

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

3/2011

	Editorial	187
Klaus Bartels	Zugvögel aus der Antike. Nistplätze, Irrflüge, Federwechsel	188
Olaf Schlunke	Eduard Norden zum 70. Todestag	194
Friedrich Maier	Latein – ein Fach ohne Identität? Das Kreuz mit der „Kompetenzorientierung“	199
Helmut Meißner	Vom Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht	205
Tamara Choitz / Klaus Sundermann	Latein plus (Rheinland-Pfalz)	216
	Personalia: Niklas Holzberg 65	222
	Zeitschriftenschau	223
	Besprechungen	227
	Varia	254
	Adressen der Landesvorsitzenden	258

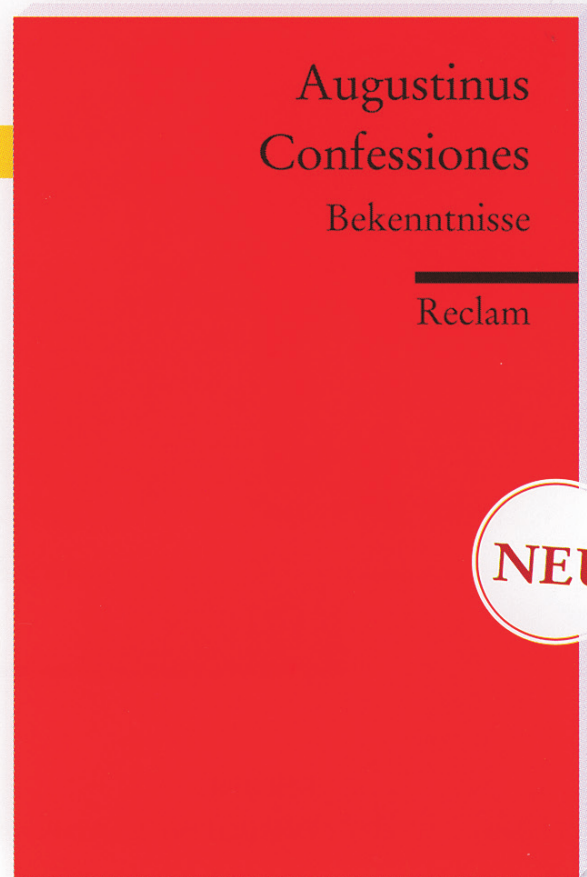
Antike Texte für den Lateinunterricht

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.



Standardwortschatz Latein

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

Omnium regina rerum oratio!

Lateinische Texte zum Thema
»Rhetorik in Rom«
Hrsg.: W. Illauer
111 S. · UB 19823 · € 4,00

Augustinus: Confessiones

Bekenntnisse
Hrsg.: F. Oborski
136 S. · UB 19822 · € 4,40

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

Die von den Kultusbehörden verordnete „Kompetenz“-Orientierung von Unterricht und Erziehung findet bei Unterrichtspraktikern und Didaktikern ein unterschiedliches Echo. Wie in FC 2/2011 festgestellt, verfolgen die Vertreter der klassischen Sprachen die bildungspolitische und didaktische Entwicklung aufmerksam und gestalten sie auch nach Kräften mit. PETER KUHLMANN hat dort das Thema „Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe“ behandelt (S. 114-123) und damit die Diskussion hierüber angefeuert. Im vorliegenden Heft befassen sich die Beiträge von FRIEDRICH MAIER und HELMUT MEISSNER noch einmal grundsätzlich und kritisch mit dem Kompetenz-Begriff und seiner Anwendung auf den altsprachlichen Unterricht. Es bleibt zu wünschen,

dass Erziehungswissenschaftler und Schulpolitiker bei der Weiterentwicklung des Bildungswesens auf Kontinuität achten und frühere Innovationsschritte (einschl. der entsprechenden Terminologie wie Curriculum-Revision, Lernzielorientierung usw.) nicht einfach für überholt deklarieren oder gar tabuisieren und dabei die Bildungsinhalte ganz aus den Augen verlieren. Bereits vor elf Jahren wies der ZEIT-Journalist ULRICH GREINER auf dem Marburger DAV-Kongress angesichts des Aufschwungs der Informationstechnologie (IT) auf „ein kleines Problem“ hin, das damals „eher am Rande“ auftauchte: „einen gewissen Mangel an *content*“. Es gebe zwar „eine geradezu unendliche Vielzahl neuer Gefäße und Kanäle, aber die Frage, was da hinein soll, wird offenbar zum Problem.“ (FC 1/2000, S. 84).

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

Zugvögel aus der Antike

Nistplätze, Irrflüge, Federwechsel

Geflügelte Worte aus den Alten Sprachen: Da denken wir an ein „*Carpe diem!*“, frei übersetzt: „Genieße das Heute!“, an CAESARS „*Veni vidi vici*“, „Ich kam, ich sah, ich siegte“, an ein griechisches „*Pánta rhei*“, „Alles fließt“, oder an den Freudeneruf „*Heureka!*“, „Ich hab's gefunden!“ Diese Geflügelten Worte aus den alten, sogenannten „toten“ Sprachen sind das quicklebendigste Latein und Griechisch, allgegenwärtig und, *sit venia verbo*, äußerst strapazierfähig. Das HORAZISCHE „*Carpe diem!*“ begrüßt den Gast über dem Eingang des Ferienhauses und hie und da auch schon auf der Fußmatte davor; das HERAKLITISCHE „*Pánta rhei*“, „Alles fließt“, hat sich jüngst, prächtig goldfarben befiedert, den Bug des jüngsten Zürichseeschiffs zu seinem Rastplatz erkoren; das ARCHIMEDISCHE „*Heureka!*“ hat mit seinem Vorderteil für einen landwirtschaftlichen Heuwender und mit seinem Hinterteil für die Online-Büchersuchmaschine „Libreka“ erhalten müssen.

Man muss nicht unbedingt mit CAESAR durch das dreigeteilte Gallien gezogen sein, um einmal den „*Advocatus diaboli*“ zu spielen, auf einem „*Ceterum censeo*“ zu beharren oder nach einem „*Deus ex machina*“ Ausschau zu halten. Und wenn ein Referent mit der *Captatio benevolentiae* beginnt, er wolle nicht „*ab ovo*“ beginnen, sondern sogleich „*in medias res*“ gehen, heißt das noch lange nicht, dass er seine Vortragskünste an HORAZENS Lehrbrief über die Poetik geschult hat. Je besser dieses antikische Geflügel zu einer schlagenden Erwiderung oder zu einem erhellenen Einwurf taugt, desto höher ist sein *Quotation Index*. Ein „*Errare humanum est*“ lebt von der menschlichen Fehlerhaftigkeit, ein „*In vino veritas*“, „Im Wein ist Wahrheit“, von der weinseligen Redseligkeit; Drogenhandel und Geldwäscherei haben dem Vespasianischen „*Non olet*“, „Es stinkt nicht!“, neue anrühige Bezüge gegeben.

Die meisten dieser Zugvögel aus der Alten Welt sind seit vielen Jahrhunderten auf vielerlei Flugrouten unterwegs und haben mancherlei Federwechsel hinter sich, und die meisten von

ihnen haben kein Ringlein am Fuss, auf dem Herkunft und Nistplatz, Autor und Werk, säuberlich verzeichnet wären.

Habent sua fata libelli

„*Habent sua fata libelli*“, „Sie haben ihre Schicksale, die Büchlein“: Das gilt, wie für die vielen da so liebevoll angesprochenen „Büchlein“ mit ihren vielerlei Leseschicksalen, so für die vielen daraus aufgefliegenen Zitate mit ihren vielerlei Zitierschicksalen. Ebendieses „*Habent sua fata libelli*“ ist dafür ein reizvolles Beispiel. Das Wort stammt aus einer Schrift des spätantiken Philologen TERENTIANUS MAURUS. Im Nachwort nimmt der Autor, wie die rhetorische Kunst es empfiehlt, die erwartete üble Kollegenkritik vorweg: Vielleicht werde einer dieser Kritiker nicht anstehen zu sagen, das Buch mache viel zu viele Worte; vielleicht werde ein anderer urteilen, es bringe doch nur wenig Neues; vielleicht werde ein träger und unduldsamer Geist es für allzu schwierig halten. Und nachdem er so genüsslich vier Verse weit ausgeholt hat, schlägt er mit dem fünften zu: „Je nach der Auffassungskraft des Lesers haben sie ihre Schicksale, die Büchlein“, „*Pro captu lectoris habent sua fata libelli*“.¹ Er meint es, mit fröhlichem Augenzwinkern, im Sinne des LICHTENBERGSCHEN Aphorismus: „Wenn ein Buch und ein Kopf zusammenstoßen und es klingt hohl, ist das allemal im Buch?“²

Jenes Büchlein des Terentianus Maurus ist längst der Vergessenheit verfallen. Nicht so das daraus aufgeflogene „*Habent sua fata libelli*“ mit dem nun betont voraufgehenden „*Habent ...*“: Das ist seinen ursprünglichen Bezügen von missliebiger Kollegenschelte und genüsslicher Kollegenhäme früh entfliegen und hat sich zu einer neuen, schicksalsträchtigen Bedeutung gemauert: „Ja, sie haben ihre Schicksale, die Bücher“. Das passt immer, von der Bibel bis zum Wegwerfheftchen, und so ist das Geflügelte Wort im späten 19. Jahrhundert zur Devise des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels geworden. „Schicksal“

meint da: Flop oder Bestseller, bejubelt oder verrissen, vergriffen oder verramscht, vergessen und wiederentdeckt.

Principiis obsta! und Quis custodit custodes?

Vergessen und wiederentdeckt, neu gedeutet und neu bezogen: Das ist auch das Schicksal vieler dieser Geflügelten Worte. Die zu entschiedener Gegenwehr aufrufende Mahnung „*Principiis obsta!*“, „Den Anfängen wehre!“, stammt aus OVIDS locker verspielten „Heilmitteln gegen die Liebe“,³ dieser poetischen Hausapotheke gegen Liebesschmerz und Liebesqual; die hintersinnige Frage „*Quis custodit custodes?*“, „Wer überwacht die Wächter?“, stammt – mit leicht zu erratendem Bezug – aus JUVENALS berüchtigter sogenannter „Weibersatire“.⁴ Neuerdings sind diese Worte in die politische Arena übergewechselt, und die hintersinnige Frage nach den Wächterswächtern gilt heute – in dem Sinne „Wer kontrolliert die Kontrollinstanzen?“ – zuvörderst der Bankenaufsicht und dem Börsenhandel. Von Liebesschmerz und Eifersucht klingt diesen Worten da kein Seufzer nach.

Punctum saliens

Der „Springende Punkt“, das „*Punctum saliens*“, ist einem Nistplatz im Versuchslabor der ARISTOTELISCHEN Schule entsprungen, und das auch ganz unbildlich: einem angebrüteten Hühner-Ei. In seinen zoologischen Schriften erklärt Aristoteles, bei der Entwicklung des Kükens im Ei zeige sich als erstes „so groß wie ein Punkt, blutfarben im Weißen, das Herz“, und weiter: „Dieser Punkt springt und bewegt sich wie ein lebendiges Wesen ...“.⁵ Für das zu Forschungszwecken aufgeschlagene Ei war die Entwicklung damit am Ende; aber dafür ist aus dem halb ausgebrüteten Ei ein Geflügeltes Wort aufgefliegen. Ein ornithologisches Handbuch der frühen Neuzeit bezeichnet diesen pulsierenden Punkt, das erste Lebenszeichen im Ei, geradezu als das „*Punctum saliens*“, und in der Folge ist dieser „springende Punkt“ zu dem schlagenden Argument eines Plädoyers geworden. Da hat dieser „springende Punkt“ selbst einen tollen Sprung vollführt: von jenem springlebendigen „blutfarbenen Punkt im Weißen“, aus dem einmal ein schlagendes, pochendes Hühnerherz werden

sollte, zu dem „Springenden Punkt“ einer Abwägung Pro und Contra, der hüben oder drüben buchstäblich ausschlaggebend in die Waagschale springt.

Noli turbare circulos meos

Ein derart entflorenes Wort ist auch der erregte Ausruf, der als das letzte Wort des ARCHIMEDES gilt: „*Noli turbare circulos meos!*“, im Deutschen gewöhnlich: „Störe meine Kreise nicht!“ Mit der spektakulären Kriegsmaschinerie des Archimedes hatte sich Syrakus im 2. Punischen Krieg viele Monate lang gegen die römische Belagerung behauptet. Als die Stadt schließlich fiel, fand der ingenieure Mathematiker und Maschinenbauer durch den Schwertstreich eines blindwütig dreinschlagenden Legionärs den Tod.

Unser ältester Gewährsmann LIVIUS lässt den Gelehrten über seine geometrischen in feinsten *pulver*, feinsten „Staub“, gezeichneten Konstruktionen gebeugt sterben, sagt aber nichts von einem letzten Wort.⁶ Auch PLUTARCH, der in seiner Biographie des römischen Siegers MARCELLUS mehrere Versionen vom Tod des Archimedes wiedergibt⁷ und doch ein besonderer Freund anekdotischer Aussprüche war, weiß nichts von einem solchen Wort. Das finden wir einzig in einer Sammlung „Denkwürdiger Taten und Worte“ aus dem frühen 1. Jahrhundert n. Chr. Da ruft der aus seinen mathematischen Problemen aufgeschreckte Gelehrte, während er seine Hände schützend über den „Staub“ auf seinem Zeichenbrett ausstreckt: „*Noli, obsecro, istum disturbare!*“, „Ich bitte dich: Bring mir den nicht durcheinander!“⁸

Wir wissen nicht, wer diesem erschreckten Aufschrei unser geflügeltes „*Noli turbare circulos meos!*“ abgewonnen hat, wörtlich: „Bring mir meine Kreise nicht durcheinander!“ Vielleicht war's ein Sammler letzter Worte großer Geister, der es eigenständig, kurz und bündig brauchte. In der Folge ist das Geflügelte Wort seinem – wirklichen oder fiktiven – Ursprung in der dramatischen Todesszene entfloren. Die Neuzeit kannte das Zeichenbrett nicht mehr, auf dem der antike Mathematiker seine Figuren in feinsten Sand- oder Glasstaub zeichnete, und so haben sich jene geometrischen „Kreise“ allmählich in imaginäre

Lebens- und Wirkungskreise verwandelt. Ein „*Noli turbare circulos meos!*“ heißt heute soviel wie: „Komm mir ja nicht in die Quere!“; und erst recht lässt die geläufige deutsche Version „Störe meine Kreise nicht!“ nicht mehr an geometrische Konstruktionen denken – eher an weit in die Runde röhrende Platzhirsche und ihre ringsum abgesteckten Brunftreviere.

Alea iacta est

Derart in die Irre geflogen ist auch CAESARS Ruf am Rubicon „*Alea iacta est*“, im Deutschen gewöhnlich „Der Würfel ist gefallen“. Im Morgenrauen des 11. Januar 49 v. Chr. ist der Rubicon, ein schmales Flösschen südlich von Ravenna, zum sprichwörtlichen Fluss *of No Return* geworden. Dieser Rubicon war die Grenze zwischen Caesars Provinz und dem freien Italien und an diesem Tag zugleich die Grenze zwischen kaltem Machtpoker und heißem Bürgerkrieg. SÜETON berichtet in seiner Caesarbiographie: „Als Caesar die am Rubicon wartenden Kohorten erreichte, verharrte er einen Augenblick, und indem er überschlug, welche Umwälzungen er da auslöse, wandte er sich zu den Nächststehenden: ‚Selbst jetzt‘, sagte er, ‚können wir noch zurück; doch wenn wir dieses Brückchen überschreiten, wird danach alles mit den Waffen auszufechten sein.‘“ Sueton verklärt die Szene durch die Wundererscheinung eines Tubabläusers, der dem Zögernden siegverheißend über den Fluss voranschreitet. Darauf zitiert er Caesars Ruf – ein Zitat aus einer griechischen Komödie des MENANDER – mit diesen lateinischen Worten: „*Iacta alea est*“, „Geworfen ist der Würfel!“⁹

Auch Plutarch verweilt in seiner Biographie bei diesem Augenblick der Entscheidung; er schreibt: „Als Caesar den Rubicon erreichte, kamen ihn Bedenken an; er stand nun unmittelbar vor der ungeheuren Tat, und ihn schwindelte vor der Größe des Wagnisses. Er ließ den Zug anhalten; lange überdachte er, in sich selbst versunken, schweigend seine Entscheidung und wendete seine Entschlüsse in dieser Zeit noch viele Male hin und her. ... Schließlich riss er sich mit einer leidenschaftlichen Aufwallung von den Bedenken los, dem Kommenden entgegen, und sprach das Wort all jener, die sich auf ungewisse Schicksale

und Wagnisse einlassen: „*Anerríphtho kýbos!*“ – „Aufgeworfen sei der Würfel!“¹⁰

Caesar hat seinen Lieblingsdichter MENANDER, wie PLUTARCH festhält, auf griechisch zitiert.¹¹ „*Anerríphtho ...*“, „Aufgeworfen ...“ – das deutet auf den Würfelgestus: Der antike Würfelspieler warf den Würfel nicht kurzerhand vor sich auf den Tisch, sondern hoch in die Luft, so dass das Auge seinem Hinauffliegen und Herabfallen eine kurze Zeit lang folgen konnte. Durch SÜETON ist Caesars Ruf in lateinischer und dann auch in deutscher Version zum Geflügelten Wort geworden, doch dies in arger Verflachung, Entstellung und Verfälschung. Die Verflachung betrifft die Wortstellung: Statt des Suetonischen erregten „*Iacta alea est!*“, „Geworfen ist der Würfel!“, zitieren wir ein spannungslos hingesprochenes „*Alea iacta est*“, „Der Würfel ist geworfen“. Die Entstellung betrifft den Wortlaut: Die genaue Version des griechischen Wortes müsste „... *iacta esto!*“, „Der Würfel sei geworfen!“, lauten. Und die Verfälschung betrifft die Verdeutschung: Wider das simpelste Schullatein hat sich bei uns statt des korrekten „... ist – oder eher: sei – geworfen“ die platterdings falsche Version „... ist gefallen“ durchgesetzt.

MENANDERS Vers und CAESARS Ruf meinte ja nicht die unabänderliche Entscheidung des Zufalls über die Eins oder die Sechs, über Scheitern und Gelingen, die schließlich mit dem Würfel „fällt“, sondern die geradeso unwiderrufliche, aber ganz und gar nicht zufällige Entscheidung des Spielers für das Wagnis des Wurfs, für das Spiel mit dem Glück. Das Wort gilt dem Moment, in dem der Spieler den Würfel aus seiner Hand entlässt, dem Moment, in dem er das Wagnis des Wurfs nicht mehr zurücknehmen kann. Gefallen ist der Würfel, den der große Spieler damals am Rubicon aufwarf, erst Jahre später mit Caesars Bürgerkriegssiegen über seinen Gegenspieler POMPEIUS bei Pharsalos, Thapsus und Munda.

Einem solchen Bürgerkriegssieg – über einen Sohn des großen MITHRIDATES – gilt das andere Geflügelte Caesarwort, das so brillant geschliffene „*Veni vidi vici*“ mit seinen drei gleichen Perfekten, gleichen Anlauten, gleichen Auslauten, das in der neuen Sprache doppelt so viele Wörter braucht: „Ich kam, ich sah, ich siegte“.

Nach seinem Blitzsieg über PHARNAKES II. auf der Rückkehr aus Ägypten hatte Caesar diese Drei-Wörter-Depesche nach Rom gesandt, und in seinem Triumphzug ließ er später statt vieler Transparente mit wortreichen Ruhmestiteln nur ein einziges mit den drei Worten „*Veni vidi vici*“ vorantragen.

Labor omnia vincit

Wir wenden uns hier einem anderen Sieger zu, dem Herculischen *labor*, der „Mühsal“, der „Anstrengung“, und der geflügelten Devise „*Labor omnia vincit*“, „Anstrengung bezwingt alles“. Da geht es um einen unscheinbaren, fast unmerklichen Federwechsel. Die Zoologen sprechen von Mimikry, wenn sich im Tierreich eine wehrlose, ihren Feinden ausgesetzte Spezies an das Erscheinungsbild einer anderen, gefürchteten oder doch gemiedenen Spezies anpasst und damit zu besseren Überlebenschancen kommt. Die harmlosen Hornissenschwärmer haben daher ihren Namen. Bei dem vielzitierten „*Labor omnia vincit*“ haben wir es mit einem solchen Fall von Mimikry im Wörterreich zu tun.

Am Anfang seines Lehrgedichts von Segen und Mühsal des bäuerlichen Lebens schildert VERGIL den Übergang vom paradiesischen Goldenen Weltalter unter Saturns Regiment zu den kargerem, härteren Weltaltern unter Jupiters Herrschaft.¹² Anders als der griechische Mythos versteht Vergil diesen Wandel der Zeiten nicht im Sinne eines fortschreitenden Verfalls, sondern als eine Kräfte weckende Herausforderung: Erst das Versiegen der üppigen Fruchtbarkeit, erst die Nötigung zu Arbeit und Anstrengung haben den Menschen vollends zum Menschen und zum ingenüösen *Homo faber* werden lassen. Da heißt es:

„... *Er, der Vater - Jupiter -, wollte es selbst, dass des Landbaus | Weg nicht leicht sei; als erster setzte er Kunst ein, die Äcker | umzubrechen, und schärfte mit Sorgen die sterblichen Herzen, | duldet nicht, dass sein Reich in Altersträgheit erstarre ... | - Jupiter - | schüttelte ab von den Blättern den Honig, entfernte das Feuer, | liess die weithin in Strömen fließenden Weine versiegen, | dass die Erfahrung erfinderisch vielerlei Künste sich schaffe, | nach und nach, und in Furchen die Halme der Kornfrucht*

erzeuge, | dass aus den Adern des Kiesels verborgenes Feuer sie schlage ...“

Schifffahrt und Himmelskunde, Jagd und Fischfang, Schmiede- und Zimmermannskunst werden im Vorübergehen angesprochen; dann folgt ein summierendes „*Labor omnia vicit*“, „Mühsal bezwang alles, gewann Herrschaft über alles“, und darauf noch ein „*improbus*“ in der Bedeutung „unersättlich, unaufhaltsam“.¹³

Wie nun: „*Labor omnia vicit*“, wie es bei Vergil heißt, oder „... *vicit*“, wie das Geflügelte Wort lautet, „bezwang“ oder „bezwingt“? In diesem unscheinbaren Federwechsel vom Perfekt zum Präsens fassen wir die Mimikry im Wörterreich, die aus dem Vergilvers ein Geflügeltes Wort werden ließ. Im frühen 5. Jahrhundert n. Chr. verzeichnet der gelehrte MACROBIUS eine Reihe „sprichwörtlich geläufiger“ Vergilworte.¹⁴ Darin erscheint unser Zitat unmittelbar hinter dem nahe anklingenden „*Omnia vincit Amor*“, „Alles bezwingt die Liebe“,¹⁵ und hier bereits in dem gleichen sprichwörtlichen Präsens „*Labor omnia vincit*“ und damit in dem gleichen zeitlosen Sinne „Anstrengung bezwingt alles“. Zu der Zeit, in der Spätantike, war die täuschende Anpassung des einen Geflügelten Wortes an das andere offenbar schon längst vollzogen.

Wir wissen nicht, wo und wann jenes im Perfekt erzählende „*Labor omnia vicit*“, „Mühsal bezwang alles, gewann Herrschaft über alles“, sich damals zu dem sprichwörtlich-zeitlosen „*Labor omnia vincit*“, „Anstrengung bezwingt alles“ gemausert hat. War's die römische Rhetorenschule, die der sanften Liebesgewalt des geflügelten Amor das eisenharte Leistungsprinzip dieses mühseligen *labor* zur Seite gestellt hat? Aber wo und wann auch immer: Jenes sozusagen naturaliter geflügelte „*Omnia vincit Amor*“ hat sein Gegenwort „*Labor omnia vincit*“ mit emporgetragen; da hat der eine Allbezwinger, der mit Pfeil und Bogen, dem anderen Allbezwinger, dem mit Hammer und Amboss, Köpfchen und Sitzfleisch, augenzwinkernd seine Flügel ausgeliehen.

Non scholae, sed vitae discimus

In einem seiner letzten „Briefe an Lucilius“ beginnt SENECA scheinbar ganz ernsthaft eine herausfordernd lebensfremde Frage aus der

Problemkiste der zeitgenössischen Philosophenschule zu erörtern, um auf einmal unvermittelt abzubrechen: „... Es sind doch kindische Spiele, die wir da spielen. An überflüssigen Problemen stumpft sich die Schärfe unseres Denkens ab; derlei Erörterungen helfen uns ja nicht, richtig zu leben, sondern allenfalls, gelehrt zu reden. Lebensweisheit liegt offener zutage als Schulweisheit; ja sagen wir's doch gerade heraus: Es wäre besser, wir könnten unserer gelehrten Schulbildung einen gesunden Menschenverstand abgewinnen. Aber wir verschwenden ja, wie alle unsere übrigen Güter an überflüssigen Luxus, so unser höchstes Gut, die Philosophie – die Wissenschaft, den Wissensdurst –, an überflüssige Fragen. Wie an der unmäßigen Sucht nach allem anderen, so leiden wir an einer unmäßigen Sucht auch nach Gelehrsamkeit ...“ Und dann zieht er, am Schluss des Briefes, diese ganze vernichtende Bildungskritik in fünf schlichteste Wörtchen, in ein simpelstes Sätzchen zusammen: „*Non vitae, sed scholae discimus*“, „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“.¹⁶

Wir wissen, wie die Lateinschule des 19. Jahrhunderts mit diesem vernichtenden Urteil fertig geworden ist: Sie hat die bissige Pointe kurzerhand in ihr harmloses braves Gegenteil verkehrt – „*Non scholae, sed vitae discimus*“, „Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“ –, sie in dieser Verkehrung in goldenen Lettern über alle Schulportale und schwarz auf weiß in BÜCHMANNS „Citatenschatz des deutschen Volkes“ gesetzt und zynischerweise auch noch zum unvermeidlichen Beispielsatz für den Dativ der lateinischen A-Deklination erniedrigt. Das alles auf einmal hält auch die bissigste Seneca-Pointe nicht aus.

Mens sana in corpore sano

Die Reihe dieser Bedeutungsverdrehungen und -verkehrungen ließe sich noch lange fortsetzen; zu dem nächsten Exempel sind es nur ein paar Schritte vom Schulhaus zur Turnhalle hinüber. Da begrüßt uns an der Wand der frisch-frommfröhlich-freie Spruch „*Mens sana in corpore sano*“, „Ein gesunder Geist in einem gesunden Leib“. So haben der alte Turnvater JAHN und seine Jünger und Jüngersjünger es sich zukunftsfröhlich auf die

Turnvereinsbanner und an die Turnhallenwände geschrieben. Aber eigentlich ist dieses frische Turnerlatein eher ein frommes Beterlatein und taugte eher in ein Gebetbuch als auf eine Turnerfahne, eher über einen Betstuhl als an eine Turnhallenwand.

In lockerem Ton erörtert der römische Satiriker JUVENAL die Frage, was der Mensch sich vernünftigerweise von den Göttern wünschen solle. Er kommt zu dem Fazit, dass der Mensch, kurzsichtig wie er ist, doch nie wissen könne, welches vermeintliche Unglück sich am Ende als ein unverhofftes Glück erweise, welches vermeintliche Glück in der Folge unversehens zu seinem Unglück ausschlage. Da wünsche sich einer aufs Geratewohl, eine Ehe einzugehen und dann Söhne aufzuziehen; aber die Götter sähen voraus, was für eine unerquickliche Frau ihm da womöglich ins Haus stehe, was für unerfreuliche Söhne er da womöglich großzuziehen habe: Wenn wir die Götter nur machen ließen, würden sie uns Menschen fürsorglich vor der Erfüllung unserer törichten Wünsche bewahren. Wer aber doch irgendeinen besonderen Wunsch an die Götter richten wolle, der solle allenfalls darum bitten und beten, „dass da sei ein gesunder Geist in einem gesunden Leib“, lateinisch: „*Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano*.“¹⁷

Die letzten Worte „*Mens sana in corpore sano*“ haben sich von dem Jahnschen Turnplatz auf der Berliner Hasenheide leichtbeflügelt in den Zitatenshimmel aufgeschwungen. Da konnten sie nun mancherlei bedeuten. „Ein gesunder Geist in einem gesunden Leib“: Soll das am Ende heißen, dass ein gesunder Geist einzig in einem gesunden Turnerleib wehen und wohnen könne, oder gar, dass ein an Reck und Barren gesunder Leib auch den Geist mit sich gesunden lasse? Das mögen die Turner unter sich ausmachen; von unbesorgten, ja fahrlässigen Betern und fürsorglichen Göttern ist da jedenfalls nichts mehr herauszuhören.

Das Biotop dieser Zugvögel aus der griechischen und römischen Welt ist zusehends enger geworden. Es gibt die größeren oder kleineren Kreise nicht mehr, in denen diese Worte im doppelten Sinne des Wortes „selbstverständlich“ ein und aus fliegen könnten. Lateinisch zitierte Geflügelte Worte sind in der Öffentlichkeit zu

seltenen Vögeln, zu *rarae aves*, geworden und griechisch zitierte vollends zu Paradiesvögeln.

Nichtsdestoweniger scheinen sich diese Worte mit dem unvermindert hohen Prestigewert der klassischen Antike und dem unverächtlichen Aufmerksamkeitswert der alten Sprachen den Werbetextern, Markennamens-Stiftern und Werbeslogan-Dichtern immer wieder zu empfehlen. Das aus lauter Gummiwülsten zusammengesetzte Michelin-Reifen-Männlein schwenkte bei seinem ersten Werbe-Auftritt ein großes Champagnerglas voller Nägel und Glassplitter in der rechten Hand und hatte in der Sprechblase ein geflügeltes „*Nunc est bibendum!*“, den HORAZISCHEN Triumphruf über ANTONIUS und KLEOPATRA: „Jetzt heißt es trinken!“¹⁸

Ein Inserat im englischen „*Punch*“ zeigte einen glatzköpfigen, in die Toga gekleideten CAESAR, der seinem gleichermaßen gewandeten Gegenüber eine Schachtel Konfekt anbietet, mit drei Worten Latein in der Sprechblase: „*Et tu, Brute?*“, „Nimmst du auch eins, Brutus?“¹⁹ Das gediegene Salzburger Bahnhofrestaurant lädt unter dem wohl als Tourismus-nah empfundenen Namen „*Quo vadis*“ zu seinen Festspiel-Spezialitäten ein. „*Quo vadis?*“, „Wohin gehst du?“ – das stammt aus der römischen PETRUS-Legende; es ist die Frage des Auferstandenen an den vor dem Märtyrertod fliehenden Petrus. Selbst ein offizielles Vatikanisches Reisebüro bietet unter diesem „*Quo vadis?*“ seine Pilgerreisen und -quartiere an – über den Geschmack lässt sich nicht streiten.

„*De gustibus non est disputandum*“ – woher das nun wieder kommt? Da sind wir am Ende unseres Lateins. Stammte das Wort von dem Lebensgenießer LUCULLUS oder etwa von MAECENAS, dem Entdecker des Eselsfüllenbratens, oder von PETRON, dem Kunstrichter über Stil und Geschmack an NEROS Hof, so wüssten wir es. Vielleicht steckt ja nichts dahinter als die Not eines geistlichen oder weltlichen Schulmeisters des 18. Jahrhunderts, der am Mittag einen Disput mit seiner Köchin über die Spargeln mit Kratzete hatte und am Abend noch schnell einen Beispielsatz für ein verneintes Gerundivum brauchte.

Anmerkungen:

- 1) Terentianus Maurus, *De litteris, syllabis et metris* 1282ff., das Geflügelte Wort 1286.
- 2) Georg Christoph Lichtenberg, *Sudelbücher D 399*, vgl. E 215.
- 3) Ovid, *Remedia amoris* 91.
- 4) Juvenal, *Satiren* 6, 347f.
- 5) Aristoteles, *Historia animalium* 6,3. 561 a11ff.
- 6) Livius, *Ab urbe condita* 25, 31, 9.
- 7) Plutarch, *Marcellus* 19, 8ff.
- 8) Valerius Maximus, *Facta et dicta memorabilia* 8, 7, *Externa* 7.
- 9) Sueton, *Caesar* 31f., das Geflügelte Wort 32.
- 10) Plutarch, *Caesar* 32, 8.
- 11) Plutarch, *Pompeius* 60, 4.
- 12) Vergil, *Georgica* 1, 121ff.
- 13) Vergil, *Georgica* 1, 145f.
- 14) Macrobius, *Saturnalia* 5, 16, 7.
- 15) Vergil, *Bucolica* 10, 69.
- 16) Seneca, *Briefe an Lucilius* 106, 12.
- 17) Juvenal, *Satiren* 10, 346ff., das Geflügelte Wort 356.
- 18) Horaz, *Oden* 1, 37, 1.
- 19) Sueton, *Caesar* 82, 2.

KLAUS BARTELS, Zürich

Die Sammlung „Veni vidi vici. Geflügelte Worte aus dem Griechischen und Lateinischen“, zusammengestellt, überetzt und erläutert von Klaus Bartels, ist nach der Neuausgabe 2006 im Verlag Philipp von Zabern, Mainz, kürzlich in ihrer 13., wieder durchgesehenen und ergänzten Auflage erschienen. Die jüngste Buchpublikation des Autors: „Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen“, Verlag Philipp von Zabern, Mainz 2011.

