche Lesung über die naturphilosophischen Werke des Aristoteles und ihre Kommentare verboten. Diese Synode leitete der Erzbischof v. Sens, der frühere Professor PETER V. CORBEIL.
- Über INNOZENZ III., der selbst in Paris theologische Studien absolviert hatte, wird uns u. a. berichtet: „Im Jahre 1215 hat Kardinal ROBERT VON COURSON als päpstlicher Legat im Auftrage des Papstes Innozenz III. die Studienverhältnisse an der *artes*-Fakultät und an der theologischen Fakultät der Pariser Universität geregelt. Bezüglich der aristotelischen Schriften ist in diesem Universitätsstatut angeordnet, welche derselben bei den Vorlesungen als Textbücher zu benutzen sind und über welche keine Vorlesungen abgehalten werden dürfen. Unter den ersteren sind genannt die *libri Aristotelis de dialectica tam de veteri quam de nova, de ethica, si placet, und quartus topicorum*. Bezüglich der Bücher, über die keine Vorlesungen gehalten werden dürfen, ist unter der Strafe der Exkommunikation angeordnet: „*Non legantur libri Aristotelis de metaphisica et de naturali philosophia nec summe de eisdem, aut de doctrina magistri David de Dinant aut Amalrici heretici aut Mauricii hyspani.*“⁹

- Als die 1229 gegründete Universität von Toulouse den aus Paris abwandernden Professoren und Studenten die Lesung der verbotenen Lektüre in Aussicht stellte, traf auch sie das Verbot. Papst GREGOR IX., der selbst in Paris Theologie studiert hatte, bekräftigte das Verbot, das für alle Universitäten, für alle kirchlichen und klösterlichen Hochschulen des Abendlandes verbindlich sei, so lange bis ein (durch WILHELM VON AUXERRE u. a.) von Irrtümern gereinigter Aristoteles vorliege.
- Die Lektüre der naturphilosophischen Schriften des Aristoteles verbreitete sich dennoch rasch, auch bei Theologen. 1252 wurde die Lektüre offiziell, 1255 gehörte sie zum Lehrplan.¹⁰
- Das 8. Jahrzehnt des 13. Jahrhunderts stellte mit seinen bischöflichen Verurteilungen den Höhepunkt einer Entwicklung dar. 1270 u. 1277 kam das Verbot der 277 Lehrsätze, die u. a. auf der aristotelischen Naturphilosophie basierten. Das Verbot wirkte wie ein kräftiger Donnerschlag mit langem Nachhall.

Die gesamte Entwicklung von 1210 bis 1277 charakterisiert die Furcht auf Seiten der Theologie vor einer rein naturalistischen Philosophie, auf Seiten der kirchlichen Hierarchie vor einem Neuheidentum. Aber die Maßnahmen der Kurie waren nicht gegen das neue Lebensgefühl etwa in Form einer Gegenbewegung gerichtet, sondern direkt gegen das philosophische System in Form von Disziplinierungen. Diese konnten nicht von anhaltender Wirkung sein. Denn die vorwärtstreibende geistige Kraft dieses Prozesses lag zu keiner Zeit in der Philosophie, sondern allein im neuen Lebensgefühl der Zeit.

Entscheidend wurde jetzt, ob man sich mit diesen neuen Werken des Aristoteles und ihrem Verhältnis zur Offenbarung auseinandersetzte oder sie neben oder gar gegen die Offenbarung stellte.

8) Thomas v. Aquin und seine Rezeption der aristotelischen Philosophie

In dieser geistesgeschichtlichen Entwicklung erreichte der Idealismus des Hochmittelalters seinen Gipfel nicht nur in der architektonischen Synthese der gotischen Dome, die Materialität

und Spiritualität zusammenführte, sondern auch in der Synthese des Aquinaten, die Theologie und Philosophie in ein Verhältnis zueinander brachte. Thomas rezipierte nicht die neuplatonisch-augustinische Abwertung der Welt und sah im rationalen Denken der Philosophie nicht Teufels Werk, sondern Gottes Schöpfung. Das waren grundsätzliche und wegweisende theologische Vorentscheidungen vor der kritischen Rezeption.

In Neapel war Thomas Student an der von Kaiser Friedrich II. gegründeten (und kirchlicher Kontrolle nicht unterstehenden) Staatsuniversität gewesen. Bei PETRUS VON HIBERNIA hatte er Philosophie studiert und konnte aus grundlegenden Erkenntnissen zu einem eigenen Urteil über die Auslegungsrichtungen des aristotelischen Werkes kommen.

Ein weiteres vertieftes Studium der Werke des Aristoteles nahm Thomas in Köln bei ALBERTUS MAGNUS auf. „Alberts Ansehen und Gewicht als Philosoph beruht im Wesentlichen auf der kommentierenden und interpretierenden Arbeit an den Werken des Aristoteles.“¹¹ Hier macht Albert die Möglichkeiten und Grenzen der Philosophie deutlich: „Philosophieren heißt, für eine bekannte Wirkung die richtige Ursache klar und sicher festzustellen, den Beweis für dieses ursächliche Verhältnis beizubringen wie auch dafür, dass es gar nicht anders sein kann.“¹²

Das Studium befähigte Thomas dazu, in genialer Zusammenschau ein fruchtbares Verhältnis zwischen *fides* und *ratio*, zwischen Theologie und aristotelischer Philosophie als Lösung des jahrzehntelang dauernden Konfliktes vorzulegen. Die bereits erwähnte architektonische und diese theologisch-philosophische Synthese waren der klassische geistesgeschichtliche Höhepunkt des Hochmittelalters. Er brachte die kategoriale geistesgeschichtliche Wende zur Weiterentwicklung der Theologie und Philosophie.

9) Rückblick

Es kam natürlich bei den Theologen und ihren Lehren einerseits immer auf den ausgewählten Text des antiken Autors an, andererseits immer auf das aller Forschung vorausgehende, persönlich wertende Vorverständnis (z. B. der

Philosophie) in seinen verschiedenen Arten und Formen, in denen nicht nur die allgemeine, sondern auch die persönliche Weltanschauung und – hier als besonders wirksam hinzukommend – die ganz individuelle Religiosität des Einzelnen eine entscheidende Rolle spielten. Hier liegt der Ausgangspunkt alles Verstehens. Die vielen feinen Unterschiede in den Persönlichkeitsstrukturen dokumentieren sich z. B. in den unterschiedlichen Positionen, die zu Aristoteles bezogen wurden. Selbst innerhalb des Dominikanerordens und innerhalb des Franziskanerordens gab es in der von ihnen hart umkämpften Aristoteles-Auslegung keinen *Consensus*. Das macht die geschichtlichen Zusammenhänge in der Rezeption des Aristoteles nicht gerade einfach, aber hochinteressant.

10) Der Übergang zum Renaissance-Humanismus

In Italien setzte sich im Renaissance-Humanismus die aus dem Hochmittelalter aufgrund des neuen Lebensgefühls hervorgegangene Richtung zu einer größeren Selbstbestimmung der Welt ohne Bruch und Unterbrechung fort. Die Tendenz ging dahin, die Dinge dieser Welt nicht mehr in theozentrischer Wertung und in Herleitung aus der christlichen Offenbarung zu deuten, sondern sie als etwas Individuelles zu betrachten und auf das ihnen eigene Wesen hin zu untersuchen. Damit verließ der Renaissance-Humanismus bewusst die weltanschaulich festgefügte Ordnung des Hochmittelalters, weil er an sie nicht mehr glaubte. Ein untrügliches Kennzeichen des Beginns einer neuen Epoche.

„Die Entdeckung der Welt und des Menschen“ geschah jetzt immer weniger auf herkömmliche Weise. Wenn das Mittelalter keine Lebensinhalte zu bieten habe, dann sei es jetzt erforderlich, so waren die Renaissance-Humanisten überzeugt, auf diejenige Zeit zurückzublicken, mit der sich das Mittelalter zwar selbst beschäftigt, die es aber nicht nachvollziehbar behandelt habe: Italiens Vergangenheit. Das bedeutete natürlich nichts anderes als die römische Antike und über sie die der Griechen.

Geschichtstheoretisch sah die Renaissance jetzt die Antike und die eigene Zeit bekanntlich

als die großen Epochen an und bezeichnete die dazwischen liegende Zeit lediglich als „mittlere“ Zeit. Sie selbst schuf damit die bis zum heutigen Tage übliche Epocheneinteilung.

11) Der Aristotelismus der Renaissance

Die humanistische Bewegung der Renaissance erweckt durch ihr neues Zeitbewusstsein, ihre Dynamik und ihre harte Kritik an der Aristoteles-Auslegung oft in modernen historischen Darstellungen den Eindruck, den Aristotelismus ihrer Zeit, den die Gelehrten der Universität vertraten, völlig verdrängt zu haben. Eine solche Verdrängung fand geistesgeschichtlich aber nicht statt. Beide Richtungen blieben gleichberechtigt nebeneinander bestehen. Vielmehr lebte die humanistische Bewegung u. a. von ihrer Kontraststellung gegen den scholastischen Aristotelismus und empfing auch aus ihr produktive Impulse zur Werk- und Lebensgestaltung. Der Aristotelismus aber überstand seinerseits die Kritik der Humanisten unbeschadet, repräsentierte weiterhin die Wissenschaft und setzte sich unvermindert fort, und zwar in Bologna, an der ältesten Universität Italiens, während der Averroismus an der Universität Padua gelehrt wurde.

Mit griechischen Texten beschäftigten sich die Humanisten AURISPA, BRACCIOLINI, BRUNI, FILELFO, GUARINI, POLIZIANO u. a. Aus kirchenpolitischen Gründen hatte auch die römische Kurie der Ausbreitung des Renaissance-Humanismus die Tore des Vatikanpalastes geöffnet. Hier wurde rege Übersetzertätigkeit betrieben, und der Papst NIKOLAUS V. (1447-1455) selbst initiierte sogar eine neue Gesamtübersetzung des Aristoteles ins Lateinische.¹³ Vor seiner Wahl zum Papst war sein Lehrer des Griechischen der erste gelehrte Grieche auf italienischem Boden: MANUEL CHRYSOLORAS (1350-1415), der auf Initiative des Florentiner Kanzlers COLUCCIO SALUTATI nach Florenz berufen worden war.

Eine Begegnung von elementarer Bedeutung erfuhr der Aristotelismus in personaler Weise. LORENZO VALLA (1406-1457) war ein Renaissance-Humanist von außerordentlicher Geistesschärfe, wissenschaftlichem Spürsinn und schöpferischer Phantasie. Gerühmt wird meistens – anders als die kirchenpolitische Argumentation

des NIKOLAUS V. KUES – Vallas philologisch-historische Argumentation bei der sensationellen Entdeckung einer bedeutenden Urkundenfälschung, der sog. Konstantinischen Schenkung weltlicher Herrschaftsgebiete an den Papst.

Valla lernte Latein und Griechisch bei humanistischen Lehrern, war aber ansonsten ein mit großem Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen ausgestatteter Autodidakt in der Philosophie wie in der Philologie. Er war nicht nur Humanist, sondern wurde auch einige Jahre Professor für Rhetorik an der Universität Pavia. Ein Mann seiner Begabung kommentiert daher nicht nur Überliefertes, sondern legt auch eigene Entwürfe und sogleich neue Fundamente vor. „*Repastinatio dialectice et philosophie*“ heißt das berühmteste seiner Werke: „Umpflügen der Dialektik und der Philosophie“. In ihm erhebt er den Anspruch, „die Dialektik und mit ihr die Philosophie umpflügen und neu zu ordnen und fruchtbar zu machen.“¹⁴

12) Die philosophische Lebensgestaltung der Renaissance-Humanisten

Die strenge philosophische Spekulation lag bei den Aristotelikern der Universität. Gegenüber ihrer Philosophie fällt M. SEIDLMEYER auf „den unphilosophische Zug des Humanismus in seiner Gesamtheit, die starke Verlagerung des Schweregewichts von der Spekulation weg auf die ‚*poetae et oratores*‘ hin.“¹⁵ Programm der Renaissance-Humanisten war es, keinen spekulativen philosophischen Interessen nachzugehen, sondern in ihrer neuen individuellen Weltanschauung zu leben und von ihr aus die Möglichkeiten der neuen, der nachmittelalterlichen Gestaltung des Lebens durch ein vertieftes Studium der antiken Literatur zu erforschen. Die Bezeichnung mit dem Attribut „unphilosophisch“ (so Seidlmayer), ist eine terminologische Einseitigkeit. Was neue und noch nicht vollendete Philosophie ist, muss darum nicht gleich „unphilosophisch“ sein. Dass es hier auch Dilettantismus gab, ist kein Gegenargument.

In der Stellung zu Aristoteles ist nun genauestens zu unterscheiden: In der Methode lehnten die Renaissance-Humanisten den zu ihrer Zeit an den italienischen Universitäten praktizierten

Scholastizismus bei der Behandlung aristotelischer Schriften kategorisch ab. Sie verzichteten aber keineswegs auf eine der mittelalterlichen gegenüber eigene Auslegung ausgewählter Schriften des Aristoteles. So schrieben sie Traktate, denen sie die Bezeichnung „Moralphilosophie“ gaben. Das nicht etwa wegen spekulativen Denkens, sondern wegen der neuen Auslegung philosophischer Gedanken aus der Ethik und der Politik des Aristoteles.

G. BÖHME setzt sehr schön gegen jene scholastizistische Art diese neue humanistische Art der Aristoteles-Auslegung ab: „Jene ergreift Besitz vom Aristoteles des ‚Organon‘, der logischen und der erkenntniskritischen sowie der naturphilosophischen Schriften, diese vom Aristoteles der ‚Politik‘ und der ‚Ethik‘, in welche seine Pädagogik eingeschlossen ist. Jene nimmt Aristoteles für die Entwicklung des wissenschaftlich-empirischen Denkens, diese Aristoteles für die Postulate eines moralisch-praktischen Denkens in Anspruch. Jene beruft sich für ihren deduktiven Forschungsprozess, diese für ihr individualisierendes Denken auf Aristoteles.“¹⁶

13) Byzantinische Kommentatoren in der italienischen Renaissance

Auch in Konstantinopel gab es Experten der aristotelischen Philosophie. 1453 kamen nach dem Fall der Hauptstadt des besiegten byzantinischen Reiches die dortigen Gelehrten und brachten mit den Texten ihre Gelehrsamkeit nach Italien. Auch hier wurden Kommentare und systematische Abhandlungen zur aristotelischen Philosophie geschrieben.

JOHANNES ARGYROPOULOS lehrte in Padua, Florenz und Rom. Hier übersetzte er Aristoteles in die lateinische Sprache. Er war ein solcher Kenner der lateinischen Sprache, dass er den bis 1128 durch JACOBUS VON VENEDIG übersetzten Werken des Aristoteles stilistisch ein neues Gewand gab. GENNADIOS SCHOLARIOS, byzantinischer Philosoph und Theologe, schrieb nicht nur Kommentare zu Aristoteles, sondern zeigte auch Interesse am westlichen Aristotelismus: Er übersetzte nun Werke des Thomas von Aquin ins Griechische und war nach 1472 wieder in Konstantinopel, wo man sich mit diesen Übersetzun-

gen beschäftigte. Eine byzantinische Rezeption der Synthese des Aquinaten¹⁷ hätte man erwarten können.

14) Schluss

PLATON und ARISTOTELES, die beiden größten Philosophen der Antike, waren geistesgeschichtlich auch die größten Philosophen des Mittelalters und der Renaissance. Philosophieren bedeutete, ihre Werke auszulegen.

Im augustinischen Neuplatonismus hatte das Frühmittelalter seine Autorität gefunden und war ihr über Jahrhunderte gefolgt. Ihre Geltung wurde im Hochmittelalter durch die des Aristotelismus übertroffen.

Der Aristotelismus, die Auslegung aristotelischer Texte unter den für die Zeit und die Persönlichkeit geltenden Wertvorstellungen und Zielvorgaben bzw. Zielsetzungen, hat im Mittelalter und in der Renaissance zu fundamentalen Leistungen geführt. Schon früh hat der Aristotelismus durch die Schriften zur Logik und dann später zur Metaphysik die Entfaltung des mittelalterlichen Philosophierens ermöglicht. Mit seiner Hilfe hat die große Synthese des Aquinaten Theologie und Philosophie in ein neues und fruchtbares Verhältnis zueinander gebracht, das *mutatis mutandis* bis zum heutigen Tage seine Gültigkeit hat. Der Aristotelismus hat die mittelalterliche Philosophie zu ihrer Selbständigkeit in der Renaissance und allen weiteren Zeiten transformiert. Er hat schließlich die Renaissance-Humanisten zur Erforschung einer neuen Gestaltung des Lebens inspiriert und die Menschheit mit vertieften Einsichten in diese neue Lebensgestaltung bereichert.

Anmerkungen:

- 1) R. Heinzmann, Philosophie des Mittelalters, Stuttgart 1998, S. 124/25.
- 2) K. Elm in: Lexikon des Mittelalters (LdM), Bd.I, Sp. 2089.
- 3) F. Sassen, Boethius, Lehrmeister des Mittelalters, in: Wege der Forschung, Bd. 483, Darmstadt, S. 98.
- 4) F. Sassen, a.a.O., S. 98f.
- 5) In: O. Höffe, Klassiker der Philosophie, Bd.I, München 1994, S.199; ferner in: R. Heinzmann, Thomas v. Aquin, Stuttgart 1994, S. 17.
- 6) In: Thomas v. Aquin, München 1981, S. 50.

- 7) M. Grabmann, Kaiser Friedrich II. und sein Verhältnis zur aristotelischen und arabischen Philosophie, Darmstadt 1966, S. 148.
- 8) R. Schönberger in: LdM, Bd. VII, Sp. 1523; O. H. Pesch sieht in dem neuen Lebensgefühl dieser Zeit „das Lebensgefühl des sich emanzipierenden wissensdurstigen Bürgertums“.
- 9) M. Grabmann, Mittelalterliches Geistesleben, Bd. III, S. 128.
- 10) L. Hödl in: LdM, Bd. I, Sp. 949.
- 11) Wieland G., Albert der Gr. – Der Entwurf einer eigenständigen Philosophie, Darmstadt 2010, S. 63.
- 12) Wieland G., a.a.O., S. 66.

- 13) Nicht zu verwechseln mit dem Gegenpapst gleichen Namens, der im Jahrhundert zuvor von Kaiser Ludwig dem Bayern eingesetzt wurde, zwei Jahre in Rom regierte, sich dann aber Johannes XXII. in Avignon unterwarf.
- 14) Dazu ausführlich Eckhard Kefler, Die Transformation des aristotelischen Organon durch L. Valla, in: Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 40, 1988, S. 53-74.
- 15) M. Seidlmayer, Wege und Wandlungen des Humanismus, Göttingen 1965, S. 81.
- 16) G. Böhme, Bildungsgeschichte des frühen Humanismus, Darmstadt 1984, S. 199.
- 17) Siehe oben.

HERBERT ZIMMERMANN, Jülich

Der lateinische Einfluss auf Lexik, Morphologie und Syntax des Deutschen – ein Überblick¹

Vortrag auf dem DAV-Bundeskongress in Göttingen 2008

Die Verwandtschaft zwischen Latein und Deutsch

Aus indogermanischer Verwandtschaft resultieren augenfällige lateinisch-deutsche Wortgleichungen wie etwa *est-ist* (< idg. **h₁es-ti*) oder *sunt-sind* (< idg. **h₁snti*),² Verwandtschaftsbezeichnungen wie *māter-Mutter* (< idg. **mātēr/meh₂tēr*)³ oder *pater-Vater* (< idg. **ph₂tēr*),⁴ weiter die schon für Laien ähnlich lautenden Zahlwörter: *unus-eins*, *sex-sechs* (< idg. **oinos*, **seks*) etc.⁵ Indogermanische Erbe sind auch teilweise ähnliche oder identische Flexionsmorpheme wie –t für die 3. Sg. in *is-t* und *es-t* oder auch nominale Endungen wie das –s im Gen. Sg. *pisc-i-s* und *Fisch-e-s*.⁶ In der Verbalmorphologie werden die Ähnlichkeiten umso größer, je weiter man in die Sprachgeschichte zurückgeht: So lauten die jeweiligen Konjugationen des Verbums „haben“ im Althochdeutschen und Lateinischen:

ahd. <i>hab-ēn</i> „haben“	lat. <i>hab-ēre</i> „haben“
hab-ē-m	hab-e-ō
hab-ē-s	hab-ē-s
hab-ē-t	hab-e-t
hab-ē-mēs	hab-ē-mus
hab-ē-t	hab-ē-tis
hab-ē-nt	hab-e-nt

Auch wenn die Wurzeln der Verben *habēre* und *haben* trotz der lautlichen Ähnlichkeit nicht etymologisch verwandt sind, ist doch im Bereich der Flexionsmorpheme die nicht auf Zufall beruhende Ähnlichkeit erkennbar, die sich aus dem ererbten indogermanischen Endungssatz ergibt.⁷ Im Bereich der Nominalflexion kennt das Althochdeutsche noch dieselben Stammbildungen bzw. „Deklinationen“ wie das Lateinische, so z. B. neben den *o-/a*-Stämmen die *i-*, *u-* oder konsonantische „Deklination“. Solche nicht durch Zufall erklärbar Ähnlichkeiten zeigen neben lautgesetzlichen Gleichungen eindrucklich, dass sowohl Latein als auch Deutsch auf eine indogermanische Grundsprache mit einem entsprechenden Bestand an Flexionsmorphemen und Stammbildungen zurückgehen müssen. Endungen und Stammbildungen werden nämlich in der Regel nicht durch Sprachkontakt von einer Sprache in eine andere übertragen, so dass große strukturelle Ähnlichkeiten in diesem Bereich nur durch genetische Verwandtschaft erklärbar sind.

Schließlich fällt auf struktureller Ebene die fast völlige Übereinstimmung im Bestand der grammatikalischen Kategorien auf: Es gibt im Lateinischen und Deutschen dieselben Wortarten, dieselben *Numeri*, *Personen*, *Tempora*, *Modi* und *Genera Verbi*. Vergleicht man hiermit etwa

die slavischen Sprachen oder Hebräisch als nicht-indogermanische Sprache, wird man mit einem ganz andersartigen Tempussystem konfrontiert, das in Formenbestand und Tempusfunktionen kaum Ähnlichkeiten mit dem Deutschen oder Lateinischen aufweist: Die meisten slavischen Sprachen zeigen eine starke Reduzierung der Vergangenheitstempora, das zur semitischen Sprachfamilie gehörige (Bibel-)Hebräisch kennt überhaupt keine eindeutige Zeitstufenbezeichnung und besitzt überdies genusdifferenzierte – d. h. je nach Geschlecht des Subjekts unterschiedliche – Personalendungen beim Verb. Die deutsch-lateinischen Ähnlichkeiten bei den *Numeri* und Personen beruhen wieder auf indogermanischer Verwandtschaft, der quasi identische Tempusbestand in beiden Sprachen hingegen beruht auf dem lateinischen Einfluss auf das Deutsche, wie noch weiter unten zu zeigen sein wird.

Lehnbeziehungen in Wortschatz und Kultur

Der Sprachkontakt zwischen dem Lateinischen und dem Germanischen als Vorstufe des Deutschen beginnt schon sehr früh mit den ersten direkten Begegnungen zwischen Römern und Germanen vor Christi Geburt, als die Römer ihren Machtbereich an die Grenzen Germaniens ausdehnten und z. T. sogar rein zivile Städte mitten im germanischen Siedlungsgebiet gründeten. Ein Beispiel ist die erst kürzlich entdeckte, namentlich nicht bekannte römische Stadt bei Waldgirmes in der Nähe von Wetzlar.⁸ Durch die sich ergebenden Kontakte und Wirtschaftsbeziehungen lernten die Germanen schon seit augusteischer Zeit die römische Kultur kennen und wurden tiefgreifend von ihr beeinflusst.⁹ Sogar im Bereich der religiösen Vorstellungen und Kulte der Germanen lassen sich vielfache römische Einflüsse nachweisen: So haben Jupiter, Apollo, Diana, Hercules oder sogar Isis im germanischen Kult Spuren hinterlassen, und in der altnordischen Edda findet sich die etymologische und historische Herleitung der *Asen* – also des germanischen Götterpantheons – von den Trojanern in *Asien*.¹⁰

Mit dem Kulturkontakt kamen viele römische Kulturgüter und so entsprechend neue Wörter als sprachliche Entlehnungen aus dem Lateinischen ins Germanische und Deutsche. Im Bereich

dieser Entlehnungen lassen sich mehrere Schichten unterscheiden, die aufgrund ihrer lautlichen Struktur gut unterscheidbar sind. Es gibt eine ganz alte Gruppe von Lehnwörtern aus dem Lateinischen, die aufgrund ihrer ans Deutsche angepassten Laut- und Morphemstruktur nicht wie Latinismen wirken und zugleich Rückschlüsse auf die Aussprache-Entwicklung zulassen. Zwei Beispiele sind die Wörter *Kaiser* und *Keller*:

Das Appellativum *Kaiser* stammt von lat. *Caesar*, also eigentlich einem Eigennamen, der aber schon bei den Nachfolgern des AUGUSTUS zu einer Art Titel oder Amtsbezeichnung für den Regenten des *Imperium Romanum* wurde. Die Germanen entlehnten diesen als Amtsbezeichnung empfundenen Eigennamen als Appellativum.¹¹ Der Zeitpunkt der Entlehnung muss sehr früh gewesen sein, was die Lautgestalt zeigt: Das anlautende C- wurde hier phonetisch noch als [k] realisiert, und *ae* war noch als Diphthong mit der alten Aussprache [ai] erhalten.¹² Dies ist nur möglich, wenn die Entlehnung spätestens in der frühen Kaiserzeit – also in gemeingermanischer Zeit – erfolgte.

Das zweite Beispiel *Keller* stammt von lat. *cellārius*. Auch hier ist die Entlehnung extrem alt, wie der Erhalt des anlautenden K- zeigt.¹³ Interessant ist das Beispiel noch aus einem anderen Grunde: Die Tatsache der Entlehnung deutet auf eine auch kulturelle Entlehnung aus dem Bereich des Hausbaus hin. Die Römer kannten fest gemauerte Häuser mit Unterkellerung. Die Germanen bauten dagegen ursprünglich nur Häuser ohne Keller aus Holzfachwerk mit Reisig- und Lehmfüllung in den Fächern. Was die Germanen selbst nicht besaßen oder kannten, übernahmen sie als lateinische Lehnwörter. Dazu gehört dann auch *mūrus* > *Mauer* und *tegula* > *Ziegel*. Die Römer bauten im Gegensatz zu den Germanen stabile Mauern aus Ziegeln. Die Germanen übernahmen mit der neuen römischen Bauweise auch das entsprechende Vokabular von den kulturell höher stehenden Nachbarn auf der anderen Limesseite. Ebenso wenig kannten die Germanen gepflasterte Straßen, sondern nur Wege, wie die Übernahme von <*via*> *strāta* („geebneter/gepflasterter Weg“) als *Straße* (bzw. englisch *street* oder niederländisch *straat*) erweist.¹⁴

Wenn man die frühen lateinischen Lehnwörter im Germanischen systematisiert, lassen sich bestimmte Bereiche deutlich abgrenzen. Neben dem Bereich von Hausbau und Verkehrswesen sind hier besonders zu nennen: Verwaltung und Staat; Ernährung, Landwirtschaft und Gartenbau; Religion und Christentum sowie schließlich Zeiteinteilung und Messwesen.

Verwaltung/Staat: Im fränkischen Reich waren unter dem Herrscher die Reichsbeamten wichtig. Diese adeligen *Amts*-leute oder Beamten wurden nach lat. *ambactus* – einem ursprünglich keltischen Lehnwort im Lateinischen – benannt. Ihr Titel im Frankenreich war *grafo* „Graf“ aus mittellat. *grafius*, das wiederum auf griech. *γραφεύς* „Schreiber“ zurückgeht. Die „Grafen“ waren also ursprünglich die schreibkundigen Reichsbeamten.¹⁵

Ernährung im weitesten Sinne:¹⁶ Wie einseitig und beschränkt die Ernährung der Germanen vor ihrer Begegnung mit der römischen Kultur war, spiegelt sich noch heute in unserer Sprache. Die Wörter *Küche* (ahd. *kuhhīna*) und *kochen* stammen von lat. *coquīna* und *coquere*. Die kunstvolle Zubereitung von Speisen in einem eigenen Raum – der Küche – wurde als so römisch empfunden, dass man hierfür früh – noch vor der hochdeutschen Lautverschiebung von *k* zu *ch* – in den germanischen Sprachen die lat. Lehnwörter übernahm. Unter den vielen Lehnwörtern aus diesem Bereich sind etwa zu nennen: *Kirsche* < vlat. **ceresia* (zu lat. *cerasium*); *Pflaume* < *prūna* (zu lat. *prūnum* bzw. gr. *προύμνη*); *Wein* < *vīnum*; *Winzer* < *vīnitor*; *Frucht* < *fructus*; *pflanzen* < *plantāre* (eigentlich „festtreten“). Substantive dieser Art spiegeln den landwirtschaftlichen Innovationsschub speziell seit karolingischer Zeit wider.

