

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

2/2011

	Editorial	103
Bernhard Zimmermann	Grußwort des neuen Vorsitzenden	104
Horst-Dieter Meurer	Bericht zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland	105
Peter Kuhlmann	Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe	114
Christoph Helm	Das Lateinische als nehmende und gebende Kontaktsprache	123
Christian Hild	„... als ob die Gipfel da wären.“ Zur Rezeption von Catulls Lesbia-Gedichten in Thornton Wilders Die Iden des März	130
Udo Reinhardt	Eine neue Systematik zum antiken Mythos und ihr Wert für den altsprachlichen Unterricht	139
Lothar Zieske	Ein Professor der Gräzistik schreibt 1957 an die SPD	141
Eberhard Hermes †	Aufklärung durch ein einziges Buch	146
Stefan Kipf	Klaus Westphalen 80 – Andreas Fritsch 70	149
	Berichte und Mitteilungen	152
	Zeitschriftenschau	154
	Besprechungen	159
	Leserforum	174
	Varia	179
	Adressen der Landesvorsitzenden	183

Deutscher Altphilologenverband

Antike Texte für den Lateinunterricht

RECLAMS ROTE REIHE

Neben den vollständigen Texten in den zweisprachigen Ausgaben (orange) bietet Reclam für den Einsatz im Unterricht die wichtigsten Werke der römischen Literatur in Auswahlausgaben sowie Textsammlungen zu verschiedenen Themenbereichen.

Mit Sprach- und Sacherläuterungen am Fuß jeder Seite.

Für sämtliche Ausgaben dieser Reihe dient der *Standardwortschatz Latein* als Referenzvokabular.

Cicero
Pro Archia poeta oratio
Rede für den Dichter Archias

Reclam

NEU

Standardwortschatz Latein

Von M. Mader u. J. Siemer
264 S. · UB 19780 · € 6,60

O vitae philosophia dux!

Lateinische Texte zum Thema
›Philosophie in Rom‹ · Hrsg.: T. Krüger · 160 S. · UB 19784 · € 4,40

Cicero: Pro Archia poeta oratio

Rede für den Dichter Archias
Hrsg.: R. Rauthe u. I. Rauthe-Welsch
56 S. · UB 19807 · € 2,80

Nähere Informationen unter www.reclam.de

Wir informieren Sie gerne über unsere speziellen
Bezugsbedingungen für Lehrer
Tel.: 07156-163155 Fax: 07156-163201
E-mail: lehrerservice@reclam.de

Reclam

Editorial

Dass die Vertreter der klassischen Sprachen Latein und Griechisch die bildungspolitische und didaktische Entwicklung an den Schulen und Universitäten aufmerksam verfolgen und auch nach Kräften mitgestalten, wird aus den Beiträgen dieses Heftes hinreichend deutlich. Wenn man jedoch die Heterogenität der Lage dieser Fächer in den verschiedenen Bundesländern betrachtet, wie sie sich im „Bericht zur Lage des altsprachlichen Unterrichts“ darstellt, ist man an das kretische Labyrinth erinnert, aus dem man ohne Ariadnefaden nicht mehr

herauskommt. Als solcher kann der Lagebericht unseres Kollegen HORST-DIETER MEURER hilfreich sein. Dafür sei ihm herzlich gedankt. – Kurz vor Redaktionsschluss (eigentlich schon danach) erhielten wir die traurige Nachricht vom Tod unseres verdienten Kollegen Dr. EBERHARD HERMES, der nur wenige Monate vor Vollendung seines 90. Lebensjahrs gestorben ist. Das vorliegende Heft enthält seinen letzten Beitrag. Ein kurzer Nachruf findet sich in der Rubrik „Berichte und Mitteilungen“.

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 1432-7511

54. 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. Bernhard Zimmermann, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Seminar für Klassische Philologie, Platz der Universität 3, 79085 Freiburg, Tel.: (0 761) 2 03 - 31 22, E-Mail: Bernhard.Zimmermann@altphil.uni-freiburg.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:
StRin Bärbel Flaig, Anton-Sommer-Straße 41, 07407 Rudolstadt, litterae26@aol.com
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, Josef.Rabl@t-online.de;
OStR Martin Schmalisch, Seehofstr. 56a, 14167 Berlin, martin.schmalisch@web.de

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, Spörerauer Straße 2, 84174 Eching/Weixerau, E-Mail: info@boegl-druck.de

Grußwort des neuen Vorsitzenden

Nachdem ich nun bereits ein gutes Vierteljahr im Amt bin, wird es Zeit, mich auf diesem Weg für das Vertrauen zu bedanken, das mir durch meine Wahl entgegengebracht wurde. Ich werde mich in den nächsten zwei Jahren bemühen, diesem Vorschuss an Vertrauen gerecht zu werden.

Von meinem Vorgänger im Amt, Prof. Dr. STEFAN KIPF, konnte ich ein wohlbestelltes Haus übernehmen. Mein Ziel muss deshalb zunächst und in erster Linie darin bestehen, auf diesem vom letzten Vorstand eingeschlagenen, erfolgreichen Weg weiterzugehen. Dies wird mir dadurch leichter fallen, dass vom alten Vorstand HEIKE VOLLSTEDT und HARTMUT LOOS sich dankenswerterweise bereit erklärt haben, weiter im Vorstand mitzuarbeiten, und dass ich auch in den übrigen Funktionen des Vorstands mit einem gut eingespielten Team arbeiten kann.

Die Hauptaufgabe und Hauptarbeit wird in nächster Zeit darin bestehen, die Vorbereitungen des kommenden Bundeskongresses, der vom 10.-14. April 2012 in Erfurt stattfinden wird, voranzutreiben. Die Arbeiten sind bereits seit geraumer Zeit im Gange, das Programm zeigt allmählich Konturen. Motto des Erfurter Kongresses wird sein: **Von der Muse geküsst. Die klassischen Sprachen und die Künste.**

Im Zentrum des Bundeskongresses wird das Wechselspiel zwischen der griechischen und lateinischen Literatur und den Künsten stehen, der Musik, Malerei, Baukunst, dem Theater und Film. Dabei sollen sowohl die synchrone Ebene der Interdependenz der Künste in der Antike selbst als auch die diachrone Linie der Rezeption Berücksichtigung finden. Neben themenorientierten wissenschaftlichen Vorträgen und Arbeitskreisen wird es jedoch wie in den

vergangenen Jahren eine Reihe allgemeinerer Beiträge geben. Ich bin überzeugt, dass wir wie in den vergangenen Jahren ein interessantes, ja aufregendes Programm erstellen werden, das im Herbst verschickt werden soll.

Ein Punkt fachpolitischer Natur sei in diesem Zusammenhang angesprochen; ich denke, wir werden in nächster Zeit sicher noch darauf zurückkommen müssen. Vor kurzem gab es einen Vorstoß von Seiten der „Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer“ (Bericht in Mitteilungsblatt „Latein und Griechisch in Baden-Württemberg“, 39. Jahrgang, Heft 1/2011, 5-7), der, mag es momentan (noch) eine Einzelmeinung sein, große Gefahren für den Latein- und als natürliche Folge für den Griechischunterricht an den Gymnasien in sich birgt: Da Latein keine moderne Fremdsprache ersetzen könne, solle Latein als einer ‚toten‘ Sprache auch nicht mehr der Status einer Fremdsprache zuerkannt werden. Die Konsequenzen einer solchen Auffassung für den Status der beiden Sprachen Griechisch und Latein sind verheerend. Würden sie auf den Rang rein ‚kulturvermittelnder‘ Fächer eingestuft, für die keine sprachliche Kompetenz verlangt würde, würde sich dies schnell in der zugewiesenen Stundenzahl niederschlagen, von weiteren Folgen ganz zu schweigen. So wird es in den Diskussionen, die womöglich anstehen, wichtig sein, auf die doppelte Kompetenz, die kulturelle und sprachliche, die die alten Sprachen vermitteln, mit Nachdruck hinzuweisen, insbesondere auch darauf, dass gerade durch frühen Lateinunterricht ein problemorientiertes sprachliches Bewusstsein bei Schülerinnen und Schülern geschaffen wird.

BERNHARD ZIMMERMANN,
Freiburg im Breisgau

Bericht zur Lage des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland (vorgelegt auf der Vertreterversammlung am 6. Februar 2011 in Göttingen)

Berichtsjahr 2009/2010

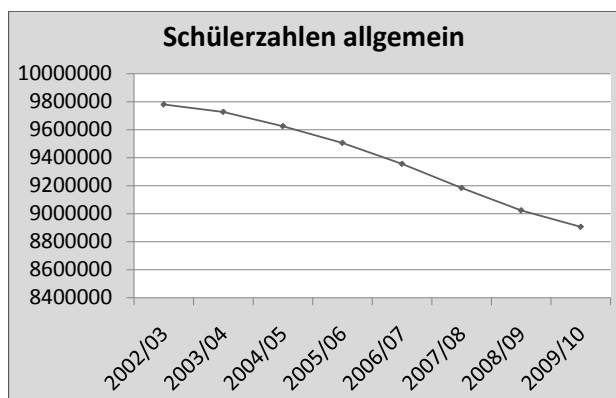
Prolegomena:

Wie in jedem Jahr seien zu Beginn des vorliegenden Berichtes herzliche Worte des Dankes angesagt. Mein Dank gilt vor allem den Landesvorsitzenden für die Beantwortung der erbetenen Fragebögen und die Mühe und Arbeit, die dafür aufgewendet werden mussten. Besonders herzlich gedankt sei meiner Mitstreiterin ANNE MERKLER vom Megina-Gymnasium in Mayen, die mir erneut über das ganze Jahr hinweg eine ganz wesentliche Hilfe und Stütze bei der Anfertigung des Jahresberichtes gewesen ist.

Der Fragebogen ist im Vergleich zum Vorjahr nicht modifiziert worden. Auch die altbewährte und Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, vertraute Aufteilung des Jahresberichtes, in dem Schwerpunkte der Entwicklung in den einzelnen Bundesländern dargelegt werden sollen, finden Sie bewusst unverändert vor.

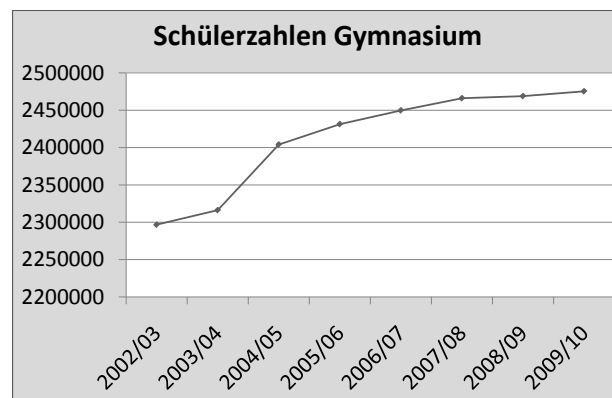
Schülerzahlen allgemein

Die Schülerzahlen an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland befinden sich – wie auch im letzten Jahr zu beobachten war - weiter auf Talfahrt.



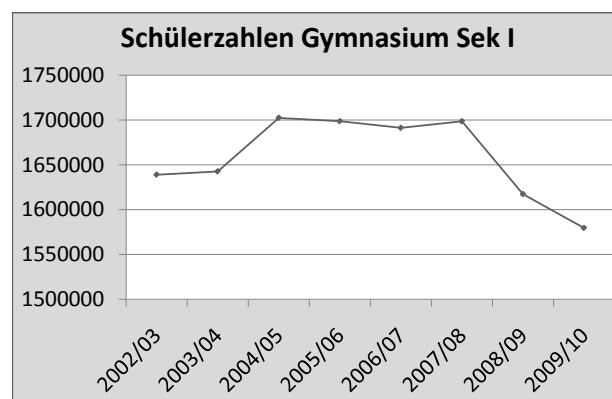
Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	9780277	-0,9
2003/04	9727034	-0,5
2004/05	9624854	-1,1

2005/06	9505241	-1,2
2006/07	9355857	-1,6
2007/08	9183811	-1,8
2008/09	9023572	-1,7
2009/10	8905800	-1,3

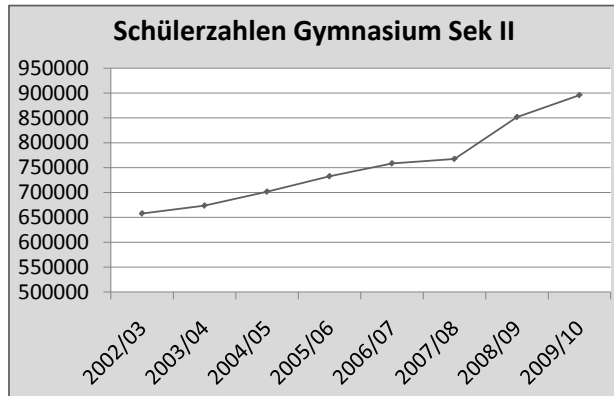


Trotzdem ist die Gesamtschülerzahl des Gymnasiums weiter gestiegen, wenn auch nur sehr leicht, nämlich um 0,2% im Schuljahr 2009/10.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	2296724	?
2003/04	2316263	0,8
2004/05	2404043	3,7
2005/06	2431329	1,1
2006/07	2449752	0,7
2007/08	2466041	0,6
2008/09	2468949	0,1
2009/10	2475371	0,2



Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	1638994	?
2003/04	1642653	0,2
2004/05	1702399	3,6
2005/06	1698686	-0,2
2006/07	1691274	-0,4
2007/08	1698569	0,4
2008/09	1617271	-4,7
2009/10	1579559	-2,3



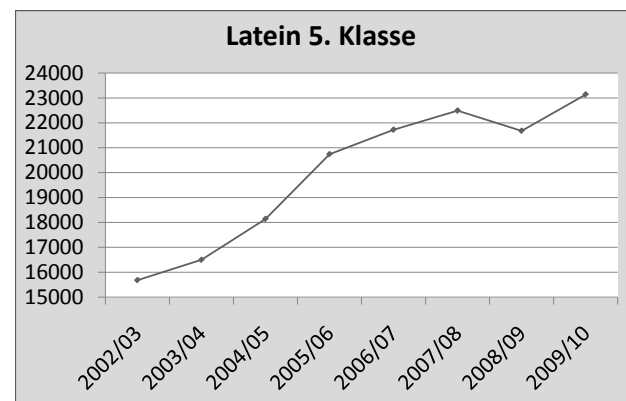
Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	657730	?
2003/04	673610	2,4
2004/05	701644	4,1
2005/06	732643	4,4
2006/07	758478	3,5
2007/08	767472	1,1
2008/09	851678	10,9
2009/10	895812	5,2

Latein

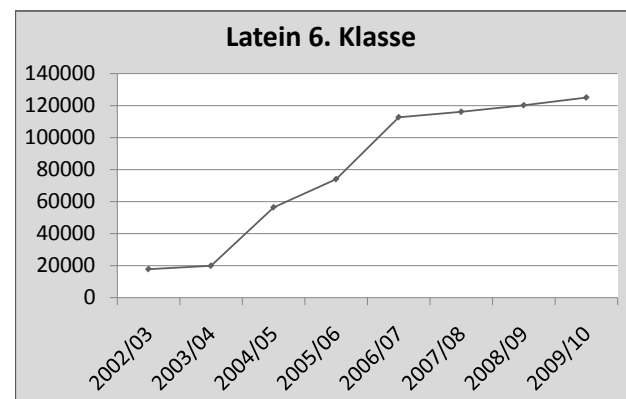


Nachdem die Zahlen der Lateinschüler neun Jahre lang stetig gestiegen sind, fielen sie im aktuellen Berichtsjahr erstmals geringfügig um 1,2%.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2001/02	645516	?
2002/03	654016	1,3
2003/04	679045	3,8
2004/05	739570	8,9
2005/06	771413	4,3
2006/07	819373	6,2
2007/08	825275	0,7
2008/09	832891	0,9
2009/10	822673	-1,2

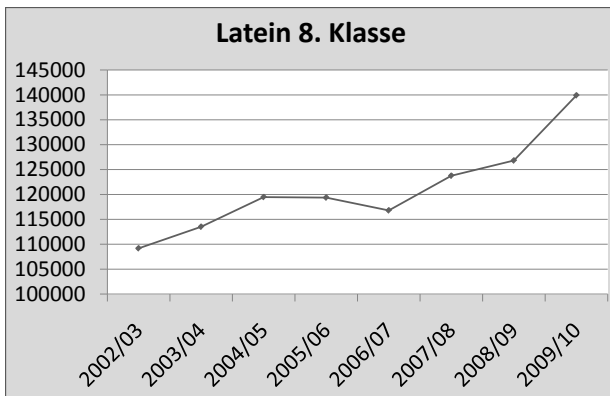


Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	15680	?
2003/04	16496	5,2
2004/05	18139	9,9
2005/06	20739	14,3
2006/07	21722	4,7
2007/08	22490	3,5
2008/09	21678	-3,6
2009/10	23137	6,7



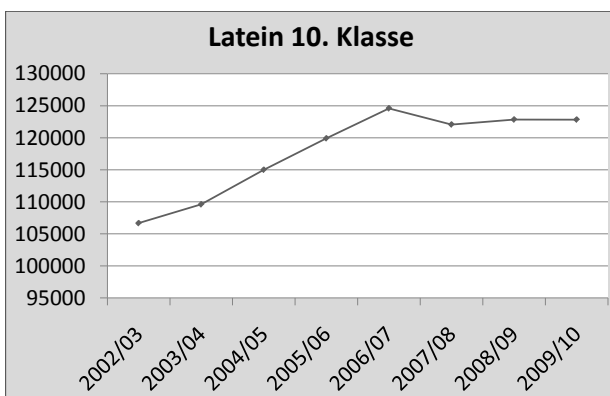
Latein als zweite Fremdsprache in Klasse 6 scheint weiterhin attraktiv, was ein erneuter Anstieg um 4% belegt.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	17795	?
2003/04	19919	11,9
2004/05	56395	183,1
2005/06	74039	31,2
2006/07	112687	52,1
2007/08	115120	3,0
2008/09	120191	3,5
2009/10	125037	4,0



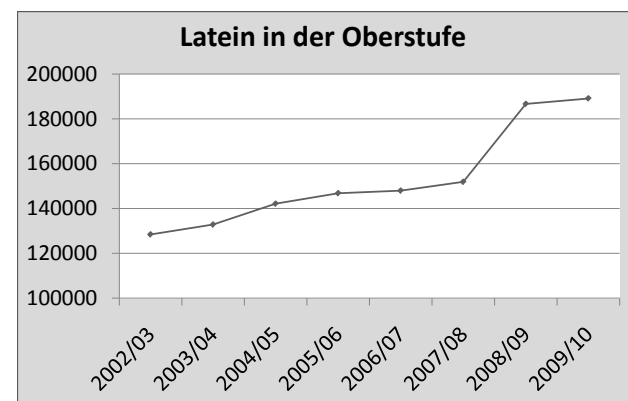
Da mit G8 das Erlernen einer dritten Fremdsprache nunmehr in die Klasse 8 vorgezogen wurde bzw. wird, sind in dieser Statistik Latein I, II und III enthalten. Dennoch ist die Steigerung um ganze 10% beachtlich.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	109181	?
2003/04	113515	3,9
2004/05	119480	5,2
2005/06	119373	-0,08
2006/07	116800	-2,1
2007/08	123764	5,9
2008/09	126822	2,4
2009/10	139914	10,3



Diese Statistik beinhaltet nun auch zumindest z.T. die Schüler mit spätbeginnendem Latein, da im Zuge von G8 die 10. Klasse die Eingangsphase der Oberstufe ist.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	106675	?
2003/04	109606	2,7
2004/05	115006	4,9
2005/06	119912	4,2
2006/07	124591	3,9
2007/08	122070	-2,0
2008/09	122845	0,6
2009/10	122836	0,007



Latein in der Oberstufe hat nach wie vor Aufwind. Der deutliche Anstieg um 22,8 Prozent liegt wohl darin begründet, dass auch die 10. Klasse der G8-Gymnasien Eingang in die Statistik findet.

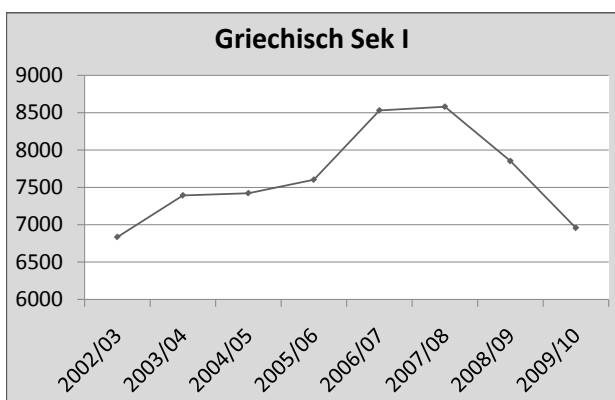
Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	128431	?
2003/04	132828	3,4
2004/05	142136	7,0
2005/06	146807	3,2
2006/07	147968	0,7
2007/08	151901	2,6
2008/09	186662	22,8
2009/10	189114	1,3

Griechisch



Im Berichtsjahr 2009/10 gehen die Zahlen weiter zurück, sogar um 8,1%. Damit sind die Zahlen auf dem niedrigsten Stand seit 2004. Dies liegt allerdings nicht an den Veränderungen, die aus Hessen gemeldet wurden. Hier ist die Zahl stabil geblieben. Die stärksten Rückgänge kommen aus Bayern (08/09: 4261, 09/10: 3631) und NRW (08/09: 3249, 09/10: 2794).

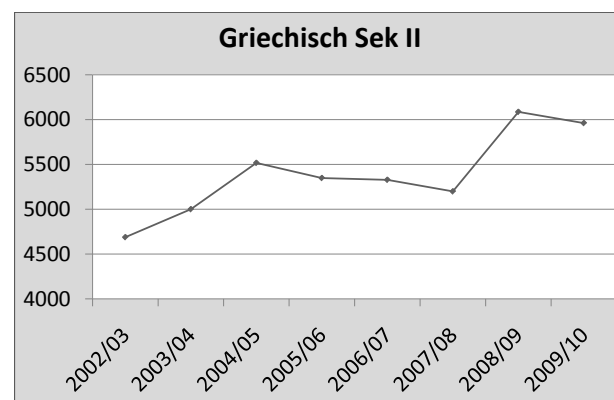
Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2001/02	12837	?
2002/03	13280	3,4
2003/04	13841	4,2
2004/05	14840	7,2
2005/06	15036	1,3
2006/07	14803	-1,5
2007/08	15909	7,4
2008/09	15659	-1,5
2009/10	14385	-8,1



Die folgenden Zahlen beziehen sich wieder nur auf die Griechischschüler an Gymnasien. Nach der erfreulichen Steigerung erleiden die Zahlen im Berichtsjahr einen weiteren Rückschlag. Die

Schülerzahlen in der Sek I gingen um 11,4% zurück.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	6835	?
2003/04	7392	8,1
2004/05	7422	0,4
2005/06	7603	2,4
2006/07	8530	12,1
2007/08	8580	0,5
2008/09	7852	-8,4
2009/10	5956	-11,4



Nachdem die Zahl der Griechischschüler in den vergangenen Jahren in der Sek II stetig gefallen ist, ist für das aktuelle Berichtsjahr ein Plus von 17% zu verzeichnen. Doch dies ist leider kein Grund zur Freude, da, wie bereits erwähnt, hier die ehemalige 10. Klasse als Eingangsphase in die Oberstufe bei G8 mit verzeichnet ist.

Schuljahr	Absolute Zahlen	Veränderung in %
2002/03	4688	?
2003/04	5000	8,1
2004/05	5517	10,3
2005/06	5348	-3,0
2006/07	5328	-0,3
2007/08	5199	-2,4
2008/09	6086	17,0
2009/10	5961	-2,0

1. Lehrerzahlen (Alterstruktur, Nachwuchs, Nachqualifizierungen)

Bezüglich der Lehrerzahlen lohnt es sich, einen Blick auf Angaben aus einigen Bundesländern zu werfen:

In Bayern beispielsweise ist der Bedarf an Nachwuchskräften immer noch gewaltig, wie die aktuellen Einstellungsquoten von 100 % belegen. In Berlin hat eine Pensionierungswelle begonnen, die sich aber noch nicht so gravierend auswirkt, weil die Schülerzahlen und durch die Schulzeitverkürzung auch der Bedarf an Lehrkräften deutlich zurückgehen.

So wie es in Berlin erfreulich viele Studenten gibt, die ein Lateinstudium beginnen, so kann sich auch Brandenburg an der Universität Potsdam zahlreicher Kandidaten und Absolventen für Latein erfreuen, die ihr Referendariat ableisten.

In Bremen sind zurzeit 24 Lehrkräfte mit dem Fach Latein beschäftigt. Nur 2 davon sind älter als 60, alle anderen zwischen 27 und 49 Jahren. Es gibt insgesamt drei Kollegen mit dem Fach Griechisch. Im Mai 2010 wurden vier Referendare, August 2010 zwei und im November 2010 vier Referendare mit dem Fach Latein eingestellt. Ein Seiteneinstieg in das Referendariat oder eine begleitende Qualifizierung sind – laut Bildungsbehörde – möglich, sofern sich ein direkter Bedarf einstellt. Es gibt aber auch eine große Zahl von Kollegen, die Latein fachfremd und ohne begleitende Qualifizierung unterrichten.

In Baden-Württemberg dürfte nach Auskunft des Ministeriums der Bedarf an Lateinlehrern ab 2012/13 gedeckt sein; trotzdem finden momentan noch Nachqualifizierungen statt.

In Hessen ist die Situation immer noch gravierend, scheint sich aber langsam zu entspannen, vor allem wenn man auf die hohen Anfängerzahlen der Lateinstudierenden an den Universitäten blickt. Das Nachqualifizierungsangebot (ein dreijähriger Kurs) ist beendet.

In Mecklenburg-Vorpommern gibt es insgesamt 80 Lateinlehrer (laut statistischem Landesamt Durchschnittsalter 46 Jahre) und 10 Griechischlehrer (ähnlicher Altersdurchschnitt), des weiteren viele Studenten, aber wenige Referendare, die nach der Ausbildung zum allergrößten Teil sofort in andere Bundesländer abwandern.

Für die Nachqualifizierung an der Uni Rostock: „Beifach Latein für tätige Lehrer“ sind momentan 6 Kandidaten eingeschrieben.

Auch in Nordrhein-Westfalen ist derzeit eine einjährige Nachqualifizierung möglich, auch für Junglehrer ohne Fakultas für Latein, die nach erfolgreichem Abschluss in der Sekundarstufe I unterrichten dürfen (Teilnehmer im Berichtszeitraum: 100). Die sogenannten „Sprinterstudiengänge“ sind aufgegeben worden.

In Rheinland-Pfalz hat sich die Situation gegenüber dem letzten Schuljahr wenig verändert. Die Altersstruktur der unterrichtenden Lehrkräfte: 120 über 55 Jahre alt. Die Zahl der Studienassessoren kann die Zahl der Pensionierungen nicht auffangen. Drei sehr erfolgreiche Nachqualifizierungsmaßnahmen sind im Februar 2011 abgeschlossen worden. Auch gibt es eine gewisse (unbekannte) Anzahl von Lehrern, die Latein fachfremd unterrichten.

Für das Saarland liegen keine neueren Zahlen vor.

In Sachsen ist die Lehrerzahl weiter leicht abnehmend. Zwar konnten Lücken mit Mühe geschlossen werden, durch die stabile Nachfrage in den alten Sprachen muss aber das Unterrichtsangebot eingeschränkt werden. Die Rahmenbedingungen hinsichtlich der Arbeitszeit der Lehrer und der Zulassung der Referendare wirken sich nicht förderlich auf die Gesamtsituation aus.

An der TU Dresden ist der Weiterbildungskurs IX nach erfolgreichem Abschluss des Kurses VIII angelaufen. Die Studentenzahlen sind vergleichsweise hoch.

Aus Schleswig-Holstein gibt es erfreulicherweise zu berichten, dass die Zahl der Referendarinnen und Referendare mit Latein zunimmt und die Zahl der Einstellungen die der Pensionierungen übertrifft. Dennoch ist Latein auch hier offizielles Mangelfach. Zurzeit läuft der 5. (und wohl letzte) Jahrgang der Nachqualifizierungen für Latein.

2. G8/Zentralabitur

G8

Kaum befinden sich viele G8-Schüler in der Oberstufe, wollen laut Presseberichten Schulen

in einigen Bundesländern tatsächlich zurück zum 9-jährigen Gymnasium, da die Arbeitsbelastung für die Schüler extrem hoch zu sein scheint. Z. T. haben Schulen diese Veränderung schon durchgesetzt. In Hessen soll auf Grund von Klagen über G8 der Lehrplan „entrümpelt“ werden.

Aus Bremen wird berichtet, dass es neben dem Gymnasium, an dem das Abitur jetzt nach 8 Jahren erreicht wird, mittlerweile sogenannte Oberschulen gibt, die das Abitur erst nach 9 Jahren aushändigen. Vielleicht wird es in Zukunft so sein, dass die Eltern entscheiden, ob ihr Kind ein „Turboabi“ macht oder sich ein Jahr mehr Zeit lassen kann.

Zentralabitur

Bekam der Schüler bisher in Deutschland sein Abitur, nachdem er Prüfungen in 4 Fächern abgelegt hat, muss er dies ab 2011 in Bayern in 5 Fächern tun, wobei Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache verpflichtend sind. Es wird angenommen, dass diese wohl häufig Englisch sein wird.

Aus Berlin ist zu hören, dass das Zentralabitur seine „Kinderkrankheiten“ überstanden hat, womit hier die Angemessenheit der Prüfungsaufgaben in Griechisch gemeint ist.

Die Durchführung des Zentralabiturs verläuft zumeist so, dass es vom Ministerium Vorabhinweise für die Lehrer gibt, mit Hilfe derer sie ihre Schüler vorbereiten. Häufig entwickelt eine Kommission die Abiturvorschläge, von denen der Fachlehrer z. T. in Absprache mit einem Korreferenten am Tag des Abiturs einen auswählt. In MV gibt es allerdings keine Wahlmöglichkeit. Die Korrektur der Klausuren erfolgt durch den Fachlehrer, die Zweitkorrektur durch einen Kollegen an derselben oder einer anderen Schule. Manchmal bleibt auch unbekannt, wer Zweitkorrektor ist. Bei Unstimmigkeiten einigen sich entweder beide Korrektoren oder es findet eine Drittkorrektur statt.

Dem Bundesland Sachsen reicht ein Landesabitur nicht aus. Stattdessen arbeitet es intensiv an einem länderübergreifenden „Südabitur“, wobei es eigentlich ein bundesweites Zentralabitur anstrebt. Da Rheinland-Pfalz sich aber bisher weigert, überhaupt ein Landesabitur einzuführen,

wird letzteres zumindest noch nicht in Bälde umgesetzt werden können.

3. Stellung von Latein/Griechisch in der Fremdsprachenfolge

Bei der Stellung von Latein und Griechisch in der Sprachenfolge hat sich im Allgemeinen nichts geändert. In Berlin hat ein weiteres Gymnasium auf die Pflichtwahl von Griechisch als 3. FS verzichtet, so dass der Status dieses Faches schwieriger geworden ist. Ähnlich in Hessen, wo der bisher bestehende Wahlpflichtunterricht in Klasse 8 in Wahlunterricht umgewandelt wurde. Dies hat auch negative Auswirkungen auf das Fach Griechisch, so dass der hessische Landesverband im Ministerium zumindest für die altsprachlichen Gymnasien eine Rückänderung durchgesetzt hat. Darüber hinaus ist diese Entwicklung natürlich auch verheerend für Latein als 3. Fremdsprache.

Das im Saarland geplante Fremdsprachenkonzept 2010, welches die flächendeckende und verbindliche Einführung von Französisch und Englisch als 1. bzw. 2. Fremdsprache an staatlichen Schulen vorsieht, hätte katastrophale Auswirkungen auf Latein, da Latein I und II verschwinden würden.

4. Oberstufensystem

Das Bild, das sich bezüglich der Oberstufensysteme der einzelnen Bundesländer widerspiegelt, ist wie auch im letzten Berichtsjahr immer noch recht unterschiedlich. Keine Veränderung stellt sich laut Angaben der Landesvorsitzenden in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Saarland dar.

Ein „Kurssystem“ besteht weiterhin in Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Thüringen.

In Sachsen besteht nominell weiter ein „Kurssystem“, das aber durch ein weitgehendes Ende der Abwahlmöglichkeiten charakterisiert ist.

In Schleswig-Holstein hat im Schuljahr 2009/2010 der letzte Jahrgang im Kurssystem sein Abitur abgelegt; seit dem Schuljahr 2008/2009 gibt es die „Profiloberstufe“, deren erster Jahrgang 2011 sein Abitur ablegt hat.

In den Bundesländern Bayern, Bremen, Baden-Württemberg, Hamburg und Sachsen-

Anhalt hat sich das System der „Profiloberstufe“ etabliert.

5. Stellung von Latein und Griechisch in der Oberstufe

Die Stellung der alten Sprachen in der Oberstufe ist – wie auch in den Vorjahren – von Bundesland zu Bundesland nach wie vor sehr unterschiedlich. Auch hier lohnt ein Blick auf einige einzelne Bundesländer:

In Bayern gibt es an etlichen Schulen Probleme, Latein im Rahmen der Qualifikationsphase auf Dauer zu etablieren; bedingt ist dies hier teils durch deutliche Präferenzen mancher Schulleiter und Oberstufenkoordinatoren für Englisch. Probleme zeigen sich auch durch spätbeginnendes Spanisch.

In Berlin stellt sich die Situation wie bisher dar: Latein und Griechisch sind auch als 5. Prüfungsfach für die Präsentationsprüfung wählbar. An einzelnen sogenannten „Grundständigen Gymnasien“ gibt es teilweise die Pflicht, Latein oder Griechisch als LK zu wählen. Ansonsten findet sich Latein als Leistungskursfach dagegen sehr selten.

In Bremen ist Latein als Fach in keiner Oberstufe in einem Profil integriert. Ein Leistungskurs kommt entweder sehr selten oder als sogenannter „Huckepack-Kurs“ vor. Grundkurse werden schulübergreifend meist am späten Nachmittag angeboten. 10 Oberstufen bieten Latein-Anfänger-Grundkurse an, die zum Teil vierstündig laufen und damit zum KMK-Latinum führen. Auch diese Kurse sind zum Teil schulübergreifend organisiert.

Griechisch als fortgeführte Fremdsprache im Grundkurs wird an einem Bremer Gymnasium angeboten.

In Baden-Württemberg wird Griechisch in der Regel bis zum Abitur genommen, Latein nach dem Erwerb des Latinums nach Klasse 11 abgewählt. Das Große Latinum verliert immer mehr an Bedeutung.

In Hamburg ist Latein wegen vorgeschriebener Kursfrequenzen, besonders an den nicht humanistischen Gymnasien, stark gefährdet,

In Hessen kommen am altsprachlichen Gymnasium meist kleine Leistungskurse zustande, an den anderen Schulen lehrerabhängig nur verein-

zelt, Grundkurse dagegen vermehrt. Griechisch findet sich nur vereinzelt als Leistungskurs (z. B. Friedrichsgymnasium in Kassel regelmäßig) und ist sehr lehrerabhängig und von der Unterstützung durch die Schulleitung abhängig.

In Mecklenburg-Vorpommern hat ein neues Oberstufensystem quantitativ eher zu einer Steigerung der anwählenden Schüler geführt, die Qualität leidet dagegen insbesondere an der Spitze durch gemeinsames Unterrichten der LK- und GK-Aspiranten.

In Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz sind Latein und Griechisch nach wie vor in der Oberstufe ab Klasse 11 (bei G8 ab Klasse 10) als Leistung- und Grundkurse wählbar.

In Sachsen hat sich durch die Oberstufenreform die Zahl der Lateinschüler in Grundkursen landesweit vervielfacht. Leistungskurse kommen dabei selten zustande, Griechisch am Hochbegabten-Gymnasium St. Afra in Meißen.

In Sachsen-Anhalt sind als positive Folge von G8 an den meisten Gymnasien Profilkurse in Latein vorhanden, in Griechisch nur an drei Schulen.

Schleswig-Holstein kann in Latein eine relativ stabile Situation verzeichnen. So wird Latein an einer Reihe von Schulen als Kernfach angeboten, an sehr vielen Schulen als 2. bzw. 3. Fremdsprache. Griechisch dagegen hat insgesamt eine schwache Stellung. An keinem der vier Gymnasien wird es als Kernfach angeboten, allerdings an all diesen als 2. bzw. 3. Fremdsprache.

In Thüringen werden Grund- und Leistungskurse und auch Latein neu einsetzend in Klasse 11 angeboten.

6. Situation in der ersten Phase der Lehrerbildung: Studium

Ähnlich wie die Rückbesinnung von G8 auf G9 werden auch zunehmend Stimmen laut, die sich für das Lehramt wieder ein Staatsexamen wünschen. Die Universität in Rostock hat durch die Beibehaltung des Staatsexamens, und zwar ohne Modularisierung, seit Jahren eine verhältnismäßig hohe Zahl an Lehramtsstudenten, auch im Fach Latein. Zur Zeit sind es wohl 179. Sachsen führt für das Lehramt nun auch wieder das Staatsexamen ein, wobei parallel der Bachelor- und

Master-Abschluss erworben werden kann. Es ist nicht auszuschließen, dass sich dies in anderen Bundesländern auch ereignen wird.

Im letzten Bericht wurde auf die aufgrund der Modularisierung bestehende Schwierigkeit, ein Drittfach zu studieren, hingewiesen. Um den Studenten diese Möglichkeit wiederzugeben, soll z. B. in Rheinland-Pfalz durch das Ministerium eine „Drittfachregelung“ im Studienumfang von 60 Leistungspunkten innerhalb des Magisterstudiums eingeführt werden. Auch in Thüringen wird dahingehend gearbeitet, was für Griechisch vorteilhaft wäre.

7. Situation in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Referendariat

Schwankend zwischen G8 und G9, oder zwischen Staatsexamen und Bachelor/Master, sieht es auch im Referendariat nicht wirklich einheitlicher aus. In einem Bericht wurde treffend formuliert, dass auch am Referendariat permanent herumgebastelt werde. Die Schlagworte sind wie schon im letzten Bericht Modularisierung und Verkürzung. Die Dauer des Referendariats beträgt nun zumeist nur noch 18 Monate, in Sachsen nur noch ein Jahr. Dort, wo es noch nicht geschehen ist, soll es in Kürze passieren. Nur Bayern hält noch an dem zweijährigen Referendariat fest. Diese Verkürzung ist möglich, da schon während des Studiums praktische Unterrichtserfahrung gesammelt werden soll. In Baden-Württemberg muss nach der Zwischenprüfung ein sechsmonatiges Praxissemester absolviert werden, in Rheinland-Pfalz finden nach jedem Semester unterschiedliche Praktika statt. Generell wird die Ausbildung der Nachwuchskräfte in die Schulen verlagert. In Mecklenburg-Vorpommern z. B. wird das Referendariat nur noch an den Schulen abgeleistet, an denen speziell geschulte Lehrer die Referendare ausbilden. Es gibt anscheinend keine Fachseminare mehr. Das Gegenteil wurde in Schleswig-Holstein gemacht: Hier ist die Betreuung der Referendare durch Unterrichtsbesuche von Studienleitern wieder eingeführt worden.

8. Situation im Bereich Lehrerbildung

In Bayern gibt es zentral ausgeschriebene Fortbildungsveranstaltungen des Ministeriums und

der Lehrerbildungsakademie in Dillingen, dazu kommen neun regionale Lehrerfortbildungen, die mittlerweile praktisch komplett vom Landesverband zu bezahlen sind, was den Handlungsspielraum des Landesverbandes deutlich einengt.

Für Berlin ist festzustellen: Vor einem halben Jahrzehnt wurde die sog. „regionale Lehrerfortbildung“ eingerichtet mit derzeit fünf sog. Multiplikatoren, das sind Lehrkräfte, die dafür zwei bis vier Stunden Deputatsreduzierung erhalten. Diese Änderung hat sich für Latein und Griechisch als Plus erwiesen, weil die Fortbildung stärker regionalisiert wurde, weil mehr Multiplikatoren auch mehr Ideen haben und selbst motiviert sind. Der DAV bietet weiterhin die wichtigsten und bestbesuchten und auch thematisch breitgefächerte Fortbildungsveranstaltungen an, teils in Kooperation mit Lehrbuchverlagen, meist finanziert von den DAV-Mitgliedern. Weitere Anbieter sind die o. g. Multiplikatoren für Latein und Griechisch, Schulbuchverlage und Museen auf eigene Initiative.

In Brandenburg stützen sich die Fortbildungsveranstaltungen sowohl auf die Fachberater als auch auf die DAV-Angebote in Berlin.

Im vergangenen Schuljahr 2009/10 wurden in Bremen regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen (5) im Fach Latein durch den Ausbildungsbeauftragten für das Fach Latein im Landesinstitut für Schulen angeboten. Vom DAV Bremen wurden daher keine Fortbildungsveranstaltungen angeboten. Alternativ dazu bemüht sich der DAV Bremen in Kooperation mit dem LIS Fortbildungsveranstaltungen anzubieten. In Baden-Württemberg übernimmt das Ministerium die Aufgabe der Weiterbildung, wogegen in Hamburg Fortbildungsangebote durch das der Schulbehörde angeschlossene Landesinstitut gewährleistet sind. Darüber hinaus besteht hier eine systemische und individuelle Fortbildungspflicht im Umfang von 30 Stunden.

Im Bundesland Hessen werden die Lehrerfortbildungen im Wesentlichen von Seiten des Hessischen Altphilologenverbandes initiiert. In 2006 bis 2010 ist der Verband dafür von staatlicher Seite finanziell unterstützt worden, ansonsten werden die Kosten von den Mitgliedsbeiträgen finanziert. Ab 2011 wird die Unterstützung wohl

gekürzt oder auch gestrichen. Ansonsten finden regionale Fortbildungen von staatlicher Seite und von einzelnen Kollegen – auch in Kooperation mit Schulbuchverlagen – statt.

Mecklenburg-Vorpommern bietet keinerlei fachspezifische Fortbildung an, der DAV bei seiner Jahrestagung dagegen selbstorganisierte. Die Themen sind sowohl rein fachlich als auch didaktisch-methodischer Natur. Eine Teilfinanzierung erfolgt durch das Ministerium.

Nordrhein-Westfalen zeichnet sich durch die Besonderheit aus, dass die Bistümer in Verbindung mit den Bezirksregierungen jeweils im Dezember zweieinhalb-tägige Veranstaltungen für das Fach Griechisch anbieten. Ab 2010 bietet das Institut für Lehrerfortbildung (Mülheim/Ruhr) auch für Latein eine zweitägige Fortbildung an.

In Rheinland-Pfalz bieten die drei Fortbildungsinstitute IFB, ILF, EFWI den organisatorischen Rahmen für jeweils eine 2-tägige Fortbildungstagung; darüber hinaus finden in sechs Städten jährlich regionale Fortbildungstage bzw. -nachmittage statt. Alle zwei Jahre findet die Mitgliederversammlung mit einem Fortbildungsteil statt, der einen universitären Vortrag und verschiedene unterrichtspraktische Beiträge beinhaltet.

Sachsen bietet überregionale Fortbildungsangebote des Dienstherrn für Fachberater und Fortbildner kontinuierlich landesweit durch das „Sächsische Bildungsinstitut“ mit mehreren teils mehrtägigen Veranstaltungen pro Jahr an; zusätzlich stehen mehrere ganztägige regionale Fortbildungen durch Fachberater und engagierte Kollegen in den SBA-Regionalstellenbereichen im Angebot. Die beiden Universitätsinstitute richten mit Unterstützung des DAV-Landesverbandes im jährlichen Wechsel einen Fortbildungstag aus, der aus personellen Gründen im Jahr 2010 allerdings entfallen musste.

Sachsen-Anhalt richtet regionale Fortbildungen durch zwei Fachbetreuer, sowie eine landesweite Fortbildung durch das Landesinstitut aus. Die Inhalte sind stark praxisorientiert und richten sich nach den Wünschen der teilnehmenden Lehrkräfte.

Schleswig-Holstein zeichnet sich in den alten Sprachen durch intensive und gut nachgefragte Fortbildungen aus. Themata sind beispielsweise

die jeweiligen Korridorthemen für das Zentralabitur, Binnendifferenzierung, Modelle für G8 und Modelle für neue Rhythmisierung der Unterrichtsstunden (60 oder 90 Min.).

Die Fortbildung wird durch das Landesinstitut IQSH durchgeführt, vom Landesverband des DAV auch finanziell unterstützt; einen beträchtlichen Teil der Kosten für die Fortbildung müssen die Lehrkräfte selber tragen.

Neben den Fortbildungen, organisiert durch den DAV-Thüringen, übernimmt das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) die Aufgabe der Fortbildung von Lehrkräften. Die Finanzierung wird teils durch das Land, teils durch Selbstbeteiligung bestritten.

Abschließend ist zu bemerken, dass die finanzielle Unterstützung der Fortbildungsveranstaltungen und deren Organisation in bemerkenswertem Maße durch die DAV-Landesverbände garantiert werden.

9. Lehrpläne

Angesichts so vieler Änderungen kann zumindest bei den Lehrplänen behauptet werden, dass es momentan keine Neuerungen gibt. Doch dass dies nicht so bleiben wird, ist abzusehen, da Bayern schon einen neuen Lehrplan Latein für 2015 angekündigt hat.

Cogitanda

Wie auch schon in den Jahresberichten der vergangenen Jahre festzustellen war, so liegt auch im vorliegenden Berichtsjahr das Hauptaugenmerk auf den wesentlichen Aspekten „Schülerzahlen“ und dem immer noch teils sehr großen Bedarf an „Nachwuchskräften“. Nicht weniger bedeutend bleibt die Diskussion um G8 oder G9 und den damit verbundenen Einfluss auf die alten Sprachen, wie es sich in einigen Bundesländern zeigt. Auch die Oberstufensysteme der einzelnen Bundesländer müssen weiter im Fokus der Betrachtung bleiben. Schließlich kann man in den kommenden Jahren mit Spannung der sich abzeichnenden Rückbesinnung auf das Staatsexamen für das Lehramt und auf die künftige Ausgestaltung des Referendariats in puncto Modularisierung und Verkürzung entgegen sehen.