Eduard Norden zum 70. Todestag*

Am 13. Juli 2011 – EDUARD NORDENS Todestag jährte sich zum 70. Mal – wurde vor dem ehemaligen Wohnhaus der Familie Norden in Berlin-Lichterfelde eine Gedenktafel zu seinen Ehren enthüllt. Zu diesem Anlass hatten sich der größte Teil seiner Nachkommen sowie Vertreter der Klassischen Philologie zusammengefunden – insgesamt etwa fünfzig Personen. Bislang erinnerte weder in seiner Heimatstadt Emden noch in Berlin oder Zürich, seinem Sterbeort, eine Tafel an den bedeutenden Gelehrten. Die Ehrung an der Stätte seiner längsten und bedeutendsten Wirksamkeit mag die Beschäftigung mit seinem Werk, aber auch mit einer bemerkenswerten Gelehrtenbiographie weiter befördern.

Dem Haus in Lichterfelde ist das Schicksal des im Zweiten Weltkrieg zerbombten Emders Geburtshauses erspart geblieben. In Lichterfelde hat Eduard Norden fast dreißig Jahre lang mit seiner Familie gelebt und gearbeitet, bis er von hier vertrieben wurde – bis er „gebrochenen Herzens in der Verbannung sterben musste“, wie sich WALTHER ABEL ausgedrückt hat. Am 14. Februar 1935 hielt Norden seine letzte Vorlesungsstunde als Ordinarius der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität, ließ dabei seine jahrzehntelange Lehr- und Forschungstätigkeit Revue passieren, auch den Wandel seines Berliner Wohnorts von der Villenkolonie vor den Toren der Stadt zum städtischen Bezirk. Wiewohl er zu diesem Zeitpunkt das Emeritierungsalter erreicht hatte, war sein Abschied von der akademischen Lehre doch kein ganz freiwilliger. Als Sohn des in seiner ostfriesischen Vaterstadt hochangesehenen jüdischen Arztes CARL NORDEN und seiner Frau ROSA (geb. HAMBURGER) am 21. September 1868 zur Welt gekommen und mit 17 Jahren evangelisch getauft, galt er zum Zeitpunkt seiner Abschlussvorlesung aus nationalsozialistischer Perspektive als ‚Volljude‘. Vier Jahre später sollte Norden unter dem Eindruck der Ereignisse der Reichspogromnacht sein Haus in Lichterfelde verkaufen und am 5. Juli 1939 Berlin für immer in Richtung Zürich verlassen müssen.

Auf die Schulzeit in Emden folgte das Studium in Berlin und Bonn, die Zeit als Assistent in Straßburg, schließlich die Professuren in Greifs-

wald – dort hatte er 1896 die Bürgermeistertochter MARIE SCHULTZE kennengelernt und ein Jahr später geheiratet – und Breslau. 1906 erreichte ihn (beim Skatspiel mit WILHELM DÖRPFELD und FELIX JACOBY in den Ruinen des antiken Olympia) der Ruf an die Berliner Universität. Nach einer Zwischenstation in Berlin-Charlottenburg bezog die Familie am 7. März 1907 ein Einfamilienhaus in der Groß-Lichterfelder Carlstraße 26 (ab 1934: Baseler Straße 64). Was Norden dazu bewog, Lichterfelde als Wohnort zu wählen, das zu dieser Zeit einen Vorort Berlins bildete und zum Landkreis Teltow gehörte, lässt sich nicht mehr rekonstruieren. In dieser Zeit war man bemüht, die Villenkolonie insbesondere für Akademiker interessant zu machen. So gesellten sich die Nordens „zu den Glücklichen, die hier neben dem *negotium* in der Stadt am Nachmittag und Abend ihr behagliches *otium*“ fanden (so eine zeitgenössische Werbebroschüre der Villenkolonie). Mit dem Wechsel nach Berlin und der Erhöhung seiner Bezüge reichten auch Nordens finanzielle Mittel hin, „um eins dieser Idylle zu erwerben“.

In der Breslauer Zeit waren dem Ehepaar drei Kinder, IRMGARD (*1898), ERWIN (*1900) und ULRICH (*1903) geboren worden, ein viertes Kind, WERNER, hatte seine Geburt 1902 nur um drei Monate überlebt. Nach zehn Jahren zur Miete freute sich die Familie, nun „auf eigener Scholle“ mit großem Garten zu wohnen, wenn auch die Vorortlage verkehrstechnische Einschränkungen mit sich brachte. Von den neuen Berliner Kollegen bestand zu dem zwanzig Jahre älteren Gräzisten ULRICH VON WILAMOWITZ-MOELLENDORFF ein freundschaftliches Verhältnis. Wilamowitz' fachliche Wertschätzung hatte sich der junge Norden durch seine „Beiträge zur Geschichte der griechischen Philosophie“ (1892), v. a. aber durch sein monumentales Werk über die antike Kunstprosa (1898) und den Kommentar zum 6. Buch der Aeneis erworben, und den (wie Norden sich in seinem Nachruf ausdrückte) „*princeps philologorum*“ dazu bewogen, Nordens Berufung an die Berliner Universität zu unterstützen. Wilamowitz hätte es gern gesehen, sein neuer Kollege wäre gleich ihm im Berliner Westend ansässig

geworden, er machte aber für Norden von seinem Grundsatz, „in Lichterfelde gesellschaftlich nicht zu verkehren“,¹ eine Ausnahme und besuchte ihn oft, häufig auf dem Fahrrad.

In Nordens unmittelbarem Lichterfelder Umfeld ergab sich in den folgenden Jahren engerer, z. T. freundschaftlicher Kontakt mit benachbarten Kollegen, etwa dem Althistoriker EDUARD MEYER, dem Archäologen GERHART RODENWALDT und später mit seinem Lehrstuhlnachfolger JOHANNES STROUX. Auch an Familienfestlichkeiten wie den Tauffeiern der Nordenschen Kinder und Enkel oder der Silberhochzeit des Ehepaars Norden nahmen diese bisweilen teil. Von Kiel aus war sein Freund und Kollege FELIX JACOBY ein oft und gerne gesehener Logiergast. Ein weiterer häufiger Besucher war Eduards Bruder, der Historiker und Verwaltungswissenschaftler WALTER NORDEN, der zusammen mit der verwitweten Mutter ROSA NORDEN in Berlin-Wilmersdorf wohnte.

In seinem Arbeitszimmer im 1. Stock, an das sich eine Loggia zur Strasse anschloss, konnte sich Eduard Norden vom geschäftigen Familienleben – mit der in Lichterfelde 1909 geborenen GERDA waren es inzwischen vier Kinder – zurückziehen; hier entstanden Werke wie „Agnostos Theos“ (1913), „Ennius und Vergilius“ (1915), „Die germanische Urgeschichte in Tacitus' Germania“ (1920) und „Die Geburt des Kindes“ (1924). Gemeinsam ist diesen maßstabsetzenden Untersuchungen die weit ausgreifende, verschiedene Disziplinen und Kulturen überblickende Suche nach literarischen Traditionen und formgeschichtlichen Entwicklungen.

Willkommene Störungen der häuslichen Ruhe bildeten festliche Familienfeiern wie die Silberhochzeit 1922 oder das Hausjubiläum 1932. Oft wurden zu solchen Anlässen Gedichte vorgelesen, und der geschmückte Garten gab den Rahmen für Tanzvergnügungen und musikalische Darbietungen ab. Einen Höhepunkt bildete in dieser Hinsicht, aber auch in Nordens Universitätslaufbahn, das Jahr seines Rektorats 1927/28, das eine Fülle von gesellschaftlichen Verpflichtungen mit sich brachte.² In Garten und Haus wurden Damen- und Herrentees abgehalten, und ein großer Ball, bei dem der Hausherr sich

„gemessenen Schrittes ins Getümmel [stürzte]“;³ versammelte Teile der wissenschaftlichen Prominenz Berlins sowie Seminarmitglieder und Schüler.

Daneben war das Haus immer wieder Anziehungspunkt für verwandte oder befreundete Logiergäste. Von den hier verlebten schönen Tagen legt das erhaltene Gästebuch in vielerlei Versen und Sinnsprüchen beredtes Zeugnis ab. So dichtete RUDOLF GOETTE, ein Jugendfreund und Mitabiturient Erwin Nordens:

*„Haus Norden ist ein gastlich' Haus,
viel' Gäste geh'n hier ein und aus,
man nennt's ‚Hôtel du Nord‘ deswegen
ein ‚Fürstenhof‘ ist nichts dagegen.“⁴*

Auch die Gästebuch-Einträge Felix Jacobys spiegeln die Gastfreundlichkeit des Hauses wider – so schreibt er am 2. April 1924 (scherzhaft beigefügt: „beim 521ten Besuch“):

*Opfer eingeborner Triebe,
ist der Deutsche, den die Liebe
immerfort gen Süden zieht,
während er den Norden flieht.*

*Mir ist's umgekehrt geworden,
immer zieht es mich nach Norden;
leise seufzt's in Nordens Haus:
ist der Kerl denn noch nicht nicht raus?*

Schon begann jedoch auch in Lichterfelde der Untergang der Weimarer Republik seine Schatten voraus zu werfen. Am 20. März 1927 kam es auf dem S-Bahnhof Lichterfelde-Ost zu einer berüchtigten ‚Schlacht‘ zwischen Nationalsozialisten und Kommunisten,⁵ die NSDAP verzeichnete immer größere Wahlerfolge, und das Hans-Sachs-Café in der Baseler Straße wurde zum SA-Sturmlokal. 1934 sollte die nationalsozialistische Gewalt den Nordens ganz nahe kommen, lag doch nur wenig entfernt, in der Finckensteinallee (damals Zehlendorfer Straße), die Kaserne der SS-Leibstandarte Adolf Hitler, am 30. Juni dieses Jahres Schauplatz von Hinrichtungsaktionen während des „Röhm-Putsches“. Die Schüsse tönnten weit hin vernehmbar in die Nachbarschaft. Eines der Opfer des Tages war der ehemalige Reichskanzler KURT VON SCHLEICHER. Die Schwiegermutter von Schleichers wohnte in der Baseler Straße 59, war also eine Nachbarin von Familie Norden.

Norden selbst war gedanklich im untergegangenen Kaiserreich verwurzelt, verehrte HINDENBURG und lehnte die Republik als traditionsfeindlich ab. Gleichwohl schloss das einen pragmatischen Umgang mit dem Weimarer Staat im Alltag nicht aus: „Es war gegen seine Natur, seinen Lehrstuhl zu politischen Agitationen irgendwelcher Art zu missbrauchen. [...] Mit der Republik von 1918 hatte er irgendwie seinen Frieden gemacht und diente ihr, wie er der Monarchie gedient hatte“, so FRIEDRICH WALTER LENZ. Der Berlin-Lichterfelder Lokal-Anzeiger berichtete am 16. Oktober 1928 anlässlich der Rektoratsübergabe: „Der Rektor wandte sich [...] gegen die Leidenschaft der Parteikämpfe unter den Studenten, die nicht in das Reich der Wissenschaft hineingetragen werden dürften“. Jenseits seiner nationalen Gesinnung ist Norden in politischen Dingen wohl als zu wenig reflektiert einzuschätzen – ihm fehlte das „politische Sensorium“, wie ihm WILLY THEILER später attestierte. Der Gelehrte hielt die Ideologie des Nationalsozialismus für „Propagandagerede“,⁶ bewunderte aber die Gestalt HITLERS. Dieser erschien ihm, wie verschiedene Zeugnisse nahelegen, offenbar als eine Art Wiederverkörperung antiker Heldengröße.⁷ Seine Illusionen über den „Führer“ behielt er auch über die vielfältigen Kränkungen hinweg bei, die ihm in den folgenden Jahren widerfahren sollten. Es war, mit einem Wort HEINRICH KRÄMERS, ein „Gelehrtenleben am Rande der Macht“, das Norden trotz mancher von ihm anfänglich vielleicht positiv zugunsten seiner Stellung bewerteten Zeichen in den nächsten Jahren führen sollte. Nach der Entlassung der ‚nichtarischen‘ Assistenten FRIEDRICH SOLMSEN und RICHARD WALZER 1933, dem Verlust des Sitzes in der Zentralkommission des Deutschen Archäologischen Instituts 1934 und dem Entzug der Lehrbefugnis 1935/36 wurde ihm durch ein Schreiben mit der Unterschrift MAX PLANCKS schließlich der Austritt aus der Preußischen Akademie der Wissenschaften nahegelegt, der am 12. Oktober 1938 auch erfolgte. Trotz seiner eigenen immer problematischer werdenden Lage hat sich Norden in diesen Jahren mehrfach für bedrohte Kollegen eingesetzt, um ihnen eine Beschäftigung im sicheren Ausland zu ermöglichen. Am Ende des Weges, kurz vor seiner Abreise nach Zürich

am 5. Juli 1939, war er – seiner Illusionen über den „Dämon“ Hitler und das Regime endgültig beraubt – ein gebrochener Mann.⁸

Als eine in mancher Hinsicht parallele Erscheinung sei an den Lichterfelder Gymnasiallehrer OTTO MORGENSTERN erinnert, Altphilologe wie Norden, sein Kollege im Berliner „Philologischen Verein“, Spender zu der 1928 eingerichteten Eduard-Norden-Stiftung (die Stipendien für Nachwuchsphilologen bereitstellen sollte)⁹ und nicht zuletzt der Lehrer von Nordens Sohn ERWIN am Lichterfelder Schillergymnasium.¹⁰ 1860 als Sohn jüdischstämmiger Eltern geboren und evangelisch aufgewachsen, hing Morgenstern mit glühendem Patriotismus am Kaiserreich und empfand Kriegsniederlage und Versailler Vertrag als nationale Schmach.¹¹ Mit der Machtergreifung meinte er, dem neuen Staat seine Unterstützung nicht versagen zu können, und versuchte, 1935 durch die Mitarbeit an der in nationalem Pathos schwelgenden Festschrift des Schillergymnasiums sowie durch die Veröffentlichung eines Vortrags mit dem Titel „Horaz und der Nationalsozialismus“ seinen Beitrag dazu zu leisten. Er endete 1942 in Theresienstadt.

Vergleichbare Versuche, in Veröffentlichungen das eigene Fach ‚auf Linie‘ zu bringen, finden sich bei Eduard Norden nicht. Im Gegenteil, seine erste Buchpublikation nach dem Machtantritt Hitlers, „Alt-Germanien“ (1934), huldigt in keiner Weise dem Zeitgeist, sondern führt in Einzelstudien ein weiteres Mal Nordens tief eindringende, umsichtig-redliche Art des Forschens vor. Nicht einmal das Vorwort, damals ein beliebter Platz für Reverenzerweisungen gegenüber der neuen Staatsführung, enthält entsprechende Formulierungen. In einem Brief an den Theologen HANS LIETZMANN fürchtete er daher für die Rezeption dieses Werks: „Der visionäre Taumel der Phantasmagorien auf diesem Gebiete wird weitergehen. ‚in angusto labor‘, werden sie sagen, ‚daher fehlt der Nebel, der uns leuchtend den Weg führt, und außerdem vermissen wir Blubo [Blut und Boden]‘.“¹² Wissenschaftliche Zugeständnisse als Verbeugung vor den neuen Machthabern lehnte Norden ab.

Einen Höhepunkt in Nordens Spätzeit bildete eine Reise in die USA im Jahre 1936. Sie brachte

nicht nur ein Wiedersehen mit den mittlerweile dort lebenden Kindern ULRICH und IRMGARD mit sich, sondern auch die Verleihung der Ehrendoktorwürde der Universität Harvard im Rahmen von deren 300-Jahr-Feier. Bei der Verleihungszeremonie stellte ihn Harvard-Präsident JAMES BRYANT CONANT mit oft zitierten Worten als „*the most famous Latinist of the world*“ vor. Die Fülle der Eindrücke in der neuen Welt faszinierte Norden, strengte ihn aber auch sehr an. Aus New York schrieb er am 29. September 1936 an seinen Sohn Erwin, „ich bin des Reisens doch müde [...] und habe Sehnsucht nach der Stille zu Haus“.¹³ Bis zum 9. November 1938 glaubte er wohl fest daran, es könne nun kaum schlimmer kommen, und er würde mit seiner Frau in Stille – allenfalls unterbrochen durch die wachsende Enkelschar – den Lebensabend in Lichterfelde beschließen dürfen. Auch wenn das Haus der Nordens während des Novemberpogroms durch eine glückliche Fügung unangetastet blieb, so vernahm Norden doch kurz danach von den Vorgängen in Falkensee-Finkenkrug, wo das Haus seines Freundes FELIX JACOBY Ziel einer Verwüstungsaktion der SA geworden war.¹⁴ Schon bald darauf, am 30. November 1938, stellte Norden einen Ausreiseantrag für die Schweiz. Monatelang wartete die Familie auf Antwort, musste in der Zwischenzeit jedoch bereits den Verkauf des Hauses betreiben. Dieses wurde am 16. Februar 1939 deutlich unter Wert an den Ministerialrat ERNST FELDBAUSCH und seine Frau verkauft. Um die vom Reich auferlegte sogenannte ‚Judenkontribution‘ aufzubringen, war außerdem der größte Teil der geliebten Bibliothek zu veräußern. Der gebrochene und erschöpfte Eduard Norden vor den leeren Regalwänden war ein Bild, das sich seinen letzten Besuchern in Lichterfelde tief ins Gedächtnis einprägte.

Erst am 24. April 1939 erhielt Norden die Schweizer Einreisebewilligung. Seine ohnehin stets schwache Gesundheit und eine ihm von Natur gegebene depressive Anlage ließen ihm nun nicht mehr viel Zeit. Kurz nach der Ankunft im Zürcher Exil stellte er noch sein letztes Werk, „Aus altrömischen Priesterbüchern“ (1939), fertig, das unter Schwierigkeiten im schwedischen Lund erscheinen konnte,¹⁶ war danach

aber trotz neuer Pläne zu kontinuierlicher Arbeit nicht mehr in der Lage.¹⁷ Seine „schöpferische wissenschaftliche Arbeitslust war erloschen“, wie es Marie Norden in ihren Aufzeichnungen ausdrückt. „Ich lebe nur noch für dich und für die Kinder“, sagte er wenige Wochen vor seinem Tod zu ihr. Vor siebzig Jahren, am 13. Juli 1941, starb er, 72jährig, nach einem Schwächeanfall im Beisein seiner geliebten Frau.

Wäre er in Berlin geblieben, ihm wäre vermutlich das Schicksal so vieler seiner verfolgten Altersgenossen nicht erspart geblieben, so des Althistorikers FRIEDRICH MÜNZER, des erwähnten OTTO MORGENSTERN oder seines Hamburger Veters, des Rabbiners JOSEPH NORDEN – sie wurden nach Theresienstadt deportiert.

Vier Tage vor Nordens Abreise aus Berlin hatte ihm der Nationalökonom MAX SERING einen Abschiedsbrief übersandt, in dem er schrieb: „Sie sind das Opfer einer Theorie geworden, die sich mit alten Hass- und Neidgefühlen zu einem neuen Glauben gesteigert hat. [...] Man fühlt nicht, wie solche animalische Weltanschauung das ganze Menschengeschlecht und besonders das eigene Volk degradiert [...]. In solchem Bewusstsein verlassen Sie hoch erhobenen Hauptes das Land, dem Sie voller Hingabe unersetzliche Dienste geleistet haben. Seien Sie überzeugt, Ihr wissenschaftlicher und menschlicher Rang bleibt in Deutschland bei allen, die sich über die Masse erheben, anerkannt und in Ehren. Auch dürfen Sie hoffen, dass die Krankheit, die einen großen Teil des deutschen Volkes befallen hat, ihre Heilung finden wird. Der Ruhm Ihrer wissenschaftlichen Arbeit folgt Ihnen in die neue Heimat, die hohe Achtung Ihrer Genossen geistiger Arbeit und die Treue Ihrer Freunde bleiben unverändert. So sollen Sie unverbittert bleiben und gern an die alten Stätten Ihrer Wirksamkeit zurückdenken.“¹⁸

Zitierte Literatur:

- Abel 1984: W. Abel, Studium Berolinense 1924–1931. II: Eduard Norden (21.9.1868–13.7.1941), Gymnasium 91, 1984, 449–484.
- Aland 1979: K. Aland (Hg.), Glanz und Niedergang der deutschen Universität. 50 Jahre deutscher Wissenschaftsgeschichte in Briefen an und von Hans Lietzmann (1892–1942), Berlin / New York 1979.

- Cancik / Cancik-Lindemaier 2010: H. Cancik / H. Cancik-Lindemaier, Berliner Konstellationen am Ende der Weimarer Republik. Eduard Norden und die Altertumswissenschaft in Jerusalem, *Anabases* 12, 2010, 69–91.
- Götte 1993: J. Götte, Eduard Norden (1868–1941), *Eikasmos* 4, 1993, 277–281.
- Krämer 2011: H. Krämer, Neun Gelehrtenleben am Abgrund der Macht. Der Verlagskatalog B. G. Teubner, Leipzig – Berlin 1933, Leipzig 2011.
- Kytzler / Rudolph / Rüpke 1994: B. Kytzler / K. Rudolph / J. Rüpke (Hgg.), Eduard Norden (1868–1941). Ein deutscher Gelehrter jüdischer Herkunft, Stuttgart 1994.
- Lenz 1958: F. W. Lenz, Erinnerungen an Eduard Norden, *Antike und Abendland* 7, 1958, 159–171.
- Mensching 1992: E. Mensching, *Nugae zur Philologie-Geschichte V. Eduard Norden zum 50. Todestag*, Berlin 1992.
- Mensching 1993: E. Mensching, *Nugae zur Philologie-Geschichte VI. „Erinnerungen an Eduard Norden“ und andere Beiträge*, Berlin 1993.
- Reinhold 2007: E. Reinhold, *Lichterfelde – Im Schatten der Weltkriege*, Berlin 2007.
- Rüpke 1993: J. Rüpke, Römische Religion bei Eduard Norden. Die „Altrömischen Priesterbücher“ im wissenschaftlichen Kontext der dreißiger Jahre, Marburg 1993.
- Rüpke 1994: J. Rüpke, Der späte Norden (1925–1941): Die Entstehung der „Altrömischen Priesterbücher“ als biographischer Schlüssel, in: Kytzler / Rudolph / Rüpke 1994, 129–150.
- Schröder 2001: W. A. Schröder, *Der Altertumswissenschaftler Eduard Norden (1868–1941)*, Hildesheim / Zürich / New York 2. Aufl. 2001.

Anmerkungen:

- *) Der vorliegende Text wurde in veränderter Form bei der Gedenkfeier am 13. Juli 2011 im Garten des Nordenschen Hauses in Lichterfelde vorgetragen. Daraus erklären sich auch Form und Schwerpunktsetzung der folgenden Ausführungen. Eine weitere Version ist erschienen in: *Steglitzer Heimat. Mitteilungsblatt des Heimatvereins Steglitz* 56.2, 2011, 29–34. Für Hinweise und freundliche Unterstützung bei den Recherchen, auch bei der Vorbereitung der Gedenkfeier danke ich zuvorderst den Enkeln Eduard Nordens: Detlef Berger, Christel Ebrecht, Gisela Schmidt-Berger, Peter Norden, Jürgen Norden sowie Uwe Norden und Eckard Norden. Alles wäre nicht möglich gewesen ohne die Freundlichkeit und Großzügigkeit von Friedrich Brand und Ellen

Albert, den heutigen Hausbesitzern und Stiftern der mit einem von der Berliner Bildhauerin Elgin Willigerodt gestalteten Porträt Nordens versehenen Gedenktafel. Ulrich Schmitzer danke ich für die freundliche Ermunterung, den Text im FORUM CLASSICUM zu veröffentlichen.

- 1) Mensching 1993, 30. Die von Eckart Mensching (an dessen herausragende Bedeutung für die Norden-Biographik hier erinnert sei) herausgegebenen Erinnerungen von Marie Norden bilden die Grundlage der folgenden Darstellung.
- 2) Vgl. zum Rektorat Marie Nordens ausführliche Schilderungen (Mensching 1993, 45–48) und jetzt Cancik / Cancik-Lindemaier 2010, 69–81.
- 3) Abel 1984, 470.
- 4) Eintrag vom 2. April 1924 (Gästebuch unpaginiert).
- 5) Vgl. hierzu Reinhold 2007, 47f.
- 6) Götte 1993, 280. F. Solmsen schreibt, wie politische Gespräche mit Norden in dieser Anfangsphase des Dritten Reiches üblicherweise verliefen: „Am Ende kam dann doch: ‚sie sind ja recht national‘, als ob das Herumwerfen mit diesem Wort alles andere zudecken konnte“ (Mensching 1992, 109).
- 7) Es sei hier an das abgewandelte Ennius-Zitat (Götte 1993, 279f.) erinnert. Auch das vielzitierte, kontrovers bewertete Wort vom *kybernetes / gubernator* / „Steuermann“ Hitler in einem Brief an Koestermann (Mensching 1992, 122) bezieht sich, wie der Verweis auf Horaz *carm.* 1,14 unterstreicht, auf wohlbekannte Vorstellungen aus der antiken Literatur von Theognis und Alkaios bis zur augusteischen Dichtung. Zur Metapher vom Staatsschiff und vom Staatslenker als Steuermann ausführlich E. Schäfer, *Das Staatsschiff*. Zur Präzision eines Topos, in: P. Jehn (Hg.), *Toposforschung. Eine Dokumentation*, Frankfurt a. M. 1972, 259–292.
- 8) Das zeigen die Gespräche mit Abel (1984, 478) und Götte (1993, 280).
- 9) Die Stiftung wurde – wohl 1935 – in „Klassisch-Philologische Studienstiftung“ umbenannt – eine weitere Kränkung Nordens – und durfte in der Folge nur noch an ‚arische‘ Studenten vergeben werden.
- 10) Weitere Hinweise auf die Verbindung Norden – Morgenstern geben Marie Norden (Mensching 1993, 41) sowie Abel 1984, 462 Anm. 35.
- 11) Zu seiner Biographie vgl. Reinhold 2007, 77–80.
- 12) Aland 1979, 782 (Nr. 878 v. 21.10.1934). Zu „Alt-Germanien“ und der Stellung dieses Buches in seiner Zeit vgl. Abel 1984, 472–477.

- 13) Zweiseitiger Brief an Erwin Norden (Familienarchiv J. Norden).
- 14) Vgl. hierzu Mensching, *Nugae zur Philologie-Geschichte* 2, 1989, 17–59; ders., *Nugae zur Philologie-Geschichte* 13, 2003, 42–53 sowie meinen eigenen Beitrag zum Thema, in: *Heimatjahrbuch für Falkensee und Umgebung* 2010, 76–80.
- 15) Ernst Feldbausch (geb. 1887) war schon in der Weimarer Zeit im Staatsdienst tätig (1920 Regierungsrat im Reichswirtschaftsministerium, 1929 Ministerialrat). In der NS-Zeit setzte er seine Karriere als Reichswirtschaftsgerichtsrat fort und war 1942–45 am Reichsverwaltungsgericht. Ob seine Stellung in dieser Zeit über den schieren Opportunismus hinausging, lässt sich bislang nicht ermitteln. Nach Kriegsende gehörte Feldbausch dem Bayerischen Ministerrat an und stieg zum Ministerialdirektor auf; in dieser Funktion war er Mitarbeiter Ludwig Erhards in dessen Zeit als bayerischer Wirtschaftsminister. 1949 strengte die Familie Norden vor dem Landgericht Berlin ein Verfahren gegen das Ehepaar Feldbausch an, an dessen Ende das Haus rückerstattet wurde (1952).
- 16) Zur verwickelten Entstehungs- und Publikationsgeschichte dieses Werkes, die Nordens schwierige

biographische Situation dieser Jahre widerspiegelt vgl. Mensching 1992, 132–135; Rüpke 1993; Rüpke 1994. Zur Bedeutung des Werks vgl. auch: J. Scheid, Nachwort, in: Ed. Norden, *Aus altrömischen Priesterbüchern*, Stuttgart / Leipzig 1995, 301–310.

- 17) Norden an Lietzmann, 14.1.1940: „Hüter einer großen Tradition [...] sein zu dürfen, hat mir genügt – ich spreche im Vergangenheitstempus. Die *acedia*, die von mir Besitz genommen hat, wird mich nicht mehr verlassen.“ (Aland 1979, 984f. Nr. 1130) Zu Nordens Gesundheit in der letzten Zeit vgl. Abel 1984, 480–482.
- 18) Für eine Briefkopie danke ich Detlef Berger (Finkenkrug). Max Sering (1857–1939) galt als der bedeutendste Agrarökonom Deutschlands, bis er 1934 in einer Denkschrift das vom Reichsbauernführer Walter Darré ausgearbeitete „Reichserbhofgesetz“ kritisierte, was ihm dessen Feindschaft und eine wüste antisemitische Hetze des „Stürmers“ gegen seine Person eintrug (seine Mutter war jüdischer Abstammung). Sein Dahlemer Forschungsinstitut wurde geschlossen und Sering damit der wissenschaftlichen Wirkungsmöglichkeiten beraubt.

OLAF SCHLUNKE, Berlin

Latein – ein Fach ohne Identität?

Das Kreuz mit der „Kompetenzorientierung“

„Kompetenz“ ist das Zauberwort der aktuellen Pädagogik. Alles redet, schwärmt davon, betet das Phänomen nahezu an. Es ist wie der Tanz um das goldene Kalb. In allen Schulformen und Schulfächern beherrscht das Wort die Szene. Für die Ministerien gilt es offensichtlich als der Schlüssel, der das Tor in die Zukunft dort öffnet, wo sich die Kinder auf die sich ihnen einmal stellenden Aufgaben vorbereiten. „Kompetenzen“ garantieren den Erfolg. Demgemäß werden die Lehrpläne, kaum sind sie nach mühevoller Überarbeitung veröffentlicht worden, von neuem auf die zum Maßstab von Leistung und Leistungsvergleich erhobenen Kategorien hin umgetrimmt. Jedes Fach am Gymnasium hat sein „Kompetenzprofil“ nachzuweisen und in seinem Lehrprogramm als verpflichtende Vorgaben zu verankern. Nur dadurch erhält es Relevanz, letztlich Existenzrecht im Erziehungssystem. Schon vor Inkrafttreten der umgearbeiteten Richtlinien sind Lehrbücher am Markt, die sich durch ihre „Kompetenzorientie-

rung“ als *up to date* empfehlen – ein verwunderliches Schauspiel wie das vom Hasen und Igel. Die didaktische Theorie unterwirft sich bedauerlicherweise arglos und ohne kritische Vorbehalte dieser Programmatik, die zweifellos nicht frei von ideologischer Präention ist.

Ganz und gar unklar nämlich ist es, was man unter „Kompetenz“ in den Lehrplänen zu verstehen hat. Nicht einmal die Hauptinitiatoren der neuen Lehrplanrevision sind imstande, darüber eine gültige Aussage zu machen. Es fehlt eine verbindliche Definition. Damit hat sich neuerdings VOLKER LADENTHIN, angesehener Pädagogikprofessor an der Universität Bonn, in einem grundlegenden Beitrag sehr kritisch auseinandergesetzt. Der Titel zeigt die Richtung seiner Intervention an: „Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit“ (Profil 9/2011, 22–32). Für Ladenthin ist es „erstaunlich, dass es kein Einverständnis darüber gibt, was Kompetenzen sind. Je nach Quelle finden sich völlig differierende Bestim-

mungen und inhaltliche Deutungen“. Im deutschen Sprachraum erfreue sich die von FRANZ WEINERT 1999 gegebene und auch im sog. KIEME-Gutachten verwendete Definition großer Beliebtheit.

Hier werden unter „Kompetenzen“ verstanden „kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten“ sowie „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften.“ Woraus erkennbar wird: Mit Kompetenzen werden Techniken, Vorgehensweisen, funktionale Eigenschaften im Handeln und im gesellschaftlichen Verkehr sowie die ihnen zugrunde liegenden Antriebe erfasst. Besonders am Lernziel „Motivation“ weist Ladenthin nach, dass „Kompetenz“ letztlich eine „inhaltslose Kategorie“ ist. „Man soll lernen, motiviert zu sein.“ Selbstmotivation werde zu „einer Technik, die man lernen kann“. Auf der Basis so verstandener „Kompetenzen“ werden für die Schule und die in ihr vertretenen Fächer „Kompetenzerwartungen“ als verbindlich vorgegeben: „Methodenkompetenz, Sachkompetenz, Sozialkompetenz, personale Kompetenz“.

Geht man davon aus, dass diese Erwartungen von allen Gymnasialfächern erfüllt werden, so unterscheiden sie sich in der von ihnen geforderten Leistung in nichts. Da Kompetenzen „bedeutungsneutral“ sind, kommt es auf die Inhalte nicht an. Die Fächer machen sich damit gegenseitig überflüssig. „Wenn es ausreichen würde, allein Kompetenzen zu lehren, könnte man sich auf ein Unterrichtsfach beschränken“. Das Fach „Schachspielen“ könnte, so folgert Ladenthin mit Bedacht überspitzt, in zwölf Schuljahren alle „Kompetenzerwartungen“ voll erfüllen. Damit wären die Schüler für Studium, Beruf und Leben hinreichend vorbereitet. Dagegen erhebt der kompetente Pädagogikprofessor scharfen Protest. Durch die Aneignung von Kompetenzen wird der Mensch zu einem Funktionär „modelliert“. „Kompetenzschulung“ bildet den Menschen nicht. Deren Vertreter wollen nicht „die Bildung des Selbst, sie wollen die Formung des Selbst, ja die Erschaffung des Selbst erreichen.“ Der Kritiker bringt hier den Begriff „Bildung“ ins Spiel, der offensichtlich in einem kompetenzorientierten Unterrichtskonzept keinen Platz hat.

Kompetenzorientierung und Bildung schließen sich gegenseitig aus. Der in Kompetenzen geschulte

Mensch ist fremdbestimmt. „Die Kompetenztheorie ist die bisher ausgeprägteste Form einer Theorie der Fremdbestimmung.“ Die freie Entfaltung der Persönlichkeit, der Selbstbestimmung wird extrem gehemmt, wenn nicht verhindert. „Das Subjekt des Lernens wird zum Objekt der Kompetenzplaner.“ Der modellierte Mensch ist in jeder Weise manipulierbar. Ein gefährlicher Sprengsatz, auf den schon lange vorher GEORG BOLLENBECK (Kultur und Bildung, 1994, 292 f.) mit Verweis auf Deutschlands dunkle Vergangenheit aufmerksam gemacht hat: „Die polykratische Kompetenzanarchie“ hat im NS-Staat die Kultur ideologisch instrumentalisiert und willige Gehilfen des „monokratischen Führerstaates“ geschaffen.