Religion und Christentum: Seit der Spätantike war der römische Staat ein christliches Imperium geworden. Auch die germanischen Herrscher nahmen in der Folgezeit den christlichen Glauben an. Mit der Annahme des christlichen Glaubens wurde eine zunächst fremde Geisteswelt zu den Germanen gebracht, die viele Spuren in der Sprache hinterlassen hat. Zunächst sind hier lateinische oder griechische Lehnwörter für die kirchliche Organisation zu nennen wie

etwa *Bischof* < *episcopus*; *Pfarrer* < *parrochus*; *Priester* < *presbyter*; *Kloster* < *claustrum* (eigentlich „umschlossenes Gebäude“) und *Münster* < *monastērium*; *Mönch* < *monachus*; etc.¹⁷

Neben diesen Appellativa für konkrete Inhalte ist häufig eine Übertragung von geistigen und theologischen Konzepten zu beobachten. Zwei instruktive Beispiele sind das Adjektiv *keusch* und das Substantiv *Sünde*. Das Wort *Sünde* (ahd. *suntea*) stammt wahrscheinlich von lat. *sōns, sontis* „schuldig“ ab.¹⁸ Das christlich-antike Konzept der Sünde im Sinne einer religiösen Schuld gegenüber Gott war den Germanen zunächst fremd. Man kannte nur den juristischen Terminus einer Schuldigkeit aufgrund eines Vergehens gegen bestimmte rechtliche Vorschriften, die dann gegen eine bestimmte Buße wiedergutmacht werden konnte. Vor allem das auf PAULUS (Röm. 5,12f. u. a.) und AUGUSTINUS (*Simpl.* 1,2 u. a.) zurückgehende Konzept einer angeborenen Erbsünde, die wiederum in besonderer Weise mit der menschlichen Sexualität im Zusammenhang stand, war den Germanen unbekannt. Damit hängt weiter der Begriff „keusch“ (ahd. *kūski*; mhd. *kiusce*) zusammen. Er ist entlehnt aus lat. *cōnsciūs*, das im paganen Latein nur „(mit)wissend, eingedenk“ bedeutete. Im christlichen Latein bedeutet es darüber hinaus spezieller: „eingedenk der göttlichen Gebote“.¹⁹ Da nach einer verbreiteten christlichen Vorstellung in Antike und Mittelalter die Erbsünde durch die Sexualität von einer Generation zur nächsten vererbt wurde, hieß dieses Eingedenksein v. a. sexuelle Abstinenz, so dass *cōnsciūs* offenbar auch mit „sexuell abstinenz“ konnotiert wurde. Für die heidnischen Germanen fußte hingegen (wie auch für die paganen Römer) auf der sexuellen Fortpflanzung das Wohlergehen der Gemeinschaft. Insofern kannte man auch kein Wort für ein solches Konzept und musste es aus dem christlichen Latein entlehnen.

Zeiteinteilung und Messwesen: Dieser Bereich zeugt von der zunehmenden Tendenz, alle Lebensbereiche zu systematisieren und präzise zu regeln, die mit größerer Mobilität und der Entstehung größerer Kommunikationsräume einherging. Einen Höhepunkt erreichte diese Entwicklung mit der Errichtung des Karolin-

gerreichs. Viele neue Wörter aus diesem Bereich sind Lehnwörter im eigentlichen Sinne wie etwa die aus karolingischer Zeit stammenden Lehnwörter *Meile* bzw. ahd. *mīla* (< *mīlia* <*passuum*>) oder *Pfund* (< *pondus*).²⁰ Daneben gibt es auch die Form der „Lehnbildung“ oder „Lehnübersetzung“, d. h. der Übertragung semantischer Konzepte aus dem römischen Kulturbereich bei eigentlich germanischen oder deutschen Lexemen. Einen besonders komplexen Fall stellen hier die Wochentagsbezeichnungen dar:²¹ Die Siebentage-Woche wurde von den Germanen aus Rom entlehnt, allerdings auch schon sehr früh, als auch die Römer noch keine Christen waren. Die germanischen bzw. deutschen Wochentagsbezeichnungen fußen entsprechend auf lateinischem Vorbild. Der *Sonntag* z. B. ist die Übersetzung von lat. *diēs sōlis*, der dem Sonnengott geweiht war; ebenso ist der *Montag* – d. h. „Mond-Tag“ – aus *diēs lūnae* übersetzt. Die Bezeichnung für den *Dienstag* zeigt eine römisch-germanische Religionsmischung durch Kulturkontakt: Der Tag war bei den Römern dem Mars geweiht (*diēs Martis*); bei den Germanen fanden an diesem Tag die Thing- bzw. „Ding“-Versammlungen statt. Diese standen wiederum unter dem Schutz eines germanischen Gottes, den die Römer mit Mars identifizierten. So nannten sie diesen Gott den *Mars thinxus*. Aus dem „Dings-Tag“ wurde schließlich der *Dienstag*. Die römischen Götter Merkur, Jupiter und Venus sind durch die germanischen Entsprechungen Wōtan, Donar und Frīja ersetzt worden. So entstanden aus dem lat. *diēs Mercurii* im Englischen *wednesday* und niederländisch *woensdag* („Wotans-Tag“), aus dem lat. *diēs Iovis* der *Donnerstag* („Donars-Tag“) und aus lat. *diēs Veneris* der *Freitag* („Freias-Tag“). Im deutschen Sprachraum wurde mit der Christianisierung der dem höchsten germanischen Gott geweihte „Wotanstag“ nach dem lat. Vorbild *media hebdomas* durch die unverfängliche Bezeichnung *Mittwoch* ersetzt. Die lat. Bezeichnung *diēs Saturnī* liegt dem engl. *saturday* oder niederländ. *zaterdag* bzw. niederdt. *Saoterdag* zugrunde, während der standardsprachliche *Samstag* im Deutschen letztlich auf vulgärlatein *sambatium* zurückgeht. So sind die germanischen Bezeichnungen für den Samstag wieder Lehnwörter im Gegensatz zu den

Lehnbildungen der übrigen Wochentagsbezeichnungen.

Mit solchen Lehnbildungen wurden seit dem Mittelalter viele lateinische Denkmuster und Konzepte ins Deutsche transportiert, ohne dass sich heutige Muttersprachler dessen bewusst sind. Die frühen Lehnbildungen finden sich besonders bei Abstrakta, die also vor dem römisch-germanischen Kulturkontakt im Germanischen kaum vorhanden waren. Nebenbei haben die Lehnbildungen auch die deutsche Wortbildung beeinflusst: Ein typisches Beispiel ist das Verb *be-greifen* mit seinem Doppelsin: a) anfassen, b) verstehen. Es ist eine Lehnübersetzung nach dem lateinischen Vorbild *com-prehendere*.²² Weitere Beispiele sind etwa *Mit-leid* nach lat. *com-passiō* oder *gött-lich* nach *dīv-inus* und *Gött-lich-keit* nach *dīv-īni-tās*. Die hier zugrunde liegenden abstrakten Konzepte entwickelten sich in Althochdeutschen erst durch den Einfluss des Lateinischen.²³

Neben diesen schon aus germanischer und althochdeutscher Zeit stammenden Lehnwörtern und Lehnbildungen, denen man den lateinischen Einfluss als Laie in der Regel gar nicht ansieht, gibt es die echten Fremdwörter wie *Religion*, *Familie* oder auch *Passion*, *Universität* und viele andere mehr. Schon die Lautgestalt dieser Wörter erweist sie als Fremdwörter lateinischen oder griechischen Ursprungs. Sie sind erst seit dem 16. Jh. ins Deutsche gelangt, also seit der Zeit des Humanismus, als ein neuer großer Schub lateinischen Einflusses in ganz Europa auftrat.²⁴ Da in dieser Zeit Latein die vorherrschende Wissenschaftssprache war, versuchte man in der Regel gar nicht erst, die Flut von Latinismen durch deutsche Wörter zu ersetzen. Dies geschieht erst viel später seit der Zeit der Aufklärung, als das Lateinische allmählich an den Universitäten vom Deutschen als Unterrichtssprache und ab 1800 dann auch als Publikationssprache ersetzt wird. Seit dieser Zeit treten im Deutschen immer wieder Wellen des Sprachpurismus auf, die Fremdwörter durch Lehnbildungen ersetzen.²⁵ Bekannte Beispiele sind etwa dt. *Sauerstoff* für *oxygenium* aus dem Ende des 18. Jh. oder *Fernsehen* für *televisio(n)* aus dem 20. Jh.²⁶

Lehnbeziehungen in der Sprachstruktur

Zum Gebiet der Lehnbildung gehört auch der Einfluss des Lateinischen auf den deutschen Sprachbau im Bereich von Morphologie und Syntax, genauer Tempusbestand und Hypotaxe.

Tempusbestand:

Im Indogermanischen gab es als Tempora neben dem tempusneutralen Präsens ein reduplizierendes und ablautendes Perfekt, ferner ein vom Präsensstamm abgeleitetes Imperfekt und schließlich einen Aorist mit eigener Stammbildung.²⁷ Bereits das lateinische Tempussystem hat gegenüber diesen ererbten Grundlagen einige Verluste und Zuwächse zu verzeichnen: Es gibt im Lateinischen zwei Futura und ein Plusquamperfekt, aber keinen Aorist als gesonderte Kategorie mehr.²⁸ Vergleicht man hiermit das heutige deutsche Tempussystem, stellt man zwei Dinge fest: a) Alle lateinischen Tempora existieren auch im Deutschen; b) es gibt im Deutschen die einfach bzw. „synthetisch“ gebildeten Tempora wie das Präsens *schreibt* und das Präteritum *schrieb*; daneben gibt es periphrastische bzw. „analytische“ Tempusbildungen aus Hilfsverb + Partizip/Infinitiv wie z. B. das Perf. *hat geschrieben* im Gegensatz zu synthetischem lat. *scripsit*.

In den germanischen Sprachen und so auch im Frühalthochdeutschen existierten nur zwei gebräuchliche Tempora, nämlich Präsens und Präteritum, also nur die beiden synthetischen Tempusbildungen. Periphrastische Tempusbildungen fehlten oder waren erst im Entstehen begriffen. Im Urgermanischen war also das indogermanische Tempussystem auf die Opposition „(tempusneutrales)²⁹ Präsens“ versus „Vergangenheit“ reduziert. Vor allem in der Vergangenheit gab es im Germanischen und Althochdeutschen noch keine echte Differenzierung zwischen Vor- und Gleichzeitig z. B. durch ein Plusquamperfekt.

Nun wurden besonders in der Zeit der karolingischen Renaissance sehr viele lateinische Texte ins Deutsche übersetzt (Theologie, Philosophie, Fachprosa),³⁰ so dass sich hier Probleme bei der Wiedergabe der in der Muttersprache nicht vorhandenen *Tempora* ergeben mussten. Die frühen Übersetzer nahmen bei ihrer Tätigkeit meistens folgende Ersetzungen vor:

Latein	Althochdeutsch
Futur II	meist Präsens
Futur I	Präsens
Präsens	Präsens
Perfekt	Präteritum
Imperfekt	Präteritum
Plusquamperfekt	Präteritum

Hierzu ein Beispiel aus der ahd. TATIAN-Übersetzung. Dort sagt König Herodes in Mt 2,8 zu seinen Schergen:³¹

cum inveneritis, renuntiate mihi

„wenn ihr (das Kind) gefunden haben werdet, meldet (es) mir“

thanne ir iz findet, thanne kundet iz mir

„wenn ihr es findet, dann kündet es mir“

Es geht weiter in Mt. 2,9 mit dem auktorialen Erzähler:

qui cum audissent regem, abierunt

„als sie den König gehört hatten, gingen sie fort“

thō sie gihörtun den kuning, fuorun

„als sie hörten den König, fuhren <sie>“

Besonders auffällig aus der Perspektive des Neuhochdeutschen ist die Verwendung der Vergangenheitstempora im Konjunktiv bei indirekter Rede. Dies illustriert ein Beispiel aus der ahd. ISIDOR-Übersetzung (Isid. *fid. cath.* I,5,5):

(...) *argumentantur dicentes necdum venisse Christum (...)*

„sie argumentieren und sagen, dass Christus noch nicht gekommen sei“

zellando quedant, dhaz noch Christ ni quāmi

„erzählend sagen <sie>, dass noch Christ nicht kāme“

Hier dient der Konj. Prät. zur Bezeichnung der Vorzeitigkeit in indirekter Rede (AcI). So ist es übrigens nicht nur in Übersetzungstexten, sondern auch in originalen Texten, z. B. in den ahd. Evangeliendichtungen des OTFRIED VON WEISSENBURG oder im altniederdeutschen Heliand.³³ Allerdings kann der Konj. Prät. im Ahd. auch die Gleichzeitigkeit bezeichnen,³⁴ so dass die Form mehrdeutig ist. Die vorzeitige Funktion kann der

Konjunktiv Präteritum (*käme*) aber im heutigen Deutsch nie haben, er ist immer nur gleichzeitig zu verstehen. Für die Vorzeitigkeit benötigen wir heute eine periphrastische Konjunktivform (hier Pf.) „gekommen sei“, die es aber im älteren Deutschen noch nicht gab.

Betrachtet man nun die Entwicklung des Deutschen in karolingischer und ottonischer Zeit, kann man die langsame Entstehung periphrastischer Tempusformen beobachten. So entsteht als Analogon zum lateinischen und romanischen (Plusquam-)Perfekt ein ahd. (Plusquam-)Perfekt, das aus einem Hilfsverb und einem Partizip Präteritum besteht. In seiner ahd. Übersetzung der Evangelienharmonie des TATIAN schreibt der deutsche Mönch (~ Lk 13):

arborem fici habebat quidam plantatam

figboum habēta sum gipflanzōtan

„einen Feigenbaum hatte jemand (als) gepflanzt(en)“

Auffällig sind zwei Dinge: Zum einen kennt die lateinische Vorlage schon eine Art periphrastisches Plusquamperfekt, wie es sich im christlichen und nachklassischen Latein immer mehr ausbreitet.³⁶ Zum anderen kongruiert das Partizip mit dem Akkusativobjekt. Diese (Plusquam-)Perfektbildungen werden in den germanischen Sprachen nachgeahmt.

Die deutschen periphrastischen Lehnbildungen nach lateinisch-romanischem Vorbild breiten sich im Laufe der deutschen Sprachgeschichte weiter aus, brauchen aber mehrere Jahrhunderte, um zur sprachlichen Regel zu werden. Erst gegen 1700 kommt die Ausformung des deutschen Tempussystems mit seiner exakten Nachahmung der lateinischen *Tempora* zum Abschluss.³⁷ Klar ist dabei, dass es sich bei diesen periphrastischen deutschen Tempora um Latinismen oder Lehnbildungen handelt. Paradoxerweise stirbt besonders in Süddeutschland das Präteritum, also das ursprüngliche Vergangenheitstempus, aus. Statt *kam* oder *machte* verwenden Sprecher in den oberdeutschen Dialekten und auch in der Sprechsprache in der Regel *ist gekommen* oder *hat gemacht*. Gerade die ursprünglich gelehrten Latinismen sind hier zur alleinigen Norm der volkstümlichen Sprechsprache geworden.³⁸

Beim Konjunktiv etabliert sich die Verankerung eines festen Zeitstufensystems nach lateinischem Vorbild in frühneuhochdeutscher Zeit, d. h. erst dann ist z. B. *käme* eindeutig gleichzeitig und *sei/wäre gekommen* eindeutig vorzeitig. Hier entsteht also unter lateinischem Einfluss – sicher nicht zufällig in der Zeit des Humanismus – eine *consecutio temporum*, die für abhängige konjunktivische Nebensätze das Zeitverhältnis eindeutig markiert.³⁹ Auf der anderen Seite war das ahd. Verbalsystem deutlich aspektuell orientiert – ähnlich wie in den slavischen Sprachen oder im Griechischen. Durch bestimmte Präfixe konnten Verben mit durativer Aktionsart einen punktuell-resultativen Aspekt bekommen, so etwa in dem oben zitierten Beispiel Mt 2,9 *gihörtun*, d. h. dem Präteritum eines punktuellen Infinitivs *gi-hören* „einmalig/plötzlich hören“ im Gegensatz zum durativen *hören* „hören“. Die Vorsilbe *gi-* hatte im Ahd. eine ähnliche Funktion wie der Aoriststamm im Griechischen und konnte so sekundär – wie eben im Griechischen der Aoriststamm – eine Art Vorzeitigkeit suggerieren.⁴⁰ Reste hiervon sind bei anderen Vorsilben noch im heutigen Deutsch erhalten: *greifen-ergreifen*. Allerdings ist die ziemlich systematische Kennzeichnung des Aspekts, wie sie sich in den ahd. Texten bei zahllosen Verben findet, heute verloren gegangen. So hat sich das deutsche Verbalsystem von einem eher griechisch-slavischen Aspekt-Typus zu einem Zeitstufensystem lateinischen Typs entwickelt – und dies unter lateinischem Einfluss.

Nebensätze:

Das behandelte Beispiel zum Konjunktiv berührte bereits den Bereich der Hypotaxe. Für das Urgermanische sind an Nebensätzen nur Konditional-, abhängige Frage- und wohl Relativsätze rekonstruierbar. Das finite Verb tendierte wohl von Anfang an zur Spät- oder Endstellung in Nebensätzen.⁴¹ In vielen ahd. Texten werden lateinische Nebensätze einfach durch Hauptsätze wiedergegeben. Um das logische Verhältnis klarzumachen, fügten die Übersetzer gegebenenfalls noch Adverbien hinzu. Außerdem gab es eigentlich keine etablierten und funktional eindeutigen Konjunktionen für Kausal-, Temporal-, Konzessiv- oder Adversativsätze. Die entsprechenden

lat. Konjunktionen wurden im Ahd. mehrdeutig übersetzt:⁴²

Althochdeutsche Konjunktion	Funktion
daz	dass (quiā/ut) damit (ut) so dass (ut) weil (quiā)
dō	dann (tum) da/weil (quiā) wo (ubi) als (cum) während (dum, cum) nachdem (cum, postquam) obgleich (quamquam)
ibu/oba	ob (-ne) wenn (sī) obwohl (quamquam) außer (praeter) wenn auch (etiāmsī, quamvīs)

Umgekehrt entsprechen einer lateinischen Konjunktion oft mehrere umständliche und variierende ahd. Übersetzungen. So entspricht einem lat. *cum* in temporaler Funktion („als“) im Ahd. noch eine bunte Vielfalt von Konjunktionen: *dō*, *in diu* (*daz*), *mit diu* (*daz*), *danne*.

Erst die Übersetzungstätigkeit aus dem Lateinischen setzte die Herausbildung eines festen Systems konjunktionaler Nebensätze mit allen temporalen und logischen Funktionen des lateinischen Vorbilds in Gang. Im Althochdeutschen kommt die Entwicklung ebenso wenig zum Abschluss wie im Mittelhochdeutschen. Erst seit etwa 1500, also der Zeit des Humanismus, kommt es zu einem stabilen System, in dem sich die meisten auch heute noch gebräuchlichen Konjunktionen herausbilden, die eine exakte 1:1-Übersetzung lateinischer Satzperioden ermöglichen.⁴³

Aus der Herausbildung der deutschen Nebensätze lässt sich erkennen, wieviel Zeit derartige Prozesse der Sprachveränderung benötigen und mit welchen Verfahren Sprachen bei der Bewältigung von Sprachkontaktphänomenen

operieren. Die älteren germanischen Sprachen können wie noch das Neuhochdeutsche (oder Niederländische) zur Entwicklung von neuen Nebensatzarten einfach die Veränderung der Wortstellung nutzen: Durch die Positionierung des finiten Verbs an den Satzschluss konnten aus ursprünglichen Adverbien neue Konjunktionen gebildet werden. In einigen Fällen gibt es das noch im modernen Deutsch:

Hauptsatz	Nebensatz
<u>damit</u> kommt er nicht durch	(...), <u>damit</u> er nicht durchkommt
<u>da</u> kommt er	(...), <u>da</u> er kommt

Schlussbemerkung

Die eingangs angeführten Beispiele zu Lehnwörtern und Lehnbildungen haben nicht nur die Erweiterung des deutschen Wortschatzes durch lateinischen Einfluss bezeugt, sondern auch die tiefgreifenden Einflüsse des Lateinischen auf die Wortbildungsstrukturen und die Denkweise der Sprachbenutzer. Zugleich zeigt die rasante Entwicklung des deutschen Wortschatzes insbesondere in karolingischer Zeit die sprachlichen und mentalen Innovationsschübe in der Zeit des frühen Mittelalters. Die deutsche Sprache und die mit ihr transportierte Vorstellungswelt veränderte sich in dieser Anfangszeit viel schneller als etwa später in der frühen Neuzeit oder im Barockzeitalter, die in anderer Hinsicht (Technik, Naturwissenschaft, Philosophie) im Gegensatz zum Mittelalter als besonders innovativ gelten. Ein weiterer, aber wenig untersuchter Innovationsschub ist in der Zeit des Humanismus zu verzeichnen. Meist findet man in Überblicksdarstellungen die Tendenz, den Reformator MARTIN LUTHER als Schöpfer der frühneuhochdeutschen Schriftsprache zu bezeichnen. Bei näherem Hinsehen wird aber klar, wie sehr Luther lediglich frühere Sprachentwicklungen der Humanisten im Bereich der Syntax und Morphologie nutzt, diese durch seine Bibelübersetzung dann aber tatsächlich im gesamten deutschen Sprachgebiet verbreitet.

Die Beispiele der Wortbildung und der Wochentagsbezeichnungen haben gezeigt, wie versteckt die lateinischen Einflüsse oft sind. Das

Lateinische hat nicht zu einer Überfremdung oder Pidginisierung des Deutschen geführt, sondern seine Ausdrucksmöglichkeiten bis in den Bereich von Syntax und Morphologie beträchtlich erweitert. Die lateinischen Lehnbildungen im Gebrauch der Vergangenheitstempora und der Modi sind dabei so populär bei den Sprechern des Deutschen geworden, dass sie z. T. die altererbten Strukturen verdrängt haben (Präteritum), ja sogar im Bereich der Aspekt- und Tempusfunktionen zu einem ganz anderen Sprachtypus geführt haben. Dies widerlegt die bei WILHELM VON HUMBOLDT oder FRIEDRICH SCHLEIERMACHER greifbare und bis hin zu LEO WEISGERBER nachwirkende romantische und unhistorische Sprachauffassung aus dem 19. Jh., wonach es in jeder Einzelsprache einen konstanten Kern bzw. ein „individuelles Wesen“ gebe, das „Macht“ über seine Sprecher ausübe und in dem sich andererseits auch die Seele eines Volkes widerspiegele. Am Deutschen lässt sich im Gegenteil gut sehen, wie gerade erst durch den fremden lateinischen Einfluss das deutsche Tempus- und Modusystem zu der Präzision und die deutsche Wortbildung zu der Flexibilität gelangt sind, die heute als typisch deutsch gelten. Die Geschichte der lateinisch-deutschen Sprachkontakte erweist die Macht der Sprechergemeinschaft gegenüber der eigenen Muttersprache: Sie können ihre Sprache in Struktur und Semantik grundlegend verändern, und keine andere Sprache hat den Horizont des Deutschen so beträchtlich erweitern helfen wie das Lateinische.

Anmerkungen:

- 1) Für vielfältige Hilfe danke ich meinem Kollegen Henning Horstmann.
- 2) Meier-Brügger: 50.
- 3) Meier-Brügger: 77.
- 4) Meier-Brügger: 70.
- 5) Zu den idg. Zahlwörtern Meier-Brügger: 216ff.
- 6) Die Endungssätze des idg. Verbums bei Meier-Brügger: 167; die nominalen Endungen ebd. 183ff.
- 7) Dt. haben ist mit lat. capere etymologisch verwandt: Dem dt. h-Anlaut entspricht im Lat. lautgesetzlich ein c- (z. B. Horn-cornu); vgl. Kluge, s.v. „haben“; LIV 307. Dagegen könnte lat. habere lautlich mit dt. geben verwandt sein; vgl. Kluge s.v. „geben“; anders aber LIV 174.

- 8) Ausführlich dazu G. A. Lehmann/R. Wiegels (Hgg.), Römische Präsenz und Herrschaft im Germanien der augusteischen Zeit, Göttingen 2007.
- 9) Ausführlich dazu Eggers: 97-110.
- 10) Vgl. R. Gschlößl, Im Schmelztiegel der Religionen. Göttertausch bei Kelten, Römern und Germanen, Mainz 2006; einige weitere Beispiele bei R. Simek, Religion und Mythologie der Germanen, Darmstadt 2003, 155f.
- 11) Paul s.v. „Kaiser“.
- 12) Diese ursprüngliche Aussprache von Caesar wird auch durch die Transskription als Καῖσαρ in griechischen Texten bezeugt.
- 13) Vgl. Kluge s.v. „Keller“. Dagegen wurde dt. Zelle erst später aus lat. cella entlehnt, als bereits die Palatalisierung oder Affrizierung des anlautenden k- vor hellem Vokal eingetreten war.
- 14) Zu diesen Kulturkontakten vgl. Eggers (bes. S. 103f.).
- 15) Paul und Kluge s.vv. „Beamter“ u. „Graf“.
- 16) Insgesamt hierzu Eggers: 100ff.
- 17) Ausführlich Eggers: 121ff.
- 18) Zu den Problemen Eggers: 120f.; Paul u. Kluge s.v. „Sünde“: Trotz des schwierigen Wortart-Wechsels (lat. sons ist Adj., ahd. suntea Subst.) gibt es keine rechte Alternative zur lat. Herleitung von Sünde.
- 19) Vgl. Paul s.v.
- 20) Eggers: 104.
- 21) Ausführlich Eggers: 136-143.
- 22) Interessanterweise hat auch lat. comprehendere eine ähnliche semantische Entwicklung durchlaufen: Im frühen Latein besaß es nur konkrete Bedeutung, die metaphorische Bedeutung ist erst seit Cicero geläufig.
- 23) Zu diesem Komplex Eggers: 90-96.
- 24) Hierzu R. Drux, Das Deutsche im Sprachkontakt: Latein-Deutsch, in: HSK 854-861.
- 25) A. Kirkness, Das Phänomen des Purismus in der Geschichte des Deutschen, in: HSK 290-300.
- 26) Zur Bedeutung solcher Purismen im europäischen Kontext vgl. P. Burke, Wörter machen Leute. Gesellschaft und Sprachen im Europa der frühen Neuzeit, Berlin 2006, 167-177.
- 27) Meier-Brügger: 154-164.
- 28) Allerdings sind u.a. die sog. „s-Perfekta“ Reste des sigmatischen Aorists: Lat. dixī entspricht formal dem gr. ἔδειξα; vgl. G. Meiser, Historische Laut- und Formenlehre der lateinischen Sprache, Darmstadt 1998, 207-209.
- 29) „Tempusneutral“ ist das Präsens, weil es auch für zukünftige oder vergangene Ereignisse genutzt

werden kann, z. B.: 65 v. Chr. wird Horaz geboren oder Morgen gehe ich fort.

- 30) Hierzu Meineke/Schwerdt: 92-99 u. 107; Eggers: 194-218.
- 31) Das Beispiel stammt aus der ahd. Tatian-Übersetzung (Tat. 8,1-8); hier zitiert aus Schlosser: 86f.
- 32) Hier zitiert aus Schlosser: 70f.
- 33) Z.B. Otfried, De ascensione domini V,17,17 u. 20: Ther nist in alauuāri, ther ēr thia strāza fuari (...) ther ēr sō hera quāmi „den gibt es wahrlich nicht, der vorher auf dieser Straße gefahren wäre (...) der vorher so hierher gekommen wäre“ (= Schlosser: 184f.); Heliand v. 4960-4962: Simon Petrus (...) quad, that hē thes uuibes uuord ni bikonsti, ni thes theodanes thegan ni uuāri „Simon Petrus (...) sprach, dass er die Worte der Frau nicht verstünde, (und) kein Mann des Herrn gewesen sei“.
- 34) Gemäß der altgermanischen Zeitenfolge steht der Konj. Prät. bei Gleich- und Nachzeitigkeit nach übergeordneten Hauptsätzen im Präteritum, z.B. Tatian 97,26 (= Lk 15,26): frageta, uuaz thiu uuarin „er fragte, was diese Dinge wären (seien)“; Hildebrandslied v. 6f.: her fragen gistuont (...), uuer sin fater uuari “er begann zu fragen, wer sein Vater wäre (sei)”. Vgl. auch Sonderegger: 241f.; ausführlich, aber sehr unübersichtlich bei Behaghel III: 675-685.
- 35) Hierzu vgl. etwa Ebert 1978: 57-64; Keller: 204-206.
- 36) Vgl. hierzu etwa P. Poccetti (u.a.), Eine Geschichte der lateinischen Sprache. Ausformung, Sprachgebrauch, Kommunikation, Tübingen 2005, 96; 157; 317.
- 37) So Betten: 114.
- 38) Ein Grund für den seit frühnhd. Zeit südlich des Mains beobachtbaren Präteritumschwund könnte in der süddt. Apokope liegen: er machte wird so zum mehrdeutigen er macht', so dass eine eindeutigere Tempusmarkierung erforderlich wird. Ausführlich mit Lit. hierzu Betten: 117-120.
- 39) Betten 114.
- 40) Hierzu (mit Lit.) Ebert 1978: 58 und Sonderegger: 142.
- 41) Jedenfalls zeigen dies die einschlägigen Untersuchungen von K. Braunmüller (Syntaxtypologische Studien zum Germanischen, Tübingen 1982) trotz unterschiedlicher Auffassungen in der Forschung; vgl. weiter Betten: 121-137.
- 42) Vgl. auch die Übersicht bei Sonderegger: 242-244 sowie das Wörterbuch von Schützeichel.

43) Betten: 72-77.

44) Ausführlich von Humboldt dargelegt in seiner 1836 postum erschienen Schrift „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues“; ND u.a. in der Reihe UTB, Paderborn (Schöningh) 1999, Hg. Donatella di Cesare.