Summa

Solange es im bildungspolitischen Bereich in der BRD immer noch eine geradezu unübersehbare Fülle von Veränderungen gibt, werden wir uns sicherlich nicht den Worten des HORAZ anschließen können, die da lauten: „*Quid sit futurum cras, fuge quaerere!*“ Vielmehr müssen wir uns weiterhin „*viribus unitis*“ den Aufgaben stellen,

die den Erhalt der Fächer Latein und Griechisch an unseren Schulen garantieren und festigen.

Schließen wir uns doch also TERENCE'S Worten an: „*Istuc est sapere: non quod ante pedes modo est videre, sed etiam illa, quae futura sunt, prospicere.*“

HORST-DIETER MEURER, Altenkirchen

Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe¹

Kompetenzorientierung vs. Inhalts-/Lernzielorientierung

In den letzten Jahren sind in den meisten Bundesländern neue „Kerncurricula“ oder „Bildungsstandards“ für die alten Sprachen in Kraft getreten, die anders als die alten „Lehrpläne“ oder „Rahmenrichtlinien“ mit ihrer traditionellen Lernzielorientierung den Anspruch haben, „Kompetenzen“ statt „Lernziele“ abzubilden. In diesem Beitrag soll es zum einen darum gehen, was „Kompetenzorientierung“ für den Lateinunterricht bedeutet und inwiefern sie für den Oberstufen- bzw. Lektüreunterricht relevant ist.

Doch was bedeutet „Kompetenz(-orientierung)“ genau? HERMANN JOSEF ABS formuliert in einem Papier des „Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung“ von 2004: „Kompetenz ist nicht nur ein anderes Wort für Wissen, sondern basiert auf der Integration von Wissen in Handlungszusammenhängen. Es ist sozusagen Wissen plus Können plus Wollen oder nicht Wollen. Dieses Verständnis von Kompetenz kann als funktional bezeichnet werden.“² Nach ECKARD KLIEME wird unter Kompetenz folgendes verstanden: Kompetenz ist die „Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“.³

Das Neue gegenüber dem traditionellen lernziel- und inhaltsorientierten Unterricht liegt in dem Fokus auf dem praktischen Handeln und der sichtbaren Anwendung. Es geht im Wesentlichen nicht um Wissen bzw. Kenntnisse, sondern um „Fertigkeiten“. Zugleich geht es darum, bestimmte quantifizierbare Lernergebnisse (*learning outco-*

mes) im Sinne von Standards abtesten zu können.⁴ Früher wurden zwar durchaus auch Methoden und deren Anwendung im Unterricht trainiert,⁵ aber der Fokus lag doch auch oft auf dem Wissen und den Kenntnissen als Solchen. Das Ziel des traditionellen Lateinunterrichts in der Oberstufe war allerdings in einem Punkt bereits „kompetenzorientiert“: Das praktische Übersetzen- und Interpretieren-Können von Originaltexten war die zentrale Fertigkeit, die auch immer schon in den Abiturprüfungen getestet wurde. Allerdings kommt hier natürlich auch die Kenntnis von bestimmten Autoren, Gattungen, historischen Kontexten im Sinne eines eher statischen Wissens hinzu und sollte im Sinne der Allgemeinbildung ein übergeordnetes und nachhaltiges Lernziel bilden. Man kann sogar sagen, dass die im Unterricht praktizierten Methoden eher dazu dienen, solches Wissen als zentrales Unterrichtsziel zu erarbeiten.⁶

In der kompetenzorientierten Pädagogik und Didaktik ist der Fokus aber klar verschoben: Ein eher statisches Bildungsziel wie Sprachflexion oder Sprachbildung lässt sich in diesem Konzept kaum mehr abbilden. Bei der Arbeit mit Texten sind jetzt eher die Methoden das Ziel, während z. B. die Kenntnis von Stilmitteln, Gattungsmerkmalen oder Realien nur noch das notwendige Instrumentarium für das praktische Arbeiten mit Texten im Sinne einer dynamischen Anwendung liefern darf. Wenn man die Kompetenzorientierung auf den Punkt bringt, könnte man sagen: Es gibt eine Dichotomie von (statischem) Wissen und (dynamischem) Können, und das Ziel ist jetzt das Können im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Schizo-

phren hieran ist allerdings die Tatsache, dass es nun kompetenzorientierte „Bildungs-Standards“ gibt, dass deren pädagogisches Konzept aber mit Bildung im traditionellen Sinne nicht viel zu tun hat.

Die Dichotomie von Wissen und Fertigkeiten/Können stammt letztlich aus der Lernpsychologie und findet sich auch in der Sprachdidaktik. Sie liegt auch dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zugrunde.⁷ Wenn man von lernpsychologischer Seite analysiert, wie Lernprozesse sinnvoll abgebildet werden können, ist diese Dichotomie von Wissen und Können freilich nicht genau genug. Hier spricht man einmal von deklarativem Wissen im Sinne einer eher statischen Gedächtnisleistung; zum anderen gibt es die prozeduralen Fertigkeiten, die aber in bewussten Lernprozessen in der Regel auf erlerntem Wissen beruhen.⁸ Im Bereich der Sprache ist deklaratives Wissen das auswendig gelernte und reproduzierbare Wissen von lateinisch-deutschen Vokabelgleichungen oder Deklinations- und Konjugationsschemata. Die prozedurale Fertigkeit besteht hingegen im sicheren, d. h. automatisierten Verstehen lateinischer Vokabeln, Formen und Sätze im Textkontext, das zu einer richtigen Gesamtübersetzung führt. Bei der Textanalyse besteht deklaratives Wissen in der Kenntnis von Stilmitteln oder Interpretationsverfahren: D. h. Schüler können quasi auswendig definieren, was ein Asyndeton oder ein auktorialer Erzähler ist. Die prozedurale Fertigkeit besteht aber in der praktischen Anwendung auf den Text, wo die Schüler im Lektüreunterricht ganz konkret eine stilistische oder narratologische Analyse des Textes vornehmen sollen.

Allerdings beschränkt sich Lernen nicht auf diese beiden Kategorien. Vielmehr sollen Lernende ja auch logisch-kausal verstehen, warum etwas so und nicht anders ist; sie sollen also auch z. B. bestimmte grammatikalische Regeln nicht nur lernen und anwenden, sondern auch verstehen. Ebenso sollen sie bei Analyseverfahren nicht nur die Anwendung beherrschen, sondern auch verstehen, warum dieses Verfahren angemessener als andere ist. Dieses vertiefte Verstehen von Zusammenhängen nennt man dann „analytisches

Wissen“; treffender wäre eigentlich „analytisches Verstehen“ als wichtige Teilkompetenz neben dem deklarativen Wissen und den prozeduralen Fertigkeiten. In der genannten Expertise von ECKARD KLIEME spielt dieses Verstehen von Zusammenhängen – übrigens auch gerade im Bereich von Sprache und Grammatik eine wichtige Rolle.⁹ Gerade für den gymnasialen Bereich – also auch die Oberstufe – ist im Übrigen das kausale und analytische Verstehen von Zusammenhängen mindestens ebenso hoch zu bewerten wie der Erwerb prozeduraler Fertigkeiten. Leider werden die Kategorien von Wissen und Verstehen in der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung weitgehend ignoriert.¹⁰

Fachdidaktische Perspektive:

Sprach-, Text-, Kulturkompetenz im AU

Für den altsprachlichen Unterricht gilt seit kurzem eine Trias von Sprach-, Text- und Kulturkompetenz, die sich auch in den Darstellungen aller neuen Kerncurricula und Bildungsstandards so oder ähnlich niederschlägt.¹¹ Formuliert werden die jeweiligen Kompetenzen dort in der Regel als sog. „Könnens-Standards“, d. h. wie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen mit Formulierungen: „Schülerinnen und Schüler können ...“, um zu illustrieren, welche Fertigkeiten (und nicht, welche „Kenntnisse“) Schüler als Lernergebnisse (*learning outcomes*) erwerben sollen.¹²

Sprachkompetenz: Hier geht es um die Fertigkeiten im Bereich von Aussprache, Lexik, Morphologie und Syntax. Kompetenzorientiert formuliert heißt das konkret z. B.: SuS können lateinische Vokabeln, Formen etc. in Originaltexten kontextgerecht und zielsprachenorientiert übersetzen. Nimmt man die Methodenkompetenz hinzu, lässt sich formulieren: SuS können bei der Erschließung von Vokabeln oder Textpassagen originaler Lektüre selbständig ein Wörterbuch oder eine systematische Grammatik verwenden.¹³

Textkompetenz: Hierunter fallen in der Oberstufe z. T. heterogene Bereiche, die das Verstehen ganzer Texte im weitesten Sinne umfassen. Allgemein lässt sich formulieren: SuS können lateinische Originaltexte verstehen, zielsprachengerecht

übersetzen und methodisch korrekt analysieren bzw. interpretieren. Hierzu gehören dann die Anwendung von Übersetzungs- und Texterschließungsmethoden, aber auch die textbezogene Stilmittelanalyse, die Analyse von Texten nach Textstrukturen, Gattungsmerkmalen, unter narratologischen Aspekten Erzählsituation, Erzählhaltung etc.; auch der kreative Umgang mit Texten kann hierunter gefasst werden, d. h. SuS können im Idealfall Texte in andere Textsorten/Gattungen umschreiben oder auch aus der veränderten Perspektive einer Handlungsfigur umschreiben.

Ein Problem der Kompetenzorientierung ist – auch von den Neusprachlern sehr beklagt –, dass man in einigen Bundesländern nicht mehr als Lernziel formulieren darf: Die Schüler kennen die Gattungen Geschichtsschreibung oder Lyrik o. ä.; auch die Kenntnis spezieller Autoren wie z. B. CICERO oder OVID als Lernziel kann sich im Sinne „trägen Wissens“ als problematisch erweisen, da Autorenkenntnis kein dynamisches oder anwendungsbezogenes Handeln abbildet.¹⁴

Kulturkompetenz: Unter diese Rubrik fällt alles, was man in den alten Lehrplänen „Realienkunde“ i.w.S. nannte, was also die Bereiche der antiken Kulturgeschichte, Politik, Philosophie, Religion, Mythologie umfasste. Zentral für die Oberstufe wäre auch der Produktions- und Rezeptionskontext antiker Literatur. Moderndidaktisch bzw. linguistisch würde man dies heute eher als „Welt- und Handlungswissen“ oder auch „kulturelle Schemata“ bezeichnen.¹⁵ Die Kulturkompetenz bewegt sich demzufolge v. a. auf dem Gebiet des deklarativen Wissens. Die eigentliche Fertigkeit bestünde höchstens darin, die Kultur des antiken Rom mit der eigenen Kultur der Gegenwart zu vergleichen und dies kompetent zu erläutern oder durch den interkulturellen Vergleich auch eigene Standpunkte in Frage zu stellen. Dies kann natürlich im Einzelfall auch zu einem geschulteren oder auch andersartigen Handeln im gegenwärtigen eigenen Leben von Lernenden führen. Allerdings handelt es sich streng genommen primär um ein analytisches Verstehen von Zusammenhängen und nicht um prozedurale Fertigkeiten. Gerade dieses analytische Verstehen scheint mir auch in diesem Zusammenhang ein wesentliches gymnasiales Bildungsziel zu sein.

In den aktuellen Kerncurricula und Bildungsstandards oder Kernlehrplänen ist eine eindimensionale Beschränkung des Kompetenzbegriffs auf die bloßen Fertigkeiten festzustellen. Dies liegt offenkundig an dem einseitigen Verständnis der einzelnen Kultusministerien der Länder von dem, was „Kompetenzen“ sind. Zwar wird dort vielfach die erwähnte Expertise von Klieme zitiert und zur Vorgabe für die jeweiligen Kommissionen gemacht. Allerdings wird die Expertise in den zuständigen Abteilungen der Kultusministerien anscheinend kaum wirklich gelesen, denn manche Bundesländer haben ihren Curriculums-Kommissionen in den letzten Jahren die Aufnahme eher statischer Lernziele und entsprechender Begriffe wie „(Sprach-)Reflexion“, „Kenntnis“, „(Sprach-)Bewusstsein“ u. ä. ausdrücklich untersagt. Somit sind nun neue Curricula entstanden, in denen das auch für viele Fertigkeiten notwendige deklarative Wissen sowie analytische Verstehensprozesse ausgeblendet bleiben.¹⁶ Die Gründe hierfür sind vielfältig: Zum einen werden in den Kultusministerien vielfach neue pädagogische Moden unreflektiert übernommen, weil mittlerweile die fachliche Expertise durch personelle Ausdünnung in einigen Ministerien fehlt. Zum anderen besteht die aktuelle Mode darin, einen berufsbezogenen „Bildungs“-Begriff auch auf die gymnasiale Oberstufe und die Universität zu übertragen, denn Fertigkeiten sind eine typische Qualifikation für die praktische Berufsausbildung, zumal wenn gewinnorientierte Unternehmen ein Interesse an Mitarbeitern haben, die störungsfrei funktionieren sollen. Für Reflexion oder analytisches Nachdenken bleibt dort wenig Raum. Zudem ermöglicht ein Verzicht auf die Kategorie des Wissens auch gut die erstrebte „Entschlackung“ der Lehrpläne von „überflüssigem Lernballast“, zumal in den Zeiten der verkürzten Gymnasialzeit. Man darf im Kontext der „Kompetenzorientierung“ nicht vergessen, dass sich auch Bildungsministerien zunehmend von Fachleuten aus der Wirtschaft beraten lassen, um das Bildungswesen zu „optimieren“. Insofern ist es bedauerlich, dass unter den Fachdidaktiken keine nennenswerte Diskussion zum Kompetenzbegriff stattgefunden hat, sondern in der Regel einfach ministeriale Vorgaben übernommen wurden.

Ein weiterer Grund für diese Entwicklungen liegt in der zunehmenden Angleichung der Lehrpläne aller Schulformen aneinander: Auch wenn einige politische Parteien zumindest nach außen hin noch an der Existenz eines mehrgliedrigen Schulsystems festhalten, sind doch auch von diesen Parteien längst Curricula eingeführt worden, die didaktisch kaum mehr zwischen Haupt- und Realschule sowie dem Gymnasium differenzieren: Die Didaktik der berufsbildenden Schulformen findet zunehmend Eingang auch in das Gymnasium und seine Oberstufe.

Schülerperspektive:

Motivation für Latein in der Oberstufe

Eine wichtige Frage für den Lateinunterricht ist die Motivation der Schüler selbst, d. h.: Was motiviert Schüler, in der Oberstufe Lateinunterricht weiterzuwählen und was erwarten sie von diesem Lateinunterricht? Statistisch ist im Fach Latein zunächst ein bemerkenswerter Schülerschwund von der Mittelstufe in die Oberstufe zu verzeichnen: Je nach Schule oder Bundesland führt nur ein geringer Prozentsatz der Mittelstufenschüler Latein nach dem Latinum weiter, sofern überhaupt Oberstufenkurse zustande kommen. Dies hat verschiedene Gründe: Zum einen hängt es mit dem Erwerb des Latinums zusammen, das ein wichtiger pragmatischer Grund für die Anwahl von Latein ist. Zum anderen nehmen die meisten Schüler Latein neben Mathematik als „schweres Fach“ wahr. Ein wichtiger Punkt für die Wahrnehmung von Latein als schweres Fach ist der Übergang vom Lehrbuch zur Lektüre – der sog. „Lektüreschock“. Auch die als Anfangslektüre gelesenen und als „leicht“ bezeichneten Texte sind nicht mehr im Kunstlatein aus der Feder von Lehrern gezielt für die jeweilige Altersgruppe der Schüler verfasst. Vielmehr setzen die Originaltexte alle kulturellen Schemata bzw. das Welt- und Handlungswissen der gebildeten Erwachsenen früherer Epochen voraus, was den Schülern fehlt. Entsprechend weist die Sprache vielfache Ellipsen oder Metaphern auf, die diese kulturellen Schemata voraussetzen. Der Bruch ist hier im LU deutlich stärker als im modernen Fremdsprachenunterricht, wo auch die im Unterricht gelesenen Originaltexte den Schülern

kulturell viel näher stehen – sofern überhaupt anspruchsvolle literarische Texte im Englisch- oder Französischunterricht gelesen werden.

Für die Lateinschüler der Oberstufe spielt nach punktuellen Befragungen in Niedersachsen und Hessen von den oben genannten Kompetenzen die Sprachkompetenz die Hauptrolle. Darüber hinaus wird konkret genannt: Man wolle auch später im Studium lateinische Quellen oder zweisprachige Ausgaben kompetent benutzen oder überhaupt lateinische Inschriften lesen können. Latein bleibt für die meisten Schüler primär ein Sprachfach, und die Freude am Lesen oder besser erfolgreichen Übersetzen von Texten in der Fremdsprache bildet die Hauptmotivation. Aspekte der Kulturkompetenz werden meist erst an zweiter Stelle genannt, die unter Textkompetenz fallenden Punkte (literarische Bildung) fallen kaum ins Gewicht. Hieraus folgt: Die Schüler denken selbst eher kompetenzorientiert und weniger von den Inhalten her. Fragt man aber umgekehrt, was den Schülern konkret in der Oberstufe am meisten gefallen hat, werden tatsächlich meist bestimmte Texte und Autoren genannt; besonders häufig OVID und SENECA – d. h. einmal ein eher unterhaltsamer Autor und zum anderen ein Philosoph, der einen existentiellen Transfer ermöglicht. Zudem werden beide Autoren nach einer Einlesephase als „nicht zu schwer“ zum Übersetzen empfunden. Überhaupt spielt bei solchen Schülerbefragungen die empfundene Leichtigkeit der übersetzten Texte eine zentrale Rolle für die Beliebtheit der Lektüren. Selbst HYGIN übersetzen die Acht- und Neuntklässler oft mit großer Begeisterung, weil sie ihn relativ flüssig im Original lesen können. Gerade dieses schnelle Textverstehen motiviert Schüler im Fremdsprachenunterricht generell.

Kompetenzniveau der Texte in der Oberstufe

Doch wie schwer sind unsere in der Oberstufe gelesenen Autoren eigentlich? Für die modernen Fremdsprachen wird der Schwierigkeitsgrad fremdsprachlicher Texte nach den Maßgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens auf einer Skala von A1 bis C2 bezeichnet:¹⁷

C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden.
B2	Kann sehr selbständig lesen, geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat möglicherweise Schwierigkeiten mit selteneren Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Texte über Themen eigener Interessen und Fachgebiete mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte mit frequentem Wortschatz zu vertrauten, konkreten Themen verstehen.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Als Studienvoraussetzung für moderne Fremdsprachen gilt heute in der Regel das Niveau B2, das entsprechend mit dem Abitur erreicht sein muss.

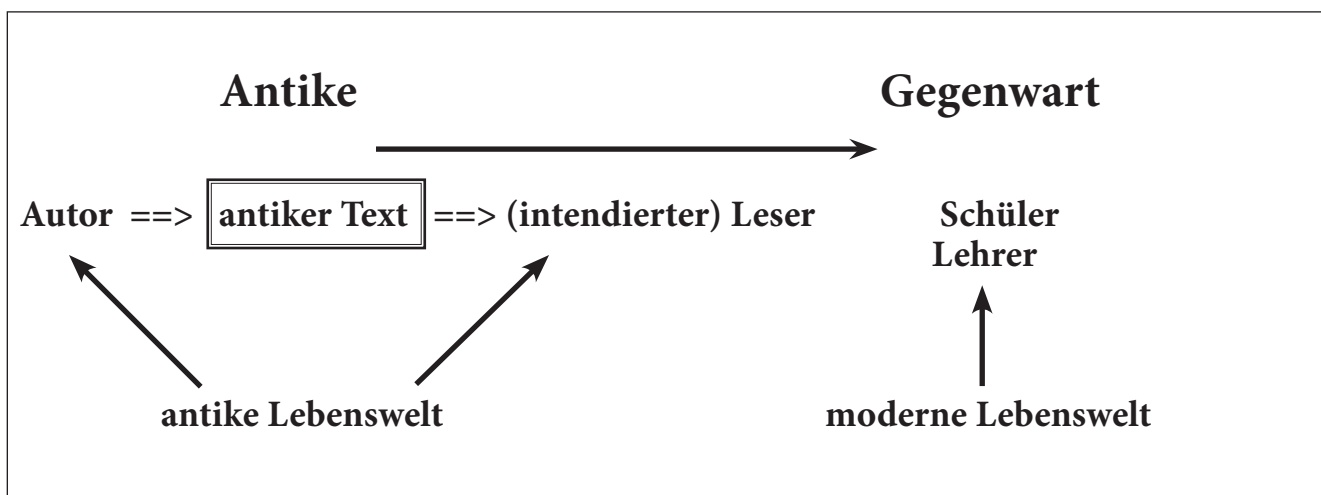
Die für das Zentralabitur vieler Bundesländer relevanten und somit oft in den Curricula als verbindlich festgeschriebenen Autoren wie VERGIL, CICEROS philosophische Schriften oder auch TACITUS und HORAZ ließen sich nach einer solchen – für den altsprachlichen Unterricht zugegebenermaßen nicht ganz passenden Skala – in etwa dem Niveau C1 bis C2 zuweisen; das Latinumsniveau könnte man zwischen B1 und

B2 einordnen. Anders formuliert: Man müsste eigentlich zumindest dieses jeweilige Sprachniveau besitzen, um solche Texte angemessen lesen und wirklich verstehen zu können. Dieser im Vergleich zum modernen Fremdsprachenunterricht beachtliche Schwierigkeitsgrad der lateinischen Originallektüre stellt naturgemäß ein Problem des Lateinunterrichts dar, das leider nicht wirklich didaktisch in Angriff genommen wird. Viele Kollegen beobachten entsprechend bei der lateinischen Oberstufenlektüre, dass einige ihrer Schüler nicht einmal die deutschen Übersetzungen der lateinischen Texte angemessen verstehen.

Intendierte und heutige Rezipienten antiker Literatur

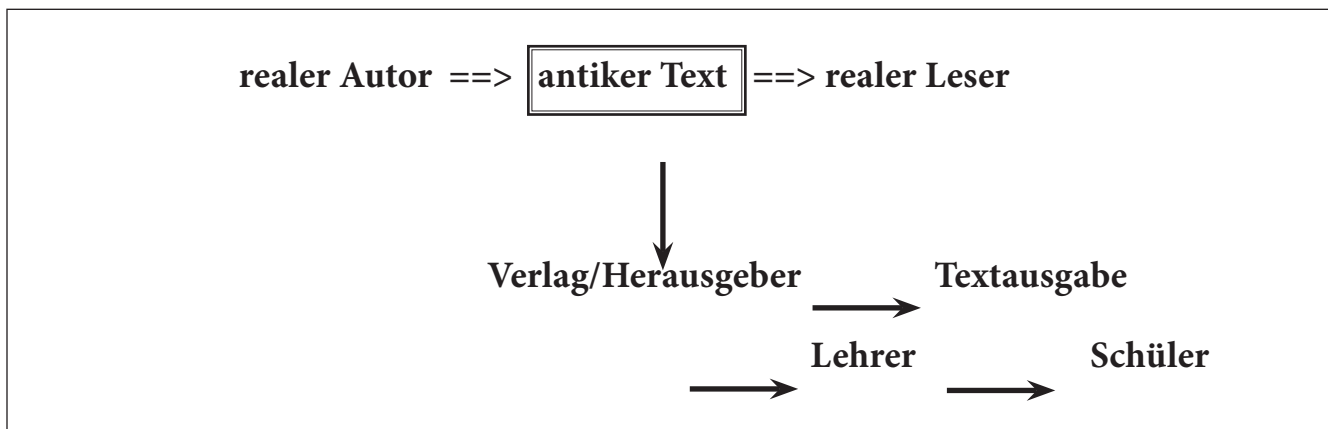
Ein grundsätzliches Problem des Oberstufenunterrichts liegt in der schon angedeuteten Diskrepanz zwischen intendiertem Lesepublikum und heutigen Schülern als Rezipienten lateinischer Literatur. Praktisch alle lateinischen Texte, die zu den Oberstufencurricula gehören, sind eben für ein erwachsenes, gebildetes, vorwiegend männliches Lesepublikum der römischen Elite geschrieben und eigentlich auch nur vor diesem Hintergrund wirklich verständlich.¹⁸ Dies macht diese Texte für heutige Schüler, aber durchaus auch für Studierende oder Fachleute oft schwer zugänglich. Es führt auch zu oft falschen Leser-Erwartungen, die durch einen modernen Kulturhintergrund geprägt sind, und zu Fehldeutungen oder zumindest zu allzu eindimensionalen Lesarten von Texten.

Die Problematik kann man in einem adaptierten Kommunikationsmodell so darstellen:¹⁹



Es kommt übrigens noch das Problem des didaktischen Filters hinzu: Schüler lesen antike Texte nicht wie antike intendierte Leser aus eigenem Antrieb, sondern weil Lehrkräfte bzw. Heraus-

geber und Autoren von Schulbuchverlagen ihnen die Texte ausgesucht haben. So wird innerhalb eines Werkes eine Vorauswahl vorgenommen, die wiederum eine Deutung vorwegnimmt:



Aus dem Gesagten ergibt sich: Im Rahmen der *Kulturkompetenz* muss auch der Entstehungskontext der antiken Texte hinreichend in den Unterricht einbezogen werden.²⁰ Zwar ist der Lateinunterricht kein Geschichtsunterricht und das Lateinstudium ist kein Geschichtsstudium. Dennoch ist die historische Kontextualisierung von Literatur in Studium und Unterricht ein zentraler Punkt, um das Funktionieren antiker Literatur im antiken Kontext richtig zu verstehen. Wichtig sind hier Fragen wie: Wie sind Produzenten und Rezipienten solcher Literatur sozial und kulturell zu situieren? Wie wurden die entsprechenden Werke konkret rezipiert (in einem kleinen Kreis – als Buch – von einem breiten/kleinen Publikum)? Welche kulturellen Erfahrungen bzw. welches Welt- und Handlungswissen („kulturelle Schemata“) liegt den Texten zugrunde? Welche Rolle spielte Literatur überhaupt im jeweiligen Rezeptionskontext und inwieweit hat sie selbst zur kulturellen Identitätsstiftung beigetragen? Interessant und vielen Studierenden und Schülern gar nicht bewusst ist bereits die Tatsache, dass es sich beim antiken Lesepublikum meist um eine sog. *face-to-face-society* handelte, also eine Gesellschaft, in der die wichtigen Persönlichkeiten des kulturellen Lebens einander kannten. Insofern war auch das Rezeptionserlebnis ganz anders als wenn wir uns heute in einer Buchhandlung den neuen Roman eines uns persönlich unbekanntem Autors kaufen. Autoren wie CATULL oder

HORAZ haben zunächst einmal für einen engen Freundeskreis gedichtet und in diesem Kreis auch persönlich vorgetragen.

Neben diesem eher kulturgeschichtlichen Zugriff gehört im Rahmen der *Textkompetenz* auch ein Einblick in literaturwissenschaftliche Methoden hierzu, die in den neusprachlichen Fächern längst gängig sind und die zu einem professionelleren Umgang mit Literatur dazugehören.²¹ Wir lesen im Lateinunterricht v. a. viele narrative Texte; daher sollte hierzu ein zumindest rudimentärer Überblick über wichtige erzähltechnische Begriffe und die Einübung in deren Anwendung Teil des Unterrichts und Studiums sein. Immerhin gehört dies etwa in Niedersachsen auch zum Kerncurriculum Deutsch der Klasse 10: Hier geht es um so wichtige Fragen wie: Wer ist der Erzähler – wie ist sein Verhältnis zum Autor? Wie verhält sich der Erzähler gegenüber den Handlungsfiguren? Aus wessen Perspektive wird das Geschehen berichtet? Wie ist das Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit? (etc.). Diese Fragen kann man geradezu zu Leitfragen für die Analyse narrativer Texte machen, die dann von der Lerngruppe selbständig ohne das traditionelle fragend-entwickelnde Lehrer-Schülergespräch im Sinne eines Frage-Antwort-Quiz bearbeitet werden.²² Auch gehören hierzu verschiedene kreative Verfahren, die eine stärkere persönliche Auseinandersetzung und ein vertieftes Verste-

hen mit den kulturell zunächst als sehr different wahrgenommenen Texten zum Ziel haben.²³

Sprach- und Kulturkompetenz: Römische Philosophie und „Fremdverstehen“

Wie oben bereits angedeutet, übersetzen die Oberstufenschüler im allgemeinen gern – deswegen haben sie in der Regel Latein weitergewählt. Außerdem ist die Fertigkeit des Übersetzens, v. a. das zielsprachenorientierte Übersetzen ein wesentliches Kompetenzziel des Lateinunterrichts. Wir werden uns nun am Beispiel der römischen Philosophie ansehen, welche Voraussetzungen für diese Kompetenz nötig sind und inwieweit hier die Kenntnis kultureller Schemata eine Rolle spielt. Hier lässt sich konkret zeigen, wie (deklaratives) Wissen, (analytisches) Verstehen und (prozedurales) Können sowie Sprach-, Text- und

Kulturkompetenz ineinandergreifen und was der in der Sprachdidaktik so viel gebrauchte Begriff des „Fremdverstehens“ bedeutet.

Zum einen müssen Schüler bei der Lektüre philosophischer Texte die verschiedenen philosophischen Lehren deklarativ kennen und die entscheidenden Kernbegriffe oder auch Lehren unterscheiden können (analytisch) – z. B. das *summum bonum* in Stoa und Epikureismus. Philosophische Autoren wie CICERO und SENECA gehörten ebenso wie ihr antikes Lesepublikum selbst der römischen Nobilität an. Beide Autoren verwenden daher gern Begriffe, die zum einen eine philosophische Konnotation aufweisen; zum anderen haben die Begriffe aber eine basale, nichtphilosophische Semantik, die man dem Sachfeld „römische Werte“ zuordnen kann. Dies können folgende Tabellen verdeutlichen:

Kulturelle Schemata bzw. kulturell aufgeladene Begriffe (Sachfeld „bona“)

lateinischer Begriff	Semantik: Werte röm. Oberschicht	Semantik: Stoa
<i>vir-tus</i>	Mannhaftes Verhalten: Tapferkeit, Selbstkontrolle, Leistungsfähigkeit, Erfolg	moralisch richtige Einstellung; „Anstand“
<i>hones-tum</i> < <i>honos</i>	alles, was Ehre bringt: Ämter, Siege	moralisch richtig; ethisch verantwortbar
<i>ratio</i>	Berechnung; Überlegung	logisches Denken
<i>volup-tas</i>	„Wollen; Begierde, Wollust, Genuss“ Wortfamilie: <i>volup-tarius</i> „wollüstig“ (> negative Konnotation!)	„innere Zufriedenheit; Motivation“ ~ gr. <i>hedoné</i> < <i>hédomai</i> „sich freuen, zufrieden sein“ (> neutral-positive Konnotation!)

Für die kontextgerechte Übersetzung der Vokabeln und die richtige Interpretation der Originaltexte vor dem kulturellen Hintergrund der römischen Nobilität ist die Kenntnis dieser kulturellen Schemata zentral. Sprachpsychologisch gesprochen, aktivierten die hier genannten lateinischen Begriffe beim lateinischen Muttersprachler bestimmte „mentale Repräsentationen“.²⁴ Dabei haben die muttersprachlichen Römer aufgrund der Begriffsidentität natürlich in ihren Köpfen keine so klare Trennung zwischen philosophischer und altrömischer *virtus* im Sinne des *mos maiorum* gemacht. Mit dieser semantischen Unschärfe spielten CICERO und SENECA offenbar auch bewusst: Sie wollten in ihren Schriften Wer-

bung für bestimmte philosophische Werte (und gegen EPIKURS „Lust“) machen und bedienten sich dabei in geschickter Weise der Begrifflichkeit des aristokratischen *mos maiorum*. Die Leser mussten so eine Konvergenz zwischen stoisch-philosophischen und alten römischen Werten der Nobilität assoziieren.

Schüler können – wiederum auf einer analytischen Ebene – hieran gut verstehen, wie die Operation der Übersetzung in eine andere Sprache („Re-kodierung“) einen anderen Leseindruck beim deutschen Rezipienten erzeugt als vom Autor bei seinem realen Rezipientenkreis intendiert. Diese Art von Sprach- und Kulturreflexion lässt sich kaum im Rahmen kompetenz-

orientierter Fertigkeiten abbilden, dürfte aber wohl Kerngeschäft des Lateinunterrichts sein. Interkulturelle Kompetenz spielt sich hier also klar auf einer Ebene des analytischen Verstehens ab.

Interkulturelle Kompetenz bedeutet aber auch die persönliche Auseinandersetzung mit solchen philosophischen Lehren und Werten im Sinne des existentiellen²⁵ Transfers. Im Sinne der Stoa sind *virtus* und *ratio* unverlierbare Güter und somit die distinktiven Merkmale des Menschen. Ob die *virtus* wirklich unverlierbar ist – z. B. wenn man nur die Wahl zwischen zwei moralischen Übeln hat, oder ob die Güterlehre der Stoa überhaupt für die Schüler persönlich anwendbar ist, muss natürlich auch eine zentrale Frage des Unterrichts sein. Diese Diskussion kann Prozesse in den Schülern freisetzen, die im Sinne prozeduraler Fertigkeiten tatsächlich zu einem irgendwie gearteten Handeln führen. Allerdings ist doch auch der analytische Aspekt hier entscheidender: Es handelt sich primär um ein Fremd-V e r s t e h e n , nicht Fremd-H a n d e l n . Ganz altmodisch würde man dies „Persönlichkeitsbildung“ nennen. Dieses kleine, aber doch typische Beispiel aus dem Lateinunterricht der Oberstufe hat klar gemacht, wie sehr auch Wissen und Verstehen (ganz im Sinne ECKARD KLIEMES übrigens) zentrale Teile einer Gesamtkompetenz bilden.

Ausblick: Was sollen die Schüler können?

Die Motivation der Schüler im Fremdsprachenunterricht basiert im Wesentlichen auf der sprachlichen Zugänglichkeit der behandelten Texte. Daher sollten die in den Kerncurricula und Bildungsstandards als obligatorischer Kern definierten Texte nicht zu schwer sein. Nur dann wäre der Lateinunterricht der Oberstufe auch für größere Schülerzahlen als aktuell interessant. Dass über einen solchen Kern hinaus auch mit einzelnen Lerngruppen komplexere Texte gelesen werden können, bleibt davon natürlich unberührt. Vonseiten der Sprach- und Textkompetenz sollte das auch heißen: Den größeren Anteil der Unterrichtszeit sollten eher Autoren, seltener thematische Reihen mit wechselnden Autoren einnehmen, damit die Schüler Gelegenheit haben, sich sprachlich in einen Autor und

seinen individuellen Duktus einzulesen. Zudem kann nur so ein hinreichendes Wissen zu den zentralen Textgattungen aufgebaut werden. Ein Problem der für bestimmte Zwecke durchaus sinnvollen „Häppchenlektüre“ vieler Lektürehefte zu philosophischen, historischen oder religionsgeschichtlichen Themen liegt in dem Problem des „didaktischen Filters“, der den Aufbau von Textkompetenz im Sinne von Gattungswissen erschwert. Lateinunterricht ist aber primär Sprach- und Textunterricht und sollte nicht den Anspruch haben, den Philosophie-, Geschichts- oder Religionsunterricht zu ersetzen.

Ein weiterer Aspekt ist der von Schülern postulierte praktische Nutzen der Lateinkenntnisse aus originaler Lektüre z. B. für das Studium. In dieser Erwartung sollten die Schüler nicht enttäuscht werden. Daraus würde eine Öffnung der Oberstufenlektüre hin zu mehr mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Texten hin resultieren, die wiederum oft leichter als die antiken Originaltexte zu lesen sind. Solche Texte ermöglichen auch einen guten fächerübergreifenden Bezug – etwa zu Geschichte, Theologie, Philosophie, Kunstgeschichte oder zur Geschichte der Naturwissenschaften. Im Rahmen des um sich greifenden Zentralabiturs scheint allerdings aktuell der Kanon der zu lesenden Texte immer klassizistischer zu werden, was für die Allgemeinbildung unserer Schüler ein Nachteil ist. Schlecht wäre es, wenn sie nie mittel- oder neulateinische Texte gelesen und daran persönlich erfahren hätten, dass gerade für die Beschäftigung mit diesen Epochen Lateinkenntnisse unverzichtbar sind.

Im Sinne der Berufskompetenz müsste neben dem zielsprachenorientierten Rekodieren auch die Fähigkeit, sich gelegentlich auch ohne mikroskopisches Rekodieren bestimmte Informationen aus den Texten zu holen, geübt werden, denn genau dies müssen Historiker, Theologen oder Archäologen beim Umgang mit lateinischen oder griechischen Texten können. Diese Fertigkeit testen wir im Fach Latein übrigens auch im Bundeswettbewerb für Fremdsprachen.

Schließlich gehören zu den zentralen Kompetenzen des Oberstufenunterrichts im Fach Latein auch methodische Fertigkeiten, nämlich ein professioneller Umgang mit den Hilfsmitteln, die

man später in Studium und Beruf benötigt; also mit einer systematischen Grammatik und dem Wörterbuch – leider alles andere als trivial. Weiter gehören hierzu die wissenschaftlichen Analyse-techniken, wie sie auch der Deutschunterricht und die neusprachlichen Philologien kennen. Hierbei ist auf eine organische Verbindung von Sprach-, Text- und Kulturkompetenz zu achten. Wenn Schüler in der Oberstufe im Fach Latein durch das Medium sprachlich bewältigbarer Texte einen vertieften Einblick in die Kultur unterschiedlichster Epochen erhalten, und wenn sie den Eindruck haben, dass die im Unterricht vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten einen Nutzen für das spätere Studium haben, wird dies eine positive Rückwirkung auf die Akzeptanz des Lateinunterrichts in der Oberstufe haben.

Anmerkungen:

- 1) Der Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, der am 13.4.2011 an der Humboldt-Universität zu Berlin gehalten wurde.
- 2) DIPF 3.11.2004, S. 3.
- 3) E. Klieme (u.a.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003, S. 72.
- 4) Zu diesen Aspekten im Lateinunterricht vgl. D. Stratenwerth: Vitae discere. Kompetenzen, Unterrichtsgestaltung und zentrale Prüfungen, in: FC 3/2007, S. 176-194.
- 5) Insbesondere zur Methodenkompetenz im Lateinunterricht vgl. G. Hey: Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: Auxilia 59 (2008) 97-127.
- 6) Dies zeigt auch ein Blick in die alten Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und die Lehrerbände der aktuellen Lektürehefte aller Schulbuchverlage: Als Lernziele werden dort ganz ausdrücklich fast nur „Kenntnisse“ (z.B. der Lexik, Grammatik, Stilmittel, Gattungsmerkmale etc.) formuliert.
- 7) Europarat (Hg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Straßburg 2001, S. 22f.
- 8) Zum Einzelnen vgl. P. Kuhlmann: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2009, S. 18-21.
- 9) Klieme (u.a.) 2003: S. 72f.; das vertiefte Verstehen und Wissen sind hier zentrale Bestandteile der auch bei Klieme sog. „Allgemeinbildung“ (!).
- 10) Im niedersächsischen Lateinportfolio sind die drei Kompetenzdimensionen für alle Kompetenzbereiche des Lateinunterrichts klar ausdifferenziert und modelliert worden; vgl. W. Brendel/P. Kuhlmann/D. Nagel/H. Vollstedt, Folia Portabilia Latina I-II, Hannover 2007-2010.
- 11) Zu den drei Kompetenzbereichen im Einzelnen siehe auch P. Kuhlmann: Kompetenzorientierung im Lateinunterricht. Chancen und Gefahren, in: Forum Schule 55 (2008) 30-37.
- 12) Für den Lektüreunterricht der Oberstufe sind die zentralen Standards formuliert bei P. Kuhlmann: Lateinische Literaturdidaktik, Bamberg 2010, S. 33-35.
- 13) Solche Formulierungen bzw. Könnens-Standards finden sich in den Kernlehrplänen, Kerncurricula bzw. Bildungsstandards von Ländern wie Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen passim.
- 14) Zur Diskussion in den modernen Fremdsprachen vgl. E. Burwitz-Melzer: Kompetenzen für den Literaturunterricht heute: Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 34 (2005) 94-110.
- 15) Zu diesen Aspekten beim Leseverstehen generell siehe Ch. Garbe/K. Holle/T. Jesch: Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation, Paderborn 2009, S. 47-56 u. S. 127-130.
- 16) Eine gewisse Ausnahme bildet allerdings noch z.B. Baden-Württemberg, in dessen Bildungsplan auch die Kenntnisse und das Wissen einen hohen Stellenwert besitzen; vgl. Baden-Württemberg Bildungsplan 2004: Bildungsstandards für Latein (2. Fremdsprache), Stuttgart 2004 (unter den Stichwörtern „Inhalte“).
- 17) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 74.
- 18) Zu dem Problem und seinen praktischen Konsequenzen vgl. auch Th. Doepner: Interpretation, in: M. Keip/Th. Doepner: Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen 2010, S. 126-132.
- 19) Vgl. Kuhlmann, Lateinische Literaturdidaktik, S. 15.
- 20) Hierzu schon H.-J. Glücklich: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen 2008 (3. Aufl.), S. 26-28.
- 21) Ausführlich schon Glücklich: Lateinunterricht, S. 13-58; F. Maier: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Bd. II, Bamberg 1984, S. 75-88.
- 22) Beispiele bei Kuhlmann, Lateinische Literaturdidaktik, S. 39-66. Berechtigte Kritik an einem zu kleinschrittigen Interpretieren im Frage-Antwort-Format auch bei Doepner: Interpretation, S. 116-118.

- 23) Hierzu ausführlich J. Drumm/R. Frölich (Hgg.): *Innovative Methoden für den Lateinunterricht*, Göttingen 2007, S. 14-62.
- 24) Zu dem Begriff Garbe/Holle/Jesch: *Texte lesen*, S. 52-56.

- 25) Zum Aspekt der persönlichen Auseinandersetzung mit antiken Texten durch Schüler mithilfe eines schöpferischen Umgangs vgl. auch Doepner: *Interpretation*, S. 123f.

PETER KUHLMANN, Göttingen

Das Lateinische als nehmende und gebende Kontaktsprache

Der Einfluss einer Sprache auf eine andere wird oft so interpretiert, als würde der beeinflussten Sprache durch die beeinflussende etwas aufgezungen. Dies ist eine ungerechtfertigte Hypostasierung. Wenn sich Entlehnungsprozesse auch unter den unterschiedlichsten politischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen oder religiösen Konstellationen vollziehen, so setzen sie in der entlehnenden Sprachgemeinschaft zunächst stets maßgebende Kontaktleute, d. h. Zwei- oder Mehrsprachige voraus, die lexikalische oder grammatische Elemente aus der Gebersprache in ihre Erstsprache übernehmen, die dann aber von den übrigen, zumeist einsprachigen Angehörigen dieser Sprachgemeinschaft auch akzeptiert werden müssen. Purismus, die Auseinandersetzung über die Reinheit der eigenen Sprache, wäre somit weniger Kampf gegen einen äußeren Feind als vielmehr sprachlicher Bürgerkrieg.

Dass der Weg lexikalischer oder grammatischer Transferenzen über Zweisprachige der entlehnenden Sprachgemeinschaft verläuft, ist jedoch nur eine Möglichkeit, wenn auch wahrscheinlich die häufigste. Es gibt aber auch sprachliche Situationen, in denen Angehörige einer Sprachgemeinschaft A das Idiom einer Sprachgemeinschaft B erlernen, Elemente ihrer Muttersprache in diese Zweitsprache übernehmen und, da sie innerhalb der Sprachgemeinschaft B wichtige Funktionen übernommen haben, die Zweitsprache entsprechend umgestalten bzw. umzugestalten versuchen.

Im Folgenden werde ich mich dem Lateinischen als einer Kontaktsprache zuwenden, die im Laufe ihrer Geschichte zunächst eine nehmende, dann aber auch eine – zumindest für die Sprachen des sog. lateinischen Teils Europas, darunter das Deutsche – eminent gebende Rolle gespielt hat.¹

Bezüglich des römischen Dichters GNAEUS NAEVIUS, der 201 v. Chr. fernab von Rom, in

Utica, gestorben war, klagt seine Grabinschrift, dass nach seinem Tod die Römer aufgehört hätten, die lateinische Sprache zu sprechen.² Zwei Aspekte sind an dieser Information bemerkenswert. Einmal die überaus große Verehrung, die Naevius genoss, der neben Komödien und Tragödien den Römern mit dem *Bellum Poenicum* das erste Nationalepos schenkte, in dem er mit den Ereignissen des ersten Punischen Krieges eine zentrale Epoche der römischen Geschichte in einer Form beschrieb, die als klassisch gelten kann. Zum anderen – und dies ist das eigentlich Wesentliche – die posthume Fiktion und Legende, mit dem Werk des Naevius sei in Duktus und Stil der lateinischen Sprache eine gleichsam als kanonisch gelten zu habende Entwicklungsstufe der sprachlichen Evolution des Lateinischen erreicht gewesen, die man als das authentische, unverfälschte und wirkliche Latein anzusehen habe, wovon nachfolgende Generationen abgewichen seien. Natürlich eignete sich die herausragende Persönlichkeit des Naevius in besonderer Weise zur Typisierung als *vir vere Romanus*, da er mit der *fabula praetexta* erstmals römische Stoffe in die Literatur einführte (vgl. SCHANZ & HOSIUS 1927 [1966], 52ff.), eine einfache und klare Sprache liebte und als mutiger und furchtloser Mann bekannt war. Diese idealisierende Sichtweise einzelner Personen und Zeitabschnitte, die sich im Verlauf der historischen Entwicklung Roms *mutatis mutandis* in vielfältigen Facetten wiederholt und die man gleichsam einen römischen Topos nennen könnte, verkennt bekanntlich, dass es eine sogenannte reine, das heißt von anderen unbeeinflusste lateinische Sprache nicht gegeben hat.