Bildung aber vollzieht sich nur, so wiederum Ladenthin, durch die unvoreingenommene Auseinandersetzung mit bedeutsamen Gegenständen. Das sind die Stoffe unserer Kultur, unserer je und je sich wandelnden Welt. Wir leben „in dieser historischen menschlichen Welt“. Sie ist Unterrichtsstoff und Handlungsfeld zugleich. Die aus innerer Freiheit kommende Kritikfähigkeit, den souveränen Umgang mit den Forderungen und Anfechtungen der Welt gewinnt man nur, indem man sich intensiv und vorrangig „mit Gegenständen inhaltlich auseinandersetzt“. „Der Gegenstand muss also das Lernziel sein, die Kompetenzen sind lediglich notwendige Voraussetzungen, die aber bei der Beschäftigung mit dem Gegenstand notgedrungen erworben werden.“ „Ein totalitärer Anspruch der Kompetenzorientierung“ ist verfehlt. Die Inhalte stehen vor oder über den Kompetenzen. So sollte es sein. Ist es aber nicht, zumindest nicht nach Ausweis der Lehrpläne und der ihnen zugrundeliegenden didaktischen Theorie, auch nicht im Fach Latein – mit Existenz bedrohenden Folgen.

1. Kompetenzschulung und Lateinunterricht

Wie soll sich ein Fach, das eine „tote“ und von vielen Seiten als nutzlos angesehene Sprache lehrt, in einem Schulprogramm behaupten, in dem sich die Fächer gegenseitig überflüssig machen? Was leistet das oft genug emphatisch zu neuem Leben erweckte Latein („Latein ist tot. Es lebe Latein!“ WILFRIED STROH, 2007) in der Vermittlung der erwarteten Kompetenzen Eigenständiges?

Sachkompetenz: Im Englischen ist dies die Fähigkeit, Englisch zu reden und zu verstehen, englische Texte zu lesen und zu schreiben. In Latein? Das Beherrschen der Sprache zum Zwecke des Sprechens und Schreibens wird gesellschaftlich nicht erwartet. Lateinische Texte lesen können ist gewiss innerschulisch eine für die Lektürephase erwartete Fähigkeit, jenseits der Mauern des Gymnasiums allenfalls eine für das Philologie-, Theologie- und Geschichtsstudium notwendige Bedingung. Sachkompetenz kann in Latein auch als Fähigkeit begriffen werden, sich auf Literatur zu verstehen: im Sinne der zeitlichen Einordnung von Autor und Text, der Gattungsbestimmung, der Stilanalyse, des Motiv-Erklärens u. ä. m. Doch ist das keine allgemein erwartete Kompetenz. Wer muss VERGILS *Aeneis* als Nationalepos seiner Entstehungszeit zuordnen, wer ein Epigramm oder einen Kunstbrief, einen Chiasmus oder ein Hyperbaton erkennen, wer die Hybris eines Dädalus erklären können? Kann solches Können nicht auch, wenn nötig, der Deutschunterricht vermitteln?

Methodenkompetenz: Das Analysieren von lateinischen Satzelementen und Sätzen im Rahmen eines hoch differenzierten Sprachsystems schafft zweifellos eine Kompetenz im Umgang mit Sprache. Doch auch die modernen Fremdsprachen reklamieren diese Leistung für sich. Die Textanalyse ist unter den Lateinvertretern offensichtlich im Zuge der Kompetenzorientierung verstärkt in das Zentrum des Interesses getreten. Kurzschriftig angelegte Analyseverfahren und detaillierte Tabellen mit formalen Kriterien des Textaufbaus sind erarbeitet und an beliebigen Texten vorgeführt worden. Der Form gilt demonstrativ das Augenmerk, der Inhalt erscheint zweitrangig, die Substanz eines Textes hat kaum Gewicht. Wo liegt da der Eigenwert des Faches? Diese Frage bleibt ungeklärt. Der Deutschunterricht vermittelt Textkompetenz effizienter und leichter, da sich hier nicht die Membran eines fremden Kommunikationssystems zwischen Sender und Empfänger schiebt.

Sozialkompetenz und personale Kompetenz erfassen Fähigkeiten von so allgemeiner Art, dass kaum ein Fach dazu eine spezifische Eigenleistung anbieten kann. Teamarbeit oder Zusammenarbeit in Partnerschaft, Organisation

und Durchführung von Unterrichtsvorhaben, persönliche Stellungnahme, Referat und Diskussionsbeitrag u. a. sind nach Lehrplan gefordert und in den Lehrbüchern vorgeschlagen – in nahezu allen Fächern. Latein leistet hier nicht mehr und nicht weniger als Deutsch, Geschichte, Physik, Französisch. Wo wäre da das Besondere, das eine „tote“ Sprache notwendig macht?

Schon die knappen Andeutungen zeigen: Nach Maßgabe der Kompetenzorientierung hat das Fach Latein am Gymnasium nicht wirklich Eigenes zu bieten. Alles Authentische kommt nicht zur Geltung. In einem Erziehungskonzept, das ganz auf Kompetenzschulung ausgerichtet ist, lässt sich Latein nicht begründen. Die Fachvertreter sollten sich dessen bewusst sein. Wer in kritischer Distanz sich mit der Kompetenztheorie und ihrer augenblicklich dominierenden Rolle im Schulgeschäft auseinandersetzt, wird nicht umhin können, Volker Ladenthins Einspruch ernsthaft zu bedenken: „Der Gegenstand muss das Lernziel sein, die Kompetenzen sind lediglich notwendige Voraussetzungen, die aber bei der Beschäftigung mit den Gegenständen notgedrungen erworben werden.“ Nur ein solches Verständnis von Lehren und Lernen lässt es zu, Bildung als Ziel von Schule zu proklamieren. „Es gibt kein Lernen ohne Inhalte.“ (KONRAD PAUL LIESSMANN: *Theorie der Unbildung*, 35). Und Latein ist darauf angewiesen.

2. Latein – ein ausgewiesenes Bildungsfach

Der Eigenwert des Lateinischen liegt fast ausschließlich in seinen Gegenständen; sie sind historisch und kulturell einmalig, demnach unaustauschbar. Das betrifft die Sprache ebenso wie die Literatur.

Latein ist allein schon als Sprache ein Gegenstand, mit dem man sich „inhaltlich“ auseinandersetzt. Diese Sprache hat sich im Laufe der Zeit zu einem komplexen Organismus entwickelt, der sich als ein geschlossenes System von Formen und Strukturen beschreiben ließ. Die „Grammatik“ wurde dafür geschaffen. Diese zu erarbeiten, zu verstehen und zu lernen schafft Gegenstände des Wissens. Der Aufbau der Sprache bildet sich im Kopf des Lernenden schrittweise als Ordnungsrahmen ab, auf den er seine Muttersprache vergleichend beziehen kann. So entsteht allmäh-

lich das Sprachverständnis. In der Wechselwirkung von Sprache und Denken konstituiert sich die Person. Das hat BRUNO SNELL bereits 1952 in seinem Buch „Der Aufbau der Sprache“ für Latein festgestellt und ist in OTTO FRIEDRICH BOLLNOWS Werk „Sprache und Erziehung“ 1966 allgemein nachgewiesen worden. Das Sprachverständnis ist freilich keine Technik, keine Fähigkeit, also keine Kompetenz, wohl aber ein tragendes Element der Bildung, deren Vermittlung man von einem Gymnasium erwartet.

Latein ist als „Weltsprache“ ein sprach- und kulturhistorisch bedeutsamer Gegenstand; aus ihr entwickelte sich eine Reihe von Nationalsprachen, denen ihr grammatisches System sowie ihr lexikalisches Material zugrunde liegen. JÜRGEN LEONHARDTS fundiertes Werk „Latein, Geschichte einer Weltsprache“ (2009) bietet dafür den besten Überblick. Von daher begründet sich die Rolle Lateins als der „Basissprache“ (KLAUS WESTPHALEN, 1992) Europas. Das Wissen und Verstehen solcher historischer Grundlagen kann man nach der zitierten Definition nicht als Kompetenz bezeichnen; eine solche wäre auch keine allgemein erwartete Kompetenz. Und doch kommt solchen Kenntnissen in Grammatik und Lexik – trotz des Widerspruchs mancher – hohe Relevanz für das Spracherlernen und für einen souveränen Umgang mit den Terminologien nicht weniger Wissenschaften zu. Sie sind zweifellos ein guter Teil von Bildung.

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit Gegenständen stellt sich jedoch zu allererst im Lateinunterricht bei der Lektüre von Texten ein. Sie gelingt freilich nicht, wenn diese allein oder vorrangig zur Aneignung einer Methodenkompetenz („Übersetzungscompetenz“, „Textkompetenz“) instrumentalisiert werden. Nur in der Substanz der Texte präsentiert sich „die menschliche Welt“, mit der sich inhaltlich auseinanderzusetzen lohnend und bildungsrelevant ist. Die lateinische Literatur bietet in allen ihren Gattungen das ganze Panorama der Möglichkeiten menschlicher Existenz: Hier stellen sich die Grundfragen des Menschseins – meist in Extrem- oder Sondersituationen, in sprachlich und stilistisch ausgefeilter, schöner Form. Die Leser werden konfrontiert mit dem Leben und Leiden von Personen und Völ-

kern, schicksalhaften Ereignissen, großen Ideen, Wertkonflikten, kulturellen Initialleistungen, Glücks- und Welterklärungsmodellen, die zwar griechischen Ursprungs, aber auf lange Zeit nur in der lateinischen Sprache zugänglich waren.

Gerade der antike Mythos in der Brechung seiner römischen Wiedergabe, bes. bei OVID, öffnet den Blick in die menschliche Seele, in der die Leidenschaften toben, sich der Konflikt zwischen Liebe und Hass, zwischen Gut und Böse, zwischen Freude und Entsetzen oft genug wie ein Tanz auf des Messers Schneide ausmacht. Großartige, oft auch bizarre, bis ins Groteske gesteigerte Anschauungsmetaphern menschlichen Fühlens und Handelns. Dass gerade davon die stärksten Impulse auf die Denker und Künstler der Folgezeit ausgegangen sind, bestätigen überall die Dokumente der Rezeption. Die lateinische Literatur war für die Kultur Europas grundlegend. All dies macht die Authentizität des Lateinischen aus, und eben auch seines Unterrichts. Schüler damit im Zuge des Übersetzens zu konfrontieren, ist ein Quellenerlebnis ersten Ranges und von keinem anderen Gymnasialfach zu leisten. Hier bietet das Fach in der Vermittlung dessen, was allgemein „Europabildung“ genannt wird, höchst Eigenständiges. Da ist es nicht zu ersetzen. Gerade für Latein wird sich die Aufgabe stellen, „zu verhindern, dass die antiken Wurzeln des europäischen Selbstverständnisses nicht aus dem Blick geraten“ (JULIAN NIDA-RÜMELIN: Humanismus als Leitkultur 2006, 32).

Der Umgang mit Literatur ist einer der effizientesten Wege zur Persönlichkeitsbildung. „Ein Mensch ist das, was er gelernt hat und an was er sich erinnert.“ So der Nobelpreisträger und Hirnforscher ERIC KANDEL (SZ-Interview, 26. Juni 2009). Sein Gedächtnis mache „die komplette Persönlichkeit aus, praktisch seine Existenz.“ Was kann die Lateinlektüre zur Konstitution des Gedächtnisses beitragen? Wissen um all das, was an existenziellen Erfahrungen, Denkinhalten, sinnstiftenden Lebensmodellen in den Texten niedergeschrieben ist. Wobei sich zugleich als wertvolle Nebeneffekte einstellen können (nicht müssen): kritische Urteilskraft, Entscheidungsfähigkeit, das Gespür für Recht und Unrecht, das Einfühlvermögen in das Schicksal froher oder

leidender Menschen, ein Bewusstsein für die Würde des Menschen, für Menschenrechte, der Sinn für die Allgegenwart des Todes.

All dies zu leisten verlangt nach vertiefter Interpretation der Texte und eben auch nach gezielter Auseinandersetzung mit deren Inhalten, was durch kein digitales Medium zu leisten ist. Die Texte dürfen deshalb nicht beliebig ausgewählt werden. Das Beste ist hierzu – zumal in der kurzen Zeit – gerade gut genug. Man wird zweifellos fragen, ob in der gegenwärtigen „Wissensgesellschaft“ mit seiner aus allen Kanälen strömenden Informationsflut solch antikes Wissen nicht obsolet, überflüssig ist. Der Althistoriker CHRISTIAN MEIER setzt die These dagegen: „Bei der heutigen Geschwindigkeit des Wandels“ der Welt und der Informationen darüber „ist die griechisch-römische Antike vermutlich aktueller als die Zeitgeschichte.“ (Die griechisch-römische Tradition, 2005, 116). Der Mensch brauche zudem, so der Germanist WOLFGANG FRÜHWALD, „die Vergangenheit, auch die antike, um die kulturelle Lesbarkeit der Welt erlernen und studieren“ zu können (Wie viel Wissen brauchen wir? 2007, 80).

Bildungsdiskussion und Latein

Ziel der Schule sollte nach Volker Ladenthin „die Bildung des Selbst“ sein, in Freiheit und ohne jeden Hang zur Dressur. Das Wort des Philosophen GABRIEL MARCEL gilt nach wie vor: „Wir werden als Lebewesen geboren, Menschen müssen wir erst werden.“ Wie aber lässt sich solche Menschwerdung befördern? „Wir sind mehr als hochentwickelte Affen“ stellt der bereits zitierte Hirnforscher KANDEL fest. Er sieht den Unterschied in der „Sprache,“ im „Einfühlungsvermögen“ und im „logischen Denken“. Die moderne Philosophie fügt dieser Trias noch das „moralische Bewusstsein“ und das „Sinnbedürfnis“ hinzu (zuletzt: JÜRGEN HABERMAS: Glauben und Wissen, 2001). Im Reifen der Anlagen dazu vollzieht sich Menschwerdung. Dieser Prozess hat eine kognitive und auch emotionale Dimension, worauf bes. DANIEL GOLEMAN (Emotionale Intelligenz 1996) großen Wert legt. Ihn anzubahnen und voranzubringen ist die der Bildung zukommende Aufgabe, zumal am Gymnasium. Hierbei wird der Mensch nicht als modellierbar angese-

hen, nicht als planbares Objekt missbraucht. Er wird nicht zum Machwerk von Bildungstechnokraten, darum auch weniger anfällig für Manipulierbarkeit und Instrumentalisierung.

In einem solchen Bildungsverständnis kann sich Latein wiederfinden. Auch sein Existenzrecht einfordern. Dieses Konzept steht dem technizistischen Modell der Kompetenzorientierung diametral entgegen. Hier steht der Mensch im Zentrum, nicht die Welt außer ihm. Damit wird „die andere Bildung“ (ERNST PETER FISCHER, 2003ff.), die der Naturwissenschaften, keineswegs diskreditiert; auch deren Inhalte sind notwendige Gegenstände von Bildung. Ladenthins Bildungsansatz ist freilich bewusst in Gegenstellung zur dominierenden Kompetenzschulung ohne Zweifel stark „humanistisch“ ausgerichtet. Ist dies nicht aber für Latein die große Chance? Seine verantwortlichen Vertreter sollten sich dazu aufgefordert fühlen, von dieser Position aus gegen die „inhaltsleere Kategorie“ der Kompetenzen auf kritische Distanz zu gehen. Um das, was das Gymnasium heute leisten soll, ist – erkennbar für jeden, der über das Fach hinaus blickt – eine heftige Diskussion im Gange. Die Bildungsplaner setzen vordringlich auf Kompetenzschulung, die Bildungsvermittler sehen es als ihre besondere Aufgabe an, die Heranwachsenden ihren Anlagen gemäß zu einer vollwertigen Persönlichkeit reifen zu lassen.

Niemand bestreitet gewiss: Bildungsziel des Gymnasiums ist die Studierfähigkeit seiner Adepten. Dieses wird wohl vornehmlich durch die Aneignung von Kompetenzen erreicht, wobei auch hier die Summe der Teile beileibe nicht das Ganze ausmacht. Doch neben dieser „funktionalen Bestimmung“ hat sie auch eine „inhaltlich-materielle“, der zweifellos das größere Gewicht zukommt. Dieser gymnasialpolitische Standpunkt ist eindeutig und einleuchtend: „Gymnasiale Bildung fußt auf einer breiten Allgemeinbildung <...>. Sie zielt auf die Vermittlung eines reflexiv-kritischen, wertbezogenen und ästhetischen Bewusstseins. Problembewusstsein, Werteorientierung und kritische Urteilskraft sind Kernbegriffe dieses Bildungskonzepts <...>. Gymnasiale Bildung bedeutet immer auch Suche nach kultureller Identität, Verwurzelung in der eigenen Tradition und deren Weitergabe <...>.“

(HEINZ-PETER MEIDINGER: „Was ist gymnasial?“ Profil 6/2011, 3). Es ist zu fragen: Wird in diesem sichtlich stark auf Inhalte und Verhaltensdispositionen angelegten Konzept nicht geradezu der Boden bereitet, auf dem sich das Fach Latein mit der Gänze seines Angebots entfalten kann. Hier sollte doch die volle Integration des Lateinunterrichts in den Fächerkanon des Gymnasiums gelingen, zumal hier das dem Fach unverwechselbar Eigene, Authentische als elementarer Beitrag zur Erreichung der angestrebten gymnasialen Ziele geradezu notwendig erscheint.

Deshalb ist es dringend geboten, dass – ob an Universität oder Schule – die Spitzenkräfte unter den Fachleuten, in deren Verantwortung Rechtfertigung und Präsentation des Faches liegen, sich an dieser Bildungsdiskussion beteiligen und die heute unverzichtbaren Fachleistungen von Latein zur Geltung bringen. Das setzt voraus, dass man den allgemeinpädagogischen und gymnasialdidaktischen Diskussionstand kennt und sich in den zuständigen Gremien zu Wort meldet, wie das zur Zeit der sog. Curriculum-Reform der Fall war. Erst von daher wird es möglich sein, für den Lateinunterricht eine begründete, zukunftsgerichtete Bildungskonzeption zu schaffen. Dass eine solche fehlt, zeigt das völlige Auseinanderdriften der Lateinlehrpläne der Bundesländer, deren einzige hervorstechende Gemeinsamkeit offensichtlich die, wie oben gezeigt, umstrittene Kompetenzorientierung ist.

Mit der „Kompetenzorientierung“ hat man der Schule ein Kreuz aufgeladen, an dem besonders das Gymnasium schwer zu tragen hat. Es läuft Gefahr, dass ihm (Stichwort: dreigliedriges Schulwesen) seine Identität verloren geht. Der Eindruck drängt sich auf, dass es am Ende zum „Höheren Lehrinstitut für Kompetenzschulung“ degenerieren sollte. Weshalb sich dessen Vertreter mit der neuen „Bildungs“-Programmatik zu Recht höchst kritisch auseinandersetzen. Das Fach Latein hat allerdings an diesem Kreuz noch schwerer zu tragen. Noch nehmen gewiss die Schülerzahlen zu. Doch längst munitionieren sich die inner- und außerschulischen Gegner aus dem Arsenal der Kompetenzschulung, um das Fach – angesichts der geringer werdenden Schülerzahlen – wieder einmal als gymnasialen Ballast zu desavouieren.

Wenn man nicht rechtzeitig – bildungstheoretisch gewappnet und bildungspolitisch versiert – gegen die Dominanz der Kompetenzorientierung Stellung bezieht, entsteht die akute Gefahr, dass Latein nicht nur seine Identität verliert, sondern am Ende sein Existenzrecht in der Schule. Des alten CATO weiser Rat sollte auch für das umstrittene Verhältnis von Kompetenz und Wissen gelten: *Rem tene! Verba sequentur.* „Beherrsche den Stoff! Die Fähigkeit, <darüber> zu reden, wird folgen.“ Umgekehrt wird daraus kein Schuh.

Verwendete Literatur:

- Bollenbeck, G.: Kultur und Bildung, Frankfurt a.M./Leipzig 1994.
- Bollnow, O. F.: Sprache und Erziehung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1966.
- Fischer, E.P.: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte, Berlin 2003ff.
- Frühwald, W.: Wie viel Wissen brauchen wir? Politik, Geld und Bildung, Berlin 2007.
- Goleman, D.: Emotionale Intelligenz, München/Wien 1996.
- Habermas, J.: Glauben und Wissen. Dankesrede anlässlich des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels, 14. 10. 2001.
- Kandel, E.: „Wir sind mehr als hochentwickelte Affen“. SZ-Interview, 26. Juni 2009.
- Ladenthin, V.: Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil (Magazin für Gymnasium und Gesellschaft) 9, 2011, 22-32.
- Leonhardt, J.: Latein. Geschichte einer Weltsprache, München 2009.
- Liessmann, K.P.: Theorie der Unbildung, Wien 2006.
- Maier, F.: Thema oder Autor? Form oder Substanz? U.a. in: Die Alten Sprachen im Unterricht, 2/2011, 26-32.
- Meier, Chr.: Die griechisch-römische Tradition. In: Die kulturellen Werte Europas (hg. von Joas, H./Wiegandt, K.), Frankfurt a. M., 2005, 93-116.
- Meidinger, H.-P.: Was ist gymnasial? In: Profil 6, 2011, 3.
- Nida-Rümelin, J.: Humanismus als Leitkultur, München 2006.
- Stroh, W.: Latein ist tot. Es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache, Berlin 2007.
- Westphalen, K.: Basissprache Latein, Bamberg 1992.

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

*Wenn ich etwas sage, was euch wahr erscheint, so stimmt mir zu,
wo nicht, stemmt euch mit jeglichem Beweis dagegen ...!*
(PLATON, *Phaidon* 91 C; Übers. F. DIRLMEIER)

Vom Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht

Kritische Debatte nötig

In den Bildungsplänen der Bundesländer ist seit einigen Jahren die sogenannte Kompetenzorientierung verbindlich. Das bedeutet vom Grundsatz her: Die Bildungspläne schreiben nicht mehr vor, was zu behandeln ist, sondern welche „Kompetenzen“ zu vermitteln sind. – Lehrer denken darüber unterschiedlich. Neben ausdrücklichen Befürwortern gibt es zweifellos auch diejenigen, die einen Konflikt empfinden zwischen den neuen Forderungen und dem, was sie für guten Unterricht halten. Manche Lehrer sind von dem häufigen Gebrauch des Wortes Kompetenz auch schlicht „genervt“. Wer im vertrauten Kollegenkreis sagt, er könne das Wort ‚Kompetenz‘ nicht mehr hören, darf meist mit Zustimmung rechnen. Aber eine offene, wirklich kritische Debatte gibt es von Seiten der Lehrer kaum; wer eine solche führen würde, wäre wohl auch vielerorts dienstlich „nicht gut angeschrieben“.

Einige kritische Bemerkungen zum Thema Kompetenzen enthält PETER KUHLMANN'S Beitrag „Kompetenzorientierung und Lateinunterricht in der Oberstufe“ (FORUM CLASSICUM 2/2011, S. 114ff.). Zum Beispiel nennt er es „schizophren“, dass es nun kompetenzorientierte ‚Bildungs-Standards‘ gebe, „dass deren pädagogisches Konzept aber mit Bildung im traditionellen Sinne nicht viel zu tun“ habe (S. 115). Und er bedauert ausdrücklich, „dass unter Fachdidaktikern keine nennenswerte Diskussion zum Kompetenzbegriff stattgefunden hat“ (S. 116). – Eine bedenkenswerte Sorge im Hinblick auf die Kompetenzorientierung hat erst kürzlich auch FRIEDRICH MAIER geäußert: „Die Kompetenz-Orientierung birgt heute zudem eine Gefahr in sich, die zwar auch vor Jahrzehnten die curriculare Organisation des Faches in sich barg, heute aber, da systembedingt, nur schwer abzuwehren ist. Das Abstellen des Unterrichts auf die Vermittlung von Kompetenzen muss die Lektürearbeit zwangsläufig kopflastig machen.“¹

Kinder haben keine Lobby

Kinder haben keine Lobby. Sie sind darauf angewiesen, dass wir Erwachsenen, wenn es um die Kinder geht, unsere Interessen zurückstellen und uns bemühen, vom wohlverstandenen Interesse der Kinder her zu denken. Haupt Gesichtspunkt meiner Überlegungen soll deshalb sein: Was bedeutet das Programm der Kompetenzorientierung für die Bildung und Erziehung der Kinder? Dabei sollen die Schüler der Gymnasien im Vordergrund stehen, weil das Gymnasium die Schulart ist, an der ich meine Unterrichtserfahrungen sammeln konnte.

Dabei setze ich mich vor allem mit zwei Texten auseinander: einer 2005 veröffentlichten OECD-Studie mit dem Titel „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“² und einer kurzen Charakterisierung des kompetenzorientierten baden-württembergischen Bildungsplans aus dem Jahre 2004.³ Diesen kurzen Textabschnitt habe ich gewählt, um bewusst zu machen, wie schon damals von regierungsamtlicher Seite eine eigentümliche „Reformsprache“ eingesetzt wurde, um für die Kompetenzorientierung zu werben.

Frühere Lehrpläne:

nur Inhalte ohne pädagogische Ziele?

In dieser Charakterisierung des baden-württembergischen Bildungsplans heißt es: „Mit den neuen Bildungsplänen wird ein grundlegender Paradigmenwechsel in den verbindlichen Vorgaben für den Unterricht an unseren Schulen vollzogen: Während frühere Bildungsplangenerationen vorrangig auswiesen, was zu unterrichten ist, schreiben die neuen Bildungspläne vor, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche erwerben müssen. Hiermit wird ein Wechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung vollzogen.“⁴

Zunächst mag das plausibel klingen: Gehört zur Vorbereitung auf das Leben nicht mehr als nur das Lernen von vorgeschriebenen Inhalten? Sollten junge Menschen nicht auch Fähigkeiten erwerben, wie zum Beispiel die, mit erworbenem

Wissen richtig umzugehen und auf Lebenssituationen angemessen zu reagieren? Ist es nicht vernünftig, auf detailliertes Vorschreiben von Inhalten zu verzichten und stattdessen die Lehrer selbst entscheiden zu lassen, mit Hilfe welcher Inhalte sie die nötigen Fähigkeiten vermitteln? War die Abschaffung der alten Lehrpläne nicht längst überfällig, wenn sie immer noch im Nur-Inhaltlichen verharren und den Schülern die Vermittlung der nötigen Fähigkeiten vorenthielten? Ist die Kompetenzorientierung des neuen Bildungsplans nicht eine plausible Lösung?

Prüft man die zitierten Sätze aber genauer, so zeigen sich gewisse Ungereimtheiten: Wurde früher an den Schulen tatsächlich die Einübung von Fähigkeiten vernachlässigt? Wie passt dazu, dass aus den Schulen früherer Jahrzehnte und Jahrhunderte so viele bedeutende Wissenschaftler, Ingenieure, Unternehmer, Politiker, Komponisten, Schriftsteller und Dichter hervorgingen? Die Annahme, dass die Schulen früherer Zeiten nur Wert auf Inhalte gelegt, die Vermittlung von Fähigkeiten aber vernachlässigt hätten, ist mit dem Erfolg der Absolventen dieser Schulen nicht gut zu vereinbaren!

Doppelsinnige Mitteilung

Nun wird man vielleicht verwundert fragen: Eine unzutreffende Behauptung im Netzauftritt eines Kultusministeriums? Beim Versuch, diese Frage zu beantworten, wird es etwas kompliziert. Liest man die zitierten Sätze noch einmal durch, so stellt man fest: Dort wird nur behauptet, dass frühere Lehrplangenerationen „vorrangig auswiesen, was zu unterrichten ist“! Das ist, für sich betrachtet, zweifellos zutreffend: Die früheren Lehrpläne wiesen in der Tat vorrangig aus, was zu unterrichten war! Aber der Bedeutungsgehalt der Formulierung „was zu unterrichten war“ erstreckt sich – anders, als es zunächst erscheint – keineswegs nur auf das Beibringen abfragbarer Inhalte, sondern, unter anderem, auch auf das Einüben von Fähigkeiten. Denn zu dem, „was zu unterrichten war“, gehört ja zum Beispiel auch das Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen, Aufsatzschreiben und die Fremdsprachen, wo ja das Einüben bestimmter Fähigkeiten immer schon zwingend dazugehört. Mit der Aussage,

dass frühere Lehrplangenerationen „vorrangig auswiesen, was zu unterrichten ist“, wird also nicht ausdrücklich verneint, dass an den Schulen auch früher schon die Vermittlung von Fähigkeiten vorgeschrieben war; es wird, sozusagen, nur ausgeblendet!

Die Verwirrung entsteht also dadurch, dass diese Mitteilung, frühere Lehrplangenerationen hätten vorrangig ausgewiesen, „was zu unterrichten ist“, einen doppelten Sinn hat: einen ausdrücklichen für den kritisch nachfragenden Leser und einen suggerierten Sinn für den eiligen Leser. Der eilige Leser versteht, was er anscheinend verstehen soll, was aber offenkundig unzutreffend ist und, für sich genommen, durchaus eine Verleumdung wäre: dass die Schulen früherer Zeiten nur Wert auf Inhalte, nicht aber auf die Vermittlung von Fähigkeiten gelegt hätten. – Der Werbung für das Kompetenzen-Programm mag damit ein Dienst erwiesen sein, dem Interesse an sachgerechter Information aber kaum. Bei einem Ministerium, das auch für Wertevermittlung an den Schulen zuständig ist, muss solche Gaukelkunst der Sprache überraschen.

Inhalte pädagogisch bedeutungslos?

Aber noch ein weiteres Mal begegnet in dem zitierten Passus eine Zwei-Ebenen-Formulierung dieser Art. Der Satzsatz lautet: „Hiermit wird ein Wechsel von einer *Input*- zu einer *Output*-steuerung vollzogen.“

Der technische Ausdruck „Inputsteuerung“ scheint mir in zwiefacher Hinsicht bemerkenswert: Zum einen verstärkt er beim Leser den schon zuvor erzeugten Eindruck, die Autoren früherer Lehrpläne hätten ihr Augenmerk lediglich auf die Frage gerichtet, welche Inhalte von den Schülern gelernt werden sollen; um den „*Output*“, also um die Vermittlung von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen usw., hätten sie sich wenig oder gar nicht gekümmert. Eine ausdrückliche Behauptung dieses – unzutreffenden – Inhalts wird aber auch hier vermieden.

Bemerkenswert erscheint mir der Ausdruck „*Inputsteuerung*“ aber auch insofern, als er eine unzutreffende Vorstellung vom Verhältnis zwischen den Unterrichtsinhalten einerseits und ihren pädagogischen Wirkungen andererseits

befördert. Dieser Ausdruck suggeriert, man könne zwischen der Vermittlung von Inhalten und von Fähigkeiten im Schulunterricht ebenso trennen wie zwischen *Input* und *Output* bei einer Maschine oder einem Wirtschaftsunternehmen. Freilich ist auch hier eine entsprechende ausdrückliche Behauptung vermieden.

Aber wer sich eingehender mit dem Verhältnis von Inhalten und Fähigkeiten im Schulunterricht beschäftigt, kann erkennen, dass für „Schulleute“ seit Langem der Zusammenhang zwischen Unterrichtsinhalt und pädagogischer Wirkung viel enger ist, als die Ausdrücke *Input* und *Output* es nahelegen. Zum Beispiel war es schon für den Humanisten PHILIPP MELANCHTHON selbstverständlich, Unterrichtsgegenstände unter dem Gesichtspunkt ihres pädagogischen Potentials auszuwählen. Dazu nur ein Satz aus seiner Wittenberger Antrittsrede vom Jahre 1518: „Um über sittliche Fragen angemessen und gedankenreich sprechen zu können, sind am wertvollsten die ethischen Schriften des ARISTOTELES, die Gesetze PLATONS und die Dichter, von ihnen freilich die besten und deren Lektüre geeignet ist, den Geist zu bilden.“⁴⁵

Dementsprechend wurden gewiss auch in den Jahrzehnten vor der Einführung des Kompetenz-Programms Unterrichtsinhalte vor allem mit dem Ziel ausgewählt, in den Schülern bestimmte als pädagogisch wertvoll angesehene geistig-seelische Prozesse in Gang kommen zu lassen. Man denke zum Beispiel an Inhalte wie HAUPTMANNS Drama „Die Weber“, CICEROS Pflichtenlehre, SCHILLERS „Handschuh“, MONTESQUIEUS Lehre von der Gewaltenteilung oder an Themen wie ‚gesunde Ernährung‘, ‚Geschichte der deutschen Wiedervereinigung‘ und ‚Verfolgung der Juden durch die Nationalsozialisten‘.

Wer seine Kinder einem noch wenig erprobten pädagogischen Konzept anvertrauen muss, hat ein besonderes Interesse daran, wahrheitsgemäß und verlässlich über dieses Konzept informiert zu werden. Bedauerlicherweise werden die zitierten Sätze aus dem Jahre 2004 diesem Interesse nicht gerecht; sie sind noch immer oder waren bis vor Kurzem im Netzauftritt des Stuttgarter Kultusministeriums zu finden. – Auf die eigentümliche Sprache, mit der für die Kompetenzorientierung geworben wird, komme ich später zurück.

Anliegen dieses Beitrags ist es, das Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht aufzuzeigen. Um zu einem Urteil über das Kompetenzen-Programm insgesamt zu gelangen, möchte ich im Weiteren die Vorgehensweise gewissermaßen umkehren: Statt Einzelformulierungen herauszugreifen, die dann kommentiert werden, will ich nun jeweils zuerst versuchen, aus meiner Sicht wünschenswerte Eigenschaften eines Bildungsprogramms darzustellen, um dann von hier aus klarer zeigen zu können, worin das Ungenügen des Kompetenzprogramms m. E. besteht.