Literatur:

- Admoni, Wladimir: Historische Syntax des Deutschen, Tübingen 1990.
- Behaghel, Otto: Deutsche Syntax, III, Heidelberg 1928.
- Betten, Anne: Grundzüge der Prosasyntax. Stilprägende Entwicklungen vom Althochdeutschen zum Neuhochdeutschen, Tübingen 1987.
- Desportes, Yvon: Althochdeutsch. Syntax und Semantik, Lyon 1992.
- Ebert, Robert Peter: Historische Syntax des Deutschen, II, Berlin 1999.
- Eggers, Hans: Deutsche Sprachgeschichte, I-III, Reinbek 1963-1969.
- HSK = Besch, Werner/Reichmann, Oskar/Sonderegger, Stefan (Hgg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung, Bd. I-II, Berlin 1984-1985; in: Wiegand, Ernst Herbert (Hg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Berlin (u.a.) 1982ff.
- Keller, Randolph: Die deutsche Sprache, Hamburg 1986.
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin 2002.
- LIV = Rix, Helmut (Hg.): Lexikon der indogermanischen Verben, Wiesbaden 22001.
- Meier-Brügger, Michael (Hg.): Indogermanische Sprachwissenschaft, Berlin 82002.
- Meineke, Eckhard/Schwerdt, Judith: Einführung in das Althochdeutsche, Paderborn 2001.
- Paul, Hermann: Deutsches Wörterbuch, Tübingen 1992.
- Schlosser, Horst-Dieter: Althochdeutsche Literatur. Ausgewählte Texte mit Übertragungen, Frankfurt/Main 1980.
- Schützeichel, Rudolf: Althochdeutsches Wörterbuch, Tübingen 1995.
- Sonderegger, Stefan: Althochdeutsche Sprache und Literatur, Berlin 1987.

PETER KUHLMANN, Göttingen

Ein schottischer Tarquin – die römischen Wurzeln von Shakespeares Macbeth

SHAKESPEARES Werke verraten auf Schritt und Tritt ihre Verwurzelung in Rom. Sechs von ihnen spielen dort: die beiden Frühwerke *The rape of Lucrece* und *Titus Andronicus*, dann die drei von PLUTARCH inspirierten Dramen, schließlich das Spätwerk *Cymbeline*. Shakespeare hat zahlreiche Motive und Szenen römischen Texten entnommen; die Sprache des Dichters ist – gerade auch in den Sonetten – durch die klassische Rhetorik geformt. Shakespeare ist ohne Rom undenkbar.

An der *grammar school* hatte der Stratfordener Schuljunge *reasonable competence in Latin, the universal language of educated discourse*¹ erworben, und der Erwachsene las lateinische Texte im Original und zitiert aus ihnen teilweise wörtlich in seinen Stücken. Seine Lateinkenntnisse befähigten ihn zu – in ihrer Bedeutung zum Teil umstrittenen – Wortschöpfungen wie *abruption*, *circummured*, *conflux*, *exsufflicate* oder *tortive*.²

Shakespeare nutzte für seine Stücke so reichhaltiges Quellenmaterial, dass eine eindeutige Zuordnung einzelner Quellen zu einem gegebenen Stück nicht einfach ist: *poetic passages sound variously to various ears; one scholar's echo, signalling indebtedness, is another scholar's coincidence, signifying nothing*.³

Dem Dichter stand – in Inhaltsangaben, Übersetzungen und im Original – eine Fülle von Hilfsmitteln zur Verfügung. ROBERT S. MIOLA illustriert das in seiner Studie *Shakespeare's Rome*⁴ an zwei Beispielen, einem aus *Julius Caesar*, einem zweiten aus *Coriolanus*:

The account of the portents preceding the assassination in Julius Caesar, for example, probably derives from North's Plutarch, Ovid's Metamorphoses (XV), Lucan's Pharsalia in the original or in Marlowe's partial translation, Vergil's Georgics I and (I shall argue) the Aeneid. Similarly, Menenius's belly fable in Coriolanus is a composite of passages from Livy, North's Plutarch, William Averell's A Mervailous Combat of Contrarities (1588), William Camden's Remaines (1605), possibly Camerarius's Fabellae Aesopicae (1573), and Sidney's Apology (1595).

Zwei seiner Werke spielen in der römischen Frühgeschichte: *Coriolanus* und die frühe Verserzählung *The rape of Lucrece*. Sie behandelt die Ereignisse, die das erste Buch von *Ab urbe condita* abschließen. Auf die Schändung der LUCRETIA durch SEXTUS TARQUINIUS hin werden die Tarquinier aus Rom vertrieben, mit der Herrschaft seines Vaters endet auch die Königzeit.

Shakespeares Quelle waren neben LIVIUS – Buch I, 57-60, in der Übersetzung von WILLIAM PAINTER – vor allem OVIDS *Fasti*, II, 721 - 852, im lateinischen Original, in einer mit Anmerkungen versehenen Ausgabe von PAULUS MARSUS. Von einer englischen Übersetzung der *Fasti* zu Lebzeiten Shakespeares ist nichts bekannt.

In einem Stück, das aus einer ganz anderen Tradition zu stammen scheint, greift er zahlreiche Elemente seines Jugendwerks wieder auf: in *Macbeth*, das er wahrscheinlich zwischen 1603 und 1606 schrieb.

Die inhaltlichen Parallelen zwischen beiden Stücken liegen auf der Hand. Beide Male wird ein unschuldiger Mensch Opfer einer Schandtats, die in seinem Tod mündet. Außerdem geht es um die Vorgeschichte dieses Verbrechens, die Folgen und um die schließliche Sühne. Jeder der beiden Täter ist ein *foul usurper* (*The rape of Lucrece*: 412): Macbeth, Usurpator des Königsthrons, und Sextus Tarquinius, Schänder der Lucretia, übertreten fundamentale moralische Prinzipien, nehmen sich mit brutaler Gewalt, was ihnen nicht zusteht.

Macbeth selber ist es, der sich mit Sextus Tarquinius vergleicht. Als er zum Königsmord schreitet und ihn ein Dolch in das Gemach König Duncans zu führen scheint, sagt er (II, 1, 49ff.):

*Now o'er the one half-world
Nature seems dead, and wicked dreams abuse
The curtain'd sleep: Witchcraft celebrates
Pale Hecate's off'rings; and wither'd Murther,
Alarum'd by his sentinel, the wolf,
Whose howl's his watch, thus with his stealthy pace,
With Tarquin's ravishing strides, towards his design
Moves like a ghost.*⁵

Jetzt scheint über die eine Hemisphäre hinweg die Natur tot zu sein, und schlimme Träume täu-

schen die, die hinter ihren Bettvorhängen schlafen. Hexerei vollzieht die Riten der bleichen Hekate, und der verdorrte Mord, geweckt von seinem Wachtposten, dem Wolf, dessen Heulen einem Nachtwächterruf gleicht, bewegt sich zum Ziel seines Plans wie ein Geist, mit verstohlenem Gang, mit den geilen Schritten des Tarquinius.

Eine detaillierte Analyse der Bildersprache dieses Stückes zeigt, dass Shakespeare zahlreiche Motive aus *The rape of Lucrece* wieder aufgreift.⁶

Wichtig für Macbeth ist jedoch vor allem, wie Shakespeare den Charakter des Protagonisten differenziert und vertieft. Während ihn weder LIVIUS noch OVID als mit der Versuchung ringend darstellen, sondern als in seiner Gier skrupellosen Brecher des Gastrechts, scheinbar *hospes*, in Wahrheit *hostis* (*Fasti*, II, 787), zeigt Shakespeare ihn – wie Macbeth – in innerer Zerissenheit.

Die Hauptquelle für *Macbeth* war die zweite Auflage der von RAPHAEL HOLINSHED kompilierten *Chronicles of England, Scotland and Ireland* (1587). Shakespeare gestaltete seine Vorlage um: viele der Einzelheiten der Ermordung Duncans stammen nicht aus Holinsheds Bericht über diesen Mord, sondern aus seiner Darstellung des durch den Adligen DONWALD veranlassten Mord an einem anderen König, DUFF. Donwald wird – wie Holinsheds und Shakespeares *Macbeth* – durch seine Frau zu dieser Tat getrieben:

*Then Donwald, though he abhorred the act greatlie in heart, yet through instigation of his wife hee called foure of his seruants vnto him (...) and now declaring vnto them, after what sort they should worke the feat, they gladlie obeyed his instructions & speedilie going about the murther, they enter the chamber (in which the king laie) a little before cocks crow, where they secretlie cut his throte as he lay sleeping (...).*⁷

Wohlbekannt ist Shakespeare aber auch eine viel ältere *partnership in crime*: die der Klytaimnestra, der οὐλομένη ἄκοιτις Agamemnonns, mit ihrem ‚Freier‘ Aigisthos. Empört sagt Agamemnon zu Odysseus in der Unterwelt:

ὦς οὐκ αἰνότερον καὶ κύντερον ἄλλο γυναικός,
ἢ τις δὴ τοιαῦτα μετὰ φρεσὶν ἔργα βάληται·
οἷον δὴ καὶ κείνη ἐμήσατο ἔργον ἀεικές
κουριδίῳ τεύξασα πόσει φόνον. ἦ τοι ἔφην γε
ἀσπάσιος παίδεσσιν ἰδὲ δμώεσσιν ἐμοῖσιν

οἴκαδ' ἐλεύσεσθαι, ἢ δ' ἔξοχα λυγρὰ εἰδυῖα
οἷ τε κατ' αἴσχος ἔχευε καὶ ἔσσομένησιν ὀπισσω
θηλυτέρησι γυναιξί, καὶ ἦ κ' εὐεργὸς ἔησιν.
(*Od.*, 11, 427 - 434)⁸

Klytaimnestra erscheint hier in den letzten Versen als Prototyp weiblicher Verworfenheit.

In SENECAS *Agamemnon* ist sie es, die – wie Cassandra berichtet – die Doppelaxt (*bipennis*) gegen ihren Mann schwingt (V, 897 ff.). Die Entwicklung der elisabethanischen Tragödie stand unter dem profunden Einfluß der 1559-1581 vollständig ins Englische übersetzten Tragödien Senecas, den Shakespeare wahrscheinlich schon aus dem Schulunterricht kannte, und dem seine Stücke zahlreiche Elemente verdanken. Lange, in aufwendigem rhetorischem Stil abgefasste Passagen ebenso wie die Technik des Botenberichts, aber auch viele Einzelmotive zeigen den Einfluss Senecas auf Shakespeare.

Nicht nur im Hinblick auf die düstere Atmosphäre, den brutalen Kampf um die Macht und die Bilder der durch die Wahl des Bösen ausgelösten kosmischen Unordnung,⁹ sondern auch in einer Reihe von Einzelpassagen ist Senecas Einfluss auf *Macbeth* greifbar.¹⁰ Darunter sind manche, die zu den berühmtesten Stellen gehören. Ein zentrales Beispiel sind Macbeths Worte nach dem Königsmord, in II, 2, 59 - 62:

*Will all great Neptune's ocean wash this blood
Clean from my hand? No, this my hand will rather
The multitudinous seas incarnadine,
Making the green one red.*

Ähnlich äußert sich die schlafwandelnde Lady Macbeth in V, 1, 47f.:

*Here's the smell of blood still: all the perfumes of
Arabia will not sweeten this little hand.*

Im Vergleich dazu zwei Passagen aus Senecas Tragödien:

*quis eluet me Tanais aut quae barbaris
Maeotis undis Pontico incumbens mari?
non ipse toto magnus Oceano pater
tantum expiarit sceleris.*

(Hippolytus in *Phaedra*, 715 - 718)

*quis Tanais aut quis Nilus aut quis Persica
violentus unda Tigris aut Rhenus ferox*

*Tagusve Hibera turbidus gaza fluens
abluere dextram poterit? Arctoum licet
Maeotis in me gelida transfundat mare
et tota Tethys per meas currat manus,
haerebit altum facinus.*

(Hercules in Hercules Furens, 1323 - 1329)

Ein weiteres Beispiel aus Macbeth (V, 3, 22 - 26):

*I have liv'd long enough: my way of life
is fall'n into the sere, the yellow leaf;
And that which should accompany old age,
As honour, love, obedience, troops of friends,
I must not look to have (...)*

*Cur animam in ista luce detineam amplius
morerque nihil est; cuncta iam amisi bona,
mentem arma famam coniugem natos manus,
etiam furorem (...)*

(Hercules in Hercules Furens, 1258 - 61)

Für die Gestalt der Lady Macbeth findet sich eine weitere Vorläuferin: Tullia, wie OVID und – ausführlicher und weit eindrucksvoller – LIVIUS sie uns in einer anderen Phase der Tarquiniusgeschichte schildern, nämlich in der, die der Schändung der Lucretia unmittelbar vorausgeht.

Die Situation: Lucius Tarquinius und sein Bruder Arruns, Söhne des Königs Tarquinius Priscus, sind mit Töchtern seines Nachfolgers Servius Tullius verheiratet. Servius ist ihr Schwager, sie ehelichen also ihre Nichten;¹¹ er wähnt sich durch diese familiären Bande vor Nachstellungen der beiden Söhne seines Vorgängers sicher.

Der sanftmütige Arruns und Lucius' Frau Tullia maior werden von den beiden anderen, Lucius und Tullia minor, die ein Liebesverhältnis verbindet, umgebracht. Danach stiftet Tullia ihren neuen Ehemann Lucius Tarquinius zum Sturz ihres eigenen Vaters an. Er lässt seinen Schwiegervater (und Schwager) ermorden und usurpiert den Thron. Von den Furien ihrer Schwester und ihres Mannes gejagt, steuert Tullia ihre Kutsche über den Leichnam des toten Vaters und gelangt blutbespritzt nach Hause. Die Penaten sind über diesen Anfang so erzürnt, dass der Königsherrschaft ein böses Ende bevorsteht.

Dieses Ende kommt, als Sextus, Sohn des Lucius Tarquinius Superbus, Lucretia schändet und das römische Volk sich gegen den König erhebt. Wie schon NICCOLO MACHIAVELLI in seinem Liviuskommentar, den *Discorsi*, hervorhebt,¹² war die Schändung der Lucretia Anlass, nicht Ursache des Aufstandes gegen den König. Hätte er sich wie ein gerechter König verhalten, dann hätten sich Brutus und Collatinus in dieser Sache an ihn gewandt, nicht an das Volk.

Bevor Livius den Sturz des Servius Tullius und seine Folgen schildert, nennt er in einer zusammenfassend wertenden Formulierung die Frevel der Tarquinier „ein Verbrechen, wie es zu einer Tragödie passt“ (*sceleris tragici exemplum; 1,46,3*).

Shakespeare standen zwei – in anglistischen Studien zumeist in die Fußnoten relegierte – hervorragende Ausgaben des Livius zur Verfügung: 1589 erschien eine Werkausgabe unter dem Titel *Titi Liuij Patauini Romanae Historiae Principis, Libri Omnes*,¹³ elf Jahre später veröffentlichte PHILEMON HOLLAND ebenfalls in London seine Übersetzung *The Romane Historie Written by T. Liuius of Padua* (1600).

Hier die Anstiftung des Tarquinius zum Königsmord durch seine Gattin Tullia (1,47,3ff.):
Si tu is es, cui nuptam esse me arbitror, & virum, & regem appello: sin minus, eo nunc peius mutata est res, quod istic cum ignauia est scelus. Quin accingeris? non tibi ab Corintho, nec ab Tarquinijs, vt patri tuo, peregrina regna moliri necesse est. dij te penates patrijque, & patris imago, & domus regia, & in domo regale solium, & nomen Tarquinium, creat vocatque regem. Aut si ad haec parum est animi, quid frustraris ciuitatem? quid te vt regium iuuenem conspici sinis? facesse hinc Tarquinos, aut Corinthum: deulouere retro ad stirpem, fratri similior quam patri.

In Hollands Übersetzung (14):

But Sir (quoth she) if you be the man to whom I take my selfe wedded, then I cal you both husband and king: if not, then is our case changed for the worse, in that cowardliness is accompanied now with wickedness. Why resolve you not? why arme you not your selfe, and go about this businesse? you need not go so far as to Corinth or Tarquiniij, for

to seeke and compasse forraine kingdomes, as your father did. The gods of your owne house and native country, the Image and example of your father, the kings pallace, and therein the roiall seat and throne of estate, yea the very name of Tarquine, createth, nameth and saluteth you king. But and if your heart will not serve you to these desseignes, why beare you the world in hand and deceive them? why take you soe upon you as you doe, to shew your selfe as a kings sonne? Get you hence to Corinth againe, away to Tarquinij, turne backward to your former stocke and condition, more like to your brother than to your father.

Tullia gleicht Lady Macbeth nicht nur im Hinblick auf die Charakterzeichnung und auf ihr Verhältnis zu ihrem Mann, sondern sie benutzt dieselben verbalen Strategien, um ihn zum Sturz des Königs anzustacheln. Sie appelliert an seine Männlichkeit und an seinen Ehrgeiz und bezeichnet jedes Zurückschrecken als Feigheit (*ignavia*). Diese Verkehrung aller Moral entspricht dem zu Beginn des Stücks von den Hexen eingeführten Motto *Fair is foul, and foul is fair* (I, 1, 11).

Von seiner Frau in die Enge getrieben, willigt Tarquinius in den Sturz des Servius Tullius ein: *Alors, devenu audacieux à force de timidité, Tarquin-Macbeth se réfugie dans le crime.*¹⁵

Holland spiegelt sorgfältig die Nuancen von *accingere* (sich gürtend und sich daranmachen, zu tun) wider, indem er *Quin accingeris?* in die Doppelfrage *Why resolve you not? why arme you not your selfe, and go about this businesse?* zerlegt.

In *Macbeth* I, 5, 68 gebraucht Lady Macbeth exakt denselben Euphemismus *business*. In I, 7, 31 ist es Macbeth selbst, der verkündet *We will proceed no further in this business*, als er in letzter Minute doch noch von dem Verbrechen Abstand nehmen will, einem dreifachen Frevel gegen den König, Gast und Verwandten Duncan (I, 7, 12 - 16). So wie zwischen Servius und seinem Mörder Tarquinius familiäre Bande bestanden, ist auch die private Beziehung zwischen Duncan und Macbeth eine besondere, denn sie sind Cousins. Lady Macbeth attackiert ihren schwankenden Mann so:

Was the hope drunk,
Wherein you dress'd yourself? Hath it slept since?
And wakes it now, to look so green and pale
At what it did so freely? From this time
Such I account thy love. Art thou afeard
To be the same in thine own act and valour,
As thou art in desire? Would'st thou have that
Which thou esteem'st the ornament of life,
And live a coward in thine own esteem,
Letting 'I dare not' wait upon 'I would',
Like the poor cat i' the adage?

(I, 7, 35 - 45)

War die Hoffnung betrunken, in die du dich kleidetest? Hat sie seitdem geschlafen und wacht jetzt auf, so grün und bleich, um auf das zu schauen, was sie aus freiem Entschluß tat? Von jetzt an werde ich deine Liebe genauso einschätzen! Hast du etwa Angst davor, ein- und derselbe Mann in deinen Taten und in deinem Mut zu sein wie in deinem Begehren? Verlangst du nach dem, was für dich die Zierde des Lebens ausmacht, willst aber weiterleben und dich dabei selber für einen Feigling halten und das „Ich wage es nicht“ auf das „Ich würde gerne“ folgen lassen, wie die arme Katze im Sprichwort? [Fisch essen wollte sie - aber ohne sich die Füße naßzumachen!]

Eine weitere Parallele zwischen Livius und Shakespeare: Wie Tullia spricht auch Lady Macbeth nicht von eigenen Hoffnungen, sondern ihr Wille ist es, ihrem geliebten Mann die Königswürde zu sichern – um jeden moralischen Preis: ein deutlicher Gegensatz zu HOLINSHEDS *Lady Macbeth* und ihrem unbändigen Verlangen danach, Königin zu sein.¹⁶

Macbeth wird später, als er sich gezwungen sieht, wie Tarquinius auf dem Wege des einmal begonnen Verbrechens fortzuschreiten, um seine Herrschaft zu sichern, selber die zynische Strategie seiner Frau übernehmen. Als er zwei Männer zum Mord an seinem früheren Freund Banquo überreden will (III, 1, 73 ff.), stellt er diese Rache für das Unrecht, das die beiden angeblich von Banquo erlitten haben, als Beweis männlichen Mutes dar. Wieder verwendet er den Euphemismus *business* (III, 1, 124) für den Mord.

Die Darstellungsmöglichkeiten des Dramas boten dem Gestaltungswillen Shakespeares die Chance, Macbeth und seine Frau als wesentlich vielschichtiger Charaktere zu zeichnen als Tarquinius Superbus und Tullia, so wie der Dichter schon die Gestalt des Sextus Tarquinius komplexer gezeichnet hatte, als sie bei OVID und LIVIUS erscheint.

Macbeth und seine Frau sind keine bloßen Machtmenschen, sondern Liebende, und beide sind innerlich zerrissen: Sie haben ein Gewissen, das sie mundtot zu machen versuchen. Erfolglos versuchen sie, seine Stimme zu unterdrücken – wie sehr dieser Versuch misslingt, lässt uns Shakespeare miterleben.

Anmerkungen:

- 1) Robert S. Miola, *Reading Shakespeare*, Oxford 2000, Nachdruck 2008, S. 166f.
- 2) Ebd.
- 3) Ebd., S. 13f.
- 4) Miola, *Shakespeare's Rome*, Cambridge 1983. First paperback edition 2004, S. 11.
- 5) Vgl. die Übersicht (Appendix D) in der Macbeth-Ausgabe von Kenneth Muir in *The Arden Shakespeare*, London und New York 1. Aufl. 1951, Ausgabe von 1982, S. 189f. Die Übersicht fehlt in der 1984 erschienenen Neubearbeitung.
- 6) Alle Macbeth-Zitate folgen der Ausgabe in *The Arden Shakespeare* in der Neubearbeitung durch Muir, London 1984.
- 7) *Chronicles of Scotland*, S. 150.
- 8) Zitiert nach der Ausgabe von A. T. Murray (rev. G. E. Dimock) 2. Aufl. (mit Korrekturen), Cambridge, Massachusetts/London (Loeb) 1998.
- 9) Brian Arkins, "Heavy Seneca", in: *Classics Ireland* 2, 1995, S. 1 - 8, hier: S. 5.
- 10) Vgl. dazu neben Arkins, a.a. O., S. 5f., John William Cunliffes klassische Studie *The influence of Seneca on Elizabethan tragedy*. London 1893, S. 82 - 85 und den Kommentar von Kenneth Muir a. a. O. (1984) S. 56 zu Macbeth, II, 2, 59 - 62. – Die Textgestalt der Seneca-Zitate folgt der Ausgabe von John G. Fitch, Cambridge, Massachusetts/London (Loeb), 2002.
- 11) In I, 39, 4 berichtet Livius, dass Tarquinius Priscus dem Servius Tullius seine Tochter zur Frau gegeben habe, und von einer anderen Frau des Servius ist nicht die Rede.
- 12) *Discorsi di Niccolo Machiavelli sopra la prima deca di Tito Livio*, Buch III, Kapitel 5.
- 13) Es handelt sich um einen Nachdruck der Frankfurter Ausgabe von Sigismund Feyerabend (Frankfurt, 1588), deren Textgestalt von Franz Modius betreut wurde; vgl. dazu Johann Philipp Ostertag, *Des Titus Livius aus Padua römische Geschichte was davon auf unsere Zeiten gekommen ist, übersetzt und mit erläuternden Anmerkungen begleitet*, Frankfurt 1790, Bd. 1, S. 98.
- 14) A.a.O., S. 33.
- 15) Léon Catin, *En lisant Tite-Live*, Paris, Belles Lettres 1944, S. 80.
- 16) Holinshed, a. a. O., S. 170: "The woords of the three sisters also (of whom before ye haue heard) greatlie encouraged him herevnto, but speciallie his wife lay sore vpon him to attempt the thing, as she that was verie ambitious, burning in vnquen- chable desire to beare the name of a queene."

CHRISTOPH WURM, Dortmund

Die Humboldt-Süvernsche Schulreform und das Stendaler Gymnasium

„Die Verfassung, die wir haben, richtet sich nach keinen fremden Gesetzen; viel eher sind wir für sonst jemand ein Vorbild als von anderen abhängig. Mit Namen heißt sie, weil der Staat nicht auf wenige Bürger, sondern auf eine größere Zahl gestellt ist, Volksherrschaft. Es haben aber nach dem Gesetz in dem, was den Einzelnen angeht, alle gleichen Teil, und der Geltung nach hat im öffentlichen Leben den Vorzug, wer sich irgendwie Ansehen erworben hat, nicht nach irgendeiner Zugehörigkeit, sondern nach seinem Verdienst; und ebenso wird keiner aus Armut, wenn er für die Stadt etwas leisten könnte, durch die Unscheinbarkeit seines Namens verhindert. Sondern frei leben wir miteinander im Staat...“
THUKYDIDES, II. 37 (Aus der Totenrede des PERIKLES. Übersetzt von GEORG PETER LANDMANN, München 1973)

Der mit dem Jahr 1789 beginnende rund 25-jährige Zeitabschnitt stellt in der Geschichte der Menschheit einen solchen Epocheneinschnitt dar, wie ihn wohl nur jede vierte bis fünfte menschliche Generation erlebt. Jene Jahre sind bezüglich ihres Bedeutungsumfanges vielleicht am ehesten vergleichbar mit der im Jahr 1989 beginnenden historischen Zäsur unserer Tage, in der totalitäre Diktaturen überwunden und die Einheit Europas auf demokratischer Basis nahezu erreicht wurde.

Es begann 1789 mit einem europaweit spürbaren Paukenschlag, nämlich dem faktischen Sturz des französischen Königtums, dem sich wenige Jahre später dessen physische Beseitigung anschloss, des Königtums also, das Frankreich im 16. Jahrhundert beginnend zur europäischen Hegemonialmacht erhoben hatte und lange Zeit als stilgebend und Vorbild anderer europäischer Potentaten galt. Damit war gleichfalls der absolutistische Herrschaftsanspruch im Kern getroffen, der durch das französische Königtum und seine europäischen Nachahmer symbolisiert wurde. Wenige Jahre später fand das „Heilige Römische Reich Deutscher Nation“ sein unrühmliches Ende, in dessen europaweitem Rahmen sich nahezu für ein Jahrtausend das Leben der Menschen supranational entfalten konnte. Damit kamen die jahrhundertelangen Intentionen der deutschen Reichsfürsten zum Ziel, die sich schon stets auf Kosten des Reiches Vorteile verschafft hatten und

nun in perfidem Paktieren mit dem ausländischen Feind durch Bildung des Rheinbundes dem Heiligen Reich den Todesstoß versetzten. Was sich kurze Zeit später anschloss, war nicht weniger spektakulär, nämlich der Untergang Preußens und seiner ruhmreichen Armee in der Doppelschlacht von Jena und Auerstedt. Es war schon so, wie es Königin LUISE formulierte, Preußen war auf den Lorbeeren FRIEDRICHS DES GROSSEN eingeschlafen. Das Alte und Traditionelle, das durch Ständewesen, auf Herkunft gegründete individuelle Privilegien, obrigkeitliche Strukturen und persönliche Einschränkungen bis hin zur Unfreiheit charakterisiert war, hatte sich als morsch und nicht konkurrenzfähig gegenüber den neuen, von jenseits des Rhein herkommenden Ideen erwiesen. So verwundert es nicht, dass die Forderungen nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, die dazu noch durch das plebiszitäre Kaisertum NAPOLEONS überhöht wurden, bei vielen Deutschen auf Verständnis, ja Begeisterung stießen – solange jedenfalls, bis der despotische und menschenverachtende Charakter der napoleonischen Herrschaftsform, die die bedingungslose Gefügigkeit der Menschen des europäischen Kontinentes beanspruchte, unübersehbar wurde.

Wie oft in Situationen eklatanter politischer Paradigmenwechsel, staatlicher Neuorganisationen und gesellschaftlicher Umbrüche war der Neubeginn in Preußen nach 1806 mit der Einsicht verbunden, dass nur allumfassende Reformen, die zentral auch einen Neuanfang im Bildungsbereich beinhalten, nachhaltige und tragfähige Verbesserungen und Reorganisationen des daniederliegenden Staatswesens bewirken könnten. Von dieser Überzeugung war die gesellschaftliche Elite ganz wesentlich durchdrungen, die nach 1806 in den unterschiedlichen Ministerien in Preußen in die politische Verantwortung gelangte, deren Wirken vor allem mit den Namen STEIN, HARDENBERG, HUMBOLDT und SÜVERN verbunden ist.

Dabei war es nicht so, dass nicht Anknüpfungspunkte oder lokale Vorläufer von Reformansätzen vorhanden gewesen wären, deren Wirken nun fortgesetzt werden konnte. Als Beispiel für viele in Preußen und im Heiligen Reich, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zu der Überzeugung

gelangten, dass zentrale Bildungsreformen zur Verbesserung der Lage des Staates zwingend erforderlich seien, sei auf das Wirken von FRIEDRICH EBERHARDT VON ROCHOW hingewiesen, der auf seinem Gut in Reckahn grundlegende pädagogische Reformen im Landschulbereich verwirklichte. Von Rochow ging hierbei von dem viel beachteten Grundsatz aus, dass Ziel jeder Pädagogik die Bildung der Charaktere in einer Konzeption der allgemeinen Menschheitserziehung sein müsse, was in der Konsequenz darauf hinauslief, die in den jungen Menschen liegenden Fähigkeiten ohne Rücksicht auf ständische Herkunftsfragen optimal zu entfalten. Mit diesem Ansatz, mit dem von Rochow in Widerspruch zu der affirmativen Nützlichkeitspädagogik der an Stand und Beruf im Rahmen des feudalen Systems orientierten Erziehung geriet, nahm er im Grundsatz Überlegungen vorweg, die eine Generation später von HUMBOLDT, FICHTE und SCHELLING zu Prinzipien staatlicher Erziehungsaufgaben erklärt wurden. Allerdings muss man von Rochow als Größe *sui generis* betrachten, da neben der allgemeinen Menschenbildung der Gesichtspunkt der Vermittlung nützlicher Fertigkeiten und Kenntnisse bei ihm eine gleichberechtigte Rolle spielte und er der ständischen Ordnung des absolutistischen preußischen Staates weitgehend verhaftet blieb.