Dies folgt schon aus der Entstehungsgeschichte des römischen Staates, dessen latino-faliskisches Siedlungsgebiet in der Frühzeit unter etruskischen Einfluss in Form einer monarchischen Oberho-

heit geriet. Die Siedlungsform der Etrusker war wie auch die im östlichen Mittelmeerraum vorherrschende die Stadt. Selbst der Stadtname Rom ist etruskisch, abgeleitet vom Gentilnamen *Romilius* bzw. *Rumilius*, des etruskischen Stadtgründers, des ROMULUS der römischen Sage, der aber in Wahrheit kein Latiner war, sondern ein Etrusker.³

Infolge dieser Genese Roms haben die Latiner wichtige kulturelle, religiöse und soziale Einrichtungen und Traditionen und mit ihnen die jeweiligen sprachlichen Bezeichnungen von den Etruskern übernommen.

Als erstes betrifft dies das Alphabet, das sogenannte ältere etruskische Alphabet, seinerseits eine Adaption eines griechischen Alphabetes aus Phokis (Delphi), das die Römer *praeterpropter* im 7. Jahrhundert von den Etruskern übernommen haben (vgl. LEUMANN, HOFMANN & SZANTYR 1977, 4). Ein weiterer wichtiger Bereich ist der der Mantik, die die Etrusker zu einer differenzierten Wissenschaft ausgebaut hatten, die die Römer faszinierte und die die Teilbereiche *auspicium* (Betrachtung des Vogelflugs), *haruspicina* (Eingeweideschau) und *ars fulguratoria* (Deutung von Blitz und Donner) umfasste. Weitere wichtige Aspekte, die Eingang nach Rom fanden, waren die Vorstellungen von der anthropomorphen Gestalt der Götter, die gar nicht latinischer Tradition entsprachen, sowie die Sitte, den Göttern Wohnungen und dauerhaft errichtete Orte der Verehrung in Form steinerner Tempelanlagen zu bauen. Über die sprachhistorischen Vorgänge dieser frühen Zeit des 8. bis 6. Jahrhunderts vor Christus im Detail, die zu vielfältigen gegenseitigen sprachlichen Beeinflussungen und Durchdringungen des Etruskischen und des Lateinischen geführt haben werden, sind wir naturgemäß nicht eingehender informiert, da literarische Quellen aus dieser Zeit für keine der beiden Sprachen vorhanden und die etruskischen Inschriften unergiebig sind (vgl. BLEICKEN 1976, 44).

Die in der zitierten Grabinschrift für NAEVIUS zum Ausdruck gebrachte Kritik zielt aber im eigentlichen Sinne in eine andere Richtung, die sehr häufig in der lateinischen Literatur mit der Forderung nach sprachlicher Klarheit, Reinheit

und Einfachheit und dem Hinweis auf den *mos maiorum* verbunden war. Es ist dies die Kritik an dem zunehmenden Einfluss des Griechischen in der römischen Lebenswirklichkeit, der in Sprache, Literatur, Religion, Bautätigkeit, aber auch in unterschiedlichen Aspekten des alltäglichen Lebens, von der Schule bis hin zu den Kochgewohnheiten als sich verstärkend bemerkbar wurde. Die Begegnung mit den hellenisch geprägten Kulturkreisen Mittel- und Süditaliens setzte dabei schon zu einem relativ frühen Stadium der römischen Geschichte ein, da Hellenen verstärkt seit dem 7. Jahrhundert infolge von krisenhaften Entwicklungen in ihrem Kerngebiet während der auslaufenden Epoche der sogenannten archaischen Zeit auch im westlichen Mittelmeerraum siedelten und im Zuge ihrer Wanderungsbewegungen Städte auf Sizilien und Korsika sowie in Mittel- und Süditalien gründeten. Griechischer Einfluss war also in Rom latent schon zu einem Zeitpunkt beobachtbar, als die Stadt noch unter etruskischer Hegemonie stand. Diese Tendenz verstärkte sich, als das frei gewordene republikanische Rom aus Gründen, auf die hier nicht eingegangen werden kann, zunächst den Griff nach der Macht in Italien, danach den Griff nach der Vorherrschaft im westlichen Mittelmeerraum wagte.

Die Berührungen erfolgten hierbei mit der griechischen Stadtkultur (Kyme, Neapel; später Tarent, Syrakus, Messina und andere) und hatten direkte Auswirkungen auf die römische Architektur, die Gottesvorstellungen und die bildende Kunst. Diese Einflüsse wirkten nachhaltig; anders als beispielsweise die Begegnungen und Auseinandersetzungen mit den Karthagern in Westsizilien, Spanien und Nordafrika, die als Gegner katexochen stilisiert wurden und – wenn ich recht sehe – keine nennenswerten Einflüsse im kulturellen Bereich auf Rom ausgeübt haben.

Die Ursachen für die demgegenüber tiefgehende Affiziertheit der Römer durch die hellenisch und später hellenistisch geprägte Welt liegen nicht so sehr in deren gegenüber dem jungen römischen Staat sehr würdigen Alter – denn das Altersargument müsste auch für die Karthager / Phönizier gelten, die schon in den homerischen Epen besungen werden – als in der

differenzierten Ausprägtheit der griechischen Kultur und Lebensform, die in Epik, Historiographie, Lyrik, Schauspiel und Philosophie unerreichbar erscheinende Glanzpunkte literarischer Produktion schon zu dem Zeitpunkt gesetzt hatte, als sich die Begegnungen mit den Römern vollzogen. So lernten die Römer mit den Griechen des westlichen Mittelmeerraumes eine politische Welt kennen, die kleinteilig, zerstritten und diffus in ihren vielfältigen Organisationsformen wirkte, der sie sich überlegen fühlten und die sie sich schließlich unterwarfen – dennoch blieb das Gefühl des Staunens, der subkutanen Bewunderung und die Ahnung einer eigenen Inferiorität trotz militärischer Triumphe. Das Verhältnis zum Griechentum ist somit durch eine eigentümliche Ambivalenz gekennzeichnet: Nach außen hin durch das Zurschautragen eines Überlegenheitsgefühls, was mit der Unterstellung einer Nicht-Ernsthaftigkeit griechischer Lebensführung und einer zu großen Leichtigkeit Hand in Hand geht (*Graeculus; pergraecari*). Im Inneren aber das zumeist nicht zugegebene Eingestehen einer Defizitsituation, soweit kulturelle Vergleichsmaßstäbe zugrunde gelegt wurden.

Es ist vor diesem Hintergrund aufschlussreich, dass der nach dem legendären APPIUS CLAUDIUS CAECUS erste bekanntere Schriftsteller in Rom überhaupt, der direkte Vorgänger des Naevius, LUCIUS LIVIUS ANDRONICUS ein Grieche ist (vgl. SCHANZ & HOSIUS 1927 [1966], 45ff).

Wahrscheinlich ist er zwischen dem Ersten und Zweiten Punischen Krieg infolge von Wirren aus Tarent als Kriegsgefangener nach Rom in die Obhut eines LIVIUS gelangt und hat als *paedagogus* unter anderem dessen Kinder unterrichtet. Dem Andronicus verdankt Rom gleichsam als dem *prōtos heuretēs* oder *primus inventor* die ersten Stücke in lateinischer Sprache in der Epik, im Drama und in der Lyrik.

Hierbei ist es das große Verdienst des Andronicus, dass er der römischen Welt die Literaturgattungen Epik, Tragödie und Komödie durch die Übertragung griechischer Stücke und griechischer Inhalte ins Lateinische nahegebracht hat. Neben den Parthenien und den Dramen ist es vorrangig seine *Odissia*, die in Saturniern abgefasste lateinische Übertragung der Odyssee

des HOMER, die stilbildend und beispielgebend auf die lateinische Literatur wirken sollte.

Erstmals erschloss sich der römischen Schuljugend, für deren Bedürfnisse die *Odissia* geschrieben war, und der römischen Welt insgesamt der ganze Reichtum der homerischen Epik mit ihrer wunderbaren bildhaften und sich in unendlichen Gleichnissen unerschöpflich ausdrückenden Sprache. Prägend auf römische Wertvorstellungen wird darüber hinaus die homerische Auffassung und Charakterisierung der griechischen Heroen der Frühzeit gewesen sein, die wie Odysseus selbst in einer besonderen und herausgehobenen Stellung zu den homerischen Göttern stehen, die von der zweiten Bühne des Olympe her permanent in die menschlichen Belange einzugreifen pflegen. Hier, so können wir unterstellen, wird früh der Wunsch bei den römischen Eliten entstanden sein, es dem griechischen Adel der Frühzeit gleichzutun, zumal sich der Schauplatz der *Odissia* jedenfalls teilweise auf den Römern der damaligen Zeit schon geläufigem Territorium wie Sizilien und Süditalien befand.⁴

In der römischen Literatur entstand infolgedessen frühzeitig eine doppelte Tendenz. In den sich herausbildenden Genera der Literatur Epik, Lehrgedicht, Lyrik, Historiographie, Komödie und Tragödie ergab sich die Notwendigkeit, sich mit den schon vorliegenden Werken der griechischen Koryphäen der entsprechenden Literaturgattungen – im Wesentlichen sind dies HOMER, HESIOD, SOLON, HERODOT, THUKYDIDES, MENANDER, AISCHYLOS, SOPHOKLES und EURIPIDES – zu messen und diese als Orientierungsrahmen zu betrachten. Es ist geradezu das Charakteristikum der römischen Literatur, dass sie sich in einer Art Epigonentum zum Griechischen befand, da zu Beginn einer ernst zu nehmenden literarischen Produktion Roms (mit Ausnahme nur weniger Bereiche wie Rechtswissenschaften und bestimmter eher anwendungsorientierter Wissenschaften wie Bauingenieurwesen/Architektur, Bereiche, die nicht im Zentrum des Interesses der Hellenen standen) die großen und klassisch zu nennenden Werke der griechischen Literatur schon vorlagen, die als kanonisch betrachtet werden mussten.

Die zweite Tendenz ist darin zu sehen, dass im Selbstverständnis der Römer, wie es sich in der

lateinischen Literatur widerspiegelt, das Bedürfnis entstand, die Genese und die Wurzeln des eigenen Staates in einen möglichst engen inhaltlichen und chronologischen Kontext zu den Ereignissen und Ergebnissen des Troischen Krieges zu setzen, über die in den Mythen des HOMER und in den epischen Sagenkreisen erzählt wurde.

In diesem Zusammenhang spielt die Person des AENEAS, der einer Nebenlinie der Familie des Königs Priamos von Troia angehört, und seines Sohnes Iulus eine zentrale Rolle. Aeneas, als Sohn der Venus göttlicher Herkunft, rettet seinen Vater Anchises und seinen Sohn aus der von den Griechen zerstörten Stadt Troia und findet nach Irrwegen gemäß seiner Bestimmung eine neue Heimat in Italien, wohin er die aus Troia geretteten Penaten führt. Als *pius Aeneas* verbindet er vornehme Abkunft – auf ihn und seinen Sohn Iulus werden sich C. IULIUS CAESAR und das Julisch-Claudische Kaiserhaus als Stammväter genealogisch zurückführen – mit Mut, Duldsamkeit und Tapferkeit, römischen Kardinaltugenden, deren vollkommene Personifikation Aeneas darstellt.

In diesem Selbstverständnis kommt einmal der Wunsch der Römer zum Ausdruck, bezüglich des Alters und der Geschichte des eigenen Volkes nicht hinter der ehrwürdigen historischen Entwicklung der Griechen zurückzustehen und die eigenen Wurzeln möglichst in die frühe Geschichte hinein zu dokumentieren. Zu diesem Zweck wurde vor die Gründung Roms die Geschichte der Stadt Alba Longa vorgeschaltet, die legendenhaft ausgefüllt und erzählt wurde, um die historische Lücke von ungefähr 500 Jahren zwischen der Zerstörung Troias und der Gründung Roms zu füllen.

Zum anderen sollte mit der Annäherung an den Troischen Krieg und mit dem genealogischen Bezug des Stammvaters Aeneas zu Troia und seiner Verwandtschaft mit dem dortigen Herrscherhaus ein positives Gegenbild zum Griechischen aufgebaut werden. Dies wird insbesondere unterstrichen durch die Art der Charakterisierung des Aeneas in der lateinischen Literatur. Zwar wurde Troia von den Feinden erobert und zerstört, aber Troias Wiedergeburt ist das ewige Rom. Dessen Bestimmung ist die Herrschaft über

die Welt, auch die des griechisch beeinflussten Ostens, in einer sittlich fundierten Form, die dem Charakter und der Verhaltensweise des Aeneas entspricht. Damit wird indirekt auch eine moralisch begründete Erklärung der Herrschaft der Römer über die Griechen gegeben.

Es ist in diesem Zusammenhang aufschlussreich, dass die Weichenstellungen für diese in der römischen Literatur der Klassik voll zur Entfaltung kommende ideologisch gefärbte Auffassung schon in der frühesten Phase römischer Literatur anzutreffen sind. Bereits NAEVIUS hat in seinem Epos *Bellum Poenicum* in einer Art vorgeschichtlichen Exkurs zum Ersten Punischen Krieg den Anschluss der römischen Geschichte an die vom Troischen Krieg handelnden Sagenkreise vorgenommen und weist in einem historischen Begründungsteil zu den Ursachen des römisch-karthagischen Gegensatzes auf den unglücklich verlaufenden Aufenthalt des Aeneas in Nordafrika bei Königin Dido von Karthago hin.

Assimilation versus Abgrenzung, diese Grundfrage bezüglich des Verhältnisses zur griechischen Welt stellte sich für Rom natürlich insbesondere von dem Zeitpunkt an, als es im zweiten Jahrhundert vor Christus den Römern gelang, mit wenigen konzentrierten Schlägen das hellenistische Staatensystem des Ostens, das sich wider Erwarten als Kartenhaus erwies, zu überwinden und zunächst in zum Teil testender Form die eigene Herrschaft zu errichten. Das Griechentum im Osten präsentierte sich hierbei den Römern in differenzierterer Form als die bisher bekannte *Magna Graecia* des Westens.

Das Herzland von Hellas bezauberte vor allem durch die kulturelle Höhe und Fülle einer fast tausendjährigen großartigen historischen Entwicklung, die das Land beginnend mit der kretisch-mykenischen Epoche genommen hatte. Dies drückte sich auch in der Lebensform und im Selbstbewusstsein aus, mit dem man den Siegern gegenübertrat. Es war aber nicht mehr die klassische griechische Polis, die Bühne, auf der sich die griechische Freiheit hatte entfalten können, auf die die Römer trafen – diese war in den Wirren des Peloponnesischen Krieges und in den später folgenden Auseinandersetzungen mit Philipp von Makedonien untergegangen und ver-

sunken. Es war die hellenistische Welt, die durch die Hegemonie der Makedonen über Hellas und den Sieg der Griechen über die asiatischen und nordafrikanischen Teile des Imperiums der Perser mit der sich daraus ergebenden Konsequenz der kulturellen Öffnung der Griechen nach Osten entstanden war. Gerade im kleinasiatischen und ägyptischen Raum waren hierbei die Prozesse der Angleichung einer zahlenmäßig schmalen griechischen Herrscherschicht an das jeweilige ethnische Substrat ins Auge fallend. In jedem Fall war es eine griechische Welt, die im starken Wandel begriffen war und die ihre Freiheit zu dem Zeitpunkt schon verloren hatte, als die Römer eintrafen, was für weitere Assimilationsprozesse günstige Rahmenbedingungen setzte. Jedenfalls blieb beiden Völkern eine Auseinandersetzung erspart, deren besonderer Ernst in einer Situation bestanden hätte, in der der Kampf gleichzeitig um staatliche und persönliche Freiheitsrechte hätte geführt werden müssen.

Die Annäherung, die von römischer Seite an das Griechentum vorgenommen wurde, erfolgte zunächst mit überraschender Konsequenz, die Rückschlüsse auf die damals bestehende Intensität des Wunsches zulässt, sich mit den Griechen intellektuell zu messen und mit ihnen in einen Dialog einzutreten. Die Rede ist von der römischen Annalistik, deren hervorragendste Vertreter Q. FABIVS PICTOR und A. POSTUMIVS ALBINVS sind, die, wie alle Historiker der älteren römischen Annalistik, ihre Geschichtsdarstellung Roms in griechischer Sprache verfasst haben, vorrangig um der griechischen Welt eine Vorstellung vom Charakter und der Aufgabe des römischen Staates zu vermitteln und um Verständnis für die historische Entwicklung zu werben. Den Annalisten ist gemeinsam, dass sie angesehene Römer waren, im *cursus honorum* erfolgreich und überaus erfahren im politischen Umgang mit der griechischen Welt des Ostens. Das Ungewöhnliche der Situation, römische Geschichte in griechischer Sprache zu vermitteln, wurde noch betont durch die teilweise aufgesetzt wirkende Attitüde, mit der der Stoff vorgetragen wurde, die Kritik gerade in senatorischen Kreisen hervorrief.

Schärfster Exponent der Kritik an den graecophilen Tendenzen wurde M. PORCIVS CATO (234

– 149), als *princeps senatus* und gewesener Zensor der angesehenste politische Führer seiner Zeit, der sich seine Position, da er *homo novus* war, durch lebenslange Leistung erkämpfen musste und seine Ablehnung des Griechischen mit der Verachtung bestimmter Kreise der römischen Nobilität verband, deren Auffassung es war, dass sie selbst und ihre Söhne als *consules designati* zur Welt gekommen seien. Cato Censorius leitete eine umfassend angelegte Gegenoffensive ein, die sein politisches und publizistisches Wirken umfasste und weite Teile des römischen Volkes ergriff. Sein politisches Programm war hierbei die Betonung der *mores maiorum*, insoweit spielten sogenannte altrömische Tugenden in seiner Vorstellungswelt eine besondere Rolle. Im bewussten Gegensatz zur Annalistik schuf er mit den *Origines* ein Geschichtswerk, das das authentische Selbstbewusstsein des römisch-italischen Staates widerspiegeln sollte und von der Überlegenheit dieses Staates in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ausging. Damit war ein Gegenbild geschaffen, das Maßstab werden sollte. Da die publizistische Tätigkeit des älteren Cato darüber hinaus weite Themenbereiche von der Enzyklopädie *Carmen de moribus* über Briefeditionen und Reden bis hin zu Spezialschriften (Medizin, Jura, Landwirtschaft, Militärwesen) umfasste, wobei als Lebensideal das durch Einfachheit und Bodenhaftung charakterisierte Dasein des Gutsbesitzers und Senators gepriesen wurde, erfolgte eine solch fundierte Prägung des römischen Bewusstseins, dass es fortan nicht mehr möglich war, römische Literatur in griechischer Sprache abzufassen. Damit war für den Westteil des römischen Reiches für die nächsten Jahrhunderte die Vorherrschaft der lateinischen Sprache in der gleichen Weise gesichert wie sich im Ostteil die griechische Sprache durchgesetzt hatte. Gleichzeitig erfolgte eine sprachlich-inhaltliche Schärfung der Bereiche lateinischer Literatur, die als genuin römisch charakterisiert werden konnten. Inhaltlich bezog sich dies unter anderem auf die Gebiete forensische Rhetorik, Staats- und Rechtswissenschaft, Landwirtschaft, Architektur und Naturwissenschaft.

Ein Ausgleich der gegenläufigen Strömungen erfolgte schließlich durch den im Laufe der his-

torischen Entwicklung des zweiten Jahrhunderts vor Christus sich verstärkenden Einfluss des SCIPIONENKREISES, der Griechen und Römer umfasste und ausgehend von der Unterwerfung des Ostens durch Rom für die neue Weltmacht eine philosophisch-moralische Fundierung anstrebte, die römische Empirie mit griechischer Reflexion verband. Im Selbstanspruch der römischen Führungsschicht war damit für Jahrhunderte ein Orientierungsrahmen gesetzt, der gleichberechtigt auf griechisch-römische Wurzeln zurückgeht.

Durch die Orientierung an und die Auseinandersetzung mit dem griechischen Vorbild erfuhr die lateinische Schriftsprache einen weitgehenden lexikalischen und syntaktischen Ausbau. Die Erweiterung des Wortschatzes erfolgte – wie auch in anderen Sprachen üblich – einerseits durch Lehnwörter wie z. B. *cothurnus* < *kothornos* (LIVIVS ANDRONICUS), *absinthium* < *apsinthion*, *emporium* „Handelsplatz“ < *emporion* (PLAUTUS), *satyrus* < *satyros* (CATULL), *cycnus* „Schwan“ < *kyknos* (LUKREZ), *astrologia* „Astronomie“ < *astrologia*, *bibliotheca* < *bibliothēkē*, *schola* < *scholē* (CICERO), andererseits durch Lehnprägungen wie z. B. *aequilibras* „Gleichgewicht“ nach *isonomia*, *conscientia* „Mitwissen; Bewusstsein; Gewissen“ nach *syneidēsis*, *convenientia* „Übereinstimmung“ nach *homologia*, *qualitas* nach *poiotēs* oder *quantitas* nach *posotēs* (CICERO). Wie stark das Griechische die lateinische Schriftsprache geprägt hat, geht daraus hervor, dass der Anteil an Gräzismen in den Werken von Autoren wie CATULL, OVID, PROPERZ, HORAZ oder JUVENAL zwischen 10 und 20 Prozent liegt (vgl. ADRADOS 2002, 208).

Voraussetzung der Hellenisierung des Lateinischen war die Zweisprachigkeit der Angehörigen der römischen Oberschicht, die in ihrer Kindheit bzw. Jugend von griechischen Lehrern unterrichtet worden waren und später Reisen nach Griechenland unternommen hatten, um dort ihre Kenntnisse und ihren Lebensstil nach griechischem Vorbild zu vervollkommen.

Aber nicht nur die lateinische Schriftsprache wurde durch das Griechische stark beeinflusst. Dasselbe gilt auch für die gesprochene Sprache nicht nur der Oberschicht, da sich in Rom im Laufe der Zeit eine außerordentlich große griechischsprachige Bevölkerung (Griechen, Juden,

Syrer u. a.) niedergelassen hatte, Handwerker und Kaufleute z. B., deren Zweitsprache Latein war und die nicht nur Rom mit den Produkten ihrer Zivilisation bereicherten, sondern auch dessen Sprache mit deren Benennungen.

Die Herausbildung des christlichen Lateins schließlich erfolgte ebenfalls unter starkem griechischen Einfluss, so dass sich zusammenfassend konstatieren lässt, dass sich das Lateinische in seinen verschiedenen Ausprägungen bis zum Ende der Antike zu einer Gräko-Latein genannten „Mischsprache“ entwickelt hatte.

Nun zum Lateinischen bzw. Gräko-Latein als gebender Kontaktsprache, die seit spätrömischer Zeit einen prägenden Einfluss auf die dem lateinischen Kulturkreis Europas zuzurechnenden Sprachen – und darüber hinaus – ausgeübt hat und bis heute ausübt. Ich beschränke mich zunächst auf das Deutsche und streife dabei nur die Auswirkungen des Kontaktes der Dialekte späterer deutscher Stämme mit dem Vulgärlatein an Rhein, Main, Mosel und Donau, dem das Deutsche solche zum zentralen Wortschatz gehörenden Entlehnungen verdankt wie *Birne* < *pirum*, *Kirsche* < *ceresia*, *Pfirsich* < (*malum*) *persicum*, *Pflaume* < *prunum*, *Fenster* < *fenestra*, *Keller* < *cellarium*, *Mauer* < *murus* oder *Straße* < *strata*.

Weitaus entscheidender für die Entwicklung des Deutschen als das Vulgärlatein waren zwei Ausprägungen des Lateinischen, denen bei allen Unterschieden gemeinsam ist, dass sie niemandes Muttersprache, sondern ausschließlich geschriebene und auch gesprochene Zweitsprache der Kulturträger ihrer Zeit waren: das Mittellatein und das Neulatein. Das Verhältnis zwischen dem Deutschen und beiden Varietäten des Lateinischen lässt sich als besondere Form der Diglossie beschreiben, bei der – stark vereinfachend ausgedrückt – das Deutsche sich allmählich von seiner ursprünglichen Rolle der *low variety* emanzipiert und dabei einem so starken Einfluss der *high variety* unterliegt, dass man es ebenso wie das Gräko-Latein der Antike mit Fug und Recht als Mischsprache bezeichnen kann.

Beim Ausbau der deutschen Lexik spielten außer der Übernahme von Lehnwörtern bzw. Fremdwörtern – es ist umstritten, ob diese

Unterscheidung gerechtfertigt ist – und Lehnbedeutungen vor allem auch die Prägung von Lehnbildungen (Lehnübersetzungen, Lehnübertragungen und Lehnschöpfungen) und – seit dem Humanismus – die systematische Nachbildung lateinischer Wortbildungsmuster sowie die Lehn-Wortbildung eine große Rolle. Ich muss mich hier damit begnügen, dies am Beispiel dreier Entlehnungskategorien zu demonstrieren (vgl. MUNSKE 1996, 92ff; POLENZ 2000², 222ff):

a) an Lehnübersetzungen bzw. -übertragungen lateinischer Phraseologismen wie z. B. *weißer Rabe* < *corvus albus*, *schwarzer Tag* < *dies ater*, *der springende Punkt* < *punctum saliens*, *den eigenen Ast absägen* < *vineta sua caedere*, *etwas auf die leichte Schulter nehmen* < *sinu laxo ferre aliquid*, *im gleichen Boot sitzen* < *in eadem navi esse*, *goldene Berge versprechen* < *montes auri polliceri* oder *von langer Hand* < *longa manu*;

b) an der Nachbildung lateinischer Wortbildungsmuster wie z. B. im Fall der Ableitungen auf *-ung* nach *-atio/-itio*, *-heit/-keit* nach *-itas* oder *-lich* nach *-alis*,

c) an der Lehn-Wortbildung, d. h. an der im Deutschen produktiv gewordenen Kombination entlehnter Wortbildungselemente mit indigenen Wortstämmen, indigener Wortbildungselemente mit entlehnten Wortstämmen sowie entlehnter Wortbildungselemente mit entlehnten Wortstämmen wie z. B. *Ex* + *gattin*, *Korrekt* + *heit* oder *Rektor* + *at* (die entlehnten Komponenten sind unterstrichen).

Auch in der Entwicklung der deutschen Syntax ist der lateinische Einfluss sichtbar, wobei ich vor allem auf die Herausbildung eines Systems semantisch differenzierter Konjunktionen verweisen möchte.

Was hinsichtlich der deutschen Sprachgeschichte skizziert wurde, gilt, wie bereits erwähnt, im Prinzip ebenso für die anderen europäischen Sprachen des lateinischen Kulturkreises. Es könnte sich daher die Frage stellen, ob es angesichts der unter dem Dach des Gräko-Lateinischen in vielerlei Hinsicht konvergierenden Entwicklung dieser Sprachen berechtigt ist, von einem europäischen Sprachbund zu sprechen.

Literatur

- Adrados, F. R. 2002: Geschichte der griechischen Sprache. Von den Anfängen bis heute. Tübingen-Basel (= UTB 2317)
- Andreae, B. 1994³: Laokoon und die Gründung Roms. Mainz (= Kulturgeschichte der Antiken Welt 39)
- Bleicken, J. 1976: Rom und Italien. In: Mann, G., Heuß, A. & Nitschke, A. (Hrsg.), Propyläen Weltgeschichte 4/1.. Frankfurt-Berlin, 29-96
- Helm, Chr. 2000 [2001]: Ludwig Ross und seine Bedeutung für die Klassischen Altertumswissenschaften. Stendal (= Akzidenzen 12) (auch abgedruckt in: Orientwissenschaftliche Hefte 1, 1-13. Orientwissenschaftliches Zentrum der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)
- Helm, Chr. 2001a: Zehn Jahre Wissenschaftsentwicklung in den neuen Bundesländern an Hand des Paradigmas Sachsen-Anhalt. Kurzinformation HIS. Hannover
- Helm, Chr. 2001b: Hochschulen und Forschungseinrichtungen Ostdeutschlands in Kooperation mit Osteuropa. In: Forum der Forschung. Wissenschaftsmagazin der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus 12. Cottbus, 13-33
- Korfmann, M. 2001: Troia – Traum und Wirklichkeit. Begleitband zur Ausstellung, Braunschweig
- Leumann, M., Hofmann, J. B. & Szantyr, A. 1977: Lateinische Grammatik 1. München
- Munske, H. H. 1996: Eurolatein im Deutschen. Überlegungen und Beobachtungen. In: Munske, H. H., Kirkness, A. (Hrsg.), Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen. Tübingen, 82-105 (= Germanische Linguistik 169)
- Polenz, P. Von 2000²: Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart I. Einführung. Grundbegriffe. 14. bis 16. Jahrhundert. Berlin-New York
- Schanz, M. & Hosius, C. 1966: Römische Literaturgeschichte 1. München [Nachdruck von 1927⁴]
- Thetis 2001: Mannheimer Beiträge zur klassischen Archäologie und Geschichte Griechenlands und Zyperns 8. Mannheim

Anmerkungen

- 1) Vortrag am Sorbischen Institut Cottbus. – Zur heutigen Bedeutung der klassischen Sprachen und der Altertumswissenschaften im Bildungskanon der Universitäten und Gymnasien vgl. Helm [2001], sowie in Thetis 2001, 176ff.). Zur Entwicklung von Wissenschaft und Forschung in den neuen Bundesländern vgl. Helm (2001a); vgl. ebenso Helm (2001b, 13-33).

- 2) Vgl. Aulus Gellius in *Noctes Atticae* 1, 24, 2: „itaque postquam est Orcho traditus thesauro, obliti sunt Romae loquier lingua Latina“.
- 3) Vgl. Bleicken (1976, 52): „Es hat überhaupt keine latinischen Könige in Rom gegeben; sie sind eine durchsichtige Erfindung der späten Zeit, als man in den Männern der Heroenzeit Roms ungern Ausländer sehen mochte ...“

- 4) Zur Wirkungsgeschichte Troias und der homerischen Epen vgl. Andreae (1994, 16ff.); Korfmann (2001, 4ff.).

CHRISTOPH HELM,
Wolfenbüttel/Frankfurt-Oder

„... als ob die Gipfel da wären.“

Zur Rezeption von Catulls Lesbia-Gedichten in Thornton Wilders *Die Iden des März*

Die im Titel des Beitrags zitierten Worte werden JULIUS CAESAR in den Mund gelegt, der sich nach dem Tod des CATULL¹ so über ihn äußert:

„Ja, er war ein Mann, und seines war Manneswerk. Eine alte Frage ist beantwortet. Nicht etwa, daß die Götter sich weigerten, ihm zu helfen, obgleich es gewiß ist, daß sie ihm keine Hilfe leisteten. Das ist nicht ihre Art. Hielten sie sich nicht verborgen, er hätte nicht so ausgespäht, um sie zu finden. Auch ich bin durch die höchsten Alpen gewandert, wann ich nicht die Hand vor Augen sehn konnte, aber nie mit seiner Gefäßtheit. Ihm genügte es zu leben, als ob die Gipfel da wären.“²

Die an einen tragischen Helden erinnernden Zeilen sind kennzeichnend für das Gesamtbild, das sich bei der Lektüre der *Iden des März* dem Leser schrittweise erschließt. Catulls Schicksal erinnert an das von SOPHOKLES: Die Götter verweigern zwar ihre Hilfe nicht, bleiben jedoch im Verborgenen. Caesars Urteil halt vor dem Hintergrund eines solchen Vergleichs wie ein Nachruf auf eine Figur, die ihr Leben für die Verwirklichung einer Idee riskierte und dabei an dem zu stark klaffenden Zwiespalt zwischen Anspruch und Wirklichkeit geradezu scheitern musste. PAPAJEWSKI (1961) bemerkte zwar dazu, dass ein derartiges Bild mit dem historischen Catull „freilich kaum viel zu tun“ habe, fährt jedoch fort: „Catull ist von Wilder zum Sprachrohr einer Auffassung gemacht worden, die in der Liebe eins der Mittel menschlicher Erkenntnis sieht, die an den Bereich des Metaphysischen heranführen.“³

Wilders Catullbild scheint demnach vorwiegend von der *persona* der Lesbia-Gedichte inspi-

riert und fügt sich deshalb gut in eine derartige Lektüresequenz ein, weil sich in besonderem Maße affektive Lernziele veranschaulichen lassen, wie z. B.:⁴

Die Schüler sollen

- erkennen, dass in einem Liebesverhältnis eine Vielfalt von Emotionen enthalten ist (Freude, Überraschung, Wut, Trauer, Furcht, Scham, Ekel, Eifersucht).
- Einsichten in die polaren Spannungen eines Liebesverhältnisses erhalten (Traumwelt vs. Wirklichkeit; Leidenschaft vs. Sittlichkeit; Egozentrik vs. Partnerschaft).
- erkennen, dass die Abhängigkeit eines Liebenden von seinem Traumpartner sich ins Krankhafte steigern kann (Pathologie der Liebe).
- erkennen und erläutern, inwieweit in einem Liebesverhältnis die Gefühle (*affectus*) gegenüber der Vernunft (*ratio*) die Oberhand gewinnen.

Die Rezeptionsdokumente können parallel zu der Erarbeitung der Gedichte eingesetzt werden, um Interpretationen zu vertiefen;⁵ sie eignen sich darüber hinaus, die Einbettung des Inhalts in den historischen Kontext der späten römischen Republik lebendiger zu gestalten und das der Unterrichtsreihe grundlegende Thema „Liebe“ mit all seinen Höhen und Tiefen zu aktualisieren.⁶

Nach einem allgemeinen Einblick in den gesamten Roman wird im zweiten Teil des Artikels auf ausgewählte Passagen der *Iden des März* eingegangen, die sich als Paralleltex-te in Bezug zu bestimmten Lesbia-Gedichten und zu ihrem literarischen Hintergrund setzen lassen.

Die Iden des März

„Das Antike ist hier zum ‚background‘ einer sehr modernen Lebensempfindung geworden.“⁷

Thornton Wilders Roman *Die Iden des März* erschien im Jahre 1948.⁸ Der Autor erklärt im Vorwort, dass sein Werk keine „historische Konstruktion“ beabsichtige, sondern vielmehr als „Phantasie über gewisse Ereignisse und Personen aus den letzten Tagen der Römischen Republik“⁹ zu verstehen sei.

Die Iden des März sind inhaltlich zwar dem „historischen Roman“ zuzuordnen, jedoch ist die Form dieses Werkes im eigentlichen Sinne schwer zu bestimmen und der Befund problematisch und keineswegs eindeutig.¹⁰ So bietet das Werk in vier Büchern pseudokumentarisches Material wie Briefe, Tagebucheinträge, Agentenberichte, Auszüge aus öffentlichen Reden und amtlichen Schriftstücken, deren überwiegender Teil ein genaues Datum trägt und Einblick in das Fühlen und Denkens Caesars und der sich um ihn gruppierenden Personen gewährt.

Der historische Stoff wird jedoch nicht in herkömmlicher linearchronologischer Weise dargeboten, sondern Wilders Kunstgriff besteht darin, dass sich die vier Bücher einander zeitlich überlagern, so dass bestimmte Themen und Ereignisse wiederholt aufgegriffen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden; erst am Ende des Werkes lassen sich die Zusammenhänge überblicken.¹¹

Im Mittelpunkt dieser fiktiven Dokumentation steht die Gestalt des Diktators GAIUS JULIUS CAESAR, der in den letzten Monaten vor seinem gewaltsamen Tode, die eigene Lage und die *condicio humana* überdenkend, seine Umwelt in Staunen versetzt und zahlreiche Facetten von Meinungsäußerungen hinsichtlich seiner Person und seiner Verdienste für Rom hervorruft.¹² Um die Gestalt des Diktators ist eine Fülle von Ereignissen gruppiert, in denen nicht er der Handlungsträger ist, die jedoch alle auf ihn zurückverweisen,¹³ so z. B. der Besuch KLEOPATRAS in Rom und die daraus erwachsenden politischen und gesellschaftlichen Reaktionen, die verbrecherischen Umtriebe des CLODIUS PULCHER und verfehlte Liebesbeziehungen, welche *Die Iden des März* überhaupt thematisch bestimmen.¹⁴

Begleittexte zu Lesbia-Gedichten

„In seinen fingierten Dokumenten [...] entwirft Thornton Wilder ein Bild Catulls, das unter dem Einfluss durchaus modernen Lebensgefühls mehr von dessen Persönlichkeit, wie sie sich im eigenen dichterischen Werk offenbart, zu erfassen scheint als so manche gelehrte Untersuchung.“¹⁵

Bei all diesem Lob ist bei dem Einsatz von Auszügen aus den Iden des März unbedingt darauf zu achten, dass die Schüler nicht mit den Rezeptionsdokumenten überfrachtet werden und die beabsichtigte Motivation nicht von Überdruß überlagert wird, wenn sehr lange Nebentexte besprochen werden, die im Verhältnis zu ihrem Umfang weniger auf die Arbeitsaufträge abgestimmte Informationen enthalten als beispielsweise Hinweise, die das Lokalkolorit und das menschlich Alltägliche der Antike greifbar werden lassen. Diese Einlagen werden sodann häufig von den Schülern als „unbrauchbar“ eingestuft, doch es sind gerade diese Kleinigkeiten und vermeintlichen Trivialitäten, die das Wesen der *Iden des März* ausmachen.

Dennoch ist beim ständigen Einsatz der Wilder-Dokumente darauf zu achten, dass weniger manchmal mehr ist; so kann es gegen Ende einer Unterrichtsreihe bisweilen zu Ermüdungserscheinungen der Schüler kommen, da zum einen das Heranziehen von fiktiven Briefwechseln zwischen Catull und Clodia die Lektüre und die Interpretation der Gedichte unterbricht und zum anderen diese Dokumente – laut Aussagen der Lerngruppe – nur noch Informationen enthielten, die letztendlich zu erwarten waren und durch die Gedichte hinreichend abgedeckt wurden.

Nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick über eine mögliche Einbindung von Begleittexten bei der Behandlung von Lesbia-Gedichten:¹⁶

<i>Iden des März</i>	Lektüreprjekt
II-A	c. 3
VIII	c. 83, c. 92
XIII	c. 83, c. 92, c. 107
XIII-A	c. 107
XIV	c. 51
XIV-A	Catull als Neoteriker
XV	c. 109
XVII	c. 5

XVIII	c. 86
XVIII-B	c. 87
XXVI	c. 75
XXVI-B	C. 8
XXVIII	c. 8, c. 70, c. 72, c. 75
XXVIII-A	c. 70, c. 72
XXXV	c. 36, c. 37, c. 58, c. 79
XXXVII	c. 8, c. 36, c. 51, c. 76, c. 85, c. 92, c. 107 (c. 37, c. 58, c. 79)
XXXVII-A	c. 107
XLIX	(Wilders) Catullbilder der
XLIX-A	Lesbia-Gedichte

Um thematische Redundanzen zu vermeiden, werden nur sieben Dokumente aus den *Ideen des März* vorgestellt, welche es gestatten, sowohl die Thematik mehrerer Lesbia-Gedichte und ihren literarischen Standort zu streifen¹⁷ als auch Thornton Wilders Wahrnehmung von Catull und Clodia aufzuzeigen.

Dok. XIV-A

Cornelius Nepos: Merkbuch (S. 82-83)

Das Dokument beleuchtet in einem Gespräch seines vermeintlichen Autors mit ASINIUS POLLIO im Dampfbad Catulls Verhältnis zu Caesar und CLODIA PULCHER.¹⁸ Als das verbindende Medium der Personenkonstellationen wählt Wilder eine Einschätzung von Catulls literarischer Tätigkeit, die wiederum in dessen Charakter begründet ist: Da der Dichter, obgleich ein Mann, „zugleich ein Kind“ sei, hätten seine Epigramme auch „etwas Kindisches“. Nepos' Urteil gründet auf von Hass durchzogenen Invektiven gegen Caesar, die nicht nur „maßlos heftig“, sondern auch „aus irgendeinem Grund“ mit demselben Hass auf Clodia und die durch sie ausgelöste Eifersucht miteinander in Beziehung stünden. Der für die Schüler motivierende, durch die – im wahrsten Sinne des Wortes – nebulöse Stimmung eingeleitete Spannungsaufbau erfährt einen enormen Anstieg dadurch, dass die Liebesgedichte des bis dahin eher nicht ernst zu nehmenden Catull dennoch „unvergesslich“ blieben. Die Begründung der Einschätzung bringt die zuvor auf den Dichter bezogenen Charakter-Mosaiksteine nicht nur in

einen plausiblen Einklang, sondern ermuntert den Leser geradezu, sie durch eine weitere Lektüre zu einem Gesamtbild zusammenzufügen: „Dieser Catull ist der Einzige in Rom, der Leidenschaft ernst nimmt. Er wird wahrscheinlich der Einzige bleiben.“

Dok. XVII

Cicero, aus seiner Villa in Tusculum, an Atticus in Griechenland (S. 87-89)

Der Brief nimmt auf die *passer*-Gedichte c.2 und c.3 Bezug und geht auf die neoterischen Elemente in den *Catulli carmina* ein. Der in Dok. XIV-A anklingende charakterliche Widerspruch des Dichters, trotz „kindischer“ Akzente Leidenschaft in unvergesslicher Weise zu gestalten, schlägt sich auch in CICEROS Brief nieder, in dem Wilder den berühmten Redner – fast schon rhetorisch – danach fragen lässt, wie die an Caesar gerichteten Invektiven zu verstehen seien; Cicero gesteht dabei ein, für Catulls „seltsame“ Gedichte „eine Schwäche“ zu haben. Die Begründung klingt in dem Brief zwar einfach, jedoch enthält sie eine enorme literarische Tragweite: „Die Gedichte sind zwar lateinisch, aber nicht römisch.“ Dass Catull in der Geschichte der römischen Literatur Neuland beschritten hat, bestätigt Ciceros abfälliges Urteil: „Das ist weder griechisch noch römisch.“

Ein solcher Satz ist im Unterricht ein stets willkommenener Impuls, um zu dem neoterischen Ideal überzuleiten, das unter dem Einfluss des Griechen KALLIMACHOS stand. Daran lässt sich den Schülern gut erklären, weshalb die *Carmina* bei den traditionalistischen Römern zunächst als „seltsam“ galten oder in den – beinahe moralischen – Verruf der „Verfälschung unserer Sprache“ gerieten. In der Tat ist das catullsche Oeuvre als ein literarisches Wagnis zu bezeichnen, da es „jenseits der alten Grenzen“ dem in Rom typischen schweren pathetischen Epos *nugae* als kleine Form entgegenstellte. Das Neue markiert zudem den Eigenwert der jungen Generation, sich aus den Fesseln zu befreien, in die sie als *adulescentes* von ihren Vätern unter Berufung auf den *mos maiorum* gezwängt wurden.¹⁹ Wie eine generationelle Disziplinierung klingt Ciceros Ankündigung, Catull „die Wahrheit klarzuma-

chen“; die Wahrheit, das ist die *res publica* und die staatsgebundene Literatur als eine ihrer Säulen: „Auf der Erhaltung von Kategorien beruht die Gesundheit nicht nur der Literatur, sondern auch des Staates.“ Catull riskiert demnach in seinen Gedichten einen generationellen Konflikt, hinauf bis zur höchsten politischen Ebene. Als Beispiel wird auf beide *passer*-Gedichte und c.5 angespielt, von letzterem werden sogar die drei ersten Verse zitiert. Diese Zeilen – besonders die, welche auf Clodias „vielbenutzten Durchgang“, ihren Busen, zielen – erfreuen sich in Rom einer solchen Beliebtheit, dass sie „an die Wände der Bäder gekritzelt“ werden und es „keinen syrischen Wurstverkäufer [gebe], der sie nicht auswendig gelernt“ habe.

Wilder spannt den Bogen von den in diesem Dokument eher platt-derb wirkenden Gedichten an Clodias Sperling zu c.5, das bei Cicero deshalb auf Unverständnis stößt, weil er den Gedankengang als „ein nicht zu rechtfertigendes Missverständnis“ sieht; er scheint als Römer des alten Schlages die Tiefe – im Sinne des neoterischen *expolitus* – der vermeintlichen Oberflächlichkeit und Leichtigkeit nicht nachvollziehen zu können.

Dok. VIII

Caesars Tagebucheintrag

an Lucius Mamilius Turrinus (S. 46-57)²⁰

Wilder legt Caesar Worte in den Mund, die Clodias Charakter beschreiben und ihn in ein wertendes Verhältnis zu Catulls Kunst setzen. Geradezu apodiktisch wird Lesbia als ein Pseudonym für Clodia gedeutet,²¹ die zwar „nur lebt, um das Chaos ihrer Seele in ihrer ganzen Umgebung hervorzurufen“, aber auch als Muse dem Dichter „strahlende Lieder entlockt“ und zugleich den „Gegenstand seiner Anbetung“ darstellt. Bemerkenswert ist, dass Wilder – zumindest in diesem Dokument – die zuvor getätigte Gleichsetzung von Lesbia und Clodia relativiert, indem er Caesar in bewundernswerter Weise Catull das Talent zuerkennen lässt, zu denjenigen Dichtern zu gehören, die „das, was in ihnen, mit dem, was außerhalb ihrer ist, in Harmonie zu bringen“ wissen. Dabei wird wie in Dok. XVII – wenn auch nur indirekt – auf Catulls literarisches Wagnis

eingegangen, da er sein Talent „mit unbeirrbarem Blick“ umsetzt; die Gefahr sieht Caesar nicht in einem Generationskonflikt, sondern darin, dass Catull „Täuschungen unterworfen“ ist, wenn er die Grenzen zwischen literarischer und realer Welt zu verwischen scheint.