Problematik der Begriffe ,Output‘ und ,Kompetenz‘

Bei der Darstellung meiner Vorstellungen von guter Bildung vermeide ich aber bewusst die Begriffe *Output* und *Kompetenz*:

Der Begriff *Output* entstammt der Welt des Durchplanbaren, Operationalisierbaren; er passt m. E. nicht zu den anthropologischen Bedingungen des Erziehens. Auf dem Gebiet der Erziehung sind Erfolge ja nicht durchplanbar, schon deshalb nicht, weil sie, spätestens vom Vorschulalter an, ohne Mitwirken des Kindes nicht zu erreichen sind. Hinzu kommt, dass im europäischen Wertesystem gute Erziehung eine Erziehung zur Freiheit ist! Eine entpersönlichende Unterwerfung des jungen Menschen unter einen staatlichen Erziehungsplan ist deshalb erst recht nicht vertretbar.

Den Begriff *Kompetenz* vermeide ich nicht deshalb, weil ich dieses Wort von vornherein für ungeeignet hielte. Von Verantwortungsträgern zum Beispiel erwarte ich weiterhin *Kompetenz*, das heißt eine verlässliche Befähigung; in diesem Sinne ist das Wort seit Langem bekannt, und man braucht kein Experte zu sein, um es zu verstehen. Ich vermeide den neu eingeführten pädagogischen Sammelbegriff *Kompetenz* aus drei Gründen.

Zunächst deshalb, weil er mir zu vieldeutig und deshalb nicht klar genug erscheint. Mindestens vier Bedeutungen des Begriffs *Kompetenz* werden in der erwähnten OECD-Studie aus dem Jahre 2005 genannt, die sich dabei auf die OECD-Bildungsminister beruft: „Wissen, Fertigkeiten,

Einstellungen, Wertvorstellungen“.⁶ Da aber die deutsche Kultusministerkonferenz (KMK), wohl mit guten Gründen, noch zwischen Fertigkeiten und Fähigkeiten unterscheidet,⁷ wäre die Zahl der verschiedenartigen Teilinhalte von „Kompetenz“ auf fünf gestiegen. Und da man bei „Wissen“ mindestens zwei Anspruchsstufen unterscheiden sollte – das gedankenlos abfragbare Wissen und das Wissen, über das man Rechenschaft geben kann –, wären es sechs unterschiedliche Teilinhalte. Bedenkt man andererseits, dass ‚Wissen‘ von Freunden der Kompetenzorientierung nicht immer als vollgültige ‚Kompetenz‘ anerkannt wird,⁸ so blieben wieder nur, je nachdem, vier bzw. fünf Teilinhalte.

Wer klären will, muss differenzieren. Das gilt zweifellos auch für das schwierige Feld der Bildung. Jeder Lehrer weiß, dass es jeweils unterschiedlicher Methoden bedarf, um Wissen (unterschiedlicher Stufen), Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen zu vermitteln. Das heißt, mit der Vieldeutigkeit dieses Kompetenzbegriffs gerät auch die Frage nach den jeweils geeigneten Methoden ins Diffuse.

Ein weiterer Nachteil dieses Kompetenzbegriffs ist, so meine ich, seine Einseitigkeit. Einseitig erscheint er mir insofern, als der nicht messbare Teil erstrebenswerter pädagogischer Wirkungen im Kompetenzbegriff praktisch fehlt. So spricht die erwähnte Kompetenzen-Studie der OECD von einer „Entwicklung hin zu einer umfassenden Messung von Schlüsselkompetenzen in allen drei Kategorien“.⁹

Nicht messbar mit den bekannten Methoden sind zum Beispiel bestimmte über das Intellektuelle hinausreichende Persönlichkeitsqualitäten, wie Fairness, Besonnenheit, Eigeninitiative, Zivilcourage, Sinn für das rechte Maß, Unbestechlichkeit, uneigennütziges Hilfsbereitschaft, Verantwortungsgefühl für Gemeinwohl und Umwelt.

Wie bitte, so wird man hier vielleicht fragen, ausgerechnet Charakterqualitäten wie Besonnenheit und Fairness, an denen jedes Land, auch im Blick auf sein Führungspersonal, größtes Interesse haben muss – ausgerechnet solche Werte sollen im Kompetenzbegriff keinen Platz haben? Auch ich wollte dies zunächst nicht glauben. Aber man arbeite die erwähnte Kompetenzen-Studie

der OECD einmal genauer durch: Die Studie ist zwar so formuliert, dass dieser Mangel nicht auffällt; erst recht wird er nicht eingestanden;¹⁰ aber bei genauerer Prüfung zeigt sich doch, dass dieser Mangel besteht. – Ich komme darauf noch zurück.

Den dritten Nachteil des Kompetenzbegriffs sehe ich darin, dass ihm etwas Beeindruckendes, Wertgarantierendes anhaftet. Dieses Beeindruckende dürfte damit zusammenhängen, dass ‚Kompetenz‘ im allgemeinen Sprachgebrauch meist ‚verlässliche Befähigung‘ bedeutet. Der gute Klang, den das Wort diesem Sprachgebrauch verdankt, wird für den neu eingeführten Kompetenzbegriff ausgenutzt. Da dieser Kompetenzbegriff nicht nur etwas Beeindruckendes, sondern, aufgrund seiner Vieldeutigkeit, auch etwas Nebulöses hat, können die meisten Bürger mit diesem Begriff, zumal wenn er in den ungewohnten Plural gesetzt wird, wenig anfangen; sie fühlen sich davon verunsichert, wagen es aber – aus Sorge, sich zu blamieren – nicht, die einfache Frage zu stellen, was jeweils genau mit ‚Kompetenz‘ gemeint sei. Dieser Effekt dürfte vielen Verfechtern der Kompetenzorientierung nicht unbekannt sein, und es gibt zu denken, dass sie diesen Begriff dennoch bei nahezu jeder Gelegenheit, die sich bietet, verwenden. Ein klärender Austausch von Argumenten, der vor allem im Interesse der Kinder läge, wird so nicht gefördert, sondern eher erschwert.

So viel zu den Gründen, warum ich den Begriff ‚Kompetenz‘ als pädagogischen Sammelbegriff vermeide. Nun zu den aus meiner Sicht wünschenswerten Eigenschaften eines Bildungsprogramms. Dabei beziehe ich auch solche Erziehungsaufgaben ein, deren Erfüllung früher weitgehend den Familien überlassen wurde.

Gesichtspunkt: ‚Wohl des Einzelnen‘

Ein gutes Bildungsprogramm sollte m. E. an zwei Hauptgesichtspunkten orientiert sein: dem Wohl des Einzelnen und dem Wohl des größeren Ganzen, also vor allem Staat, Gesellschaft, Familie.

Im Hinblick auf das Wohl des Einzelnen – hier denke ich zuerst an junge Menschen – sollte Bildung demnach heißen:

- Bildung des ganzen jungen Menschen mit allen seinen Kräften, nicht nur den geistigen, sondern auch den musisch-ästhetischen und sozialen.
- Bildung des jungen Menschen im Hinblick auf sein ganzes Leben, nicht nur für Tüchtigkeit in Studium und Beruf, sondern auch für eine sinnvolle Gestaltung der Freizeit und für Verantwortungsfähigkeit in Staat, Gesellschaft und Familie.
- Bildung des jungen Menschen zur freien Persönlichkeit, die nicht ungeprüft Meinungen und Ziele übernimmt, sondern die Fähigkeit hat, sich selbständig einen sachlich und ethisch begründeten eigenen Standpunkt zu erarbeiten.

Bildungsarbeit im Sinne dieser Ziele sollte immer um der Kinder willen, mit Achtung vor ihrer Würde und in dem Bewusstsein geschehen, dass Bildung nicht ohne Mitwirkung der Kinder gelingen kann.¹¹

Eltern wünschen sich von Pädagogen mit Recht so etwas wie liebevolle Einfühlung in die Kinder, zumindest die Bemühung darum. Dagegen signalisiert die Sprache der Kompetenzen-Programmatik, soweit ich es feststellen konnte, eine Haltung, die mich als Vater und als ehemaligen Lehrer und Referendarausbilder betroffen macht, ja empört. In der OECD-Studie ist zum Beispiel von „Humankapital“ die Rede: „Jüngste Forschungsergebnisse untermauern die Ansicht, dass Humankapital eine entscheidende Rolle bei der wirtschaftlichen Leistung spielt ...“ (S. 9). Freilich ist hier zu differenzieren: Die Einsicht, dass wirtschaftliche Leistungsfähigkeit mit dem Bildungsstand der Menschen zusammenhängt, ist eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Bedenklicher ist schon die auftrumpfende Beeindruckungssprache, in der die Autoren diese Selbstverständlichkeit formulieren. Dass solches Aufdrängen einer Wertung dem berechtigten Wunsch nach Transparenz entgegenkommt, ist zu bezweifeln.¹²

Kaum erträglich jedoch erscheint mir die Art, in der junge Menschen hier zu einer handhabbaren Sache, zu einem für wirtschaftliche oder andere Interessen instrumentalisierbaren Material herabgewürdigt werden. Kapital setzt man

ein, man stockt es auf, lässt es arbeiten; kurzum, man nutzt es. „Humankapital“ – das soll ein passendes Wort für unsere Kinder sein?!

In diesem Zusammenhang möchte ich auch an die Metaphorik von „Input-“ und „Outputsteuerung“ erinnern, der wir im Netzauftritt des Stuttgarter Kultusministeriums begegneten. Wenn Experten oder politisch Verantwortliche den menschlich bedeutsamen Unterschied zwischen Steuerung und Erziehung einebnen, so halte ich das für nicht hinnehmbar.

Befremdlich erscheint mir in Darstellungen des Kompetenzen-Programms auch das Übergewicht von Wörtern wie „erfordern“ und „müssen“ gegenüber Wörtern wie „fördern“, „unterstützen“ und „anregen“. Schon in dem mehrfach zitierten Netzauftritt des Stuttgarter KM begegneten wir einem bezeichnenden Beispiel: Nach Darstellung dieses Ministeriums „schreiben die neuen Bildungspläne vor, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche erwerben müssen (!).“ Und in der OECD-Studie finden sich mehrmals Formulierungen wie „Diese Schlüsselkompetenz erfordert (!) von den Menschen ...“ (bes. S. 16 und S. 17).

Die Formel „Fördern und Fordern“ hat m. E. einen guten Sinn. Was ich in den Darstellungen des Kompetenzen-Programms bemängle, ist, dass nicht deutlich wird: Das Fordern sollte in der Erziehung letztlich dem Ziel dienen, die Kinder zu fördern.

Gesichtspunkt: ‚Wohl der Gemeinschaft‘

Was ich mit einer am ‚Wohl des größeren Ganzen‘ orientierten Bildung meine, sei als Nächstes etwas ausführlicher dargestellt:

Dabei möchte ich mich auf zwei Problembereiche konzentrieren, die vom Kompetenzen-Programm nicht oder aus meiner Sicht zu wenig beachtet worden sind:

- die weltweiten Tendenzen zu Verrohung, Gewalt und menschlicher Rücksichtslosigkeit sowie
- die zunehmende Gefährdung von Freiheit und Demokratie in Europa.

Zivilisiertes Menschsein

Weltweit, aber auch in den europäischen Gesellschaften werden seit Langem Tendenzen zu Ver-

rohung, Gewalt und menschlicher Rücksichtslosigkeit mit Sorge beobachtet. Wer die europäische Geschichte ein paar Jahrhunderte zurückverfolgt, kann feststellen, dass Europäer keineswegs gefeit sind gegen grässlichste Formen der Grausamkeit, gegen selbstgerechtes, aggressives Freund-Feind-Denken, gegen enthemmte Mordbereitschaft, kurzum gegen ein Verhalten ohne alle Zivilisiertheit und Rationalität, für die THOMAS HOBBS den Ausdruck „der Mensch dem Menschen ein Wolf“ (*homo homini lupus*) verwendet hat.¹³

Es gibt kaum Sicherheit, dass es zu solchen Zusammenbrüchen der Zivilisation nicht erneut kommen könnte. Technische Errungenschaften lassen sich an nachfolgende Generationen weitergeben, Menschlichkeit nicht oder jedenfalls unter weit größeren Mühen. JOSEF RATZINGER, damals noch als Kardinal, hat dies in die Worte gefasst: „Das Menschsein beginnt in allen Menschen neu.“¹⁴

Da zivilisiertes Menschsein offenbar nicht einfach aus den Genen kommt, müssen sich um seinen Aufbau, immer wieder neu, vor allem Familie und Schule bemühen. Dass dies nicht bei jedem jungen Menschen befriedigend zu gelingen pflegt, sollte für Eltern, Staat und Gesellschaft aber nur Anreiz sein, immer neue Anstrengungen dafür zu unternehmen.

Zur Kopflastigkeit des Kompetenzen-Programms

Das Kompetenzen-Programm geht auf diese besorgniserregende Problematik, soweit ich sehe, nicht ein. Der Mensch wird dort als im Wesentlichen intellektbestimmtes – und daher durch Belehrung beeinflussbares – Wesen behandelt. Dementsprechend wird nicht nur die Messung, sondern auch die Vermittlung der notwendigen Kompetenzen als machbar angesehen. Ein deutlicher Beleg für diesen Machbarkeits-Anspruch scheint mir in dem erwähnten OECD-Papier der Satz zu sein: „Ungeachtet der Tatsache, dass Kompetenzen mehr als vermitteltes Wissen beinhalten, geht DeSeCo davon aus, dass eine Kompetenz innerhalb eines günstigen Lernumfeldes erlernt werden kann“ (OECD-Papier, S. 10).¹⁵

Die nicht-intellektuellen, emotionalen Komponenten des Menschseins werden kaum thema-

tisiert. Und dementsprechend mangelt es auch an einem Konzept für eine ganzheitliche, der Persönlichkeitsbildung verpflichtete Erziehung. Dieses Programm „kopflastig“ zu nennen (FRIEDRICH MAIER) scheint mir durchaus berechtigt.

Die „Kopflastigkeit“ des Kompetenzen-Programms ist dermaßen ausgeprägt, dass man sogar beim Thema Konfliktlösung so argumentiert, als gäbe es die Macht der Emotionen nicht. Die Beachtung einer einfachen, ja banalen „Erkenntnis“ wird bereits als „Schlüssel zu einer konstruktiven Konfliktlösung“ bezeichnet: „Der Schlüssel zu einer konstruktiven Konfliktlösung ist die Erkenntnis, dass es sich dabei um einen Prozess handelt, der bewältigt und nicht unterdrückt werden sollte“ (OECD-Papier, S. 15).

Aber gelegentlich scheint doch wenigstens angedeutet, dass man mit der (an den Intellekt appellierenden) Kompetenz-Vermittlung erst dann beginnen kann, wenn die Lernenden eine das Emotionale einschließende persönlichkeitsbildende Erziehung mit einem gewissen Erfolg durchlaufen haben. Über eine der sozialen Schlüsselkompetenzen stellt das OECD-Papier fest: „Die Fähigkeit, mit anderen gut auszukommen, geht davon aus, dass die Menschen fähig sind, die Werte und den religiösen, kulturellen und geschichtlichen Hintergrund anderer Menschen zu respektieren und zu achten, um ein Umfeld zu schaffen, in dem sich andere willkommen fühlen und einbezogen sind“ (S. 14).¹⁶

Die Frage, mit welchen Mitteln man zum Aufbau bzw. zu einer Stabilisierung von ‚zivilisiertem Menschsein‘ beitragen könnte, kann hier nicht ausführlich behandelt werden. Ich beschränke mich auf zwei Bemerkungen:

Verantwortung der Lehrer ernst nehmen!

Erstens: Ohne Lehrerpersönlichkeiten, die für die Kinder in einem gewissen Grade Vorbilder sein und sie begeistern können, wären hier nennenswerte Erfolge wenig wahrscheinlich. Auf diese persönliche Seite der Bildungsarbeit scheinen die Verfechter des Kompetenzen-Programms aber wenig Wert zu legen. Von dem mangelnden Ausdruck der Achtung vor den Kindern war schon die Rede. Nun ein Wort über die Haltung, die man zur Arbeit der Lehrer einnimmt

oder einzunehmen scheint: Namentlich in der OECD-Studie werden Lehrer wie Auftragsempfänger behandelt, deren Funktion darin besteht, alle Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen zur Vermittlung vorgegeben werden. Der Grundsatz, dass Lehrer persönlich hinter dem stehen müssen, was sie ihren Schülern beibringen, spielt dort anscheinend keine Rolle.

Dazu als Beispiel ein Zitat aus dem OECD-Papier; der Passus setzt die erfolgreiche Arbeit der Lehrer voraus, erwähnt sie aber mit keinem Wort: „Insoweit Kompetenzen als Beitrag zur Verwirklichung kollektiver Zielsetzungen erforderlich sind, sollte die Auswahl der Schlüsselkompetenzen in gewissem Maße normativ verankert werden“ (S. 9).

Der Umstand, dass es Lehrer sind, die solche „Schlüsselkompetenzen“ dann aus voller Überzeugung und auch mit Begeisterung vermitteln müssen, scheint die Autoren kaum zu beschäftigen. Hier scheint mir ein Missverständnis bezüglich der Erfolgsbedingungen von Erziehungsarbeit zu bestehen. Lehrer sind zwar weisungsgebunden, aber sie tragen auch persönliche Verantwortung für die Impulse, die sie ihren Schülern geben.

Die meisten Lehrer, denen ihr Berufsethos etwas bedeutet, fühlen sich unter dem Anspruch zweier Loyalitäten:

- der Loyalität gegenüber den Gesetzen und
- der Loyalität gegenüber ihrer pädagogischen Verantwortung.

Dass (auch) Lehrer, zumal in einem Rechtsstaat, sich an die Gesetze halten müssen, wird in unserer Gesellschaft allgemein anerkannt und auch verteidigt. Aber der Grundsatz, dass Lehrer persönlich hinter dem stehen müssen, was sie ihren Schülern beibringen, wird zwar vielfach bejaht, aber, wenn ich recht sehe, im Konfliktfall nicht immer entschieden verteidigt. Um zuzuspitzen: Wenn es zum Konflikt kommt zwischen den pädagogischen Überzeugungen der Lehrer und einer Vorgabe der vorgesetzten Behörde, gibt es um der Schüler willen m. E. nur zwei akzeptable Lösungen: Entweder von Seiten der vorgesetzten Behörde wird ermöglicht, dass die Lehrer weiterhin ihrer pädagogischen Überzeugung folgen können, oder die Lehrer quittieren ihren Dienst. Den denkbaren dritten Weg, die *reservatio men-*

tal (oder „innere Emigration“), halte ich, zumindest unter rechtsstaatlichen Bedingungen, für kaum vertretbar, weil er auf Kosten der Schüler geht, die sich ja praktisch nicht wehren können.

Geschichtliche Erfahrungen beachten!

Nun meine zweite Bemerkung zur Frage nach den Mitteln, mit denen man ‚zivilisiertes Menschsein‘ aufbauen kann: Meines Erachtens sollte man gerade hier Erfahrungen aus der Geschichte nicht unbeachtet lassen. Denn es gab in der Geschichte, wie bekannt, außer Epochen des Niedergangs auch Epochen der allmählichen Zivilisierung. Ich erinnere an den Zivilisierungsschub, den die Römer von den Griechen erhielten, nachdem sie Griechenland erobert hatten,¹⁷ an die stark von ARISTOTELES-Studien beeinflusste Blütezeit des Islam im Spanien des 9. bis 12. Jahrhunderts und an die allmähliche Überwindung der extremen Grausamkeit europäischer Gerichtsbarkeit als eine Wirkung von Humanismus und Aufklärung.¹⁸

Die Frage, wie die Bildungspolitik den besorgniserregenden Problemen zunehmender Verrohung, Gewalt und menschlicher Rücksichtslosigkeit begegnen kann, wird von den Verfechtern der Kompetenzen-Programmatik nicht beantwortet; sie erkennen diese Probleme, wie erwähnt, anscheinend nicht einmal als Herausforderung für die Bildungspolitik an.

Freiheitliche Demokratie in Europa

Wer die großen Weltzivilisationen im Hinblick auf ihre Bildungstraditionen vergleicht, wird eine gewisse Eigentümlichkeit der westlich-europäischen Bildungstradition feststellen. Besonders solche Europäer, die jahrelang alternative Bildungstraditionen sozusagen am eigenen Leibe erfahren haben, aber dann durch westlich-europäische Bildung geprägt wurden, betonen oftmals, dass es sich bei dem westlich-europäischen Wertesystem um eine kostbare Errungenschaft handle.

Dass nicht überall auf der Welt die Wertvorstellungen gelten, die uns Europäern geläufig sind, fällt uns im Alltag vor allem dann auf, wenn wir zum Beispiel hören oder lesen, dass nach einem Sprengstoff-Anschlag im Nahen

Osten Rache geschworen wird, oder dass ein muslimisches Mädchen, das der Unkeuschheit verdächtigt worden war, von einem männlichen Familienmitglied getötet wurde, um die Familien-ehre wiederherzustellen.

In den vor uns liegenden Jahrzehnten – so meinen Experten – fällt die Entscheidung darüber, ob die freiheitliche Werteordnung Europas verloren geht oder noch einmal bewahrt werden kann.¹⁹ Es steht wohl außer Zweifel, dass diese Entscheidung wesentlich von Bildung und Erziehung abhängt.

Deshalb möchte ich nun der Frage nach den europäischen Werten und ihrer Vermittlung ein paar Gedanken widmen. Dabei will ich mich bemühen, der Versuchung zur Überheblichkeit („Euro-Arroganz“) zu widerstehen; mir ist wohl bewusst, dass wir Europäer aufgrund unserer Geschichte wenig Grund zu Hochmut oder dergleichen haben.

Es sind m. E. vier Werte, die als europäische Hauptwerte gelten können: Freiheit, Verantwortung, Vernunft, Wahrheit.²⁰ Diese Werte stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern sind aufeinander bezogen: Freiheit als einer der höchsten Werte ist mehr als die Abwesenheit von Unfreiheiten wie Gefangenschaft, Erpressung, Nötigung, Meinungszwang. Als Wert bedarf Freiheit, zumal wenn sie mit Macht über andere verbunden ist, der inneren Bindung an die anderen drei Werte. Man denke nur an die Meinungsfreiheit der Medien: Ohne Bindung an Wahrheit, Vernunft und Verantwortung wird sie zum Problem; aktuelle Beispiele veranschaulichen das ja. Gebunden an Wahrheit, Vernunft und Verantwortung aber ist Meinungsfreiheit zweifellos ein unentbehrliches, hohes Gut.

Dialogfähigkeit

Das Zusammenspiel dieser vier Werte Freiheit, Verantwortung, Vernunft, Wahrheit kann man sich auch am Modell des auf Verständigung zielenden Dialogs klarmachen.

Vernunft ist, denke ich, schon deshalb konstitutiv für einen Dialog, weil ein Dialog das Geben und Nehmen von Argumenten und dabei auch die Zügelung aller Emotionen verlangt, die das Urteilsvermögen (die „Vernunft“) trüben

könnten. – Freiheit ist konstitutiv für einen Dialog vor allem deshalb, weil er nur dann zu einer Verständigung führen kann, wenn jeder Dialogpartner die Freiheit hat, ohne Furcht vor Nachteilen seine Meinung auszudrücken. Diese Freiheit ist aber nicht grenzenlos; sie bedarf zum einen der Bemühung um Wahrheit bei allen Dialogpartnern; sonst geht das für eine Verständigung notwendige Vertrauen verloren. Die Meinungsfreiheit bedarf aber zum andern auch der Bindung an die Verantwortung der Teilnehmer, und dies in doppelter Hinsicht: Alle müssen sich zum einen bemühen, sowohl Kränkung als auch Gekränktheit möglichst zu vermeiden. Und alle müssen sich schließlich auch bemühen, ihre Gedankenführung am Ziel einer Verständigung zu orientieren.

Die Fähigkeit, solche Dialoge zu führen, ist nicht angeboren. Sie fordert den Teilnehmern intellektuell und unter Umständen auch emotional, wie die Erfahrung lehrt, nicht wenig ab. Jahrelanges Üben, in der Schule und möglichst auch in der Familie, ist nötig, bis solche Dialogführung einem Menschen zur „zweiten Natur“ wird. Aber wenn junge Menschen in diesem Sinne dialogfähig geworden sind, haben sie damit eine Förderung erfahren, deren Wert nicht zu unterschätzen ist. Denn Dialogfähigkeit verhilft nicht nur zu einem zivilisierteren Umgang mit Konflikten; sie eröffnet auch die Möglichkeit einer besonders ergiebigen Art der Vermittlung von Erkenntnissen und geistigen Anregungen; denn die Dialogform regt dazu an, das Dargelegte kritisch Punkt für Punkt zu prüfen und dadurch zu einem besseren Verständnis zu gelangen. Dialogfähigkeit ist damit auch eine Grundlage der Demokratiefähigkeit.

Einübung in die Fähigkeit zum Dialog in diesem Sinne ist, so meine ich, zugleich ein Stück Einübung in ein Verhalten, das europäischen Werten entspricht. Solche Einübung in Dialogfähigkeit könnte sich deshalb, wenn ich recht sehe, als wichtiger Beitrag zur Integration von Kindern „mit Migrationshintergrund“ erweisen. Aber selbstverständlich ist in diesem Zusammenhang nicht nur an Migrantenkinder zu denken, da gewiss auch viele deutschstämmige Kinder und Jugendliche einen beachtlichen Förderbedarf im Hinblick auf Dialogfähigkeit haben.

Befragt man die OECD-Studie nach den Mitteln, mit denen sie für den Aufbau von Demokratiefähigkeit sorgt, so muss man feststellen: Die hierfür am ehesten in Betracht kommenden Abschnitte über „Kooperationsfähigkeit“ („Kompetenz 2-B“) und „Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten“ („Kompetenz 2-C“) sind so formuliert, dass man bei der Lektüre weniger an die Bewahrung der freiheitlichen Demokratie, sondern vor allem an Verhandlungen in der Geschäftswelt denkt. Hier als Beispiel ein Passus aus dem Abschnitt „Kompetenz 2-B“:

„Zu den spezifischen Komponenten dieser Kompetenz gehören:

- die Fähigkeit, Ideen einzubringen und die der anderen Menschen anzuhören
- Verständnis für die Dynamik von Diskussionen und die Folgen einer Ablaufplanung
- die Fähigkeit, taktische bzw. dauerhafte Vereinbarungen einzugehen
- die Verhandlungsfähigkeit
- die Fähigkeit, Entscheidungen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte zu treffen“ (S. 15).

Auf die gedankliche Ordnung der aufgezählten Punkte sei hier nicht eingegangen. Im Hinblick auf die Ausgangsfrage ist jedoch zu bilanzieren, dass in der gesamten Studie weder von Demokratie noch vom freiheitlichen Rechtsstaat noch von staatsbürgerlichen Belangen noch von Gemeinwohl oder dergleichen die Rede ist.

Vernunft als Wert

Als für Europas Tradition besonders charakteristischer Wert wird neben Freiheit oft die Vernunft, die Rationalität hervorgehoben, wohl mit guten Gründen. Denn die außerordentlichen Leistungen, die den Europäern in Technik und Wissenschaft seit dem Beginn der Neuzeit gelungen sind, haben gewiss mit einer besonderen Aktivierung ihrer geistigen Kräfte zu tun. Aber längst sind Wissenschaft und Technik kein europäisches Spezifikum mehr; sie sind universal geworden. Wenn die europäischen Länder international wettbewerbsfähig bleiben wollen, müssen sie – diese Erkenntnis ist nicht neu – ihre geistige Leistungsfähigkeit stärker aktivieren. Hier sind, naturgemäß, vor allem Schulen, Berufsschulen und Hochschulen gefordert.

Das darf keinesfalls bedeuten, dass die nichtintellektuellen Aspekte der Persönlichkeitsbildung vernachlässigt werden. Aber es sollte bedeuten, dass den Lehrern aller Schularten mehr Möglichkeiten und auch Anreize gegeben werden, ihre Schüler an Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit im Lernen von Sachverhalten und im Durchdenken von Zusammenhängen zu gewöhnen. Jeder Kenner der Schulwirklichkeit weiß, dass das Hochtreiben der Absolventenquoten zu den Ursachen der seit vielen Jahren fortschreitenden Senkung des Leistungsniveaus gehört; diese verhängnisvolle Fehlorientierung trägt dazu bei, dass junge Menschen, von deren gewissenhafter Arbeit später viel abhängen wird, sich in ihrer Schulzeit an mangelnde Genauigkeit gewöhnen.²¹

Unentbehrlichkeit des Wissens

Erfolgreiche geistige Arbeit setzt solides Sachwissen voraus – für Lehrer, nicht nur an Gymnasien, ist das eine Selbstverständlichkeit. Das Kompetenzen-Programm jedoch leistet einer Bewertung des Wissens Vorschub, die mit der tatsächlichen Bedeutung soliden Sachwissens für die technische und wissenschaftliche Wettbewerbsfähigkeit Europas nicht vereinbar ist. Wissen wird von den Verfechtern der Kompetenzorientierung mitunter als etwas geradezu Minderwertiges hingestellt. Bezeichnenderweise lehnte es die Kultusministerkonferenz, wie erwähnt, ab, Wissen als Teilinhalt des Begriffs ‚Kompetenz‘ anzuerkennen. Kompetenzorientierte Autoren setzen zu dem Wort ‚Wissen‘ nicht selten abwertende Attribute; so entstehen Verbindungen wie „träges Wissen“, „angesammeltes Wissen“ oder „eher statisches Wissen“. Dabei liegt es doch am Menschen selbst, ob er sich von dem Wissen, das er hat, aktivieren lässt oder nicht. Zum Beispiel haben sich Menschen von dem Wissen, dass die Erde rund ist, bekanntlich zu weitreichenden Aktivitäten anregen lassen!

Die amtliche Herabsetzung des Wissens treibt mitunter seltsame Blüten. So beklagt PETER KUHLMANN mit Recht, „dass man in einigen Bundesländern nicht mehr als Lernziel formulieren darf: Die Schüler kennen die Gattungen Geschichtsschreibung oder Lyrik o. ä.“ (a.a.O., S. 116). Ich selbst hörte von einem Deutsch-Kollegen,

dass LESSINGS Drama „Nathan der Weise“ nicht mehr als ganzes zu lesen sei, da Lehrer heute vor allem die Aufgabe hätten, anhand dieses Werks bestimmte Kompetenzen zu vermitteln!

Dass die Herabsetzung des Wissens pädagogisch nicht zu rechtfertigen ist, zeigt sich auch, wenn man bedenkt, dass der Zusammenhalt einer Gesellschaft zu einem beträchtlichen Teil auf dem gemeinsamen Wissen über die gemeinsame Geschichte beruht. Das gilt im nationalen, aber auch im europäischen Rahmen. Menschen in Europa, die ein weitreichendes Wissen über die gemeinsame europäische Geschichte erworben haben, entwickeln erfahrungsgemäß eher ein positives europäisches Bewusstsein als solche, die über europäische Geschichte nichts oder wenig wissen.

Doch auch dieser für die Zukunft Europas nicht unwichtigen Funktion des Wissens wird in der genannten OECD-Studie keine Beachtung geschenkt.

Mängel des Kompetenzen-Konzepts

Wenn es um die Bildung unserer Kinder geht, sollte uns „das Beste gerade gut genug“ sein. Dass die hier besprochene Kompetenzen-Studie dem hohen Anspruch, der an sie zu stellen ist, nicht genügt, ist, wie ich meine, deutlich geworden. Diese Kritik bedeutet aber nicht, dass die Vermittlung von „Kompetenzen“ im Sinne von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Haltungen usw. überhaupt abzulehnen wäre. Gerade auch der altsprachliche Unterricht vermittelte solche „Kompetenzen“ bereits, lange bevor dieses Wort dafür verwendet wurde. Das Ungenügen des Kompetenzen-Programms beruht vielmehr auf der mangelnden Durchdachtheit und der Praxisferne seines pädagogischen Konzepts. Zugegeben, es ist eine außerordentlich schwierige Aufgabe, ein umfassendes innovatives Bildungsprogramm zu erarbeiten, das den Anforderungen genügt. Fatalerweise haben die Initiatoren und Mitarbeiter der OECD-Studie es sich damit offenbar zu leicht gemacht. Die mangelnde Sorgfalt, die hier zutage tritt, lässt sich m. E. durchaus vergleichen mit der Leichtfertigkeit, die in der Finanzkrise stellenweise zu beobachten war und ist. Es tut mir leid, das sagen zu müssen.

Zu dem sachlichen Ungenügen kommt bedauerlicherweise noch die unbefriedigende Haltung des Autoren-Gremiums gegenüber den Kindern hinzu. Es ist schwer erträglich, wenn Autoren eines Bildungsprogramms über Kinder wie über nutzbares Material sprechen.

Doch warum zeigen die Verantwortlichen in den Landesregierungen so wenig Abstand zu diesem Bildungsprogramm?