Wenn man die abendländische Geschichte des alten Europa summarisch und bezogen auf ihre Entwicklungsschübe hin betrachtet, ergibt sich die Feststellung, dass offenkundig in Abständen von zwei bis maximal drei Jahrhunderten eine fundiertere und die jeweilige Gegenwart befruchtende Hinwendung zur griechisch-römischen Antike, erfolgt, die sich auf ein intensives Studium vor allem der künstlerischen und literarischen Hinterlassenschaft der klassischen Epochen dieser beiden Völker bezieht.

Also verzeichnen wir im letzten Drittel des achten Jahrhunderts beginnend und sich verstärkend nach dem Jahr 800 n. Chr. und der Wiedererrichtung des römischen Kaisertums durch KARL DEN GROSSEN das Aufkommen der sogenannten karolingischen Renaissance, die vom Herrscher selbst und den Klöstern ihren Ausgang nahm. Neben Karl sind hier ALCUIN und BONIFATIUS federführend geworden.

Nachdem dann im Jahr 962 n. Chr. das Kaisertum unter Führung der sächsischen Herrscher auf die Ostfranken oder Deutschen übergegangen war, kam es im 10. und 11. Jahrhundert zur Ausprägung der ottonischen Renaissance, mit der unter der Ägide der ottonischen Kaiser anknüpfend an die karolingische Renaissance politisch und kulturell das Programm der *Renovatio Imperii Romanorum* angestrebt wurde. Mit Kaiser OTTO III. fand diese Entwicklung ihre ideenreichste Entfaltung.

Mit dem sich dann im 14. und 15. Jahrhundert voll entfaltendem Humanismus und der Renaissance verbindet sich der Übergang vom Mittelalter in die moderne Welt der Neuzeit, der – sich orientierend am menschlichen Idealbild der Antike und an der sprachlichen und künstlerischen Vollkommenheit der klassischen Zeit der Griechen und Römer – daran ging, in diesseits gewandter Form menschliche Selbstverwirklichung zur höchsten Ausprägung zu bringen. Die geistesgeschichtliche Aufbruchstimmung jener Zeit war von dem Willen geprägt, sich von der als erdrückend empfundenen Realität mittelalterlicher Fremdbestimmungen, die vorrangig bezüglich bestimmter Erscheinungsformen der Kirchen und Klöster als depraviert galten, frei zu machen und sich dem reinen Quell wirklicher *Humanitas* wieder zuzuwenden, die man im antiken Menschen vorbildhaft verkörpert sah.

Die Ursprünge der Geistesbewegung, die wir anknüpfend an FRIEDRICH IMMANUEL NIETHAMMER uns angewöhnt haben, Humanismus, neuer Humanismus oder Neuhumanismus zu nennen, sind doppelter Natur und gehen bis auf den Übergang vom 17. zum 18. Jahrhundert zurück. Es ist einmal der philologisch-pädagogische Ansatz, der die Kritik am Rückgang der Sprachkenntnisse vorrangig des Griechischen und an der steril und oberflächlich gewordenen Form der sprachlichen Vermittlung zum Inhalt hat. In der Tat war im Verlauf des 17. und 18. Jahrhunderts die Bedeutung der alten Sprachen im Rückgang befindlich, was einerseits bezüglich der christlichen Kirchen auf den Einfluss der lutherischen Orthodoxie, des Pietismus und, in modifizierter Form, der Jesuiten und andererseits bezüglich der Pädagogik auf den utilitaristischen Philanthropinismus, der die Nützlichkeitsaspekte der Realien betonte, zurückzuführen war. Hinzu kam, dass in den

verschiedenen Bereichen des öffentlichen Lebens der Gebrauch des Lateinischen durch die Anwendung der jeweiligen Nationalsprachen sukzessive abgelöst wurde. Der Einfluss antiker heidnischer Autoren wurde zurückgedrängt, das Spracherlernen auf das Ziel der Bibelexegese reduziert und die Sprachvermittlungsmethode auf das Prinzip der *Imitatio* eingeengt. Was dabei herauskam, war ein Muster ohne Eigenwert und ohne spezifischen Gültigkeitsanspruch im Kanon der schulischen und universitären Fächer. Dagegen wandten sich nun vehement Pädagogen und Hochschullehrer wie MATTHIAS GESNER, JOHANN AUGUST ERNESTI und vor allem CHRISTIAN GOTTLOB HEYNE, die den Eigenwert der Inhalte der klassischen Werke der Griechen und Römer nachwiesen und deren Bedeutung für die Jugendziehung hervorhoben. Hier deutet sich schon die Richtung an, die dann zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit dem Wirken von FRIEDRICH AUGUST WOLF zum Durchbruch gelang, nämlich die Begründung des eigenständigen universitären Faches der klassischen Altertumswissenschaften.

Motive und Ziele dieser Richtung verbanden und überlagerten sich nun mit Fragestellungen, die stärker die Ursachen und Rahmenbedingungen für das Entstehen von Höhepunkten menschlicher Kulturentwicklung untersuchten und dies zum Teil mit der Analyse gesellschaftlich-politischer Herrschaftsformen verbanden. Von der These der Ursprünglichkeit der griechischen Kultur, die durch englische Autoren wie ANTHONY COOPER, THOMAS BLACKWELL und ROBERT WOOD schon in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts verbreitet wurde, über JOHANN JOACHIM WINCKELMANN, der in dieser Entwicklung die zentrale Rolle einnimmt, führt ein direkter Weg hin zur deutschen Klassik, durch die der Griechenglaube seine ideelle Überhöhung erfuhr.

Das Beschreiten dieses Weges, der ein Abrücken von der frankophilen Dominanz zentral mit beinhaltete, war auch ein Ergebnis der kritischen Reflexionen der Veränderungen der politischen und gesellschaftlichen Gewichtungen, die im Verlauf der 18. Jahrhunderts unübersehbar geworden waren. Die Hegemonie Frankreichs über die europäische Staatenwelt, die sich nach allgemeiner Wahrnehmung mit dem absolutistischen System

nach Art der Herrschaft LUDWIGS XIV. verband, war nach dem spanischen Erbfolgekrieg einer englischen Thalassokratie gewichen, die auf dem europäischen Kontinent als weniger bedrohlich empfunden wurde. Dies wird auch mit dem englischen Grundsatz, in Europa ein Gleichgewicht der Kräfte anzustreben und mittelbar zu herrschen, zusammenhängen. Für die intellektuelle Elite ergab sich aber die Präferenz für das englische Modell aus dem hohen Grad an bürgerlicher Freiheit und demokratischer Verfassungswirklichkeit, der sich nach dem Sturz der Herrschaft der STUARTS entwickelt hatte. Gewaltenteilung, Souveränität des Parlamentes und Rechtssicherheit, das waren Verfassungsgrundsätze, die schon MONTESQUIEU in seiner Analyse des englischen Staatswesens als vorbildhaft herausgestellt hatte, die nun ihre Ausstrahlungskraft auf das alte Europa entfalteten. Von daher ergab sich zum einen in der weiteren Folge der Blick auf die Literatur Englands, der insbesondere Lessing mit intensiver Affinität Aufmerksamkeit zuwendete, zum anderen wurde das intellektuelle Interesse auf die griechische Literatur und die Kunstentwicklung aller Genera dieses Volkes gelenkt, da insbesondere WINCKELMANN aufgrund seiner Ablehnung absolutistisch-despotischer Herrschaftsformen Vorliebe gegenüber dem parlamentarischen England und den griechischen Poleis empfand und zwischen diesen parallele Gesetzmäßigkeiten und Entwicklungen entdeckte. Diese schon zuvor von anderen empfundene Parallelität mag ebenfalls der Hintergrund für das frühe Interesse sein, das schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts in England an Hellas zu verzeichnen ist, das unter anderem zur Gründung der *Society of Dilettanti* im Jahr 1734 führt, die englische Expeditionen in die Agäis durchführte.

Aus diesen beiden sich überlagernden und befruchtenden Grundlagen ergab sich nun eine Geisteshaltung, die vorrangig die Beschäftigung mit griechischer Literatur und Kultur als Fundament eines reformierten Bildungssystems ansah. Dies ergab sich aus dem doppelten Phänomen, dass die Hellenen gleichsam aus dem Nichts als erste des Abendlandes unerreichbar erscheinende Höhepunkte in Epik, Geschichtsschreibung, Philosophie, Tragödie, Komödie und in der bildenden Kunst und Architektur hervorgebracht hatten und dass

dies mit einer verfassungspolitischen Entwicklung jedenfalls in der Klassik verbunden war, die auf die Verwirklichung von Freiheit, Gleichheit und Demokratie in dem attischen Polissystem als Ziel ausgerichtet war. Aus der von WINCKELMANN entwickelten Theorie, dass individuelle und staatliche Freiheit genuine Voraussetzung für das Entstehen von Höhepunkten der Literatur- und Kunstentwicklung sei, ergab sich als Schwerpunkt, vorrangig der klassischen Literatur und der zur Klassik hin-führenden Epoche die Aufmerksamkeit zuzuwenden. HOMER und HESIOD, den Tragikern, PLATO und den Historikern HERODOT und THUKYDIDES kam dabei ein erhöhter Stellenwert zu, da deren Ursprünglichkeit, sprachliches Genie und ideelle Wertvorstellung als vorzüglich geeignet betrachtet wurden, nachwachsenden Generationen in Stil- und Charakterbildung als Vorbild verantwortungsvoller Lebensführung zu dienen. Als das Zielbild dieser im übrigen zweckfrei, im Sinne einer nicht auf ein spezifisches Berufsprofil ausgerichteten Ausbildungsphilosophie mag vielleicht am ehesten das staatsbürgerliche, ganz vom Gedanken der Volksherrschaft erfüllte Ideal gelten, das PERIKLES bei THUKYDIDES (II,37) als Wesen der attischen Demokratie beschreibt: Chancengleichheit ohne Rücksicht auf die Herkunft, Selbstverantwortung in Freiheit, Aufstieg nur durch Leistung.

Dies waren die Prinzipien, an denen sich die Neuorganisation des Bildungswesens in Preußen von 1806 an orientierte, wobei es der Kritik an der Pädagogik der Vergangenheit, die christliche Autoren bevorzugt hatte, und der politischen Realität der Gegenwart, in der sich ein fremder Usurpator als neuer CAESAR gerierte, geschuldet war, dass christliche Literatur und das Lateinische zunächst nicht im Vordergrund des tieferen Interesses der Reformer standen. Die innere Zuneigung bis hin zu einer von Seelenverwandtschaft ausgehenden tieferen Verbundenheit galt in dieser nach Befreiung und Freiheit strebenden Zeit vorrangig Hellas, das seine Unabhängigkeit gegen den fremden Eindringling Persien erfolgreich verteidigt und in der Folge stufenweise die attische Demokratie verwirklicht hatte. Diese gewisse Vernachlässigung des Lateinischen und der christlichen Autoren wich aber später unter gewandelten politischen Vorzeichen einer toleranteren und liberaleren Haltung der Schulverwaltungen.

Die preußische Reformzeit nach 1806 ist im Wesentlichen dadurch charakterisiert, dass politische Maßnahmen aus einem Guss durchgeführt wurden, die die Zukunftsfähigkeit des Staates in den zentralen Politikfeldern gewährleisten sollten. Das stufenweise zu erreichende Ziel war hierbei, den ständisch-obrigkeitlichen Staat, in dem die Geburt die Stellung bestimmte, in ein demokratisch-liberales Gemeinwesen umzubauen, das durch Freiheit, Chancengleichheit und das individuelle Leistungsprinzip charakterisiert war. Was STEIN und HARDENBERG hierbei durch die Bauernbefreiung, die Einführung der Gewerbefreiheit, die Städteordnung und weitere Maßnahmen wie die Judenemanzipation erreichten, leiteten HUMBOLDT und sein Staatsrat JOHANN WILHELM SÜVERN im Bildungsbereich mit der gleichen Zielsetzung ein. Für alle drei Schulformen, die Landschulen, die Bürgerschulen und die aus den Lateinschulen hervorgehenden Gymnasien sollte im Kern dasselbe Bildungsprinzip gelten, nämlich, das der allgemeinen Menschenbildung. Dazu musste das Bildungsniveau insgesamt gehoben und die Durchlässigkeit innerhalb der Schulformen institutionalisiert werden, um dem individuellen Leistungsgedanken in der Praxis zum Durchbruch zu helfen. Durch Einführung der Lehrmethoden des Schweizer Pädagogen JOHANN HEINRICH PESTALLOZZI im Landschulbereich und die Reform der Lehrerausbildung durch die Errichtung von Musterschulen wurde dem ganzheitlichen Bildungsansatz der Reformer Rechnung getragen. Auch für die Bürgerschulen sollte dem Grundsatz entsprochen werden, in jedem Fach ein Ganzes als Wissen zu vermitteln, was einen intensiven Deutschunterricht beinhaltete sowie die Möglichkeit umfasste, in den Stadtschulen in den Fächern Mathematik, Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften Stoffe zu vermitteln, die in den Gymnasien erst in einer höheren Klassenstufe unterrichtet wurden.

Die weitestgehenden Veränderungen betrafen allerdings den Gymnasialbereich. Durch die Einführung des Staatsexamens für angehende Gymnasiallehrer (*Examen pro facultate docendi*) im Jahr 1810 sicherte Humboldt nicht nur ein wissenschaftliches Niveau der zukünftigen Studienräte, sondern erreichte auch in Verbindung mit anderen wissenschaftspolitischen und schulorga-

nisatorischen Veränderungen eine Verbesserung der Einstellungspraxis, da Schulen, die den gymnasialen Status anstrebten oder behalten wollten, ausschließlich staatlich geprüfte Gymnasiallehrer einstellen durften. Eine Ergänzung erfuhr diese Maßnahme im Jahr 1812 durch die verbindliche Einführung des Abiturs als staatliche Abschlussprüfung im Gymnasialbereich, die die Voraussetzung für das Studium an einer Universität darstellte. Dies wurde auch die Scheidelinie, an der sich der Weg trennte zwischen den Lateinschulen, die Gymnasien werden wollten, und denen, die Bürgerschulen wurden. Wenn sich eine Lateinschule für das Abitur entschied, hatte sie auch die staatlichen Kriterien für ihre Arbeit zugrunde zu legen, die durch die Reformen festgelegt waren. Dies betraf neben der Unterwerfung unter die staatliche Schulaufsicht und die ausschließliche Einstellung von staatlich geprüften Gymnasiallehrern vor allem auch die Einführung einer verbindlichen Stundentafel. Diese sah nach der Erlasslage des Jahres 1816 beispielsweise für die Prima folgende Wochenstunden vor: Latein: 8; Griechisch: 7; Deutsch: 4; Geographie/Geschichte: 3; Mathematik: 6; Naturwissenschaften: 2; Religion: 2.

Neben dem fast gleichrangig vermittelten Latein und Griechisch ragen Deutsch und Mathematik als Hauptfächer heraus. Durch den hohen Anteil an Mathematik, der bis 1837 in Preußen Bestand hatte, sollte dem ganzheitlichen Ausbildungsansatz Rechnung getragen werden, der eine umfassende geistige Ausbildung verlangte.

Mit den Neuordnungen der Jahre 1810, 1812 und 1816 waren die wesentlichen Reformschritte erreicht, die in Verbindung mit der Gründung der Berliner Universität 1810 im Geiste des Neuhumanismus die Grundlage für den Vorrang deutscher Bildung und Wissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert bis hin zum Ende des zweiten deutschen Kaiserreiches legten. Zunehmend gewannen Leistung und Bildung, nicht Abstammung Einfluss auf berufliche Lebenschancen, die sich vor allem dem Bürgertum neu eröffneten und bereitwillig ergriffen wurden.

Gestatten Sie mir bitte an dieser Stelle den kleinen wissenschaftspolitischen Exkurs, aus der Sicht unserer Gegenwart, die in den Hochschulen aktuell von der Diskussion um den sogenannten Bologna-Prozess und die Einführung der konse-

kutiven Studiengänge Bachelor und Master geprägt ist, auf die Bedeutung der von Humboldt vor 200 Jahren getroffenen Reform einzugehen.

Ziel der damals vom preußischen Staat in den Reformjahren eingeleiteten Veränderungen im Bildungsbereich war die Hebung des Bildungsniveaus in Schule und Universität. Dies beinhaltete auch eine faktische Verdrängung der alten akademischen Abschlüsse Baccalaureus und Magister, die seit der Gründung der ersten europäischen Universitäten im späten Mittelalter verliehen worden waren. Baccalaureus, der mit der *bacca*, dem Lorbeerzweig Ausgezeichnete, wurde der, der das Studium der *septem artes liberales* in der Artistenfakultät, aus der die Philosophische Fakultät später hervorging, erfolgreich durchlaufen hatte. Das war eine Art Eingangs- oder Grundstudium. Danach erst konnte man in einer der drei klassischen Fakultäten weiterstudieren, nämlich der theologischen, juristischen oder medizinischen Fakultät, um hier den Magister zu erwerben, mit dem das Studium beendet wurde, wenn nicht zusätzlich noch eine Promotion angestrebt wurde, die in der Regel die akademische Laufbahn eröffnete. Dies waren jahrhundertlang die universitären Abschlüsse im alten Europa, die dann auch in der neuen Welt in der anglo-amerikanischen Bezeichnung Bachelor und Master übernommen wurden. Mit der Einführung der Staatsexamina für angehende Studienräte und die Lehrer der anderen Schulformen, denen im weiteren geschichtlichen Verlauf in Deutschland im 19. Jahrhundert weitere Staatsprüfungen folgten, wie die juristischen Staatsexamina für angehende Richter und Staatsanwälte sowie die Approbation für Ärzte und Apotheker, wollte der preußische Staat ein hohes Ausbildungsniveau für Berufsgruppen mit staatlicher oder öffentlichkeitswirksamer Relevanz sicherstellen, das er durch die alten akademischen Abschlüsse auch auf Grund des Niveauverlustes vieler Universitäten im 17. und 18. Jahrhundert nicht mehr gewährleistet sah. Dem diente *mutatis mutandis* ebenso die obligatorische Einführung des Abiturs als staatliche Zulassungsprüfung, mit der die Berechtigung zum Studium an einer deutschen Universität erworben wurde. Der von den preußischen Reformern eingeschlagene Weg wurde auch nicht aufgegeben, als infolge der industriellen Revolution im Verlauf des 19. Jahrhunderts mit den

Ingenieurschulen und den Technischen Hochschulen und Technischen Universitäten neue Schul- und Hochschultypen entstanden, die nicht mehr die *universitas* des Wissens vermittelten, sondern sich auf Natur-, Technik- und Ingenieurwissenschaften spezialisierten. Auch diese neuen Einrichtungen griffen nicht auf die alten akademischen Bezeichnungen Baccalaureus und Magister als Abschlüsse zurück, was durchaus möglich gewesen wäre, sondern sie verliehen, da staatliche Aufgabenverwaltung und somit die Notwendigkeit von Staatsprüfungen für diese Ausbildungsprofile nicht im Vordergrund der Aufmerksamkeit standen, als Abschlüsse die Titel graduerter Ingenieur bzw. Diplomingenieur. Beide Abschlüsse wurden neben dem „*made in Germany*“ im 19. und 20. Jahrhundert international anerkannte Ausweise für hohe Qualität, Präzision und Zuverlässigkeit. Nach 200 Jahren, wenn wir so wollen eines deutschen Sonderweges, erreichen uns nun die alten akademischen Abschlüsse der Zeit vor den Reformen Humboldts wieder, allerdings in gewandelter Form, versehen mit dem Hauch der Internationalität durch die Aura ihrer anglo-amerikanischen Bezeichnung. Bemühen wir uns darum, dass bei diesem Umwandlungsprozess, der offensichtlich unumkehrbar geworden ist und der eine ungeheure Spezialisierung, Verdichtung und Verkürzung der Studieninhalte potentiell gerade bei den sechs- oder siebensemestrigen BA-Studiengängen mit beinhaltet, die Gesichtspunkte nicht völlig aus dem Blickfeld geraten, die den preußischen Reformern wichtig waren, nämlich die eines hohen Bildungsniveaus verbunden mit der Ausbildung wahrer Humanität.

Für das altherwürdige **Gymnasium in Stendal** stellten nun die turbulenten Jahre nach 1806 eine ganz besondere Herausforderung dar, da nach dem Frieden von Tilsit im Jahre 1807 die Altmark und Stendal aus dem Korpus des Königreiches Preußen herausgetrennt wurden und zusammen mit anderen Gebieten wie dem aufgelösten Herzogtum Wolfenbüttel-Braunschweig und weiteren deutschen Teilstaaten zu einem neuen Gebilde zusammengefasst wurden, das direkt französischer Herrschaft unterstand, nämlich dem Königreich Westfalen. 1808 fand die Huldigung des neuen Königs JÉRÔME BONAPARTE statt, des jüngsten Bruders von Napoleon, der von Kassel aus regierte.

Wir können nicht mehr beurteilen, welche konkreten Folgen dieser Wechsel der Regierung für unser Gymnasium hatte; wir wissen aber, dass es in dieser westfälischen Zeit den Namen Lyzeum trug.

Ein großes Glück für das Stendaler Gymnasium war es indes, dass 1808 mit Dr. CHRISTOPH FRIEDRICH FERDINAND HAACKE (1781-1855) ein Pädagoge die Leitung der Schule übernahm, der ganz vom Geiste Humboldts und des Neuhumanismus erfüllt war und die Schule sicher durch die westfälische Zeit, die bereits 1813 endete, geleitete, ohne dass die Schule nachhaltigen Schaden nahm.

Der Aufschwung, den Bildung und Wissenschaft von da an nahmen, äußert sich auch in den Zahlen des Stendaler Gymnasiums. Fand Dr. Haacke bei seinem Dienstantritt 1808 nur vier Lehrer und 33 Schüler vor, so waren es 1854 bei seiner Emeritierung neun Lehrer und 232 Schüler. Die Jahre dazwischen verzeichnen die wesentlichen Stufen der weiteren Entwicklung: 1813-1815: sämtliche Primaner gehen ins Feld; 1815: seit dieser Zeit finden regelmäßige Konferenzen zu pädagogischen Fragen statt; 1815 wird der erste freiwillige Turnunterricht erteilt; **1817** übernimmt das Königreich Preußen die Kopatronatsrechte. Die Schule erhält den Namen **Gymnasium**; 1821 wird 7 Lehrern der staatliche Zuschuss erteilt; 1824 wird die Schulordnung erlassen mit dem Schwerpunkt der alten Sprachen und der Mathematik

Das Wirken von Dr. Haacke in dieser Zeit kann nicht hoch genug bewertet werden. Er ist nicht nur der Direktor mit der längsten Amtszeit an diesem Gymnasium, sondern er hat durch seine durch den Neuhumanismus geprägte Gedankenwelt, die den Grundsätzen der Freiheit und dem individuellen Leistungsgedanken verpflichtet war, zum Aufschwung des Bildungsgedankens beigetragen und der Durchsetzung bürgerlicher Selbstbestimmung in der Altmark in schwieriger Zeit durch sein Vorbild Geltung verschafft. Er verkörpert durch seine Person und die von ihm geleitete Schule gleichsam exemplarisch den prosperierenden Weg, der die Verwirklichung bürgerlicher Bildungsansprüche und die Erreichung von Chancengleichheit beinhaltet. Dafür gebührt ihm eine herausragende Stellung in der Geschichte unseres altherwürdigen Stendaler Gymnasiums.

CHRISTOPH HELM, Wolfenbüttel

LUDUS DE SANCTO NICOLAO – Kleines Nikolausspiel

De fabula agitur, in qua Nicolaus morte suscitavit tres scholares, quos caupo quidam crudeliter trucidavit et in dolio conservavit. Sed allegorice auctor loquitur de arte paedagogica Rudolphi Steiner, qua arte dilacerantur discipuli. Auctor huius ludi adumbrat artem paedagogicam, quae totum hominem educat et in meliorem statum provehendum curat.

Personae:

Tres scholares
Angeli scholarium

Caupo
Sanctus Nicolaus
Custodes

(tres scholares scaenam intrant)

SCHOLARIS PRIMUS

Sumus vagantes, tres scholares pauperes.

Trivium, quadrivium sedulo perdidicimus.
Illustribusque philosophis assedimus,
et Zenona, Epicurum et Platonem novimus,
doctrinam et illam neoplatonicam arduam.
Sed quis salutem nos docebit et fidem?

SCHOLARIS SECUNDUS

Properemus ergo in civitatem proximam,

Scrutemur, ubi sit omnium celeberrimus
doctor, magister, qui scholares instruat.

SCHOLARIS TERTIUS

Sistite, sodales, has fores pulse manu:
(Caupo intrat)

Salve! Salutant te modestius hospites.
Unum cubiculum satis erit scholaribus.
Dic, scisne, quis sit optimus sapientium
in urbe vestra, qui fidem doceat novam?

CAUPO

Statim advocabo tibi virum doctissimum!
(abit et mox iterum apparet more sapientis vestitus)

Personen:

erster Schüler
zweiter Schüler
dritter Schüler
drei Engel der drei Schüler
Wirt
Heiliger Nikolaus
Wächter

(drei Schüler betreten die Bühne)

ERSTER SCHÜLER

Wir sind Studenten, arm und auf der Wanderschaft,
in allen Fächern hoher Schulen sind wir firm,
und viele berühmte Lehrer haben wir gehört,
wir kennen Zenon, Platon und auch Epikur,
dazu die dunkle Lehr' der Neuplatoniker.
Doch wer kann Glauben lehren und das ew'ge
Heil?

ZWEITER SCHÜLER

Lasst uns zusammen wandern in die nächste
Stadt!
Dort wolln wir fragen, wo wir den berühmtesten
Professor finden, der Studenten gut betreut.

DRITTER SCHÜLER

Bleibt stehen, Freunde, hier an diese Tür klopf ich:
(Wirt tritt auf)
Grüß Gott! Drei Schüler suchen bei dir Herberge.
Mit einem Zimmer werden wir zufrieden sein.
Sag, weißt du, wer der Allerweiseste bei euch,
der uns den neuen Glauben gut vermitteln kann?

WIRT

Sofort ruf ich den besten aller Lehrer her!
(geht. Kommt bald darauf wieder, als Weiser verkleidet)

O venite ad me, pueri beati!
Ferte vestra et corda pecuniamque,
ut viam rectam doceam molestam
difficilemque.

Spiritum corpusque animam atque vitam
dividam sacro gladio severo,
morte ne immitti pereat superstes
pars animarum.

SCHOLARES
Patiemur omnia! Fac secus et dividas!

*(CAUPO trucidat scholares crudeliter et pecuniam
eorum arripit)*

(Angeli scholarium intrant)
ANGELI

Coram Domino nos pro miseris
petimus: Domine, o ulciscere eos!
Mitte patronum, qui vivificet
dilaceratos.

(NICOLAUS intrat)
NICOLAUS
Quantum fragorem, quantum odorem foetidum
sensi in taberna? Scelera sunt commissa ibi!
In dolio scholares mortui latent!
Vos suscitabo: morte, dico, surgite!

(SCHOLARES resuscitantur)
Caupo scelestus capite condemnabitur!
*(CUSTODES quidam CAUPONEM vinciant et
abducturi sunt)*

CAUPO
Miserere, episcope, culpa enim mea maxima
est!
Dimitte debita nostra, ut et dimittimus
debitoribus, - mea culpa maxima est mea!

NICOLAUS
Te absolvam, et illi *(scholares annuunt)*, ne dehinc
peccaveris!

[Sapphische Strophe:]
O, kommt her zu mir, ihr habt Glück, ihr Knaben!
Gebt mir eure Herzen – und auch die Börsen,
dass den rechten Weg ich euch zeig, den steilen,
der so beschwerlich.

Euren Geist und Körper und auch die Seele
Trenn' ich mit geweihtem und scharfem Schwerte,
dass nicht in dem Tod mit vergeht der Seele
ewiger Anteil.

SCHÜLER *(alle drei zusammen)*
Wir dulden alles! Schneid und trenne, wie du
willst!
*(Der Wirt metzelt die Schüler grausam nieder und
rafft ihr Geld an sich)*
(Die Engel der Schüler treten auf)
ENGEL *(alle drei)*

[Anapäste:]
Vor dem Herrn bitten wir für die Unglücklichen:
Wir bitten dich, Herr, dass das Unrecht du sühnst!
Einen Fürsprecher schick', dass er wieder erweck'
Die zerstückelte Schar!

(Nikolaus erscheint)
NIKOLAUS
Welch ein Getöse und welch schrecklicher Gestank
in dieser Kneipe! Hier geschah Verwerfliches!
Die Leichen dreier Schüler barg man in dem Fass!
Steht auf, ihr Schüler! sag ich, weck euch wieder
auf.

(die Schüler werden wiedererweckt)
Und mit dem Tode wird bestraft der böse Wirt!
(Wächter fesseln den Wirt und wollen ihn abführen)

WIRT
Erbarm dich, Bischof, meine Schuld ist riesen-
groß!
Vergib uns unsere Schuld, wie wir unsern Schul-
digern
vergeben, – ach, meine Schuld ist unermesslich
groß!

NIKOLAUS
Von Sünden spreche ich dich los, wie auch die
Drei?

Nos quoque te absolvimus, iam noli peccare!

CAUPO

In omne tempus, Domine, abhinc tibi serviam!

ANGELI

Laudetur Trinitas, Nicolaus simul,
laudetur et amor sanctaque caritas,
quae tandem miseris corporibus suo
afflatam igne animam reddidit integram.

SCHOLARIS PRIMUS

Deo iuvante ab inferis revertimus!
Dominum sequemur semper optimum omnium!