Diese Passage eignet sich somit, mit den Schülern zu erörtern, inwieweit sich die *persona* von dem historischen C. Valerius Catullus unterscheidet. Die Differenz zwischen beiden Welten lässt Wilder seinen Caesar am Beispiel von Clodia ausführen; obgleich eine *femme fatale*, die sogar „in der ganzen Stadt Abscheu und Gelächter erregt“, zeichnet sie Catull in seinen Gedichten in derart zu Caesars Einschätzungen konträren Farben, dass er sogar „Triumphe im Ordnen von Wörtern“ auf sie hervorbringe. Die Schere scheint so weit zu klaffen, dass sich Caesar über die Liebe des Dichters zu Clodia mehr „beunruhigt“ zeigt als über den „Hass“ auf ihn selbst. An dieser Stelle lässt sich die von einem Schock überschattete Konfrontation zwischen dem Anspruchsdenken der *persona* und ihren Vorstellungen eines *aeternum sanctae foedus amicitiae* (c.109, v.6) mit der – literarischen! – Wirklichkeit veranschaulicht darstellen.

Das Dokument kann im Unterricht aus genannten Gründen als Nebentext zu c.109 eingesetzt werden: In diesem Gedicht knüpft der *amator* seine eigene Existenz an Lesbia (*mea vita*, v. 1) und bittet die Götter um Beistand für das eben erwähnte *foedus*. Die dazu verwendeten Begrifflichkeiten lassen den Verdacht aufkommen, dass Lesbia vertraglich an den Sprecher gebunden werden soll. Caesars Sorge lässt sich im Kontext von c.109 mit der Lebenswelt der Schüler in Verbindung bringen, indem die Gefahren angesprochen werden, die sich in einer Beziehung einstellen, wenn man in einem Menschen nur den vermeintlichen Traumpartner sehen möchte und sein Schicksal mit diesem verknüpft, jedoch die Wirklichkeit ausblendet – Liebe kann eben manchmal auch blind machen.

Dok. XIV

Asinius Pollio, aus Neapel,

an Caesar, in Rom (S. 78-81)

In dem Dokument nennt Pollio seinem Feldherrn „mögliche Gründe“ für dessen Hass auf

den Diktator und gibt einen „Bericht über des Dichters Liebe zu Clodia Pulcher“ ab. Wilders Interpretationen eignen sich als Nebentext für die Veranschaulichung von c.51. In der Gegenüberstellung lässt sich Catulls Tendenz vertiefen, eine reale Frau – nach Wilder: Clodia Pulcher – in das Normengebäude seiner Wirklichkeit als Lesbia zu transferieren, um sie seinem Anspruchsdenken verfügbar zu machen. Dass – wie schon in Dok. VIII angedeutet – mit der Steigerung des Verlangens nach der idealen Frau bzw. der Illusion Lesbia auch zugleich der Grad der Ent-Täuschung bei einer Konfrontation mit der gänzlich anderen Wirklichkeit stetig anwächst, entlädt sich in c.51 darin, dass der *amator* über die Intensität des existentiellen Stellenwertes die Kontrolle verliert; es muss sich geradezu in der Gegenwart der gottgleichen Lesbia als *miser* (v. 5) bezeichnen, da ihm bei einem Anblick der überhöhten Geliebten die Sinne geraubt werden (vv. 9-12).

Mit Vorsicht sollte man sich jedoch Wilders Diagnose des „Liebeswahns“ annähern, der den Dichter „martert“. Der Begriff ist je nach Interpret mit mehreren, z.T. sehr unterschiedlichen Bedeutungen belegt, so dass man mit der Bezeichnung „Liebeskrankheit“ für Catulls Spagat zwischen seinem Anspruchsdenkens und der Wirklichkeit dem wissenschaftlich belegten Phänomen nicht gerecht wird.²²

Der Konflikt zwischen Nicht-lieben-Wollen und Doch-lieben-Müssen kann innerhalb des Dokuments treffender versprachlicht thematisiert werden: „Wenn Valerius von ihr spricht, scheint er von jemandem zu sprechen, den wir nie kannten.“ Der Aussage schließen sich Urteile des Dichters über seine Geliebte an, die in einem starken Kontrast zu anderen Charakterisierungen innerhalb des Dokuments stehen, wie es folgende Tabelle verdeutlicht:

Positive Beurteilungen	Abwertende Einschätzungen
„Weisheit“	„Gegenstand des Gelächters in den Clubs“
„Güte“	„hasst die Luft, die sie atmet, und alles und jeden ihrer Umgebung“

„Zartgefühl“	„Rachefeldzug gegen Männer“
„Größe der Seele“	„blutschänderische Beziehung“ „Liebhaber demütigen“

Als Impuls für eine Zusammenfassung und für einen Ausblick der Lektüreeinheit kann die Einschätzung von Pollio herangezogen werden: „Es ist ein außerordentliches Missgeschick, dass er sich unter allen Frauen Roms gerade in sie verliebt hat.“

Darüber hinaus lässt sich anhand des Dokuments die für die Lesbia-Gedichte – und für die gesamte Liebeslyrik – wichtige Verständnisvoraussetzung veranschaulichen, dass Dichtung als Ausdruck subjektiver Empfindungen zu verstehen ist.

Dok. XXVI

Clodia, aus Baiae, an Catull, in Rom (S. 127-130)

Einen Bezug zu Dok. XIV lässt sich in dem Brief an Catull durch Clodias Einschätzung ihres Verehrers herstellen: „Du hast nicht mir geschrieben, sondern jenem Bild von mir, das in Deinem Kopf wohnt und dem ich mich nicht gegenübergestellt zu sehn wünsche.“ In der Pseudoepistel reagiert Clodia auf den Rat ihrer Schwester und von anderen Bekannten, auf die Briefe – also Gedichte – Catulls doch einmal zu antworten. Wilder zeichnet Clodia als eine selbstbewusste Persönlichkeit, die kühl auf die Vorstellungen einer Beziehung in der Art eines *aeternum sanctae foedus amicitiae* antwortet; sie ermahnt ihren Verehrer, „das Wesen [ihrer] Freundschaft zu bedenken und [sich] innerhalb ihrer Grenzen zu halten.“

Der Brief ist für den Unterricht deshalb so ergiebig, weil er den Blick von Catulls Wahrnehmung seiner Geliebten auf die Extraperspektive Clodias lenkt sowie dessen fast schon als sicher dargestellte Beziehungsverhältnisse deutlich relativiert und als egozentrisch entlarvt. Die lyrische Ich-Bezogenheit kann durch den Kontrast hinsichtlich der wechselseitigen Wahrnehmung ein und desselben Geschehens akzentuiert werden. Catulls glühende Liebesbekenntnisse fallen nicht auf fruchtbaren Boden, sondern werden von der

gottgleichen Geliebten als „lästig“ und „eintönig“ empfunden; gerade weil sie „wenige Tatsachen“ enthalten, wird der Ausrichtung der Beziehung auf ein *foedus aeternum* jeglicher Boden entzogen, denn für Clodia schafft „Freundschaft [...] keine Ansprüche, gibt keine Besitzrechte“.

Als Nebentext eignet sich Dok. XXVI besonders für c.75, in dem die Niedergeschlagenheit des Ich-Sprechers mit Lesbias *culpa* (v.1) begründet wird; der Vorwurf von Schuld ist wirklichkeitsfremd, weil in keinem *Carmen* des *Corpus Catullianum* die *puella* von sich aus das Liebesbündnis bestätigt. Wilder veranschaulicht das falsche Verständnis der *culpa Lesbiae* und die damit verbundene Disharmonie zwischen den beiden Wirklichkeiten, in deren Spannungsfeld die *persona* der Lesbia-Gedichte steht, wenn er Clodia die oben zitierten Worte zuschreibt: „Du hast nicht mir geschrieben, sondern jenem Bild von mir, das in deinem Kopf wohnt und dem ich mich nicht gegenübergestellt wünsche.“

Dok. XXVIII

Catullus an Clodia (S. 137-139)

In diesem Dokument nimmt Wilder auf mehrere *Carmina* Bezug, in denen die *persona* mit der gänzlich anderen Wirklichkeit konfrontiert wird; Catull teilt Clodia in einer kühl-rationalen Weise mit, dass er sich ihrer Promiskuität bewusst geworden sei. Die Wendung „Nun weiß ich es...“ erinnert an *nunc te cognovi* aus c.72 (v.5), zumal die erste Hälfte der Pseudoepistel an dieses Lesbia-Gedicht anknüpft: Dem Aussprechen der Erkenntnis, dass Clodia „als ewige Mörderin des Lebens und der Liebe“ trotz anders lautender Bekenntnisse „nun [...] enthüllt“ sei, entspricht den mit *dicebas* eingeleiteten fadenscheinigen Liebeschwüren Lesbias. Neben c.72 werden auch in den *Carmina* 70 und 75 derartige Beteuerungen der *puella* genannt. Wilder greift die Thematik des gespaltenen Wirklichkeitsverständnisses auf, indem er den Grund der „zur Schau gestellten Ehrlichkeit“ auf Catulls solipsistisches Unverständnis zurückführt: „Du redetest eine Sprache, die ich nicht verstand.“

Die Unfähigkeit des Verstehens kann als Hinweis interpretiert werden, dass das catullsche Modell einer Liebe als Existenzgrundlage im

Widerspruch zum traditionellen Leben in Rom steht, ja geradezu wirklichkeitsfremd ist: *vivere* und *amare* bedingen sich gegenseitig (c.5, v.1). Diese Formel wird von der *persona* zu einem identifikationsstiftenden Kriterium für die Mitglieder einer neuen Generation erhoben, die die Alten nicht ernst nehmen (c.5, vv.2f.) und – wie Wilder es interpretiert – die „über alle Millionen auf der Welt [lachen], die zu lieben vorgeben, da sie doch wissen, dass ihre Liebe ein Ende haben wird“.

Catull begründet in dem Dokument sein Scheitern damit, dass er in der Gegenwart seiner Geliebten nicht mehr er selbst war: „Nicht ich, ich selbst, liebte dich.“ Wie wir in c.51 erfahren, nimmt die *persona* an der göttlichen Seite der *puella* die Rolle eines niederen Menschenwesens ein, das ihrem Willen ausgeliefert ist. Wilder hingegen interpretiert dieses Rollenverhältnis für Catull als äußerst erhehend: „Ich war mehr als ich selbst.“ Umso enttäuschter stellt er ihn dar, als er nun hinter Clodias „Maske“ zu blicken vermag.

Das Ende des Briefs weist Parallelen zu c.8 auf, in dem sich die *persona* nach dem Bewusstwerden des Treuebruchs zur Standhaftigkeit ermahnt („Ich zittere nicht mehr.“ – *obstinata mente perfer, obdura*, vv.11/19) und in der Trennung den größeren Schaden für die *puella* sieht („[...] aber was ist mein Zustand, verglichen mit dem Deinen?“ – *quae tibi manet vita? quis nunc te adibit?*, vv.15-18).

Dok. XXXVII

Catull an Clodia (S. 165-168)

Das Dokument eignet sich vornehmlich für einen Abschluss des Lektüreprоекts, da zu insgesamt zehn Gedichten Parallelen gezogen werden können. Wilder veranschaulicht gut, wie sehr sich Catull durch seine emotionale Abhängigkeit von dem aus seinen Wunschvorstellungen erwachsenem Konstrukt der *puella divina* in einen Konflikt zwischen Ideal und Wirklichkeit hineinmanövriert. Der Spagat zwischen den beiden Polen wird schließlich so groß, dass der Dichter auf seiner Gratwanderung zwischen Nicht-lieben-Wollen und Doch-lieben-Müssen scheitert und daran zerbricht. Ähnlich wie in Dok. XIV stellt Wilder eine Art Diagnose, wenn er das Adjektiv „krank“

für den Zustand der inneren Zerrissenheit des Dichters verwendet; anders als „Liebeswahn“ entspricht jedoch diese Bezeichnung mehr dem Zustand der persona, da sie an adäquate Formulierungen in c.76 erinnert. Anstelle einer detaillierten Beschreibung der

Pseudoepistel an Clodia soll ein mögliches Tafelbild die vielfältigen Anspielungen auf Lesbia-Gedichte herausstellen, die – synoptisch aufgegliedert – den Konflikt zwischen Nicht-lieben-Wollen und Doch-lieben-Müssen veranschaulichen.

Tafelbild zu XXXVII

„Du wirst mich zu dir rufen“ → *restituisti* (c.107), *quo puella ducebat* (c.8): Gunst als Gnade

„Du solltest versuchen, mich nicht zu kränken. Als Du...sagtest: ‚Valerius ist es nie gelungen, ein Gedicht zu machen...‘“ → *desissemque truces vibrare iambos, electissima pessimi poetae* (c.36)

„große, schreckliche Claudilla“ → Catull als elendes Menschenwesen im Vergleich zu der göttlichen Lesbia (c.51)

„Wenn du aufs Land gehst, werde ich gewiss sterben“ → *Lesbia me dispeream nisi amat* (c.92): emotionale Abhängigkeit

„Nein, ich war nicht krank“ → „Ja, ich will es gestehn: Ich war krank“
Konflikt zwischen Nicht-lieben-Wollen und Doch-lieben-Müssen

„Ich frage mich, was es war,... daß es Dich so zornig machen konnte.“ → Schmähdgedichte (c.37, c.58, c.79)

„Je mehr ich daran denke, desto unglücklicher werde ich“ → *fulsere quondam candidi soles* (c.8): Gedanken an (einstige) schöne Momente machen unglücklich

„Ich weiß nicht, wie lange ich es noch ertragen kann. Etwas, das stärker ist als ich, lauert mir auf“ → *taeter morbus, pestis, pernicies* (c.76); *excrucior, sed fieri sentio* (c.85): Fremdeinwirkung

„Große Königin, größer als alle Königinnen Ägyptens, ...mit einem einzigen Wort kannst du mich gesund machen. Mit einem einzigen Lächeln kannst du mich zum glücklichsten Dichter machen.“ → Catull als Untertan macht sein Glück/Leben von Clodia abhängig

Catulls Größe und Scheitern in seiner Liebe liegen in seiner Unbedingtheit und Rückhaltlosigkeit, die ihn in die Situation eines Untertanen bringen; er zerbricht an der Tragik des Nichterfüllbarkeits der idealistisch gesehenen Leidenschaft.

Zusammenfassung

Die *Idea* des März stellen für die Behandlung der Lesbia-Gedichte eine Fülle von Begleittexten dar. Neben Interpretationen des literarischen Standorts bieten sich Parallelen zu insgesamt 18 *Carmina*. Die lektürebegleitenden Auszüge wirken für die Schüler motivationsfördernd;

durch die Simulation von „Quellen“ wird der Leser in die Rolle eines Auswerters dieser Dokumente versetzt, und indem er die Geschichte gewissermaßen *in statu nascendi* erfährt, wird er zum Fluchtpunkt dieser beschriebenen Stimmungslage.²³

In Thornton Wilders pseudodokumentarischem Roman wirkt Catulls Leben und Liebe letztendlich wie ein Paradoxon, da seine Dichtung durch die gelebte Liebe literarischen Ruhm erlangt, wohingegen sich diese Erfahrung jedoch in Versagung und krankmachender Leidenschaft auflöst. Diese zerstörende Liebe war für ihn jedoch „menschlich göttliche Aktivierung des Eros“,²⁴ wie er selbst feststellt: „Nicht ich, ich selbst in mir, liebte dich. Wenn ich dich ansah, senkte sich der Gott Eros in mich. Ich war mehr als ich selbst. Der Gott lebte in mir, blickte durch meine Augen, sprach durch meine Lippen.“²⁵

Catull verfällt Clodia, einer leichtlebigen Frau, von der zahlreiche Mauerkritzeleien zu erzählen wissen. Da er mittels seiner Dichtung Clodia in eine andere Wirklichkeit versetzt, mutiert sie für Catull zur Verkörperung seiner Illusion; in Wahrheit jedoch zeichnet Wilder Clodia als „die Verkörperung der Verzerrung aller guten menschlichen Vorstellungen“.²⁶ So lässt er CORNELIUS NEPOS über Catull in sein Merkbuch schreiben: „Er betrachtet offenbar seine Beziehung zu Clodia Pulcher [...] als eine reine und hohe Liebe, die niemand mit den Eintagsliebschaften verwechseln könnte, in die seine Freunde unaufhörlich verwickelt sind.“²⁷ Catulls Liebe scheitert an seiner Unbedingtheit und Rückhaltlosigkeit, die ihn ganz zum Untertan gegenüber dieser Frau degradieren. So lässt Wilder ihn selbst über Clodia sagen: „Niemand hat je so über die Sterne gesprochen, wie du das tust. Ich bete dich immer an, da aber bist du ganz Göttin. [...] Große Königin, größer als alle Königinnen Ägyptens, du Weise und Gute, Gelehrte und Anmutige [...]“²⁸

Die Außenwelt weiß nichts hiervon außer Caesar, dem diesbezügliche Dokumente durch seinen Überwachungsapparat zugespielt werden. Der Dichter Catull erlangt in dem Roman die Gestalt eines Menschen, der nur das sieht, „was der Liebe würdig ist und was dem Bewahren heilig sein kann. [...] Catull ist von Wilder zum Sprachrohr einer Auffassung gemacht worden, die in der Liebe eins der Mittel menschlicher Erkenntnis sieht, die an den Bereich des Metaphysischen heranführen.“²⁹

Der Zwiespalt zwischen Hoffnung auf Erfüllung und Widerstand gegen das Erkennen zeigt sich auch in Catulls Todesstunde, wo er Bedauern zeigt, keine Erkenntnis erlangt zu haben, und dennoch seinen im Dunkeln zurückgelegten Lebensweg lobt.

Caesar vergleicht Catull mit einem tragischen Helden, der seine Existenz riskiert, um sein Ideal der *puella divina* auf Clodia zu übertragen. Damit steht er zugleich im Widerspruch zu dem traditionellen Gesellschaftssystem der ausgehenden römischen Republik, deren Normen der Dichter nicht zu brechen beabsichtigt; die zwiespältige Situation bricht deshalb über ihn herein, weil er sich von dem System zwar abgrenzen möchte, aber zugleich auch krampfhaft versucht, Clodia in seine Welt einzubinden. Diese „Quadratur des Kreises“ würdigt Wilder damit, dass er Catulls Leben als ein Wagnis interpretiert: so zu leben, „als ob die Gipfel da wären.“ Er will begehrenswerte Höhen erreichen und übersieht, dass das Erreichen des Gipfels nicht möglich ist und eine Illusion bleibt. Die Gefahr des Absturzes ist sehr groß. Und da der angestrebte Gipfel sehr hoch ist, würde er auch dementsprechend sehr tief fallen. Catull will hoch hinaus und muss den tiefen Fall mit seinem Leben bezahlen.

Anmerkungen:

- 1) Für eine bessere Unterscheidung sollen folgende Bezeichnungen eingehalten werden: „Catull“ und „Dichter“ für die Figur bei Wilder – *persona* und *amator* für den Ich-Sprecher der Lesbia-Gedichte.
- 2) Als Grundlage dient folgende Ausgabe: Thornton Wilder, Die Iden des März. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Herbert Herlitschka, Frankfurt/Main 5. Aufl. 2004; Zitat S. 229. Alle weiteren Seitenangaben richten sich danach. Die römischen Ziffern kennzeichnen die jeweiligen Dokumente in dem Roman.
- 3) Papajewski, H., Thornton Wilder, Frankfurt/Main 1961, S. 81.
- 4) Ähnlich: Gymnasiale Oberstufe Saar, Lehrplan für das Fach Latein, E-Kurs, Saarbrücken 2008, S. 35. Den Anstoß für eine verstärkte Einbindung von Wilders Rezeptionsdokumenten in den Unterricht gab dem Verfasser der saarländische Lehrplan.

- 5) Für die Einbindung von Rezeptionsdokumenten in den Lateinunterricht: Frings, U., *Antike-Rezeption im altsprachlichen Unterricht. Die Alten Sprachen und die moderne Rezeptionsforschung*, Bamberg 1984 (Auxilia 9). Zu deutschsprachigen Catull-Rezeptionen (außer Th. Wilder): Seidensticker, B., „Shakehands, Catull.“ Catull-Rezeption in der deutschsprachigen Lyrik der Gegenwart, in: AU 37 (1994), H.3, S. 34-49. Für einen wissenschaftlichen Überblick: Hordwick, L. / Stray, C. (Hgg.), *A Companion to Classical Reception*, Malden 2008 (Blackwell Companions to the Ancient World).
- 6) Der Lehrplan des Saarlandes, a.a.O, empfiehlt für die Unterrichtseinheit „C. Valerius Catullus – poeta novus“ Auszüge aus den Iden des März als „wertvolle Hintergrundinformationen“ (S. 35).
- 7) Nimax, M., „Jederzeit und allerorts“. Universalität im Werk von Thornton Wilder, Frankfurt/Main u. a. 1983, S. 83.
- 8) Die gegenwärtige englische Ausgabe: Th. Wilder, *The Ides of March. A Novel*. Fore-word by Kurt Vonnegut jr., New York 2003.
- 9) Wilder, a.a.O, S. 7 f. (Vorwort).
- 10) Nimax, a.a.O., 122 ff.; ähnlich Papajewski, a.a.O., S. 60.
- 11) Kindlers Literaturlexikon. Studienausgabe, Bd. 17, hg. v. W. Jens, München 1988, S. 677.
- 12) Nimax, a.a.O., 117.
- 13) Geppert, H. V., *Der „andere“ historische Roman. Theorie und Strukturen einer diskontinuierlichen Gattung*, Tübingen 1976, S. 67.
- 14) Nimax, a.a.O., S. 118.
- 15) Tschiedel, H. J., *Erwachendes, aufbegehrendes und verstörtes Ich. Manifestationen des Subjektiven in der römischen Literatur*, in: Fetz, R. L. / Hagenbüchle, R. u. a. (Hgg.), *Geschichte und Vorgeschichte der modernen Subjektivität*, Berlin 1998, S. 255-284 (European Cultures 11), S. 265.
- 16) Fettgedruckt sind die in diesem Artikel besprochenen Dokumente. Eine Empfehlung der Einbeziehung von Begleittexten aus den Iden des März gibt auch der saarländische Lehrplan (s. o., Anm. 6); diese Dokumente sind im Kursivdruck aufgeführt.
- 17) Catull als Neoteriker, Dichtung und Liebe als generationsspezifische Kriterien zur Abgrenzung von der traditionellen römischen Lebensform, Ich-Bezogenheit der Dichtung in einem Konflikt zwischen Ideal und Wirklichkeit.
- 18) Zur neuesten Untersuchung der historischen Clodia Pulcher: Dyson Hejduk J., *Clodia: A Sourcebook*, Norman 2001 (Oklahoma Series in Classical Culture 33).
- 19) Ausführlich Brandt, H., „Die Krönung des Alters ist das Ansehen“ – Die Alten in der römischen Republik, in: Gutsfeld, A. / Schmitz, W. (Hgg.), *Altersbilder in der Antike. Am schlimmsten Rand des Lebens?*, Göttingen 2. Aufl. 2009, S. 141-159 (Studien zur Wirkung der Klassischen Antike 8), bes. S. 146 ff.; dort auch weitere Literaturhinweise und Zitate von Primärquellen.
- 20) Relevant sind in dem umfangreichen Dokument nur die Seiten 46-48 (danach auch die Zitate).
- 21) Den Ausgangspunkt für die Frage nach der Identität von Lesbia bildet auch in der gegenwärtigen Forschung die Annäherung von Wiseman, T. P., *Catullan Questions*, Leicester 1969, S. 57: „(a) Lesbia was one of the three Clodiae. (b) Lesbia was married. (c) Catullus' poems, including those of Lesbia, were written c. 56-54 B.C. (d) None of the Clodiae was married at that time. At least one of these propositions must be false.“
- 22) Mit der Bezeichnung der WHO (Dilling, H., [Hg.], *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10, Kapitel V [F]*, Bern u. a. 6. Aufl. 2008, S. 124) als „zwanghaftes Suchtverhalten“ deckt man den Kern von Pollios Urteil ab und kann auf mögliche (!) Parallelen in anderen Lesbia-Gedichten hinweisen, wobei man jedoch keine Diagnose stellen sollte; dies gibt den Schülern das Gefühl, eine historische Person in der Art einer Fallstudie zu untersuchen und leistet einer biographisch-chronologischen Interpretation unfreiwillig Vorschub. Eine ausführliche Darstellung der Entwicklung des Phänomens der „Liebeskrankheit“ in literarischer und psychologischer Hinsicht gibt: Riha, O., *Psychosomatische Dichtung, oder: Von der Metapher zur Krankheit*, in: Corbineau-Hoffmann, A. u. a. (Hgg.), *Körper/Sprache, Ausdrucksformen der Leiblichkeit*, Bd. 1, Hildesheim u. a. 2002, S. 95-113.
- 23) Nimax, a.a.O., S. 134.
- 24) Papajewski, a.a.O., S. 75.
- 25) Wilder, a.a.O., S. 138 (Dok. XXVIII-A).
- 26) Papajewski, a.a.O., S. 80.
- 27) Wilder, a.a.O., S. 75 f. (Dok. XII).
- 28) Wilder, a.a.O., S. 167 f. (Dok. XXXVII).
- 29) Ebd.

CHRISTIAN HILD, Saarbrücken

Eine neue Systematik zum antiken Mythos und ihr Wert für den altsprachlichen Unterricht¹

Bei zunehmender Vertrautheit mit den Handbüchern zum antiken Mythos fallen einem Spezialisten gewisse Defizite auf, z. B. in HERBERT J. ROSES ‚Griechische Mythologie‘ (1. Aufl. 1928; dt. 1955/97) die mangelnde Berücksichtigung der altorientalischen Voraussetzungen sowie der philosophischen und rezeptionsgeschichtlichen Dimension, im gleichnamigen Werk von ROBERT VON RANKE-GRAVES (1955; dt. 1960/87) die Vermengung frühgriechischer Mythen und mittelalterlicher Troiaromane sowie manch matriarchalische Spekulation. Herausragende Neuerscheinungen wie FRITZ GRAFS substantielle Einführung ‚Griechische Mythologie‘ (1987), WALTER BURKERTS Beiträge zu Religionsgeschichte sowie Altorientalischem/Frühgriechischem und zuletzt die Überarbeitung von HERBERT HUNGERS Lexikon durch CHRISTINE HARRAUER (2006; vgl. hierzu die Besprechung von J. WERNER im vorliegenden Heft) bestärkten meine Einschätzung, ein neues Handbuch sei längst überfällig.

In der jahrelangen Vorbereitungsphase spielte die Monographie ‚The Nature of Greek Myth‘ (1974; dt. 1980/87) von GEOFFREY S. KIRK eine wichtige Rolle weniger mit der pauschalen Polemik gegen die „Bücher über ‚Griechische Mythologie‘, die hauptsächlich aus Paraphrasen – mit oder ohne willkürliche Interpretationen – bestehen“ (11) als mit der Forderung: „Zunächst muß ein hantierbares System von grundsätzlichen Kategorien und Definitionen entwickelt werden“ (17). Entscheidend wurde die Beschäftigung mit der Geschichte von Amor und Psyche bei APULEIUS (als singulärer Verbindung von Mythos und Märchen) sowie den Sagen des Mittelalters und den Märchen der Grimmschen Sammlung (Vorlesung U 3 L Frankfurt, WS 2007/08), speziell im Anschluss an MANFRED FUHRMANNs Beitrag ‚Mythen, Fabeln, Legenden und Märchen in der antiken Tradition‘ (2005). Aus diesen zunehmend fachübergreifenden Ansätzen und einem denkbar weiten Abstand vom eigentlichen Zielpunkt ergab sich ganz von selbst – und weit über Kirks Forderung hinaus – eine Systematisierung des zentralen Forschungsgegenstandes nach Grundkategorien

(Kap. 3) und wesentlichen Zusatzkriterien (Kap. 4), ein ganzes Netzwerk abgrenzender Definitionen (Kap. 1: Grundbegriffe; zu weiteren Details unter 1) und schließlich die Behandlung von Ursprüngen (Kap. 2) und Wirkungsgeschichte (Kap. 5) des antiken Mythos.

1. Allgemeine Didaktik

(Signal *: in der Praxis bereits erprobt)

Für den altsprachlichen Unterricht insgesamt bietet das Arbeitsmittel auf dem neuesten Stand der Forschung präzise Informationen zu allen wesentlichen Teilaspekten des antiken Mythos im Text (Werkzitate nach der Liste in Anhang 3c) sowie Hinweise auf die wichtigste Forschungsliteratur in den Fußnoten (Angaben nach der Autorenliste in Anhang 3a). Da die Gesamtdisposition nicht mehr mythenchronologisch (von den Urgöttern bis zum Troianischen Krieg), sondern systematisch ist, helfen dem Benutzer angesichts der veränderten Stoffverteilung ein detailliertes Inhaltsverzeichnis, die Hervorhebung wesentlicher Passagen im Text (Dickdruck) und differenzierte Register (zur Erschließung des Gesamtmaterials). Literaturangaben in den Fußnoten sind meist standardisiert nach dem Schema: (1) Größere Lexika (mit weiterer Literatur). (2) Standardwerke (Mythologie – Rezeption). (3) Spezialliteratur. Zur gleichrangigen Berücksichtigung literarischer und bildlicher Quellen dienen Verweise auf ergänzendes Bildmaterial (Anhang 1). Auf Abbildungen wurde aufgrund des Handbuchcharakters, wegen des Problems der Bildrechte und aus Kostengründen verzichtet; allerdings besteht die Option eines späteren Ergänzungsheftes mit Bildmaterial.

Die Systematisierung des Stoffes bietet ganz neue Möglichkeiten für den Unterricht im Blick auf Zentralbegriffe wie Mythos und Mythologie sowie die Grundkategorien des frühgriechischen Mythos* (Kap. 3; z. B. Topographie S. 92; mythenchronologisches Schema* S. 107), aber auch zur präzisen Abgrenzung gegenüber Religion/Ritus/Ritual (Exkurs I; Entwicklungsphasen eines Einzelmythos: Aktaion* S. 290-295), Lite-

ratur/Bildende Kunst (Exkurs II), Realhistorie (Exkurs IV; in Antithese zu Terra X-Sendungen des ZDF*), Philosophie und Aufklärung* (Kap. 5b), ‚Mythenovellen‘ (Kap. 5d); Alltagsnovellen (Exkurs V: z. B. Pyramos und Thisbe*: S. 418f.) und Sagen/Märchen (Exkurs VI; Schema* S. 424). Die Hauptgestalten der antiken Götterwelt erfasst eine detaillierte Liste* (S. 164-206) nach bestimmten Teilaspekten (z. B. Funktion, Genealogie, Ikonographie mit Attributen). Die großen Heroen werden in Kap. 3c (S. 117-161) / 4d (S. 282-285) behandelt, bedeutende Heroinnen in Kapitel 4b (S. 254-268). Einen Überblick zu literarischen Hauptquellen des Mythos gibt Anhang 2b (S. 450-454), zu bildlichen Hauptquellen Anhang 4c (S. 455-458). Weitere wichtige Themen sind Patriarchat und Matriarchat* (Kap. 2f, S. 73-80, Kap. 3f, S. 243-245 / Kap. 4b, S. 253-272) bzw. die Hierarchie* von Schicksalsgottheiten, weiteren Gottheiten, Heroen/Heroinnen und einfachen Menschen (Kap. 3e, S. 209-202 / Kap. 3f, S. 237-238). Ein besonderes Anliegen ist schließlich die Vermittlung des Bewusstseins, dass Mythos nicht gleich Mythos ist (allgemein S. 24-27; zu Mythen und ‚Mythenovellen‘ unter 3).

2. Griechischunterricht

(Signal *: in der Praxis bereits erprobt):

Im Zentrum der Systematisierung stehen die Grundfragen des frühgriechischen Mythos (Schicksalsdenken: Kap. 3e, S. 207-237, z. B. Themis als höchste Göttin; Labdakiden*, Troianischer Krieg*; mythisches Weltbild: Kap. 3f, S. 237-248). Zentralbegriffe* für angemessenes menschliches Verhalten gegenüber Gottheiten sind Ehrerbietung und Hochachtung (*sébas*) sowie Frömmigkeit (*eusebeia*), gegenüber Menschen Achtung, Scheu und Zurückhaltung (*aidōs*); das Grundübel schlechthin ist die Selbstüberschätzung (*hýbris*). Daraus ergeben sich manch neue Aspekte für die traditionellen Lektürethemen mit mythischem Plot (zur Ilias: S. 141-160, 276f., 307-311, zur Odyssee: S. 101-103, 150f., 278f.; zu SOPHOKLES, Oidipous Tyrannos: S. 215-216 / Antigone: S. 208, 268; zu EURIPIDES, Medeia: S. 263, 333f.), aber auch zu HERODOT, PLATON (Mythenkritik im 2. Buch der Politeia: S. 345-349) und XENOPHON (Herakles am

Scheideweg*: S. 343-345). Besondere Anliegen sind die Vermittlung des Bewusstseins, dass der frühgriechische Mythos als erste Sternstunde der abendländischen Geistesgeschichte und zentrales Identifikationsmodell des frühen Griechentums einen markanten Neubeginn gegenüber den altorientalischen Ursprüngen darstellt, und dass die weitere kulturgeschichtliche Entwicklung durch ein ebenso kontinuierliches wie fruchtbares Wechselspiel zwischen Mythos und Aufklärung geprägt ist.

3. Lateinunterricht

(Signal *: in der Praxis bereits erprobt):

Die Bedeutung auch späterer mythischer Neubildungen erweist sich einerseits an den pseudohistorischen Ursprungsmythen der Römer (Kapitel 5c; z. B. VERGIL, Aeneis*: S. 352-357; Romulus und Remus nach LIVIUS u. a.: S. 358-361; Raub der Sabinerinnen* nach LIVIUS/OVID: S. 361), andererseits an den hellenistisch-römischen ‚Mythenovellen‘, die als kleine isolierte Erzählkerne mit weitgehender Ablösung von der frühgriechischen Mythoskonzeption speziell in Ovids Metamorphosen eine Rolle spielen (Kapitel 5d, S. 364-406; hierbei grundlegende Informationen für die Ovidlektüre z. B. zu Apollon und Daphne*: S. 365-367; Narkissos und Echo*: S. 371f.; Athene und Arachne*: S. 376-378, auch zur poetologischen Bedeutung; Daidalos und Ikaros*: S. 385-388, als typisch frühgriechischer Mythos; Philemon und Baukis*: S. 388f., auch zum Legendencharakter; Orpheus und Eurydike*: S. 392-395, als bedingt frühgriechischer Mythos; Pygmalion*: S. 395-398, auch zum Märchencharakter; Vertumnus und Pomona: S. 402-404, als rein römischer Stoff).

Anmerkung:

- 1) Als langjähriges Mitglied der österreichischen SODALITAS danke ich zunächst den Herausgebern des IANUS, insbesondere Wolfgang J. Pietsch (Graz), für die Möglichkeit, die neue Konzeption meines Buches vorzustellen: Der antike Mythos. Ein systematisches Handbuch. Freiburg/Br. (Rombach) 2011 (Paradeigmata 14). Weitere Hinweise unter: www.mythoshandbuch.wordpress.com.

UDO REINHARDT, Mainz

Ein Professor der Gräzistik schreibt 1957 an die SPD: Zu Hermann Gunderts „Offenem Brief“ „Zur Frage der Bildung“

I Einleitung

In WOLFGANG KULLMANN'S Nachruf auf den Freiburger Gräzisten HERMANN GUNDELT (1909-1974) heißt es: „[A]uch aktuellen Fragen ist Gundert nie aus dem Weg gegangen, mochten sie die engere Wissenschaft betreffen oder die Funktion seines Faches in der Gegenwart. Immer hat er es als Verpflichtung empfunden, für die Geltung des Griechischen und seine Stellung an den Gymnasien öffentlich einzutreten.“¹ Ungeachtet dieser Information erstaunt es, auf einen „Offenen Brief“ zu stoßen, den Gundert im Jahre 1957 an die SPD gerichtet hat,² an eine SPD also, die ihr Bad Godesberg noch vor sich hatte.

Es wäre sicher vermessen, detaillierte Vermutungen über die damalige Reaktion von Parteimitgliedern anzustellen; Verwunderung dürfte dieser Beitrag aber wohl ausgelöst haben. Auch heute noch fällt die Sorgfalt des Verfassers in Ausdruck und Aufbau auf, ferner sein offenkundiges Bemühen, den Gedanken der SPD-Genossen LEO BRANDT und CARLO SCHMID gerecht zu werden.

II Gunderts Entwicklung einer gemeinsamen Fragestellung

Bevor Gundert – nach etwa einem Drittel seines Aufsatzes – auf sein eigentliches Anliegen zu sprechen kommt, geht er dem Ansatz Brandts und Schmid's nach: Bei Brandt und Schmid steht im Mittelpunkt der Themenkomplex von Automatisierung, Freizeit und dem Wunsch nach Selbstverwirklichung einerseits und andererseits die Rolle, die in diesem Zusammenhang die Bildung spielt. In der Diskussion innerhalb der SPD schlägt sich offenbar immer noch die marxistische Vorstellung über die Möglichkeit nieder, die Entfremdung aufzuheben.³ In dem Punkt, dass die Freizeit nicht nur positive Möglichkeiten, sondern auch Gefahren in sich birgt, ist er sich mit beiden einig, fragt aber dann, wie sie dazu kommen, anzunehmen, dass diese Gefahren „gerade“ „durch sozialistische Änderung der Struktur unserer Wirtschaft überwunden“ (S. 44) werden könnten.

Im Vergleich der Ausführungen Brandts und Schmid's kommt Gundert zu dem Ergebnis, dass ihm Carlo Schmid näher steht, da dieser – anders als Leo Brandt – nicht nur den Wert der Ausbildung im Blick hat, sondern auf das Verhältnis zwischen Bildung und Ausbildung eingeht. Gundert stellt anschließend die Frage, ob zwischen beiden ein Widerspruch oder ein ergänzendes Verhältnis bestehe; Bedarf bestehe an beidem; doch strebten beide Positionen seit einem Jahrhundert auseinander.

Im Folgenden stellt Gundert ein ganzes Bündel an Fragen, die alle darauf abzielen, den Ursprung der Entfremdung aus der Arbeit – genauer gesagt: aus der Art der Arbeit – zu erklären. Er schreckt nicht davor zurück, ein „Übergewicht des technischen Leistungswillens und Erfolgsstrebens“ – die Mentalität also, die das damalige „Wirtschaftswunder“ trug – als „Zeichen einer tieferen Passivität und Ratlosigkeit in dem, worauf es auch im Beruf, nicht nur in der Freizeit, eigentlich ankäme“ (S. 46), zu deuten, – das Jahrzehnt dieses „Wirtschaftswunders“ also fundamental kritisch zu betrachten.

Er lehnt die Vorstellung ab, über der technischen Ausbildung sollte sich „die geistige und seelische Bildung für die Freizeit“ erheben oder diese wiederum sollte sich aufteilen in eine „intellektuelle und ästhetische“, über der sich dann „die eigentlich wahre, ‚moralische und politische Bildung‘ als Erziehung zur Freiheit aufbaut.“ (S. 46) Konsequenter Weise spricht er sich gegen die Etablierung entsprechender Spezialfächer (Soziologie, Politik, Moral) aus. Er wendet sich dagegen, den Bereich der Ausbildung isoliert zu betrachten, die „selbst ein menschliches Tun“ (S. 47) sei. Nun kommt er auf „[s]ein besonderes Anliegen“ zu sprechen: „die Aufgaben und Möglichkeiten der humanistischen Bildung in unserer heutigen Welt“ (S. 47), und beklagt in diesem Zusammenhang den „Zwiespalt zwischen ‚Technik‘ und ‚Humanität‘“ (S. 47), von dem „der Chef und der Chauffeur“ (S. 47) gleichermaßen betroffen seien.

Den Kern seines Anliegens erreicht er mit seiner geradezu drängend wirkenden Frage: „[W]as haben Sie mit der humanistischen Bil-

„dung und dem humanistischen Gymnasium vor?“ (S. 48) Das Drängende seiner Frage resultiert offenbar aus einem vom Verfasser konstatierten „Missverstehen, das einer fruchtbaren Auseinandersetzung im Wege steht“ und „in einem gegenseitigen Misstrauen“, was beides zusammen zu der falschen „Antithese zwischen einer bloß noch ‚zweckmäßig‘ funktionierenden und einer höheren ‚zweckfreien‘, geistigen Existenz“ (S. 48) führt. Im Ergebnis werde „die Spaltung nur vertieft, statt überwunden.“ (S. 48) Diesem Missverständnis und diesem Misstrauen möchte Gundert entgegenwirken.

III Zwischenbilanz:

Gundert auf fremdem Terrain

An diesem Punkt des Referats seiner Ausführungen empfiehlt es sich, ein wenig innezuhalten und Rückschau zu halten: Gundert geht auf eine zum damaligen Zeitpunkt noch zu Teilen marxistisch geprägte Partei zu, indem er den „Ernst, mit dem hier Fragen, die uns alle bewegen, erörtert werden“ (S. 44), lobend hervorhebt, und sich im Folgenden als Fragender geriert, als einer, dem daran läge, „Näheres über ihre Gedanken und Absichten zu erfahren.“ (S. 44)

Schon an dieser Stelle drängt sich der Gedanke auf, dass diese Absicht nicht einem theoretischen Wissensdrang entspringt, sondern zu dem Zweck geäußert wird, seine eigenen Ansichten darzulegen.

Der Versuch, das Verbindende gegenüber dem Trennenden zu betonen, der sich darin niederschlägt, dass Gundert zunächst Fragen stellt, statt seine Ansichten konfrontativ gegen die von Brandt und Schmid zu stellen, treibt bisweilen merkwürdige Blüten: Es wird erkennbar, dass er sich auf ungewohntem Terrain bewegt, wenn er schreibt, er „sehe [...] noch nicht klar, wie die Analyse der Situation, die Sie in dem Referat von C. Schmid geben, mit dem Bemühen um eine Heilung übereinstimmt, die Sie dort andeuten.“ (S. 45) Die Meinung des kollektiven „Sie“, das sich auf die Gesamtpartei bezieht, scheint nach Gunderts Verständnis die des Parteimitglieds Schmid zu umfassen, während sich doch in Wirklichkeit die Meinung der Partei aus der Auseinandersetzung der Mitglieder entwickelt.

IV Gundert bringt sein Anliegen vor

Im folgenden Abschnitt „Die Aufgabe der humanistischen Bildung“ bekennt Gundert Farbe. Er fasst diese Aufgabe in drei Punkten zusammen, die jeweils kritisch betrachtet werden sollen:

(1) „Erstens sind uns gerade die entscheidenden Fragen und Aufgaben, vor die wir selbst durch das Problem der Wissenschaft und Technik gestellt sind, im Wesentlichen durch die Antike gestellt und können nur gemeistert werden in der lernenden und kritischen Auseinandersetzung mit ihr.“ (S. 49)

Er schließt sich im Folgenden – offenbar, um die Entfernung zur Position der SPD zunächst einmal so gering wie möglich zu halten – gedanklich an Carlo Schmid an, doch es hilft nichts: Mit seinen Formulierungen („die entscheidenden Fragen“, „im Wesentlichen durch die Antike gestellt“, „können nur gemeistert werden“ exponiert er sich. Er gerät auf diese Weise in eine Falle der Apologetik, wie sie THEO WIRTH kürzlich in dieser Zeitschrift beschrieben hat.⁵ Ersetzt man den Anspruch, Latein sei eine „logische“ Sprache, durch den, Griechisch erfülle Aufgaben, die kein anderes Fach erfüllen kann, steht man vor derselben, durch Überanstrengung der Argumentation erzeugten gefährlichen Ausgangssituation. Diese kann – z. B. dadurch, dass Formulierungen wörtlich genommen werden⁶ – Missverständnisse und, daraus folgend, Glaubwürdigkeitsverlust nach sich ziehen. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass die vorangegangene Analyse von Gunderts Aufsatz u. a. ergeben hatte, dass dieser Misstrauen und Missverständnissen entgegenwirken wollte.

(2) Im zweiten Punkt behauptet Gundert, dieser Gedanke habe „in einer Reihe von Werken Gestalt gewonnen [...], die imstande waren, Menschen verschiedenster Zeit und Überzeugung anzurühren, und zwar da, wo es um ihr Menschsein ging. Möglich war das, weil die Grundsituation und die wesentlichen Fragen und Ordnungen des menschlichen Daseins, die in aller Problematik doch einfach sind und in allem geschichtlichen Wandel wiederkehren, in diesen Werken einfach und beispielhaft zur Anschauung kommen.“ (S. 49f.)

Gundert gesteht anschließend ein, dass zwischen Antike und Gegenwart ein geschichtlicher Abstand bestehe, der zwar nicht zu überbrücken sei, wohl aber transzendiert werden könne. Ist dieses Argument fachfremden Personen schon nicht leicht nahe zu bringen, so verfällt er der Gefahr des Beschönigens, wenn er behaupten möchte (im Zusammenhang mit dem dritten Punkt), „die sprachliche Schulung [...] hat [...] oft sogar bei einem schlechten, formalistischen Unterricht ihre bildende Kraft bewiesen.“ (S. 50)

Zu sehr fällt der Kontrast zu der „Atmosphäre von großer Gesinnung, Gelassenheit und Takt“ (S. 50), die er den großen Werken der Antike zuschreibt, gegenüber dem zugegebenermaßen auch existenten „schlechten, formalistischen Unterricht“ ins Auge, als dass das Argument noch voll überzeugen könnte.