Anmerkungen:

- 1) Thema oder Autor? Form oder Substanz? In: Die Alten Sprachen im Unterricht, 2/2011. S. 28.
- 2) Die englische Fassung der Studie hat den Titel „The Definition and Selection of Key Competencies“. Fundort der deutschen Fassung im Netz ist: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf> (27.9.2011); Fundort der englischen Fassung im Netz ist: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (27.9.2011).
- 3) Fundstelle: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/schule_2004/bildungsplan_kurz (27.9.2011).
- 4) Fundstelle: siehe Anm. 3.
- 5) Im lateinischen Original: *Ut de moribus apposite ac copiose dicere queas, plurimum valent Aristotelis Moralia, Leges Platonis, poetae, atque ii sane, qui et optimi sunt, et in hoc legi possunt, ut animos erudiant* (Corpus Reformatorum 11, 22-23).
- 6) In der englischen Fassung: „knowledge, skills, attitudes, values“.
- 7) „Standards für die Lehrerbildung“, Beschluss vom 16.12.2004, S.4.
- 8) Zum Beispiel wird Wissen in dem soeben erwähnten Beschluss der KMK vom 16.12.2004 nicht als Teilinhalt des Begriffs Kompetenz anerkannt.
- 9) In der deutschen Fassung findet sich das Zitat auf S. 19. In der englischen Fassung heißt es: „development needed to obtain more complete measures of key competencies“; hier steht das Zitat auf S. 17. – Gerhard Hey formuliert die These: „Die Kompetenzorientierung verengt den Bildungsbegriff.“ Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht. In: F. Maier / K. Westphalen: Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen, Bd. I (Auxilia 59). Bamberg 2008. S. 119.
- 10) Nicht messbare Fähigkeiten werden in der OECD-Studie durchaus genannt, jedoch ohne dass ihre Nichtmessbarkeit eingeräumt würde, z.B. „Empathie“ und „wirksamer Umgang mit Emotionen“ (S. 14), „persönliche Identität“ und

„gesundes Selbstverständnis“ (S. 16), „Zukunftsorientierung“ und „Optimismus“ (S. 17), ja sogar „moralische und intellektuelle Reife“ (S. 10). Solche Fähigkeiten werden dort aber nicht als ‚Kompetenzen‘ eingestuft, sondern als mit einer Kompetenz irgendwie verbunden gekennzeichnet, sei es als Voraussetzung, sei es als Beigabe einer Kompetenz. – Man könnte fragen, ob mit dem Begriff „Sozialkompetenz“, der in dieser Studie einmal beiläufig als Sammelbegriff mehrerer Schlüsselkompetenzen erwähnt wird (S. 14), nicht doch eine nicht-messbare Charakterqualität aufgenommen ist. Dies ist aber offenbar nicht der Fall. Denn „Sozialkompetenz“ wird dort auf eine Stufe mit „Soft Skills“ und „sozialen Fähigkeiten“ gestellt, die wohl als messbar angesehen werden.

- 11) Heike Schmoll erinnert daran, dass dieser Sachverhalt sich in der deutschen Sprache spiegelt: Man könne „sich bilden, aber nicht jemanden bilden, sondern allenfalls jemanden ausbilden. Selbstbildung ist aber immer rückbezogen auf Bildung durch andere Menschen. Beim Bildungsprozess handelt es sich also um einen Dialog“ (H. Schmoll, Lob der Elite. München 2008. S. 74). – Die Einsicht, dass Zwang in der Bildung unangebracht ist, findet sich schon bei Platon: ψυχῆ δὲ βίαιον οὐδὲν ἔμμονον μάθημα (rep. 536 E).
- 12) Dass recht banale Aussagen mit der Fassade beeindruckender Wissenschaftlichkeit versehen werden, ist in dem OECD-Papier öfters zu beobachten. Zum Beispiel wird die sehr einfach formulierbare, gar nicht neue Aussage, dass der Mensch nicht ohne Bindung zu anderen leben kann, zu einer beeindruckenden wissenschaftlichen Erkenntnis hochstilisiert: „Während ihres gesamten Lebens sind Menschen sowohl im Hinblick auf ihr materielles und psychologisches Überleben als auch auf ihre gesellschaftliche Identität von Bindungen zu anderen abhängig“ (S. 14).
- 13) Letztlich geht das Zitat auf Plautus zurück, Asinaria 495.
- 14) Joseph Kardinal Ratzinger: Werte in Zeiten des Umbruchs. Freiburg i.Br. 2005, S. 23.
- 15) Die in diesem Satz verwendete Abkürzung „DeSeCo“ bedeutet: „Definition and Selection of Key Competencies“. Es handelt sich also um eben das OECD-Projekt, aus dessen 21-seitiger Darstellung diese Zitate stammen.
- 16) Da die eingangs erwähnte „Fähigkeit“ hier

erstaunlicherweise wie ein denkendes Subjekt erscheint, sei noch das englische Original zitiert: „This competency assumes that individuals are able to respect and appreciate the values, beliefs, cultures and histories of others in order to create an environment where they feel welcome, are included and thrive.“

- 17) Von Horaz stammt die klassische Formulierung dieses Paradoxons: *Graecia capta ferum victorem cepit et artis / intulit agresti Latio* (Horaz, epist. II, 1, 156 f.).
- 18) Im Hinblick auf die neuzeitliche Entwicklung schreibt Leslie Lipson: „But the Greeks were the teachers in all matters artistic and intellectual; and when one drinks from that source, the creative powers of the human mind are invariably unleashed“ (The Ethical Crises of Civilization. Newbury Park, London, New Delhi 1993. S. 64).
- 19) Wenn diese Sorge sich als unbegründet erweisen würde, wäre ich erleichtert. Ich möchte aber darauf hinweisen, dass diese Sorge auch von Autoren geäußert wurde, die als seriös und keineswegs als Panikmacher bekannt sind. Beispielhaft hierfür das Buch des in Breslau geborenen britisch-amerikanischen Historikers Walter Laqueur: Die letzten Tage von Europa. Ein Kontinent verändert sein Gesicht. Berlin 2006.
- 20) Hier folge ich Richard Schröders Vortrag „Europa, was ist das?“ Veröffentlicht in: Aktuelle Antike. Dresdner humanistische Reden, hrsg. vom Deutschen Altphilologenverband, Leipzig 2002, S. 31-51.
- 21) Eberhard von Kuenheim sieht einen Zusammenhang zwischen dieser Niveausenkung und der Ökonomisierung der Bildung: „Die – vorgeblich durch Zwänge der Wirtschaft erforderliche – Ökonomisierung der Bildung ist der falsche Weg. Indizien belegen, dass eben sie die Schäden verursacht, die man beklagt. ... Überall in der Gesellschaft, sichtbar jedoch in den Unternehmen der Wirtschaft, wird es sich rächen, dass die Prozessketten von Erziehung und Bildung zu oberflächlich angelegt sind. Der Verzicht auf das Schulen von Erkenntnisprozessen und auf das Einüben von Denken; der beständige Zwang zur Evaluation (die wiederum etwas evaluiert, was in seiner Relevanz von Ziel und Inhalt nicht gesichert ist) führen zu einem *circulus vitiosus*“ (Wider die Ökonomisierung der Bildung. FAZ vom 13.4.2011, Seite N 5).

HELMUT MEISSNER, Walldorf

Latein plus (Rheinland-Pfalz)

Als „Latein plus“ (d. h. Latein plus Englisch) bezeichnet man das gemeinsame Einsetzen der beiden Fremdsprachen in der 5. Klasse, das inzwischen an den meisten Gymnasien mit altsprachlichem Profil in Rheinland-Pfalz praktiziert wird. Konkreter Anlass für das Vorziehen der modernen Fremdsprache war, dass Englisch flächendeckend bereits in der Grundschule in den Unterricht einbezogen wird und so für die Schülerinnen und Schüler im altsprachlichen Bildungsgang eine Lücke beim Erlernen des Englischen entsteht – wenn man der regulären Stundentafel mit Englisch ab Klasse 7 bzw. (seit zwei Jahren) ab Klasse 6 folgt. Eben dies aber könnte, so die Überlegung, Rückwirkungen auf die Anmeldungen für Latein als erste Fremdsprache haben.

Unter Leitung von Ministerialrat Dr. KLAUS SUNDERMANN wurde so das Latein-plus-Modell als Landesprojekt ins Leben gerufen und vom Ministerium aus betreut. Dieses startete zum Schuljahr 2003/04 zunächst mit fünf Gymnasien; mittlerweile haben sich zehn weitere Gymnasien angeschlossen, sodass Latein plus jetzt umfassend in der Schullandschaft implementiert ist. Dokumentiert ist das Projekt in Band 16/2006 (Band 1: Dokumentation) und in Band 5/2008 (Band 2: Materialien) des Pädagogischen Zentrums Rheinland-Pfalz.

Die Vorarbeiten

Die konkrete Zusammenarbeit zwischen den Fächern begann an den einzelnen Schulen zunächst – einfach und naheliegend – mit einer engeren Kooperation der beteiligten Fachschaften in Konferenzen und Arbeitsgruppen. Dabei wurde neben den im Latein-plus-Modell im Zentrum stehenden Sprachen Latein und Englisch auch das Fach Deutsch, an einigen Schulen noch weitere Fächer (z. B. Erdkunde und Mathematik am Stefan-George-Gymnasium Bingen) mit einbezogen.

Die Arbeitsgruppen beschäftigten sich als erstes mit der Frage, in welchen Bereichen generell im Anfangsunterricht Berührungspunkte zwischen Latein und Englisch (und Deutsch sowie ggf. weiteren Fächern) bestünden bzw. hergestellt

werden könnten. Dabei wurde recht schnell klar, dass ein Großteil der Parallelen zwischen Latein und Englisch in der Grammatik nicht im ersten (oder zweiten) Lernjahr, sondern später relevant wird (z. B. Gerundium-Gerund, Partizipien). Für das Vokabular gilt, dass im Anfangsunterricht des Englischen im lexikalischen Bereich gerade nicht der romanische Anteil des englischen Wortschatzes, sondern der germanische prävalent ist. Auch mit dem Fach Deutsch gibt es nur begrenzt direkte Berührungspunkte.

Aus diesem Befund ergaben sich bereits die ersten Konsequenzen für die weitere Arbeit bzw. konkret für das Erstellen der Materialien. Ziel bei der Vernetzung von Englisch und Latein konnte nicht nur das Verdeutlichen der Gemeinsamkeiten, sondern musste auch die Bewusstmachung der Unterschiede sein. Und vor allem: Es kann auf Grund der schwachen Materialbasis zunächst im Ganzen nur darum gehen, exemplarisch aufzuzeigen, welche Beziehungen zwischen Latein und Englisch (und Deutsch) bestehen und dass diese beim Erlernen beider Sprachen hilfreich sein können.

Freilich sollte man bei der Feststellung, dass es im Anfangsunterricht zunächst noch recht wenige konkrete Vernetzungsmöglichkeiten im syntaktischen und vor allem im lexikalischen Bereich gibt, eines nicht vergessen: Dies ist die Lehrer-Perspektive; denn wir wissen darum, welche Möglichkeiten sich in beiden Bereichen beim fortgeschrittenen Sprachenlernen noch auf tun werden, und empfinden daher Anzahl und Qualität der in der fünften (bzw. sechsten Klasse) möglichen Vernetzungen als gering. Für eine Schülerin oder einen Schüler in der fünften Klasse stellen sich aber unter Umständen die Ergebnisse eines Sprachenvergleichs, wie er in diesen Klassenstufen eben nur möglich ist, vielleicht ganz anders dar. Vielleicht sind nämlich scheinbar einfache Erkenntnisse (z. B. „Sprachen, d. h. Grammatik und Vokabeln, haben ein gemeinsames Schema“, „Man kann die lateinische Einteilung in Satzteile / Wortarten auch auf andere Sprachen anwenden“, „Manche Vokabeln kann man sich herleiten“) für Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse fundamentale Einsichten,

die ihren späteren Umgang mit Sprachen grundlegend prägen werden. Wenn dem aber so ist, dann setzt Latein plus an einer ganz zentralen Stelle an, nämlich an dem Punkt, an dem sich Schülerinnen und Schüler zum ersten Mal in ihrem Leben reflektierend mit Sprache auseinandersetzen.

Nach den allgemeinen Überlegungen folgte dann die Konkretisierung, die sich im Wesentlichen auf drei Bereiche erstreckte.

(1) Es wurde versucht, die grammatische Terminologie – soweit möglich und sinnvoll – anzupassen. Dabei stellte sich schnell heraus, dass dies – auf Grund der grammatischen Gegebenheiten (z. B. das Problem, im Englischen ein substantivisches Objekt grammatisch festzumachen und zu definieren) – zwischen Deutsch und Latein weniger schwierig ist als zwischen Latein und Englisch.

(2) Deutlich einfacher war es, die Methoden einander anzunähern. So werden nun auch im Deutschunterricht Satzglieder bestimmt und nach Absprache mit denselben Farben markiert wie im Lateinischen (Bd. 1, S. 27). Und umgekehrt wird gesprochenes Latein in den Latein-Unterricht integriert. Am Stefan-George-Gymnasium Bingen hat man so im Rahmen von Latein plus englische Begrüßungsformeln ins Lateinische übertragen, und zwar ausdrücklich „für die erste Unterrichtsstunde als paralleles Konzept“ (Bd. 2, S. 94). Bei der Formulierung der Lernziele heißt es dabei, dass es um die „Betonung des kommunikativen Aspekts der Fremdsprachen ... und die Motivation der Schülerinnen und Schüler durch lebendiges Latein“ geht; denn natürlich war man sich sehr wohl bewusst, dass die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt die lateinischen Sätzchen und Formeln noch nicht grammatisch analysieren oder vollständig verstehen können. Aber das Ziel liegt eben auch mehr darin, gerade am Anfang des Lateinlernens deutlich zu machen, dass Latein eine ‚richtige‘ Sprache war und ist – auch wenn sie heute eigentlich nicht mehr gesprochen wird.

(3) Von mehreren Schulen wurden spezifische Synopsen zu den dort eingeführten Lehrwerken erarbeitet. So erfasste das Gymnasium Theresianum Mainz für das erste Lernjahr die gram-

matischen Themen der Fächer Latein, Englisch und Deutsch in einer parallelen Tabelle (Bd. 1, S. 35-36). Dabei wurde offensichtlich, dass es – wie natürlich schon erwartet wurde (s. o.) – im ersten Halbjahr nur sehr wenige zentrale Berührungspunkte gibt. Zwischen Englisch und Latein sind hier letztlich nur anzuführen: *to be / esse*, Personal- und Possessivpronomina, Fragen, Verneinung und Plural, ggf. Zahlen bis 12; zwischen Deutsch und Latein betrifft es generell den Bereich Wortarten / Satzteile und die Anredeformen.

Vor allem wurden aber im Kontext des Latein-plus-Modells Vokabelsynopsen von verschiedenen Schulen zu verschiedenen Lehrbüchern bzw. Themenkomplexen zusammengestellt. Die Referenzsprache war dabei – der Definition des Latein-plus-Modells entsprechend – stets das Lateinische.

Auch hier war der Befund zunächst: Es gibt zu diesem frühen Zeitpunkt des Sprachenlernens noch wenig konkretes Material für diesen Zweck. Die Materialbasis nimmt zwar exponentiell zu, aber gerade im ersten Halbjahr der Klasse 5, wo ja Latein plus startet und Schüler und Eltern vielleicht schon gerne direkte Vernetzungen sehen möchten, lassen sich diese eben noch kaum sinnvoll herstellen.

Dieses Problem wird z. B. aus den Erläuterungen zur Synopse des Gymnasiums an der Stadtmauer Bad Kreuznach deutlich (Bd. 2, 10): „Um die lateinische Wurzel englischer Vokabeln deutlich zu machen, werden anhand der lateinischen Vokabeln aus den Lektionen des benutzten Lehrbuchs (Roma) die entsprechenden englischen Begriffe aufgelistet.“ Die Zusammenstellung geht also von den lateinischen Vokabeln des Lehrbuchs für Klasse 5 und 6 aus und listet dazu die englischen Ableitungen auf, die aber nur selten den Schülerinnen und Schülern zu diesem Zeitpunkt bekannt sind, wie z. B. *audacity*, *admonish*, *retain*. Die Synopse weist also in die Zukunft; ein unmittelbarer praktischer Nutzen für den Anfangsunterricht ist daraus nur schwer zu ziehen.

Eine ähnliche Zusammenstellung unter dem Blickwinkel ‚Englische Vokabeln lateinischen Ursprungs‘ hat auch das Stefan-George-Gymna-

sium Bingen vorgenommen und dabei alle die Latein-Vokabeln aus Felix B 1 zusammengestellt, die eine englische Wurzel haben (Bd. 2, S. 95-97: Lekt. 1-41; Bd. 2, S. 100-103: Lekt. 43-73). Dort wird allerdings die Synopse zusätzlich umgesetzt für spielerisches Lernen: Es entstehen 21 Paare Memory zu Lektion 1-9 und 20 Paare Domino zu Lektion 10-20 (Bd. 2, S. 86-89, 91-93). Dabei bot sich an, diese Spiele mit begrenzten Spielsteinen/-kärtchen zu wählen, weil eben auch die Materialbasis eng begrenzt ist.

Die Umsetzung im Unterricht

Unterrichtspraktisch wurden die umfangreichen Vorarbeiten auf vier verschiedene Arten für die Vernetzung von Latein und Englisch fruchtbar gemacht.

(1) In den ersten Lateinstunden

Der für Deutsch und Englisch obligatorische Steckbrief wurde am Gymnasium an der Stadtmauer Bad Kreuznach auch auf Latein umgesetzt, und hier noch erweitert um den Römerausweis (Bd. 2, 8-9). Dies dient natürlich – genau wie die bereits oben vorgestellten Begrüßungsformeln – vor allem der Einstimmung und Motivation auf die Sprache Latein; und dabei erschließen die Schülerinnen und Schüler den Text im Lateinischen genauso wenig über Vokabelwissen und Grammatikkenntnisse, wie sie das anfangs im Englischen tun, sondern ‚verstehen‘ die jeweilige Bedeutung durch den Kontext.

(2) Die Integration in den Regelunterricht

Als besonders schwierig erwies sich die Vernetzung im Regelunterricht; denn dafür muss von den Lehrbüchern her angelegt sein, dass in beiden Fächern zur selben Zeit dieselben Themen durchgenommen werden können. Ein solcher Glücksfall hat sich nur einmal ergeben, und zwar bei der Kombination von zwei Lehrbüchern, die allerdings heute kaum noch verwendet werden, nämlich bei *Ianua Nova* und *Swift*. Durchgeführt wurde diese Reihe am Görres-Gymnasium Koblenz (Bd. 1, S. 55-61).

Bei der ersten Sondierung der Lehrbuchinhalte, wie sie die Fachschaften aller am Latein-plus-Projekt beteiligten Schulen am Anfang

vorgenommen haben, hatten sich zwischen *Unit 4* von *Swift* und *Lectio 16* von *Ianua Nova* Berührungspunkte gezeigt: *Unit 4* behandelt ‚Sightseeing in London‘ und *Lectio 16* einen Rundgang durch Rom. Damit geht einher, dass ein grammatisches Thema im Englischen an dieser Stelle – im Kontext von Sightseeing – Ortsangaben und Präpositionen sind. Dies wurde nun zum Anlass genommen, die bisher erlernten lateinischen Präpositionen zu wiederholen bzw. einige wenige neu hinzuzulernen. Die Unterrichtsreihe wurde dann aber – obwohl sachlogisch vom Englischen ausgehend – ausschließlich im Latein-Unterricht durchgeführt. Ebenso wurde zunächst die Methodik des Lateinischen angewandt, und dies implizierte weiter, dass die deutschen Präpositionen im Sinne der Übersetzung integriert wurden.

Die Vernetzung wurde hier besonders in einem Unterrichtsschritt deutlich: Nach der Generalwiederholung der lateinischen Präpositionen sollten die Schülerinnen und Schüler diese ins Englischbuch eintragen (Bd. 2, 128). Durch dieses ‚Latein im Englisch-Buch‘ wird geradezu visuell die Verbindung fassbar gemacht. Hier liegt übrigens auch ein noch ungenutztes Potenzial für innovative Lehrbuchkonzeptionen.

Zum Abschluss der Unterrichtsreihe haben die Schülerinnen und Schüler dann noch ein englisch-lateinisches Theaterstück geschrieben, und zwar mit dem inhaltlichen Thema ‚Sightseeing‘ und dem grammatischen Thema ‚Präpositionen‘ (gleichzeitig die Fortsetzung eines Theaterstücks aus Klasse 5). Latein wird hier also geschrieben und gesprochen! War also die Unterrichtsreihe zunächst von der Methodik des Lateinischen geprägt, so wurde für die Schülerinnen und Schüler am Ende Latein als eine Sprache erlebbar, in der man wie im Englischen sprechen und schreiben kann.

(3) Projektarbeit

Bereits anhand der zuvor vorgestellten Unterrichtsreihe dürfte klar geworden sein, dass letztlich für einen weitergehenden Einsatz nur die Modularisierung in Frage kommt. Entsprechend sind dann auch die meisten Latein plus-Schulen verfahren, allen voran das Stefan-George-Gymnasium in Bingen, das zahlreiche Module ausgearbeitet hat.

Als Beispiel für ein solches Modul sei hier die Behandlung des Befehlssatzes im Lateinischen, Englischen und Deutschen genannt (Stefan-George-Gymnasium Bingen: Bd. 2, S. 46). Es werden zunächst die Strukturen optisch klar und deutlich nebeneinander gestellt. Dann erhalten die Schülerinnen und Schüler Arbeitsaufträge, mit deren Hilfe sie die Methoden des Lateinischen, nämlich die Bestimmung der Satzglieder, auf die beiden anderen Sprachen anwenden sollen. Die weiteren Aufgabenstellungen haben zum Ziel, dass sich die Schülerinnen und Schüler die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Ausformung von Imperativ und Vokativ in den drei Sprachen bewusst machen.

Andere Themen, die im Bereich Sprache im Kontext des Latein plus-Modells kindgerecht aufbereitet wurden, sind (in repräsentativer Auswahl aus dem Pool des Stefan-George-Gymnasiums Bingen, alle Bd. 2): Lehnwörter und Fremdwörter (S. 39, 50, 52, 57), Werbung (S. 48-49), Personal-, Possessivpronomina (S. 67-68), A.c.i. (S. 72-73), Adverbien (S. 74-76). Außerdem wurden noch zwei weitere Themenkomplexe mit einbezogen, nämlich die

Mathematik mit Numeralia (arabische Zahlen, römische Zahlen, *cardinalia*, *numbers*) (S. 45), mathematischen Begriffen (S. 61-62), Rechnen mit römischen Zahlen (60) und – für den Vergleich Latein-Englisch-Deutsch relevante – Sprachgesetze (55-56). Das Thema ‚Einkaufen‘ wurde am Rabanus-Maurus-Gymnasium Mainz bearbeitet, anschließend in einen deutsch-lateinisch-englischen Dialogtext eingebaut und in einem Video-Film festgehalten.

Ein besonderer Schwerpunkt in der Projektarbeit lag im Bereich der Realien, d. h. in einer Vernetzung von englischer, deutscher und römischer Landes- und Sachkunde. Auch wenn hier der sprachliche Aspekt keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielt, so sollte die Relevanz für die Rezeption der Beziehung ‚Latein-Englisch(-Deutsch)‘ für die Schülerinnen und Schüler nicht unterschätzt werden. Hier wird nämlich in greifbaren und interessanten Teilaspekten die Welt der Römer mit Ländern und Menschen verknüpft, die in die moderne Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler gehören.

Dieser Sachkundekomplex ist im Latein-plus-Modell vertreten mit folgenden Themen (wie-

Verena Göttching

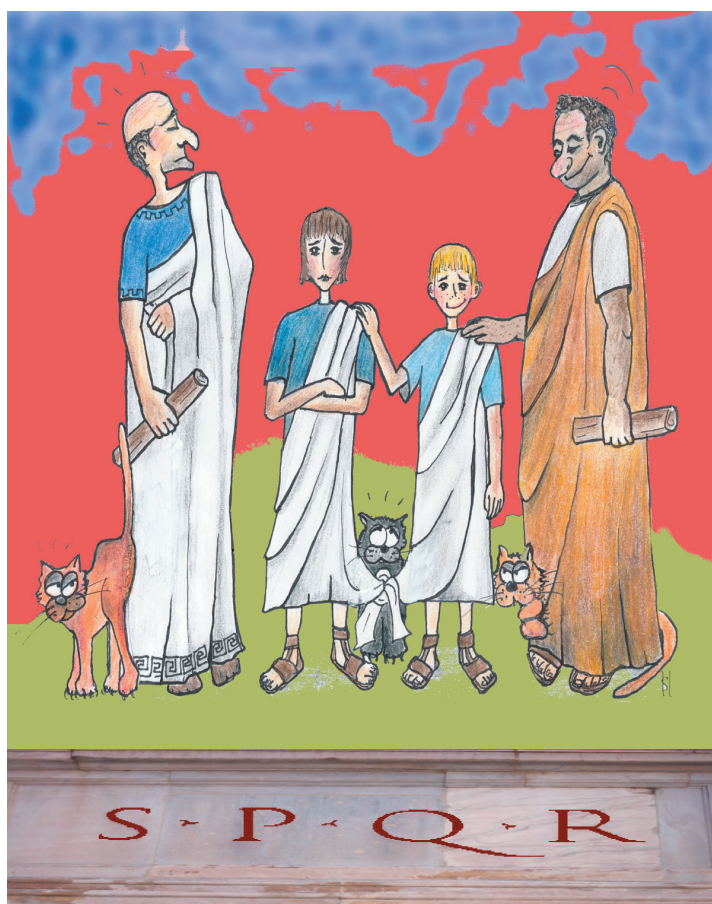
LUCIUS@roma.it

SOMMERTAGE IM ALTEN ROM

Erzählung für Kinder in lateinischer Sprache

- Frühe Begleitlektüre
- als Ganzschrift oder als thematische Lektüre
- ab Mitte des 1. Lateinjahres
- Lesetraining
- Grammatikwiederholung
- Binnendifferenzierung
- Projektarbeit
- Theaterspiel
- Begabtenförderung
- Lehrermaterialien

www.lucius-roma.de



derum in Auswahl, alle Bd. 2): Leben im alten Rom (Bücher mit römischen Themen im Deutsch-Unterricht: Gymnasium an der Stadtmauer Bad Kreuznach, S. 13-17); Geografie von Germanien (Stefan-George-Gymnasium Bingen, S. 51, 69); *Roman Britain* (Stefan-George-Gymnasium Bingen, S. 65, 70-71), Die *villa rustica* in Wachenheim (Eduard-Spranger-Gymnasium Landau, S. 143-149), Stadtführung auf Latein (Friedrich-Wilhelm-Gymnasium Trier, S. 156-158).

(4) Querverweise – immer wieder

Die vierte Möglichkeit der Sprachenvernetzung ist wenig spektakulär und ebenso wenig arbeitsintensiv, ihre Wirkung darf aber dennoch nicht unterschätzt werden: Es sind nämlich die Verweise zwischen den Sprachen, die von den Lehrerinnen und Lehrern immer einmal wieder bewusst im Unterricht eingesetzt werden. Auf diese Weise entstehen quasi nebenbei Vernetzungen, die dennoch für die Schülerinnen und Schüler durchaus nachhaltig sein können und ihren Blick auf Sprache im Allgemeinen und die europäische Sprachenfamilie im Besonderen schärfen können. Eine Befragung im Rabanus-Maurus-Gymnasium Mainz (Bd. 1, S. 42) ergab, dass dies in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler ein ganz zentraler Punkt war: 78% der Schülerinnen und Schüler haben Verweise des Lateinlehrers auf das Englische, 98% Verweise des Lateinlehrers auf das Deutsche, 90% Verweise des Englischlehrers auf das Lateinische wahrgenommen. 60% der Schüler haben die Verweise als hilfreich empfunden.

Die am Rabanus-Maurus-Gymnasium Mainz, am Görres-Gymnasium Koblenz und am Gymnasium an der Stadtmauer Bad Kreuznach nach dem ersten bzw. zweiten Jahr durchgeführten Evaluationen bestätigten, dass das Latein-plus-Modell von Lehrenden, Lernenden und Eltern gleichermaßen positiv angenommen wurde (Bd. 1, S. 41-47; 48-53; 54).

Als Ergebnis lässt sich nun Folgendes festhalten:

- 1) Auch wenn gerade im Anfangsunterricht im Vokabel- und Grammatikbereich noch nicht solche weitreichenden Vernetzungen möglich sind wie im späteren Sprachunterricht, so ist eine enge Zusammenarbeit der Fächer Englisch und Latein (und Deutsch) doch gerade auch zu diesem frühen Zeitpunkt sinnvoll und nützlich. Es wird damit nämlich exemplarisch der Zugriff der Schülerinnen und Schüler auf Sprache und Spracherwerb wesentlich determiniert: Sie erhalten Einblick in das ‚System Sprache‘ und lernen, eben daraus für den künftigen Umgang mit neuen Sprachen Hilfen und Informationen heranzuziehen.
- 2) Für eine zielführende Zusammenarbeit zwischen den Fächern eignen sich – mehr als die Mittel des Regelunterrichts – vor allem Module. Diese können gebündelt in der Projektarbeit oder an passender Stelle im Fachunterricht eingesetzt werden, insbesondere dann, wenn die Übertragung des in Fach A eingeführten Themas auf Fach B bereits möglich ist.
- 3) Für die Zukunft wird es nun darum gehen, wie man die Früchte von Latein plus auf ein umfassendes Fremdsprachenkonzept ausweitet, in dem das Lateinische als Basissprache Europas ebenso Platz findet wie die modernen Schulfremdsprachen. Zugleich muss dabei das Ganze auf eine solide wissenschaftliche und empirische Basis gestellt werden. Der Kongress English meets Latin in Berlin im Juni 2011 war ein ganz wichtiger Schritt in diese Richtung.

TAMARA CHOITZ, Mainz/Andernach

KLAUS SUNDERMANN, Mainz

SAPERE bei Mohr Siebeck

Maßgeschneiderte
Informationen:
www.mohr.de

Libanios

Für Religionsfreiheit, Recht und Toleranz

Libanios' Rede für den Erhalt der
heidnischen Tempel

Eingeleitet, übersetzt und mit inter-
pretierenden Essays versehen von
Heinz-Günther Nesselrath, Okko
Behrends, Klaus S. Freyberger,
Johannes Hahn, Martin Wallraff
und Hans-Ulrich Wiemer

2011. XI, 276 Seiten (SAPERE XVIII).
ISBN 978-3-16-151002-1 fBr € 29,-

Synesios von Kyrene

Polis – Freundschaft – Jenseitsstrafen

Briefe an und über Johannes

Eingeleitet, übersetzt und mit
interpretierenden Essays versehen
von Katharina Luchner, Bruno
Bleckmann, Reinhard Feldmeier,
Herwig Görgemanns, Adolf Martin
Ritter und Ilinca Tanaseanu-Döbler

2010. XI, 243 Seiten (SAPERE XVII).
ISBN 978-3-16-150654-3 Br € 29,-;
ISBN 978-3-16-150655-0 Ln € 49,-

Plutarch

On the *daimonion* of Socrates

Human liberation, divine guidance
and philosophy

Edited by Heinz-Günther
Nesselrath. Introduction, Text,
Translation and Interpretative
Essays by Donald Russell, George
Cawkwell, Werner Deuse, John
Dillon, Heinz-Günther Nesselrath,
Robert Parker, Christopher
Pelling, Stephan Schröder

2010. X, 225 Seiten (SAPERE XVI).
ISBN 978-3-16-150137-1 Br € 29,-;
ISBN 978-3-16-150138-8 Ln € 49,-

Joseph und Aseneth

Herausgegeben von
Eckart Reinmuth.

Eingeleitet, ediert, übersetzt
und mit interpretierenden Essays
versehen von Eckart Reinmuth,
Stefan Alkier, Brigitte Boothe,
Uta B. Fink, Christine Gerber,
Karl-Wilhelm Niebuhr, Angela
Standhartinger, Manuel Vogel
und Jürgen K. Zangenberg

2009. XI, 280 Seiten (SAPERE XV).
ISBN 978-3-16-150161-6 Br € 29,-;
ISBN 978-3-16-150162-3 Ln € 49,-

Cornutus

Die Griechischen Götter

Ein Überblick über Namen,
Bilder und Deutungen

Herausgegeben von Heinz-
Günther Nesselrath, eingeleitet,
übersetzt und mit interpretieren-
den Essays versehen von Fabio
Berdozzo, George Boys-Stones,
Hans-Josef Klauck, Ilaria Ramelli
und Alexei V. Zadorojnyi

2009. X, 259 Seiten (SAPERE XIV).
ISBN 978-3-16-150071-8 Br € 29,-;
ISBN 978-3-16-150072-5 Ln € 49,-

*Bitte fordern Sie unseren
Gesamtkatalog an.*



Mohr Siebeck

Tübingen

info@mohr.de

www.mohr.de

Niklas Holzberg 65 Jahre alt

Glückwunsch und Dank anlässlich seiner Emeritierung an der LMU München

Prof. Dr. NIKLAS HOLZBERG feierte am 24. Juni 2011 seinen 65. Geburtstag. Nach dem Sommersemester 2011 hat er seine Lehrtätigkeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München beendet. – 1972 promoviert, 1979 habilitiert, wurde Holzberg 1983 zunächst C3-Professor für Klassische Philologie, ab 2005 hatte er den Lehrstuhl für Latinistik inne. Sein Forschungsgebiet waren anfangs die antike Erzählprosa und die erotische Lyrik. Hier gelang es ihm, von der modernen Erzählforschung angeregt, erstmals den antiken Roman in das Zentrum des Forschungsinteresses zu rücken. Dem „Lyriker“ CATULL hat Holzberg, auch hier mit Hilfe fortschrittlicher Theorien, ein neues, bisherige Traditionen aufbrechendes Profil gegeben. Sein Catullbuch erschien 2002.

Mit der Zeit erweiterte sich sein Forschungsbereich auf alle großen römischen Dichter, so dass er OVID (1997 ff.), VERGIL (2006) und HORAZ (2009) eigene Monographien widmen konnte. Er ist wohl der erste Latinist, der sich in die vier großen Dichter Roms so gründlich eingearbeitet hat, dass daraus fundierte Publikationen erwachsen konnten. Zuletzt hat Holzberg sogar die Komödien des ARISTOPHANES in einem ungewöhnlichen Buch (2010) neu erschlossen. Großen Zuspruch finden nach wie vor vor allem bei Studenten seine seit 2002 in der WBG Darmstadt erschienenen Einführungen in MARTIAL, den antiken Roman, die römische Liebesepik und die antike Fabel. Seine zahlreichen Übersetzungen bei Tusculum und Reclam sind bei allen Arbeiten am Text eine große Hilfe. Über Bedeutung und Wert der Forschungsarbeit des Jubilars mag die zuständige Instanz der Wissenschaft urteilen und sie in angemessener Weise würdigen.