SCHOLARIS SECUNDUS

Nicolae noster, gratias tibi agimus!
Gratis docebimus et scholares pauperes.

SCHOLARIS TERTIUS

Vagantibusque damus hospitium bonum.
Hospesque gratus, Nicolae, nobis eris!

FINIS

(die Schüler nicken zustimmend)

Wir binden dich los, so sündige hinfort nicht
mehr!

(Nikolaus und die Schüler nehmen dem Wirt die
Fesseln ab)

WIRT

Ich will von jetzt an, Herr, dir treu zu Diensten
stehn!

ENGEL

[Asklepiadeen:]

Lob sei der Trinität, heiligem Nikolaus!
Und es werde gelobt Liebe zum Nächsten auch,
die dem sterblichen Leib unversehrt gab zurück
seine ewige Seel', beide mit Lieb' verband.

ERSTER SCHÜLER

Mit Gottes Hilfe sind vom Tode wir erweckt.
Für alle Zeiten folgen wir dem besten Herrn!

ZWEITER SCHÜLER

Wir danken dir, du unser heiliger Nikolaus!
Wir werden gratis lehren die Bedürftigen!

DRITTER SCHÜLER

Und allen Schülern geben gern wir Herberge.
Du, Nikolaus, bist immer uns willkommenen Gast!

ENDE

ANNA ELISSA RADKE, Marburg

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Das zweite Heft des 138. Jahrganges des **Hermes** eröffnet mit einem kurz gefassten Überblick über das Götterbild in den Tragödien des EURIPIDES aus der Feder des jüngst verstorbenen Münsteraner Emeritus KJELD MATTHIESSEN („Zur Religiosität der Tragödien des Euripides“, 152-170). ROMAN ROTH verfolgt die Darstellung des Pyrrhus bei ENNIUS, LIVIUS und AMMIANUS MARCELLINUS („Pyrrhic Paradigms“, 171-195), ROBERT BEES thematisiert „Die Einheit von Redekunst und Philosophie“ in CICEROS *De oratore* (196-215).

Das erste Heft des **Philologus** aus dem Jahr 2010 bietet ebenfalls eine Studie zur Religiosität bei Euripides, hier speziell zu den *Bakchen* (MARIA SERENA MIRTO, „Il dio nato due volte: l'etimologia nelle Baccanti tra fede religiosa e critica del mito“, 3-24). CHRISTOPHER B. KREBS verfolgt die Rezeption der taciteischen Germania in der deutschen Barockliteratur u. a. bei OPITZ, LOHENSTEIN und BALDE („... Ihre alte Muttersprache unvermengt und unverdorben“, 119-139).

Die ersten beiden Faszikel von **Classical Philology** Jahrgang 105 bringen eine ganze Reihe lesenswerter Aufsätze. Bei der Lektüre der

zunächst sprachwissenschaftlich ausgerichteten Studie von NATASHA BERSHADSKY über die Verwendungsweise der Wörter *sakos* und *aspis* bei HOMER („The Unbreakable Shield“, 1- 24) gewinnt man gleichzeitig einen Überblick über die epischen Szenen, in denen Schilde eine wichtige Rolle spielen. BRAD LEVETT („Verbal Autonomy and verbal self-restraint in Euripides’ *Medea*“, 54-68) untersucht, wie Medea in der gleichnamigen Tragödie des EURIPIDES durch ihre Sprache als eine Frau charakterisiert wird, die sich auch an männliche Vorbilder wie Ajax oder Achilles anlehnt. Um die Modellierung weiblicher Rede geht es auch bei BRADLEY BUSZARD („The Speech of Greek and Roman Women in Plutarch’s Lives“, 83-115). PAULA DEBNAR untersucht „The Sexual Status of Aeschylus’ Cassandra“ (129-145). Der Verlust von VARROS *Antiquitates rerum divinarum* ist für Religionswissenschaftler und Philologen gleichermaßen bedauerlich. Eine Rekonstruktion ist v. a. aus AUGUSTINUS’ *Civitas Dei* jedoch in Teilen möglich. PETER VAN NUFFELEN zeigt in seiner interpretierenden Rekonstruktion die Bedeutung der Philosophie für die Theologie Varros („Varro’s *Divine Antiquities*: Roman Religion as an Image of Truth“, 162-188).

In der belgischen Zeitschrift **L’ Antiquité Classique** (Bd. 78, 2009) finden sich ein interessanter Beitrag zu Weingenuß und Trunkenheit bei HOMER (ZINON PAKONSTANTINOÛ, „Wine and Wine drinking in the Homeric World“, 1-24) sowie eine Überblicksdarstellung zum Sokratesbild bei ARISTOPHANES und anderen Autoren (GUY DONNAY, „Le Parcours intellectuel de Socrate“, 39-61).

Zwei Artikel seien abschließend dem sprachwissenschaftlich Interessierten empfohlen: Die Studie von RUTGER J. ALLEN zur Funktion des imperativischen Infinitivs im Griechischen in der **Mnemosyne** 63 („The infinitivus pro imperativo in Ancient Greek. The Imperativ Infinitive as an Expression of Proper Procedural Action“, 203-228) und der Überblick von AURÉLIE ANDRÉ über die Verwendungsweise der Pronomina *is* und *ille* von CICERO bis AUGUSTINUS im **Latomus** 69 („La concurrence entre *is* et *ille* dans l’ évolution de la langue latine“, 313-329).

FELIX MUNDT

B. Fachdidaktik

Ungewöhnlich, aber klug: Statt im vorigen Jahr ein Heft zum 2000. Jahrestags der Varusschlacht zu veröffentlichen, hat sich die Redaktion des **Altsprachlichen Unterrichts** für die Ausgabe 2+3/2010 entschieden abzuwarten, was Lehrende für die Behandlung dieses Ereignisses konzipieren würden. Auf diese Weise entstand ein sehr umfangreiches Doppelheft (112 Seiten!) mit erprobten Unterrichtsvorschlägen. Nach einem informativen Basisartikel von TAMARA CHOITZ, der die Schlacht aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet (aus altphilologischer und althistorischer Sicht, aus Sicht der Germanen und der der Nachwelt), folgen zwei Praxisbeispiele, die sich ausschließlich auf antike Texte stützen: MICHAEL MAUSE lässt Oberstufenschüler im Rahmen thematischer Lektüre verschiedene Aspekte bei VELLEIUS PATERCULUS, TACITUS, SÜETON und SENECA untersuchen; der Unterrichtsvorschlag wird prägnant und gut nachvollziehbar erläutert. Die ausführlichste Darstellung der Niederlage des Varus findet sich jedoch bei dem griechischen Autor CASSIUS DIO, dessen Texte TAMARA CHOITZ in Auszügen vielfältig im Griechisch-Unterricht nutzt. Beiden Aufsätzen sind Materialien mit Vokabelhilfen und Aufgaben beigelegt. Angesichts des Themas ergibt es sich beinahe von selbst, dass viele Beiträge von archäologischen Funden ausgehen: ANGELIKA DAMS-RUDERSDORF lässt Schüler ab Klasse 8 den berühmten Caelius-Grabstein aus Xanten untersuchen und vermittelt über das Relief und die Inschrift motivierende Einblicke in Heerwesen und Totenkult der Römer. Unter dem Titel „Am Puls der Varusforschung“ geben EVA NOLTE und GISELA UHLENBROCK im vierten Praxisbeispiel wertvolle Anregungen für eine Exkursion zum Römermuseum in Haltern. Die Rubrik AUextra in der Heftmitte ergänzt sinnvoll die fachdidaktischen Beiträge: HANS-HELMUT WEGNER fasst übersichtlich Erkenntnisse zur Archäologie der Varus-Schlacht zusammen, während HANS-LUDWIG OERTEL gewissermaßen als Lokalreporter den außergewöhnlichen Fund eines etwa 37 ha großen Legionslagers in Marktbreit kommentiert, einem Städtchen in der Nähe von Würzburg. „Die weitreichenden Folgen der Varusschlacht“ (so der

Titel seines Artikels) für die Präsenz der Römer in der Mitte Deutschlands werden dabei deutlich. Die sich anschließenden vier Praxisbeispiele machen sämtlich die Rezeption der Varus-Niederlage zum Thema von kürzeren oder längeren Unterrichtseinheiten: Auf der Grundlage sehr unterschiedlicher Materialien führt THOMAS W. PROBST seinen Oberstufenschülern in einer „Arminius – ein Held für alle Fälle“ überschriebenen Unterrichtseinheit die gegenwartsbezogene Umdeutung und Instrumentalisierung von historischen Persönlichkeiten und Ereignissen exemplarisch vor Augen; er benutzt dazu u. a. literarische Texte des 19. Jahrhunderts sowie Postkarten, Presstexte und Produktnamen, die man im umfangreichen Material-Anhang findet. Ist Kleists Drama „Hermannsschlacht“ dabei nur eine Quelle unter vielen, steht es bei KARL-HEINZ NIEMANNNS Konzept im Zentrum und verbindet so die Fächer Latein und Deutsch. Dabei erkennen die Schüler, wie sehr auch heute noch das Bild von Arminius/Hermann durch Vorstellungen jener Zeit geprägt ist. Hervorragend nachvollziehbar wird die Parallelität von Haupt- und Nebenhandlung – es geht darin um die Beziehung zwischen Arminius’ Frau THUSNELDA und dem römischen Legaten VENTIDIUS – herausgearbeitet

und für die Interpretation fruchtbar gemacht. Ein lesefreudiger und literarisch interessierter Kurs scheint allerdings eine Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Durchführung dieses Unterrichtsvorschlags zu sein. In seinem recht kurzen Beitrag führt MARTIN BIASTOCH seinen Schülern anhand eines Vergleichs zwischen einem Auszug aus Augustus’ *Res gestae* und dem Hermannsdenkmal mit seinen Inschriften die „Metamorphose eines ‚Verräters‘“ vor Augen. Einen auditiven Ansatz findet HENNING SCHÜTZENDORF im letzten Praxisbeispiel, das Lernende ab Klasse 9 die 13 Strophen des Liedes „Als die Römer frech geworden“ analysieren, historisch kommentieren und interpretieren lässt. Dazu passt gut NIEMANNNS Rezension des gleichnamigen Aufsatzes von KAI BRODERSEN im Magazin-Teil. Äußerst nützlich gerade für die Behandlung der Varusschlacht mit jungen Schülern ist die informierende und wertende Übersicht von ANGELIKA DAMS-RUDERSDORF zu ausgewählten Jugendbüchern zum Thema. Am Ende dieses abwechslungsreichen Heftes gibt ANJA WIEBER Tipps, wie sich Materialien zum „nassen Limes“ Gewinn bringend im Unterricht von Mittel- und Oberstufe einsetzen lassen.

MARTIN SCHMALISCH

Besprechungen

Gzella, Holger (Hg.), *Sprachen aus der Welt des Alten Testaments*, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 2009, 204 S., EUR 49,90 (ISBN 978-3-534-21621-5).

Quomodo dixit Deus: Fiat lux?, fragte AUGUSTINUS (*Gn li 1,2,4*) zu Anfang des 5. Jahrhunderts.¹ Die Filmindustrie jedenfalls kennt heute die Antwort, indem sie beispielsweise in der monumentalen Mosesverfilmung von 1995 anlässlich der Sinaioffenbarung auf den Gesetzestafeln die hebräische Quadratschrift sichtbar werden lässt.

Nach den vom Hg., Leiden, (9-12, 65-88) und von A. MILLARD, Liverpool, (22) mitgeteilten Erkenntnissen ist diese Darstellung aber falsch. Denn die Siloam-Tunnelinschrift lasse erken-

nen, dass im 7. Jh. v. Chr. und damit also auch während des Exodus unter den Hebräern die Quadratschrift noch nicht in Gebrauch war. Vielmehr habe zunächst nach 1200 v. Chr. das prestigeträchtige phönizische Alphabet mit seinen zweiundzwanzig Buchstaben Verwendung gefunden, aus dem sich erst im Laufe der Zeit ... eine nationale Variante der Schrift entwickelt habe. In der vokallosen Quadratschrift, die schließlich aus einer aramäischen Variante des Alphabets hervorgegangen (66) sei, habe man erst seit der Achämenidenzeit geschrieben, nachdem die Tora Mitte des 5. Jh. v. Chr. in aramäische Buchstaben umgesetzt (22) worden war. Unter den Neuassyrischen und Neubabylonischen Reichen habe das Aramäische sogar so tief in alle Ethnien

des Fruchtbaren Halbmonds eindringen können, dass einige Abschnitte biblischer Bücher darin verfasst wurden (z. B. Dan 2,4-7,28; Esr 4,8-6,18 und 7,12-26) (12). Die entscheidenden Prägungen aber, die dem sog. Tiberischen Hebräisch unter den semitischen Sprachen seine charakteristische, auch das Neuhebräische oft noch prägende Gestalt verleihen, sind erst – teils Jahrhunderte – nach dem Exil ... eingetreten. (70). Dazu zählt auch die Vokalisierung, die bis heute üblich geblieben ist und ab dem 7. Jh. n. Chr. von den Masoreten eingeführt wurde. Unter den aschkenasischen Gelehrten des Mittelalters galten sogar Hebräisch und Aramäisch unterschiedslos als loschn-kójdesh, also als Sprache der Heiligkeit.²

Dadurch bewahrte sie ihren Sonderstatus, den sie sich schon in der Spätantike aufgrund der Vorstellung von der Spiritualität der Heiligen Schrift erworben hatte. Tatsächlich aber bilden die Sprachen der Bibel wegen ihrer Gemeinsamkeiten mit den anderen Sprachen der Levante, also insbesondere mit dem Ugaritischen, Phönizischen, Aramäischen und transjordanischen Sprachen eine Sprachgruppe, nämlich die nordwestsemitische, wie A. GIANTO, Rom, (28f.) erklärt.

Außer in die Sprachen dieser Gruppe führt das Buch mit Beiträgen von K. BEYER, Heidelberg, M. FOLMER, Leiden, R. HASSELBACH, Chicago, M. DE VAAN und A. LUBOTSKY, beide Leiden, sowie A. WILLI, Oxford in das Alt- und Reichsaramäische, das Altsüdarabische, das Altpersische und das Griechische ein, das seinerseits das Alphabet aus dem nordwestsemitischen Raum übernommen habe (175-77). Gemeinsam ist allen genannten levantinischen Sprachen, dass sie mit ihrem Alphabet die Keilschrift verdrängten.

Sprachen und Schriften der *Scripturae Sanctae* stellen demnach trotz ihrer sakralen Inhalte keine ahistorischen Elemente dar, sondern sind Ausdruck von kulturellen und politischen Umwälzungen im Vorderen Orient während des 1. Jahrtausends v. Chr. und noch darüber hinaus.

Dem zu bescheidenen Schlusssatz der Einleitung des Hg. schließt sich der Rez. deshalb mit seiner ausdrücklichen Lektüreempfehlung an: Das Studium der Bibel im Original, wie es für ein

tieferes literarisches, historisches und theologisches Verständnis unentbehrlich ist (und zudem sehr viel Freude macht!), muss also stets eine komplexe sprachliche Umwelt berücksichtigen. Dieser Band will zu einer solchen Beschäftigung einen kleinen, orientierenden Beitrag leisten (12).

Anmerkungen:

- 1) Zur gesamten Problematik vgl. D. Lau, *Wie sprach Gott: „Es werde Licht!“? Antike Vorstellungen von der Gottessprache*, Frankfurt/M. u.a. 2003.
- 2) Vgl. dazu M. Aptroot – R. Gruschka, *Jiddisch – Geschichte und Kultur einer Weltsprache*, München 2010.

MICHAEL WISSEMAN, Wuppertal

Klaus Döring: Kleine Schriften zur antiken Philosophie und ihrer Nachwirkung. Stuttgart (Franz Steiner Verlag) 2010, 391 S., EUR 58,- (Philosophie der Antike 31, hrsg. von W. Kullmann in Verbindung mit J. Althoff und G. Wöhrle; ISBN 978-3-515-09328-6).

Im vorliegenden Buch finden sich Arbeiten des emeritierten klassischen Philologen KLAUS DÖRING (D.), die er seit 1978 verfasst hat. Lediglich ein Beitrag stellt eine Erstveröffentlichung dar: „Zur Rezeption von Epiktets *Encheiridion*“ (319-343). Die insgesamt 20 Titel sind vier Gruppen zugeordnet: „Politische Theorie“, „Sokrates, die Sokratiker und die von ihnen begründeten Traditionen“, „Philosophie der Kaiserzeit“ und „Nachwirkung der antiken Philosophie in Mittelalter und Neuzeit.“ Ein Schriftenverzeichnis (363-370), in dem die in den Sammelband aufgenommenen Artikel mit einem Stern gekennzeichnet sind, sowie ein Stellenregister (371-383) und Namen- und Sachregister (383- 391) bilden den Abschluss.

Natürlich ist es im Rahmen der Rezension nicht möglich, zu allen Beiträgen im Detail Stellung zu nehmen. Ich beschränke mich demzufolge darauf, einige Ergebnisse in kleiner Auswahl darzustellen, Grundlinien ansichtig zu machen und diese um aus meiner Sicht bes. interessante Einzelaspekte zu ergänzen.

Kernstück des Buches ist gewiss – wie schon am Umfang ablesbar (über 200 Seiten) – die zweite

Gruppe mit den Ausführungen zu SOKRATES und seinen Schülern und deren „Schulen“. D. intendiert dabei im Wesentlichen, aus dem Vergleich der vorhandenen Quellen Aussagen über den historischen Sokrates, die philosophischen Positionen einiger seiner Schüler und die Entwicklung der durch sie begründeten Traditionen zu gewinnen. Was den historischen Sokrates betrifft, so gelangt D. zu dem Ergebnis, dass dieser uns weniger in den platonischen Dialogen und der Darstellung XENOPHONS entgegentritt, sondern in PLATONS Apologie: „Die Überzeugung des Sokrates der platonischen Apologie, dass er nicht nur über kein wirkliches Wissen davon verfüge, was die für den Menschen allein wesentlichen Dinge wie die Gerechtigkeit, die Frömmigkeit, das Gute usw. seien, sondern über ein solches Wissen ebenso wie alle anderen Menschen auch gar nicht verfügen könne, muss die Überzeugung des historischen Sokrates gewesen sein.“ (159). Indessen könne man die „Philosophie Platons geradezu als Versuch interpretieren, den Gegenbeweis zu führen.“ (36). Im dritten Beitrag „Antisthenes – Sophist oder Sokratiker?“ (35 – 43) erfährt diese Auffassung eine Stütze. Mit Blick auf DIOGENES AUS SINOPE verteidigt D. die antiken Philosophiehistoriker, die in ihm einen Schüler des ANTISTHENES sahen, gegen neuere Interpreten. („Diogenes und Antisthenes“, 45-59). Was die zweite Gruppe anbelangt, sei noch kurz auf die Bemerkungen zu der Frage: „Gab es eine dialektische Schule“ (221-235) eingegangen. D. versucht hier v. a. gegen die auf SEDLEY zurückgehende Auffassung plausibel zu machen, dass DIODOROS KRONOS und sein Schüler PHILON nach wie vor den Megarikern zugerechnet werden müssten, nicht aber den als Dialektiker bezeichneten Philosophen, ja dass es eine eigene dialektische Schule nicht gegeben habe. Umgekehrt dürfe aber mit der Zuordnung der beiden zu den Megarikern nicht die Vorstellung einer Schule im prägnanten Sinne verbunden werden (234).

Die hier exemplarisch angeführten Ergebnisse wollen einen Hinweis auf die ausgewiesene methodische Kompetenz D.s geben. Denn in Anbetracht der Quellenlage ist er für seine Rekonstruktionen auf den Vergleich und die

Kombination der zur Verfügung stehenden Testimonien angewiesen. Dies geschieht vorbildlich transparent und führt zu einsichtigen Abstufungen der erzielten Resultate bzw. Erkenntnisse: Sind diese mit Sicherheit oder großer oder wenigstens einiger Wahrscheinlichkeit anzunehmen oder auch weitgehend spekulativ erschlossen und dgl.? D. lässt im Urteil grundsätzlich angebrachte Vorsicht walten.

Aus dem Bereich der politischen Theorie scheinen mir bes. interessant die Bemerkungen zur *Nomos-Physis*-Kontroverse im ersten Beitrag („Antike Theorien über die staatspolitische Notwendigkeit der Götterfurcht“, 11-25), weil hier einerseits eine bis heute relevante Grundunterscheidung erörtert und andererseits ein Einblick in die ausgeprägte Diskussionskultur der Antike gewährt wird.

Mit Blick auf die Philosophie der Kaiserzeit und die Nachwirkung antiker Philosophie mache ich insbes. auf die Artikel zum BASILEIOS AUS CAESAREA über heidnische Literatur und christliche Erziehung sowie zur Rezeption des *Encheiridions* des EPIKTET aufmerksam, insofern an ihnen exemplarisch Einsicht in Methoden eines funktionalisierenden bzw. instrumentalisierenden Umgangs mit Literatur zu gewinnen ist.

Da die Beiträge z. T. thematisch recht eng miteinander verflochten sind, lassen sich (mitunter auch wörtliche) Überschneidungen (etwa 54 und 63, 57 und 66) nicht ganz vermeiden. Störend hingegen wirken die Angaben der ursprünglichen Seitenzahlen in eckigen Klammern, v. a. wenn sie Wörter durchschneiden (z. B. „Aufga[239]be“, 42).

Zusammenfassend: Die Bündelung zahlreicher Veröffentlichungen D.s zu den o. g., inhaltlich ja stark verflochten Themen ermöglicht den Leserinnen und Lesern jetzt einen unkomplizierten Zugriff. Mit philologischer Präzision und philosophischer Erschließungskraft werden Felder antiker Philosophie bearbeitet, die nicht nur die hohen wissenschaftlichen Standards der damaligen Diskussionen bezeugen, sondern auch deren ungebrochene Relevanz für die eigene Gegenwart.

BURKARD CHWALEK, Bingen

Ian M. Plant (ed.): *Women Writers of Ancient Greece and Rome. An Anthology*. Norman, Oklahoma 2004, Paperback, viii + 268 S., US \$ 21,95 (University of Oklahoma Press; ISBN 0-8061-3622-7).

Dieser Band bietet eine chronologisch angelegte Sammlung von Texten aus der Feder von fünfundfünfzig weiblichen Autoren der griechisch-römischen Antike und deckt den Zeitraum vom 7. Jahrhundert v. Chr. bis zum 5. Jahrhundert n. Chr. ab. Dieses breite Spektrum, das mit SAPPHO eingeleitet wird, hat den Vorteil, dass der Blick nicht auf die pagane Antike beschränkt bleibt, sondern auch christliche Schriftstellerinnen wie z. B. PROBA (ca. 322-370 n. Chr.), EGERIA (frühes 5. Jh. n. Chr.) und EUDOKIA (ca. 400-460 n. Chr.) Aufnahme finden. Sämtliche Texte werden ausschließlich in englischer Übersetzung (verfasst vom Herausgeber selbst) präsentiert, der jeweils eine kurze Einführung zu Leben und Werk der betreffenden Verfasserin vorangestellt ist. Das Buch eignet sich somit vorrangig für universitäre Seminare, eventuell auch für Leistungskurse der gymnasialen Oberstufe. Dass die griechischen und lateinischen Originale fehlen, ist allerdings ein Problem für solche Lehrveranstaltungen, die den Schwerpunkt auf eine präzise Textanalyse legen.

In einer sehr kurzen Einführung (S. 1-9) lenkt der Herausgeber dieser Anthologie zunächst den Blick darauf, dass in der Antike Frauen als Schriftstellerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen stark unterrepräsentiert sind. Überliefert sind die Namen von nicht mehr als ca. einhundert Autorinnen, deren Werke (soweit erhalten) überdies nur einen Bruchteil der gesamten antiken Literatur ausmachen. Gleichwohl decken diese eine erstaunliche Vielfalt an literarischen Gattungen ab: Dichtung (und zwar vor allem lyrische Dichtung) mag dabei dominieren, wird aber ergänzt durch Werke zu Bereichen wie z. B. Historiographie, Philosophie, Musiktheorie, Grammatik, Literaturkritik, Astronomie, Medizin und Mathematik. Prosawerke von weiblichen Autoren sind allerdings erst aus der hellenistischen Zeit erhalten. Neben literarischen Schriften sind beispielsweise auch Privatbriefe von Frauen erhalten, wie sie jetzt in der von

ROGER S. BAGNALL und RAFFAELLA CRIBIORE edierten Sammlung *Women's Letters from Ancient Egypt, 300 BC – AD 800* (Ann Arbor 2006) leicht zugänglich sind.

Die Identität der einzelnen Autorinnen zu bestimmen, ist freilich oft schwierig. Die uns zur Verfügung stehenden Informationen, die zumeist aus späteren Quellen stammen, sind oft ungenau und anekdotenhaft. Bisweilen werden Werke berühmten Frauen zugeschrieben, deren Verfasserschaft allerdings aus verschiedenen Gründen bezweifelt werden darf. Doch selbst wenn es als sicher gilt, dass der Name einer Autorin lediglich ein Pseudonym ist, so bedeutet dies nicht automatisch, dass die betreffenden Texte von Männern stammen.

Fragen wie die Rezitation und Veröffentlichung von weiblicher Literatur werden von PLANT nur kurz gestreift und müssten für einzelne historische Perioden und literarische Gattungen genauer differenziert werden. Auch die Frage danach, wie Frauen sich Bildung aneigneten, hätte etwas mehr Raum verdient als einen extrem gerafften Paragraphen (S. 2/3).

Verhältnismäßig ausführlich werden dagegen medizinisch-pharmakologische Texte behandelt, die von Frauen abgefasst wurden (S. 4-5). In diesen Schriften, die trotz ihrer fragmentarischen Überlieferung ein faszinierendes Untersuchungsfeld darstellen, legten Autorinnen ihre Kenntnisse als Hebammen und Gynäkologinnen nieder. Manche dieser Bruchstücke medizinischen Gehalts gehen allerdings auf Werke zurück, die Prostituierten zugeschrieben wurden, so z. B. ELEPHANTIS (oder Elephantine) und LAÏS, die u. a. Rezepturen für Abortiva boten.

Der Textsammlung folgen eine Bibliographie (S. 213-220), ein Überblick über die für die englischen Übersetzungen verwendeten Textausgaben (S. 221-228), eine alphabetische Liste antiker Namen (S. 229-242), eine alphabetische Liste griechischer und römischer Schriftstellerinnen mit Kurzinformationen zu Datierung und Werk (S. 243-249) sowie weitere Materialien, u. a. Karten Griechenlands und des Mittelmeerraumes. Am Ende stehen ein Index zitierter antiker Autoren und Werkpartien (S. 256-263) sowie ein Namen- und Sachregister (S. 264-268).

Plants Anthologie ist ein nützliches Arbeitsinstrument für den akademischen (und u.U. auch gehobenen schulischen) Lehrbetrieb, das vorzugsweise in historisch und kulturwissenschaftlich orientierten Kursen zur griechisch-römischen Antike (in der englischsprachigen Welt im Rahmen von Studiengängen wie „Classical Civilisation“) zum Einsatz kommen dürfte. Sollte eine vergleichbare Textsammlung in deutscher Sprache in Angriff genommen werden, so wäre freilich zu überlegen, ob deren Brauchbarkeit durch Hinzufügung der griechischen und lateinischen Originaltexte nicht beträchtlich erhöht würde.

THORSTEN FÖGEN, Durham, Great Britain

Michiel de Vaan: Etymological Dictionary of Latin and the Other Italic Languages (Leiden Indo-European Etymological Dictionary Series, Vol. 7), Leiden & Boston 2008 (Brill), geb., xiv + 825 S., EUR 229,- (ISBN: 978-90-04-16797-1).

Wer sich über die Herkunft lateinischer Wörter kundig machen will, war bisher auf ALOIS WALDES und JOHANN BAPTIST HOFMANN'S *Lateinisches etymologisches Wörterbuch* (Heidelberg ⁵1982) sowie auf ALFRED ERNOUITS und ANTOINE MEILLET'S *Dictionnaire étymologique de la langue latine* (Paris ⁴1985) angewiesen. Für jeden Klassischen Philologen sind diese beiden Werke unverzichtbare Arbeitsmittel, die vertiefte Einblicke in die Herkunft, Grundbedeutung und morphologisch-semantic Entwicklung einzelner Wörter aufzeigen und zugleich über deren Verwandtschaft mit Wörtern anderer Sprachen Auskunft geben. Nun hat freilich die historisch vergleichende Sprachwissenschaft seit der Erstveröffentlichung dieser beiden Standard-Wörterbücher zahlreiche Fortschritte gemacht, die angemessen berücksichtigt werden wollen. Diesen Entwicklungen, die vor allem die Indogermanistik zu verzeichnen hat, versucht MICHIEL DE VAANS *Etymological Dictionary of Latin* Rechnung zu tragen, das einen Bestandteil der breit angelegten, im Jahre 1991 von ROBERT BEEKES und ALEXANDER LUBOTSKY initiierten Reihe des *Leiden Indo-European Etymological Dictionary* bildet.

De Vaans Wörterbuch gliedert sich in vier Teile: eine kurze Einführung (S. 1-15), das eigentliche, alphabetisch angeordnete Wörterbuch (S.

19-692), eine Bibliographie (S. 693-722) sowie ein umfassendes, nach Einzelsprachen aufgeschlüsseltes Register (S. 723-825).