Im Zusammenhang mit dem letztgenannten Zitat kommt hinzu, dass hier ein Zusammenhang zwischen humanistischer Erziehung und entsprechendem Verhalten postuliert wird, der im entscheidenden Moment offenbar nicht garantiert werden kann.⁷

(3) „Das dritte ist die bildende Kraft der sprachlichen Disziplin des Lateinischen und Griechischen.“ (S. 50) Im Vergleich mit dem Selbstbewusstsein, mit dem die beiden ersten Punkte vorgetragen werden, wirkt die Bemerkung, mit der Gundert anschließend den dritten zu begründen versucht, fast zaghaft und im Folgenden fast beliebig:

„Ich wüsste [...] kaum ein besseres und umfassenderes Training kritischer und zugleich besinnlicher Energien des Geistes und der Seele.“ (S. 50) „Ob diese Möglichkeiten auf die Dauer fruchtbar sein können, hängt allerdings davon ab, dass sie äußerlich nicht verkümmern, sondern dass sie nicht von innen her der Isolierung verfallen.“ (S. 50)

Paradoxerweise entfaltet diese bescheidene, mit Einschränkungen versehene Formulierung eher werbende Wirkung als die vorausgegangenen. Allerdings ergeht sich Gundert in unklaren Begriffen und Andeutungen („äußerlich verkümmern“, „Isolierung“ „von innen her“, „besinnliche Energie“). Und hinsichtlich der Differenzierung zwischen Geist und Seele meinte Gundert wohl

zu Unrecht, sich auf die Kenntnis philosophischer Unterscheidungen aus dem 19. Jahrhundert oder gar der Antike verlassen zu können, so dass seine Ausdrucksweise unklar bleibt.

Alles andere als bescheiden wirkt hingegen der Ton von Gunderts zusammenfassenden Bemerkungen zu diesem Hauptkapitel seines Aufsatzes. Er schreibt der humanistischen Bildung „ein doppelt ernstes Gewicht in unserer Zeit“ (S. 51) zu: „einmal von innen her, [...] wenn eine hinreichend starke Schicht im Volk den originalen Zugang zu seinen Wurzeln hat. Zum anderen nach außen hin: in unserem Bemühen um die Stellung Europas in der Welt. [...] [W]ir können in dem kommenden Wettbewerb und geistigen Austausch mit der außereuropäischen Welt nur dann gut bestehen, wenn wir selber im Wissen um unsere eigenen Ursprünge und die formenden Grundgedanken Europas klar sind.“ (S. 51)

Mischen sich im ersten Punkt in unklarer Weise Elite- und demokratisches Denken⁸ sowie ein völkischer Ton, so zeigen sich im zweiten die fatalen Folgen des unzulänglichen Versuches, sich der Gegenseite als ernstzunehmender Gesprächspartner zu empfehlen. Gundert scheint nur ein unklares Verständnis von dem Verhältnis der SPD zur Welt der Wirtschaft zu haben.⁹ Das verführt ihn dazu – in der offensichtlichen Absicht, die Vorstellung ad absurdum zu führen, die humanistisch Gebildeten wollten „auf einer Insel existieren“ (S.48) –, die angeblich handfesten Vorteile humanistischer Bildung zu betonen. So gelangt er zu einer erschreckend modernen Vorstellung, alle Fächer, auch die klassischen Sprachen sollten auf ihre Verwertbarkeit hin überprüft werden. Auch in diesem Fall – wie in dem der übertreibenden, ausschließenden Formulierung – führt das Mehr, das er anstrebt, zu einem Weniger an Glaubwürdigkeit.

Ein ähnliches Problem entsteht, wenn er den Anspruch erhebt, die übrigen Fächer sollten „um diesen Kern [scil. der klassischen Sprachen]“ (S. 51) gruppiert werden. Gundert scheint nicht zu bemerken, dass es hierbei um das Verhältnis bestimmender sozialer und politischer Kräfte geht und nicht darum, dass das humanistische Gymnasium „aus seiner leidigen Abwehrstellung befreit“ (S. 51) werde. Eine vergleichbare Wirk-

lichkeitsfremdheit spricht aus seinen Worten, wenn er schreibt: „Angesichts des verheerenden Sogs, den das reine Erfolgsstreben im Beruf und die Selbstvergessenheit im Zeitvertreib auf die Massen ausübt, erscheint es allerdings vordringlich, dass denen geholfen wird, die diesem Sog innerlich am wehrlosesten ausgeliefert sind.“ (S. 52)

Man fragt sich, woher Gundert die Sicherheit nimmt, dass die von ihm genannten Massen gerade vom humanistischen Gymnasium zu erreichen wären. Und andererseits: Was stellt er sich unter dem Volk vor, wenn er meint: „Das Volk wird sich, wenn es um Erziehung geht, immer nach denen richten, die von sich am meisten verlangen.“ (S. 52)?

Ein ebenso idealistisch-naives Bild wie vom Volk hat er auch von der humanistischen Bildung: „[D]ie humanistische Bildung [ist] etwas, was auf die doppelte Gefahr des Schwunds und der Erstarrung geschichtlicher Erinnerung besonders sensibel reagiert.“ (S. 52)

Der Unterschied in der Qualität von Gunderts Argumentation innerhalb seines „Offenen Briefs“ wird besonders deutlich, erinnert man sich der differenzierten Auseinandersetzung mit den Positionen Brandts und Schmidts von dessen Anfang. So sollen seine abschließenden „Überlegungen zu möglichen Reformen“ nur so summarisch abgehandelt werden, wie sie vorgetragen werden: Seinen Bemerkungen zu möglichen Schulreformen ist der dienende Charakter innerhalb seiner Argumentation deutlich anzumerken: Schluss mit der „Reformiererei“ (S. 52), stattdessen lieber: „Probe- und Modellschulen“ und „tätige Stille“ (S. 53) – darin erschöpfen sich seine Forderungen.

Am Schluss versöhnen dann freilich einige Bemerkungen, aus denen nicht die nur unvollkommen verhüllte interessengeleitete, sondern eine gelassene Haltung spricht: Der humanistische Bildungsweg „lässt sich nicht lehren. Es lässt sich vielleicht vorleben.“ (S. 54) Gundert endet mit den schönen, wenn auch im Vorangegangenen keineswegs immer eingelösten Worten: „Ich schließe in der Überzeugung, dass in der Schwierigkeit und Verworrenheit der Dinge, um die es hier geht, nur das aufrichtige Gespräch uns weiterhelfen kann.“ (S. 54)

V. Fazit

Gunderts bemerkenswerter Versuch, sich an eine Partei zu wenden, die ihm ideologisch offensichtlich fern steht, ist zunächst aller Ehren wert. Im Laufe seiner Argumentation wird jedoch klar, dass es ihm vorrangig darum geht, in der SPD Verständnis für seine Forderung zu finden, die Stellung des humanistischen Gymnasiums zu festigen, weniger darum, einen voraussetzungslosen Dialog zu führen. Nun ist ohne weiteres einzugestehen, dass dies auch zu viel von ihm verlangt wäre. Leider entsteht aber doch der Eindruck, Gundert verfolgte seine Ziele nicht auf geradem Wege.

Hinzu kommt, dass er – wie viele, die die Existenzberechtigung der klassischen Sprachen in der jeweiligen Gegenwart verteidigen wollen – zu übertreibenden Formulierungen greift und dass die von ihm angestrebte Annäherung an Positionen der SPD darunter leidet, dass er in deren Milieu offensichtlich fremd ist.

Die Folgen sind in dem Organ, in dem Gundert seine Überlegungen publiziert hatte, zu besichtigen, und zwar in negativer Form. Zunächst kann festgestellt werden, dass die vom Münchner Parteitag der SPD angestoßene Debatte zum Verhältnis von Geist und Technik fortgeführt wird. Im selben Band der Zeitschrift „Die Neue Gesellschaft“ veröffentlichte der seinerzeit führende Theoretiker der SPD WILLI EICHLER, der zudem maßgeblich an der Vorbereitung des Godesberger Programms von 1959 beteiligt war, einen Aufsatz mit dem Titel „Die Herausforderung des Geistes durch die Technik“.¹¹ In ihm zitiert er die Namen u. a. der folgenden Wissenschaftler: HELMUT SCHELSKY (Soziologe), HELMUT THIELICKE (Theologe), OSWALD VON NELL-BREUNING (Sozialphilosoph), HELLMUT BECKER (Erziehungswissenschaftler). Gunderts¹² Name fällt nicht.

Anmerkungen:

- 1) In: Gnomon 48 (1976), S. 96.
- 2) Zur Frage der Bildung. Offener Brief an die Sozialdemokratische Partei Deutschlands. In: Die Neue Gesellschaft 4 (1957), S. 44-54. – Zitate im Text werden im Folgenden nur mit Seitenzahl, ohne den Fundort, angegeben.

- 3) Aktuell wird immer noch darüber gestritten, ob die Aufhebung der Entfremdung nur vom jungen Marx angestrebt wurde oder ob dieses Ziel von Marx nie aufgegeben wurde. Stichwortartig seien nur die Positionen der sogenannten „neuen Marxlektüre“ und der „Praxisphilosophie“ genannt.
- 4) Hier zitiert Gundert einen der beiden Verfasser, mit denen er sich auseinandersetzt. (Später nennt er jeweils den Namen, hier noch nicht.)
- 5) Theo Wirth: Die leidige Sache mit dem „logischen“ Latein. In: Forum Classicum 53 (2010), S. 272-4.
- 6) Die Rolle, die Theo Wirth (ebd., S. 273) den Äquivokationen im Zusammenhang mit der Argumentation der „LU-Befürworter“ zuspricht, spielen in Gunderts Argumentation die Ausschließlichkeit behauptenden Formulierungen.
- 7) In diesem Zusammenhang muss leider auch auf die Vita Gunderts selbst hingewiesen werden. Vgl. den Wikipedia-Artikel s.v. Hermann Gundert, wo es heißt: „Nach dem Krieg wurde Gundert vorerst aus dem Lehramt entlassen, da er seit 1939 (rückwirkend seit 1934) Mitglied der NSDAP und der SA war. Gundert selbst gab gegenüber der Militärregierung an, dass er sich zwar als Student zögernd der NSDAP angeschlossen habe, die Gefahren dieser Bewegung jedoch gesehen habe und niemals politisch hervorgetreten sei. In die SA sei er „als Ausgleich gegen [s]eine rein geistige Beschäftigung und zurückgezogene Lebensweise“ eingetreten, habe aber an keinen Terroraktionen teilgenommen. Sein Rang als Truppführer sei eine automatische Angleichung an seinen Wehrmachtsrang gewesen.“ Auf das apologetische Argument der so genannten „Dienstgradangleichung“ kann in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden; es sei nur auf die bahnbrechende Arbeit Hans Buchheims verwiesen, der es in einem Gutachten für das Münchner Institut für Zeitgeschichte widerlegte: Die Aufnahme von Polizeibeamten in die SS und die Angleichung ihrer SS-Dienstgrade an ihre Beamtenränge (Dienstgradangleichung) in der Zeit des Dritten Reiches. Gutachten vom September 1960. In: Institut für Zeitgeschichte (Hrsg.): Gutachten des Instituts für Zeitgeschichte, Band 2, 1966, S. 172-81.– Ansonsten sei für den literarischen Bereich auf Alfred Anderschs autobiographische Erzählung „Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte“, Zürich 1980 verwiesen. (Andersch schildert hier, wie ihn der Vater Heinrich Himmmlers an Hand eines Thukydides-Textes so rabiat examinierte, dass er anschließend die Schule verlassen musste.)
- 8) Vgl. eine ähnliche Formulierung auf derselben Seite, wo Gundert das Ziel formuliert, „dass nicht bloß ein exklusiver Kreis von Spezialisten, sondern eine repräsentative Schicht im Volk lebt, die im humanistischen Gymnasium den originalen Zugang zur griechischen Welt hat.“ Sein Gedanke ist ähnlich dem Humboldts, mit dem Unterschied, dass er etwa 150 Jahre später formuliert wird.
- 9) Hierauf scheint es mir zurückzuführen sein, wenn er als Argument für den Nutzen humanistischer Bildung in der Welt der Wirtschaft anführt, „dass man solche [humanistisch gebildeten] Leute in leitender Stellung besonders gut gebrauchen könnte.“ (S. 52) Gundert meint fälschlicherweise, der SPD (des Jahres 1957!) liege das Wohlergehen von „Leute[n] in leitender Stellung besonders am Herzen.“
- 10) Gemeint sind die im Text bereits hervorgehobenen wie: „die entscheidenden Fragen“, „im Wesentlichen durch die Antike gestellt“, „können nur gemeistert werden“.
- 11) In: Die Neue Gesellschaft 4 (1957), S. 163-70. – Eichler fasst die Thematik zu Beginn prägnant zusammen: „Die Mobilisierung des Geistes, die die Sozialdemokraten besonders akzentuiert seit ihrem Münchner Parteitag und der Düsseldorfer Parlamentarier-Konferenz des vorigen Jahres auf ihre Fahne geschrieben haben, besagt in der Hauptsache und vor allem, dass die politischen Aufgaben der zweiten industriellen Revolution ihrerseits nicht nur organisatorische und technische, sondern in hervorragendem Maße geistige, und zwar ethisch-moralische und ästhetische sind.“ Hier hätte Eichler, wenn er gewollt hätte, offensichtlich an Gundert anknüpfen können -, aber eben nur, wenn er gewollt hätte.
- 12) Ob andererseits Gundert weitere Initiativen der SPD gegenüber unternommen hat, ist mir nicht bekannt.

LOTHAR ZIESKE, Hamburg

Aufklärung durch ein einziges Buch

Das Buch, von dem die Rede ist, kann Lehrern der alten Sprachen dabei helfen, die Frage zu beantworten, die ihnen in dem Vortrag gestellt wurde, den der damalige Syndikus der ‚Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände‘, Dr. JOSEF SIEGERS, am 10. April 1996 auf ihrer Fachtagung in Jena über „Anforderungen der Arbeitswelt an die Gymnasialbildung“ gehalten hat. Er sprach über die „Trends, von denen Wirtschaft und Gesellschaft in Zukunft noch stärker als bisher geprägt sein werden.“ Daher seien in der Arbeitswelt nun „neue Qualifikationen und Arbeitsmuster“ geboten. Auf die Bildung, welche den Schülern im humanistischen Gymnasium vermittelt werde, kämen damit neue Aufgaben zu, z. B. die Förderung von Eigenschaften, wie sie in global agierenden Unternehmen gefragt seien, Flexibilität, Funktionalität, Mobilität u. a.

Der Vortrag hatte damals eine Art Schock ausgelöst. Wir konnten uns noch keinen Vers darauf machen und haben gar nicht gemerkt, dass damit die Tagung und unser Bildungsauftrag, dem sie doch dienen sollte, kaltblütig zur ‚*victa causa*‘ erklärt worden waren.

Nachdem wir nun in der Realität erlebt haben, wie jene „Trends“ aussehen und wohin uns die neuen „Qualifikationen“ und „Arbeitsmuster“ gebracht haben, finde ich die „Schlagworte“ von Herrn Siegers in dem gerade erschienenen Buch „Das Gespenst des Kapitals“ des Berliner Kulturwissenschaftlers JOSEPH VOGL (Zürich, Diaphanes 2010, S. 137f.) wieder, einer kritischen Geschichte der Geldwirtschaft von ARISTOTELES bis heute. Sie endet mit einer ausgezeichneten Analyse der globalen Finanzkrise – der einzigen, die endlich die Hintergründe an den Tag bringt:

„Die tätigen Individuen finden sich als Arbeitsnomaden in einer Grauzone zwischen Häuslichkeit und Büro, Beruf und Privatheit, persönlichen und professionellen Verhältnissen eingestellt. Die entsprechenden Schlagworte bieten einen Überblick, wie sich Wirklichkeit programmieren, d. h. realisieren lässt: lebenslanges Lernen, Flexibilität, Mobilitätsbereitschaft und die Herrschaft des Kurzfristigen verlangen die Auflösung stabiler Identitäten und reservieren die Zukunft für ein wolkiges, wandelbares Ich. Kurzfristige Verträge ersetzen

dauerhafte Institutionen in professionellen und familiären, kulturellen und sozialen Domänen. Wer die Ratgeberliteratur für Lohnempfänger aufschlägt, wird über das Ende beruflicher Routinen, über das Ende erwartbarer Lebenswege und Karrieren belehrt. Der ältere Auftrag, Lebensläufe als Selbstwertungsprozesse zu verwirklichen, weicht der Aufgabe, sich mit einer Kunst des Anderswerdens zu arrangieren. Der Identitätszwang ist der Empfehlung zum Nicht-Identischen gewichen.“ (a. O. S. 137f.)

Was wir damals noch als einen Beitrag zu der Diskussion über den „Schüler von heute“ in unser Wissen einzuordnen versuchten, ist hier als Programm zu Vereinnahmung des Menschen durch die Wirtschaft zu erkennen: Was der Mensch zu leisten vermag, wird aus dem Zusammenhang der Personalisation herausgerissen und im Rahmen unternehmerischer Ziele betrieblichen Funktionen zugeordnet. Diese Vereinnahmung des Individuums durch die Wirtschaft ist aber – wie Vogl in seinem Buch zeigt – nur ein Symptom einer allgemeinen Neufassung des Gesellschaftsvertrags (*contrat social*), mit dem der neue globale Finanzkapitalismus „nicht weniger als eine Demokratisierung der Finanzwelt und eine Ordnungsgestalt (verspricht), die – ausgestattet mit konzisen theoretischen Modellen, optimierten Finanzprodukten und digitalen Technologien – besser als die utopischen Sozialismen des neunzehnten Jahrhunderts sozialen Ausgleich zu bewerkstelligen vermag.“ (a. O. S. 111)

Die Rede ist von den Monetaristen (MILTON FRIEDMAN, FRIEDRICH VON HAYEK u. a.), welche die Wirtschaftswissenschaften mathematisiert haben und „das Gebiet der Finanzen über das des materiellen Kapitals hinaus auf das des Humankapitals ausdehnen“ wollen (a. a. O.). Nur Leistung oder Begabung könnten Einkommensunterschiede rechtfertigen. Stabilität sei nur durch Regulierung der Geldmenge, nie durch politische Eingriffe zu erreichen. Das unserer Verfassung zugrunde liegende Gleichheitsprinzip wird also der Politik entzogen und zur Aufgabe der kapitalistischen Ökonomie erklärt.

Diese Ökonomie aber hat unser Leben von Grund auf verändert. Vogl bezeichnet diesen Prozess als eine

„Finanzialisierung“ der Gesellschaft. Während zweieinhalb Jahrtausende lang als Aufgabe der Wirtschaft galt, den Bedarf an Gütern und Dienstleistungen zu decken, sei nun ihr Ziel, die Rendite der Anteilseigner (*shareholder value*) zu maximieren, d. h. das soziale Leben mit der Bewegung des Kapitals zu koordinieren (a. O. S 140). Der Erfolg dieser Ökonomie zeige sich darin, dass der Finanzmarkt innerhalb einer Generation zum größten Markt geworden sei, mit einem Volumen, das inzwischen das Dreifache des Weltumsatzes an Verbrauchsgütern betrage (a. O. S. 90). Doch ihr Versprechen, Stabilität und Ausgleich zu bewirken, habe sie nicht eingehalten. Denn obwohl ihre Marktstrategen stets den Risikofaktor ihrer Geschäftsmodelle bei nahe Null einsetzten, sei eine Finanzkrise der anderen gefolgt (a. O. S. 150). Das streng eingehaltene Wettbewerbsprinzip aber habe die Individuen und Nationen nicht etwa zur Solidarität motiviert, sondern in Reich und Arm, Gewinner und Verlierer, Gläubiger und Schuldner gespalten.

Die Schulden aber spielen auf dem Finanzmarkt eine wichtige Rolle, weil sie da nicht etwa

getilgt, sondern, in Finanzderivaten verpackt, die sich verkaufen lassen, wieder zu Geld werden. Die Bank kann dem Kunden damit bei steigender Kapitalnachfrage jederzeit ein Finanzierungsangebot machen (a. O. S. 164ff.).

Zu den Preisen der Finanzprodukte erklärt Vogl, dass sie sich nicht nach den Mechanismen von Warenmärkten bilden, wo sie nach dem Maß knapper Mengen und gegebener Quantitäten zustande kommen. Solche Anhaltspunkte fehlen hier, wo Investitions- und Finanzierungsentscheidungen auf eine ungewisse Zukunft und deren Ertragsrisiken hin getroffen werden. Preise gebe es hier nur „als höchst wirksame Wertgespenster“ (a. O. S. 157).

Wie der Buchtitel sagt, erklärt Vogl das freie Kapital zu einem „Gespenst“, weil es „unproduktives Geld mit Zeugungskraft versehen und mittels der Verkäuflichkeit von Schulden den Umlauf von Kapital mobilisieren“, also sich selbst vermehren kann (a. O. S. 80), und fährt fort: „Das bedeutet erstens, dass die Zirkulationssphäre autonom wird, sich von den Produktionen absetzt, eigenen

Spaß am Latein lernen: mit Comics

V&R



Thomas Kurth / Susanne Pels /
Marcus Hartmanns /
Dirk Erkelenz

Fidus

Latein entdecken:
Ein Comic für Einsteiger

2011. 80 S. mit zahlr. Abb.
und Kopiervorl., DIN A4, kart.
€ 16,95 D
ISBN 978-3-525-71003-6

Mit dem Hund »Fidus« lernen die Schülerinnen und Schüler das Köln der frühen Kaiserzeit kennen. Die Comics ermöglichen einen sanften und motivierenden Einstieg in die lateinische Sprache. Die Kinder lernen so erste Formen und Wörter und der Einstieg ins Lehrbuch wird stark entlastet.



Michaela Hellmich

Caesar Der Gallische Krieg

Ein Comic als Caesar-Lektüre

2011. ca. 64 Seiten
mit zahlr. Abb., DIN A4, Paperb.
ca. € 9,95 D
ISBN 978-3-525-71020-3
Erscheint im Juli 2011

Diese Caesar-Lektüre ist doppelseitig aufgebaut: Eine Comic-Fassung ermöglicht ein erstes grundlegendes Textverständnis und entlastet auch sprachlich schwierige Passagen. Sie dient zur Vorerschließung, an die sich die Arbeit mit dem Originaltext auf der gegenüberliegenden Seite anschließt.

Vandenhoeck & Ruprecht

Weitere Informationen: Vandenhoeck & Ruprecht, Schulbuch 37070 Göttingen info@v-r.de www.v-r-schule.de

Gesetzmäßigkeiten unterliegt und keinesfalls mehr in einfache Tauschakte konvertiert werden kann. Zahlungen sind offene Zahlungsverprechen, und im Unterschied zur bloßen Geldzirkulation ist die Zirkulation von Kreditgeld und Kapital unabhängig von bestehenden Gütern oder der Schranke des vorhandenen Geldes (a. a. O.).

Die Ablösung des Kapitalverkehrs vom Alltag der Realwirtschaft hat nach Vogls Meinung die Folge, dass auch die Ausbildung der Arbeitskräfte aus dem realen Sozialisationsgeschehen (Familie, Schulsystem usw.) herausgenommen und einer Bildungsökonomie überantwortet wird, die von betrieblichen Bedürfnissen bestimmt ist, d. h. ebenfalls dem Prozess der „Finanzialisierung“ (S. 140) unterliegt. Zur Begründung dient das Humankapital-Konzept, in dem das Investitionskalkül auf die Ausbildung angewandt und geprüft wird, ob und wie sich private und staatliche Bildungsinvestitionen (Lernen, Studium, Schulsystem, Universitäten usw.) in entsprechend hohen Nettoerträgen verzinsen.

Im Schlusskapitel seines Buches („Überraschungsraum“) erklärt Vogl dann, wie die Finanzmärkte wegen des Versagens der zuständigen Aufsichtsorgane weltweit außer Kontrolle geraten sind und die Banken unvorstellbar hohe Schulden angehäuft haben, wodurch die öffentliche Hand gezwungen war, „Rettungsschirme“ für sie aufzuspannen und der Politik Sparhaushalte zu verordnen mit der Folge, dass nicht einmal die dringendsten Aufgaben zur Sicherung des Allgemeinwohls finanziert werden können. Hier aber erweise sich, dass Geld, Kapital, Liquidität „nicht einfach private Güter in privaten Händen zu privaten Zwecken“, sondern „ein öffentliches, d. h. alle betreffendes und bewegendes Gut“ seien (a. O. S. 176).

Vogls Darstellung der Krise lässt sich unter einem Begriff zusammenfassen, den HARTMUT VON HENTIG 1984 für die Kennzeichnung des Informatik-Zeitalters geprägt hat, es finde ein „allmähliches Verschwinden der Wirklichkeit“ statt. So verschwinde auch die ökonomische Praxis mit ihren Risiken hinter einer ökonomischen Theorie, die an eine Selbstregulierung der Kapitalbewegung glaubt. Bei den Akteuren entstehe eine „Gefahrenblindheit“ (a. O. S. 177), die jene Eigenart der Finanzmärkte vergessen ließe, die im Mangel

zuverlässiger Informationen bestehe: „Nichts was war oder ist, sondern was vielleicht, möglicherweise oder wahrscheinlich eintreten wird, bestimmt den Gang der Ereignisse“ (a. O. S. 155). Wenn dann ein Risiko falsch eingeschätzt werde, könne „durch die von der Bankenstruktur garantierte Interdependenz“ das ganze System zusammenbrechen, wie es seit 2007 auch geschehen sei. Damit sei nun „das Zufällige, die Gefahr, ein unbändiger Ereignissturm in die Mitte moderner Vorsorgegesellschaften zurückgekehrt.“ Das sei der „wilde Überraschungsraum, in den sich unsere Gesellschaften hineinfianziert haben“ (a. O. S. 178).

Wenn der Vertreter der Arbeitgeber in seinem Vortrag von den Lehrern verlangt hat, den Unterricht den Wünschen der Wirtschaft, d. h. betrieblichen Bedürfnissen anzupassen, ist dahinter das Gesellschaftsbild der neuen Finanzökonomie zu erkennen („Human-Kapital“). Der Lehrer kann demgegenüber nur auf die staatlichen Richtlinien verweisen, die ihm auftragen, seinen Schüler zu eigenem Urteil über die Dinge anzuleiten („Selbstbestimmung“). Wo die Antike als Gegenstand des Unterrichts ansteht, wird der Umgang mit den Quellen unserer Kultur gelernt. Dafür bietet Vogls Buch mit der Geldethik ein Wirtschaftsthema an, das die Auseinandersetzung mit der Gegenwart ermöglicht, die vom „ökonomischen Imperialismus“ (a. O. S. 135) geprägt sei. Denn Vogl hat nicht nur dieses gespenstische Treiben des Finanzkapitals bloßgelegt, sondern auch die Herkunft der ökonomischen Doktrin („Selbstregulierung“), die ihm zur Rechtfertigung dient, bis zur Antike zurückverfolgt. Damals habe der Reichtum seine Grenze gefunden, wenn sein Zweck in der Gemeinschaft der Bürger erfüllt war, während es als sinnlos galt, sein Geld bis ins Grenzenlose zu vermehren (a. O. S. 118ff.). Diese Bindung an eine Ethik des Maßhaltens habe sich in der modernen Theorie des Marktes als einer Form des sozialen Ausgleichs erhalten. Die Folge sei ein „Legitimationszirkel“ gewesen, d. h. die ökonomische Doktrin rechtfertige sich selbst. Wenn die gewünschten Ergebnisse ausblieben, mache sie Fehlverhalten auf dem Markt dafür verantwortlich. Die Theorie selbst sei unantastbar geblieben – bis es zur Katastrophe gekommen sei (a. O. S. 174f.).

EBERHARD HERMES, Hevensen

Ein weitsichtiger Impulsgeber par excellence – Klaus Westphalen wird 80

Am 5. Oktober 2011 vollendet KLAUS WESTPHALEN sein 80. Lebensjahr. Der in Duisburg geborene und seit 1936 in Bayern aufgewachsene Westphalen ist unter denen, die sich seit den 70er Jahren für den Erhalt und die Modernisierung des altsprachlichen Unterrichts einsetzten, ein Unikum: Geling es ihm doch immer wieder, die in vielerlei Hinsicht isolierten Fächer Latein und Griechisch in den pädagogischen Gesamtzusammenhang gymnasialer Bildung neu einzubetten, ohne die eigene Identität aufzugeben. Es gelang ihm, die Fächer mit anerkannten erziehungswissenschaftlichen Kategorien zu begründen und daraus wertvolle Impulse für Weiterentwicklung von Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu gewinnen. Um es schon an dieser Stelle kurz zu machen: Ohne Klaus Westphalen hätte der altsprachliche Unterricht mit Sicherheit nicht die seit den 70er Jahren vollzogene, wissenschaftlich fundierte Modernisierung erlebt, die als eine entscheidende Voraussetzung für die positiven Entwicklungen der letzten Jahre gelten darf.

Westphalen, der in München Klassische Philologie, Pädagogik, Geschichte und Philosophie studiert hatte und von FRIEDRICH KLINGNER mit dem Thema „Die Kulturentstehungslehre in der Lehre des Lukrez“ promoviert worden war, legte einen bemerkenswerten beruflichen Werdegang zurück: Nach dem zweiten Staatsexamen im Jahr 1957 unterrichtete er zunächst am Wilhelmsgymnasium in München und begab sich 1967 für drei Jahre an die deutsche Schule in Windhoek/Namibia. Von 1970-1981 arbeitete er am Bayerischen Institut für Schulpädagogik, zuletzt als Leiter der Grundsatzabteilung „Allgemeine Wissenschaften“. Im März 1981 wurde er an die Pädagogische Hochschule in Kiel auf einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft berufen, der 1994 an die Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Christian-Albrechts-Universität übergeführt wurde. Seit 1996 befindet er sich im Ruhestand. Klaus Westphalen bewegte sich stets zwischen zwei Polen, die leider allzuoft nichts miteinander zu tun haben (wollen), nämlich zwischen

Erziehungswissenschaft und altsprachlicher Fachdidaktik. So hatte er sich in den 70er Jahren bundesweit einen Namen als innovativer Curriculumentwickler mit Augenmaß gemacht, insbesondere in den Schriften „Praxisnahe Curriculumentwicklung“ (1973) und „Gymnasialbildung und Oberstufenreform“ (1979). Gleichzeitig hatte er energisch die Modernisierung des aufs höchste bedrohten Lateinunterrichts vorangetrieben, etwa als Mitglied des legendären Didaktischen Ausschusses, in dem ihm zusammen mit OTTO SCHÖNBERGER und anderen der entscheidende programmatische Zukunftsentwurf gelang, die Entwicklung der DAV-Matrix. Auf dieser Grundlage wurde der Lateinunterricht mit den Inhaltsklassen Sprache – Literatur – Gesellschaft, Staat, Geschichte – Grundfragen menschlicher Existenz erstmals in überzeugender Weise als polyvalentes Fach definiert. Unter vielen anderen Innovationen fiel an der DAV-Matrix vor allem die Wissenschaftlichkeit der Argumentation auf, humanistisches Bildungspathos gehörte der Vergangenheit an. Insgesamt gelang es Westphalen, begrifflichen und inhaltlichen Anschluss an die damals aktuelle Curriculumsdiskussion zu gewinnen; erst dadurch positionierte er die Lateindidaktik als ernstzunehmenden Dialogpartner für die prägenden Akteure der damaligen Bildungsdiskussion. Darüber hinaus gelang es Westphalen immer wieder, der Praxis des Lateinunterrichts einen kritischen Spiegel vorzuhalten, so etwa in seinem programmatischen Artikel „Falsch motiviert? Überlegungen zum Motivationsproblem im Lateinunterricht als zweiter Fremdsprache“ (1971). Er legte eine Fülle grundlegender fachdidaktischer Schriften vor, unter denen immer noch „Basissprache Latein“ aus dem Jahr 1992 hervorsticht und das an dieser Stelle zur Lektüre nachdrücklich empfohlen sei. Darüber hinaus gehört Klaus Westphalen zu den wenigen Persönlichkeiten, die wissenschaftlich fundiert um eine zeitgemäße Definition humanistischer Bildung rangen, ohne in rückwärtsgewandtes Bildungspathos und unerfüllbare Wunschvorstellungen zu

verfallen. Besonderen Einfluss auf die praktische Modernisierung des Lateinunterrichts gewann Klaus Westphalen als Herausgeber zahlreicher Unterrichtswerke: ROMA entstand seit den 70er Jahren unter seiner Ägide (zusammen mit JOSEF LINDAUER) und dürfte mit einer Millionenaufgabe zu den erfolgreichsten Lateinlehrbüchern aller Zeiten gehören. Ebenso erfolgreich verantwortete er zusammen mit RAINER NICKEL und CLEMENT UTZ das weithin bekannte Lehrwerk FELIX und stellte mit Clement Utz die konzeptionellen Wei-

chen für PRIMA, einem der ersten Vertreter der vierten Lehrbuchgeneration nach 1945.

Klaus Westphalens Lebensleistung ist nicht hoch genug einzuschätzen. Seine Offenheit, sein überzeugendes wissenschaftliches Ethos, sein Mut zu Veränderung und Bewahrung sowie schließlich seine ganz persönliche *humanitas* machen ihn für alle zum Vorbild, die sich für den altsprachlichen Unterricht engagieren.

STEFAN KIPPE, Berlin

Omnia sponte fluant, absit violentia rebus – Andreas Fritsch wird 70

Wer das FORUM CLASSICUM liest, denkt unweigerlich an ANDREAS FRITSCH: Bereits seit 1991 ist er der Schriftleiter dieses für den altsprachlichen Unterricht in Deutschland wahrscheinlich wichtigsten Periodicums – kaum zu glauben, dass er diese freiwillig gewählte, ehrenamtliche Aufgabe schon so lange und mit so großem Erfolg versieht. In das zwanzigste Jahr dieses herausragenden Engagements fällt nun ein runder Geburtstag: Andreas Fritsch wird am 2. September 2011 seinen 70. Geburtstag feiern können. Dies ist ein willkommener Anlass, ihn an dieser Stelle für seine großen Verdienste für die altsprachliche Bildung in Deutschland zu würdigen.

Nach Studium und Schuldienst in Berlin war A. Fritsch seit 1972 Professor für Lateinische Sprache und Literatur und ihre Didaktik, zunächst an der Pädagogischen Hochschule, seit 1980 an der Freien Universität Berlin. Von 2001-2006 lehrte er im Rahmen einer Kooperation beider Universitäten auch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Fritsch hat nicht nur mehrere Generationen von Berliner Lateinlehrerinnen und -lehrern geprägt, sondern hat mit seiner ausgesprochen reichhaltigen Publikationstätigkeit dauerhafte Spuren im häufig kurzlebigen didaktischen Geschäft hinterlassen.

Hierzu zählen seine Arbeiten zur Geschichte des Lateinunterrichts, die nach wie vor unersetzliche Grundlagenforschungen darstellen und jenseits aller didaktischen Moden von bleibendem Wert sind. Andreas Fritsch hat in mustergültiger Weise unter Beweis gestellt, dass eine moderne

Fachdidaktik nur dann nachhaltige Leistungen erbringen kann, wenn sie auf der Basis ausführlicher historischer Reflexion agiert. Ein derartig geschärftes Bewusstsein für die wechselhafte Geschichte des Lateinunterrichts führt nicht nur zu größerer Gelassenheit gegenüber didaktischen Modeströmungen, sondern verschafft auch eine verlässliche Grundlage für die Entwicklung von Zukunftskonzepten. Dieses historisch fundierte Interesse an Bildung zeigt sich auch in Fritschs großem Engagement für die Erforschung und zeitgemäße Rezeption des großen Didaktikers JOHANNES AMOS COMENIUS, dessen Motto „*Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*“ ihn in seinem didaktischen und pädagogischen Denken nachhaltig beeinflusst hat. Dass er auch auf diesem Gebiet den Ruf eines anerkannten Spezialisten genießt, wird durch die Tatsache unterstrichen, dass er seit 2005 mit großem Erfolg die Deutsche Comenius-Gesellschaft leitet. Sein dritter großer Schwerpunkt ist natürlich das gesprochene Latein, zu dessen profiliertesten Vertretern er gehört. Sein Einsatz erschöpft sich dabei nicht nur auf das Verfassen von Grundlagenwerken (Lateinsprechen im Unterricht, Bamberg 1990), sondern zeigt sich vor allem in der praktischen Betätigung: Ein DAV-Kongress ohne die von ihm gestaltete *Officina Latina* ist schlichtweg nicht vorstellbar. Immer wieder leitete er in Berlin lateinische Gesprächskreise und pflegt bis heute den nationalen wie internationalen Austausch, etwa im Rahmen der *Societas Latina* und der *Academia Latinitati Fovendae* in Rom. Traditionell obliegt es

ihm, die lateinischen Urkunden für die Humanismusp reiseträger des DAV zu entwerfen. Zudem ist Fritsch ein exzellenter Kenner des Fabeldichters PHAEDRUS, ist Mitautor der überaus erfolgreichen Unterrichtswerke *Cursus Continuus* und *Cursus* und hat Artikel verfasst, die zum unverzichtbaren Grundbestand altsprachlicher Fachdidaktik gehören (z. B. zur Sachkunde im lateinischen Anfangsunterricht).

Darüberhinaus hat Fritsch die universitäre Lehre immer als grundlegenden Teil der Lehrerbildung begriffen und aktiv gestaltet. Es war ihm besonders wichtig, dass bereits den Studierenden auf theoretisch fundierter Grundlage eine bewusst reflektierte und auch eigenständig gestaltete Begegnung mit der Schulpraxis ermöglicht wurde. Dies dokumentierte er am überzeugendsten dadurch, dass er in der vorlesungsfreien Zeit stets unermüdlich in Berlin unterwegs war, um die Studierenden im Rahmen des Unterrichtspraktikums zu besuchen. Er sah sich stets als Bindeglied zwischen Universität und Schule und hat nicht zuletzt als langjähriger Schriftführer des Landesverbandes Berlin und Brandenburg im Deutschen Altphilologenverband ganz entscheidend dazu beigetragen, dass sich in Berlin auf dem Gebiet der Alten Sprachen eine wohl bundesweit einmalige Kooperation zwischen Universität, Schule und Fachverband etablieren konnte, die auch nach seinem Ausscheiden aus dem aktiven Dienst mit großem Erfolg fortge-

führt und weiterentwickelt wird. Zugleich hat sich Fritsch über sein Fachgebiet hinaus stets für eine wissenschaftlich fundierte Lehrerbildung engagiert, ob als Mitglied im Akademischen Senat der Pädagogischen Hochschule oder als Direktor des Zentralinstituts für Fachdidaktiken an der Freien Universität Berlin. Frustrationen blieben dabei nicht aus: Allzu oft musste er miterleben, mit wie unglaublicher Geringschätzung lehrerbildende Universitätsstudien von den Verantwortungsträgern in Hochschule und Politik behandelt wurden. Gegen derartige Ignoranz kämpfte er stets mit der ihm eigenen Beharrlichkeit, unerschütterlichem Optimismus und großem taktischen Geschick.

Am Schluss will ich Andreas Fritsch nicht nur im Namen des Deutschen Altphilologenverbandes Dank für sein einzigartiges Engagement abtatten, sondern tue dies auch aus ganz persönlichen Gründen: Ihm, meinem akademischen Lehrer, bin ich zutiefst dankbar für all die Dinge, die ich seit 1985 zusammen mit ihm lernen und erleben durfte! *Ut paucis verbis dicam*: Andreas Fritsch verkörpert berlinische Unaufgeregtheit gepaart mit vorausschauender Umsicht, hohe Fachkompetenz mit echtem pädagogischem Ethos und die sympathische Menschlichkeit eines zutiefst liberalen Geistes. Alles Gute zum 70. Geburtstag!

STEFAN KIPF, Berlin

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK GmbH

Spörerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau
Tel. 08709 / 15 65 • Fax 33 19
info@boegl-druck.de • www.boegl-druck.de

Eberhard Hermes gestorben

Kurz vor Redaktionsschluss erreichte uns die Nachricht, dass am 2. Juli 2011 – genauer in der Nacht vom 1. zum 2. Juli – StD i. R. Dr. EBERHARD HERMES verstorben ist. Als Lehrer der alten Sprachen, als Fachleiter für die Seminausbildung und als Autor oder Koautor vieler Aufsätze, Bücher und Lehrwerke hat er die Didaktik unseres altsprachlichen Unterrichts seit langer Zeit mitgeformt. Er war immer ein sehr unabhängiger Geist, der gerade durch seine ebenso klugen wie eigenwilligen Thesen jeden zum Mitdenken zwang. Seine beiden Artikel im FORUM CLASSICUM 1/2011 und sein Beitrag für das vorliegende Heft wirken wie ein Vermächtnis.

HELMUT QUACK, Husum

Auch wer Eberhard Hermes nicht persönlich kannte, wird als Schüler oder im Laufe seines Studiums oder seiner Unterrichtstätigkeit manche seiner zahlreichen Schriften benutzt haben. Hermes wurde am 11. 11. 1921 in Königsberg /Pr. geboren, studierte 1945-51 Klassische Philologie, Geschichte und Philosophie und promovierte in Kiel, er war 1951-57 im höheren Schuldienst Schleswig-Holsteins, später im zweiten Bildungsweg und in der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen tätig. Zu seinen weit verbreiteten Schriften gehören vor allem der immer wieder aufgelegte „Grund- und Aufbauwortschatz Latein“ (von HABENSTEIN, HERMES, ZIMMERMANN, bei KLETT) und der „Grundwortschatz Latein nach Sachgruppen“. Erwähnt seien hier auch seine „Schülerhilfen für den Deutschunterricht“: Abiturwissen Deutsche Literatur; Abiturwissen Drama; Lektürehilfen zu Johann Wolfgang von Goethe ‚Faust‘ I/II; Interpretationshilfen zum Antigone-Stoff: Sophokles – Anouilh – Brecht – Hochhuth.

Hermes hat zahlreiche Aufsätze in der Zeitschrift „Der altsprachliche Unterricht“ veröffentlicht, die vielen Lehrern der alten Sprachen wegweisende Anregungen gegeben haben. Einige wichtige Beiträge seien hier, schwerpunktmäßig geordnet, in Erinnerung gebracht:

Was heißt „übersetzen“? AU 7, 4/1964, 92-122.

Verstehen und Übersetzen. AU 9, 2/1966, 5-14.

Texterfassungslehre im lateinischen Erstlektüreunterricht. AU 18, 5/1975, 44-62.

Ein keineswegs müßiger Streit. Bemerkungen zur Kontroverse um Texterschließungsverfahren. AU 33, 4/1990, 82-86.

Zur Syntax der mehrdeutigen und synonymen Konjunktionen im Lateinischen. AU 4, 5/1960, 87 ff.
Grammatik lateinischer Prosatexte. Materialien zur grammatischen Vertiefung der Lektüre. AU 10, 1/1967 (Beilage).

Von der Gliederung des lateinischen Wortschatzes. Materialien zur Anleitung im kritischen Gebrauch eines Wörterbuchs. AU 10, 4/1967 (Beilage).

Wortschatz und Grammatikwiederholung bei der Texterschließung. AU 31, 6/1988, 55-78.

Zur Didaktik des „Beiwerks“ im altsprachlichen Schulbuch. AU 22, 1/1979, 18-28.

Der Eingang des platonischen Dialogs Kriton. AU 5, 4/1962, 49-52.

Von Anouilh zu Sophokles. AU 7, 1/1964, 69-75.

Geschichte und Geschichten bei Herodot. AU 9, 3/1966, 5-29.

Lateinisches Mittelalter im Unterricht. AU 3, 4/1958, 28-58 (mit Beilage).

Orientalisches in der mittellateinischen Erzählliteratur. Lehrplanprobleme damals und heute. AU 23, 3/1980, 54-73.

Glanz und Elend der Grammatik. Zur Bildungsgeschichte des 12. Jahrhunderts. AU 6, 5/1963, 73-98.

Studienfahrt nach Florenz. Erfahrungen und Vorschläge. AU 8, 4/1965 (Beilage).

Latein als Wahlpflichtfach in einem reformierten Lehrplan. AU 13, 2/1970, 16-32.

Ungleiche Beteiligungschancen der Lehrer. Ein Vorschlag zu einem noch nicht bewältigten Kommunikationsproblem. AU 22, 2/1979, 76-77.

Grundsätzliches zum Verhältnis von Haupt- und Fachseminar in der Lehrerbildung. AU 24, 6/1981, 5-25.

ANDREAS FRITSCH, Berlin

1. Tagung des Netzwerks „Englisch- und Lateinunterricht in Kooperation“ (ELiK)

vom 3.-5. Juni 2011 in Berlin

Der Titel war Programm: ‚*English meets Latin* – Schulfremdsprachen vernetzen, Unterricht entwickeln‘ rief bundesweit engagierte Lehrerinnen und Lehrer, Vertreterinnen und Vertreter beider Fachdidaktiken sowie Referenten thematisch nahe stehender Disziplinen zum Himmelfahrtswochenende an die Spree. Da auch Gäste aus Österreich den weiten Weg auf sich nahmen, darf unsere Tagung sogar als international bezeichnet werden.

Initiiert wurde das Treffen von den ELiK-Projektleitern Prof. Dr. SABINE DOFF (Bremen) und Prof. Dr. STEFAN KIPF (Berlin), dessen Inhalte gemeinsam mit Jun.-Prof. Dr. ANTJE WILTON (Siegen) und den beiden Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen ANNINA LENZ (Bremen) und KATRIN SIEBEL (Berlin) konzipiert wurden. Wir entschieden uns einerseits für Plenarvorträge, um Experten zu einschlägigen Themen zu hören, und andererseits für drei Arbeitsgemeinschaften (Lexik und Morphologie; Grammatik und Syntax; Soziolinguistik und Kulturhistorik); diese waren vor allem für den direkten Erfahrungsaustausch und als Materialbörse gedacht. Grundsätzlich wurde großer Wert darauf gelegt, während des gesamten Tagungsprogramms genügend Zeit für Gespräche einzuplanen, was sich als sehr gewinnbringend erwies: Die sehr engagierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer nutzten diese Gelegenheit für intensive fachliche Diskussionen.

In diesem Sinne stellte JOANNA SIEMER (Stuttgart) zahlreiche, von ihr erprobte lateinisch-englische Unterrichtseinstiege vor. Prof. Dr. TAMARA CHOITZ (Andernach) und Dr. UTE MITTELBERG (Koblenz) referierten die Entwicklung und Umsetzung, die Herausforderungen und Erfolge des Projekts ‚Latein Plus‘ (Englisch und Latein ab Klasse 5) im Bundesland Rheinland-Pfalz, Prof. em. Dr. UNGERER (München) gab einen Einblick in die Entwicklung eines Parallelportfolios Englisch-Latein, das perspektivisch den bayerischen Schulversuch ‚Latein und Englisch

ab Jahrgangsstufe 5‘ begleiten soll. Es war uns eine besondere Freude, den Verfasser der allseits bekannten ‚Lateinischen Wortkunde für Alt- und Neusprachler‘, Dr. MICHAEL MADER (Stuttgart), begrüßen zu dürfen sowie für einen weiteren Plenarvortrag Prof. Dr. JOHANNES MÜLLER-LANCÉ (Mannheim) als einen ausgewiesenen Experten der Tertiärsprachenforschung im Bereich der Romanistik.