Dem Fachvertreter, der sich um die Akzeptanz der klassischen Sprachen als Bildungsfächer im heutigen Gymnasium sorgt, sei es gestattet, die Leistung des Universitätslehrers in diesen Belangen zu würdigen. Niklas Holzberg hat sich hier in höchstem Maße verdient gemacht. In

unzähligen Vorträgen, die sich durch thematische Vielfalt und stete Rücksicht auf die schulische Praxis auszeichneten, hat er auf Fortbildungsveranstaltungen, Seminaren und Kongressen die Ergebnisse seiner Forschungen präsentiert; dabei stets rhetorisch gewandt und die Hörer faszinierend. Zuweilen griff er sogar „zur Leier“, um ein Rezeptionsdokument etwa im Stile eines HANS SACHS zu rezitieren. Was ihm das Publikum mit lang anhaltendem Beifall quittierte. Man spürte immer, dass der Referent zu Recht den „Preis für gute Lehre 2003 des Freistaates Bayern“ erhalten hat.

Aus der Fülle seiner schulbezogenen Vorträge hat Niklas Holzberg eine Auswahl getroffen, die in einem AUXILIA-Band (Nr. 61) 2009 veröffentlicht worden ist. Dieser trägt den sprechenden Titel „Brückenschlag zwischen Universität und Schule“. Für solchen Brückenschlag schuf Holzberg sogar im Münchner Lyrikkabinett außerhalb der Universität einen Raum unmittelbarer Verwirklichung, in dem sich die von ihm gegründete „*Petronian Society Munich Section*“ regelmäßig trifft und die auch nach 2011 fortgesetzt wird. Hierzu sind Vertreter der Universität und der Schule gleichermaßen eingeladen, zu Vortrag, Diskussion und gedanklichem Austausch.

Für dieses solchermaßen geprägte, hochgradige Engagement in der Vermittlung seines Wissens an die „Schulleute“ und dadurch in der Förderung des Lateinunterrichts sei ihm – verbunden mit den herzlichsten Glückwünschen zum 65. Geburtstag – Dank und Anerkennung vonseiten des DAV ausgesprochen. Dem sei der Wunsch angefügt, dass der Jubilar, der zweifellos auch nach seiner Emeritierung die Forschungs- und Publikationsarbeit erfolgreich weiterführen wird, „das Latein in der Schule“ nicht ganz aus den Augen verlieren möge – getreu seinem oft geäußerten Bekenntnis: *Nostra res agitur*.

FRIEDRICH MAIER, Puchheim/München

Berichtigung:

Eberhard Hermes starb am 26.6.2011

In die kurz vor Redaktionsschluss von Heft 2/2011 eingetroffene Meldung vom Tod des in den sechziger und siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts fachdidaktisch sehr aktiven Kollegen Dr. EBERHARD HERMES hatte sich ein Irrtum über den Todestag eingeschlichen. Hermes ist nicht am

2. Juli, sondern bereits am 26. Juni 2011 verstorben (vgl. FC 2/2011, S. 152). Dies geht aus der gedruckten Todesanzeige seiner Familie hervor, in der es heißt. „Wir haben im engsten Familienkreis von ihm Abschied genommen und bedanken uns für die zahlreichen Beileidsbekundungen.“

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Aus dem **Museum Helveticum 68 (2011)** seien die beiden folgenden Beiträge erwähnt: CHARLOTTE SCHUBERT („Der Traum des Hipparch. Fiktionalität und Ereignis bei Herodot“, 1-19) stellt den herodoteischen Bericht von der Ermordung des HIPPARCH in einen größeren Zusammenhang mit der Geschichte Athens, wie sie von HERODOT beschrieben wird, und den Löwentraum des Hipparch mit anderen Prophezeiungen. Durch diese Verschiebung des Augenmerks weg von den berühmten Tyrannenmördern HARMODIOS und ARISTOGEITON ergibt sich eine neue Perspektive gleichermaßen auf die Ereignisse wie auf die herodoteische Darstellungskunst.

Die sukzessive Ausgabe der Fragmente der Poetik PHILODEMS durch R. JANKO führt dazu, dass dieser wichtige Text (immerhin hat man hier eine Poetik aus der Feder eines Zeitgenossen der bedeutendsten römischen Dichter) die Aufmerksamkeit erhält, die ihm gebührt. BEATE BEER („*Epicureus necnon Epigrammaticus*. Dichtungstheorie und Dichtung Philodems von Gadara“, 24-46) untersucht einige der ca. 30 in der *Anthologia Palatina* erhaltenen Epigramme Philodems vor dem Hintergrund der in seiner Poetik diskutierten Normen hellenistischer Dichtungstheorie.

Im zweiten Heft des **Hermes 139 (2011)** verbindet ZSOLT ADORJÁNI textkritische Bemerkungen mit einer überzeugenden Interpretation des homerischen Hermeshymnos („Der Gott der Diebe? Bemerkungen zum homerischen Hermes-Hymnos“, 131-146). MARCELLE LAPLACE untersucht „*Des rapports du Phèdre de Platon avec*

l'Éloge d' Hélène et le Panégyrique d'Isocrate“ (165-178). HANS-ULRICH WIEMER bietet einen konzisen Überblick über frühe Formen der literarischen Alexanderverehrung und -polemik („Held, Gott oder Tyrann? Alexander der Große im frühen Hellenismus“, 179-204). GREGOR BITTO („Ein horazisches Skolion“, 205-215) stellt HOR. *carm.* 1, 19 und PINDAR frg. 122 in einen intertextuellen Zusammenhang. URSULA GÄRTNER zeigt, dass PHAEDRUS entgegen alten Vorurteilen, die in diesem Autor allein einen geistlosen Nachahmer ÄSOPS sehen wollen, gerade auf dem Gebiet der poetologischen Reflexion sehr selbständig agiert („Maske, Perle, Feile, Lyra – Phaedrus, die literarische Gattung und die klassische Bildung“, 216-248).

Im **Rheinischen Museum 154 (2011)** erörtert MATHIAS HANSES („*Summo genere gnatus. Aristocratic Bias in Quintus Claudius Quadrigarius*“, 152-175) die Darstellung aristokratischer *virtutes* bei dem genannten Annalisten und einen möglichen Bezug zu SULLA. FRANCIS CAIRNS verteidigt im gleichen Heft („*Tarpeia pudicitia in Propertius 1.16.2 – and the early Roman Historians*“, 176-184) mit Blick auf verschiedene Überlieferungen der Tarpeia-Sage die überkommene Lesart von PROP. 1, 16, 2 (*ianua Tarpeiae nota pudicitiae*), nachdem die Ausgaben des vergangenen Jahrzehnts (GIARDINA, Rom 2005; VIARRE, Paris 2005; HEYWORTH, Oxford 2007), sich darauf verständigt zu haben schienen, Tarpeia als im Kontext scheinbar unpassendes Exemplum aus dem Text zu befördern.

EGERT PÖHLMANN und IOANNA SPILIOPOULOU geben in den **Würzburger Jahrbüchern 34 (2010)** einen interessanten historischen, archäologischen und philologischen Überblick über den musikalischen Anteil der Pythischen Spiele („Dichtung und Musik im Apollonheiligtum in Delphi vom 7. bis zum 2. Jahrhundert vor Christus“, 5-24). M. CARMEN ENCINAS REGUERO vergleicht „Die Darstellung der Sieben in Euripides' Phönissen“ (25-37) mit den Sieben gegen Theben des AISCHYLOS. In dem Beitrag „Das Irrationale bei Lukrez“ von THOMAS BAIER (97-114) geht es vorrangig um die Liebe. Wer als Klassischer Philologe schon einmal bewusst elisabethanische Lautenlieder etwa von JOHN DOWLAND oder THOMAS CAMPION gehört hat, dem dürfte aufgefallen sein, wie viele aus der Antike bekannte Gemeinplätze vor allem der Liebesdichtung hier Verwendung finden. GESINE MANUWALD untersucht die Antikerezeption in zwei berühmten Texten von THOMAS CAMPION, „*My sweetest Lesbia*“ und „*The man of life upright*“ („Elisabethanische Poesie auf antikem Fundament: Zu zwei ‚römischen Gedichten‘ von Thomas Campion“, 189-207). Für die Geschichte der poetischen Klassikerübersetzung interessant ist ferner ULRIKE AUHAGENS Beitrag „Vergilischer als Vergil? Zu Schillers Nachdichtung des vierten Buches der Aeneis“ (209-230). Die drei zuletzt genannten Arbeiten sind, dies sei noch erwähnt, ECKARD LEFÈVRE zum 75. Geburtstag gewidmet.

Im **Philologus 155 (2011)** unterrichtet EFSTATHIA PAPDODIMA über „*Forms and Conceptions of Dike in Euripides' Heracleidae, Suppliants, and Phoenissae*“ (14-38). NORBERT BLÖSSNER präsentiert eine schlüssige Gesamtinterpretation des platonischen Menon („*The Unity of Plato's Meno. Reconstructing the Author's Thoughts*“, 39-68). OLIVER OVERWIEN ergänzt die griechische Tradition über die Biographie des Kynikers DIOGENES durch den Blick auf syrische und arabische Quellen („Das Bild des Kynikers Diogenes in griechischen, syrischen und arabischen Quellen“, 92-124).

FELIX MUNDT

B. Fachdidaktik

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

Mit dem Thema „Menschenrecht und Menschenwürde“ nimmt sich das umfangreiche **Doppelheft 4+5/2011** des **Altsprachlichen Unterrichts** eines wichtigen und großen philosophischen Komplexes an, der an verschiedenen Stellen des Unterrichts vor allem der Sekundarstufe II berührt wird. Einen hervorragend strukturierten Überblick über die Thematik, die Philosophen und Politiker von der Antike bis in die Gegenwart immer wieder beschäftigt (hat), bietet der äußerst gelungene Basisartikel von EDITH SCHIROK, an dessen Ende zwei prägnante Tabellen das Gedankengut von Antike und Gegenwart zusammenfassend gegenüberstellen. Gleich das erste Praxisbeispiel („Der Einzelne und das Ganze“) ist dem Griechischunterricht gewidmet: KATHARINA WAACK-ERDMANN präsentiert gut nachvollziehbar eine etwa zwölfstündige Unterrichtseinheit, in der das Bild des einzelnen Menschen und seine Stellung in der Gemeinschaft bei PLATON und bei PAULUS erkenntnisreich miteinander verglichen werden. In drei anspruchsvollen Modulen, die jeweils 10-15 Unterrichtsstunden umfassen, hat KARL-HEINZ NIEMANN die Behandlung der Frage „Ist Menschenwürde ein Geschenk der Natur?“ gegliedert, so dass ein größerer zeitlicher Gestaltungsspielraum entsteht; Auszüge aus CICEROS *De officiis* sind die Grundlage für

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL^{GmbH}
DRUCK

Spörerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau

Tel. 08709 / 15 65 • Fax 33 19

info@boegl-druck.de • www.boegl-druck.de

die Unterthemen „Das Wesen des Menschen und seine *virtutes*“, „*iustitia* als Grundvoraussetzung menschlichen Zusammenlebens“ und „Nutzen für Einzelpersonen – Nutzen für die Gemeinschaft“, für die vielfältige, klug durchdachte Materialien beigelegt sind. Einen neuen Schwerpunkt gibt THOMAS W. PROBST der *Verres*-Lektüre in seinem Praxisbeispiel, wenn er – wie im Untertitel formuliert – untersuchen lässt, „wie Verres sich selbst entwürdigt und die Werte der Republik aufs Spiel setzt“; die abwechslungsreichen und größtenteils kompetenzorientierten Arbeitsaufträge (S. 45, Kasten 1) kommen im CICERO kommentierenden Fließtext des Artikels fast zu kurz. Äußerst nützlich: die Übersicht über Gerichtshöfe und Strafen in republikanischer Zeit. Um die Behandlung von Sklaven in Rom geht es in VOLKER RABENECKS Beitrag, der auf der Basis von oft zweisprachigen Auszügen aus GAIUS, ULPIAN, APULEIUS, SUTON, TACITUS, ARISTOTELES und vor allem PLINIUS Schüler der 10. Klasse untersuchen lässt, wie Sklaverei in der Antike begründet und beurteilt wurde und wie wir dem heute gegenüberstehen; besondere Erwähnung verdient die binnendifferenzierende Aufbereitung der beiden PLINIUS-Briefe V, 19 und VIII, 16 für vier verschiedene Niveaus. Einen wunderbar fächerverbindenden Ansatz verfolgt BENEDIKT SIMONS in seinem für den Griechischunterricht der Oberstufe konzipierten Praxisbeispiel zu AGRIPPAS Rede im 52. Buch CASSIUS DIOS, in dem der Autor MAECENAS und AGRIPPA nach AUGUSTUS' Sieg bei Actium verfassungstheoretische Aspekte diskutieren lässt, wobei die Gleichheit der bürgerlichen Rechte als Differenzierungsmerkmal der Römischen Republik gegenüber der Monarchie genannt wird; die beigelegten Übersetzungsvorschläge ermöglichen auch eine zweisprachige Behandlung des einen oder anderen Textauszugs. Die beiden folgenden Praxisbeispiele verlassen ganz oder teilweise die Antike: TILMAN BECHTHOLD-HENGELHAUPT beschäftigt sich mit den mittelalterlichen und antiken Wurzeln des für die

modernen Menschenrechte bedeutsamen Begriffs der Person; dazu übersetzen und analysieren Lernende des Kurssystems Texte von THOMAS VON AQUIN, BOETHIUS und CICERO (*De officiis*), Ausgangspunkt sind u. a. Gedanken des französischen Philosophen und katholischen Theologen JACQUES MARITAIN (1882-1973), der die genannten Autoren als Quellen nutzte. JOSEF ZELLNER kapriziert sich dagegen in seinem Aufsatz „Ein großes Wunder ist der Mensch“ auf PICO DELLA MIRANDOLAS philosophische Begründung der Menschenwürde; die Passung zu den Schülern (vorgesehen für die 10. Klasse) bleibt dabei m. E. unberücksichtigt. Unklar bleibt, warum und in welchem Kontext sich heutige Lerner mit komplizierter Religionsphilosophie der Renaissance beschäftigen sollten – wo ist der lebensweltliche Bezug? Den braucht man in den beiden letzten Praxisbeispielen glücklicherweise nicht lang zu suchen: Mit Nachrichten von kriegerischen Auseinandersetzungen werden wir leider auch heute noch tagtäglich konfrontiert. Dies nehmen KARINA SCHOLZ und TIMO SCHUH zum Anlass, den Umgang mit Kriegsgefangenen an Beispielen aus Antike (THUKYDIDES, EUTROP, OROSIUS, CAESAR), Mittelalter und Gegenwart untersuchen zu lassen. Schon die interessante Materialsammlung regt zum Nachmachen der Konzeption an. Ein Highlight steht für mich am Ende dieses überwiegend empfehlenswerten Heftes: In ihrem Praxisbeispiel „Achilles in Vietnam“ stellt TAMARA CHOITZ HOMERS Beschreibung vom „Zorn des Achill“ bemerkenswerte Parallelen gegenüber, die der amerikanische Psychologe JONATHAN SHAY bei der Betreuung von Veteranen des Vietnamkriegs entdeckte. In diesem Licht betrachtet werden Achills Reaktionen auf den Tod des Patroklos psychologisch vollständig nachvollziehbar. In der Rubrik **AUextra** schließlich stellt ANNA PINTER im Zusammenhang mit der neuen schriftlichen Reifeprüfung in den klassischen Sprachen die „Standardisierung und Kompetenzorientierung in Österreich“ vor.

MARTIN SCHMALISCH

Wolfgang Kullmann, *Philosophie und Wissenschaft in der Antike. Kleine Schriften zu ihrer Geschichte und ihrer Bedeutung für die Gegenwart (Philosophie der Antike. Veröffentlichungen der Karl und Gertrud Abel-Stiftung, hrsg. von W. Kullmann in Verb. mit J. Althoff und G. Wöhrle, Bd. 20)*, Stuttgart 2010, Franz Steiner Verlag, EUR 57,00 (ISBN 978-3-515-08209-9).

Von WOLFGANG KULLMANN (K.) liegt bereits ein Band vor, der ältere Aufsätze zu HOMER („Homerische Motive. Beiträge zur Entstehung, Eigenart und Wirkung von Ilias und Odyssee, hrsg. v. R. J. MÜLLER, Stuttgart 1992) vereint sowie eine Sammlung Kleiner Schriften zum Epos und zur Tragödie („Realität, Imagination und Theorie. Kleine Schriften zu Epos und Tragödie der Antike“, hrsg. v. A. RENGAKOS, Stuttgart 2002). Dem steht nun ein Buch zur Seite, das mit einer Ausnahme bereits veröffentlichte Arbeiten zur Philosophie und Wissenschaft der Antike enthält. Die Zusammenstellung älterer Publikationen ist dabei ergänzt durch Nachrufe und Würdigungen einiger seiner Kollegen (GUNDERT, KAKRIDIS, ABEL, SCHADEWALDT, BÜCHNER), die K.s große Wertschätzung schön zum Ausdruck bringen.

Was den neu hinzugekommenen Titel betrifft, so handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines im Jahr 2000 an der Universität Köln gehaltenen Vortrags über „Konstanten und Varianten antiker Zeitauffassung. Eine Skizze.“ (Dazu ausführlicher u.).

Beschlossen wird das Buch mit einer Bibliographie, mit Registern zu antiken Autoren, Wörtern, Sachen und Namen, einem Schriftenverzeichnis K.s, einer Auflistung betreuter Dissertationen und einem Lebenslauf.

Die einzelnen Beiträge sind fünf Themen zugeordnet: Unter der Überschrift „Vorsokratiker“ werden der *homo-mensura*-Satz des PROTAGORAS insbes. mit Blick auf seine Nachwirkung bei DEMOKRIT und EPIKUR behandelt wie auch das Verhältnis des EURIPIDES zur Philosophie. PLATONS Schriftkritik sind zwei Artikel gewidmet, ARISTOTELES fünf, von denen m. E. besonders wegen der unmittelbar erkennbaren Aktualität

„Die Bedeutung des Aristoteles für die Naturwissenschaft“ (135-150) Beachtung verdient. Drei Aufsätze wenden sich der hellenistisch-römischen Philosophie zu, wobei die Überlegungen zu SENECAS *Naturales Quaestiones* (175-182) den immensen Einfluss stoischer Positionen auf die Neuzeit und Moderne dokumentieren. Im sozusagen fünften Kapitel „Übergreifende Themen“ erhält die Leserschaft – neben der schon erwähnten Neuaufnahme – Einblicke in Positionen antiker Philosophen über das Lachen und „Die Zukunft der Antike“ aus der Sicht des Jahres 1983. Dies eröffnet interessante Möglichkeiten, die Thematik unter heutigen Voraussetzungen zu vergleichen und erneut zu durchdenken.

Da es sich also im Ganzen – von der einen Ausnahme abgesehen – durchweg um bereits bekannte Arbeiten handelt, die im Rahmen der Rezension auch nicht im Detail besprochen werden könnten, konzentriere ich mich darauf, K.s Beobachtungen zur antiken Zeitauffassung etwas ausführlicher darzustellen. Vorab nur die Bemerkung, dass alle Beiträge eine bewundernswerte Gelehrsamkeit und präzise Textkenntnis dokumentieren.

Mit Blick auf die „Konstanten und Varianten antiker Zeitauffassung“ (223-246) handelt es sich nach K.s eigener Aussage um eine Skizze, womit wohl eine gewisse Vorläufigkeit der Ergebnisse angedeutet werden soll. Ihr Ziel ist nicht „die philosophische Erörterung des Wesens der Zeit“ (223), sondern eine schematische Übersicht. Für seine aus diesem Durchgang resultierenden Erkenntnisse arbeitet K. mit den Kategorien „Zeitvorstellung“, „Strukturierung der Zeit“ sowie der (subjektiven) „Zeitbeurteilung“. Dabei unterscheidet er eine mythische Zeitvorstellung (die Zeit hat einen Anfang, aber kein Ende), eine empirische (die Zeit wird gedacht als Kontinuum ohne Anfang und Ende) und eine eschatologische (die Zeit kennt einen Anfang und ein Ende – charakteristisch für das Christentum). Die Strukturierung könne einer Einteilung in Perioden folgen, zyklisch sein oder eine Kombination. K.s Überblick reicht von HOMER und HESIOD über PLATON (der größeren Raum einnimmt),

ARISTOTELES, die Geschichtsschreibung und Tragödie der Griechen sowie hellenistische Philosophen weit in die römische Literatur hinein (z. B. LUKREZ, CICERO, TACITUS) bis zu AUGUSTINUS – um nur Einiges zu nennen.

Dabei sei die subjektive Zeitbeurteilung, die vor allem von den Lebenserfahrungen des Autors abhängt, insgesamt doch von einem gewissen Pessimismus geprägt, wiewohl sie gelegentlich auch Hoffnung ausdrücken könne. Hier ist ein weites Feld eröffnet.

Insgesamt wird man sagen dürfen, dass diese sorgfältig und sehr ansprechend gestaltete Zusammenführung unterschiedlicher Artikel K.s – um eine Neuerscheinung bereichert – zur antiken Philosophie und Wissenschaft einen instruktiven Einblick gewährt einerseits in die Bedeutung der Arbeit eines gelehrten Philologen und andererseits – wenn auch in Ausschnitten – in die beachtliche Vielfalt antiken und auch heute noch relevanten Denkens und deshalb einsichtig verstehbar macht, warum wir uns selbst ohne eine Beschäftigung mit der Antike so wenig selbst verstehen können.

BURKARD CHWALEK, Bingen

Godo Lieberg, Ästhetische Theorien der Antike, des Mittelalters und der Neuzeit. Darstellungen und Interpretationen. Universitätsverlag Dr. Norbert Brockmeyer: Bochum 2011, 66 S., EUR 16,00 (ISBN 978-3-8196-0789-9).

Mit dem schmalen Band zu ästhetischen Theorien der Antike, des Mittelalters und der Neuzeit verfolgt GODO LIEBERG (L.) mehrere Ziele. Er intendiert eine Klärung der Frage nach dem Wesen der Kunst, um deren Produkte von anderen Bereichen wie Wirtschaft oder Moral oder Religion abgrenzen zu können. Dadurch soll zugleich einer Übertragung moderner Auffassungen von Kunst auf die Antike und das Mittelalter entgegengewirkt werden, um zu verhindern, dass „die antiken Erörterungen über das Schöne ungeprüft als Beiträge zur Theorie der Kunst und der Ästhetik“ (1) verstanden werden. Schließlich soll geprüft werden, wann und warum die Kunst einen autonomen Status (im Vergleich zum Schönen) für sich in Anspruch zu nehmen beginnt.

Die Umsetzung des Vorhabens erfolgt in einer weitgehend der chronologischen Abfolge entsprechenden Darstellung verschiedener Positionen zum Thema, einer Einteilung Antike, Mittelalter und Neuzeit bzw. Moderne folgend. Nach Hinweisen zu PLATON führen die Untersuchungen zur Antike von den Pythagoreern über die Sophisten PROTAGORAS und GORGIAS und ARISTOTELES zu PLOTIN und AUGUSTINUS. Als bedeutsamer Vertreter einer Ästhetik des Mittelalters wird THOMAS VON AQUIN auf ca. 4 Seiten behandelt (17-20). Die S. 20 bis 43 sind der Neuzeit bzw. Moderne gewidmet. Dass in Anbetracht der Fülle die einzelnen Autoren sehr unterschiedlichen Raum beanspruchen, ist ein unumgängliches Resultat. Vergleichsweise ausführlich finden etwa MARSILIO FICINO, JULIUS CAESAR SCALIGER und insbesondere KARL MARX bzw. in marxistischer Tradition stehende Überlegungen zur Kunst Berücksichtigung. Für das Selbstverständnis der Moderne so bedeutende Theoretiker wie KANT, SCHILLER, SCHELLING und HEGEL werden allenfalls in Grundzügen gestreift. Bemerkungen beispielsweise zu SCHOPENHAUER (27), WISCHNEWSKI, ARAGON (34), HEIDEGGER, SARTRE und CASSIRER (36) sind so komprimiert, dass sie lediglich einer allerersten Orientierung dienen können.

Wesentliche Ergebnisse dieses Durchgangs sind, dass in Antike und Mittelalter die Kunst ontologisch, metaphysisch und existentiell basiert gewesen sei, seit der Neuzeit aber einen autonomen Charakter angenommen habe, der die Vorstellung einer absoluten, unbeschränkten Freiheit zu Grunde liege (40), die zu immer neuen, individuellen Entwürfen dränge, Züge von Beliebigkeit und Zufälligkeit tragend. Zwei Reaktionen auf diesen Charakter der Kunst markiert L.: Den Marxismus, der Kunst in den Dienst gesellschaftlichen Fortschritts zu stellen suche, und eine Deutung von Kunst, die dem Menschen wieder Zugang zum Sein zu eröffnen versuche. Hierfür wird stellvertretend MALLARMÉ interpretiert. Zustimmung wird man L. gewiss, wenn er zu der Auffassung gelangt, man könne dem Mittelalter keinen eigenen Beitrag zur Ästhetik zubilligen, nur weil man das – eingeschränkte – Verständnis von Kunst als

autonomen Gegenstandsbereich zur Grundlage der eigenen Betrachtung mache (17). L. verdeutlicht das an THOMAS VON AQUIN. Dass er diese unterschiedlichen Verstehensvoraussetzungen beachtet, ist anerkennenswert.

Unbeantwortet bleibt indes letztlich die Frage nach dem Wesen der Kunst. Hätte L. dies ermitteln können, wäre es ja auch kaum möglich, den kategorialen Gegensatz von antik-mittelalterlicher und moderner Kunst zu behaupten.

Vor diesem Hintergrund ist allerdings dann etwas überraschend, wenn ARISTOTELES „in der westlichen Welt zum ersten Mal eine Konzeption von Ästhetik im subjektiven Sinn des modernen Verständnisses“ (10) attestiert wird, der doch gerade mit Blick auf die Dichtung in der platonischen Tradition einer Kultur der Affekte steht.

Zu Recht kritisiert L. entschieden marxistische Kunsttheorien, indem er darauf verweist, „dass sich künstlerische Notwendigkeiten unabhängig von ideologischen, politischen und wirtschaftlichen Systemen Ausdruck verschaffen“ (33) oder – anders formuliert –, dass die Produktionsweisen eben nicht ausschließlich das „Bewusstsein“ bestimmen.

Das Buch enthält zwei Anhänge: Anhang 1: Lateinische Texte (44-64), mit einem Vergleich von CICERO mit SENECA und QUINTILIAN (62-64) und Anhang 2: Weitere Bemerkungen zur Interpretation des aristotelischen Tragödiensatzes (65-66).

Was den 1. Anhang betrifft, so wird nicht verständlich, warum einige Texte nur im Original, andere mit Übersetzung, einige nur in Übersetzung dargeboten werden. Auch finden sich darin zwei kurze Auszüge aus PLATON (in dt. Übersetzung). Die ausgewählten Textstellen sind auch nicht recht erkennbar mit dem Darstellungsteil verknüpft.

Das Buch verfügt nicht über Register. Das Auffinden von Autoren wird aber durch den Fettdruck im Darstellungsteil erleichtert. Das Buch ist gewiss als Einstieg in die Thematik gut geeignet. Insofern es aber eher einen ersten Zugriff ermöglicht, wären entsprechende Hinweise auf weiterführende Literatur doch hilfreich gewesen.

BURKARD CHWALEK, Bingen

Mischa Meier (Hrsg.), *Justinian. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2011. EUR 39,90. (ISBN 978-3-534-23001-3).*

MISCHA MEIER legt mit seinem Buch die neueste Studie zu JUSTINIAN vor, der meist in einer Reihe mit den Herrschergestalten AUGUSTUS, TRAIAN, KONSTANTIN und THEODERICH genannt wird. Kaiser Justinian I. (527-565 n. Chr.) wird oft „als grandioser Gestalter und Vollender, als Bindeglied zwischen dem antiken Römischen und dem mittelalterlichen Byzantinischen Reich, als Herrscher, dem in einer entscheidenden Phase der römischen Geschichte noch einmal Leistungen von dauerhafter Geltung gelungen seien“, angesehen (7). Meier (M.) strebt offenbar danach, dieses Bild zumindest zu verändern und auf der Basis der neueren Forschungslage in Frage zu stellen; diese stellt unterschiedliche Positionen in der Bewertung der antiken Quellen fest, macht auf Niederlagen aufmerksam und beurteilt Katastrophen anders als bisher.

Im Vorwort verweist M. darauf, dass sich die Mehrheit der Forscher des 6. Jahrhunderts nicht mehr der Meinung des Byzantinisten HERBERT HUNGER anschließt, der im Jahr 1965 aus Anlass des 1400. Todestages Justinians folgende Leistungen als die wichtigsten dieses Kaisers anerkannte: – „Die Wiederherstellung des Römischen Reiches, verwirklicht in den großen Rückeroberungskriegen in Afrika, Asien, Italien und teilweise auch auf der Pyrenäenhalbinsel. – Die Baupolitik, deren zeitlose Bedeutung sich vor allem in der *Hagia Sophia* manifestierte. – Die Kodifikation des römischen Recht, das sog. *Corpus Iuris Civilis*.“ (7). Inzwischen stünden andere Fragestellungen im Vordergrund, etwa die, wie die verschiedenen Milieus innerhalb der Reichsbevölkerung zu bestimmen seien, oder welche Lebensweisen existierten, oder auch welche Bildungsmöglichkeiten bestanden und welche Karrieremuster sich in dieser Epoche den Menschen darboten. Außerdem sei man von der strengen Dichotomie Christen – Heiden abgerückt (8). So kommt M. zu dem Resultat: „Die strahlende Lichtgestalt Justinian ist hinter dem Schleier zurückgetreten, der sich als komplexes Gewebe aus neuen Fragen, Erkenntnissen, Umorientierungen und Neubewertungen darstellt; in gleicher Weise hat auch das ‚Zeitalter‘,

das dem Kaiser bisher seinen Namen verdankte, herbe Einbußen erfahren müssen, insofern nicht nur mit größerem Nachdruck auf die Schattenseiten der Herrschaftszeit Justinians hingewiesen wurde, sondern die Kohärenz eines ‚Zeitalters Justinians‘ sogar generell infrage gestellt wurde“ (9).

Der Herausgeber hat das Buch in drei Kapitel eingeteilt, wobei das erste aus einem einzigen Beitrag besteht (I. Justinian in der Forschung). HARTMUT LEPPIN (L.) hat in einem Beitrag von 2007 (HZ 284, 659-686) den aktuellen Forschungsstand beschrieben: „(K)ein Zeitalter Justinians – Bemerkungen aus althistorischer Sicht zu Justinian in der jüngeren Forschung“ (13-38). Dieser Aufsatz ist eine wichtige Basis zur Beurteilung des aktuellen Forschungsstandes. Weder liefert L. eine vollständige Auflistung aller Forschungen zu Justinian noch bietet er eine kommentierte Gesamtbibliographie. Er verweist vielmehr auf zwei sehr wichtige Sammelwerke, 1. MICHAEL MAAS (Ed.) *The Cambridge Companion to the Age of Justinian*. Cambridge/New York/Port Melbourne, Cambridge University Press 2005; 2. *The Cambridge Ancient History*. Vol. 14: Late Antiquity. Empire and Successors A.D. 425-600. Ed. By Averil Cameron, Bryan Ward-Perkins and Michael Whitby. Cambridge 2000 (Ndr. 2005).

Ausdrücklich nennt L. auch den RAC-Artikel zu Justinian, der von KARL LEO NOETHLICH (Art. „Justinianus (Kaiser)“, in: *Reallexikon für Antike und Christentum*. Bd. 19, Stuttgart 1999, 668-763) stammt, der nicht nur die Hauptquellen gründlich aufgearbeitet, sondern auch konzeptionelle Fragen gestellt habe (15).

L. bietet in seinem Beitrag wertvolle Hinweise zu den Quellen und den Konzeptionen. So hat man beispielsweise das Werk von PROKOP VON KAISAREIA stets als Hauptquelle betrachtet, CAMERON hingegen hat „sowohl vor einem übermäßigen Vertrauen als auch vor einem übermäßigen Misstrauen gegenüber Prokop“ (16) gewarnt. Inzwischen ist eine Monographie von L. erschienen, in der der Verfasser das Kaisertum zwischen Antike und Mittelalter, Rom und Byzanz, West und Ost beleuchtet (Justinian, *Das christliche Experiment*. Verlag Klett-Cotta: Stuttgart 2011).

L. erkennt folgende Themen als Schwerpunkte der zukünftigen Forschung über Justinian an: „die Befreiung von Prokop als maßgebliche Quelle; die Regionalisierung der Perspektive; der Versuch, vor allem bei religiösen Konflikten terminologisch zeitgenössische Begrifflichkeiten zu überwinden; die Unsicherheit in der Beurteilung des kaiserlichen Verhaltens zwischen Intentionalität und Reaktivität; die Bereitschaft, wieder eine personalisierende Interpretation vorzunehmen“ (32).

Das zweite Kapitel „Herrschaft und Religion“ (39-173) umfasst vier Beiträge, die wesentliche Aspekte der Herrschaftskonzeption Justinians und seiner Repräsentation in den Vordergrund stellen und die entscheidende Rolle von Religion und Kirchenpolitik des sechsten Jahrhunderts untersuchen. KARL LEO NOETHLICH stellt folgende Frage: „*Quid possit antiquitas nostris legibus abrogare?* Politische Propaganda und praktische Politik bei Justinian I. im Lichte der kaiserlichen Gesetzgebung und der antiken Historiographie“ (39-57); von ROGER D. SCOTT stammt folgender Beitrag: „Malalas, the Secret History, and Justinian’s Propaganda“ (58-77); während HARTMUT LEPPIN sich mit den Anfängen der Kirchenpolitik Justinians befasst (78-99), stellt KARL-HEINZ UTHEMANN „Kaiser Justinian als Kirchenpolitiker und Theologe“ vor (100-173).