Gleich zu Beginn seiner Einführung (S. 1) macht der Verfasser darauf aufmerksam, dass sein Buch kein vollständiges etymologisches Wörterbuch des Lateinischen darstelle. Vielmehr gehe es ihm darum zu beschreiben, welche Wurzeln und Stämme des Wortschatzes des Lateinischen und anderer italischer Sprachen aus dem Urindogermanischen stammen. Keine Betrachtung finden daher lateinische Wörter, die als Lehnwörter aus nicht-italischen Sprachen wie dem Keltischen, Etruskischen, Germanischen, Griechischen und Semitischen klassifiziert werden können. Das Italische teilt De Vaan in drei Gruppen auf: das Sabellische (mit Oskisch, Umbrisch, Südpikenisch und Präsamnitisch), das Latino-Faliskische und das Venetische. Ob das Venetische eine italische Sprache ist oder zu einem anderen indogermanischen Zweig gehört, ist allerdings in der Forschung umstritten.

Wie man sich die Entwicklung vom Urindogermanischen zum Lateinischen vorzustellen hat, wird in sehr knapper Form dargelegt (S. 4-10). Dabei wird das Augenmerk vor allem auf phonologische Aspekte gelegt und damit auch die Laryngaltheorie behandelt. Für die Wortbetonung werden drei Phasen angesetzt: zunächst bewegliche Betonung als Erbe des Urindogermanischen, dann Betonung am Wortanfang (zu vermuten für Etruskisch, Lateinisch, Faliskisch und die sabellischen Sprachen), schließlich Betonung auf der Paenultima bzw. Antepaenultima wie im klassischen Latein.

Das Lateinische selbst teilt De Vaan in vier Perioden ein (S. 14-15): Frühlatein („*Very Old Latin*“) vom 6. Jahrhundert bis 240 v. Chr., Altlatein („*Old Latin*“) von 240 bis 50 v. Chr., klassisches Latein von 50 v. Chr. bis zum 3./4. Jahrhundert n. Chr. und Spätlatein vom 3./4. bis zum 5./6. Jahrhundert n. Chr. Die hier angesetzte (freilich arbiträre) Trennlinie zwischen Altlatein und klassischem Latein bildet CICERO.

Den Status der von ihm präsentierten Etymologien schätzt De Vaan mit einiger Vorsicht ein: Während manche Fälle als relativ gesichert gelten könnten, gebe es immer wieder Beispiele

für berechtigten Zweifel an bestimmten Erklärungen. Jedes Lemma ist folgendermaßen gegliedert: Einer groben Angabe der Bedeutung des Wortes (entnommen aus dem Oxford Latin Dictionary) folgen Angaben zur Flexionsklasse, zum ersten Beleg und gegebenenfalls zu Varianten. Es schließen sich in der Regel die entsprechenden Derivate sowie die rekonstruierten proto-italischen und urindogermanischen Formen an. Danach wird eine Forschungsdiskussion mit kurzen bibliographischen Angaben geboten; gänzlich zweifelhaft oder obsoleter Erklärungsversuche werden aus Raumgründen ausgeklammert.

Bei der Auswahl der ca. 1.850 Lemmata hat De Vaan neben WALDE & HOFMANN und ERNOUT & MEILLET auch JULIUS POKORNYS *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch* (Bern 1959), das von HELMUT RIX herausgegebene Lexikon der indogermanischen Verben (Wiesbaden 2001) sowie das *Oxford Latin Dictionary* konsultiert. Eine über Walde & Hofmann und Ernout & Meillet hinausgehende Einbindung von Wörtern, die nur in Glossen bezeugt sind, hat der Verfasser nicht vorgenommen. Personennamen und Ortsnamen wurden abgesehen von sehr wenigen Ausnahmen nicht einbezogen.

Die Bibliographie ist vergleichsweise gerafft. Zwar verzichtet sie nicht völlig auf ältere Literatur, gibt aber Titeln, die seit den 1980er Jahren veröffentlicht wurden, den Vorzug. Dies ist eine durchaus nachvollziehbare pragmatische Vorgehensweise, denn angesichts der unübersehbaren Fülle von Studien zur lateinischen Etymologie wäre es für einen einzelnen Autor sicher kaum möglich, ein allumfassendes Literaturverzeichnis zusammenzustellen. Etwas verwunderlich ist es allerdings, dass weder HJALMAR FRISKS *Griechisches etymologisches Wörterbuch* (Heidelberg 1991) noch PIERRE CHANTRAINES *Dictionnaire étymologique de la langue grecque* (Paris 1968) aufgeführt sind, die auch der Latinist kaum ignorieren kann.

Das mehr als einhundert Seiten umfassende Register ist mit seiner Untergliederung nach Einzelsprachen sehr benutzerfreundlich und übersichtlich. Etwas verwundert war der Rezensent freilich über manche Wörter, die unter der Rubrik des Neuhochdeutschen gruppiert sind: Begriffe wie

Acher und *Mamme* sind als dialektal gekennzeichnet und müssen daher bei weitem nicht jedem Muttersprachler bekannt sein. Was man sich allerdings unter *Burme*, *serben* und *Sterke* vorzustellen hat, vermag gewiss die Mehrzahl der Sprecher des Deutschen kaum zu beantworten; es ist deshalb hilfreich, dass die Bedeutungen auf englisch hinzugefügt wurden. *Kitt* ist im übrigen ein Substantiv und wird daher groß geschrieben (also nicht *kitt*).

De Vaan hat mit seinem *Etymological Dictionary of Latin* ein ebenso vielseitiges wie nützliches Nachschlagewerk vorgelegt, das neuere Forschungsergebnisse der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft adäquat einfließen lässt. Gleichwohl wird man den etablierten Wörterbüchern von Walde & Hofmann und Ernout & Meillet keineswegs den Laufpass erteilen wollen, sondern diese auch künftig als wertvolle Informationsquellen heranziehen – dies freilich stets mit ergänzendem Blick auf De Vaan.

THORSTEN FÖGEN, Durham

C. Valerius Catullus: CARMINA. Gedichte. Lateinisch – deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Niklas Holzberg. Düsseldorf: Artemis & Winkler 2009. 280 S., EUR 34,90 (ISBN 978-3-538-03508-9).

NIKLAS HOLZBERG (= H.) präsentiert in der Sammlung Tusculum einen neuen CATULL; der Abgrenzung zu seinem Vorgänger in dieser Reihe zweisprachiger Ausgaben, WERNER EISENHUT (erstmalig 1956, zuletzt in 11. [faktisch achter] Auflage noch einmal im Jahre 2000), dienen die Gesichtspunkte ‚wörtliche‘ resp. ‚adäquate‘ (ist das dasselbe?) Wiedergabe (insbesondere vieler obszöner Stellen) und erhebliche Fortschritte in der Textkritik.

Die – dem Text und der Übersetzung nachgestellte – Einführung (S. 250-271) beleuchtet das Verhältnis von Dichtung und Wahrheit und argumentiert für eine differenzierte Wahrnehmung von Fakten und Fiktion: Ist auf dem Papier ein ‚ich‘ zu lesen, kann und sollte man sich durchaus fragen, wer hier spricht und ‚ich‘ sagt – wem hier aber nur: „Na, wer schon? Gaius Valerius Catullus natürlich!“ einfällt, dem möchte Wichtiges, womöglich Wesentliches dieser Gestaltung und Spiegelung von Wirklichkeit in der Kunst entgehen. Kurz:

LESBIA, die große Liebe im Leben des Dichters, ist ein literarisches Konstrukt und die Frage, wer sie wirklich war, führt nicht wirklich weiter.

Doch lenken wir einmal H.s recht (und, wie ich finde, erfreulich) unbefangenen Blick auf die Dinge auf ihn selbst zurück: Spricht Catull in seiner Gedichtsammlung wirklich „ausführlich von seiner Liebe zu einer Frau namens Lesbia“ (S. 250)? Der Name findet sich (sechzehn Mal) in dreizehn Gedichten – von 116 Texten; nur der Name Catulls selbst ist, wenn ich recht sehe, öfter anzutreffen. Der Umfang allerdings dieser Gedichte nimmt sich mit 108 Versen bei einem Gesamtwerk von rund 2300 Versen doch eher bescheiden aus.

Werden Fortschritte in der Textkritik dem ‚nur‘ interessierten Laien bewusst (gemacht)? H. listet um die 120 Abweichungen von seiner Textgrundlage (MYNORS 1958) auf – die Textgestaltung hinterlässt trotz knapp 90 unterschiedlicher, über Fragen der Rechtschreibung, Interpunktion und Präsentation hinausgehender Lesungen zur vergleichbaren Ausgabe MICHAEL VON ALBRECHTS (1995 u. ö.) einen aufs Ganze gesehen eher gefestigten Eindruck. (Welcher Leser dürfte sich ergebnisoffen wie erwartungsfroh darauf einlassen, die laut H. über 500 der Verbesserung bedürftigen Stellen des handschriftlich Bezeugten einer auch nur oberflächlichen Überprüfung zu unterziehen?)

Man erfahre gern Näheres, wo und wie genau intensive Auseinandersetzung mit der jüngsten Catull-Forschung eine wirklich neue Übersetzung hervorbringt, wenn Übereinstimmungen mit bisherigen Verdeutschungen grundsätzlich unvermeidlich sein soll(t)en; bleibt als konkreter Anhaltspunkt neben dem Umgang mit der poetischen Vorlage (H. entscheidet sich für eine Prosafassung, allerdings mit Zeilenumbruch) mehr als die Frage nach den Lexemen für ‚Unsagbares‘ (erinnert man sich noch der geradezu knisternden Formulierung eines deutschen Regierungschefs, die Erhöhung der Geburtenrate /in/ der Bundesrepublik sei eine strategische Frage ersten Ranges)?

Schon BRUNO SNELL griff seinerzeit in seinen Plaudereien „Neun Tage Latein“ auf c. 85 zurück, um Größe und Grenzen von Übersetzungen zu erörtern; dies sei hier fortgesetzt, nicht zuletzt,

weil man sich so schön auf die Wiedergabe des letzten Wortes des Distichons, wie es heute offenbar heißt: fokussieren könnte.

Odi et amo. quare id faciam, fortasse requiris. / nescio. sed fieri sentio et excrucior.

- a) Ich hasse und ich liebe. Warum ich das mache, fragst du vielleicht. Ich weiß es nicht, aber dass es geschieht, fühle ich und werde gemartert.
- b) Hass erfüllt mich und Liebe. Weshalb das?, so fragst vielleicht mich. / Weiß nicht. Doch dass es so ist, fühl ich und quäle mich ab.
- c) Ich hasse und ich liebe. Warum ich das tue, fragst du vielleicht. Ich weiß es nicht; aber ich fühle, dass es mir widerfährt, und leide Qualen.
- d) Ich hasse und liebe. Warum ich das tue, fragst du vielleicht? / Ich weiß es nicht. Aber dass es geschieht, fühle ich, und ich leide Qualen.

Bei den drei gedruckt vorliegenden Versionen b) bis d) finden sich dazu folgende ‚Erläuterungen‘: „Der zu den berühmtesten Texten der Antike zählende Zweizeiler enthält acht Verben, aber kein Substantiv“ (HOLZBERG); keinerlei Anmerkung (VON ALBRECHT); „Dieses Gedicht adäquat zu übersetzen, ist geradezu unmöglich. Die Prägnanz des Inhalts ist mit der gleichen Präzision der Form nicht wiederzugeben. (Am ausführlichsten hat sich darüber geäußert OTTO WEINREICH, Die Distichen des Catull, Tübingen 1926, s. 32ff.)“ (EISENHUT) – in einem weiter gefassten Rahmen schiene ein Blick auf Ansatz, Umfang und Gestaltung von solchen erläuternden Anhängen nicht uninteressant. (Eine auf Vollständigkeit zielende Zusammenstellung aller hier nur angetippten Ausdrücke und Wendungen kann – wie auch einiges andere mehr! – ebenso gern wie diskret beim Rezensenten erfragt werden.)

Was bleibt? H.s Catull ist eine Bereicherung der Szene (Marktsegment: Bilinguen) und ermöglicht die Qual der Wahl – personal sozusagen zwischen Heidelberg und München bzw. verlagstechnisch zwischen Reclam (auch in gebundener Form!) und ‚Tusculum‘; der zuweilen beschworene Kenner oder Genießer muss ohnehin beide(s) haben, Normalsterblichen (!) kann – nicht zuletzt im Blick auf den antiken Dichter – der eine wie der andere empfohlen werden.

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch im Allgäu

Niklas Holzberg: *Horaz. Dichter und Werk*. München: Beck 2009. 240 S., EUR 24,80 (ISBN 978-3-406-57962-2).

Was ist nun über dieses Werk zu sagen und darüber, wie es etwa zu lesen ist? Der Beginn ist eine recht anmaßende Forderung, nämlich die, dass man es zweimal lesen soll. Diese Forderung wird natürlich sofort zurückgezogen für den Fall, dass man sich das erste Mal dabei gelangweilt hat. Kunst soll keine Schulaufgabe und Mühseligkeit sein, keine Beschäftigung *contre cœur*, sondern sie will und soll Freude bereiten, unterhalten und beleben, und auf wen ein Werk diese Wirkung nicht übt, der soll es liegen lassen und sich zu andrem wenden. Wer aber mit der Sache überhaupt einmal zu Ende gekommen ist, dem sei geraten, es noch einmal zu lesen, denn seine besondere Machart, sein Charakter als Komposition bringt es mit sich, dass das Vergnügen des Lesers sich beim zweiten Mal erhöhen und vertiefen wird, – wie man ja auch Musik schon kennen muss, um sie richtig zu genießen. Nicht zufällig wurde das Wort ‚Komposition‘ gebraucht, das man gewöhnlich der Musik vorbehält: Dichtung als eine Art Symphonie, ein Werk der Kontrapunktik, ein Themengewebe, worin die Ideen die Rollen musikalischer Motive spielen. Diese Motivtechnik ist im Werk in einem sehr weiten Rahmen auf die komplizierteste und alles durchdringende Art angewandt. Und eben damit hängt die anmaßende Forderung zusammen, das Werk zweimal zu lesen. Man kann den musikalisch-ideellen Beziehungskomplex, den es bildet, erst richtig durchschauen und genießen, wenn man seine Thematik schon kennt und imstande ist, jedes Wort als Klang, als Ort, als Begriff nicht nur rückwärts, sondern auch vorwärts zu deuten.

Wer spricht hier – und wovon? Der Wahlmünchener und späte Großmeister alexandrinischer Kleinkunst THOMAS MANN lässt anlässlich einer Wegweisung zu seinem Zauberberg – *mutandis mutatis* – mancherlei anklingen, was hilfreich sein möchte, um die Horaz-Monographie von NIKLAS HOLZBERG (im Weiteren: H.), seines Zeichens Professor für Lateinische Philologie an der Ludwig-Maximilians-Universität der Isar-Metropole, unter ausgewählten Schwerpunkten zu würdigen.

H. unternimmt eine gewagte Gratwanderung: Er möchte möglichst viele Interessierte für den Aufstieg zu einem Gipfel der Weltliteratur gewinnen, möglichst unbelastet, möglichst unbefangen, möglichst voraussetzungsarm – was aber, wenn sich der ausersehene Höhenzug als ausgesprochen voraussetzungsreich erweisen sollte? Wie den Zugang und die Erstbesteigung so gestalten, dass Lust auf eine zweite Tour geweckt wird, auf der man dann erst recht eigentlich erleben kann, was große Dichtung alles an- und auszusprechen vermag?

H. folgt einer einfachen Marschroute: vorne anfangen – und dann ein Durchgang durch das Gesamtwerk. Doch ganz so einfach und nur schlicht scheint es dann doch wieder nicht zu gehen: Für eine Besprechung nach Gattungen oder literarischen Genres – Satiren, Epoden, Oden, Episteln – muss H. die Chronologie unterbrechen und das vierte Buch vorziehen; das aus dem Rahmen der Gedichtsammlungen fallende *Carmen saeculare* wird im einleitenden Kapitel zum historischen und persönlichen Hintergrund des Horazischen *Œuvres* vorgestellt. Dass sich H. hier zu einem „Antike Gedichtbücher wollen linear gelesen sein“ hinreißen lässt (andere nicht?) und am Ende sogar eine „Notwendigkeit linearer Lektüre“ sieht, sei nur kurz vermerkt: Muss für das Normale und Naheliegende wirklich eine so wuchtige Lanze gebrochen werden?

Spätestens seit dem „Namen der Rose“, so möchte man meinen, ist eine weitere Selbstverständlichkeit ins öffentliche Bewusstsein gelangt und darf als Marschgepäck jedes rüstigen Bergwanderers gelten: Texte sprechen miteinander, nehmen aufeinander Bezug. Diesen Tatbestand – Autoren sind Leser und wir alle sind, was wir gelesen – greift H. unter dem Stichwort ‚Intertextualität‘ auf und versucht, das „Netz feinsinniger Anspielungen“ (nicht nur des *Carmen saeculare*) vor und für seine Reisebegleitung auszubreiten. Doch das Gelände ist kein trittfester Untergrund: Wir bewegen uns auf dem Boden einer höchst eigenwilligen und überaus lückenhaften Überlieferung – im Blick auf Horaz seien nur eine knappe Handvoll Trümmerfelder genannt, bei der einen unstillbarer Kummer überkommen könnte:

ARCHILOCHOS, ALKAIOS, SAPPHO (ach, Sappho!), LUCILIUS – wenn man mit H. die zwei Seelen in Horazens Brust als Personalunion von EPIKUR und KALLIMACHOS fasst und formuliert, ist der unermessliche Verlust nachgerade mit Händen zu greifen.

Schließe sich der Kreis: Lang ist die Kunst, doch kurz nur unser Lesen. CICERO hätte offenbar selbst bei verdoppelter Lebenszeit mit Lyrik nichts anzufangen gewusst – was stand ihm wohl bei diesem Geständnis (bei SENECA in Brief 49,5 festgehalten) konkret vor Augen? Von den (römischen) Lyrikern lohne eigentlich nur Horaz die Lektüre, heißt es einige Generationen später (bei QUINTILIAN 10,1,96) – und HORAZ selbst nennt als Qualitätskriterium für Dichtung: ob sich eine wiederholte Lektüre lohne (*iterum digna legi: sat. 1,10,72*); das wird man wohl auch und insbesondere auf den Vater dieses Gedankens beziehen und anwenden dürfen. Die Auseinandersetzung und das Spiel mit der Tradition, die Kenntnisnahme und Interpretation von Kunst in den vorgegebenen Formen, die differenzierte Wahrnehmung und Berücksichtigung von Dichtung und außerliterarischer Realität – diese wichtigen Ansatz- und Ausgangspunkte wären H. zugute zu halten und gewissermaßen gutzuschreiben; mögen andere Besprechungen andere Aspekte in den Blick nehmen und weitere Stärken wie Schwächen beleuchten: Das Horaz-Buch von NIKLAS HOLZBERG ist – nehmt alles nur in allem! – eine begrüßenswerte Neuerscheinung. Der ‚Kenner‘, der diese Ein- und Hinführung zu Horaz vielleicht nicht wirklich braucht, könnte und sollte von ihr doch in einem guten Sinne gut unterhalten werden, der ‚Laié‘ aus ihr einigen Gewinn ziehen – und wenn letzterer, der Hauptadressat des Werkes, dann gleich zum Horaz greift, statt sich noch einmal mit H. auf den Weg zu machen, dürfte dies den Intentionen des Verfassers recht betrachtet nicht wirklich zuwiderlaufen.

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch im Allgäu

Monique Goulet/Michel Parisse, Lehrbuch des mittelalterlichen Lateins für Anfänger. Aus dem Frz. übertragen und bearbeitet von Helmut Schareika. Verlag Helmut Buske: Hamburg 2010. EUR 29,90 (ISBN: 978-3-87548-514-1).

Die Herausgeber des zu besprechenden Bandes beabsichtigen, ein Desiderat zu füllen, da es zur Zeit kein einfaches Lehrbuch gebe, das einer größeren Zahl Interessierter zugänglich wäre (Vorwort, 7). Das Lehrwerk erlaube in relativ kurzer Zeit die Aneignung der notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten (1 Jahr) auch solchen Studierenden, die nicht über die entsprechenden Kenntnisse des klassischen Lateins verfügten (ebendort). Die Verfasser „legen in jeder Lektion die Grundzüge des klassischen Lateins dar“ (Vorwort, 7), um dann die sprachlichen Veränderungen vorzustellen, welche die lateinische Sprache im Verlauf des Mittelalters erfahren hat. Sinnvollerweise wurden für diejenigen, die bereits Latein in der Schule erlernt haben, die Paradigmen des klassischen Lateins gewählt, während die Beispiele und Übungen mittelalterlichen Texten entnommen wurden.

An das Vorwort schließen sich einige Bemerkungen des Übersetzers und Bearbeiters an. HELMUT SCHAREIKA betont, dass es sich nicht um eine einfache „Übersetzung“ (9) handle, sondern um eine „Übertragung auf die Verhältnisse und Gegebenheiten der deutschen Sprache“ (ebendort).

In der Einführung (10-11) beschreiben die Herausgeber mit knappen Strichen das mittelalterliche Latein. Zu Recht verweisen sie darauf, dass diese Variante keinen Verfall des klassischen Lateins darstellt. Andererseits verschweigen sie auch nicht die Existenz fehlerhafter merowingischer Texte. Als das mittelalterliche Latein aufhörte Muttersprache zu sein, avancierte es zur Sprache der Wissenschaft, Literatur, des Rechts usw. Eine weitere Besonderheit hat die Sprache des Mittelalters: der Leser kann direkt schriftliche Erzeugnisse wie Urkunden, Predigten und Chroniken durchgehen, direkt, d. h. der Leser befasst sich mit Manuskripten, „deren Niederschrift zeitgleich oder fast zeitgleich mit ihrer Abfassung erfolgte“ (11). Der Einführung folgen einige nützliche bibliografische Hinweise (11-12).

Im nächsten Abschnitt erläutern die Herausgeber die Aussprache des Lateinischen und vergleichen die klassische mit der mittelalterlichen Variante. Als Fazit ergibt sich, dass die Aussprache „des Mittellateinischen nur eine Annähe-

nung an die ursprüngliche (ohnehin regional unterschiedliche) sein kann“ (16). Unter dem Titel „Textlektüre“ liefern GOULLET und PARISSÉ Informationen über die Textausgaben und die Manuskripte (16-18). Anhand eines Beispiels, nämlich eines Dokumentes aus Marmoutier, erläutern sie die Problematik der Lektüre eines Manuskripts; der Leser muss sowohl die Besonderheiten des Mittellateins kennen als auch über paläographische Details informiert sein. Ohne Kenntnis des kulturellen Hintergrundes lassen sich viele Texte nur unzureichend rezipieren. Der Übersetzer muss stets gewiss sein, welche Art von Dokument er vor sich hat. In dem Abschnitt, der die Übersetzung in den Vordergrund rückt, verweisen die Herausgeber nicht nur auf wichtige Arbeitsinstrumente (Lexika, Grammatiken), sondern geben auch Hinweise auf ihr Verständnis von Übersetzung. Sie orientieren sich an dem Thema-Rhema-Schema und lehnen die Wort-für-Wort-Methode ab.

Den Hauptteil des Buches stellen die 23 Lektionen dar, in denen die Grammatik systematisch vorgestellt wird. Über die Anordnung machen die Herausgeber keine Angaben, aber man hätte schon gerne gewusst, warum zunächst die a- und o-Deklination vorgestellt wird, dann die dritte Deklination (Lektion 4), dazwischen die Tempora des Perfekt- und des Supinstammes (Lektion 3), aber erst in Lektion 13 die u- und e-Deklination, nachdem der Lerner Informationen über die Partizipien (Lektion 8), über die Deponentien (Lektion 9) und den A.c.I (Lektion 10) erhalten hat. In jeder Lektion lernt der Nutzer zunächst die neuen Formen, in der Regel in übersichtlichen Tabellen, angereichert durch Textbeispiele, die mittelalterlichen Quellen entnommen sind und häufig übersetzt sind. In einigen Übungen („Exerzitien“) scheinen immer noch Ansätze von aktiver Sprachbeherrschung durch. Die Übung 1 (S. 56) verlangt vom Lerner, den Ausdruck *dives episcopus* in den Akkusativ Singular, den Akkusativ und Genitiv Plural zu setzen. Über diese Fähigkeiten muss ein Übersetzer streng genommen nicht verfügen, es reicht, wenn er diese Formen unterscheiden kann. Förderlicher und dem Kompetenzverständnis heutiger Zeit näher kommt die Übung 4 (S. 57), in welcher

der Nutzer im Wörterbuch die Nominative der Adjektive herausuchen soll, die in den beige-fügten Texten im Superlativ stehen; ausgewählt wurde ein Abschnitt aus der jüngeren Hildesheimer Briefsammlung (München 1995, S. 211): *de papa. Apostolica persona circumscibitur: sanctissimus, reverentissimus, devotissimus* usw. Solche Aufgaben sind anwendungsorientiert und üben das ein, was ein Übersetzer leisten muss, wenn er mittellateinische Quellen bearbeiten soll. Da sich das Lehrwerk auch für das Selbststudium eignen soll, wäre ein Lösungsheft wünschenswert gewesen, so wie derselbe Verlag es im Falle des Lehrwerks *Tiro. Curriculum breve Latinum* (Hamburg 2008) praktiziert hat. Am Ende jeder Lektion findet der Nutzer Lernvokabeln, die zusätzlich auch in das Wörterverzeichnis (200-225) aufgenommen wurden. Sehr hilfreich sind die Angaben über die Besonderheiten des Mittellateins. So liest man auf S. 85, dass die Zeitverhältnisse im mittelalterlichen Latein nicht so streng beachtet werden wie im klassischen Latein. Als Tipp ist der Hinweis wichtig, dass man stets sorgfältig auf den Kontext achten sollte; Beispiel: *„Ut ad nostrum monasterium venit, sanctum Marcum ibi requiescere negavit, quia dixit in Alexandria se manere ejusque basilicam ibi videre.“* (85) Als Erklärung liefern die Herausgeber folgende Bemerkungen: „Der Pilger, der vor dem Grab des Hl. Markus im Kloster Reichenau diese Feststellung macht, hat sich nur in Alexandrien aufgehalten und dort nicht regelmäßig gewohnt: Man muss also verstehen *mansisse* statt *manere* und *vidisse* statt *videre*, daher ist folgendermaßen zu übersetzen: Als er zu unserem Kloster kam, bestritt er, dass der heilige Markus dort zur Ruhe gebettet sei, denn er sagte, dass er sich in Alexandria aufgehalten und dort seine Kirche gesehen habe.“ (85).

Die Herausgeber bieten zahlreiche Details zu den Besonderheiten des mittelalterlichen Lateins. So finden sich häufig für die a-Deklination die Varianten *carte* statt *cartae*, sowohl im Genitiv als auch im Dativ Singular (25). Zuweilen werden „Verdoppelungsformen“ verwendet, „d. h. das Tempus wird gewissermaßen zweimal markiert“ (41), also *amatus /-a fui* anstatt *amatus/ -a sum*. Wie bereits bei den Zeitverhältnissen beobachtet

werden auch die Tempora nicht so streng verwendet wie beim klassischen Latein. Beispielsweise verwendeten die Mittellateiner Imperfekt oder Plusquamperfekt als Tempora des Berichts anstelle des Perfekts, das ein Autor wie CICERO benutzt hätte (42). Weitere vom klassischen Latein abweichende Merkmale sind der *Nominativus* und der *Accusativus absolutus*. Beispiele: *Puella in domo paterno fugiens, rex eam insegutus est* (74), *post multum temporis intervallum, reliquias recollectas, tumultum sancto constituit* (74). Es fehlt nicht der Hinweis, dass eine Reihe von Deponentien im Mittelalter ihren Deponenscharakter aufgegeben haben, andere aktivische Verben als Deponentien verwendet wurden (75). Die Erklärungen zum Gebrauch des Konjunktivs sind korrekt; insbesondere die Tatsache, dass solche Formen nicht ins Deutsche übersetzt werden, wenn wie auf S. 134 eine tabellarische Übersicht der verschiedenen Konjunktivformen abgedruckt ist, ist sehr zu begrüßen, da die Funktionen in beiden Sprachen sehr unterschiedlich sind.

Der letzte große Abschnitt: „Praktische Exerzitien zur Lektüre“ (165-199) bietet einen guten Einblick in verschiedene literarische Genera des Mittellateins. So sind historische Texte, Urkundentexte, hagiographische Texte, solche aus dem liturgischen Bereich, Inventarien, poetische Texte und Beispiele aus dem Bereich Korrespondenz abgedruckt. Sehr nützlich sind die auf S. 111 präsentierten Hinweise zur Lektüre einer Urkunde, die es erlauben, systematisch an das Verstehen einer Urkunde heranzugehen.

Ich habe nur sehr wenige Druckfehler entdeckt (z. B. *Aqisgranum* anstatt *Aquisgranum*, 78). Als Beispiel für die Bestimmung von Verbformen wird *consolabantur* herangezogen, als Passiv gedeutet und dementsprechend übersetzt: sie wurden getröstet (42). Im klassischen Latein ist *consolari* aber ein Deponens und müsste aktivisch übersetzt werden. Auf Infinitivformen des Futurs Passiv (*amatum iri*) hätte man verzichten können, zumal die Herausgeber mit voller Berechtigung erklären, dass der Leser auf solche Formen ausgesprochen selten stößt (82). Auf die Übersetzung von *me piget*: mich verdriest (92) sollte man verzichten, da sie nicht mehr dem

heutigen Sprachgebrauch entspricht, sondern nur in älteren Lexika und Schulbüchern auftaucht.

Insgesamt ergibt sich als Fazit, dass das von M. GOULLET und M. PARISSÉ vorgelegte Lehrwerk in der Bearbeitung von H. SCHAREIKA ein sehr nützliches Instrument ist, übrigens nicht nur für solche Lerner, die sich speziell mit dem Mittellatein befassen wollen. Die grammatischen Phänomene sind anschaulich und übersichtlich erläutert; das Lehrwerk bietet eine Fülle mittellateinischer Textabschnitte, die häufig ins Deutsche übersetzt sind und daher dem Lerner als Vorbild für korrektes Übersetzen dienen können. Die verschiedenen literarischen Genera sind repräsentativ vertreten und zeigen die große Bedeutung der lateinischen Sprache, die sie auch im Mittelalter hat.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Nicole Stanislaus, Tesserae. Latein übersetzen mit System. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen 2010. 64 S. EUR 9,90 (ISBN 978-3-525-71053-1).