Im Plenum, aber auch in den Arbeitsgemeinschaften wurde über die Kooperationsmöglichkeiten der Fächer Englisch und Latein hinaus mehrfach die Rolle der romanischen Sprachen beleuchtet: Im Rahmen der sprachenverbindenden Vokabelarbeit durch ANNINA LENZ, hinsichtlich des Potenzials interkomprehensiver Verfahren für das herkömmliche Sprachcurriculum durch FRANK SCHÖPP (Marburg) sowie auf der Basis einer Analyse aktueller Lateinlehrwerke zum Aspekt kontrastiver Grammatikaufgaben durch KATRIN SIEBEL.

Eine spannende Facette bildete die Präsentation von ANNA PINTER und SIMON M. ZUENELLI (Innsbruck), die österreichische Testformate für die Matura zur Überprüfung der Lesefertigkeit im Englischen und Lateinischen vorstellten. Der kulturhistorischen und soziolinguistischen Dimension von Latein und Englisch widmeten sich schließlich JASMIN KALINER (Gaienhofen) und Dr. PETER DANZ (Berlin) mit den Schwerpunkten ‚*lingua franca* – damals und heute‘ bzw. gesamteuropäische Romanisierung am Beispiel Britanniens.

Das herrliche Wetter bescherte uns fast zu warme Arbeitsbedingungen in den neuen Räumlichkeiten des Instituts für Klassische Philologie, aber zugleich angenehm laue Abende, die wir in Mitte und Kreuzberg ausklingen ließen – in zwei Jahren werden wir uns in hoffentlich noch größerer Runde wiedersehen!

ANNINA LENZ, Bremen
KATRIN SIEBEL, Berlin

A. Fachwissenschaft

Im letzten Faszikel des **Hermes 138 (2010)** setzt sich MARTIN HOSE („Rückzug ins Private“? Zu einer vermeintlichen Signatur hellenistischer Literatur, 403-418) kritisch mit einem immer noch verbreiteten Vorurteil auseinander. EMILY HEMELRIJK erforscht die Verbreitung und die Bedeutung weiblicher Ehrentitel wie *mater* oder *parens* einer Stadt oder eines *collegium* (Fictive kinship as a metaphor for women's civic roles, 455-469). Im ersten Heft des aktuellen Jahrgangs gibt es u. a. einen Beitrag über den literarischen Umgang mit berühmten militärischen Niederlagen wie der des VARUS oder LOLLIUS in der kaiserzeitlichen Literatur (DAVID WARDLE, The Blame Game: An Aspect of Handling Military Defeat in the Early Principate, 42-50). GERSON SCHADE stellt Überlegungen zum Konzept des Erinnerungsortes bzw. *Lieu de mémoire* an, dem STEIN-HÖLKESKAMP und HÖLKESKAMP ja bereits vor fünf Jahren einen größeren Sammelband gewidmet haben, dessen Potential für die Antike aber noch nicht ausgeschöpft ist (Griechische Erinnerungsorte und Erinnerungsräume, 112-119).

Im **Rheinischen Museum 154 (2011)** beschäftigt sich STEPHANIE WEST ausgehend von der athenischen Gesandtschaft nach Sardes bei HERODOT 5,73 mit der Symbolhandlung des Darreichens von Erde und Wasser als Zeichen friedlicher Unterwerfung (A Diplomatic Fiasco, 9-21).

Jedem, der HOMER unterrichtet, seien zwei Beiträge empfohlen: „The Homeric Gates of Horn and Ivory“ im **Museum Helveticum 67 (2010)**, 65-72 von CATALIN ANGHELINA und „Νόος ovvero la ‚via‘ del pensiero“ von ROSSANA STEFANELLI in der **Glotta 85 (2009)**, 217-263. Die Verfasserin gibt einen Überblick über die vorgeschlagenen Etymologien des homerischen νοῦς unter Berücksichtigung der Evidenz aus dem Mykenischen. Einen eigenen Vorschlag entwickelt sie aus der Analyse zahlreicher einschlägiger Belegstellen aus beiden homerischen Epen. Wem der Körper näher ist als der Geist,

der lese stattdessen im **Latomus 70 (2011)** den Beitrag „Lat. pēnis, pars, membrum, maritus e la radice *H^mB-‘, insieme pari’: ricerche semantiche“ (3-17) von ADOLFO ZAVARONI oder über „Das Erlebnis der Impotenz. Zur Genese, Struktur und Rezeption von Ov., am. III, 7“ (ebd. 103-123) von THOMAS GÄRTNER. Wiederum im **Museum Helveticum** von 2010 stellt ALFRED BREITENBACH PLATONS Symposion dem *Dialogus de oratoribus* vergleichend gegenüber (Sokrates und Curiatus Maternus. Zur Bedeutung von Platons Symposion für den taciteischen *Dialogus de oratoribus*, 146-163).

GODO LIEBERG argumentiert in den **Acta Antiqua Hungarica 50 (2010)** 163-169 gegen die Auffassung, CAESAR habe seine *commentarii* zum Gallischen Krieg selbst herausgegeben. Möglicherweise haben diese *commentarii* tatsächlich weniger die Historiker als die Dichter zur Ausgestaltung des Stoffes inspiriert. PETER KRUSCHWITZ unterzieht im **Philologus 154 (2010)** die wenigen erhaltenen Fragmente der sog. *Annales Belli Gallici* des neoterischen (?) Dichters FURIUS BIBACULUS einer erneuten Prüfung (Gallic War Songs: Furius Bibaculus' *Annales Belli Gallici*, 285-305).

Das erst kürzlich erschienene **Heft 51 (2009)** der **Wiener Humanistischen Blätter** bietet zwei Überblicksartikel zur Konzeption des thukydidischen Geschichtswerkes (ULRIKE BRUCHMÜLLER, Das Verhältnis von Vernunft und Gewalt im Krieg, 5-26) und zur – auch bisweilen in der Schule als spannendes Beispiel mittelalterlicher Reiseerzählung gelesenen – *Navigatio Sancti Brendani* (KLAUS und MICHAELA ZELZER, Der Fluss auf der Insel, 27-57).

Die **Humanistica Lovaniensia 59 (2010)** eröffnen mit der Druckfassung der Fourth Annual Jozef Ijsewijn Lecture von MONIQUE MUND-DOPCHIE. Die Autorin gibt einen breiten Überblick über die Rezeption antiker Weltmodelle (z. B. die Zonentheorie oder die Frage nach den Antipoden) und ihre Beeinflussung durch die frühneuzeitlichen Entdeckungen (Plus ultra ou non plus ultra? Fortunes et infortunes de la représentation

antique de la terre à la Renaissance, 3-28). WALTHER LUDWIG hat weitere Variationen des durch ALDUS MANUTIUS und ERASMUS berühmten *Festina-lente*-Emblems aufgespürt (Die emblematische ‚Festina Lente‘-Variation des Achilles Bocchius, 83-102). ROBERT FORGÁCS stellt den Magdeburger Kantor und Musiklehrer GALLUS DRESSLER (1533 – um 1585) vor, dessen in lateinischer Sprache verfassten Vorlesungen und Einführungen in die zeitgenössische Musiklehre nicht nur stark von BOETHIUS beeinflusst sind, sondern auch durch ihre zahlreichen Beispiele und Vergleiche zwischen antiker Dichtung und musikalischen Kompositionsprinzipien zumindest mir nicht uninteressant erscheinen (Gallus Dressler's Praecepta Musicae Poeticae: Musical Humanism and Education in Sixteenth-Century Germany, 103-124).

Im **Neulateinischen Jahrbuch** schließlich kann sich der Leser einen Überblick über die Geschichte der Übersetzung von Gedichten FRIEDRICH SCHILLERS ins Lateinische verschaffen (KARL AUGUST NEUHAUSEN, Schiller excellens ille Germanorum poeta Latinitate vestitus, 261-270).

FELIX MUNDT

B. Fachdidaktik

Unter der äußerst kompetenten Moderation von ANDREAS HENSEL (Mainzer Studienseminar) ist mit der Ausgabe **2/2011** des **Altsprachlichen Unterrichts** ein grundlegendes Heft entstanden, das in Theorie und Praxis die Interpretation von Lehrbuchtexten behandelt und in keiner didaktischen Bibliothek fehlen sollte. Hensel, der sich bereits mit Heft 4/2009 („Szenische Interpretation“) als Experte auf diesem Gebiet hervorgetan hat, erklärt in seinem ausführlichen Basisartikel systematisch den „Aufbau von Interpretationskompetenz in der Lehrbuchphase“ (so der Titel); ausgehend von den Anforderungen bei der späteren Lektüre von Originaltexten stellt er zunächst die Schwierigkeiten dar, die die Interpretation von Lehrbuchtexten in der Spracherwerbsphase mit sich bringen kann, bevor er im Zentrum seiner Ausführungen den Interpretationsprozess theoriegeleitet behandelt und ein umfassendes, an der Praxis orientiertes Methodenrepertoire vermit-

telt. Dass Interpretation sich oftmals mit Texterschließung verbinden lässt, führt HANS-JOACHIM GLÜCKLICH im ersten Praxisbeispiel überzeugend vor: Anhand der Einführung adverbialer Nebensätze (Beispiel 1) bzw. des *Participium coniunctum* (Beispiel 2) macht er hervorragend deutlich, dass Grammatik häufig nur dienende Funktion hat und sowohl Textvorererschließung als auch Interpretation einen fundamentalen Beitrag zum Verständnis grammatischer Phänomene leisten (können); gleichzeitig traut er dem Sprachvermögen der Schüler viel zu, ohne sie zu überfordern. So wird neue Grammatik sinnfälliger! Gut übertragbar ist der von THOMAS DOEPNER im zweiten Praxisbeispiel vorgestellte Ansatz, der Kompetenzorientierung mit Hilfe von Interpretationsrastern konsequent umsetzt; der Autor erläutert kontrastiv die steigende Komplexität und Schwierigkeit der Aufgabenstellungen in Beispielen für das Ende des ersten und des dritten Lernjahres. „Ethik für Kids im Lateinunterricht“, das von VERENA GÖTTSCHING konzipierte dritte Praxisbeispiel, fokussiert die inhaltliche Auseinandersetzung mit Lehrbuchtexten auf die Fragestellung „*Quid ad me?*“ sowie auf Anknüpfungspunkte zur Erfahrungswelt der Schüler. Ebenso wie in dieser inhaltlich durchaus überzeugenden Konzeption ist der zur Umsetzung benötigte Zeitbedarf auch im sich anschließenden Beispiel von MELANIE HABERER recht hoch. Sie präsentiert unter dem Titel „In der Arena“ eine etwa sechsstündige handlungs- und produktionsorientierte Interpretationssequenz. Auch wenn die angebotene Variationsbreite von Textzugängen zweifelsohne den unterschiedlichen Interessen der Lernenden Rechnung trägt und die daraus resultierenden Produkte beeindrucken, erscheint der beschriebene Materialaufwand – auch wenn er nur einmal pro Halbjahr betrieben wird – unrealistisch; es wird leider kein Wort darüber verloren, wie die benötigten Utensilien transportiert, verwaltet, aufbewahrt und vor allem finanziert werden sollen. Wer freilich Ideen für kreative Aufgaben zur Interpretation sucht, wird hier fündig. Ein ebenfalls kindgerechtes, doch stärker kognitiv orientiertes Unterrichtsbeispiel stellt MARTIN KRIEGER im vorletzten Artikel des Heftes vor: Am Text von Lektion 10, Cursus A,

sollte seine Lerngruppe für Leerstellen sensibilisiert und an das Interpretieren herangeführt werden. (Die Ausführungen und das beigegebene Material lassen darauf schließen, dass es sich dabei ausschließlich um Schülerinnen handelte.) Im letzten Beitrag schließlich erläutert GÜNTER LASER an zwei Beispielen aus dem Lehrwerk *Actio* kompetenzorientiertes Interpretieren. Er geht dabei jeweils von den Personen der Texte aus, lässt ihre Handlungen analysieren und tabellarisch gegenüberstellen, um auf dieser Basis Deutungen im Hinblick auf deren soziale Stellung in der römischen Gesellschaft bzw. die Leserlenkung vornehmen zu lassen.

Ein wenig beliebig mutet die Zusammenstellung der Beiträge in **Heft 3/2011** des Altsprachlichen Unterrichts an. Das mag an dem vagen Thema („Hinter den Texten“) liegen, das ein weites Feld eröffnet: HANS-JOACHIM GLÜCKLICH geht in seinem gelungenen Basisartikel von den Leerstellen in antiker Literatur und in Lehrbuchtexten aus und gibt eine Fülle von Beispielen dafür, welche Art von Sachinformationen die einzelnen Textgattungen enthalten und welche sie uns schuldig bleiben. In einem zweiten Schritt stellt er Überlegungen an, wie solche Informationslücken gefüllt werden können. Bisweilen werden in diesem Mosaik aber auch Steine falsch ergänzt; Glücklich demonstriert dies an sehr anschaulichen Beispielen aus der bildenden Kunst und bekannten Spielfilmen. Seine Ausführungen münden in einer Positionierung von Sachwissen und Textinterpretation im Lateinunterricht und einer Systematisierung der sich daraus ergebenden Interpretationsaspekte. Im ersten Praxisbeispiel beleuchtet DIETRICH STRATENWERTH didaktisch und fachwissenschaftlich gekonnt die Frage, worüber man sich selbst und andere in einer Zeit definierte, als es Personalausweise noch nicht gab. Er stützt sich in seinen für die Sekundarstufe II konzipierten Anregungen auf Ehren- und Grabinschriften, einen Auszug aus PLAUTUS' Komödie *Persa* sowie auf Äußerungen CICEROS in seinen Briefen und philosophischen Schriften (jeweils – überwiegend zweisprachig – als Materialien beigelegt). Überwiegend fachwissenschaftlich orientiert ist der darauf folgende Beitrag von KATHARINA WAACK-ERDMANN zur

römischen Eheschließung: Prägnant informiert sie über Prinzipien, Riten und Bräuche bei Verlobung, Hochzeit und Einzug in das Haus des Ehemanns. Besonders positiv ist die umfangreiche Textsammlung hervorzuheben, die sehr unterschiedliche Quellen für Schüler aufbereitet so vereint, dass sich am Schluss ein eindrucksvolles Gesamtbild ergibt. „Luxus, Lust und Leid – Baden in den römischen Thermen“ ist der Aufsatz von MICHAEL WISSEMANN überschrieben. Sowohl in Lehrbüchern als auch bei den römischen Schulautoren erfährt man wenig über das Personal, das in den Thermen arbeitete und sich auf diese Weise sein Leben verdiente. Um diesen interessanten Aspekt ergänzen Wissemanns zweisprachige Materialien den Unterricht – sei es in der 6. Klasse, sei es sehr viel später während der Übergangsektüre. Die drei letzten Heftbeiträge beschäftigen sich mit der römischen Wirtschaft: HANS-JOACHIM GLÜCKLICH untersucht in „Zwei Karrieren“, wie Römer ihr Geld verdienten. Was waren anerkannte Arten des Geldverdienens, was nicht? Darüber gibt Glücklich auf knapp drei Seiten kompetent Auskunft. Für den Unterricht, wo das Thema „Beruf und Arbeit“ ein ganzes Semester füllen könnte, beschränkt er sich auf den exemplarischen Vergleich von NEPOS' *Vita Catonis* mit Trimalchios Werdegang bei PETRON. Bevor SVEN GÜNTHER im AUextra einen äußerst kundigen Gesamtüberblick über die Wirtschaft im Römischen Reich gibt, versucht er in einem letzten Praxisbeispiel Schüler im Rahmen der Verrinen-Lektüre für das römische Steuerwesen zu interessieren. Hierzu muss sehr viel Hintergrundwissen – nicht nur über das antike, sondern auch über unser heutiges Steuersystem – vermittelt werden. Anschließend sollen teils lateinische (jeweils ca. 120 Wörter), teils deutsche Auszüge aus Verr. 2, 3 in arbeitsteiliger Gruppenarbeit sprachlich wie inhaltlich erschlossen und übersetzt werden, bevor sich je zwei der insgesamt vier Gruppen zum Ergebnisaustausch zusammenfinden und eine gemeinsame PowerPoint-Präsentation erstellen. Interessant wäre es zu erfahren, ob die für die Durchführung optimistisch veranschlagten 5-6 Unterrichtsstunden tatsächlich ausreichen und sich die Schüler wirklich für das sehr spezielle und eher trockene Thema motivie-

ren lassen. Fernsehtipps beschließen ein durchaus abwechslungsreiches Heft, in dem der rote Faden nicht durchgängig zu erkennen ist.

MARTIN SCHMALISCH

In der Zeitschrift **Gymnasium**, Heft 117/6 (2010) findet man als ersten Beitrag von S. MÜLLER: „Die frühen Perserkönige im kulturellen Gedächtnis der Makedonen und in der Propaganda Alexanders d. G.“ (105-133): Die Darstellung der Perserkönige KYROS II., KAMBYSES II., DAREIOS I. und XERXES I. in den Primärberichten zum Eroberungszug Alexanders sind in auffallendem Maße an die Sprachregelung HERODOTS angelehnt, die im Zuge der panhellenischen Strömung besondere Aktualität gewonnen hatte. Dies wird Alexanders Propaganda reflektieren: Als persische Identifikationsfigur mit erhofftem integrativem Potential wählte er Kyros II. in seinen positiven Aspekten. Dagegen diskreditierte die Schlüsselrolle des Xerxes in der panhellenischen Ideologie ihn und seinen Vater Dareios I. als Modell. Alexanders Abkehr von der panhellenischen Parole im Zuge seiner Annäherung an die achaimenidische Tradition, die in breiten Kreisen auf Ablehnung stieß, konnte sich zu seinen Lebzeiten nicht durchsetzen und blieb ohne Einfluss auf die Darstellung der frühen Perserkönige. – TAMARA CHOITZ: „Caesars Darstellung der Schlacht von Gergovia“ (135-155): In dem Artikel wird in detaillierter Analyse untersucht, wie CAESAR bei der Darstellung der Schlacht von Gergovia (BG 7,36-53) die Niederlage durch sprachliche Mittel minimiert, dann betrachtet, welche Faktoren er für die Niederlage verantwortlich macht. Dabei zeigt sich, dass Caesar die Niederlage letztlich auf einen einzigen kurzen Satz zusammendrängt, der in der Erzählung nachgerade verschwindet. Als Ursachen für die Niederlage führt er Stereotypen an (besonderer Kampfesmut der Soldaten, ungünstiges Gelände), womit er aber vielleicht eine Fehleinschätzung der Lage durch den Feldherrn bzgl. der Rolle der Hädier in der Schlacht zu kaschieren versucht. – S. WEISE: „Lydia, dormis? – Horaz in Hermann Wellers ‚Y‘“ (157-177): Der Gymnasiallehrer und spätere Professor für Indologie HERMANN WELLER hat Anfang des letzten Jahrhunderts mit

seinen lateinischen Gedichten zahlreiche Preise gewonnen und genoss daher über Deutschland hinaus Bekanntheit. Man hat ihn schon damals wegen der Gefälligkeit seiner Verse gelobt. Einen bisher weitgehend unbekanntem Zug seiner Dichtung hat UWE DUBIELZIG durch einen Vortrag zu dem Gedicht „Y“, mit dem Weller im Jahre 1938 die Goldmedaille beim *certamen Hoeyffianum* in Amsterdam gewann, enthüllt. Er konnte zeigen, dass das 1937 entstandene Gedicht eine verschlüsselte Anklage der zunehmenden Judenverfolgung im NS-Staat ist. Auf der Grundlage dieser Deutung wird im vorliegenden Aufsatz die Rolle des HORAZ in dem Gedicht untersucht. Es soll gezeigt werden, dass dieser Dichter nicht zufällig in das Gedicht eingebaut ist, sondern als Gegenbild zur immer weiter um sich greifenden Barbarei. – Außerdem ist nachzulesen: U. JESPER, Rezension zu: I. SCHOLZ, K.-CHR. WEBER: Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht, 206-207.

In der Zeitschrift **Antike Welt**, Heft 2/2011, steht das Thema „Ägyptische Oasen“ im Mittelpunkt. – Auf den Seiten 33-35 stellt M. MAISCHBERGER die Neukonzeption der Dauerausstellung „Antike Welten: Griechen, Etrusker und Römer im Alten Museum“ vor. – F. HUMER stellt die mit Abstand größte archäologische Landschaft Mitteleuropas vor, die römische Stadt Carnuntum: „Erobern – Entdecken – Erleben. Die Niederösterreichische Landesausstellung 2011“ (79-82). – Die Geschichte eines berühmten Zitats verfolgt KL. BARTELS: „Et tu, Brute? Ein nie gesagtes letztes Wort“ (95).

In Heft 1+2/2011 von **Scrinium. Alte Sprachen in Rheinland-Pfalz und im Saarland** schreibt/spricht M. JANKA über „Neue Rhapsoden braucht das Land. Zur Praxis neuerer deutscher Übersetzungen aus den alten Sprachen“ (3-21). – Ihm folgt F. MAIER: „Thema oder Autor? Form oder Substanz? Ein wiederkehrendes Dilemma der Lateinlektüre“ (22-29).

Im Heft 1/2011 der Zeitschrift **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** stößt man als erstes auf einen Vortrag von W. DAHLHEIM: „Caesar – Botschafter einer besseren Welt“ (3-12), den dieser bei der Fortbildungsveranstal-

tung „Dialogi Berolinenses – Neues aus der Wissenschaft für die Schule“ gehalten hat. – P. LOHE verfasste einen Nachruf auf HELLMUT STINDTMANN, Fachbereichsleiter für Griechisch am Berliner Goethe-Gymnasium und viele Jahre Mitglied des DAV-Landesvorstands, der kurz vor seinem 76. Geburtstag verstorben ist. – Abgedruckt sind außerdem die Aufgaben des diesjährigen Einzelwettbewerbs im Bundeswettbewerb Fremdsprachen für das Fach Altgriechisch (14-17).

Das **Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, Lv. Nordrhein-Westfalen, Heft 1/2011**, gibt ebenfalls den Aufsatz von F. MAIER: „Thema oder Autor? Form oder Substanz? Ein wiederkehrendes Dilemma der Lateinlektüre“ (5-14) im Druck wieder. – Zu einem im vorausgegangenen Heft (3/2010) erschienenen Diskussionsbeitrag eines nicht genannten Kollegen über den „Lateinunterricht 2010 – Anspruch und Wirklichkeit“ (24-26) nimmt W. J. BENTGENS Stellung: „Von heiligen Kühen und altem Wein – Ein Diskussionsbeitrag“ (15-19); er schreibt: „Abgesehen von der relativen Wirksamkeit aller Lehrpläne versperren zwei Hindernisse den Zugang zum Kernlehrplan Latein: Dominanz und Progression des Lehrbuchs und die Umsetzung der Kompetenzorientierung.“

In **Heft 1/2011** von **Die Alten Sprachen im Unterricht** findet man von P. DRÄGER den Beitrag „Gallus et vulpes – Hahn und Füchsin. Eine allegorische Tierdichtung des 11. Jahrhunderts aus dem Maas-Mosel-Raum/Lothringen“ (5-40).

Die Nummer **1/2001** der österreichischen Zeitschrift **Circulare** beginnt mit einem Bericht von H. NIEDERMAYR, ANNA PINTER und F. SCHAFENRATH: „2. österreichweite Feldtestung zur standardisierten Reifeprüfung abgeschlossen“ (S. 1): Ziel der Untersuchung an 25 Schulen sei es gewesen, Daten für die Evaluierung und Weiterentwicklung der neuen Aufgabenstellungen zu sammeln (vgl. <http://www.bifie.at/neue-reifepruefung-latein-und-griechisch>). „Eine wesentliche Erkenntnis aus der bisherigen Arbeit liegt darin, dass den Schülerinnen und Schülern weniger die neuen und sicherlich noch ungewohnten Formate aus dem Bereich des Interpretationstextes Probleme bereiteten. Vielmehr ist es die Übersetzungsarbeit – die fachspezifische Kompetenz des Griechisch- und Lateinunterrichts! – bei der sich die größten Unsicherheiten zeigten. Besonders im Bereich der Lexik waren große Defizite spürbar, die mitunter durch die Unfähigkeit, das Wörterbuch sinnvoll einzusetzen, noch vergrößert wurden. Daher werden in der zitierten Analyse auch einige Konsequenzen für den Unterricht in den Klassischen Sprachen gezogen.“ – Das Heft enthält noch einen Reisebericht von E. LAUFER: „Mit D. H. Lawrence in Etrurien“ (3-5); KAROLINE BRUNSWICKER berichtet über ihre „Ephesos-Reise 2010“ (6f). – A. REITERMAYER gibt einen Kurzbericht über das „European Latin Exam 1“ – vgl. <http://www.eccl-online.eu> – dort eine Fülle weiterer Informationen.

JOSEF RABL

Besprechungen

Christine Harrauer, Herbert Hunger: *Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*. 9., vollst. Neubearb. Auflage. Purkersdorf (Brüder Hollinek) 2006. 616 S. EUR 84,00.

Viele Zeugnisse der antiken Kultur sind ohne Kenntnis ihrer Mythen nicht voll verständlich, ist doch der Mythos im Altertum eine wichtige Form der Welt-Anschauung. (Zu diesem Begriff s. FRANZ DORNSEIFF, zuletzt in: *Sprache und Sprechender* [Kl. Schr. 2], Leipzig 1964, 375ff.) Entsprechendes gilt für antikerezipierende Werke. Umso notwendiger ist ein nicht zu knappes, aber noch handliches wissenschaftlich fundiertes Nachschlagewerk wie das Lexikon, das der Klassische Philologe und Byzantinist HERBERT HUNGER seit 1953 in ständig erneuerter Form herausgegeben hat. (Zur letzten von ihm betreuten Ausgabe [1988] s. meine Rez. in: *Deutsche Literaturzeitung* 113, 1992, 323-327, zu Person und Werk den Nachruf in: *Sächs. Akad. d. Wiss.*, Jb. 1999-2000, Leipzig, Stuttgart 2001, 447-452.) Nach Hungers Tod führte die Wiener Klassische Philologin CHRISTINE HARRAUER das Werk weiter. Der Wissenspeicher „Hunger/Harrauer“ ist so unentbehrlich, dass er jetzt hier noch unbedingt vorgestellt werden soll; das Rez.-Ex. ging mir erst unlängst zu. Ich kann allerdings schon aus Raumgründen nur auf ausgewählte Aspekte eingehen. Primär für Nichtaltertumswissenschaftler gedacht, ist das Werk auch dem Fachmann zur ersten Information nützlich (für Details muss er in der Regel auf umfangreichere Nachschlagewerke zurückgreifen, vor allem auf den „Neuen Pauly“ [1996ff.]; dazu meine Rezensionen in *AAHG*, zuletzt LVII, 2004, 108-124, sowie auf das *LIMC*); für die nachantike Rezeption der Mythen ist es ihm vollends unentbehrlich. Eine kleinere Auswahl antiker Mythen behandelt in geradezu monographischen Artikeln der Band „Mythenrezeption“ (*Der Neue Pauly*, Suppl. Bd. 5); dazu demnächst *AAHG* LXIV, 2011, H. 1 und *IANUS* 32 (2011).

Die Anlage der Art. blieb weithin unverändert: Auf die Hauptzüge des Mythos mit Stamm bäumen, in denen zu größerer Übersichtlichkeit die Namen der Damen kursiv gesetzt sind (M), folgen religionsgeschichtliche Erläuterungen (R); archäologische Funde (A; das ist neu); Belege zu M R

A (besonders Quellennachweise); Daten zum Nachleben (N); Forschungsliteratur. Beigaben, auf die ich hier nicht eingehen kann, betreffen u. a. „Motive und Götterattribute“; „Feste, Opfer, Priester“; Fachausdrücke; weiterführende altertumswissenschaftliche Literatur und solche zur Antikerezeption allgemein (die Literatur zu einzelnen Mythen ist, anders als bis 1988, in den betreffenden Art. genannt). Der Bd. enthält 198 Abbildungen (1988: 115). Zu Terminologiefragen hier nur so viel: Ich spreche im Allgemeinen von „Antikerezeption“, die Herausgeberin bevorzugt die Bezeichnung „Nachleben“ (S. 314 in einfachen Anführungszeichen, wieso?). S. VII irritiert „Religionsgeschichtliche und wissenschaftliche Erläuterungen“: Religionsgeschichte ist ebenfalls eine Wissenschaft.

Die meisten Lemmata sind einzelnen Gottheiten gewidmet, auch orientalischen und ägyptischen, die in enger oder weniger enger Beziehung zur griechisch-römischen Welt stehen (Mithras, Isis, Anahita). Daneben gibt es Sammel-Art. wie *Flussgötter* (zu den Meeresgöttern ist bei *Glaukos* Allgemeines gesagt; von *Nereus* usw. wird dort hin verwiesen), *Zwölfgötter*, *Sintflutsagen*, *Sterne* („Verstirnungen“ von Göttern usw.), *Weltalter*, *Winde* etc. Personifikationen, Allegorien, nicht oder kaum kultisch verehrte Wesen sind in Auswahl berücksichtigt (z. B. *Securitas*, nicht *Libertas*, warum?); man vermisst etwa *Kairos*. Die Grenzen sind nicht immer leicht zu ziehen; so wird *Plutos* sowohl „Gott“ als auch „Personifikation“ genannt. Andere Art. gelten mythisch relevanten Gegenständen und geographischen Begriffen (*Palladion*; *Kastalia/Kastalischer Quell*, Musenberg *Helikon*). Neu aufgenommen sind: *Inseln der Seligen* (vorher existierte nur ein Verweis: „Insel der Seligen s. Unterwelt“), *Manen*, *Phaon*, *Phoinix* III (der Vogel). Neben rein mythischen Gestalten sind legendenumrankte historische Personen aufgenommen (Gyges). Neu ebenfalls: *Heros* (607 auch unter den Fachausdrücken kurz erläutert).

Die Lemmata geben meist *Graeca graece*, in Klammern gewöhnlich die deutsche Form, die oft mit der lateinischen identisch ist: „*Hermés* (*Hérmes*)“, gegebenenfalls auch die anders

lautende lateinische: „*Odysseús* (*Odýsseus*; lat. *Ulíxes*)“. Zuweilen steht schon im Lemma die lateinische Form: „*Aenéas* (gr. *Aineías*)“ oder die deutsche: „*Chariten* (gr. *Chárites*), bei den Römern *Grazien* [*Gratiae*] genannt“ usw., wohl weil uns diese Formen vertrauter sind. So jetzt auch: „*Iphigénie* (gr. *Iphigéneia*, lat. *Iphigenía*)“; früher stand zuerst die griechische Form. *Hypérion* betonen wir weder griechisch noch lateinisch (beides: *Hyperíon*); dasselbe gilt für die nichtmythische *Diótima*, kein HÖLDERLIN-Forscher konnte es mir erklären. Schade, dass, wohl aus Kostengründen keine durchgehende Wiedergabe von Eta durch ē und Omega durch ō erfolgt (möglich ist es, s. *Pasiphāē*). Wünschenswert wären darüber hinaus Akzente über den Längezeichen, ferner Ligatur bei Diphthongen und ggf. Kennzeichnung von Kurzvokalen: bei *Heléne* denkt hoffentlich niemand an WILHELM BUSCH. – Die Zahl nützlicher Verweisungen hat zugenommen: *Aello* s. *Harpyien*, *Enyalios* s. *Ares*, *Symplegaden* s. *Argonauten*. Verweisungen wie *Cadmos* s. *Kadmos*, *Aegisthus* s. *Aigisthos* könnten durch allgemeine Benutzungshinweise ersetzt werden.

Einige Verbesserungen in der neuen Auflage: Es sind zusätzliche, auch ältere Quellen angegeben, so zu *Danae* SIMONIDES und zu *Pan* als Penelope-Sohn PINDAR und HERODOT. Was heißt „altes Epos und Hesiod“ (391)? Auch wenn man HESIOD später ansetzt als HOMER (dazu AAHG LV, 2002, 97f.), gehört Hesiod zum „alten Epos“. Bei *Kentauren* ist die seit dem 5. Jh. v. Chr. belegte Darstellung von Kentaureninnen genannt (ZEUXIS; vgl. LUKIANS gleichnamige Ekphrasis); unter N sind eine Kentauren-Plastik RODINS und ein Kentauren-Drama H. UNGERS erwähnt. Bei *Amazonen* heißt es richtig „nach der angeblichen Sitte, den Töchtern die rechte Brust abzunehmen“; die antike Kunst hat die Amazonen stets komplett dargestellt. 333 ist der Unterschied zu „ägyptisch, phrygisch“ nunmehr „kleinasiatisch“, nicht mehr „barbarisch“: wenn man schon von „Barbaren“ sprechen wollte (dazu Philol. 133, 1989, 169ff.), müsste man alle Nichtgriechen so bezeichnen. „Gott der Schmiede und der Handwerker“ (*Héphaistos*) ist durch „... des Schmiede- und des Kunsthandwerks“ ersetzt. *Laios* verliebt sich in Chrysis nicht mehr in

„widernatürlicher Neigung“, und die *Lapithen* erringen keinen „Endsieg“ mehr (272). Hera und Zeus haben sich nicht mehr „vor der Hochzeit vermählt“, sondern hatten eine „voreheliche Beziehung“; das klingt immer noch etwas nach Standesamt. S. 99 wird *Chrysis* von *Atreus* und *Thyestes* ermordet, 291 begeht er Selbstmord; beides ist in antiken Texten belegt, aber in dieser Form mitgeteilt irritiert es. (Übrigens fehlt Chrysis, S. 99 als Lieblingssohn von Pelops sowie als Stiefbruder von Atreus und Thyestes erwähnt, im Stammbaum.) Dass jeder beim Anblick der *Gorgonen* zu Stein erstarrt (182), stimmt so ausschließlich nicht; das Richtige 417 zu *Perseus*. Bekommt Apollon von Hermes eine Kithara (61)? Doch wohl eine Lyra (225). Hades gibt Persephone heimlich einen Granatapfelkern oder eine ganze Frucht zu essen, um sie damit für immer an die Unterwelt zu binden (129), das wird aber nicht durch die Anmerkung 2 auf S. 131 erklärt, wo nur vom Granatapfel als Symbol weiblicher Sexualität die Rede ist. Zu *Akontios* sollte auf das Problem des noch lange üblichen Lautlesens hingewiesen werden, unter Hinweis auf die reiche einschlägige Literatur. SCHILLERS „Iphigenie“ ist keine „Übersetzung“ der Euripideischen (251), s. FC 3/2010, 261f. Die Vorstellung, die wir mit dem Wort *Chaos* verbinden, stammt wohl auch aus der antiken Bibelinterpretation, die *Chaos* „Kluft; leerer Raum“ mit dem Tohuwabohu der Genesis gleichsetzte: In beiden Fällen fehlt, was die organisierte Welt ausmacht (GUNKEL). Beide Komponenten enthält LUTHERS Übersetzung „wüst und leer“. Zum Schicksal von CHRISTA WOLFS „Kassandra“ in der DDR s. Leipziger Volkszeitung 24./25.3.1984 und Börsenblatt 157, Leipzig 1990, 179ff. Häufig sind – oft schon antike – Namendeutungen genannt. Zu ergänzen: *Sisyphos* heißt wohl „Erzschlau“, zu *sophós*, ein Name, der großartig zu seinem Träger passt (FRISK, SCHWYZER/DEBRUNNER). Wieso *Plutos* „auch unter der Namensform *Pluton* erscheint“ – übrigens nicht nur in der Antike, sondern ebenfalls bei HANS SACHS, HÖLDERLIN, HEINRICH MANN, BRECHT –, sollte erläutert werden, s. Deutsche Literaturzeitung 92, 1971, 659ff.

Auch sprachliches Nachleben (hier verwende ich bewusst diesen Begriff) ist berücksichtigt (die Beispiele sind alphabetisch gereiht): *Achillesferse*

(als irgendwann jemand BRECHT auf seine hurrapatriotischen Jugendreimereien vom Anfang des Ersten Weltkriegs hinwies, replizierte dieser: „Auch ich habe meine Achillesverse“), *Atlantik*, *Genius loci*, das ist mir *Hekuba*, *Hyazinthe*, *Mentor*, *Narzisse*, *Ozean*, *panischer Schrecken* (CHRISTA WOLF wandte den Ausdruck ins Positive: panisches Entzücken), *Pythonschlange*, *Stentorstimme*, *Tantalusqualen*, *Zankapfel* (über lat. *mālum Discordiae*), zwischen *Skylla* und *Charybdis*. Es fehlen z. B. *Adonis*, unter der *Ägide*, *Äon* („Es kann die Spur von meinen Erdentagen nicht in Äonen untergehn“), *Aphrodisiakum*, *Atlas* (auf frühen Atlanten war der Riese abgebildet, der das Himmelsgewölbe trug), was *Kirke*, lat. Circe mit Odysseus tat: *bezirzen*, *Fauna*, *Flora*, *joyial* „wohlwollend, gönnerhaft“ (wer im Zeichen des Planeten *Jupiter* geboren wurde, galt der mittelalterlichen Astronomie als besonders glücklich und heiter), *Leitfaden* („Das vermeinte *Filum Ariadnes* per Labyrinthum oder der Leitfaden aus dem Irrgarten“ [1741]; „Leitfaden“ lebte als Buchtitel weiter), *Momos* (unter diesem Namen trug WALTER JENS seine Fernseh-Kritiken vor, s. sein Buch „Fernsehen. Themen und Tabus“, 1973), *Phönix* aus der Asche, *Sisyphusarbeit*.

Die Angaben zur Forschungsliteratur wurden wesentlich ergänzt und aktualisiert. Berücksichtigung verdienen künftig auch folgende – zum Teil erst nach 2006 erschienene – Werke z. B. von VOLKER RIEDEL (zuletzt: Literarische Antikerezeption ..., 2009; dazu FC 2/2010, 139ff.) und von PETER ARLT: Die Flucht des Sisyphos, 2008 (dazu FC 2/2009, 154ff.), auch mehrere von ihm herausgegebene Ausstellungskataloge: „Das Urteil des Paris in der Bildenden Kunst der DDR“ (1986) und „Antikwandel. Mythen ... in der DDR-Karikatur“ (1989); RISMAG GORDESIANI (Hg.), *The Argonautica and World Culture*, Tbilisi 2007 (= Phasis 10 I-II); W. J. PIETSCH, (Ehe-)Idyll ... Philemon und Baucis, in: IANUS 31, 2010, 27ff.; L. FLADERER, *Midas* ..., ebd. 7ff. Zu *Astyanax* und *Telemachos*, „redenden Sohnesnamen“, wie ich sie genannt habe, s. meinen Aufsatz in *Linguistique Balkanique* 6, 1963, 47ff.; zustimmend KARL KERÉNYI, brieflich; FRISK 1, 891 (tēle) und 3,32 (Andromachē), CHANTRAINE,

Dictionnaire étymologique IV 1, 1113 (tēle). Zu den – zeitigen – bahnbrechenden Arbeiten DORNSEIFFS über orientalische Einflüsse auf griechische Mythen s. das übereinstimmende Urteil der S. 285 genannten Gelehrten LESKY und BURKERT, vgl. J. WERNER, „Die Welt hat nicht mit den Griechen angefangen“. Franz Dornseiff als Klassischer Philologe und als Germanist, Stuttgart, Leipzig 1999 (Abh. d. Sächs. Akad. d. Wiss., Philol.-hist. Kl. 76/1), 18f. Nützlich sind häufige Hinweise auf Abdrucke. Stärks Amphitryon-Aufsatz erschien auch in: EKKEHARD STÄRK, Kl. Schr. (2005) 35ff.

Richtig: *Iphigenie* „im Taurerland“, „bei den Taurern“ (249), „auf Tauris“ (GOETHE), nicht dagegen „in Tauris“ (81); es geht um die Halbinsel Krim, nicht um einen Ort wie bei Aulis. Das oft zu beobachtende Durcheinander von „auf/in Tauris“ ist außer durch mangelnde Berücksichtigung geographischer Gegebenheiten wohl auch durch italienische und französische Titel wie „in Tauride“, „en Tauride“ bedingt. Wo antike Philologen gemeint sind, sollte man im deutschen Text nicht von „Grammatikern“ sprechen. *Phaethon* sollte in antikem Kontext immer mit th geschrieben sein.

Eine hervorragende technische Neuerung sind die Seitentitel, wichtig vor allem bei sehr langen Artikeln. Wünschenswert wären detaillierte Verweisungen wie „*Nessos* s. *Herakles* S. 210“; der Art. *Herakles* umfasst 16 S.! – Die Bildunterschriften müssen nun nicht mehr Hinweise wie „früher: Pergamonmuseum Berlin“ enthalten. Das „Kaiser-Friedrich-Museum“ heißt seit 1956 nach seinem verdienstvollen Begründer „Bode-museum“. Unter den neu aufgenommenen Abbildungen bieten einen besonderen ästhetischen Genuss S. 113 die drei Grazien aus dem 1. Jh. n. Chr., mit ähnlichem Hüftschwung wie S. 232 HANS VON MARÉES' *Hesperiden* (1885); sie sind sinnlicher als die Grazien des großen BOTTICELLI (S. 114). – Ideal wäre ein Register der unter N angeführten Dichter, Komponisten usw., aber, um es mit LUKIAN zu sagen: μείζον εὐχῆς τοῦτό γε. – Der Band enthält reiches Material in durchweg ansprechender Form.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Niklas Holzberg: *Aristophanes. Sex und Spott und Politik*. München: Beck 2010. 240 S., EUR 24,95 (ISBN 978-3-406-60592-5).

Ohne ihn gelesen zu haben, lasse sich kaum wissen, wie dem Menschen sauwohl sein kann, wird nachgerade unvermeidlich eine erkenntnistheoretisch steile These aus HEGELS ‚Vorlesungen über die Ästhetik‘ (gehalten offenbar 1817/18 bis 1828/29, posthum herausgegeben 1835-1838) bemüht, wenn es um diesen ungezogenen Liebling der Grazien geht; anregender noch schiene mir allerdings die Bemühung NIETZSCHES (Jenseits von Gut und Böse 28; 1886): „Und was Aristophanes angeht, jenen verklärenden, complementären Geist, um dessentwillen man dem ganzen Griechenthum *verzeiht*, dass es da war, gesetzt, dass man in aller Tiefe begriffen hat, was da Alles der Verzeihung, der Verklärung bedarf: – so wüsste ich nichts, was mich über *Platos* Verborgtheit und Sphinx-Natur mehr hat träumen lassen als jenes glücklich erhaltene *petit fait*: dass man unter dem Kopfkissen seines Sterbelagers keine ‚Bibel‘ vorfand, nichts Ägyptisches, Pythagoreisches, Platonisches, – sondern den Aristophanes. Wie hätte auch ein Plato das Leben ausgehalten – ein griechisches Leben, zu dem er Nein sagte, – ohne einen Aristophanes! –“

Dennoch gleich (m)ein Geständnis: Das antike Feuerwerk namens ARISTOPHANES – es zündet nicht (mehr) recht, der Funke springt – zumindest auf den Rezensenten – nicht wirklich über. (Sollte der göttliche PLATON tatsächlich nie gelacht haben?) – – –

Pragmatisch und sympathisch engagiert informiert NIKLAS HOLZBERG (im Weiteren: H.) über die Alte Komödie – soweit sie uns eben, in Gestalt der elf Stücke des Aristophanes, noch greifbar ist. Nach seinen Monographien über die Gro/e/ßen der lateinischen Dichtung (CATULL, VERGIL, HORAZ und OVID) nun also der Versuch, einen großen Griechen vor großem Publikum auf dem Laufsteg zu präsentieren und so unter die Leute zu bringen – als Quadratur des Kreises griechischer Dramatiker im Verlagsprogramm (nebst „Sophokles. Dichter im demokratischen Athen“ von HELLMUT FLASHAR ²2010 [zuerst 2001], „Euripides. Der Dichter der Leidenschaften“ von MARTIN HOSE 2008 und „Aischylos. Meister der

griechischen Tragödie“ von SABINE FÖLLINGER 2009). Etwaige Schwierigkeiten dabei werden kurzer wie leichter Hand unterdrückt oder ausgeblendet. H.s Plan und Ziel: das ‚große Lachen‘ des wie der alten Griechen dem heutigen Leser nahezubringen, „ausreichende Lachhilfe zu leisten“ (220); dazu liefert H. einen Schauspielführer der erhaltenen Stücke, paraphrasierend, kommentierend, mit Textbeispielen in unterschiedlich wichtiger Wiedergabe (‚wörtlich‘, metrisch, dialektal) und Erläuterungen zu Theaterrealität und historischem Hintergrund – und macht, wie ich meine, dabei einen guten Job als umsichtiger und im besten Sinne bemühter Wegbegleiter.