Das dritte Kapitel „Herausforderungen und Bewährungsproben“ (174-286) enthält drei Beiträge, die sich besonderen Bedrohungssituationen widmen. GEOFFREY GREATREX analysiert die größte Revolte gegen Justinian und geht den Bedingungen und Gründen nach, unter denen ein Kaiser seine Machtposition stabilisieren konnte („The Nika Riot: A Reappraisal“, 174-215). Danach befasst sich KARL-HEINZ LEVEN ausführlich mit der Justinianischen Pest (216-249). Als Medizinhistoriker und Arzt ist er besonders prädestiniert, die antiken Quellen auf ihre Aussagekraft zu untersuchen, wobei er Details zur Pest genau beschreibt und zu der Erkenntnis gelangt, dass die antike Medizin nicht fähig war, diese Krankheit befriedigend zu erklären (218). Er gibt auch zu bedenken, dass die von PROKOP genannten Zahlen von Pestopfern nur mit großer Vorsicht zu betrachten seien (238). Den letzten Beitrag

liefert der Herausgeber: „Das Ende des Konsulats im Jahr 541/42 und seine Gründe. Kritische Anmerkungen zur Vorstellung eines ‚Zeitalters Justinians‘“ (250-286). Am Schluss des Bandes findet der Leser eine Auswahlbibliographie (287-289).

Wer sich mit Leben und Wirken Justinians befassen möchte, dem gewährt dieser Band einen guten Einstieg in die Thematik; darüber hinaus erhält er zahlreiche Hinweise zur vertiefenden Behandlung mit dem letzten großen Kaiser des römischen Reiches.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Ernst Dassmann, Ausgewählte kleine Schriften zur Patrologie, Kirchengeschichte und christlichen Archäologie. Hrsg. von G. Schöllgen. Jahrbuch für Antike und Christentum, Ergänzungsband 37, Verlag Aschendorff: Münster 2011, EUR 79,00 (ISBN 978-3-402-10805-5).

Der Herausgeber des zu rezensierenden Buches, Prof. GEORG SCHÖLLGEN, hat den 80. Geburtstag seines akademischen Lehrers, Prof. ERNST DASSMANN (D.), zum Anlass genommen eine Auswahl von dessen Aufsätzen in einem Band vorzulegen. D. selbst hatte bereits seine Arbeiten zum kirchlichen Amt und zu Augustinus in einem gesonderten Band erneut publiziert. Schöllgen hat natürlich nicht die Aufsätze, die gut zugänglich und im Jahrbuch für Antike und Christentum und im Reallexikon für Antike und Christentum erschienen sind, in den neuen Band aufgenommen, sondern solche, die entweder an entlegener Stelle oder in anderen Sprachen veröffentlicht wurden. Daher sei dem Herausgeber für seine mühevollen Arbeit ausdrücklich gedankt, denn jeder, der ein solches Unternehmen selbst durchgeführt hat, weiß um die immense Arbeit, die bei der Publikation eines solchen Opus anfällt.

Das Buch umfasst sechs Kapitel: I. Kirchenväter und Theologie (7-222), II. Spiritualität und Lebensgestaltung (223-339), III. Kirche und Kirchengeschichte (340-417), IV. Paulusrezeption (418-482), V. Archäologie und frühchristliche Kunst (483-579) und VI. Anhang (580-608). Am Ende findet der Leser ein nützliches Verzeichnis der Schriften von Ernst Dassmann (595-607),

einen Abbildungsnachweis (608) sowie farbige und schwarz-weiß gehaltene Abbildungen.

Selbstverständlich ist es auf engem Raum nicht möglich, auch nur alle Titel anzuführen, die im Band zu finden sind. Vielmehr habe ich einige Beiträge ausgewählt, die auch für Klassische Philologen und Historiker von Interesse sein dürften.

Im ersten Kapitel findet der Leser den Aufsatz: „»Tam Ambrosius quam Cyprianus« (c.Iul.imp. 4,112). Augustins Helfer im pelagianischen Streit“ (75-82). In diesem Streit, AUGUSTINS letztem und schwerstem theologischen Disput, beruft er sich auf zahlreiche Kirchenlehrer, besonders aber auf AMBROSIUS und CYPRIAN. Augustinus konzentriert sich bei der Auseinandersetzung mit pelagianischen Aussagen auf wenige Streitpunkte und kann daher auf einige Standardtexte seiner zahlreichen Gewährsleute zurückgreifen (79). D. erläutert die Vorgehensweise des Bischofs von Hippo gegen die Thesen von JULIAN VON AECLANUM. Dabei musste Augustinus größte Vorsicht walten lassen, um nicht als Anhänger der Manichäer verdächtigt zu werden, als der er lange galt. „Hier führt kein überlegener Theologe ein Scheingefecht mit einem unbedeutenden Kritiker über einen theoretischen Sachverhalt, der niemanden innerlich zu bewegen vermag, hier wehrt sich ein zutiefst Betroffener, dem alles daran liegt, dass tam Ambrosius quam Cyprianus auf seiner Seite stehen“ (82). In einem weiteren Beitrag widmet sich D. Papst GREGOR zu (Der Große – Papst Gregorius, 137-176). Eingangs stellt D. diese Frage, ob „Gregor tatsächlich ein großer Papst war“ (137). Grundsätzlich bejaht D. die Frage, gibt aber zu bedenken, dass sich seine Bedeutung im Vergleich mit anderen Theologen und Exegeten des frühen Christentums relativiert. Dann beschreibt D. Gregors Werdegang, vergleicht ihn mit den anderen drei Kirchenlehrern AMBROSIUS, HIERONYMUS und AUGUSTINUS. Gregor wird auf dem Hintergrund der Zeitereignisse und seiner Reaktionen darauf beurteilt. Aus all dem ergibt sich für D., dass Gregor „ein Glücksfall nicht nur für die Kirche, sondern auch für das Land und insbesondere für die Stadt Rom war“ (154). Abschließend analysiert D. das Fortleben Gregors, dessen Leben und

Werk nicht nur in den *Gesta Romanorum*, sondern auch in anderen Texten Eingang gefunden haben.

Im Focus des letzten Aufsatzes des ersten Kapitels steht HIERONYMUS (H.) „Autobiographie und Hagiographie. Zur Selbstdarstellung des Hieronymus in seinen Mönchsviten, Nekrologen und Trostbriefen“ (204-222). Obwohl H. keine *Confessiones* wie AUGUSTINUS verfasst hat, liefert er in seinen Mönchsviten, Nekrologen und Trostbriefen zahlreiche Informationen zur eigenen Person. Insbesondere in den Vorreden zu seinen Werken formuliert H. zahlreiche „persönliche Bemerkungen über die eigene Befindlichkeit“ (204). D. hat den Nachweis erbracht, dass H. weder unbeteiligt noch distanziert die hagiographischen Texte abgefasst hat und dass sein persönliches Temperament immer durchscheint. Aufgrund zahlreicher Einzelbeobachtungen lässt sich eine enge Verbindung zwischen Autobiographie und Hagiographie im Werk des Hieronymus konstatieren.

Im zweiten Kapitel steht im Aufsatz „*Fuga saeculi*. Aspekte frühchristlicher Kulturkritik bei Ambrosius und Augustinus“ (256-265) die Frage nach dem Verhältnis von Christentum/Kirche und Kultur in der Spätantike im Vordergrund. D. gelangt zu der Erkenntnis, dass nicht ein einheitliches spätantikes Christentum entstand, „sondern eine Vielfalt von Christentümern. Die kulturelle Vielfalt der frühchristlichen Gemeinden wird zumeist übersehen, weil die Dominanz der hellenistisch geprägten griechisch-römischen Kultur die anderen Ausprägungen christlichen Lebens aus dem europäischen Denken verdrängt hat“ (264).

Im dritten Kapitel präsentiert D. seine Thesen dafür, dass das Studium der Kirchengeschichte notwendig und nützlich ist, während im 4. Kapitel die Rezeption des PAULUS im Vordergrund steht. Archäologie und künstlerische Aspekte werden im fünften Kapitel thematisiert. Gegenstände sind zum Beispiel das „Apsismosaik von S. Pudenciana in Rom“ (483-495) und die „Epiphanie und die Heiligen Drei Könige“ (511-517). Behandelt werden ebenso „Die historischen Zeugnisse für Leben und Sterben des Petrus in Rom“ (539-554).

Im Anhang blickt D. auf seine römische Studienjahre im Priesterkolleg am *Campo Santo Teutonico* zurück (580-593). Das Verzeichnis der Schriften von Ernst Dassmann (595ff.) zeigt die Breite seiner Forschungstätigkeit. Zahlreiche teils farbige Tafeln unterstützen die in den einzelnen Aufsätzen dargelegten Thesen.

Insgesamt handelt es sich um ein sehr lesenswertes Buch, das mit größter Akribie redaktionell bearbeitet wurde und das dem an christlichen Fragen – insbesondere der Spätantike – interessierten Leser zahlreiche Einblicke gewährt.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Marion Giebel, Rosen und Reben. Gärten in der Antike, Primus Verlag Darmstadt 2011, EUR 19,90 (ISBN 978-3-89678-737-8).

Nach ihrem Buch über Tiere in der Antike setzt MARION GIEBEL jetzt diese Reihe mit dem Themenbereich Gärten fort. Man muss kein Gartenfreund sein, um schon den kunst- und geschmackvoll gestalteten Einband des handlichen kleinen Buches anziehend zu finden. Wie auch im erwähnten Tier-Band liegt der Autorin am Herzen, Gegenwartsbezüge als roten Faden ihrem Anliegen zu Grunde zu legen. Hier ist es die Gartenpflege und Gartenkultur, die dem beruflich gestressten Gegenwartsmenschen eine Möglichkeit des Rückzugs ins Private, des Einhaltens und der Ruhe bietet. Frau Giebel zeigt schlüssig auf, dass das in der Antike nicht anders war, und legt ihre Betrachtungen viergeteilt an: Mythische Gärten wie den der Hesperiden, Gärten im Orient wie die der SEMIRAMIS bzw. des NEBUKADNEZAR, Heilige Haine in Griechenland sowie Nutz- und Ziergärten in Rom. Dabei stehen immer die Anpflanzungen (im weitesten Sinne) im Mittelpunkt. Ihnen werden anthologisch antike Quellen zugeordnet, wie ich an zwei Beispielen aufzeigen möchte.

Zum Einen die Mythischen Gärten: Ein Beispiel ist der Garten der Nymphe Kalypso auf der Insel Ogygia, auf der die Göttin Odysseus unbedingt halten möchte. Zeus jedoch hat bekanntlich angeordnet, dass sie ihn fahren lassen muss und er sieht auf seiner Weiterreise die Palastgärten des Königs der Phaiaken Alkinoos auf der Insel Scheria. So verbindet Marion Giebel bereits zwei

Gartenbeschreibungen allein durch diese Odysseus-Episode, untermalt und belegt sie mit einer entsprechenden Textstelle in Übersetzung aus HOMERS Odyssee. Dass Odysseus nach seiner Rückkehr nach Ithaka seinen greisen Vater Laertes in dessen Garten wiedertrifft, sei dabei nur am Rande erwähnt. Zum anderen die Heiligen Haine in Griechenland, eine breit gefächerte, aber kurz gehaltene Darstellung der vielseitigen Nutzung und Funktion. Gerade am Beispiel der hier hervorgehobenen Platane sieht man, wie eine einzelne Pflanze im Mittelpunkt steht und ihr als zentralem Knotenpunkt Aussagen antiker Autoren einer Zeitspanne von gut tausend Jahren vom „Vater der Geschichte“ HERODOT im 5. vorchristlichen über den Philosophen PLATON bis hin zum Dichter MUSAIOS im 5./6. nachchristlichen Jahrhundert zugeordnet werden, so dass zeitübergreifend ihre Bedeutung für die Menschen beleuchtet wird.

Zurück zum eingangs genannten Aspekt des Gegenwartsbezuges. Praktische, heute noch wie in der Antike praktische und nützliche Tipps zur Gartengestaltung und -pflege geben namhafte antike Experten wie CATO DER ÄLTERE, natürlich VERGIL, PLINIUS DER ÄLTERE und COLUMELLA. Wie ein kunstvoller Gartenpavillon – im Gegensatz zu heute in Baumärkten angebotenen Varianten – aussehen kann, schildert die Autorin detailliert im Kapitel „Varros Vogelhaus“. Als Gegenstück dazu könnte man die überaus weitläufige Gartenanlage der Villa des HADRIAN zwischen Rom und Tivoli betrachten.

Wer sich beides nicht leisten kann als Vorlage für den heimischen Garten, kann sich vielleicht mit dem eher architektonisch angelegten Garten im Bilderrahmen anfreunden: Eine Variante, die keine große Fläche voraussetzt, jedoch eine künstlerische Gestaltung von Natur darstellt, die, aus dem Haus heraus gesehen, als eine Art Bühnenbild die Ausblicke aus dem Haus strukturiert und vollendet. Den Bilderrahmen geben dabei die Fenster und Türen des Hauses ab, weil sie die Größe des sichtbaren Ausschnittes vorgeben. Dieses Buch hält manche Überraschung nicht nur für Gartenfreunde bereit!

CORNELIA LÜTKE BÖRDING, Bielefeld

Klaus Zimmermann, Rom und Karthago. Kampf ums Mittelmeer. 2010, 1 CD. Auditorium maximum, der Hörbuchverlag der WBG, EUR 12,90.

Dieses Hörbuch von KLAUS ZIMMERMANN, der wissenschaftlicher Assistent an der Friedrich-Schiller-Universität Jena ist, ist eine gekürzte Hörfassung des bei der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft erschienenen Buches „Rom und Karthago“ aus der Reihe „Geschichte kompakt“, die für den Bereich Antike von KAI BRODERSEN herausgegeben wird. Die Laufzeit dieser CD beträgt 76 Minuten, der Sprecher ist WOLFGANG SCHMIDT.

In einer Einführung von knapp fünf Minuten erklärt der Autor seine Vorgehensweise und seine Absicht. Dann folgt der mit „Die politischen Beziehungen und die militärischen Auseinandersetzungen“ überschriebene Hauptteil mit zwölf Kapiteln/Teilen, wobei das über den Ausbruch des Zweiten Punischen Krieges (Track 9) mit über 15 Minuten das längste ist. Ein kurzes Fazit rundet den Text ab.

Zunächst einmal gibt Zimmermann also eine Einführung, in der er feststellt, dass das „konfliktreiche Verhältnis zwischen Rom und Karthago ... in der Regel aus der Perspektive der einen oder anderen Großmacht behandelt“ wird. Dieses Hörbuch aber „vereinigt beide Blickrichtungen.“ Es geht Zimmermann um eine „systematische Analyse der politischen Beziehungen sowie der kriegerischen Ereignisse.“ Dabei will er das historische Phänomen „um des Verständnisses seiner selbst willen“ betrachten und zum Beispiel nicht „Aktualitätsbezüge zum Leitfaden der Untersuchung“ werden lassen. Die Hauptquelle Zimmermanns dafür ist das Geschichtswerk des griechischen Historikers POLYBIOS mit seiner Forderung nach unparteiischer Darstellung. Allerdings gibt er zu, dass die Objektivität dieser Quelle „nicht über jeden Zweifel erhaben“ ist, da auch Polybios „nicht ganz frei von Sachzwängen war.“

Im Hauptteil stellt Zimmermann zunächst sehr detailliert vier wichtige Verträge vor. Diese sind:

- Der erste römisch-karthagische Vertrag von 508 v. Chr.,
- der zweite Vertrag von 348 v. Chr.,

- der dritte Vertrag von 306 v. Chr. (nach dem griechischen Historiker PHILINOS AUS AKRAGAS, der in der zweiten Hälfte des dritten Jahrhunderts lebte und der Polybios als Quelle für die Geschichte des Ersten Punischen Krieges diente, auch Philinos-Vertrag genannt),
- der vierte römisch-karthagische Vertrag von 279 v. Chr. (auch Pyrrhos-Vertrag genannt).

Die weiteren Ausführungen im Hauptteil sollen hier nicht weiter besprochen werden. Wichtig und eindeutig sind aber jedenfalls die Gedanken zu und die Beurteilung der römischen Politik durch Zimmermann. Er spricht beispielsweise ganz klar von einem „Präventivschlag Roms“ (im Zusammenhang mit dem Ausbruch des Ersten Pun. Krieges), von einem „eklatanten Rechtsbruch“, von „Roms Interesse an weiterer Expansion“, von der „Gelegenheit zur Intervention in Iberien“ und von Roms „Willen zum Konflikt“ (beim Problem Sagunt). Der Senat ließ „Hannibal gewähren“, um ein „*bellum iustum*“ führen zu können. „Die Stadt war Mittel zum Zweck römischer Politik.“

In dem kurzen Fazit am Ende der CD stellt Zimmermann fest, dass nicht Karthago die „Ausnahmeerscheinung“ in der Antike war, sondern das „notorische Unvermögen der Römer bestehende Grenzen zu respektieren beziehungsweise eigenständige, prosperierende Staaten neben sich zu dulden.“ An der Konkurrenz und langen Auseinandersetzung dieser beiden Großmächte war vor allem „die enorme Regenerationsfähigkeit, welche die nordafrikanische Metropole ... unter Beweis gestellt hat“, bemerkenswert.

Ist eine CD/ein Hörbuch aber wirklich das richtige Medium für einen wissenschaftlichen Text? Möchte man nicht doch lieber Texte und Quellen lesen, studieren und bearbeiten – so wie bisher üblich und gewohnt? Das möge bitte jeder für sich selbst entscheiden.

HEINZ-JÜRGEN SCHULZ-KOPPE, Köln

Carl Werner Müller, *Nachlese. Kleine Schriften 2. Walter de Gruyter 2009 Berlin, New York. (Beiträge zur Altertumskunde 267). 250 S., EUR 98,-.*

Den in jeder Beziehung gewichtigen, 1999 erschienenen ersten Band von CARL WERNER MÜLLERS Kleinen Schriften habe ich in FC

3/2001, 203ff. gewürdigt. (Zu Person und Werk insgesamt s. Phasis 9, Tbilisi 2006, 223-226.) An Buchveröffentlichungen folgten: Euripides, Philoktet. Testimonien und Fragmente, hg., übers. und komment. (2000), Wilamowitz und Ferdinand Dümmler (2005, im vorliegenden Bd. S. 171ff., mit einer Ergänzung 211ff.) und: *Legende, Novelle, Roman ... zur erzählenden Prosaliteratur der Antike* (2006). Die „Nachlese“ enthält Arbeiten zur griechischen Literatur, besonders zu Epik, Lyrik, Tragödie, Philosophie, zu griechischen Büchersammlungen und Bibliotheken bis in hellenistische Zeit, zur Wissenschaftsgeschichte, ferner zu Kleists „Anekdote aus dem letzten preußischen Kriege“ (bisher ungedruckter Vortrag, wie auch der Philoktet-Vortrag mit dem Untertitel „Variationen einer politischen Tragödie von Aischylos bis Heiner Müller“; dieser Vortrag, zuletzt 2011 in der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften gehalten, basiert außer auf dem oben genannten „Philoktet“-Band auch auf dem Buch „Philoktet. Beiträge zur Wiedergewinnung einer Tragödie des Euripides aus der Geschichte ihrer Rezeption“, 1997). Aus den „Büchersammlungen“ sei die Charakterisierung von SCHROTT'S HOMER-Buch hervorgehoben: Was zur Heimat und Person Homers gesagt ist, „hat die Form eines Wissenschaftsromans“. „Aber Homer wurde ... wieder ein Thema unter den ‚Gebildeten‘ ... Auch das ist ein Verdienst“. Zur SAPPHO-Rezeption im Altertum (22) sei auf „Der weibliche Homer. Sappho oder Anyte?“ hingewiesen (Philol. 138, 1994, 252ff.). Unter den wissenschaftsgeschichtlichen Arbeiten seien hervorgehoben die Würdigung von 150 Jahren „Philologus“ (Müller hat die älteste noch existierende und zugleich eine der international renommiertesten altertumswissenschaftlichen Zeitschriften lange Jahre herausgegeben); „Griechische Medizin und Klassische Philologie“ (Müller leitete zeitweilig auch die Arbeitsstelle des *Corpus Medicorum Graecorum et Latinorum* der Berlin-Brandenburgischen AdW); die gegenüber dem Buch von 1991 teils erweiterte, teils verkürzte Würdigung OTTO JAHNS. Zu antiker Literatur, „der man nicht vorschreiben kann, wie sie aussehen müsste, um unseren Erwartungen zu entsprechen“, steht 136 Beherzigenswertes (mit Anm. 55: WILAMOWITZ

zu Echtheitsfragen), zur „Klassischen“ Philologie 216f.; hierzu vgl. man FRANZ DORNSEIFF, der 1939 zum Schrecken mancher Kollegen ironisch feststellte, es sei Aufgabe der Klassischen Philologie, das Altertum „so zu erforschen, wie es war, ohne Rücksicht darauf, ob es auch seine Pflicht erfüllt hat, klassisch zu sein“. „Die Antike war nicht immer klassisch“, konstatiert auch Naptha im „Zauberberg“. Vgl. „Über ‚Klassiker‘ und ‚Klassische Philologie‘“, MDAV 3/1991, 71f. und „Franz Dornseiff in memoriam“, Amsterdam 1986, S. 5. Die Bemerkung über „Sekretär/Sekretar“ als Leiter einer Akademie-Klasse (150) ist eine schöne Ergänzung zum Deutschen Fremdwörterbuch („Schulz/Basler“) 4,1 (1977), 100ff., wo das Wort in dieser Verwendung überhaupt nicht vorkommt.

Dem Band sind zahlreiche instruktive Abbildungen beigegeben. Dem Leser von Müllers Arbeiten wird wiederum nicht nur eindringliche Information, sondern auch hoher Lesegenuss zuteil. Einige Proben: Die Institution des Ostrakismos in der jungen athenischen Demokratie setze die Fähigkeit voraus, nicht nur „den eigenen Namen zu schreiben...“, sondern auch den des bösen Nachbarn und noch etliches mehr“. Philoktets Bogen: eine „Wunderwaffe mit garantierter Treffsicherheit“. Zur umstrittenen Datierung des PHILOKRATES-Archontats (3. Jh. v. Chr.) ist es „an der Zeit, dass der exklusive Kreis der Spezialisten das Augurenlächeln ... aufgibt und sich herablässt, die *misera plebs* der Unwissenden ... aufzuklären“. Die Betrachtung über WILAMOWITZ und DÜMMLER trägt den Untertitel „Eine schlimme Geschichte“; Dümmler hatte „früh die verführerische Kraft der Leichtigkeit des Rausches entdeckt“.

S. 238ff. sind Müllers Veröffentlichungen der Jahre 1999 bis 2009 aufgelistet. Die benutzerfreundliche Anlage der Verweisungen und der Register kann den Lesegenuss nur steigern.

Wie Band 1 der Kleinen Schriften: ein inhaltsreiches Buch, das eine beträchtliche Fülle gesicherten Wissens und, nicht zuletzt durch Hinweise auf noch offene Fragen, vielfältige Anregungen vermittelt. Man ist gespannt auf weitere Publikationen von Carl Werner Müller.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Noctes Sinenses, Festschrift für Fritz-Heiner Mutschler zum 65. Geburtstag, hrsg. v. Andreas Heil, Matthias Korn, Jochen Sauer, Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2011, XVI, 504 S., EUR 52,- (ISBN 978-3-8253-5843-3).

Die *Noctes Sinenses* tragen, wie im Vorwort zum Ausdruck gebracht wird, bewusst ihren Namen in Anlehnung an die *Noctes Atticae* des AULUS GELLIUS. So sollen die Beiträge dieser Festschrift auch einerseits F. H. MUTSCHLERS „wissenschaftliche Interessen in vielfältiger Weise spiegeln“ und andererseits „*ad honestae eruditionis cupidinem utiliumque artium contemplationem celeri faciliq̄ue compendio ducerent*“ (NA, pr. 12). Ebendiesem Anspruch wird das Sammelwerk gerecht, 58 für wissenschaftliche Verhältnisse kurze Abhandlungen in vier Rubriken, die die Arbeitsfelder Mutschlers erfassen, „Augusteische Dichtung und ihre Rezeption“, „Antike Geschichtsschreibung in komparatistischer Perspektive“, „Römische Werte und Lebensentwürfe“, „*Noctes Dresdenses: Neulateinische Texte aus Sachsen*“. Eine „Preziosensammlung“ nach dem Wort der Herausgeber, die insgesamt in ihrer Fülle und Vielfältigkeit tatsächlich „*ad honestae eruditionis cupidinem utiliumque artium contemplationem*“ Anreiz geben dürften. Für den Rezensenten stellt sich allerdings die Frage, ob er eine derartige Fülle angemessen in Gänze erfassen könnte: Er kann es nicht. Deswegen wird es in diesem Rahmen nur eine Auswahl ausführlicher betrachteter Beiträge geben können. Deren Kriterien sind durchaus subjektiv, persönliche „*cupido eruditionis*“ und Arbeitsschwerpunkte und der schulische Erfahrungsbereich des Rezensenten. Zudem übersteigen manche Beiträge, insbesondere jene zur Auseinandersetzung mit dem fernöstlichen Kulturkreis, seine fachliche Kompetenz, um sie angemessen zu würdigen. So sollen hier die Beiträge, die sich mit römischer Geschichtsschreibung, OVID, elegischer Dichtung, VERGIL, PHAEDRUS und der Vermittlung römischer Werte im Unterricht befassen, ausführlicher betrachtet werden.

Geschichtsschreibung: Dass Sallust „*Thucydides apt pupil*“ (PARKER, 2008) gewesen ist, ist bekannt. S. DÖPP („Fasziniert von Thukydides. Zu zwei Rezeptionstypen bei Sallust“, 189–195) betont dies auch und möchte daher typologische Merkmale

der Verarbeitung erfassen, die ihrerseits allerdings auch schon näher behandelt worden sind (191, Anm. 9): THUKYDIDES ist in struktureller Hinsicht Vorbild SALLUSTS, da beide den gerafften und verkürzten „geschichtlichen Überblick als Folie [...] für das Einzelgeschehen“ nutzen, Thukydides in 1, 1, Sallust in *Cat.* 6–13. Das zweite typische Motiv, das Sallust von Thukydides übernommen zu haben scheint, ist das der „Begriffsusurpation“: Um die eigenen Interessen durchzusetzen, werden zur Verschleierung hehre Begriffe und Normen zitiert. D. bezieht sich auf Thuk. 3, 82, 4, Sall. *Catil.* 38, *hist.* 3, 48 und *Catil.* 52. Die Rede des Volkstribunen und Annalisten LICINIUS MACER in den *historiae* ist sicherlich von Sallust inhaltlich wie stilistisch konstruiert, jedoch stellt sich die Frage, ob die „Begriffsusurpation“ nicht ein gängiges rhetorisches Instrument römischer Redner, gerade der Volkstribunen (vgl. z. B. die Rede des TIBERIUS in PLUTARCHS *vita*) gewesen ist und Sallusts Gestaltung nicht auch durch diese Quelle gespeist worden ist.

M. JEHNE („Der Hirschfaktor des Valerius Antias“, 201–209) überträgt ein Instrument „heutiger Messungen wissenschaftlicher Bedeutung“ (201) auf den annalistischen Autor sullanischer oder caesarischer Zeit. Nach dem „Impact-Faktor“, basierend auf der Anzahl der Zitationen von Artikeln in bestimmten Zeitschriften, und dem „Hirsch-Index“, basierend auf dem Verhältnis zwischen der Zahl der Zitationen und der der Publikationen, gehört dieser Autor zu den bedeutendsten Geschichtsschreibern der römischen Republik. J. bezieht sich dabei in erster Linie auf die hohe Anzahl der Zitationen bei LIVIUS, man könnte den Impact-Faktor des VALERIUS ANTIAS noch erhöhen, bezöge man spätere Autoren in die Betrachtung mit ein, so wohl auch CASSIUS DIO. Die Qualität der historiographischen Ergüsse des Antias ist dabei irrelevant und das sei „das Wunderbare an der Konzentration auf den Impact-Faktor“ (204). Selbst wenn man Livius ignoriert, der Valerius Antias mehrfach harsch kritisiert (3, 5, 12; 26, 49, 3; 30, 19, 11; 33, 30, 8; 38, 23, 8), ihm aber doch oft genug folgt, steht doch außer Frage, dass Valerius Antias in Bezug auf die inhaltliche und stilistische Qualität eben nicht zu den Größen der römischen Geschichts-

schreibung gehört, auch wenn man die Maßstäbe der klassischen römischen Literatur nicht anlegt. Insofern zeigt sich bei Valerius Antias weniger das „Wunderbare“, sondern vielmehr die grundsätzliche Problematik rein quantitativer Bewertungsinstrumentarien.

Zwar betont M. BRAUN („Augustus, die Macht und die Medien“, 277–286) gleich zu Beginn, dass es sich bei seinem Beitrag nicht gleichsam um die bloße Rekapitulation weit- und tiefgehend erforschter „medialer Bemühungen“ (278) des ersten *princeps* handelt, sondern um eine Kategorisierung seiner Öffentlichkeitsarbeit. Und tatsächlich verschafft diese Kategorisierung nach der so genannten Institutionentheorie, derzufolge mediale Symbolpolitik bewusst zur Stärkung der (jeweils neuen) Institutionen betrieben wird, einen neuen Blickwinkel. Substantiell Neues bietet sie aber nicht (Verbildlichung der *pietas*, Ornamentik und Restauration alter Tempel, Bau der *ara pacis*, gemäßigter Einfluss auf die Literatur).

Die berühmte Rede des Kaisers CLAUDIUS (41–54 n. Chr.) bettet E. FLAIG („Tradition und Innovation“, 287–293) in einen mentalitätsgeschichtlichen Rahmen ein: Wie gelang es dem Kaiser 48 n. Chr. den Senat umzustimmen und gallische Provinzialen mit römischem Bürgerrecht den Zugang zum *cursus honorum* und damit zum Senat zu ermöglichen, mithin die Institution, die besonders für die Orientierung an den traditionellen Werten und Ordnungskriterien der *maiores* stand? F. vollzieht luzide die Argumentation nach, mit der Claudius unter Verwendung früherer *exempla* die innovative Veränderung zugunsten der gallischen *equites* habe herbeiführen können. Allerdings bezieht sich F. ausschließlich auf die Gestaltung dieser Rede durch TACITUS (*ann.* 11, 23ff). Der Wortlaut der Rede des Claudius aber ist durch eine Inschrift (CIL XIII 1668) überliefert, und der *communis opinio* nach hat Tacitus sie rhetorisch geglättet, logischer konstruiert und die Gewichtung der Argumentation verschoben. Dieses „Original“ ist F. jedoch nur eine Fußnote wert.

Ovid: FURLEY, W. („The Metamorphoses Metamorphosed. Ted Hughes’ Tales from Ovid (1997)“, 21–29). Ausgehend von der kultur-

pessimistischen Betrachtung über den Verlust umfassender Kenntnis klassischer humanistischer Bildung, die so topisch wie zutreffend ist, votiert F. für eine Neuentdeckung insbesondere der ovidischen Schriften, wie sie Hughes gelungen sei. Tatsächlich wirkt die Rezeption OVIDS durch Hughes, zumindest nach den Beispielen bei F., als eine dichte Umdeutung und Darstellung ovidischer Motive unter modernen Vorzeichen. Manch Leser mag sich so der Kunst Ovids, und sei es nur über eine Übersetzung, zuwenden.

Der Beitrag von A. HEIL („Redde Nasoni suum acumen, Ov. Trist. 3, 4a“, 37–40) schreckt wegen der Konzentration auf ein rein grammatikalisches Phänomen wie die Personal- und Possessivpronomina zunächst ab. Doch H. gelingt es eindrucksvoll, durch dieses Phänomen die vollendeten poetischen Möglichkeiten des Psychologen und Psychagogen Ovid zu illustrieren, nicht nur in *trist.* 3, 41, 37–40, sondern auch in *met.* 11, 700f und 13, 494f.

K. HELDMANN („Jupiter und Callisto“, 51–58) liefert durch das Gemälde J. H. TISCHBEINS d. J., „Jupiter in Gestalt Dianas verführt Callisto“, nicht nur ein Beispiel für die späte Rezeption ovidischer Motive, dafür, „wie diese Erzählung Ovids [...] in den bildenden Künsten gründlich umgedeutet worden ist“ (57), und weitet so den Blick von der reinen Textarbeit ausgehend, sondern er liefert durch die profunde Analyse des Materials auch das Werkzeug, eine derartige Rezeption und Umdeutung im Unterricht zu nutzen.

W. HOLLSTEIN („Ovids Fasti und das *aes grave* mit der Prora“, 59–67) führt den Lehrer der klassischen Sprachen, der, wenn überhaupt, in Unterricht und Studien eher mit den reichen numismatischen Zeugnissen der Kaiserzeit in Kontakt gekommen ist (vgl. AU 51, 2 [2008]), zu typischen Münzen der Republik, ihren Motiven und politischen Botschaften, und das über Ovids *fasti*, 1, 229–240. Geradezu beispielhaft wäre der fiktive Einstieg H's für den Unterricht, da er gleichsam die Situation, das Personal und die Aufträge für ein Rollenspiel präsentiert, die sowohl den Text des Dichters als auch die Münzen, die H. in Abbildung gleich mitliefert, untersuchen sollen.