Die Herausgeberin NICOLE STANISLAUS verspricht dem Nutzer, den Blick für die Detailarbeit bei der Dekodierung lateinischer Texte zu schärfen und die Übersetzungsmethode zu verbessern (Vorwort). Sie wendet sich an Schülerinnen und Schüler, die offensichtlich Probleme beim Übersetzen haben und sich Rat von Lehrkräften einholen sollen, in welchen Bereichen sie Fortschritte erzielen müssen. Dieses Vorgehen ist grundsätzlich zu begrüßen, da hier die Schülerinnen und Schüler im Selbststudium an ihren Defiziten arbeiten können. Die Lernenden sollen mit *Tesserae* mehr Freude am Latein haben; eine Beschränkung auf höchstens zwei Übungen pro Tag wird empfohlen, da sonst der Nutzer die Lust am Lernen verlieren könnte (Vorwort).

Das Heft besteht aus vier Rubriken: 1. Verbformen (5-37) 2. Grammatik/Syntax (38-51) 3. Übersetzungstexte (52-55) 4. Lösungen (56-64). Den Auftakt zum ersten Bereich bilden die Stammformen verschiedener Verben, die der Nutzer ergänzen muss. Geordnet sind die Verben nach den unterschiedlichen Konjugationsklassen, wobei auch Verben wie *esse, ferre* und *ire* aufgenommen sind. Auf den folgenden beiden Seiten bietet die Herausgeberin die Schemata der Prä-

sensformen der verschiedenen Konjugationsklassen, sowohl die Aktiv- als auch die Passivformen, im Indikativ und im Konjunktiv. Es wird der Rat erteilt, nicht sofort zu den Übungen überzugehen, sondern einige Tage Pause zu machen, sich mündlich abfragen zu lassen und gegebenenfalls die Tabellen aus dem Gedächtnis aufzuschreiben (7). Die Seiten 8-11 enthalten unterschiedliche Übungen zum Gebrauch der Präsensformen, beginnend mit einem Kreuzworträtsel; dabei soll der Lerner stets deutsche Formen ins Lateinische übersetzen. Hier beginnt bereits die Problematik mit dem Übungsheft, denn die Richtlinien aller Bundesländer erwarten die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche. Bei dieser Übung (sie wird durchgängig im gesamten Heft als erste Übung verwendet) wird die Übersetzung in die Fremdsprache trainiert! Auch die nächste Übung: Vom Aktiv zum Passiv verlangt die selbstständige Bildung von Präsensformen; streng genommen ist es nicht notwendig, dass ein Übersetzer selbst die Formen bilden kann, es sei denn er soll deutsche Texte ins Lateinische übertragen. S. 10 enthält eine Übung, bei der Formen von Indikativ und Konjunktiv (Aktiv und Passiv) vertauscht werden sollen; hier gilt dieselbe Aussage wie für den Übungstyp auf S. 9. Dieses *Procedere* wird für alle Tempora auf den folgenden Seiten gewählt.

Besonders fragwürdig ist es, wenn deutsche Konjunktivformen in lateinische umgewandelt werden sollen. Der Schüler, der regelmäßig lateinische Konjunktivformen bildet, ausgehend von den deutschen Konjunktivformen, wird wohl dazu neigen, bei der Übersetzung aus dem Lateinischen auch dann im Deutschen den Konjunktiv zu verwenden, wenn er gar nicht berechtigt ist.

Ein wesentlicher Teil des Heftes stellen Übungen von Verbformen dar, erst auf S. 44ff. wird der Gebrauch des Konjunktivs vorgestellt und eingeübt. Zunächst lernt der Nutzer den Gebrauch des Konjunktivs im Hauptsatz, dann in indirekten Fragen, danach folgen verschiedene Nebensatzarten, eingeleitet mit den Konjunktionen *ut*, *cum* (S. 44-49). Hier wird systematisch auf wenigen Seiten trainiert, welche unterschiedlichen Sinnrichtungen Nebensätze mit *cum/ut* haben können (48-49). Da erfahrungsgemäß solche Sätze den Schülern besondere Schwierigkeiten bereiten,

wäre eine größere Anzahl an Übungen wünschenswert gewesen.

Gelungen ist die Behandlung der *nd*-Formen (S. 50). Im 3. Teil des Heftes sind Übersetzungstexte abgedruckt (S. 52-55), bei denen die Schüler den gelernten Stoff auf Texte anwenden können. Der vierte Teil bietet die Lösungen (S. 56-64).

Insgesamt ist der Rezensent skeptisch bezüglich des Einsatzes dieses Heftes, insbesondere was den ersten Abschnitt angeht. Zu empfehlen wäre bei einer eventuellen Neuauflage eine andere Art des Einübens der Verbformen (Bestimmungsübungen usw.). Im Sinne eines spiralförmigen Kompetenzaufbaus ist es ratsam, die Übungen zum deklarativen, analytischen und prozeduralen Wissen strukturiert anzuordnen, wobei der Schwierigkeitsgrad jeweils langsam gesteigert werden sollte. Desiderat ist auch eine größere Anzahl von Texten, da ja das wohlüberlegte und methodisch sinnvolle Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche schließlich das Ziel ist. Bei drei Texten hat die Herausgeberin hilfreiche Einleitungen abdrucken lassen, bei Text 4 fehlt eine solche. Der Titel weckt Hoffnungen, die nicht in der ganzen Breite realisiert werden.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Res Romanae. Begleitbuch für die lateinische Lektüre. Hg. v. Heinrich Krefeld. Cornelsen Verlag: Berlin 2008, 320 S., 25,95 EUR (ISBN 978-3-06-120005-3).

Da bereits an anderer Stelle der Aufbau und die Vorzüge des Werkes an sich besprochen wurden,¹ muss an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden, hat sich zum einen das Autorenteam nicht geändert und ist zum anderen das Nachschlagewerk doch inhaltlich sehr stark an seinem Vorgänger von vor gut 10 Jahren angelehnt, fast identisch.

Bereits in der Verlagsangabe wird hervorgehoben, dass die Neuausgabe von 2008 gegenüber der Ausgabe von 1997 neben der Aktualisierung des Literaturverzeichnisses eine Erweiterung aufweist. So fand das vom Herausgeber KREFELD selbst besorgte Kapitel „Die lateinische Sprache“ (immerhin auf 26 Seiten ausgedehnt) Einzug in die nunmehr vorliegende Neuausgabe (266-294).

Das neu aufgenommene Kapitel über die lateinische Sprache umfasst 5 Artikel über „Grundzüge der Sprache“ (266ff.), „Latein in der Antike“ (269ff.), „Latein im Mittelalter“ (275ff.), „Latein in der Neuzeit“ (282ff.) sowie „Latein in unserer Zeit“ (292ff.).

Im ersten Artikel über die „Grundzüge der Sprache“ widmet sich Krefeld den Anfängen der *lingua Latina* und entfaltet – wenn auch nur knapp – die Grundzüge für den Siegeszug der Sprache der *Latini*. Kurz ist auch Krefelds Darstellungen bezüglich der Flexionen (auf 1 1/3 Kolumne), des Satzbaus (15 Zeilen/ Kolumne) und des Wortschatzes (23 Zeilen/ Kolumne). Was auf dem ersten Blick nur ansatzweise umrissen erscheinen mag, ist dennoch im Umfange durchaus angemessen, handelt es sich doch um einen kleinen Streifzug zum Vorverständnis, nicht jedoch um eine vollständige Schulgrammatik!

Für denjenigen, welcher über das Sprachniveau von Deklinations- und Konjugationsklassen hinaus ist, wird es bei der Lektüre der folgenden Unterpunkten interessanter. Dort nämlich stellt Krefeld ansatzweise dar, wie es durch LIVIUS ANDRONICUS zum Durchbruch des Lateinischen als (gehobene) Schriftsprache kam (268). Im Unterpunkt „Sprachgeschichten“ geht es dann um die unterschiedlichen Sprachstufen des Lateinischen (*sermo cottidianus*, *sermo vulgaris*, *sermo plebeius*) (268). Aber auch der „Sprachwandel“ findet bei Krefeld Erwähnung. Hier geht es um Schwundstufen, Rhotazismen und um die Entwicklung des Vulgärlatein.

Verlassen wir nun die Anfänge und kommen zum zweiten Artikel „Latein in der Antike“ (269), dem (erwartungsgemäßen) Herzstück des Kapitels. Auch hier werden wir zunächst im Unterpunkt „Vorliterarische Sprachzeugnisse“ zu den Anfängen zurückgeführt (269).

Am Beispiel des L. CORNELIUS SCIPIO gewidmeten Saturniers zeigt der Herausgeber anschaulich den Wandel der vorklassischen Zeit (hier: 3. Jh. v. Chr.) zum klassischen Latein: *Honc oino ploirume .../ Hunc unum plurimi ...*“ (269).

Mit den Themen „Gestaltung der Literatursprache“, „Literatur und Umgangssprache“ sowie „Neue Sprachmuster aus dem Griechischen“ (269-271) stellt Krefeld sowohl den Start des

Literaturbetriebes in lateinischer Sprache als auch die Weiterentwicklung (v. a. ENNIUS; Einfluss des Griechischen) in Ansätzen dar. Nützlich sind freilich die systematisierte Übersicht „Latein in der Antike“ (270, ganzseitig) sowie zwei Beispiele für Inschriften aus Pompeji (271).

Dass Sprache im Laufe der Jahrhunderte grundsätzlich einem Wandel unterliegt, versucht der Autor in einem kleinem Exkurs auch am Beispiel des Sprachwandels im Deutschen darzustellen, wenn er zum Vergleich hierfür LUTHERS „Sendbrief vom Dolmetschen“ aus dem Jahr 1530 heranzieht (272).

Widmen wir uns nun der klassischen Kunstprosa des Lateinischen: Dass gerade CAESAR und CICERO den klassischen Stil der Kunstprosa prägten – der erste v. a. wegen seiner *elegantia*, der zweite wegen seiner *copia verborum* – verwundert den Latinisten natürlich nicht; gleichwohl ist die an dieser Stelle gebotene kurze Darstellung ihrer jeweils literarischen Eigenart und die damit verbundene Rechtfertigung als herausragende Literaten der Klassik anschaulich und somit nützlich (272f.). Natürlich darf auch die Dichtung dieser Epoche nicht fehlen. So präsentiert uns Krefeld zwar eine Textprobe lateinischer Dichtersprache des LUKREZ von vier Versen, die er ansatzweise auch analysiert (Tricolon, Homoioteleuton, Wortstellung); aber leider wird an dieser Stelle für den Nutzer dieses Werkes nicht deutlich formuliert, weshalb man gerade diesen antiken Dichter zur Klassik zählt (selbst wenn der Schwerpunkt hier auf Sprache und nicht auf Literaturgeschichte liegt, sollte es vielleicht ja gerade hier an der Sprache manifestiert werden).

Im folgenden Abschnitt „Sprachebenen der frühen Kaiserzeit“ (273) widmet sich Krefeld besonders den Einflüssen der Übersetzungen des Alten und des Neuen Testaments ins Lateinische in der 2. Hälfte des 2. Jh. (Schauplatz ist Nordafrika), der sog. *Vetus Latina*, und streift erwartungsgemäß das Vulgärlatein und den damit verbundenen „Streit über den Sprachgebrauch der Spätantike“ (274), bis Latein schließlich „Sprache der Kirche“ wird, was in der Bibelübersetzung des heiligen HIERONYMUS gipfelte (274).

Zum Vergleich des Vulgär- und Kirchenlatein führt Krefeld eine Textprobe aus Gen 3 an

und führt somit exemplarisch Unterschiede der beiden Sprachebenen vor (274).

Nach diesem Abschnitt entführt uns der Autor wieder auf eine kleine Exkursion, indem er unter dem Aspekt „Unterschiedliche Lehnwörter im Germanischen“ den Einfluss lateinischer Wörter (ab dem 1. Jh. n. Chr.) ins Germanische behandelt (Beispiele ab dieser Zeit seien „Káisar“, später auch „Keller“, „Kirsche“, „Kreuz“ usw.) (275).

Die wechselseitige Beziehung des Lateinischen verbunden mit den Inhalten des Christentums und die in diesem Zusammenhang stehende sprachliche Weiterentwicklung jenseits des antikerömischen Literaturbetriebes (wie z. B. AUSONIUS), erhellt uns Krefeld, wenn er den Wandel von der quantifizierenden zur akzentuierenden Dichtung zur Zeit der Spätantike am Beispiel der Formensprache des AMBROSIIUS (Bischof von Mailand im 4. Jh. n. Chr.) aufzeigt (275).

Mit dem dritten Artikel „Latein im Mittelalter“ ist ein weiterer entscheidender Einschnitt der Sprachgeschichte des Lateinischen erreicht (275-281), handelt es sich doch um einen Bruch der bisherigen sprachlichen Tradition, der in der Klage des GREGOR VON TOURS (6. Jh. n. Chr.) seinen Ausdruck findet: „*Vae diebus nostris ...*“ (276). Den folgenden Unterpunkten ist eine tabellarische Übersicht vorangestellt, welche das Latein des Mittelalters vom 6. bis zum 13. Jh. in seiner Weiterentwicklung darstellt (276). Die folgenden Untergliederungen formulieren sodann diese kleine Tabelle weiter aus, wenn Krefeld das Mittellatein, das Vulgärlatein und seinen Einfluss bei der Entstehung der romanischen Sprachen (nebst den Anfängen der französischen Volkssprache), die Unterschiede bei der Übernahme von Wörtern des klassischen Lateins, die Reduktion beim Flexionssystem sowie die Vereinfachung der Konjugationsklassen kurz anreißt (276-278).

Dass die antike Hochsprache auch im 9. Jh. n. Chr. immer noch einen großen Einfluss hatte, wird durch das vom Herausgeber präsentierte Beispiel deutlich, in dem er die Eidesformel der „Straßburger Eide“ mitsamt einer Abbildung einer Handschrift der *Historiae NITHARDS* (Mitte des 9. Jh. n. Chr.) vor Augen führt („*Pro deo amur ...*) (278f.).

Die Etablierung des Mittellateins in der Verkehrs- und Bildungssprache wird anhand der Beispiele „Sprachspielereien in der Dichtung“ mit kleinen Auszügen aus den *Carmina Burana* (nebst einer ganzseitigen Abbildung des Rads der Fortuna auf der Taf. 1 aus dem *Codex Buranus*) und „Sprache der Scholastik“ (hier Sätze von THOMAS V. AQUIN als Repräsentant der Scholastik entnommen) verdeutlicht (279-281).

Im vierten Artikel nun widmet sich Krefeld dem Latein der Neuzeit und des damit verbundenen Rückgriffs auf die Klassik, was der Autor in die Mitte des 14. Jh. n. Chr. verortet (interessant die Tabelle über das Latein in der Neuzeit vom 14. Jh. bis zum Jahre 1900, in der die Karriere des Latein – auch als Schulfach in unterschiedlichen Schulformen – beschrieben wird) (282). Die Tatsache des Nebeneinanders von Latein und der jeweiligen Muttersprache im Zeitalter des Humanismus überrascht den kundigen Leser natürlich nicht; dennoch ist sowohl diese Thematisierung als auch die Erwähnung LUTHERS als Gewährsmann essenziell und bietet auch für den Unterricht ein anschauliches Beispiel, war Deutsch und zugleich Latein für ihn doch selbstverständlich (man beachte die ganzseitige Abbildung von Luthers berühmten Thesen) (283-284).

Aber auch ERASMUS VON ROTTERDAM, MELANCHTHON, ULRICH VON HUTTEN, später auch DESCARTES, finden Erwähnung, ebenso für die spätere Zeit SPINOZA, NEWTON und LEIBNIZ, die immerhin ihre grundlegenden Werke in lateinischer Sprache verfassten und somit auch neben Descartes dazu beigetragen haben, dass Latein zur Sprache der Wissenschaft(en) wurde (285-287).

Mit dem Bildungsideal des WILHELM VON HUMBOLDT verlassen wir die eigentliche Sprachentwicklung des Lateinischen und erreichen nun die Epoche der Einsortierung des Lateinischen in der Bedeutung und als Schulfach im Fächerkanon vor dem Hintergrund neuhumanistischer Bildungsvorstellungen (288f.). Fortgeführt wird der Werdegang als Schulfach in den Unterpunkten „Neue Formen des Hochschulzugangs“, „Diskussion über die Bildungs- und Unterrichtsziele in der Weimarer Zeit“, „Zerschlagung des Gymnasiums in der NS-Zeit“ bis hin zum „Latein-

unterricht im geteilten Nachkriegsdeutschland“ (289-291f.).

Nicht uninteressant ist Krefelds Abschnitt über die Einschätzung des Lateinischen (aber auch des Griechischen) und die Rechtfertigung der Altphilologie vor dem Hintergrund der Curricula-Debatten von 1955 bis zur beginnenden Neuordnung der gymnasialen Oberstufe der 1970er Jahre (291-292), da hier nicht nur die Historie der Begründung, Konzeption und Didaktik der Alten Sprachen von der Adenauer-Zeit bis zum Jahre 1976 beleuchtet wird (in diesem Jahr wurde die „Lernzieltaxonomie“ des DAV vorgestellt), sondern da es bei den Alten Sprachen erfahrungsgemäß ja immer um Rechtfertigung und Einordnung in einen Fächerkanon gehen wird.

Schließlich beendet der fünfte Artikel „Latein in unserer Zeit“ das zusätzlich aufgenommene Kapitel über die Sprachentwicklung (292-294). In diesem letzten Artikel geht es um den gegenwärtigen Stand des Lateinischen in Wissenschaft, Lehre und Gesellschaft. Innerhalb dieser Aspekte bieten die Unterpunkte „Die Sprache der katholischen Kirche“, „Latein bei besonderen Anlässen“ sowie „*Latinitas viva*“ Textproben aus der Enzyklika *Fides et Ratio* (aus dem Jahre 1998), aus einer Verleihungsurkunde der Freien Universität Berlin an JOHN F. KENNEDY und einer Meldung der *Nuntii Latini* (des Finnischen Rundfunks) nebst jeweiligen Übersetzungen (293f.).

Die Weiterentwicklung des Lateinischen werde nach Krefeld im Prinzip ferner durch lebendige Vermittlung dieser Sprache vorangetrieben, was durch die Wort-Neuschöpfung moderner Begriffe in der lateinischen Sprache unterstützt werde (so verweist Krefeld zu Recht auf das „Neue Latein Lexikon“²). So bleibe Latein eine sehr lebendige und gestaltungsfähige Sprache, ist sie doch eng mit der europäischen Kultur- und Geistesgeschichte verbunden (294).

Ist *Res Romanae* als Ganzes auch weiterhin ein Exzerpt der grundlegenden Standard-Werke, bleibt es dennoch auch in dieser Neuauflage wegen der Substanz (wenn auch auf engem Platz formuliert) durchaus ein *Vademecum* sowohl für das Lateinstudium als auch den Grund- und Leistungskurs am Gymnasium. Zudem bietet es

dem Unterrichtenden eine Auffrischung nicht nur der Realienkunde. Dagegen erweist sich m. E. der zusätzlich aufgenommene Teil über die lateinische Sprache wegen der knapp gehaltenen Form und der daher nur exemplarisch aufgenommenen Textproben eher als ein Kompendium für denjenigen, der diesen Stoff bereits einmal durchdrungen hat. Gleichwohl lohnt es sich auch weiterhin, Krefelds *Res Romanae* anzuschaffen!

Anmerkungen:

- 1) Vgl. u.a. Schmitz, Dietmar, Rez. zu H. Krefeld (Hrsg.), *Res Romanae*. Begleitbuch für die lateinische Lektüre. Berlin 1997, in: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband NRW*, Jahrgang 45, 1998, 10-12.
- 2) *Neues Latein Lexikon*. *Lexicon recentis latinitatis*. Hg. v. Libreria Editoria Vaticana. Bonn 2004.

DIRK TRESBACH, Gelsenkirchen

Duden. Deutsch als Fremdsprache. Standardwörterbuch. 2., neub. u. erw. Aufl. Mannheim usw. (Duden-Verlag) 2010. 1151, 48 S., EUR 18,95 (ISBN 978-3-41-171732-3).

Wieder sind mehrere Duden-Bände in Neuauflage erschienen: *Deutsch als Fremdsprache* wird hier besprochen; auf das *Bedeutungswörterbuch*, 4., neub. Aufl., und das *Stilwörterbuch* 9., neub. Aufl. (beide 2010) sei ausdrücklich hingewiesen. Duden-Bände werden in FC regelmäßig vorgestellt, von den für AltsprachlerInnen besonders wichtigen Werken auch mehrere Auflagen. Zu den neuesten Ausgaben des *Rechtschreibung-Dudens* s. FC 3/09, 242, des Bandes „*Richtiges und gutes Deutsch*“: 2/08, 126ff., des *Großen Fremdwörterbuches* und des *Universalwörterbuches*: 3/07, 243f.

Die Anlage ist gegen gegenüber der 1. Ausgabe von 2002 unverändert. (Auf das weniger umfangreiche „*Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Deutsch für die Grund- und Mittelstufe*“, 2003, gehe ich nicht ein.) Wer die „*Landeskundlichen Informationen*“ von 2002 vermisst, kann beruhigt sein: In der 2. Auflage im Inhaltsverzeichnis unerwähnt, sind sie nach S. 1151 mit eigener S.-Zählung abgedruckt. – Das Buch enthält 20.000 Wörter und Wendungen. Da das Deutsche nahezu unbegrenzte Möglichkeiten der Ableitung und der Zusammensetzung hat, in Tateinheit mit der nicht

zuletzt medienbedingten Schnelllebigkeit vieler Wörter – laut Rechtschreibung-Duden, 25. Aufl., schätzt man den Umfang der deutschen Gegenwartssprache auf 300.000 bis 500.000 Lexeme –, ist die Auswahl entsprechend schwierig. Auf jeden Fall hätte 1. Veraltetes/Veraltendes eliminiert werden müssen, so: Abort = Toilette, Bittschrift, Gebrüder (Grimm); 2. Seltenstes wie „Lefze“; 3. ausführliche Sacherläuterungen wie zu (auf Griechisches und Lateinisches zurückgehende Lexik setzte ich kursiv): *Hyazinthe* und *Narzisse* (Art. zu je 7 Z.), *Mokick* (9 Z.), *Linkshänder* (10 Z.), *Yoga* (16 Z.; das Buch kann keine Enzyklopädie ersetzen!); 4. Textbeispiele wie zu „Bundespräsident“: „Der Bundespräsident hielt eine aufrüttelnde Rede“, Wendungen, die ein leidlich mit dem Deutschen vertrauter Nichtmuttersprachler selbst bilden kann. – Neu sind gegenüber der 1. Auflage z. B.: *BH* („Büstenhalter“ war 2002 schon drin, aber da war ebenfalls „BH“ längst üblich), *Blog*, *einchecken*, *EU*, *Hartz IV*, *Laptop*, *Pandemie* (bei *Pan-*), *MP3-Player*. Andere Fortschritte: Es gibt jetzt nur noch *Friseurin*, nicht mehr auch *Friseur*; bei *CD* ist der schon 2002 unzutreffende Vermerk, dass „Schallplatte“ ein Synonym dazu ist, weggelassen, aber man vermisst noch immer die längst übliche *DVD*.

Damit sind wir bei dem, was auch dem Nichtmuttersprachler täglich begegnet, aber in dem Buch noch fehlt (aus Raumgründen ordne ich alphabetisch): *Agenda*, *Alcopops*, *Alphatier*, *angesagt* (ein ~es Lokal), *Antibiotikum*, *Apartheit*, *Bachelor*, *Charisma*, *Deutsche Demokratische Republik/DDR* (erwähnt z. B. 245f.), *Date*, *Dominoeffekt*, *Dritte Welt*, *durchstarten*, *Flatrate*, *Frontalunterricht*, *Generika*, *genetischer Fingerabdruck*, *Genozid*, *Girl*, *Globalisierung*, *googeln*, *Grauzone*, *Homepage*, *Inlineskater/skaten*, *Intercity* (dafür ist jetzt „D-Zug“ entbehrlich), *Kid*, *Klon*, *Kollateralschaden*, *Lauschangriff*, *Lebensmittelpunkt* (sozialer), *Leitkultur*, *Logistik*, *Los*, *Malus* (*Bonus* ist drin), *Master*, *~plan*, *Nato*, *Netzwerk*, *Ossi/Wessi* (man mag diese Ausdrücke mögen oder nicht, sie gehören zur Standardsprache), *Ostblock*, *Parallelgesellschaft*, *Paralympics*,

Patchworkfamilie, *Plasmafernseher*, *Powerpoint-präsentation*, *Prekariat*, *recyclen*, *Referenz/Reverenz* (auch von Deutsch-Muttersprachlern oft verwechselt; hier wäre ein Infokasten wie bei „anscheinend/scheinbar“ angebracht), *scannen*, *S(c)hoah* (*Holocaust* ist aufgenommen), *Spaghettiträger*, *Sprengfalle*, *systemisch* (*systematisch* ist drin), *Telenovela*, *Teleprompter*, *Tonic*, *Trailer*, *Transfer* (Finanzwesen), *twittern*, *Veganer* (*Vegetarier* ist aufgenommen), *Zeitfenster*, *Zivi*, *Zweiklassenmedizin*. Wichtige Verwendungen fehlen z. B. bei: *bewerben* = für etwas werben, *blitzen* (Geschwindigkeitskontrolle), *Bund* = Bundeswehr, *Identität* = Wesen („Suche nach der eigenen Identität“), *Porno* nichtsexuell; dazu J. Werner in: Festschr. Rudolf Große, Frankfurt/M. usw. 1995, Bd. 2, 435ff. (betrifft auch sexuell), *Rehabilitation* medizinisch. Viele hier genannte und andere fehlende Lexeme sind bereits in Rezensionen der eingangs angeführten Duden-Bände präsentiert worden. Nehmen die Duden-Redakteure Besprechungen anderer Verlagsprodukte mit wohlwogenen Hinweisen der Rezensenten nicht zur Kenntnis?

Das Bestreben, Synonyme zu bieten („Wörter annähernd gleicher Bedeutung, die in bestimmten Zusammenhängen ausgetauscht werden können“: S. 37), ist nicht stets von Erfolg: „Dichtung“ ist nicht mit *Literatur* identisch, sondern ein Teil davon; *Abitur* und „Prüfung“ sind nicht deckungsgleich, ebenso wenig „Abendmahl“ und *Konfirmation*; zu „Apfelsine“ ist zwar „Orange“ ein Synonym, nicht aber „Südfrucht“; hier und öfter sind unverständlicher Weise Synonyme mit Wörtern einer Sachgruppe à la DORNSEIFF verwechselt (zur 8. Auflage seines „Wortschatzes“ s. Muttersprache 115, 2005, 72ff.). Zu dem Suffix *-and* gibt es kein Synonym *-(at)or*, oder soll man etwa für *Diplomand* auch **Diplom(at)or* sagen können? (Zu *-and*, *-end* s. FC 2/2003, 106ff.; Muttersprache 113, 2003, 205ff.)

Dem Band ist eine wesentlich verbesserte Neuauflage zu wünschen.

JÜRGEN WERNER, Berlin

MINT – die neue (Un)bildung?

Nach WILHELM VON HUMBOLDT ist Bildung die „verstehende Aneignung der Fundamente der abendländischen Kultur“. Dass heutzutage dieser Bildungsbegriff nicht mehr umfassend verfolgt wird, ist ja allgemein bekannt. Einige Vertreter der MINT-Initiative (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) jedoch scheinen überhaupt keine Vorstellung mehr von „Bildung“ zu haben: stattdessen zementiert etwa das Heft „audimax“, das Oberstufenschülern als Berufsberatung (!) dienen soll, ein Denkmal der Unbildung. In einem Interview („audimax“, 2/2010/Spezial) vertritt hier der Astronaut und Professor ULRICH WALTER eine in sich widersprüchliche und unausgegorene Position, deren plakative Polemik nicht gerade ein Ruhmesblatt für seinen Berufsstand darstellt: Sein Menschenbild, auf dem der weitere Gedankengang fußt, wird an folgender Aussage deutlich: Auf die Frage, was für einen Menschen wirklich sinnvoll sei, antwortet er mit „Essen, Schlafen und vielleicht noch Sex.“ Man wird sich freilich die Frage stellen, wie es zu einer solchen Degradierung des Menschen zum hedonistisch-animalischen Wesen kommt. Durch eine ganze Reihe elementarer Fehlschlüsse und durch ein völliges Unverständnis sowohl der Gegenwart als auch der Vergangenheit. Denn die Beschäftigung mit der Kultur ist für Walter nur „Spaß an der Freude“, weshalb er es für wesentlich sinnvoller hält, statt Stätten der Bildung, wie etwa Museen und Opern, ab sofort besser die Raumfahrt zu subventionieren, die wenigstens noch die technische Entwicklung vorantreibe.