Weit weniger sympathisch lässt H. durchblicken, dass es so manche seiner Fachkollegen und Zunftgenossen offenbar nicht so recht oder wirklich durchblicken – für den Außenstehenden und/oder Unbeteiligten mag das auf seine Weise auch irgendwie durchaus amüsant oder unterhaltsam sein; doch woher und warum H.s Emphase auf bloßer Belustigung, optimaler Erheiterung, Amusement ohne Abstriche bzw. Nebenabsichten, geradezu klinisch reinem Unterhaltungscharakter der Komödie/n? Warum sollen (oder dürfen) Bühnenfiguren namens SOKRATES oder EURIPIDES möglichst wenig mit gleichnamigen historischen Persönlichkeiten zu tun haben? Geht es da noch um argumentativ entscheidbare Fragen und Sachdiskussion (mit dem hehren Ziel eines Deutungsfortschritts und Erkenntnisgewinns) – oder vorrangig um unterschiedliche Perspektiven und verschiedene Grade von Gewichtung und Entschiedenheit (unter besonderer Berücksichtigung persönlicher Profil- wie Positionierung)? Was der/ein gewisser Sokrates der „Wolken“ mit dem uns vornehmlich durch Platon vermittelten (echten?) Sokrates zu tun hat, ist für manche eine durchaus bewegende Frage – aber soll/te, um die historische Frage wenigstens angeschnitten zu haben, ein ‚Euripides‘ bei Aristophanes wirklich alles Erdenkliche darstellen, nur nicht den Autor uns bekannter und z. T. erhaltener Tragödien? Und die zeitgenössischen Athener hätten in der Bühnenfigur nicht – zumindest auch, ja: nicht zuletzt – den real existierenden Verfasser und Urheber einer (überlieferten) ‚Helena‘ oder (verlorenen) ‚Andromeda‘ gesehen, sondern lediglich

den Prototyp und das Klischee eines tragischen Dichters? Das glaube, wer will (und kann)! (Wer wohl für den Untertitel verantwortlich zeichnet und eine pointierte ‚Politik‘ an dessen Ende gesetzt hat – doch nicht ausschließlich nach dem Gesetz der wachsenden Glieder resp. *metri gratia*, oder?)

Wo liegen Schwierigkeiten: Ist oder hat Aristophanes ein Wortschatzproblem? Fast das gesamte Vokabular antiker Werke stehe in modernen Schulausgaben zusammen mit ausführlichen Erläuterungen zu Namen und Sachen unter dem Text, meint H. – bewusst beschönigend? Denn wo wäre da auch nur eine Aristophanes-Schulausgabe? Ich wüsste von keiner. (Das griechische Drama der Import-Reihe ‚Griechischlektüre aktiv‘ aus dem nachbarlichen Österreich enthält nach Verlagsangaben Auszüge aus Werken der Alten Komödie; bei den immerhin derzeit – noch – lieferbaren siebzehn Titeln der Reihe ‚Aus dem Schatze des Altertums‘ ist zu bzw. von Aristophanes nichts zu finden ...)

Ist unser Komödiant zu – versaut? In bock(ig?-)konservativer Rechtschreibung parliert H. locker-flockig und offenbar nicht ohne einiges Wohlbehagen sachlich-sprachlich auch in vermeintlich oder tatsächlich weniger reinsäuberlichen Regionen, doch das Dilemma bleibt: Ist eine „Erektion“ schon *per se* irgendwie erhebend und stimulierend-erotisch, oder kommt ungeniertes „Penetrieren“ (der Sache nach schon löblich wie angemessen) am Ende halt doch eher genant penetrant rüber?

Bis in den Anhang mit Bibliographie, Zeitafel, Strukturelementen der Aristophanischen Komödie, Glossar sowie Personen- und Sachregister (223-240) hinterlässt das Ganze einen ausgesprochen sorgfältig wie dicht gearbeiteten Eindruck; vielleicht wäre ein Seitenblick auf den merkwürdigen Schlussstein im Viererpaket der ‚großen Schwester‘ Tragödie, das Satyrspiel, nicht unangebracht gewesen. Man spürt durchweg den witzig-spritzigen Kopf hinter den Zeilen, den man entsprechend auch gerne recht würdigen möchte – beim zweiten Durchgang zum Behufe dieser Besprechung gewann das Buch noch beim Rezensenten! –, doch das größere Verdienst um Aristophanes könnte (und sollte – möge!) sich H.

durch weitere Übersetzungen erwerben, idealiter zweisprachig (die, recht besehen, dem Ruf danach wie schon zu Lebzeiten keineswegs abträglicher) – ist die Nichtaufführung der letzten Übertragung aller erhaltenen Stücke durch einen WOLFGANG SCHÖNER aus dem Jahre 1989 kein beredtes Schweigen? (Verlegenst in Klammern nur ein klitzekleines Exemplum: Wo Schöners Hintern in den Wespen 1035 dem eines Kamels gleicht, hat oder bietet H. knackig-knapp den Ar--- eines solchen ...)

Für Freunde kurzer ‚Urteile‘: Nicht zu H. zu greifen, wären grundsätzlich interessierte Laien wie ich m. E. (bei aller Skepsis hinsichtlich großflächendeckend-durchschlagenden Erfolges ...) schlecht beraten, also nicht so fürchterlich schlau, mit dem ‚Hegele Schorsch‘ sozuschwätze: saudumm resp. -bleeed – auch, wenn ein höchst naheliegender Vergleich mit unmittelbarer Konkurrenz, dem ‚Studienbuch‘ PETER VON MÖLLENDORFFS (Hildesheim 2002 [222 S.], offenbar im FC unbesprochen geblieben) hier unterbleiben sollte.

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch im Allgäu

Jürgen Leonhardt: Latein. Geschichte einer Welt-sprache. München: C.H. Beck, 2009, IX, 339 S., 20 Abb., EUR 24,90 (ISBN 978-3-406-56898-5).

Der Autor, Professor für Latinistik in Tübingen, gehört zu den (immer noch zu selten anzutreffenden) Fachvertretern, die für das Konzept einer Gesamtlatinistik stehen, d. h. für eine diachrone Wissenschaft von der lateinischen Sprache und Literatur, die sich nicht auf den winzigen Ausschnitt der ‚klassischen‘ Latinität beschränkt, sondern das Lateinische von seinen Anfängen bis in die Gegenwart als den natürlichen Gegenstand des Faches betrachtet. Ohne Epochengrenzen und eine sinnhafte Auf- und Arbeitsteilung in Latein bzw. Latinistik der Antike, des Mittelalters und der Neuzeit grundsätzlich zu bestreiten, erlaubt doch nur der Blick auf die Kontinuität und Identität der Sprache als ganzer eine adäquate Einschätzung und Beurteilung sowohl der historischen Rolle des Lateinischen als auch einer möglichen Funktion in der heutigen Welt. Es ist daher mehr als zu begrüßen, dass LEONHARDT (L.) ein Buch geschrieben hat, in dem er die Geschichte

des Lateinischen als einer „Weltsprache“ (wobei der Terminus undefiniert bleibt) nachzeichnet und insbesondere mit anderen historischen und gegenwärtigen Weltsprachen vergleicht. Besonders die Analogie zur aktuellen Weltsprache Englisch, die sich aufdrängt, hat L. eine gewisse Aufmerksamkeit im anglophonen Sprachraum verschafft (vgl. die Rezensionen von BEN LEE und BRANDEN KOSCH in *BMCR* 2010.10.04 sowie von CHRISTA GRAY in *Classical Review* 61/1, 2011, 97-99); aber auch die Analogie zur ehemaligen Weltsprache Französisch ist nicht minder plausibel und hat bereits zur französischen Übersetzung des Buches geführt (*La grande histoire du latin. Des origines à nos jours*. Paris 2010). Doch wir wollen nicht vorgreifen.

Ausgehend von der Frage, ob Latein eine ‚tote‘ Sprache sei oder nicht, entfaltet L. im ersten Kapitel (Latein als Weltsprache: Eine systematische Annäherung) seine These, ‚tote‘ und ‚lebende‘ Sprachen unterschieden sich nur graduell, nicht kategorial (9). Er führt dazu den hilfreichen Begriff der ‚Fixierung‘ ein, unter dem er „eine sprachliche Festlegung [versteht], die dem Anspruch oder der Sache nach für alle Zeiten irreversibel ist.“ (20). Diese Fixierung bedeutet allerdings keine vollständige Normierung der Sprache, sondern beschränkt sich auf ein grammatisches Grundgerüst; insbesondere Wortschatz und Phraseologie bleiben flexibel und können späteren Erfordernissen angepasst werden. Erhellend ist der Vergleich mit anderen historischen und aktuellen Kultursprachen, die das Lateinische, das allzu häufig nur im Kontext und im Gegensatz zu den modernen europäischen Sprachen betrachtet wird, nicht nur nicht als Sonderfall, sondern geradezu als Normalfall historischer Sprachfixierung erscheinen lassen. Neben den altorientalischen Sprachen (Sumerisch, Babylonisch, Ägyptisch) bilden vor allem das Griechische und das Arabische schlagende Beispiele: L. zeigt unter Benutzung des Konzepts der „Diglossie“ (FERGUSON 1959) Parallelen zur lateinischen Sprachgeschichte im Nebeneinander von altgriechischer Kultursprache (Katharevousa) und neugriechischer Volkssprache (Dimotiki) bzw. von Hocharabisch und den verschiedenen arabischen Dialekten auf. Weitere Beispiele für

solche ‚fixierten‘ Sprachen, denen jeweils volkssprachliche Varianten gegenüberstehen, sind das klassische Chinesisch, Altkirchenslavisch, Hebräisch und Sanskrit. Bei allen Unterschieden im Detail ist doch bemerkenswert, wie eine inter- bzw. translinguale Betrachtungsweise unsere Einsicht über die Funktionen des Lateinischen bereichern kann.

Die eigentliche Sprachgeschichte des Lateinischen umfasst die Kapitel 2 bis 4 und kann hier nicht im Einzelnen nachgezeichnet werden. Natürlich bringt L. hier manches Altbekannte (sein Buch richtet sich auch an interessierte Nichtfachleute), aber doch auch innovative Überlegungen zu den Ursachen der Entwicklung des Lateinischen zur „Weltsprache“. Im zweiten Kapitel, das den Zeitraum von den Anfängen bis zum Ende der Antike behandelt, ist der dritte Abschnitt zur ‚Fixierung‘ des Lateinischen der interessanteste. Während WILFRIED STROH (*Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*, 2007) den ‚Tod‘ des Lateinischen im ersten vorchristlichen Jahrhundert vor allem auf ein Rezeptionsphänomen zurückführt (insbesondere CICEROS Latein wurde als vollendet empfunden und daher buchstäblich konserviert), sieht L. die Fixierung durchaus als einen bewussten, teleologischen Prozess: Er verweist auf die intensiven linguistischen Diskussionen dieser Zeit (CAESARS *De analogia* und VARROS *De lingua Latina*) und auf den selbstbewussten sprach- und kulturschöpferischen Impetus, der von der Herausforderung der überlegenen, bereits fixierten Kultursprache Griechisch ausging. Das ist sicher richtig, doch fällt L. mit seiner Behauptung, die Fixierung des Griechischen durch die Klassiker des 5. und 4. Jahrhunderts sei ein „unvorhersehbares Wunder“ gewesen (74), die des Lateinischen dagegen ein intentionaler (und in gewisser Weise epigonaler) Akt mit dem Ziel, das Wunder künstlich zu wiederholen, unvermerkt wieder in die Erklärungsschemata der griechenbegeisterten deutschen Klassik zurück, die in den Griechen Naivität, Natur und Genie, in den Römern Sentimentalität, Künstlichkeit und Nachahmung sah. In Wahrheit wird man nur mit einem multikausalen Erklärungsmodell weiterkommen: Die Gründe für die Fixierung

des Lateinischen liegen sicherlich in der Sprachreflexion und in der *Aemulatio* der Griechen, aber gewiss zu einem Teil auch in der (so nicht vorherseh- und planbaren) Rezeption – man denke an die Idealisierung der ciceronischen Latinität bei QUINTILIAN und PLINIUS D. J. oder an die Divinisierung VERGILS bereits zu Lebzeiten. Und um auch HORAZ zu bemühen: Als Lyriker wollte er natürlich bewusst ein lateinisches Denkmal für die Ewigkeit setzen, als Satiriker dagegen hatte er keinerlei Klassikerallüren, sondern erprobte eher experimentell eine Gattung, die erst von der Nachwelt als eigene, ‚klassische‘ Leistung der Römer gewertet wurde.

Das dritte Kapitel bietet einen Schnelldurchlauf durch mehr als 1000 Jahre Sprachgeschichte, vom Beginn des Mittelalters bis 1800. Dabei wird mancher manches vermissen (der Linguist JOSEPH REISDOERFER etwa bemängelt, bei allem sonstigen Lob, die oberflächliche Behandlung der Merowingerzeit, vgl. die Rezension in Göttinger Forum für Altertumswissenschaft 13, 2010, 1131-1140), und L.s Schwerpunkt im Neulateinischen ist hier natürlich deutlich spürbar, aber es geht L. eben um eine Überblicksdarstellung, die die wesentlichen Linien herausarbeitet. Insgesamt entsteht, wie eingangs schon betont, trotz der Epochengrenzen ein klares Bild von der Kontinuität des Lateinischen als Sprache, die sich in je verschiedenen Funktionen zu behaupten vermochte.

Das gilt auch für die Moderne, der das vierte Kapitel (Weltsprache ohne Welt) gewidmet ist. Der Verfall des Lateinischen als Kommunikationssprache einerseits (die schöne Anekdote vom Thomaskantor JOHANN SEBASTIAN BACH, der trotz mangelnder Lateinkenntnisse eingestellt wurde, schaffte es sogar bis in das Internetforum der Frankfurter Allgemeinen Zeitung: vgl. www.faz.net/-01v4fh) und die Gründung des Humanistischen Gymnasiums andererseits sind Indizien der Widersprüchlichkeit, mit der die Moderne dem Lateinischen gegenüberstand und -steht: Der inhaltlichen Abwertung der lateinischen Literatur im Historismus des 19. Jahrhunderts (man denke an MOMMSENS CICERO-Schelte) korrespondiert auf der anderen Seite die Idealisierung der formalen Qualitäten des Lateinischen: Bis heute

erfreut sich das Fach des Rufes, das logische und mathematische Denken zu schulen. Die Nachkriegsentwicklung mit der Krise des Lateinischen in der Bildungsreform der 1970er Jahre und dem neuen ‚Boom‘ seit etwa 20 Jahren wird dann im letzten Teil des Kapitels nur noch gestreift.

Das fünfte und letzte Kapitel behandelt die Frage, welche Rolle „Latein als Weltsprache heute“ noch spielen könne. Hier finden sich die üblichen (wenn auch leider nur allzu berechtigten) Klagen über die Gefahr, eines wesentlichen Teils des „Schriftkulturerbes der Welt“ (277) verlustig zu gehen. Immerhin lernten, wie ein bekanntes, leicht zynisches Bonmot lautet, noch nie so viele Schüler so wenig Latein wie heute. Das eröffnet zumindest die Chance, die benötigten Fachleute aus einer großen Zahl von Lateinlernern zu rekrutieren, die längst nicht mehr nur aus bildungselitären Elternhäusern kommen. L.s Schlussplädoyer lautet, man müsse das Lateinische als „wirkliche“, und das heißt auch als gesprochene Sprache betrachten und entsprechend lehren. Das ist ehrenwert und kann vielfach nützlich sein, ist aber vielleicht doch für viele Lerner (und Lehrer!) unrealistisch und im Hinblick auf den erwartbaren Nutzen zu aufwendig. Realistischer erscheint mir, gerade auch im Vergleich mit anderen historischen Kultursprachen, den L. so fruchtbar machen konnte, das Plädoyer für eine Lesekompetenz im Lateinischen (vgl. dazu auch FRANÇOISE WAQUET: *Le latin ou l'empire d'un signe*. Paris 1998): Zum Verständnis, ja selbst zur wissenschaftlichen Bearbeitung lateinischer Texte dürfte eine solche, passive Sprachkompetenz (die schwierig genug zu erwerben ist) völlig hinreichend sein, wie man es ja auch von anderen ‚fixierten‘ Sprachen kennt: historische griechische, hebräische, arabische Texte muss man lesen können – in einem Restaurant in Athen, Jerusalem oder Kairo dagegen kann ich, wie übrigens auch in Paris, Rom oder Berlin, auf Englisch bestellen.

Als Fazit bleibt festzuhalten: L. hat ein wichtiges Buch geschrieben („a must-read“, um es in der heutigen Weltsprache zu sagen), dafür gebührt ihm zunächst der Dank aller, die das Lateinische an der Universität oder an der Schule vertreten. Das Hauptverdienst liegt aber nicht in der eigentlich linguistischen, sondern in der kulturwissenschaftlichen Perspektive: L. stellt das

Lateinische in den nötigen Kontext der historischen Kultursprachen und gibt so nicht nur dem gelehrten, sondern auch dem gesamtgesellschaftlichen Diskurs über die Rolle des Lateinischen im (beileibe nicht bloß europäischen) Bildungswesen einen neuen Anstoß. In den Internetforen wurde verschiedentlich kritisiert, dass sich in diesem Buch über Latein fast überhaupt kein Latein findet; die FAZ wollte darin gar „einen Ausdruck der Schwäche [sehen], in der sich die Latinistik derzeit befindet“. Das Gegenteil ist der Fall: Ein Latinist muss nicht damit prunken, dass er Latein kann; seine Stärke besteht darin, anderen zu zeigen, warum es sinnvoll ist, Latein zu lernen. Das ist L. in hervorragender Weise gelungen.

REINHOLD F. GLEI, Bochum

Klaus Bringmann: Cicero. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 2010. 336 S. EUR 29,90 (WBG-Preis: EUR 24,90; ISBN 978-3-534-15416-6).

In der von MANFRED CLAUSS herausgegebenen Reihe „Gestalten der Antike“ hat KLAUS BRINGMANN, inzwischen emeritierter Professor für Alte Geschichte (Universität Frankfurt), eine Monographie über CICERO publiziert. Da bereits zahlreiche biographische Versuche über diesen bedeutenden Mann der ausgehenden römischen Republik existieren, kann man erwarten, dass der Verfasser einen neuen Ansatz sucht oder neue Erkenntnisse gewonnen hat. In der Einführung beschreibt B. nicht nur die außergewöhnlich gute Quellenlage, die es erlaubt, eine ausführliche Biographie über Cicero zu schreiben, sondern auch in knappen Zügen die Rezeption Ciceros, insbesondere den Bruch in der Auffassung über den Mann aus Arpinum im 19. Jahrhundert. Vor allem Forscher wie WILHELM DRUMANN haben dafür gesorgt, dass die bis zu dieser Epoche positive Meinung über Cicero umschlug; oft zitiert wurde der Ausspruch MOMMSENS, Cicero sei ein „Staatsmann ohne Einsicht, Ansicht und Absicht“ (15). Es wurde sogar über Cicero als Redner der Stab gebrochen, wenn es heißt (Mommsen): „Cicero hatte keine Überzeugung und keine Leidenschaft; er war nichts als Advokat und kein guter Advokat“. Liest man dagegen die feinsinnigen Analysen von C. NEUMEISTER, W. STROH und C. J. CLASSEN, ergibt sich ein völlig anderes Bild von Cicero.

Im Kapitel: „Hinweise zu den Quellen und zum Forschungsstand“ (291-295) bemängelt B. vor allem, dass Klassische Philologen oft nicht genügend mit dem „historischen Umfeld“ vertraut seien, „in dem Cicero sich bewegte, und selbst im engeren Zuständigkeitsbereich der Philologie herrscht die Zersplitterung der Einzelforschung“ (294). B. erinnert an die Forderung seines akademischen Lehrers CARL BECKER, der ein Buch über Cicero vermisst hatte, „das die verschiedenen Seiten seines Lebens und seiner Werke in ihrer Bezogenheit und ihre Verbindung mit der geschichtlichen Situation herausarbeitet und zugleich Ciceros literarische Leistung, vom einzelnen sprachlichen Ausdruck bis zu der Gestaltung im Großen, würdigt“ (294f.). Daran hat sich nach B.'s Auffassung bis heute nichts geändert, obwohl einige Werke in die richtige Richtung weisen (etwa von M. FUHRMANN oder von C. HABICHT). Ehrlicherweise gibt B. zu, dass auch seine eigene Habilitationsschrift (Untersuchungen zum späten Cicero. Göttingen 1971) ein „unzureichender Versuch“ gewesen sei, „für ein Teilgebiet einen Baustein für das größere Ganze zu liefern“ (295). Zu berücksichtigen ist auch, dass B. nicht nur Professor für Alte Geschichte ist, sondern auch ausgewiesener Klassischer Philologe und daher aus beiden Blickwinkeln die Dinge beurteilen kann.

Den Angaben im Schutzumschlag zufolge steht die tragische Verwicklung Ciceros in die historischen Auseinandersetzungen seiner Zeit im Mittelpunkt der Biographie. Einerseits berücksichtigt B. das weitläufige literarische Oeuvre Ciceros, andererseits aber beleuchtet er auch die politischen Vorstellungen, privaten Eindrücke und Gedanken Ciceros, die in den untersuchten Quellen zum Ausdruck kommen.

Wie zu erwarten, fasst B. die Sache chronologisch an; er beginnt mit Untersuchungen über die „Familiäre Herkunft und Jugendjahre“ (18-34), beschreibt „Die Anfänge als Prozessredner und die Bildungsreise“ (35-48), den „Beginn der Ämterlaufbahn: Quaestur“ (49-58), den „Aufstieg: Aedität und Praetur“ (59-78), um dann den „Scheitelpunkt der Karriere: Konsulat“ (79-100) zu beurteilen. Daran schließen sich folgende Kapitel an: „Der Weg in die Verbannung“

(101-118), „Exil und Rückkehr“ (119-127), „Im Schatten der Triumvirn“ (128-144), „Zwischen praktischer Politik und politischer Theorie“ (145-174), „Das Prokonsulat“ (175-185), „Im Bürgerkrieg“ (186-210), „Unter der Herrschaft Caesars“ (211-244) und „Der Kampf um die verlorene Republik“ (245-284). Am Ende des Buches findet der Leser einen Epilog (285-290), die bereits genannten Hinweise zu den Quellen, eine Zeittafel (296-298), Anmerkungen (299-327), einen Abbildungsnachweis (327) sowie ein Personenregister (329-336).

B. ist bemüht, nicht wie die meisten anderen Forscher den Politiker Cicero vom Geistesmenschen zu trennen, sondern ihn als Gesamtperson zu würdigen. Sicherlich hat B. Recht in der Annahme, dass Cicero ein Außenseiter der damaligen politischen Landschaft war, da er sich von seinen Vorstellungen eines idealen Gemeinwesens und seiner Rolle darin leiten ließ. Wenn B. allerdings Begriffe wie „Machtgreifung“, „Prekariat“ und „Schlüsselqualifikation“ verwendet, beweist dieses ein weiteres Mal, dass jeder Interpret „Kind“ seiner eigenen Zeit ist und manchmal mehr über die eigene Epoche verrät als über das zu untersuchende Sujet. Man darf auch nicht vergessen, dass Cicero als *homo novus* mit großem Argwohn von den Vertretern der führenden Gesellschaftsschicht beobachtet wurde; nur fünfzehn Männern in der gesamten römischen Republik gelang es, als *homines novi* in die höchsten Ämter aufzusteigen. Dies allein beweist schon, dass Cicero aufgrund seiner Herkunft stets darauf bedacht sein musste, „besser“ als die anderen zu sein; die Voraussetzungen, die er mitbrachte (außergewöhnliche rhetorische Begabung, umfassende Bildung, überragende Kenntnisse der griechischen Welt), reichten offensichtlich nicht aus, die vorhandenen „Defizite“ auszugleichen. B. sieht zuweilen sehr subjektiv die besondere Rolle Ciceros. Diese glaubt er zum Beispiel am Proömium von *De inventione* festmachen zu können; der Textabschnitt „spiegelt eine Stärke Ciceros, die zugleich seine Schwäche bleiben sollte. Er hatte, vertraut mit der griechischen Bildung seiner Zeit, das Bedürfnis nach gedanklicher Klärung der öffentlichen Rolle, die

zu spielen ihm vorschwebte, er orientierte sich dabei an Idealbildern, und er neigte dazu, das Ideal für die Wirklichkeit zu nehmen oder diese nach Maßgabe des Abstandes oder der Nähe zu jenem zu beurteilen. Herauskommen sollten aus dieser Disposition im Laufe eines langen Lebens in schwieriger Zeit wenige Hochgefühle und viele Enttäuschungen – aber auch in ungewöhnlichem Maße Reflexion und geistige Produktivität“ (34). Hier sieht man sehr deutlich, dass B. bemüht ist, positive und negative Züge Ciceros gegeneinander abzuwägen; es gab Epochen, in denen Cicero überschwänglich gelobt wurde, es gab andere Zeiten (vgl. eingangs Drumann u. a.), in denen kein gutes Haar an Cicero gelassen wurde. Zu berücksichtigen bleibt stets, dass das Leben und Werk Ciceros wie von kaum einer anderen Person so gut überliefert ist. Daher ist es möglich, immer wieder Ciceros eigene Aussagen in Reden und philosophischen bzw. rhetorischen Schriften mit denen der Briefe abzugleichen und offensichtliche Diskrepanzen aufzudecken. Dass dies in vielen anderen Fällen gar nicht möglich ist – allein schon wegen der fehlenden Quellen – sollte man bei der Beurteilung Ciceros nie aus dem Auge verlieren.

Bringmann ist für seine Biographie über Cicero zu danken, da er seine Beobachtungen und Interpretationen nicht nur gründlichen Quellenuntersuchungen verdankt, sondern weil er stets bemüht ist, die Gesamtleistung des Mannes aus Arpinum zu würdigen. Damit avanciert die von B. vorgelegte Studie zu einem wichtigen Meilenstein in der Forschung über Cicero.

Unstimmigkeiten gibt es im „Vorwort zur Reihe“ von MANFRED CLAUSS (8) bezüglich der gelieferten Jahreszahlen, zumindest sollten sie einheitlich geboten werden. Zunächst werden die Lebensdaten der Personen und Herrscher angegeben, ab AUGUSTUS die Regierungszeiten. Wer also nicht mit dem Schema vertraut ist, könnte glauben, das Geburtsjahr des Augustus sei 43 v. Chr. (richtig ist 63 v. Chr.). Hier sollte dem interessierten Laien ein Hinweis auf die Verfahrensweise geboten werden.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Wolfgang Kofler, Martin Korenjak, Florian Schaf-fenrath (Hgg.): *Gipfel der Zeit. Berge in Texten aus fünf Jahrtausenden.* (Karlheinz Töchterle zum 60. Geburtstag, Reihe *Paradeigmata*). Rombach Verlag: Freiburg/Br. 2010, EUR 29,80 (ISBN 978-3-7930-9636-8).

Der zu besprechende Band 12 der Reihe *Paradeigmata* enthält nach dem Vorwort (7-9) und einer Notiz zur Abkürzungspraxis (10) sechs Beiträge, die zu Ehren von KARLHEINZ TÖCHTERLE gehalten wurden. Der Rektor der Universität Innsbruck erhielt wegen seiner Verdienste und seines runden Geburtstags – 60 Jahre – von seinen Schülern eine besondere Ehrung. Der Band ist aus einem am 15. Mai 2009 in Innsbruck abgehaltenen Kolloquium erwachsen und setzt sich zum Ziel, „die Rede von den Bergen mit ihren vielfältigen Kontinuitäten und Brüchen als einen wichtigen Strang der westlichen Geistesgeschichte ins Bewusstsein zu rufen“ (7). Den Herausgebern ist klar, dass das Thema nicht in einem einzigen Kolloquiumsband erschöpfend behandelt werden kann, sie haben aber die Beiträge so gewählt, dass der Leser einen guten Einblick in die Thematik erhält, und zwar von der Zeit von Sumer und Akkad über Griechenland und Rom bis zur deutschen Klassik. Diese Bandbreite spiegelt sich auch im Register am Ende des Buches wider (141-143).

ROBERT ROLLINGER (R.) bietet im ersten Beitrag eine Übersicht über das Bild der Berge in den frühen Hochkulturen des Vorderen Orients (11-52). R. richtet den Focus auf die „3000 Jahre in der Geschichte des Alten Vorderasien, die auf die Erfindung der Schrift in der zweiten Hälfte des 4. Jahrtausends folgen und in der uns für Mesopotamien Schriftzeugnisse in sumerischer und akkadischer Sprache erhalten sind“ (12). Er untersucht die sprachlichen Gegebenheiten der genannten Sprachen für die Begriffe Berg und Gebirge. Des weiteren geht R. sowohl auf recht bekannte Texte des Alten Orients ein – etwa auf das Gilgamesch-Epos –, als auch auf eher nicht leicht zugängliche Inschriften. R. zeigt in seinem Beitrag bereits wichtige Strömungen auf, die für die späteren Literaturen ebenfalls von großer Bedeutung sind; so werden Berge und Gebirge als Metaphern für Tempel- und Städtebau gedeutet

(24ff.), sie stehen für ein mythisches Weltbild und können als Bezeichnungen für die Unterwelt verwendet werden (29ff.), sie bilden den Bezugsrahmen für den königlichen Triumph (32ff.), sie werden als Sitz der Götter angesehen und als Heiliger Berg (48ff.), aber auch als Erholungsraum, ein Aspekt, der bereits in der Antike grundgelegt ist. Als berühmtestes Beispiel für diesen Aspekt kann auf die Hängenden Gärten der SEMIRAMIS in Babylon verwiesen werden (52). Die Frage allerdings, ob Berge und Gebirge in einem alpinistischen Kontext erscheinen, vermag R. nur sehr einschränkend mit Ja zu beantworten. Meist steht die Bezwingungsmetaphorik eines Berges in enger Verbindung mit dem Sieg über einen sehr starken Gegner, so wie es etwa im Falle von SARGON II. (721-705 v. Chr.) zu beobachten ist, der die „Fürsten der Berge“ besiegt (43).

BERNHARD ZIMMERMANN (Z.), Herausgeber der Reihe *Paradeigmata* und Lehrstuhlinhaber an der Universität Freiburg / Br., hat als Thema für seinen Beitrag gewählt: „Metaphorische Gebirgsbäche“ (53-61). Z. verweist bereits zu Beginn seiner Überlegungen darauf, dass in der Literatur der Griechen Dichtung und Reflexion über Dichtung eng miteinander verwoben sind. Er führt dies darauf zurück, dass die griechische Dichtung in der Frühzeit in einem agonalen Zusammenhang stand. An ausgewählten Beispielen aus den Werken des ARISTOPHANES legt Z. dar, dass dem Leser insofern Interpretationshilfen gewährt werden, als „Abstraktes, schwer Verständliches auf dem Umweg über Metaphern in szenische oder imaginäre Bilder oder in Handlung umgesetzt“ wird (54). Aristophanes bedient sich nach Z. häufig solcher Begriffe der Natur und der Wahrnehmung der Natur, mit denen er Dichtung charakterisieren kann. So kritisiert der Komödiendichter seinen Rivalen KRATINOS, aber auch andere Dichter wie THEOGNIS; die Flussmetaphorik dient dazu, das geringe Niveau der Dichtung seines Rivalen Kratinos zu beschreiben, insbesondere durch das Adjektiv ἀφελής (die flachen Gefilde und Niederungen bezeichnend): „Dann dachte er an Kratinos, der einst dahinströmte auf großen Lobes Wogen und durch die flachen Gefilde zog, und er riss aus ihrem Stand und schleppte sie mit, die Eichen

und die Platanen und die Gegner – mit der Wurzel kopfüber“ (Aristophanes, Ritter 526-528). Demgegenüber halten sich die besten Dichter natürlich auf großen Höhen auf (59). Z. erinnert auch an PSEUDO-LONGIN, der seinen Begriff ὕψος wörtlich als Gipfel verstanden wissen möchte und zum Beispiel die literarische Leistung eines DEMOSTHENES mit dieser Art von Metapher zu würdigen weiß. Der wohl bedeutendste attische Redner verwendet dann Metaphern, „wenn die Leidenschaften wie ein Sturzbach hervorbrechen“ (Pseudo-Longin, Περὶ ὕψους 32,1). Zimmermann bietet noch weitere Rezeptionsbeispiele für die Verwendung der Fluss- und Bergmetaphorik, etwa bei HORAZ oder in der deutschen Klassik (HERDER, GOETHE).

KURT SMOLAK (S.) untersucht den „Gipfelsieg“ und hat als Untertitel folgendes Sujet gewählt: „Geistiges Bergsteigen in lateinischen Texten der Spätantike und des Mittelalters“ (63-80). Ausgangsfiguren für S. sind HESIOD, ein Hirte aus dem Gebirgsland Böotien, und MOSES, der gleichfalls einige Zeit als Hirte lebte. Auf dem Gipfel des Helikon erfuhr Hesiod durch die Musen seine Berufung als Dichter. Zu grundlegenden Texten der europäischen Literatur avancierten seine beiden Hauptwerke: „Theogonie“ und „Werke und Tage“. Als Gipfelbewinger vermag der Dichter Wahres vom Falschen zu unterscheiden und so in die Nähe der Götter aufzusteigen. In der Perspektive der Kirchenväter steht der Berg „als Chiffre für Hochmut“ (66), der als Ausgangspunkt für das Böse verstanden werden kann – wie es am Schicksal Lucifers deutlich wird. In christlicher Sichtweise steht es allein Gott zu, den Gipfelsieg zu erringen; so beschreibt es etwa AUGUSTINUS (*De civitate Dei, praefatio*). Nur mit Hilfe Gottes kann der wahre Bergsteiger den geistigen Weg in die Höhe beschreiten und muss als *humilis* im Tal beginnen (69ff.). S. verweist auf weitere Stellen im augustiniischen Oeuvre, greift auch auf die Evangelien zurück und bezieht Beispiele aus den bildenden Künsten heran, um seine Thesen zu untermauern. Aufgrund seiner weitgefächerten Kenntnisse vermag S. anschaulich und überzeugend das Thema Gipfelsieg zu behandeln.

HEINZ HOFMANN, Tübinger Latinist, fragt lapidar: „War er oben oder nicht?“ und beleuchtet

die „Retraktationen zu Petrarca, Familiares 4,1“ (81-102). Hofmann (H.) analysiert die aktuellen Untersuchungen zur Frage, ob PETRARCA wirklich den Mont Ventoux bestiegen hat oder ob dies eine rein literarische Fiktion gewesen ist. Unter Auswertung der bekannten Quellen und der Sekundärliteratur neigt H. offensichtlich dazu, seine eingangs gestellte Frage positiv zu beantworten. Gleichwohl verweist H. auf folgende Alternative: „Entweder fand die Bergbesteigung tatsächlich am 26. April 1336 statt und Petrarca hat die Tatsache der Vollmondnacht unter dem unmittelbaren Eindruck des Erlebnisses notiert (was nicht gleichzeitig bedeutet, dass er den Brief auch in derselben Nacht geschrieben haben muss), oder sie fand zu einem anderen Zeitpunkt früher oder später statt und Petrarca konnte wegen der komplizierten Synchronismen in jedem Mondkalender leicht finden, dass der von ihm fingierte Zeitpunkt auf den Tag vor einer Vollmondnacht fiel“ (100).

G. PETERSMANN (P.) untersucht in seinem Beitrag: „Über Hindukusch, Alpen und Kordilleren“ (103-115) lateinische Berichte, die Details von Gebirgsüberquerungen liefern. Dabei berücksichtigt er insbesondere solche Texte, die das Thema aus philologisch-narratologischer Perspektive in den Blick nehmen. P. nimmt seinen Ausgangspunkt in der Person des Atheners XENOPHON, der in der Schrift *Anabasis* den Rückmarsch der Söldnertruppe nach der Schlacht bei Kunaxa (401 v. Chr.) durch das anatolische Hochland zurück nach Trapezunt beschreibt. Erwartungsgemäß geht P. auch auf die Reisen und Märsche ALEXANDER DES GROSSEN (105f.) und auf weitere vor allem militärisch bedingte Überquerungen von Gebirgen ein (CURTIUS RUFUS, ARRIAN, LIVIUS, POLYBIOS, EUGIPPUS, AMMIANUS MARCELLINUS). Immer wieder stand HANNIBAL im Vordergrund, wenn es sich um die Überwindung der Alpen handelte. In enger Anlehnung hat der neulateinische Autor PETRUS MARTYR DE ANGERIA in seiner Schrift *De orbe novo decades* (zehn Berichte in Briefform an berühmte Persönlichkeiten der Zeit zu den Entdeckungen) interessante Details zu Märschen in gebirgigen Höhen verfasst, nicht zuletzt die Leistungen eines VASCO NÚÑEZ DE BALBOA, der als erster Europäer nach Über-

windung einer Passhöhe den Pazifischen Ozean erblickt hat.

Den letzten Beitrag liefert HERMANN WIEGAND: „Die Alpen in der lateinischen Dichtung des 16. Jahrhunderts. Mit einem Ausblick“ (117-139). Ziel seiner Darlegungen ist es, „einige Facetten der lateinischen Alpendichtung der frühen Neuzeit zu beleuchten und das bislang bekannte Textcorpus zu diesem Thema wenigstens etwas zu erweitern“ (118). W. kann nachweisen, dass in der lateinischen Dichtung des 16. Jahrhunderts recht unterschiedliche Perspektiven bezüglich des alpinen Hochgebirges nebeneinander existierten und dass sich daraus zwangsläufig je verschiedene Alpenbilder beobachten lassen. W. bietet Textbeispiele eines CONRAD CELTIS (1459-1508), des Humanisten HEINRICH LORITI GLAREANUS, eines Schweizers, eines PETRUS LOTICHIUS SECUNDUS (1528-1560), des Züricher Universalgelehrten CONRAD GESNER (1516-1565), des Professors für Griechisch JOHANNES MÜLLER-RHELLICANUS (1478 oder 1488 - 1542), des Zürichers JOSIAS SIMLER (1530-1576) sowie weiterer Humanisten. In einigen Fällen lassen sich Verbindungen „zwischen dem rauhen Klima der Alpen und der harten Kraft der Schweizer“ (122) herstellen, aber auch das Selbstverständnis der Schweizer und ihre Freiheitsliebe werden durch die Berge veranschaulicht (124). Neben dieser eher politischen Betrachtungsweise lassen sich auch Beispiele für die schauernde Betrachtung der Alpen ausmachen (137).

Insgesamt bietet der Band viele interessante Details zum Thema und zeigt, wie vielschichtig Literatur seit der Antike sein kann. Berge sind heutzutage Orte, die von zahlreichen Menschen aus unterschiedlichen Gründen aufgesucht werden; so können „Berggipfel als Gipfel der Zeit“ (Vorwort) begriffen werden; die Herausgeber formulieren dies im Vorwort folgendermaßen: „Berge sind besondere Orte: auf der einen Seite Rückzugsgebiete, Wetterscheiden und Kulturgrenzen, auf der anderen heilige Bereiche, Landmarken und Übergänge, die geographische Räume, aber auch Epochen verbinden. In der westlichen Welt stellen sie – vom Sinai bis zum Olymp, vom Ararat bis zum Mont Ventoux – seit jeher Kristallisationspunkte dar, an denen sich

politisches, religiöses und geistiges Leben in Text und Bild niederschlägt und in dieser Form von Generation zu Generation weitergegeben wird. Sie sind Brückenpfeiler zwischen Orient und Okzident, Antike und Moderne“ (Vorwort, 7). Die Beiträge sind flüssig geschrieben und gut lesbar, einige Abbildungen unterstreichen das Gesagte visuell. Wer sich mit dem Thema: Berge in antiken und nachantiken Texten befassen möchte, kann mit großem Gewinn auf den Band „Gipfel der Zeit“ zurückgreifen.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Peter Kuhlmann, Birgit Eickhoff, Henning Horstmann, Meike Rühl: Lateinische Literaturdidaktik, hrsg. v. Peter Kuhlmann (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts), C.C. Buchner, Bamberg 2010, 172 S., EUR 20,80 (ISBN 978-3-7661-8001-8).

Mag auch auf dem Buchdeckel verzeichnet sein: „Peter Kuhlmann, Lateinische Literaturdidaktik“, so ist doch das Buch insgesamt von dem oben aufgeführten Autorenteam verfasst und in der von M. JANKA u. a. hrsg. Reihe „Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts“ herausgegeben.

Als wesentliche Ziele ihrer Literaturdidaktik formulieren die Autorinnen und Autoren, „eine zentrale Lücke im Bereich der altsprachlichen Fachdidaktik“ zu schließen, indem sie ein „nützliches Instrumentarium für Studierende, Referendare und Lehrkräfte im didaktischen und hermeneutischen Umgang mit Texten“ (Vorwort) biete und zudem insgesamt Lehrenden „zu einem kompetenten und motivierenden Umgang mit Originaltexten“ (Vorwort) ver helfe. Schülerinnen und Schülern (SuS) soll dadurch ein möglichst selbständiger Umgang mit lateinischen Originaltexten ermöglicht werden.

Die Umsetzung der Intentionen erfolgt in zwei großen Blöcken von sehr unterschiedlichem Umfang. Im Zentrum des ersten („Modelle und Methoden“, 8-38) stehen „Probleme, Ansätze und Methoden der Textinterpretation“ (Vorwort), während Fragen der Lektüre lateinischer Originaltexte die zweite Großeinheit bilden (39-172). Im Zentrum steht demzufolge die konkrete praktische Arbeit im Unterricht.

Im ersten, theoretischen Teil, an dem M. RÜHL mitgewirkt hat, konstatiert KUHLMANN (K.) zunächst die besondere Situation des altsprachlichen Unterrichts (AU) mit der großen Bedeutung, die dieser der literarischen Bildung beimesse, womit er sich zugleich – durchaus positiv – von den neuen Fremdsprachen mit ihrer starken Ausrichtung auf kommunikative Kompetenzen abhebe. Dabei gehe der Literaturunterricht im AU eine untrennbare Einheit mit den Bereichen Text und Kultur ein.

Unter den Aspekten, die den AU in besonderer Weise legitimieren, nennt K. „die Ausbildung interkultureller Kompetenzen im Sinne des Fremdverstehens und der historischen Kommunikation“ (12), die spezifischen Wirkungsabsichten antiker Literatur („*delectare*“, „*prodesse*“) sowie deren komplexe textuelle Gestaltung (13), von der z. B. auch die Historiographie oder Philosophie geprägt seien – Bereiche der Literatur, die wir heute den Sachtexten zuordnen. Hinzu komme „die Förderung kreativer Fähigkeiten im Sinne der Selbstkompetenz“ (13), insbesondere bedingt durch die vom Rezipienten auszufüllenden Leerstellen literarischer Texte.

Es folgen einige instruktive Hinweise zu produktions- und rezeptionsästhetischen Aspekten, zur Textlinguistik (hier favorisiert K. die sprachliche Formanalyse gegenüber der Stilmittelsuche) und zur Pragmatik. Im Abschnitt „Methoden und Kompetenzen im Lektüreunterricht“ (22-24) wird als übergreifendes Ziel des Lateinunterrichts der selbständige und persönliche Umgang mit lateinischen Originaltexten genannt, der hinsichtlich der Methoden metakognitive Kompetenzen der SuS erfordere.

Ausführungen zur praktischen Arbeit mit dem Text, zu den Begriffen „Kanon“ und „Text“ sowie zu „Könnensstandards und didaktische Analyse“ (33-36) – sehr übersichtlich ist die Auflistung der schülerbezogenen Könnensstandards und die lehrkraftbezogene Checkliste – beschließen die theoretische Einführung, die um Literaturhinweise ergänzt wird.

Ab S. 39 werden unterschiedliche Interpretationsmodelle vorgestellt. Das übergeordnete Gliederungsprinzip sind verschiedene Gattungen: narrative Texte, kleine poetische Formen, Rhetorik, kommunikative Texte, philosophische Texte

und Komödien. Jedes dieser Kapitel schließt mit Literaturhinweisen. Die ausgewählten Beispiele sind ganz an der schulischen Praxis orientiert. Interpretiert werden u. a. oft gelesene Partien aus CAESAR, LIVIUS, OVID, CATULL, HORAZ, CICERO, SENECA und TERENCE. In Anbetracht der großen Informationsdichte des Buches kann ich nur auf einige Punkte hinweisen.

Die exemplarischen Interpretationen ergänzen und vertiefen die literaturtheoretische Grundlegung im Eingangsteil in angenehm zugänglicher Diktion, woraus Lateinlehrerinnen und -lehrer großen Gewinn ziehen dürften, zumal im Diskurs mit den KollegInnen der „neuen“ Sprachen. Für die unterrichtliche Arbeit besonders hilfreich sind die vielen, ganz konkreten Leitfragen zur Erschließung, Arbeitsaufträge und Frageimpulse. Gleichermäßen gelungen sind die Vorschläge für den Einsatz kreativer Verfahren, die sich durch Umsetzbarkeit auszeichnen, wobei K. auch deren Grenzen aufzeigt, resultierend aus der nicht gegebenen aktiven Sprachkompetenz der SuS im Lateinischen. Solche Vorschläge sind beispielsweise Nachdichtungen, das Umschreiben von Texten in andere Gattungen, Perspektivwechsel (z. B. Umschreiben von Horaz *sat.* 1,9 aus der Perspektive des „Schwätzers“), Verfassen von Antwortbriefen oder Gegendarstellungen.

Den überzeugenden Interpretationen kann man zustimmend folgen. Lediglich was PHAEDRUS 1,1 betrifft, sehe ich in den Vorwürfen des Wolfes an das Schaf nicht unbedingt eine „Leerstelle“. Die Fabel spiegelt doch augenscheinlich die allgemeine Erfahrung, dass Herrschende welcher Art auch immer grundsätzlich auf Zustimmung angewiesen sind und ihr Herrschen über andere gerade dann, wenn die Zustimmung ausbleibt, – wenn auch nur zum Schein – zu legitimieren suchen. Die Sinnwidrigkeit dieses Verhaltens bringt die Phaedrusfabel entlarvend zum Ausdruck.

Zusammenfassend: Dem Autorenteam um PETER KUHLMANN ist eine gut lesbare und praxisorientierte lateinische Literaturdidaktik geglückt, die ihren eigenen, oben beschriebenen Ansprüchen in vollem Umfang gerecht wird und eine wichtige Ergänzung zu den bekannten lateinischen Fachdidaktiken darstellt.

BURKARD CHWALEK, Bingen

Casio EX-word EW-G500. Elektronisches Wörterbuch für Schule und Studium mit 8 Standardwerken (für Deutsch, Englisch, Französisch und Latein; u.a. das PONS Wörterbuch Schule und Studium Latein-Deutsch). Norderstedt: Casio Europe 2010; EUR ca. 140 (ISBN 978-3-941321-08-3).