Für Walter machen es zukunftsgerichtete Nationen wie China oder die USA, die große Investitionen in die Raumfahrt tätigen, heute schon vor, während wir in Deutschland seiner Meinung nach nur das bedienen, was „unserer humanistischen Gesellschaft passt“. Daher kritisiert er den Bildungsbegriff hierzulande quasi als Ursprung allen Übels. Bildung bedeute immer noch „Lesen“ und „Goethe“, anstatt „zu wissen, wie ein elektrischer Stromkreis funktioniert“. Er bedauert deshalb, „dass man das nicht

rauskriegt aus unserer Gesellschaft“: Schuld ist seiner Meinung nach die Tatsache, dass „Lehrer Humanisten sind und das humanistische Prinzip vertreten“ – was auch immer Walter mit diesem nebulösen „humanistischen Prinzip“ meint. Denn die folgende an Plakativität wohl kaum zu übertreffende Aussage Walters legt ein Zeugnis des fundamentalen Fehlverständnisses des Wortes „Humanismus“ ab: „Humanistisch heißt immer noch Sprachen, Philosophie, Religion und Lesen“. Deswegen lernten unsere Schüler auch „Latein, Griechisch und vier andere Sprachen“.

Genauso wie diese letzte Aussage schlicht jeder faktischen Grundlage entbehrt – in ganz Deutschland lernen nur etwa 0,5% aller Schüler Griechisch (Zahlen der Uni Regensburg), zudem lernen Schüler im Allgemeinen höchstens drei Sprachen – verhält es sich auch mit den übrigen Aussagen Walters. Wozu nämlich die von Walter so vehement geforderte Zukunftsorientierung auf Kosten der humanistischen Bildung führt, sieht man an genau dem Land, das ihm als Paradebeispiel dient: China. In diesem Land werden bekanntermaßen Tag für Tag die elementarsten Menschenrechte mit Füßen getreten – und das mit welchem Argument? Vonseiten Chinas argumentiert man doch tatsächlich zum Teil damit, dass die Menschenrechte nicht zum Menschenbild des Landes passen. Hielten wir es in Deutschland mit Bildung und dem damit einhergehenden Menschenbild wie von Walter gefordert, wäre es ohne Zweifel nur eine Frage der Zeit, bis auch bei uns mit ebendiesem Argument die Menschenrechte abgeschafft werden könnten. Denn wo immer in der Geschichte Menschen in totalitären Systemen entrechtet wurden, lässt sich auch eine bewusste Zurückdrängung der (humanistischen) Bildung mit radikalen Mitteln beobachten: denn wer manipulierbare und lenkbare Menschen braucht, die zu allem „ja“ sagen, kann mit kritisch denkenden und hinterfragenden Persönlichkeiten nichts anfangen. Paradoxe Weise ist es aber genau dieses kritische Hinterfragen, das Walter seinen Studenten eigenem Bekunden nach beibringen will.



GLAESSER, ROLAND

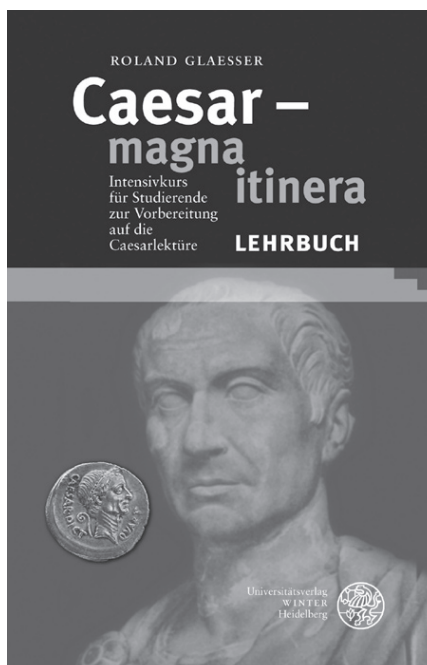
Caesar – magna itinera

Intensivkurs für Studierende
zur Vorbereitung auf die
Caesarlektüre

2010. 212 Seiten, 56 Seiten
Anhang, 3 Abbildungen.
(Sprachwissenschaftliche
Studienbücher)

Kart. € 19,-

ISBN 978-3-8253-5742-9



Caesar – magna itinera – gewissermaßen ein Zwilling des hier erschienenen Buchs *Wege zu Cicero*; beiden Büchern gemeinsam sind die Ziele einer intensiven Einführung in das klassische Latein, die Vermittlung von Grundkenntnissen dieser Sprache und die Qualifizierung zur Teilnahme an einem Lektürekurs, an dessen Ende das Latinum steht. In großen Schritten, eben in *magna itinera* („Eilmärschen“ = 18 Lektionen), werden die wesentlichen Erscheinungen der lateinischen Formenlehre und Syntax komprimiert dargestellt.

Erläuterungen (unterstützt durch Grafiken) und Übungen (mit Lösungen) bieten die Möglichkeit zu einer selbstständigen Beschäftigung. Auf Grund der Fokussierung auf die Ereignisse der Zeit Caesars (bis zu seiner Ermordung) und auch Ciceros gewinnen Lernende einen Einblick in die letzte Phase der Republik. Somit könnte dieses Buch auch als Wiederholungs- und Überganglektüre am Gymnasium dienen und allen, die ihr Latein auffrischen wollen, eine anregende Hilfe geben.

D-69051 Heidelberg · Postfach 10 61 40 · Tel. (49) 62 21/77 02 60 · Fax (49) 62 21/77 02 69
Internet <http://www.winter-verlag-hd.de> · E-mail: info@winter-verlag-hd.de

Wie aber sollte das denn gelingen ohne Kenntnis des geistesgeschichtlich-philosophischen und kulturellen Hintergrundes? Welch Unverständnis der Philosophiegeschichte nämlich tritt hier zutage, waren es doch die griechischen Naturphilosophen, die mit ihrem „Thaumazein“ (Staunen) überhaupt erst das Nachdenken über die Naturzusammenhänge angestoßen und damit die Naturwissenschaft begründet haben. Aus diesem Grunde sind Philosophie und Naturwissenschaft untrennbar miteinander verbunden – richtige Naturwissenschaft ist ohne Philosophie und Humanismus also schlicht unmöglich. Und heute? Heute benötigt die so weit vorangeschrittene Naturwissenschaft diesen Hintergrund mehr denn je: Die davon losgelöst in Form der Technik verwendeten Kenntnisse der Naturwissenschaft sind ein nicht mehr zu kontrollierendes Monster, das die Menschheit existenziell bedroht. Beispiele gab und gibt es schon unzählige: Atombombe, Ölpest im Golf von Mexiko, Gentechnik usw.

So hat der hier von Walter propagierte Bildungsbegriff aber auch rein gar nichts mit dem Wort „Bildung“ zu tun: Ziel ist die bloße Kompetenzerwerb. Übrig bleibt eine völlig entstellte Art von Bildung, schließlich geht es ja nicht mehr um das innere Wachsen der Persönlichkeit und eine Steigerung des Reflexionsvermögens, sondern um bloße Verwertbarkeit von Wissen in Industrie und Wirtschaft. Denn es geht nach Ansicht Walters darum, „wie man Aktien kauft, wie Unternehmen funktionieren (...) genau das ist es doch, was man wissen muss.“ Wir stehen also im „Land der Dichter und Denker“ jetzt bereits am Scheideweg: Fortschritt mit Augenmaß aus humanistischer Verantwortung heraus oder unkritische Technisierung und Modernisierung um jeden Preis? Um Walters Schreckgespenst Humanismus jedenfalls steht es bei weitem nicht so gut, wie er es uns glauben machen will, ist das von ihm verbreitete (Un)bildungsideal doch schon viel zu weit verbreitet.

SEBASTIAN LANG, Forchheim
NUMAN KIRCA, Neunkirchen a. Brand

Übersetzen und Verstehen

1. Unter den Fachleuten ist die Meinung weit verbreitet, dass man einen lateinischen Text erst verstanden haben muss, bevor man ihn übersetzen kann. Doch in der Praxis kommt es oft vor, dass zwar das Übersetzen, nicht aber das Verstehen gelingt. Solche Vorkommnisse vertragen dem Lehrer, wo er mit seinem Unterricht ansetzen muss, um beides ins rechte Verhältnis zu bringen.

2. Ein Schüler hat die folgende Anekdote fehlerfrei ins Deutsche übersetzt:

Scipio Nasica, cum ad poetam Ennium venisset eique ab ostio quaerenti Ennium ancilla dixisset domi non esse, sensit illam domini iussu dixisse et illum intus esse. Paucis post diebus cum ad Nasicam venisset Ennius et eum ad ianuam quaereret, exclamat Nasica domi non esse. Tum Ennius: „Quid? Ego non cognosco vocem“, inquit, „tuam?“ Hic Nasica: „Homo es impudens: Ego, cum te quaerem, ancillae tuae credidi te domi non esse, tu mihi non credis ipsi?“

(CICERO, *De oratore* II 276)

Als Scipio Nasica zu dem Dichter Ennius kam und an der Pforte nach ihm fragte, sagte ihm die Magd, er sei nicht zuhause. Scipio aber merkte, dass sie das auf Befehl ihres Herrn gesagt hatte und dieser wohl zuhause sei.

Einige Tage später kam Ennius zu Nasica und fragte an der Tür nach ihm. Da ruft Nasica mit lauter Stimme von drinnen, er sei nicht zuhause. Darauf sagt Ennius: „Was soll das? Erkenne ich nicht deine Stimme?“ Hier nun Nasica: „Du bist ein unverschämter Mensch: Als ich nach dir fragte, habe ich deiner Magd geglaubt, dass du nicht zuhause seist. Und du glaubst nicht einmal mir selber?“

3. Der Lehrer fragte den Übersetzer, ob er die Anekdote verstanden habe. Dieser erwidert, ein wenig enttäuscht, da gebe es nicht viel zu verstehen. Ein vornehmer Römer sei von der grammatischen Regel abgewichen und habe von sich in der 3. Person gesprochen. Das täten ja kleine Kinder auch. Er könne sich nicht vorstellen, dass antike Zuhörer – wie Cicero behauptet – über so etwas hätten lachen können. Der Lehrer erkennt nun sein Aufgabe. Er muss den Schüler davon

überzeugen, dass er einen Text nicht verstehen kann, wenn er das Ganze von einem Teil her bewertet, sondern nur, wenn er vom Ganzen her fragt, welche Funktion dieser Teil darin erfüllt. Das Ganze aber hat der Schüler schon beim Übersetzen zur Kenntnis genommen.

4. Er kann sich nur noch nicht in diesem Ganzen zurechtfinden. Zu diesem Zweck bringt ihm der Lehrer nun bei, wie er unter Beachtung der Gliederungszeichen den Text als Sinnzusammenhang erkennen kann: eine Zeitangabe teilt ihn in eine erzählende Hälfte (*sensit*: Perfekt; Pronomina und Verbformen der 3. Person) und eine besprechende Hälfte (*exclamat*: Präsens; Pronomina und Verbformen der 1. und 2. Person). Wortwiederholungen (*Quaerere, domi non esse*) zeigen, dass das im ersten Teil erzählte Geschehen der Gegenstand des Gesprächs ist. Doch es wird nicht über das Geschehen gesprochen, sondern Nasica führt es dem Ennius als Parodie vor („ich bin nicht zuhause“) und veranlasst ihn so, das Spiel mitzumachen und den Tadel an seinem ungehörigen Benehmen (*homo es impudens*) zu akzeptieren, den er als Vorwurf formuliert, er sei gezwungen worden, mit einer Sklavin im Lügen zu wetteifern. Über diese geistreiche Art, einem rangniederen Freund eine Lektion zu erteilen, hat man damals zu Recht gelacht. Das sieht nun der Schüler ein und schämt sich, die antiken Zuhörer intellektuell unterschätzt zu haben.

5. Der Lehrer sieht das anders: Er habe vielmehr die Aufgabe des Verstehens falsch eingeschätzt. Denn er habe ja nicht einmal seine eigene Übersetzung verstanden. Der Lehrer macht dem Schüler seine Aufgabe nun dadurch begreifbar, dass er sie mit dem Texterlebnis des antiken Zuhörers vergleicht, der das Vorwissen, das zum Verstehen nötig, aber im Text nicht erwähnt ist, schon mitbringt (d. h. die Kenntnis der Personen der Handlung und der damals in Rom geltenden Umgangsformen) und der die Anekdote auch nicht erst aus einer fremden in die eigene Sprache zu übersetzen braucht. Der antike Zuhörer konnte sie genauso schnell verstehen, wie ein Redner sie vortrug.

Diese Einbettung in eine historische Lebenswelt fehlt dem Text, wenn er dem Schüler als Lektürepensum begegnet, und muss durch

zeitaufwendige Informationsbeschaffung und sprachliche Analyse, d. h. durch einen besonderen Arbeitsgang ersetzt werden, den wir Interpretation nennen. Mit diesem Arbeitsgang wird eine Brücke zwischen jener antiken Lebenswelt und der Gegenwart geschlagen, in welcher Lehrer und Schüler zuhause sind.

6. Das Verstehen beginnt bereits vor dem Übersetzen, nämlich während der Annäherungsphase an den Text bei der Informationsbeschaffung über das Ganze anhand der Eigennamen: Ciceros Buch ist im Jahr 55 v. Chr. erschienen. Ennius und Nasica können sich zu Anfang des 2. Jahrhunderts v. Chr. begegnet sein. Das wäre etwa die Zeitspanne, wie wenn wir eine Anekdote über Bismarck erzählen.

Während aber das Vorwissen für das Verständnis einer BISMARCK-Anekdote noch zur Allgemeinbildung gehört und ein Lexikon-Artikel über ihn noch mehrere Spalten füllt, ist das Vorwissen für das Verständnis einer antiken Anekdote zur Spezialität eines sprachlich-literarischen Schulfachs geworden. Dessen Teilnehmer müssen ihre Erwartungen nun nach den Merkmalen der Gattung richten: Bei der Anekdote gibt es immer etwas zu lernen; das aber auf unterhaltsame Weise. Doch der Leser muss mitmachen und die Moral von der Geschichte, die in der Pointe verschlüsselt ist, selbst entdecken. Dann erfährt er auch, welchen Sinn es haben kann, wenn man sich heute noch mit solchen Texten befasst: Da begegnen einander Personen der Geschichte und lösen zusammen ein Problem. Und davon berichtet uns ein kleines Sprachkunstwerk, ein Kulturgut für die Nachwelt.

EBERHARD HERMES, Hevensen

Schiller als Übersetzer

In „Forschung und Lehre“, dem Organ des Deutschen Hochschulverbandes, bricht in Heft 6/2010 FOTEINI KOLOVOU eine Lanze für das Orchideenfach Byzantinistik. Dabei sagt sie: „Nur wenige wissen, dass Schiller ... die ‚Alexias‘ Anna Komnenes aus dem byzantinischen Griechisch ins Deutsche übersetzt hat.“ Auf jeden Fall wissen viele, dass er 1789 „Iphigenie in Aulis. Übersetzung aus dem Euripides“ veröffentlichte. Aber warum hat ihm AUGUST WILHELM SCHLEGEL,

Kenner der antiken Sprachen und Literaturen, in dem Gedicht „Trost bei einer schwierigen Unternehmung“ die Verse in den Mund gelegt: „Ohn alles Griechisch hab ich ja / Verdeuscht die ‚Iphigenia‘“? Weil Schiller bei seiner ‚Übersetzung‘ („... übersetzt aus dem Euripides“) nicht das griechische Original, sondern lateinische und andere Übertragungen zugrunde gelegt hat, s. seinen Brief vom 9.3.1789 an THEODOR KÖRNER (zuletzt in: Schillers Werke. Nationalausgabe 15 I, 256), dazu vgl. das Schiller-Handbuch des Metzler-Verlages, Kapitel „Bühnenbearbeitungen“. Dass Schiller über beträchtliche dichterische Kraft auch auf dem Gebiet der Antikerezeption verfügte, steht auf einem anderen Blatt; hier geht es um seine Griechischkenntnisse. WILHELM VON HUMBOLDT übersetzte eine Passage aus ARISTOPHANES' „Lysistrate“ zu seiner eigenen und einiger „ungriechischer Freunde Erlustigung“ (W. v. H., Briefe an Friedrich August Wolf, herausgegeben von Philipp Matson, Berlin usw. 1990, 126); einer dieser „ungriechischen Freunde“ war Schiller. Auch andere Repräsentanten der deutschen Literatur des 18. und 19. Jhs. konnten Latein meist gut bis sehr gut, aber das Griechische beherrschten sie oft weit weniger. – Für die Lektüre der „Alexias“ benötigt man „Kenntnisse des Griechischen, über die nur wenige Spezialisten verfügen“, sagt der Byzantinist D. R. REINSCH. Schiller hatte sie jedenfalls nicht. Seine „Alexias“ kommt in der Schiller-Nationalausgabe 15 I („Übersetzungen aus dem Griechischen ...“) nicht vor. Sie ist ohnehin nur eine „stark raffende Paraphrase und keine wirkliche Übersetzung“: so Reinsch. Eine vollständige deutsche Übersetzung gibt es nur von ihm (1996 u. ö.); sie sei ausdrücklich empfohlen.

Anmerkung:

- 1) Dazu J. Werner, Der Kyniker Diogenes als „rasender Sokrates“. Zu Wielands Antikerezeption, in: Sächs. Akad. d. Wiss., Arbeitsblätter ... 18-20, 2005, 63ff.=Phasis 8, Tbilisi 2005, 152ff.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Latein-Kalender 2010

Nach einjähriger Pause (der letzte Lateinkalender mit Sentenzen von SENECA war 2009 erschienen) gibt es für das Jahr 2011 wieder einen Kalender aus dem Pädagogium Bad Sachsa. HORAZ steht dabei im Mittelpunkt; seine „*epistulae*“ und „*sermones*“ bieten eine reiche Fundgrube für einprägsame Sprüche (das berühmte „*carpe diem*“ wird man allerdings vergeblich suchen!). Wie in den 10 Kalenderjahren zuvor werden die Sentenzen in 10 Sprachen übersetzt und natürlich wird auch die sehr beliebte Reimübersetzung des Marburger Künstlers HORST FENCHEL nicht fehlen. Der neue Kalender bietet aber noch eine besondere Attraktion vor allem für Sprachliebhaber: Neben den Übersetzungen in die „großen“ Sprachen wie Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Griechisch findet man 2011 auch Übersetzungen in zwei „kleinere“ Sprachen: Rätoromanisch und Okzitanisch. Beide haben eine mehr oder weniger erkennbare Wurzel im Lateinischen und werden in einigen Gebieten Europas noch gesprochen und inzwischen auch wieder bewusst gepflegt: das Rätoromanische in der Schweiz, Okzitanisch in Teilen Südfrankreichs und Nordspaniens. Außerdem gibt es auch wieder eine Übersetzung in Esperanto.

Der Kalender hat das Format 32 x 23 cm; der Preis von EUR 8,- + Versandkosten ist gleich geblieben. Bestellanschrift: Internatsgymnasium Pädagogium Bad Sachsa, Ostertal 1-5, 37441 Bad Sachsa, Tel.: 05523 30010, e-mail: kontakt@internats-gymnasium.de. Lieferbar: ab Ende September.

GERHARD POSTWEILER, Bad Sachsa

Was bedeutet SPQR ?

UMBERTO BOSSI, Führer der rechtspopulistischen Regierungspartei Italiens Lega Nord, hat wieder einmal seinem Unmut über Italiens Hauptstadt Luft gemacht: „Bei uns im Norden sagt man, die Römer sind Schweine“, und er wollte damit „nur“ auf eine von mehreren Versionen anspielen, mit denen die bekannte Abkürzung SPQR erklärt und verballhornt wird. Die italienischen Zeitungen berichteten ausführlich darüber, in Deutschland schrieb PAUL KREINER in der „Stuttgarter Zeitung“ am 30.9.2010 sogar auf der ersten Seite über „Die Scherze des Umberto Bossi“. – SPQR ist seit der Antike die Abkürzung für *Senatus Populusque Romanus*, und sie steht, wie jeder Rombesucher weiß, nicht nur im Stadtwappen, sondern auch auf den Kanaldeckeln und überall, wo die Gemeinde Rom etwas beschließt oder organisiert. Aber die Abkürzung hat auch ihre parodistischen Auslegungen; die wohl berühmteste lautet „*Sono pazzi questi Romani* – Die sind verrückt, diese Römer“. Aus „Asterix“ kennt

man das als „Die spinnen, die Römer“ (*Delirant isti Romani*). Aber Bossi hat eine satirisch schärfere Version gewählt, die allerdings auch schon durch Filme und alltägliche Zitierungen in den Sprachschatz der Italiener eingegangen ist. Sie lautet: „*Sono porci questi Romani* – Diese Römer sind Schweine“. Wäre Bossi ein kleiner Regionalpolitiker, würde man in Rom höchstens mit den Schultern zucken. Aber Bossi ist Minister, und nun gab es einen Aufschrei im ganzen Land. Der Bürgermeister von Rom, GIANNI ALEMANNI, forderte den Premierminister SILVIO BERLUSCONI auf einzugreifen: „*Ora basta, intervenga Berlusconi*“ (Il Messaggero, 28.9.2010, S. 1). Und am nächsten Tag las man, dass der Regierungschef den Minister ermahnt hatte, sich auch wie ein Minister zu benehmen. Eine Überschrift auf Seite 1 des „Messaggero“ lautete: „*Il premier a Bossi: comportati da ministro.*“

ANDREAS FRITSCH



ROMBACH VERLAG

Rombach Verlag KG · Unterwerkstraße 5 · D-79115 Freiburg i.Br.
Telefon (07 61) 45 00-2135 · Telefax (07 61) 45 00-2125 · info@buchverlag.rombach.de



Wolfgang Kofler, Martin Korenjak, Florian Schaffenrath (Hg.)

Gipfel der Zeit

Berge in Texten aus fünf Jahrtausenden
Karlheinz Töchterle zum 60. Geburtstag

Reihe Paradeigmata Band 12

144 S., Pb 15,4 x 22,8 cm, € 29,80 (D)

ISBN 978-3-7930-9636-8

Berge werden seit jeher als zugleich abschreckende und faszinierende, jedenfalls aber als besondere Orte erlebt. Ereignisse wie die Übergabe der Zehn Gebote an Moses auf dem Sinai, Hesiods Berufung zum Dichter am Helikon oder Petrarcas Besteigung des Mont Ventoux machen sie zu entscheidenden Stationen der europäischen Geistesgeschichte. Der vorliegende Band untersucht anhand von Zeugnissen aus dem Alten Orient, Griechenland, Rom, dem Mittelalter und der Frühen Neuzeit, wie sich Bergbild und Bergerleben über die Jahrtausende hin entfalten und wandeln.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.rombach.de/buchverlag>

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Prof. Dr. Klaus B a r t e l s , Gottlieb-Binder-Str. 9, CH 8802 Kilchberg bei Zürich,
klaus.bartels@sunrise.ch

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

Dr. Thorsten F ö g e n , Durham University, Department of Classics & Ancient History, 38 North
Bailey, Durham DH1 3EU, GREAT BRITAIN, *thorsten.foegen@durham.ac.uk*

Prof. Dr. Christoph H e l m , CDU-Fraktion, Stadtmarkt 3-6, 38300 Wolfenbüttel,
christoph.helm@wolfenbuettel.de

Dr. Eberhard H e r m e s , Im Stiegsfeld 46, 37181 Hevensen

Numan K i r c a , 91007 Neunkirchen am Brand, *nk@numankirca.de*

Prof. Dr. Peter K u h l m a n n , Georg-August-Universität Göttingen, Seminar für Klassische Philologie,
Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, *Peter.Kuhlmann@phil.uni-goettingen.de*

Sebastian L a n g , 91301 Forchheim (s. N. Kirca)

Prof. Dr. Friedrich M a i e r , Mitterlängstr. 13, 82178 Puchheim, *friedrich@maier-puchheim.de*

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

Dr. Anna Elissa R a d k e , Silvester-Jordan-Str. 2, 35039 Marburg, *annaelissaradke@aol.com*

Dirk T r e s b a c h , StR, Zeppelinallee 67, 45883 Gelsenkirchen

Friedemann W e i t z , Hochvogelstraße 7, 88299 Leutkirch im Allgäu, *hmg.weitz@web.de*

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

Dr. Michael W i s s e m a n n , Privatdozent, Siegersbusch 42, 42327 Wuppertal, *mwissemde@yahoo.de*

Christoph W u r m , OStR, Humboldtstr. 25, 44137 Dortmund, *ChrWurm@aol.com*

Herbert Z i m m e r m a n n , StD, Artilleriestraße 7 A, 52428 Jülich,
CHARPENTIER-JULIERS@t-online.de

FORUM CLASSICUM im Internet

Das FORUM CLASSICUM sowie sein Vorgänger, das Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, finden Sie seit Sommer 2009 auf der Homepage des DAV (www.altphilologenverband.de) unter dem Link „Veröffentlichungen“ / „Forum Classicum“ als PDF-Dateien bereitgestellt.

Bitte an die Verfasser von Rezensionen

Besprechungen für das Forum Classicum sollen den Umfang von zwei (bis höchstens drei) DIN-A-4-Seiten nicht überschreiten und auf Fußnoten möglichst verzichten. Anmerkungen sollen nach Möglichkeit in den Text eingearbeitet werden. Zur besprochenen Publikation sind genaue Angaben erforderlich: Vor- und Nachname des Autors bzw. der Autoren oder Herausgeber, Titel des Werks, Erscheinungsort, Verlag, Erscheinungsjahr, Seitenzahl, Preis, ISBN-Nummer. Zum Verfasser der Rezension erbitten wir folgende Angaben (soweit möglich und sinnvoll): Vorname, Name, Titel, Funktion / Dienstbezeichnung, dienstliche und/oder private Postanschrift, Telefonnummer, E-Mail-Adresse.

Wichtiger Hinweis:

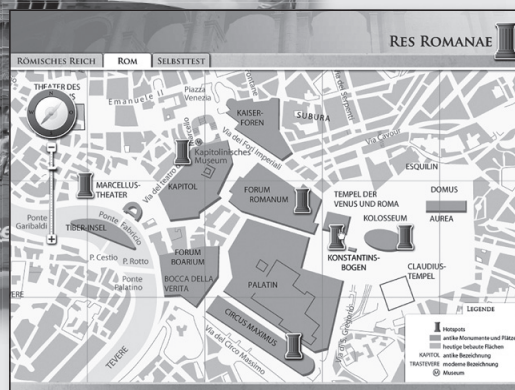
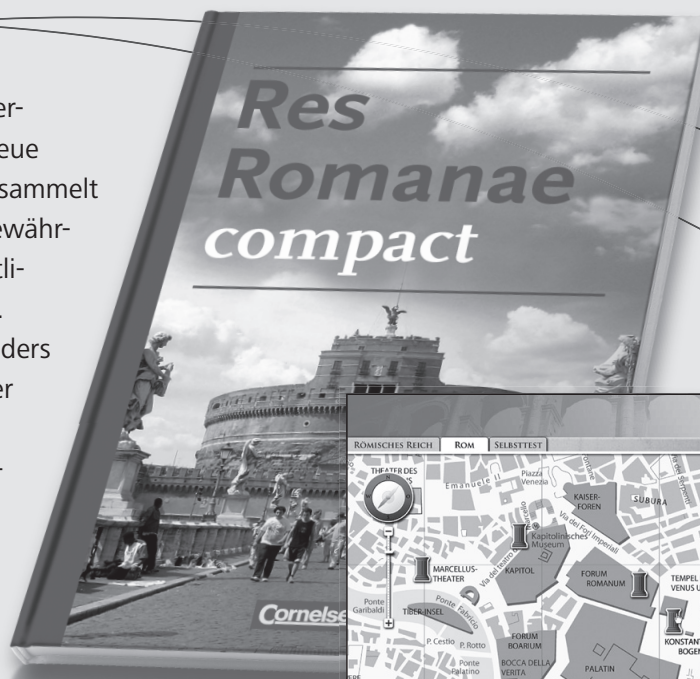
Mit allen Fragen, die die Mitgliedschaft im DAV oder das Abonnement dieser Zeitschrift betreffen, wende man sich bitte nicht an den Bundesvorsitzenden. Für Fragen der Mitgliedschaft sind die Vorsitzenden der 15 Landesverbände zuständig, deren Anschriften am Ende dieses Heftes abgedruckt sind. Für Institute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

Antike entdecken

Res Romanae compact –
der multimediale Begleiter durch das alte Rom

Der Lektüreunterricht der Oberstufe wird multimedial! Das neue **Res Romanae compact** versammelt die wichtigsten Inhalte des bewährten *Res Romanae* in übersichtlicher und konzentrierter Form. Es berücksichtigt dabei besonders die Medienerfahrungen junger Erwachsener. Gestaltung und Lesbarkeit sind optimiert worden und neueste Forschungsergebnisse fließen in die Darstellungen ein.

Die zugehörige DVD nimmt Ihre Schülerinnen und Schüler anhand vielfältiger Bildmaterialien mit auf eine interaktive Reise durch das Römische Reich. Bilddokumente, Übersetzungen von Originaltexten und Filme lassen Rom und andere kulturelle Zentren der römischen Antike lebendig werden.



NEU Res Romanae compact
Schülerbuch mit DVD-ROM
ca. 288 S., ca. 170 Abb.

978-3-06-120183-8 ● 23,95

Weitere Informationen zu *Res Romanae* und zu anderen Angeboten für den Lateinunterricht gibt es im Internet unter www.cornelsen.de/latein

Cornelsen Verlag • 14328 Berlin
www.cornelsen.de

Willkommen in der Welt des Lernens

Cornelsen

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

1. **Baden-Württemberg**
Prof. Dr. Bernhard Zimmermann
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Seminar für Klassische Philologie
Platz der Universität 3
79085 Freiburg
Tel.: (0 761) 2 03 - 31 22
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**
StDin 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
Elritzenweg 35
26127 Oldenburg
9. **Nordrhein-Westfalen**
StDin Cornelia Lütke Börding
Eggeweg 46
33617 Bielefeld
Tel. (0521) 14 39 166
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**
StRin Bärbel Flaig
Anton-Sommer-Straße 41
07407 Rudolstadt
Tel. priv.: (0 36 72) 48 02 87
litterae26@aol.com

(Stand: Juli 2010)

U3: Anzeige Casio 4c

U4: Anzeige Buchners 4c