Mit der Einführung seines elektronisches Wörterbuches EX-word EW-G500 reklamiert Casio für sich, den „Trend zum Lateinlernen erkannt“ zu haben. Der Taschencomputer enthält nicht nur die Wörterbücher für Englisch und Französisch aus der PONS-Reihe „Schule und Studium“, sondern auch das entsprechende Exemplar für Lateinisch-Deutsch (mit rund 90 000 Stichwörtern und Wendungen). Eine deutsch-lateinische Ausgabe hingegen fehlt. Hierin ergeht es der „Regina linguarum“, wie Casio Latein nennt, schlechter als ihren ‚Töchtern‘, die in beide Richtungen und sogar einsprachig erschlossen werden können (durch das *Oxford Advanced Learner's Dictionary* bzw. den „Micro Robert“ sowie den „Rechtschreib-Duden“). Das ca. 140 Euro teure Gerät, das für Schüler und Studenten gedacht ist, soll dabei mehr sein als ein bloßes Nachschlagewerk: „Das neue EW-G500 erleichtert Schülern das Lernen und unterstützt Lehrer, einen zeitgemäßen Unterricht zu gestalten.“ (Casio-Pressemitteilung) Kann der Taschencomputer diesen hohen Anspruch einlösen?

Die Vorteile des Geräts erschließen sich schnell: Das elektronische Wörterbuch unterbietet in Größe, Gewicht und Suchgeschwindigkeit spielend seine gedruckten Pendanten. Kleiner und leichter als zwei Tafeln Schokolade, verfügt der Computer dennoch über ein großzügiges Display (monochrom, mit Hintergrundbeleuchtung und Zoom-Funktion) und eine ergonomische Tastatur (mit Umlauten). Dank der Schnellasten (für jedes Wörterbuch), einfacher Menüs und übersichtlichem Bildschirm-Aufbau gelingt die Navigation auf Anhieb. Das aufklappbare Gerät ist zudem robust verarbeitet, wird mit auswechselbaren Standard-Batterien betrieben und verfügt über eine lange Laufzeit (bis zu 150 Stunden).

Das Nachschlagen gestaltet sich überaus bedienerfreundlich: Schon während der Eingabe erscheint die alphabetische Liste der Stichwörter sowie eine Vorschau des obersten Eintrags (man

muss den Suchbegriff also nicht ausschreiben wie bei anderen digitalen Wörterbüchern). Durch Anklicken gelangt man schnell zum jeweiligen Eintrag. Begriffe innerhalb des Eintrags lassen sich mit der „Sprung“-Funktion ebenfalls nachschlagen. Inhaltlich entspricht die elektronische Fassung dem hohen Standard der gedruckten Ausgabe: Zu den Lemmata finden sich umfangreiche Informationen hinsichtlich der Morphologie (Stammformen, Endungen), Semantik (inkl. metonymische und übertragene Bedeutungen), Phonetik (Vokalquantitäten), Syntax (Phrasen, Idiome) und Pragmatik (autor-, epochen- oder textsortenspezifische Angaben). Allerdings fehlen gegenüber der gedruckten Version die gerade für Schülerinnen und Schüler wichtigen Infokästen zur Kultur (z. B. zu historischen oder mythologischen Figuren).

Als Nachschlagewerk weiß der Taschencomputer durchaus zu überzeugen – ein zeitgemäßes Lern- und Lehrmedium, wie der Hersteller behauptet, ist der EW-G500 damit noch lange nicht. Der große Nachteil des Gerätes liegt nämlich in seiner Beschränkung auf im Grunde eine einzige Funktion: das Nachschlagen von Wörtern. Um ein sinnvolles Instrument für die Wortschatzarbeit sein zu können, die laut Casio „vor allem im Fach Latein [...] eine große Rolle“ spielt, fehlt es gleich an mehreren Dingen: Zum einen sollte es zumindest einen rudimentären Vokabeltrainer geben, in den sich nachgeschlagene Wörter exportieren lassen (vgl. den PONS Online-Vokabeltrainer, der an das lat.-dt. und dt.-lat. Wörterbuch mit 130 000 Stichwörtern angebunden ist: www.trainer.pons.eu); zum anderen mangelt es an Informationen, die den Ordnungsprinzipien im mentalen Lexikon entsprechen: von Fremd- und Lehnwörtern (im Deutschen, Englischen und anderen Fremdsprachen), über semantische Angaben (z. B. Synonyme, Kohyponyme) bis hin zu Kollokationen und Beispielsätzen; zum dritten wären Visualisierungen sinnvoll, wie sie etwa „Langenscheidts Premium-Schulwörterbuch“ Latein (2009; incl. Vokabeltrainer auf CD-Rom) bietet.

Nachdem *Apple* mit seinem *iPhone* (2007) den Markt für internetfähige Handys revolutioniert hat, erscheint das Festhalten von Casio an einem

hardware-basierten Wörterbuch geradezu wie ein Anachronismus. Eine wachsende Zahl an Smartphone-Programmen („Apps“), die einen Bruchteil des hohen Anschaffungspreises kosten, arbeitet daran, die Lücke zwischen Wörterbuch und Vokabellernsoftware zu schließen (vgl. den Latein-Wortschatz mit 5800 Vokabeln von *Navigium* und *Mobilinga*). Zugleich ist die Konkurrenz durch Latein-Wörterbücher im Internet beträchtlich gewachsen: das PONS Sprachenportal (www.pons.eu), Schöningshs Latein-Online-Wörterbuch (www.navigium.de/schoeningh-latein-woerterbuch.php), Gottweins Navicula Bacchi (www.gottwein.de/LaWk/La00.php) und sogar Georges Handwörterbücher Lateinisch-Deutsch und Deutsch-Lateinisch (www.zeno.org/Zeno/-/Lexika) sind frei zugänglich.

Das EW-G500 dürfte als bedienerfreundliches und verlässliches Nachschlagewerk manchen Anhänger finden. Ob das Gerät, das in manchen Bundesländern mittlerweile sogar für das Abitur zugelassen ist, mehr als ein Nischenprodukt sein wird, bleibt jedoch zweifelhaft.

TOBIAS BARGMANN, Berlin

WER IST WER? DAS DEUTSCHE WHO'S WHO XLIX 2010/2011 Bundesrepublik Deutschland. Lübeck 2010: Schmidt/Römhild. 1416 S. EUR 225,00 (ISBN: 978-3-7950-2050-7).

In das unentbehrliche Nachschlagewerk neu aufgenommen sind unter anderem der Klassische Philologe REIMAR MÜLLER und der Neogräzist/Byzantinist GÜNTHER S. HENRICH (zu Bd. XLVIII s. FC1/2010, 56f.). Ältester Prominenter ist wieder JOHANNES HEESTERS, jüngster TONI KROOS, Fußballnationalspieler. Durch Tod ausgeschieden sind die Klassischen Philologen BUCHHEIT, BÜHLER, KJ. MATTHIESSEN, der langjährige Vorsitzende der Sokratischen Gesellschaft VON

DER WEPPEN, die Sängerin A. ROTHENBERGER, die Politiker OTTO GRAF LAMBSDORFF, H.-R. LAURIEN, W. MAIHOFFER. Inzwischen verstarben auch der Klassische Philologe SICHERL, der Indogermanist KNOBLOCH, der Filmproduzent EICHINGER und der Regisseur SCHLINGENSIEF. Redaktionsschluss war der 15. Juli. Im Hauptteil ist schon darauf hingewiesen, dass O. v. BEUST und R. KOCH seit Oktober nicht mehr Länderchefs sind (in der Tafel der obersten Behörden konnten sie nicht mehr ausgetauscht werden) und dass Regierungssprecher seit August ST. SEIBERT ist); das spricht für die Aktualität des von KARIN DI FELICE mustergültig betreuten Wissensspeichers. Der ja nach wie vor prominente „*Summa cum fraude*“-Dr. ist in dem Band natürlich noch als Minister verzeichnet. – Zu den Publikationen: Bei WOLFGANG MIEDER (hier besprochen wurden seine Bücher „Sein oder Nichtsein“ [FC1/09, 70ff.] und „*Cogito, ergo sum*“ [1/07, 59ff.]) fehlt das auch für griechische und lateinische Sprichwörter wichtige Standardwerk „International Bibliography of Paremiology and Phraseology“, 2 Bde., Berlin, New York 2009. – Unter den jeweils am Ende der Artikel genannten Ehrungen vermisst man bei dem Gräzisten CARL WERNER MÜLLER die Festschrift *Lenaika*, Stuttgart, Leipzig 1996, und die Würdigung in *Phasis* 9, Tbilisi 2006, 223ff. – Der Buchtitel auf dem Einband ist golden auf schwarzem Untergrund gedruckt (vgl. Vortitel und Titelblatt), aber warum ist dort das Wappen der Bundesrepublik Deutschland in Schwarz-Rot-Gelb gehalten? Das entspricht nicht dem Grundgesetz § 22, vgl. dazu J. Werner, Schwarz-Rot-Gold ist möglich [Zu Thesen des Brandenburger Generalstaatsanwalts Erardo Rautenberg], Märkische Allgemeine 2. September 2010, MAZ Spezial V 2.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Zu Stefan Koch, Kiel: Die leidige Sache mit dem „logischen“ Latein

FORUM CLASSICUM 1/2011, S. 96f.

STEFAN KOCH schreibt in FC 1/2011:

„In FC 4/2010 stellte THEO WIRTH heraus, was Befürworter des Lateinunterrichts möglicherweise meinen, wenn sie von einer Schulung des ‚logischen Denken‘ sprechen, nämlich vom Erlernen einer Art sprachlicher Systematik. Dies führe zu Missverständnissen mit dem fachwissenschaftlichen Logikbegriff. Fraglich scheint mir zwar, ob denn nun Lateinunterricht eine solche Qualität aufweisen muss, um seine Existenz zu rechtfertigen; aber unabhängig davon, ist der Autor einem typischen Fehler in der Logik aufgesessen. Er zitiert nämlich die folgende Frage in einer Studie.

Gegeben sei: ‚Alle grünen Dosen sind gross. Alle grossen Dosen sind rund.‘ Aufgabe: Man finde ‚die einzige zwingend zu erschliessende Antwort‘ aus den folgenden: a) Keine grüne Dose ist rund. b) Einige runde Dosen sind nicht grün. c) Alle runden Dosen grün [sic]. d) Einige grüne Dosen sind nicht rund.

Die richtige Antwort ist natürlich c. Das, meint der Autor, sei aber nicht die einzig richtige Antwort: Antwort d solle auch richtig sein.

Das aber ist falsch, denn ausgeschrieben bedeutet der Satz: ‚Es existiert mindestens eine grüne Dose, die rund ist.‘ Die Existenz irgendwelcher Dosen, geschweige denn grüner, ist aber überhaupt nicht gefordert. Möglicherweise gibt es also keine solchen Dosen. Die vom Autor betrachteten ‚Mengenkreise‘ sind insofern täuschend: Möglicherweise sind die entsprechenden Mengen sämtlich leer.

Angenommen aber es gebe grüne Dosen. Dann können wir immer noch nicht folgern, dass einige davon nicht grün sind. Darüber enthalten die Voraussetzungen schlicht überhaupt keine Informationen.

Die Antwort ist also nicht ‚korrekt‘, wie der Autor meint, sondern basierend auf den Voraussetzungen unentscheidbar. Es könnte grüne Dosen geben, und es könnte auch sein, dass einige davon nicht rund sind. Das ist aber keinesfalls zwingend.

Schade, dass beim Durchsehen des Artikels ein solcher Fehler nicht aufgefallen ist und das Ergebnis der zitierten Studie auf diese Weise um so plausibler erscheint.“

Meine Überlegungen (kursiv: Zitate aus dem Text von S. Koch):

1. Zum ersten Kritikpunkt Kochs: *Fraglich scheint mir zwar, ob denn nun Lateinunterricht eine solche Qualität aufweisen muss, um seine Existenz zu rechtfertigen:* Wie kommt K. auf die Unterstellung, es sei in meinem Text irgendwie um diese Frage gegangen? Ich habe nur vorgeschlagen, dass die Lateinbefürworter – wenn sie denn schon von Denkförderung durch Latein sprechen wollen – den Begriff „Logik“ mit Vorteil vermeiden.
2. Koch zitiert die Syllogismus-Aufgabe (von E. Stern) falsch: Bei Stern sind es 5 Antwortmöglichkeiten, die ich selbstverständlich alle zitiert habe, Koch zitiert aus meinem Text aber nur 4, vgl. die Gegenüberstellung in der Tabelle unten – und Kochs Möglichkeit c, die „natürlich“ richtig sei (und die ich, so fälschlicherweise K., auch als richtig anschau), ist eine der falschen. (Während unseres Telefongesprächs hat Koch dann die richtige selber genannt, ohne den Widerspruch zu seiner Behauptung im Text zu erkennen.)

Wirth - Stern	Koch jedoch zitiert Wirth folgendermaßen
1. Keine grüne Dose ist rund.	a) Keine grüne Dose ist rund.
2. Einige runde Dosen sind nicht grün.	b) Einige runde Dosen sind nicht grün.
3. Alle runden Dosen sind grün.	c) Alle runden Dosen sind grün.
4. Alle grünen Dosen sind rund.	fehlt bei Koch – die richtige!
5. Einige grüne Dosen sind nicht rund.“	d) Einige grüne Dosen sind nicht rund.

Anders gesagt: K. vertauscht ein erstes Mal „rund“ und „grün“, ohne dies zu bemerken: K.: c) *Alle runden Dosen sind grün* sei richtig, ich (und K. am Telephon) jedoch: „4. Alle grünen Dosen sind rund.“

3. Es geht in gleicher Weise weiter: K. schreibt, ich hätte d) *Einige grüne Dosen sind nicht rund* als ebenfalls richtig beurteilt – dabei habe ich in meinem Text nicht das gebracht, sondern Kochs b); ich schrieb nämlich: „Neben der vermutlich erwarteten richtigen Antwort 4 ‚Alle grünen Dosen sind rund‘ trifft auch Antwort 2 ‚Einige runde Dosen sind nicht grün‘ zu.“ K. hat also „grün“ und „rund“ ein zweites Mal vertauscht, wiederum ohne es zu bemerken; im Gespräch hat K. den Irrtum erkannt.
4. Zum eigentlichen Streitpunkt, Kochs Kritik an meiner Behauptung zu Antwort 2: Durch die falsche Zitierung gemäß obigem Punkt 3 ist K.s Kritik, zumindest fürs Erste, bereits erledigt. Am Telephon haben wir dann weiter gedacht, aber keine Klarheit gefunden. Erst zwei Mails hernach verhalfen uns zur Einsicht, dass wir – bedingt vermutlich durch den Generationenunterschied – von verschiedenen Logiksystemen ausgegangen waren, ich von der klassischen Syllogistik (in der es keine leeren Mengen gibt), K. vom „Sequenzkalkül“ (wo diese mitgedacht werden). Das heisst, dass beide von uns recht haben: Gemäss der Syllogistik ist, wie ich postuliert habe, auch Sterns Aussage 2 richtig, gemäss dem Sequenzkalkül ist sie zwar möglich, aber nicht zwingend, wie K. zu Recht schreibt. Man müsste nun wissen, was sich E. Stern gedacht hat. Dazu habe ich an K. geschrieben: „So, wie ihr Aufsatz läuft, wie sie schreibt, wie auch ihre Kollegin T. Ortner schreibt, kann eigentlich nur die ‚klassische‘ Syllogistik gemeint sein; andernfalls müsste sie ja bei den klass. Philologen, die da mit Latein ‚Logik‘ unterrichten sollen, Ihr ‚Sequenzkalkül‘ voraussetzen und mindestens etwas davon sagen. Sie setzt jedoch den Begriff des Syllogismus/der Syllogistik stillschweigend voraus, und das kann – auch in Anbetracht ihres Alters) – eigentlich nur eben die Syllogistik sein.“

5. Hernach schreibt Koch *Angenommen aber es gebe grüne Dosen. Dann können wir immer noch nicht folgern, dass einige davon nicht grün sind*. Das ist ja ein Salto mortale! Wenn es grüne Dosen gibt, können wir nicht „immer noch nicht“ schließen, „*dass einige davon (sic!) nicht grün sind*“: Von den grünen Dosen ist doch wohl keine nicht auch nicht grün ... K. vertauscht/verwechselt auch hier „grün“ und „rund“ – zum dritten Mal. Dass es eine Verwechslung ist, lässt seine Rekapitulation weiter unten vermuten: *Es könnte grüne Dosen geben, und es könnte auch sein, dass einige davon nicht rund sind*.
6. Zu Kochs grundsätzlicher Missdeutung meines Beitrags, wie sie durch den Schlusssatz zum Ausdruck kommt: Der Leser muss zum Schluss gelangen, dass die Sache mit den grünen Dosen für die Studie zentral sei und mein „Fehler“ die Studie als ganze umso richtiger erscheinen lasse: *Schade, dass beim Durchsehen des Artikels ein solcher Fehler nicht aufgefallen ist und das Ergebnis der zitierten Studie auf diese Weise umso plausibler erscheint*. Dabei war der von mir konstatierte Fehler bei Haag/Stern nur mein „Sahnehäubchen“ am Ende, eine blosser Anmerkung, und hat mit der gesamten Argumentation rein gar nichts zu tun. Ich hätte den Schnörkel genauso gut weglassen können (was, nach allem, von Vorteil gewesen wäre), meine Kritik an Sterns Behauptungen würde dadurch um kein Iota verändert. Ungewollt rechtfertigt Koch mit seiner Missdeutung die Studie von Stern ... Der erste Teil von Kochs Schlusssatz *Schade, dass beim Durchsehen des Artikels ein solcher Fehler nicht aufgefallen ist* braucht nun keinen Kommentar mehr.

THEO WIRTH, Zürich

Wir sind mit unserem Latein nicht am Ende

DIETHARD ASCHOFF (FORUM CLASSICUM 1/2011) lässt in seinem nostalgischen Rückblick auf das Latein-Abitur vor 100 Jahren (1905) mit Zwischenstopp in der Halbzeit (1957) seine Gedanken mit Recht noch weiter zurückschweifen in die Zeiten,

als die Schüler noch Latein zu sprechen lernten. Und ganz gewiss sind sich alle Leser dieser Zeitschrift wohl einig, wie schön es wäre, wenn wenigstens wir selbst noch die sprachlichen Fertigkeiten hätten, die damals die Schüler im Lateinunterricht erwarben.

Auch darüber, dass Aschoff den entscheidenden Grund für den allmählichen Rückgang der Lateinkenntnisse im Laufe der Jahrhunderte in dem Rückgang der Stundenzahl sieht, dürften sich alle einig sein.

Ausgenommen nur die KMK, die meint, man könne für Schüler/innen, die in der 5., 6., 7., 8. oder gar erst der 9. Klasse mit Latein begonnen haben, dieselben Abituranforderungen stellen. (Dieses *ceterum censeo* kann ich mir an dieser Stelle nicht verkneifen.)

Ich denke, dass ich Aschoffs Gedanken nicht verfälsche, wenn ich sein Urteil über diese Entwicklung in der These zusammenfasse, dass ein Lateinunterricht, der nur noch Ergebnisse wie die des Abiturs von 2009 zeitigt, sinnlos geworden ist. Konsequenterweise fordert er deshalb eine Erhöhung der Latein-Stundenzahlen. Auch wenn es gewisse erfreuliche Anzeichen gibt, dass das G8-Abenteuer vielleicht in absehbarer Zeit wieder ein Ende haben könnte und wir dadurch ein Jahr wiedergewinnen, wird es nur zu der notwendigen Entzerrung der Belastungen kommen. Dass es wieder eine höhere Stundenzahl für Latein geben wird als die, die die Abiturienten des Jahres 2009 (also noch G9!) gehabt haben, halte ich dagegen für völlig unrealistisch. Wir werden uns also damit abfinden müssen. An dieser Stelle sei zur Ermunterung des Lateiner-Herzens einmal ein Zahlenvergleich ins Bewusstsein gehoben, von dem eigentlich nie die Rede ist, dass nämlich heute ca. fünfmal so viele Jugendliche der entsprechenden Jahrgänge in der Oberstufe der Gymnasien Latein lernen wie zu Kaisers Zeiten.¹

Aber sie hatten auf den Gymnasien in den ersten fünf Klassen acht, in den übrigen sieben Wochenstunden Latein, insgesamt 68. Auch die Schüler der Realgymnasien kamen auf immerhin 49 Wochenstunden und begannen wenigstens in den ersten zwei Jahren wie die Gymnasiasten mit mindestens einer Stunde Latein pro Tag in der Woche und an zwei Tagen einer Doppelstunde.²

Gerade dieser intensive Anfang ermöglichte die Bewältigung eines enormen Lernpensums, zumal mit Kindern, die damals noch nicht einmal in der Vorpubertät waren – um hier einmal außer der bloßen Stundenzahl einen weiteren Aspekt, der zum Rückgang der Kenntnisse geführt hat, wenigstens anzudeuten. Aber dieses Gewicht des Lateinischen in der Studentafel wurde schon damals von vielen, nicht zuletzt von seiner Majestät selbst, als Anachronismus angesehen. Ein halbes Jahrhundert zuvor, als etwa GAUSS seine bahnbrechenden mathematischen Erkenntnisse auf Latein veröffentlichte, war es noch sinnvoll gewesen, zu lernen, das Lateinische aktiv zu beherrschen. Jetzt musste man sich fragen, wer denn – außer den Lateinern selbst – im beginnenden 20. Jahrhundert nach der Schule diese Fähigkeit je würde aktivieren müssen. Solche Fragen müssen auch wir uns am Beginn des 21. Jahrhunderts wieder stellen.

Betrachten wir die Sache einmal von einer anderen Seite! Viele Schüler/innen belegen Latein nur bis zum Latinum, manche beginnen erst in der Oberstufe damit. Wer solche Kurse, die oft zu den ungünstigsten Zeiten im Stundenplan platziert sind, kennt, weiß, was manche Schüler/innen dort an Engagement einbringen. Sie sind dennoch am Ende ihres Lateins noch deutlich von der Anforderungen des von Aschoff für ungenügend erklärten Abiturs von 2009 entfernt. Müssen wir ihnen also sagen, dass es sinnlos ist, was sie sich erarbeitet haben? Sind die Regelungen der Uni-Fächer, die das Latinum verlangen, unbegründet? Die Studenten oder Absolventen solcher Fächer, die juristische, historische oder theologische Texte aus dem Lateinischen zu übersetzen haben, verfügen selbstverständlich über Wörterbücher. Da kann ich Aschoffs Argumentation nicht folgen. Entweder sie sitzen in einer Bibliothek oder sie benutzen zu Hause das Internet, sofern sie nicht aus ihrer Schulzeit vielleicht noch ein eigenes Wörterbuch besitzen und es zu benutzen gelernt haben.

Wir müssen aber noch weiter gehen. Auch für die Schüler/innen, die Latein nicht bis zum Latinum fortsetzen, muss sich ihre Arbeit gelohnt haben. Hier müssen wir uns fragen, ob wir unseren Unterricht wirklich so aufbauen. Aus einer Biographie wohl des 18. Jahrhunderts erinnere ich mich einer Szene, in der der Vater des Autors

beschließt, den Jungen nur die Anfangsgründe des Lateinischen auf dem Gymnasium lernen zu lassen, damit er wenigstens „den Casum setzen“ könne. D. h. der Vater versprach sich davon, dass der Sohn durch den Gebrauch eines im Standesdenken höherwertigen Soziolektes, in dem man die möglichst reichlich zu verwendenden lateinischen Wörter in der korrekten Deklinationsform in den deutschen Satz einbauen konnte, bessere Aufstiegsmöglichkeiten hatte. Was ist es heute, was wir z. B. den nach der 8. Klasse das Gymnasium verlassenden Schüler/innen aus unserem Unterricht mitgeben? Was von dem Lernstoff, der so viel Zeit und Energie beansprucht hat, ist es wirklich wert, im Kopf zu haben? Das sollten wir uns sehr ernsthaft fragen.

Wichtiger ist auf jeden Fall die wissenschaftspropädeutische Funktion des Grammatikunterrichts z. B., dass die Formen im induktiven Verfahren aus Texten erarbeitet werden. So erleben die Schüler/innen, wie die grammatischen Regeln, die sie aus dem muttersprachlichen Unterricht als eher lästige Normensetzung kennen, empirisch aus den Texten abgeleitet werden, sie lernen selbst Regelmäßigkeiten zu erkennen, Ausnahmen zu isolieren, Regeln zu formulieren, zu beurteilen und erst dadurch wirklich zu verstehen.

In einem wichtigen Punkt hat Aschoff Recht, nämlich in seiner Kritik an den Zusatzaufgaben. Es handelt sich nicht um eine wirkliche Interpretation, sondern um Kontrollfragen zu Inhaltsverständnis und Hintergrundwissen. Nur die – durch Aufzählung der vorkommenden Stilmittel schon vorgesteuerte – Frage nach deren Funktion stellt einen Ansatz dar, dessen Anspruch jedoch nur abgeschätzt werden könnte, wenn die erwarteten Antworten bekannt wären. Grundsätzlich aber ist es selbstverständlich sinnvoll, einen solchen Text nicht nur zu übersetzen, sondern sich z. B. zu fragen: Welches Menschenbild steht hinter den Ratschlägen? Sind sie in sich stimmig? Werden darin moralische Prinzipien deutlich? Und schließlich: *Quid ad me?* Ich habe allerdings den Eindruck, dass Aschoff zu einer reinen Übersetzungsklausur zurückkehren möchte. Doch wenn solche Fragen nicht Teil des Lateinunterrichts sind, warum und wozu übersetzt man dann diese Texte überhaupt? Und wenn die Auseinandersetzung mit den gele-

senen Texten ein wesentlicher Teil des Unterrichts ist, dann muss er auch in die Abschlussprüfung eingehen. Das Abitur ist eben kein Latinum, in dem nur die Übersetzungsfähigkeit nachgeprüft wird.

Es geht auch hier wie bei den Formen nicht darum, möglichst schnell mit möglichst wenig Hilfsmitteln möglichst viel Text zu übersetzen, sondern u. a. das Übersetzen als Problem zu begreifen. Eine HORAZ-Ode konnten schon die Abiturienten des Jahres 1905 nicht „angemessen“ übersetzen, wenn man das Wort wirklich ernst nimmt, niemand kann das. Aber auch heute können die Schüler/innen bei der Umsetzung in die andere Sprache erkennen, dass der Versuch, bestimmten Prinzipien (z. B. die lateinischen Stilmittel abbilden) gerecht zu werden, dazu führt andere (z. B. die Erfordernisse des deutschen Stils) zu vernachlässigen. So kann man auch die Schüler/innen von heute in die Lage versetzen, eine Übersetzung zu analysieren und zu beurteilen, an welchen Stellen sie welche Kriterien einer „angemessenen“ Übersetzung erfüllt und welche überhaupt nicht. Das setzt ein präzises Begreifen der lateinischen Sprachstrukturen und der Übersetzungsproblematik voraus.

Haec tibi erunt artes!

Anmerkungen:

- 1) In Preußen lernten 1905/06 von 2.187.725 Jugendlichen im Alter von 15 bis 18 Jahren (Statistisches Jahrbuch für Preußen 1906) 24.420 in den Klassen Obersekunda, Unter- und Oberprima der Gymnasien und Realgymnasien Latein (Statistische Mitteilungen über das höhere Unterrichtswesen in Preußen 23 [1905]). In der Bundesrepublik Deutschland lernten 2006/07 von 2.800.784 der 15- bis 18-Jährigen (Statistisches Jahrbuch 2008 für die Bundesrepublik Deutschland) 147.968 Latein (Forum Classicum 2/2010, S. 123). Dass die Zahlen nur ungefähr zueinander passen, ist angesichts der signifikanten Differenz unerheblich.
- 2) Meyers großes Konversationslexikon, 6. Aufl. (1905-09) unter den Stichworten „Gymnasium“ und „Realgymnasium“.

DIETRICH STRATENWERTH, Berlin

Wiederholte Anfrage(n) zum Lernvokabular in Latein-Lehrbüchern

Vor Jahr und Tag (FC 1/2003, 75-78) schon einmal diesbezüglich vorstellig geworden, möchte ich angesichts zweier mir freundlich zugesandter Neuerscheinungen (*prima. nova* und *VIA MEA*) auf dem Lehrbuchmarkt, mit denen (genaue Zielgruppe?) ich voraussichtlich nie konkret unterrichten werde, erneut an- und nachfragen: Was geben wir unseren Schüler/inne/n beim Umgang mit dem lateinischen Vokabular als Wortbedeutung(en) vor bzw. an die Hand und zum Lernen auf? Steht da für den praktischen Gebrauch und konkreten Einsatz alles zum Besten? Was antworten wir unseren Schüler/inne/n auf die (gänzlich unberechtigte?) Frage: ‚Was wollen Sie denn hören oder lesen?‘ Oder sollte sich dieser Punkt zwischenzeitlich erübrigt haben und quasi erledigt sein? Schauen wir einmal hinein in die real existierende Lehrbuchwelt. (Stich- und Nagelproben dürften wohl ihrer Natur nach eher zugespitzt ausfallen und soll/t/en das Problembewusstsein schärfen bzw. ein solches herstellen; entsprechend geht es im Folgenden um grundgut-gemeinte Hinweise auf mögliche Schwierigkeiten und Schwachstellen unseres Arbeitsalltags. Wer derlei nicht kennt oder sieht, springe getrost und unbelastet zu anderem ...)

Wann und wo brauche ich (bei *prima. nova*) nominal die Bedeutung(en) ‚Öffentlichkeit‘ (*forum*), ‚Lärm, Verwirrung‘ (*turba*) oder ‚Merkmal‘ (*signum*), verbal ‚bitten, erbitten‘ (*rogare*) und transitives ‚auslachen‘ (*ridere*)? Soll man derlei auf Verdacht oder Vorrat lernen lassen und im Vokabeltest ‚einfordern‘?

Ein Lieblingswort der Eingangslektionen ist *accedere*: Wie hört es sich an, wie liest es sich, wenn man hier mit ‚herbeikommen, hinzukommen‘ arbeitet? Übersetzen wir doch bitte einmal (laut und vernehmlich ausgesprochen bzw. schwarz auf weiß hingeschrieben): *equi et agitadores* (‚Wagenlenker‘) *accedunt* – (*amicae*) *ad mercatores accedunt* – (*amici*) *ad portas accedunt* – geht das ganz

ohne Bauchschmerzen ab und durch? Und was sollen die Schüler/innen hier und jetzt lernen und behalten?

Schon früh wird Wortschatzarbeit – auf, wie ich finde, hohem Niveau – betrieben. Doch was bringt die Bedeutungsvielfalt von *spina* (‚Dorn, Dornbusch, Zahnstocher, Sorgen, Spitzfindigkeiten, Rückgrat, Gräte, Mauer‘), das in keinem (lateinischen) Text begegnet – und wem? Später heißt es: ‚Wichtig ist es, alle Bedeutungen einer Vokabel zu kennen. Oft hat nämlich ein lateinisches Wort mehrere deutsche Bedeutungen‘ – stimmt das so? Was heißt das für den und im Unterricht?

Was passiert, wenn man die Wortbildung nutzt? Nach einem beispielhaft erklärten *expectare* (‚*Ex* und *spectare* ergeben zusammen‘) heißt es: ‚Versuche nun die Bedeutung von *excurrere* zu ermitteln‘ – was soll dabei herauskommen: ‚aus-laufen? *excurrere* kommt (wie zu erwarten?) im übrigen Lehrgang offenbar nicht wieder vor, – Exkurs-Ende sozusagen?

Weit weniger Anhaltspunkte resp. Angriffsfläche bietet der andere Latein-Lehrgang. Führt die Angabe zum fünften Wort des noch jungen Lateinerlebens ‚(er, sie, es) erwartet, wartet (auf)‘ für *expectat* zum benötigten – ‚absoluten‘ – ‚warten‘? Ein (wohl bleibend nicht ganz einfaches) *iam* wird ‚vorgezogen‘, um *non iam* – tja: offenbar irgendwie herzuleiten oder einzubinden; es gibt ein klein wenig Synonymgeklingel (*turba* hier als ‚Menschenmenge, Masse, Gewimmel‘), doch schnell entsteht hier durch gewissermaßen größere Zurückhaltung der Eindruck von *ad hoc* zu behandelnden Einzelposten, so dass man halbwegs getrost ein rasches Fazit wagen mag: Bei der Wortschatzarbeit ist weniger ggf. mehr und ein eher eng(gefasst)es ‚Was braucht’s?‘ angesagt; steht ein des Guten Zuviel erst einmal da, lässt sich schwerlich für alle Seiten erfreulich und ertragreich ‚dagegen‘ anunterrichten. Über das Gewicht dieses einen Punktes für das ‚Gesamtkunstwerk‘ Sprachlehrgang bleibt dann immer noch nachzudenken und zu diskutieren.

FRIEDEMANN WEITZ, Leutkirch i.A.

ROMVERSE – Bruchstücke einer Literaturgeschichte in Versen, wider die Tyrannei der Fußnote¹

753 (Gründung Roms)

Beim Raub schon der Sabinerinnen
ist allen klar: die Römer spinnen!

450 (Zwölftafelgesetz)

Vierfünzig vor: Zwölf Tafeln triefen
entsetzlich von Imperativen.

240 (Beginn der römischen Literatur)

O Juppiter, die Römer dichten!
Ein Grieche muß es für sie richten.
S' wird Andronikus' Metier:
Saturnisch klingt die Odyssee.

Wer glaubt's: ab jetzt spielt Rom Theater,
sei's palliata, sei's togata.

216 (2. Punischer Krieg)

Mit Hannibal zweihundertsechzehn
kann man die Römer im Gefecht sehn,
die Niederlage dort bei Cannae
war mehr als eine dumme Panne.

2. Jahrhundert vor Chr.

Es irrt, wer meint, nach Ennius
sei schon mit der Archaik Schluss:
Hier wären weiter auszumalen
Tragiker, Schreiber von Annalen ...,
doch sind es meist obskure Namen,
man braucht sie höchstens im Examen.

149 (Tod Catos)

Cato der Ältre wird nicht älter:
bevor Karthago fällt, da fällt er.

146 (Zerstörung Karthagos)

Karthago kriegt den Gnadenstoß
(Cato wär' alle Sorgen los!)

102 (Tod des Lucilius)

Ein ganz besondrer Fall: Luzil.
Horaz sagt: er schrieb viel zu viel,

er schrieb im Stand, auf einer Ferse,
pro Stunde glatt 200 Verse,
wovon uns nur Fragmente bleiben.
Das hat er nun vom vielen Schreiben!

55 (Tod des Lukrez)

Fünffünf: trist und gekränkt wie stets
stirbt – gar von eigener Hand – Lukrez.
Er war den Dingen auf der Spur
wie einst der heit're Epikur,
doch ernst und bitter, als ein Spötter.
Er fand Atome, keine Götter,
kein Glück und nirgends was zu lachen –
da war wahrhaftig nichts zu machen!

44/43 (Caesar und Cicero sterben)

Viervier, am fünfzehnten des Märzen
starb Caesar mit viel Stahl im Herzen.
Drob Cicero schnöd Hoffnung schöpfte,
bis man ihn ein Jahr später köpfte.

Caesar, gefürchtet und bewundert,
schreibender Feldherr, Jahrgang hundert,
schlug Gallien, wo er länger weilte
und das er in drei Teile teilte.
Er schlug sich dort, als Römer, tüchtig
und ward nach lauter Siegen süchtig,
bis dann für Rom, als letztes Ziel,
am Rubikon sein Würfel fiel.
Pompeius jagt' er vor sich her
weit nach Ägypten übers Meer.
Im Schlangenland, – was fand er da:
das süße Gift Cleopatra!
Doch starb er, wie gesagt, erst später
im Dienst, gemeuchelt vom Verräter.
Sein Gallierkrieg treibt heute noch
dem Schüler seine Galle hoch.

Und Cicero? Ein Muß für jeden!
Er redete und lehrte reden
und hat für Rom viel Wissenschaft
aus Griechenland herangeschafft:

er sprach von Gott und Welt und Pflichten,
versuchte sich sogar im Dichten
und schrieb so die Regale voll.
Als Consul fand er sich ganz toll,
verriet in Briefen, nicht zu zählen,
die wilde Story seiner Seelen:
Wir kennen selbst sein Weib und Kind,
erst recht den treuen Bruder Quint,
und wissen, wie ihm stets um's Herz war,
weil dieser Römer nicht aus Erz war,
vielmehr aus ziemlich weicher Watte,
der ständig was zu jammern hatte,
dem selbst die Stoa zu nichts nütze, –
doch bleibt sein Stil einsame Spitze.
Nach diesem müssen alle streben,
und wer ihn lehrt sein ganzes Leben,
hält leicht den Rest der Welt für dumm
und denkt: Cicero – ergo sum.

86-34 (Sallust)

Aus dem Senat schied voller Frust
moralisch instabil Sallust,
beschrieb mit saurem Moralin
sodann das Bellum lugurthin.,
Historien, Catilinas Sturz
archaisch, inkonzinn, hart, kurz.

19 (Tod des Vergil)

Der Herold Roms, der Landwirtschaft,
der Hirten wird dahingerafft.
Calabrien entriß sein Leben,
das Mantua ihm einst gegeben,
Neapel schützt den Todesschlaf:
so steht's in seinem Epitaph.

Vergil, die Seele, rein und zart,
schuf Dichtung nach der Bären Art,
indem er grobe Brocken heckte,
die er dann stundenlang beleckte,
bis ihm am Abend fünf bis sieben
verschlankte Verse übrig blieben.
Es brauchte Mühe und Genie,
bis Klang und Pathos ihm gedieh,
bis Tityrus schön flötete,
Dido sich feurig tötete,
weil Aeneas den Schicksalswahn hat,
damit Augustus seinen Ahn hat.

Dank sei für Sprach- und Seelenglanz
Dem Vater unsres Abendlands.

15 (Tod des Properz)

Im Jahre fünfzehn stirbt Properz:
Cynthias Stolz brach ihm das Herz.

8 (Tod des Horaz)

Acht vor: Horaz macht nicht mehr weiter
und stirbt – man möchte hoffen: heiter.
Er kam nach Rom, ein tumber Tor,
sprach schüchtern bei Maecenas vor,
der bald in diesem Kind vom Lande
das künftige Genie erkannte.
Und auch Vergil, schon länger hier,
entschied sofort: „Den nehmen wir.“
Ihr treuer Freund ist er geblieben,
er schrieb von Rom, er schrieb vom Lieben,
von Lastern, Tugenden und Pflichten
und lehrte seine Römer dichten:
ein Mann, klug, menschlich, fromm und fein
(von wegen: „Epicuri Schwein“!).
Doch sollte man von seinen Lehren
vor allem diese eine ehren:
Der Wahrheit hochbegehrte Gaben
sind ohne Lachen nicht zu haben!

0 (Christi Geburt)

Im Jahre null geboren ward
Christus von einer Jungfrau zart.

17 nach Chr. (Tod des Ovid)

Siebzehn danach starb dann Ovid,
dem wurde jeder Satz zum Lied:
er pries des Jahres Festesfreuden,
beweint' der Heroiden Leiden.
Dem – und den – Schönen galt sein Streben,
Metamorphose war sein Leben!
In Kopf und Herz hell und diskret
wusst' er genau, wie Liebe geht,
von der man sich nicht blind und toll
zugrunde richten lassen soll.
Warum Augustus ihn verbannt,
bleibt wohl für immer unbekannt.
Nach viel Amouren ward er traurig:
in Rom wars schön, in Tomi schaurig.

62 (Tod des Persius)

Arg jung noch starb einst Persius,
schön scharf von Witz, hart vor Verdruß.
Er schrieb Satiren herber Sorte,
darin Gedanken sich und Worte
nur mühsam zueinander fügen,
so dass uns sechs davon genügen.

381 (Konzil von Konstantinopel: das Christentum wird Staatsreligion)

Dreiachteins: Zeus und Co. gehn unter:
Jetzt werden viele Christen munter.

568 (Zerstörung Roms)

Rom wird im Jahre fünfsechacht
von Langobarden plattgemacht.

814 (Tod Karls des Großen)

Was ist's, dass man in Aachen ächzt,
der Totenvogel Unheil krächzt?
Achtvierzehn, ach, stirbt Karl der Große.
Und dann herrscht Ludwig (tote Hose!).

Anmerkung:

- 1) Die folgenden humorigen Verse von FIDEL RÄDLE wurden (um 1995) auf einem Sommerfest der Klassischen Philologie in Göttingen vorgetragen. Sie wurden vor kurzem nach einem freundschaftlichen Gespräch mit dem Verfasser von diesem selbst wiederentdeckt und auf Bitten des Schriftleiters zur Veröffentlichung freigegeben.

FIDEL RÄDLE, Göttingen

DIE NEUN MUSEN

(Ein Merkgedicht von Fidel Rädle)

Klio (Epos):	Klio Achill und Hektor preist,
Urania (Astronomie):	Urania zum Himmel weist,
Kalliope (Elegie):	Kalljópe klagt zum Steinerweichen,
Melpomene (Tragödie):	Melpomene mag viele Leichen,
Euterpe (Aulodie):	Euterpe flötet süß melodisch,
Erato (Liebeslied, Tanz):	Erato tanzt und gurrert erotisch,
Terpsichore (Chor, Lyrik):	Terpsichore singt laut im Chor,
Thalia (Komödie):	Thalia sorgt für den Humor,
Polyhymnia (Tanz, Pantomime):	und Polyhymnia im Tanze dreht sich wortlos und mimt das Ganze.

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Tobias B a r g m a n n , Gaudystr. 6, HH, 10437 Berlin, *TobiasBargmann@gmail.com*

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

Prof. Dr. Reinhold F. G l e i , Ruhr-Universität Bochum, Seminar für Klassische Philologie,
Universitätsstraße 150, 44780 Bochum, *Reinhold.F.Glei@ruhr-uni-bochum.de*

Dr. Christoph H e l m , Staatssekretär a. D., Hermann- Korb -Str. 60, 38302 Wolfenbüttel,
Laura.Hohmann@Wolfenbuettel.de

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

Christian H i l d , StR, Rotenbühlerweg 2, 66123 Saarbrücken, *chr781@gmx.de*

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

Annina L e n z , Wiss. Mitarbeiterin an der Universität Bremen / Fremdsprachendidaktik Englisch,
Bibliothekstraße 1, 28359 Bremen, *a.lenz@uni-bremen.de*

Horst-Dieter M e u r e r , OStD, Westerwald-Gymnasium, 57610 Altenkirchen, *HDMeurer@web.de*

Helmut Q u a c k , StD i.R., Eritstr. 23, D-25813 Husum, *helquack@freenet.de*

Prof. Dr. Fidel R ä d l e , Tuckermannweg 15, 37085 Göttingen, *fraedle@gwdg.de*

PD Dr. Udo R e i n h a r d t , Weyersstraße 4, 55543 Bad Kreuznach, *ugreinhardt@t-online.de*

Katrin S i e b e l , Wiss. Mitarbeiterin, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische
Philologie, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, *katrin.siebel@staff.hu-berlin.de*

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

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*

Prof. Dr. Theo W i r t h , Malvenstr. 20, CH-8057 Zürich, *thwirth@cheironos.ch*

Dr. Lothar Z i e s k e , Nerzweg 1 a, 22159 Hamburg, *lotharzieske@gmx.net*

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. Ein ständig aktualisierter Index aller seit 1958 erschienenen Beiträge befindet sich auf der Homepage der Humboldt-Universität zu Berlin: *http://www.klassphil.hu-berlin.de/fachgebiete/didaktik/indices/forum-classicum*.

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).

DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Adressen der Landesvorsitzenden

- 1. Baden-Württemberg**
Prof. Dr. Irmgard Männlein-Robert
Philologisches Seminar d. Univ. Tübingen
Wilhemstr. 36
72074 Tübingen
e-mail: irmgard.maennlein-robort@uni-tuebingen.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
Tel.: (04 41) 60 01 736
www.NAVonline.de
- 9. Nordrhein-Westfalen**
StDin Cornelia Lütke Börding
Eggeweg 46
33617 Bielefeld
Tel. (0521) 14 39 166
c.luetkeboerding@t-online.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
OStD Hartmut Loos
Am Roßsprung 83
67346 Speyer
Tel.: (0 62 32) 8 54 21
info@altphilologenverband.de
- 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

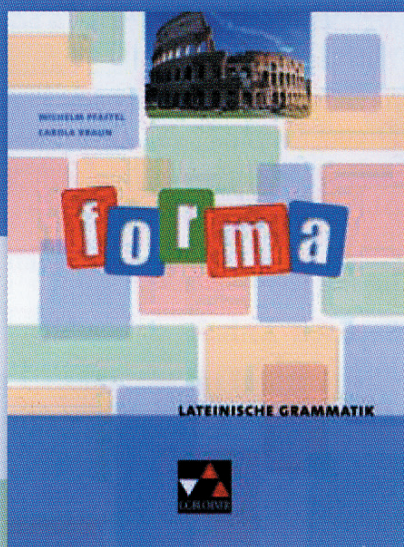
(Stand: Juni 2011)

B 4044

Deutsche Post AG

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg



Die neue lateinische Systemgrammatik

forma

- reagiert gezielt auf die durch verkürzte Lernzeiten veränderten Schülerbedürfnisse.
- kann in allen Lernphasen eingesetzt werden.
- passt zu allen lateinischen Unterrichtswerken.
- bietet einfache Texte als Exempla, visualisierende Elemente und knappe Zusammenfassungen.
- liefert Trainingsteile zum Üben.

forma

Lateinische Grammatik

Von Wilhelm Pfaffel und Carola Braun unter Mitarbeit von Ulf Jesper

208 Seiten,
Bestell-Nr. **5659**, € 21,80

Musterseiten aus **forma** finden Sie unter www.ccbuchner.de. Bitte geben Sie hierzu im Suchfeld die BN **5659** ein.



C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg
Tel. 0951 / 96501-0
Fax 0951 / 61774
service@ccbuchner.de
www.ccbuchner.de