G. W. MOST („Ovid, Metamorphosen 14, 671“, 94–101) liefert vorbildlich ein akademisches

Beispiel für eine textkritische Analyse ab. Demgegenüber eröffnet R. PFEILSCHIFTER („Ovid über Odysseus oder Dichtung und Mythos“, 102–109) einen neuen Aspekt für die inhaltliche Auseinandersetzung mit Ovids Exilliteratur: Würde diese bisher gattungsbedingt eher als „eintönige, fast depressive Klagedichtung“ (105) wahrgenommen, kann P. an der Gestalt des Odysseus nachweisen, mit welchem „überlegenem Witz“ (105), (Selbst)Ironie, Humor und künstlerischem Vermögen Ovid den Mythos in diesen Werken verarbeitet.

E. SIMON („Feuer, Wasser, Luft und Erde“, 129–132) gibt durch den Hinweis auf die Rezeption des Phaethonmythos auf Sarkophagdarstellungen des 3. Jahrhunderts n. Chr. einen möglichen Impuls für die Verwendung ebendieser späteren bildlichen Verarbeitung im Unterricht, in dem die Phaethonepisode aus den Metamorphosen ein häufiges Thema auch schon in Lehrwerken (z. B. *prima*, 26Z) ist.

Über die Grenzen des historischen Kontextes, der Textgattungen und der Autorenpersönlichkeiten hinweg lenkt P. STROHSCHNEIDER („Sängeragone – Eine Problemskizze“, 133–140) den Blick des Altphilologen auf das Motiv des Sängerwettstreits nicht nur in der antiken (Apoll – Marsyas in Ovids Metamorphosen), sondern auch in der mittelalterlichen Literatur (Tristan, Fürstenlob (Wartburgkrieg)) und die Gemeinsamkeiten. Dies scheint gerade für einen fächerübergreifenden Ansatz auch im Lateinunterricht neben dem Rezeptionsgedanken interessant und aufschlussreich, auch wenn die fachterminologisch überfrachtete Sprache des Beitrags zuweilen abschreckt.

Amüsant ist die Zusammenstellung von Kartoons über ovidische Szenen bei A. NOWAK/J. VOSS („Metamorphische Nächte. Nox bei Ovid – Textstellen in Graphik und Karikatur“, 169–176).

Elegische Dichtung: F. CAIRNS („Tibull 2, 5“, 3–11) eröffnet den Band mit einer Arbeit über den Zusammenhang zwischen der Datierung von 2, 5, den Parilia und einer textkritischen Analyse von Vers 35 (3–11). C. datiert das Gedicht auf den 21. April 19 v. Chr., den Tag der Inauguration des MESSALINUS, der TIBULL als Sohn seines Patrons

MESSALA bekannt war, und gleichzeitig Festtag der Parilia und der Gründung Roms. Durch seine luzide textkritische Analyse bestätigt C. seine eigene These, dass Tibull als ein hellenistischer Dichter in Rom gelten kann, der, ganz dem alexandrinischen Dichtungsideal verbunden, in kunstvoller Weise die oben genannten Feste miteinander zu Ehren seines Patrons verknüpft. C. zeigt damit beispielhaft, wie sinnvoll eine textkritische Analyse jenseits des akademischen Selbstzwecks für die Auslegung eines antiken Textes genutzt werden kann.

H. WULFRAM („Stadt und Land an einem Tag“, 162–168) – Das bekannte Motiv des überhöhten Idylls eines arkadisch paradiesischen Lebens in einer *villa suburbana* gegenüber dem hektisch gefährlichen Rummel im Zentrum der Stadt stellt W. in den unterschiedlichen Verarbeitungen seit HORAZ vor. Auch hier erscheint die Arbeit nicht nur deswegen ertragreich, weil W. auf gedrängtem Raum die unterschiedlichen Variationen bei Horaz selbst (*sat.* 2, 6, 77–117; *ep.* 1, 7, 46–49), TIBULL (2, 3), OVID (*trist.* 4, 8), STATIUS (*silv.* 4, 3; 3, 5), MARTIAL (*epigr.* 12, 57) und AUSONIUS (*de herediolo*) prägnant und für den jeweiligen Dichter signifikant herausarbeiten kann. W. zeigt damit auch die Möglichkeit auf, das Kernmotiv der eingängigen und einsichtigen Fabel von der Land- und der Stadtmaus in den verschiedenen Verarbeitungen präsentieren und mit Schülern erarbeiten zu können. Etwas bedauerlich ist, dass W. nicht die frühesten Versionen bei AESOP und PHAEDRUS berücksichtigt hat; den Rahmen des Beitrags hätte sicherlich auch der Verweis auf LUTHER oder LAFONTAINE gesprengt.

C. NEUMEISTER („Konfrontation zweier Lebensläufe. Zur gedanklich-sprachlichen Struktur von Tibulls Elegie I, 10“, 368–372) vollzieht in einer vorbildlich textnahen Deutung Tibulls Gegenüberstellung eines Lebenslaufes, der wohl dem Ideal des Dichters nahekommt, und dem eines Soldaten, den der Dichter ablehnt, nach. Bezieht man WULFRAMS und CAIRNS Beiträge mit in die Betrachtung ein, so treten auch Motive der Idealisierung eines ländlich abgeschiedenen Lebenslaufes und die Ideale der alexandrinischen Dichtung hervor. Insofern bestätigt sich Cairns Ansatz zu Tibull als Dichter auch in I, 10.

Für gewöhnlich wird das Lebensideal CATULLS und seiner Dichterkollegen im Gegensatz zum aristokratisch konkurrierenden Ideal der republikanischen Elite gesehen. J. SAUER („Kommunikation und Werte im poetologischen Diskurs: Catull und Properz“, 407–415) betont anhand von Catulls *carmen* 95, wie die Vorstellung aristokratischen Kräftemessens und archaisch anmutender Machtdemonstration auch das Denken der sich so zivilisiert gebenden Neoteriker geprägt hat. PROPERZ bilde dem gegenüber geradezu einen Kontrapunkt. Zwar betone Properz in den Elegien 1, 4 und 1, 7 die Überlegenheit seiner eigenen Dichtung gegenüber poetischen Kontrahenten, doch im Gegensatz zu Catull ist seine sprachliche Durchführung wesentlich gemäßiger und auf Ausgleich bedacht.

Vergil: Durch den Unterricht beschränkt sich die nähere Betrachtung des Personals in der Aeneis zwangsläufig auf die Hauptpersonen, natürlich Aeneas, nach den jüngsten Vorgaben wieder auf Dido, aber auch auf Iuno, Venus oder Turnus. Auf eine Nebenfigur lenkt U. FRÖHLICH („Nulla salus bello: Vergils Drances“, 15–20) den Blick, den Latiner Drances, „wortgewaltiger Neider des Turnus“ (15) im elften Buch der Aeneis. In einer präzisen Analyse seiner beiden Reden hebt F. hervor, dass Drances gerade in der zweiten Rede die Situation zwischen Latinern und Rutulern verschärft, „um seine persönliche Animosität gegen Turnus zu multiplizieren“ (19). Da CICERO ebenso wie Vergil diesen Politikertypus in Theorie und Praxis verabscheut habe und AUGUSTUS Cicero hochgeschätzt habe (PLUT. *Cic.* 49, 3), lehnt W. aus guten Gründen die sehr reizvolle „Gleichung Drances = Cicero“ (19) ab. Das ist bedauerlich, aber wohl kaum von der Hand zu weisen.

M. GEYMONAT („*Immensità dei paesaggi di cielo, di mare, di monti*“, 36–44) widmet sich zunächst den Beschreibungen von Himmel und Meer, deren unermessliche Größe und Weite Vergil in den Eklogen, den *Georgica* und der Aeneis mit den gleichen Phrasen und Begriffen umschreibt und damit zumindest in der Aeneis auch ihre Bedrohlichkeit zum Ausdruck bringt. Besonders aufschlussreich erscheint G's Analyse der Waldbeschreibungen in der Aeneis, die

demzufolge auf den dramaturgischen Ablauf abgestimmt sind. Hier stimmt es etwas verwunderlich, dass die Landschaftsbeschreibung im vierten Buch nicht aufgenommen worden ist, deren Szenerie das Unglück der Verbindung mit Dido vorhersagt.

Einen Bezug zwischen Vergil und MARTIAL stellt N. HOLZBERG („Applaus für Maro. Eine ‚augusteische‘ Interpretation von Mart. 9, 33“, 68–73) her. Mit profunder Kenntnis entsprechender Belege und Vergleichsstellen, bei denen Martial ebenso obszön CATULL rühmt, kann H. nachweisen, dass Martial in durchaus typischer Weise einen anrühlich ordinären Witz über den maßgeblichen Epiker formuliert.

Von dem weltweit führenden Kenner des 21. Bachsohnes (1742–1807), P. SCHICKELE (New York), angeregt, analysiert W. SCHUBERT („P. D. Q. Bach und Vergils Aeneis“, 110–119) in beeindruckender Weise die fulminant kompakte wie bodenlose Rezeption nahezu der gesamten Aeneis durch diesen „unfähigen Außenseiter der Musikgeschichte“ (110) in der musikalischen Miniatur für BETTY-SUE BACH.

Einen Beitrag zur Rezeption Vergils liefert auch B. KAISER („Cupressus Saxonica. Ein Cento Vergilianus über den Tod des sächsischen Kurfürsten Christian II.“, 479–486). Er beginnt mit dem Widerspruch zwischen einem „der unbedeutendsten Wettiner“ (479), der untätig, abhängig von der lutherischen Geistlichkeit und vom Adel, eher an Jagen und Essen interessiert und von einer „selbst für die damalige Zeiten“ tiefen Neigung zum Trinken geprägt war, CHRISTIAN II., und der umfangreichen Literatur anlässlich seines Todes 1611, unter anderen einem umfangreichen Cento vergilischer Verse. Dieser Cento erscheint aufgrund der Analyse K's auch deswegen interessant, weil sein Autor es vermag, durch die Verse Vergils die tiefe Gläubigkeit des Kurfürsten zum Ausdruck zu bringen.

Phaedrus und die Fabel: G. I. CARLSON („S. J., Phaedrus, a Fable and Fun“, 12ff.) und U. GÄRTNER („de lusu et severitate. Zum Wert des Spiels bei Phaedrus“, 294–302) stellen beide dieselbe Fabel des Phaedrus vor (3, 14). Der Vergleich bestätigt G's einleitende Worte: „Von einer Fabel wie von einem Altphilologen wird gemeinhin erwartet,

dass man von dieser Seite eine ernsthafte Lehre hört. Dass ein wenig Scherz dabei nicht abträglich sein muss, wird oft zu wenig berücksichtigt – doch es gibt löbliche Ausnahmen“ (294). C's kurzer Beitrag stellt in lockerem Ton, in persönlich sympathischer Form, die den wissenschaftlichen Gepflogenheiten hierzulande nur wenig nachkommt, und doch in nicht weniger wissenschaftlicher Tiefe die Intention des Dichters und ihre anthropologische Bedeutung vor: „*Only when we play are we ready to engage something new and find its meaning.*“ G's Betrachtung folgt altphilologischer Methodik und analysiert die Fabel, ordnet ihre Motive in das Werk des Phaedrus und die literarische Tradition ein, um eindrucksvoll ein „kleines Kunstwerk“ zutage zu fördern: „In ihrer Mischung aus ernstem Inhalt, kunstvoller Form und heiterer (Selbst-)Ironie sind die Fabeln [...] wie das Nüssespielen für Erwachsene geeignet“ (301). Die wirkliche Ausnahme einer altphilologischen Humoreske aber bietet SCHUBERTS Auseinandersetzung mit P.D.Q. BACH (s. o.).

Auf die Ursprünge der Fabeldichtung, die mündliche Weitergabe, hin untersucht A. JUNG-HANS („Die Fabel von der Äffin mit den zwei Jungen“, 322–328) die genannte Fabel, die bei ÄSOP, BABRIOS und am ausführlichsten bei AVIAN überliefert ist. Sie findet einerseits als Ursprungsmotiv den Rückzug der (ungeliebten) Kinder zur eigentlichen Mutter, der Natur. Doch darüber hinaus kann sie auch die pädagogische Intention der Fabel erkennen, dass eine Mutter ihre Kinder in „deren Wesen bedingungslos anzuerkennen“ (327) habe.

Römische Werte: Innerhalb des begrifflichen Bezugsrahmens der *virtus*, der Eigenschaft eines Mannes, entfaltet S. GERLINGER („Virtus ohne Ende“, 303–309) die antiken Vorstellungen geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens durch vier Beispiele, nämlich durch deren Umkehrung in OVIDS Heroidenbrief Deianiras, da Hercules typisch weibliche, Omphale typisch männliche Verhaltensweisen aufzeige, bei LAEVINUS (frgm. 4), da Hektor sich durch typisch weibliche Topoi (Migräne) Andromaches erotischen Avancen entziehen möchte, in SALLUSTS Darstellung der heldenhaften SEMPRONIA im Gegensatz zu dem weiblich verderbten CATILINA und anhand

des ambivalenten öffentlichen Bildes CAESARS, das zwischen androgyner Weichlichkeit und gefürchteter Virilität changierte. Dies ist insgesamt sicherlich durchweg aufschlussreich und klug begründet, die Tatsache aber, dass selbst in einem solchen Rahmen das Gedankengut des Genderismus Einzug hält, erscheint dann doch wenigstens ermüdend, wenn nicht sogar grundsätzlich fragwürdig. Dieses Problem ergibt sich ebenso bei dem ebenso lesenswerten Beitrag zu „Gender Symmetry, Pliny epist. 6, 32, Women’s Processions, and Roman Life Choices“ (454–462) von A. WEIS.

Eine Behandlung des Dativs in den Versen des LUCILIUS wirkt auf den ersten Blick mehr als abschreckend. Doch W. GÖRLER („Tugend ohne Reichtum? Ein verkannter Dativ bei Lucilius“, 310ff.) kann eindrucksvoll veranschaulichen, welche zentrale Bedeutung die so trocken wirkende Kasuslehre für das adäquate Verstehen eines antiken Textes haben kann. Ein gelungenes Beispiel gegen all’ jene, die Sprachvermittlung im Lateinunterricht auf den Gebrauch eines Basisgrammatikheftchens reduzieren wollen.

Zu der grundsätzlichen Frage nach der Definition von Glück, die auch für Schülerinnen und Schüler existenziell sein dürfte oder müsste, verweist C. MÜLLER-GOLDINGEN („Das glückliche Leben“, 364–367) auf eine „besonders markante Reflexion“, nämlich PINDARS 8. Nemee, in der der Dichter in einem persönlichen Gebet die „soziale und familiäre Komponente des Glücks“ veranschaulicht. Gerade im Hinblick auf die gesamte Zielsetzung eröffnet M. damit den Blick auf einen Text, der in der Schule kaum berücksichtigt werden dürfte und das Thema doch ungemein bereichern würde.

P. WEHMANN („Römische Wertbegriffe im Lateinunterricht der Sekundarstufe I“, 448–453) erörtert die Möglichkeit und Notwendigkeit, auch im Lateinunterricht der Sekundarstufe I die Schülerinnen und Schüler zur (Selbst)Bestimmung von Werten ihres Handelns anzuregen, am Beispiel der „Fabel“ (449) von Herakles am Scheidewege. W. kann an dieser Erzählung exemplarisch offenlegen, dass die insinuierte Definition der *virtus* und ihre Bedeutung für eine *vita beata* auch bei Schülerinnen und Schülern die Frage nach

dem, was ein glückliches Leben im Kern ausmacht, aufwerfen können. Ohne die Schlüssigkeit und grundsätzliche Richtigkeit dieses Ergebnisses anzuzweifeln, sei doch darauf hingewiesen, dass der Sophist PRODIKOS mit dieser Erzählung keine Fabel geschaffen hat – ein Gattungsbegriff, den er gar nicht kennen konnte –, sondern diese grundsätzliche ethische Entscheidung in ein mythisches Gewand gekleidet hat. Die Erfahrung zeigt, dass dieses Gewand und seine Bedeutung Schülerinnen und Schülern durchaus zugänglich gemacht werden kann: Als mythische Erzählung wird der Grundaussage eine höhere Legitimität verliehen. Zudem lässt sich natürlich an diesem Beispiel im Lateinunterricht ein Beitrag zur Werteerziehung erzielen, jedoch schwinden diese Möglichkeiten, wie ein Blick auf Lehrwerke jenseits von *salvete* zeigt, auf das sich W. zu beziehen scheint. Konstanter wäre dies eher im Griechischunterricht möglich, weil es sich für die Verlage finanziell nicht lohnt, die Halbwertszeit der Lehrwerke derart kurz zu halten wie im Lateinunterricht. Deswegen wird das Beispiel im *Kanthalos* (Lekt. 6) und als Vertiefungstext im *Kairos* (V 33) wohl noch länger erhalten bleiben.

Einen interessanten Einblick in die Erziehung und den Schulbetrieb des 19. Jahrhunderts gewährt V. RÜCKER („Werteerziehung an der Elbe. Die Ländliche Lehr- und Erziehungsanstalt für Knaben in Blasewitz bei Dresden“, 486–496): Sie stellt die Gebäude und Entstehung dieser Privatschule 1865 kurz vor, widmet sich dann aber ausführlich der pädagogischen Zielsetzung ihres Gründers R. PIETZSCH, die in einem Cicerozitat an der Außenwand des Hauptgebäudes zum Ausdruck kommt. Pietzsch „kritisiert die moderne deutsche Pädagogik, dass sie frühzeitig Kenntnisse aufzuhäufen suche und die Lehrer dadurch von vornherein in eine schwierige Position bringe“ (492). Vergegenwärtigt man sich die historische Situation dieses Zitats, kommt man zu dem Schluss, dass das Kernproblem deutschen Schulunterrichts seit 150 Jahre dasselbe sein soll. Pietzsch versuchte es, vom hellenischen Ideal geprägt, offenbar durch den Eros nach geistiger (Selbst)Erkenntnis der Schüler zu lösen, heutzutage sind es eher produktorientierte Fragmente stets evaluierbaren Kompetenzerwerbs.

Wolfgang Blösel / Karl-Joachim Hölkeskamp (Hg.)

**Von der *militia equestris*
zur *militia urbana***

Prominenzrollen und Karrierefelder
im antiken Rom

Alte Geschichte

Franz Steiner Verlag

Politik und Krieg gelten als ‚klassische‘ Führungsfunktionen der Angehörigen des römischen Senatsadels – der jedoch auch darüber hinaus eine Vielfalt an Rollen einnahm. Der Wandel dieser Rollen bzw. ihrer relativen Gewichtung von der (späten) Republik zur Kaiserzeit ist in den letzten Jahren in den Mittelpunkt der modernen Forschung gerückt.

Im Blickpunkt dieses Bandes stehen daher nicht nur die traditionellen ‚Prominenzrollen‘ bzw. ‚Karrierefelder‘. Ebenso thematisieren die Beiträge auch Kriterien und Kompetenzen wie Erziehung und Sozialisation, rhetorische Fähigkeiten und juristische Expertise sowie die Entwicklung ganz neuer aristokratischer Distinktionsmerkmale und Lebensentwürfe, die jeweils systematisch und detailliert analysiert werden.

Wolfgang Blösel /
Karl-Joachim Hölkeskamp (Hg.)

**Von der *militia equestris*
zur *militia urbana***

Prominenzrollen und Karrierefelder im antiken Rom

2011. 237 Seiten mit 5 Tabellen.

Geb.

€ 46,-

ISBN 978-3-515-09686-7

Jochen Schultheiß

**Generationenbeziehungen
in den *Confessiones* des Augustinus**

*Theologie und literarische Form
in der Spätantike*

Hermes – Einzelschrift 104

2011. 317 Seiten. Kart.

€ 58,-

ISBN 978-3-515-09721-5

Thomas A. Schmitz / Nicolas Wiater (ed.)

The Struggle for Identity

Greeks and their Past in the First Century BCE

2011. 305 Seiten mit 4 Abbildungen. Kart.

€ 54,-

ISBN 978-3-515-09671-3



FRANZ STEINER VERLAG

Postfach 101061 • D-70009 Stuttgart

www.steiner-verlag.de • service@steiner-verlag.de

Telefon: 0711 / 2582-0 • Fax: 0711 / 2582-390

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Band durchweg seinem Anspruch gerecht wird. Die hier nicht weiter vorgestellten Beiträge, wie unter anderen zu HORAZ, PLINIUS, AULUS GELLIUS, LUKREZ, SILIUS ITALICUS, christlichen Autoren, LUKAN, zur künstlerischen wie literarischen Rezeption, gerade in Sachsen, bestechen ebenso wie die präsentierten durch ihre wissenschaftliche Tiefe. Sie alle, und besonders jene über das Verhältnis asiatischer und westlicher Literatur sind eine „Preziosensammlung“ und reizen *ad honestae eruditionis cupidinem utiliumque artium contemplationem*.

BENEDIKT SIMONS, Düsseldorf

Joachim Stephan: Die altägyptische Medizin und ihre Spuren in der abendländischen Medizingeschichte (Ägyptologie, Bd. 1), Lit Verlag, Berlin / Münster 2011, ISBN 13: 9783643111432. (zugl.: Diss. Univ. Hamburg 2001).

Der Mikrobiologe und Ägyptologe JOACHIM STEPHAN beleuchtet mit diesem Buch das Grenzgebiet von ägyptischer und griechischer Heilkunde, einen medizinhistorisch relevanten Schnittpunkt also, der monographisch bislang zu wenig Behandlung gefunden hat. Sein Anliegen greift weit: Nach einer knappen Einleitung (S. 1-7) zur Ausbildung ägyptischer Ärzte, zu den Ordnungssystemen in der ägyptischen Medizin und einigen Vorabüberlegungen hinsichtlich möglicher Einflüsse des Orients auf die griechischen Medizinschulen konzentriert sich der Autor auf die Vorstellung und Analyse zahlreicher anatomischer Strukturen und Krankheitsfälle, die im Papyrus Ebers (S. 9-86) bzw. im Papyrus Smith (S. 87-152) – unseren thematischen Hauptquellen – begegnen. Ein kurzes Nachwort (S. 153-159) beschließt die eigentliche Untersuchung; ein Glossar, das Siglen- und Literaturverzeichnis sowie der Index folgen (S. 153-178).

Die analytische Kommentierung der in den Papyri erwähnten Punkte erfolgt medizinisch kundig, erfreulicherweise auch aus dem langjährigen Erfahrungsschatz des Praktikers schöpfend. Dies bemerkt man beispielsweise bei der ebenso interessanten wie überzeugenden Belegsammlung für Sektionen, die bereits vor HEROPHILOS in Ägypten durchgeführt worden sein müssen (siehe

S. 156). Die Kommentierung mancher Fälle des pSmith fordert vom Leser durchaus solide terminologisch-anatomische Grundkenntnisse. Dass hierbei nicht immer Neues zum Vortrag kommen kann, sondern vieles, das bereits besprochen worden war (z. B. von EBBELL 1939), lediglich modifiziert wird, schickt Stephan selbst voraus (S. 87), stört aber nicht die umfangreiche und übersichtlich gegliederte Gesamtschau auf den ägyptischen Heilkundebetrieb.

Neben all den staunen machenden Erkenntnissen zum anatomisch-pathologischen Detailwissen der alten Ägypter laboriert die – im übrigen sprachlich ansprechend-gewandt gestaltete – Arbeit allerdings an kompositorischen und methodischen Defiziten. Insbesondere stört, dass dem gar titelgebenden Aspekt der Spurensuche in der abendländischen Medizingeschichte erstaunlich wenig Raum gewährt wird. Viele Kasuistiken stehen in keinerlei Konnex zu dieser übergeordneten Frage, oder sie schlagen lediglich oberflächliche Brücken (exemplarisch: „Auch Hippokrates verwendet einen Klebeverband [Ceratum], Compressen und Bandagen“, S. 135). Somit kann auch das nur kurze Nachwort keine wirklich neuen Erkenntnisse zusammenfassen. Zudem werden schlichte Zufallsp parallelen, z. B. in der Ärzteausbildung (S. 154), im Sinne eines Kontinuums überbewertet; dass der genaue Werdegang von Ärzten im alten Ägypten ohnehin nicht genau zu rekonstruieren ist, räumt der Autor selbst ein und füllt die Lücke mit Spekulationen *e silentio*. Auch dass sich die ägyptische Lehre vom Atem als göttliche Lebensspende in der griechischen Pneumalehre wiederfindet (S. 154), kann nicht überzeugen; HIPPOKRATES, die alexandrinischen Ärzte und GALEN verzichten ja gerade weitgehend auf den Gottesbezug und betrachteten das Pneuma als materiellen, belebenden Teil innerhalb der menschlichen Physiologie. Leider diskutiert der Autor diesen wesentlichen ätiologischen bzw. medizinkonzeptionellen Unterschied nicht näher, sondern verweist lediglich auf einen kurzen Exkurs (S. 39f.), in dem griechische Lehren gar nicht erwähnt sind. Diese Schiefelage wird flankiert von mancher medizinhistorisch nicht haltbaren Einzelbehauptung, z. B. dass die sog. Dreckapotheke in der griechischen Medizin bis GALEN in Gebrauch gewesen sei (S. 156) – eine

unnötige zeitliche Begrenzung, da entsprechende Mittel auch in Spätantike und Mittelalter verbreitet waren.

Insgesamt bietet das Werk also einen umfassenden Überblick über die anatomischen Kenntnisse, Heilbehandlungen und Medizinkonzepte der alten Ägypter. In dieser Hinsicht kann es als wohlinformierter Katalog zahlreiche Sachaspekte beleuchten. Es wäre geschickter gewesen, hierauf auch Titel wie Hauptuntersuchungsabsicht zu konzentrieren. Die Spurensuche und das Aufzeigen von Rezeptionswegen hin zur griechischen Welt bleiben, qualitativ wie quantitativ, unergiebig und bieten wenig Neues.

CHRISTIAN SCHULZE, Bochum

Duden 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, 960 Seiten. Mannheim: Dudenverlag 2008. 960 S., EUR 21,95 (ISBN: 978-3-411-04113-8).

Ein hier noch nicht besprochener Duden-Band sei wenigstens kurz vorgestellt. Er enthält viel Nützliches, so an Altsprachlichem (ich behalte überall die nicht stets nachvollziehbare Schreibung bei): das A und O, ad calendae graecas, ad hoc, ad infinitum, ad libitum, ad oculos, ad usum Delphini, Advocatus Diaboli, unter jmds. Ägide, alea iacta est (dazu bzw. zu „alea iacta esto“ s. „Der Würfel ist gefallen“), Amors Pfeil, Anno Domini, a posteriori, a priori, Auch du, mein Sohn Brutus („Et tu, Brute“ sagt CAESAR bei SHAKESPEARE, nach *Kai sy, teknon*; bei SUTTON und DIO CASSIUS), Augiasstall, unter jmds. Auspizien, Conditio sine qua non, coram publico, Corpus Delicti (falsch neuerdings im SPIEGEL „der Corpus“, witzig die Aufschrift an Berliner öffentlichen Müllbehältern: Corpus für alle Delicti), cum grano salis, cura posterior, sein Damaskus haben, Damoklesschwert, de facto, de jure, Deus ex Machina, Eulen nach Athen tragen, Fraktur reden (s. „Auf Anordnung des Führers soll künftig nur noch eine Schrift, die Altschrift (Antiqua), verwendet werden“. Ein Politkrimi, in: Sächs. Akad. d. Wiss., Arbeitsblätter ... 16/II, 2002, 51-80; Kurzfassung: Sinn und Form 54, 2002, 265ff.), die Gelegenheit beim Schopfe packen (zu *kairós*; Lieblingswort von ZU GUTTENBERG), ungeschriebenes Gesetz, in extenso, in flagranti, in medias res, in memoriam, in natura, in nuce, in persona, in spe,

etwas intus haben, kein Jota, Bei Philippi sehen wir uns wieder (SHAKESPEARE, Julius Caesar), Phönix aus der Asche, Pi mal Daumen, von Pontius zu Pilatus, das Prä haben, Primus inter Pares, pro domo, pro forma, quod erat demonstrandum, quod licet Jovi ... , den Rubikon überschreiten, aus einem Saulus zum Paulus werden, Sieh da, sieh da, Timotheus..., Status quo (ante), sub specie aeternitatis, suum cuique („Jedem das Seine“ steht zynisch über dem Eingang zum KZ Buchenwald), Tabula rasa, Terminus technicus „Fachausdruck“ (heute oft überflüssigerweise zu „Fachterminus“ erweitert), Tertium Comparationis, etwas aufs Trapez bringen (volksetymologisch für weniger vertrautes „Tapet“ < griech. *tápēs* „Decke“ [z. B. eines Verhandlungstisches]), Gefahr im Verzug, Wolkenkuckucksheim, Zoon politikon. – Mehr über die meisten Lemmata erfahren Sie natürlich in KLAUS BARTELS' vorzüglichem „Veni vidi vici“ (zur 12. Aufl.: FC 4/08, 272-274; zur 11. Aufl. ausführlich: Gymn. 114, 2007, 398-402). AltsprachlerInnen werden auf das Buch vor allem für Nichtantikes zurückgreifen, z. B. auf über 100 Wendungen mit „Kopf“. Der Band berührt sich natürlich mit dem Duden-Band 12 „Zitate und Aussprüche“; zu seiner letzten Auflage s. FC 4/08, 272-274. Das hier zu besprechende Buch will „die heute geläufigen“ Redewendungen geben. Aber wer sagt heute noch „stante pede“ und „kundiger Thebaner“? (Diese und andere Lemmata sind als „bildungssprachlich“ charakterisiert.) Oft sind Belege aus Büchern, Zeitschriften usw. gegeben. Zu „blasen“ könnte TUCHOLSKY zitiert werden: „Keine, die wie du die Flöte blies, Anna-Luise“, zu „Die Axt im Haus...“, „Doof bleibt doof“, „Ehrlich währt...“, „Alter schützt...“ der DDR-Spruch auf fünf Politbüro-Mitglieder: „Der Axen im Haus erspart den Sindermann“, „Sch-toph bleibt Sch-toph“, „Erich währt am längsten“, „Walter schützt vor Torheit nicht“. – Informativ und auflockernd sind zahlreiche Abbildungen, so bei A... eine Hinterglasmalerei zum „Götz von Berlichingen, zu „Gang nach Canossa“ eine Miniatur aus dem 12. Jh., zu „Dem Fuchs sind die Trauben zu sauer“ ein Holzschnitt aus einer ÄSOP-Ausgabe des 15. Jhs., zu „jmds. Kreise stören“ MERIANS Kupferstich „Tod des Archimedes“, zu „Tanz um das Goldene Kalb“ ein CHAGALL-Gemälde, zu „Jenseits von Gut

und Böse“ ein NIETZSCHE-Porträt. – Ein auch gut aufgemachtes Buch!

JÜRGEN WERNER, Berlin

Christophe Rico (Autor), Helmut Schareika (Übersetzer aus dem Französischen): Polis Πόλις. Altgriechisch lernen wie eine lebende Sprache [Brotschiert], Helmut Buske Verlag Hamburg 2011, EUR 42,00 (ISBN 978-3875485714).

Das vorliegende Werk stellt ein Novum dar: ein Lehrbuch, mit dessen Hilfe eine tote Sprache, das Altgriechische, zum Leben erweckt werden soll. Der Verfasser, CHRISTOPHE RICO, Dozent an der „*École biblique et archéologique française*“ der Hebräischen Universität zu Jerusalem, hat diesen Versuch über fünfzehn Jahre ausprobiert; das Ergebnis seines Versuches wurde von HELMUT SCHAREIKA fachkundig ins Deutsche übertragen. Vorweg muss betont werden, dass der vorliegende Band den ersten einer geplanten Reihe von Lehrwerken darstellt (S. 299). Denn soviel muss von vorneherein klar sein: kein Benutzer des ersten Bandes wird in der Lage sein, auch nur einen einfachsten Originaltext aus dem Altgriechischen zu übersetzen. Das hat natürlich einerseits mit dem gewählten Dialekt zu tun: Rico hat die „Koine“ (κοινή διάλεκτος „allgemeine Sprachform“) aus dem 1. Jh. n. Chr. seinem Lehrwerk zugrunde gelegt. Das entspricht den Bedürfnissen seiner Jerusalemer Studenten, die das NT und die *Septuaginta* übersetzen wollen, und hat den Vorteil eines einfachen Satzbaus und einer reduzierten Formenlehre. Aber ein Text der attischen Sprache, um von HOMER oder den archaischen Dichtern ganz zu schweigen, bleibt dem Benutzer unzugänglich. Diese attische Sprachstufe aus dem 5.-4 Jh. v. Chr. nun als kleines Korpus (5 %) „der Gesamtheit der auf uns gekommenen griechischen Literaturwerke“ (S. 296) abzuwerten, dürfte problematisch sein; denn wer Altgriechisch lernt, möchte in der Regel PLATON, THUKYDIDES, die drei großen Tragiker, ARISTOPHANES und DEMOSTHENES im Original lesen; die Geometrie EUKLIDS, die Grammatik des DIONYSIOS THRAX und die Harmonischen Elemente des ARISTOXENOS werden da eher am Rande liegen, mögen sie auch in der Koine verfasst sein. Aber auch diese Texte wird der erfolgreiche Benutzer des ersten Bandes nicht lesen können:

entscheidende Phänomene, die die griechische Grammatik in ihrem Wesen prägen, wie z. B. das Partizip oder die Infinitiv-Konstruktionen sind bisher ausgespart. Auf diese Weise kann man nur einen unwissenden Leser davon überzeugen, dass das Altgriechische, hier die Koine, nicht so schwer sei, wie allgemein angenommen. Aber auch in der Formenlehre bietet das Buch nur eine ganz schmale Basis: auf siebzehn Seiten (S. 177-193) sind einige Paradeigmata der Nominal- und Verbal-Formen aufgelistet, aber leider ist dies auch für die Koine nur ein Bruchteil des tatsächlich zu Lernenden, zumal die im Altgriechischen leider zahlreichen und häufig vorkommenden unregelmäßigen Verben fehlen. Noch fraglicher ist, ob ein Adept der altgriechischen Sprache Texte unseres Alltags in einer vor 2000 Jahren gesprochenen Sprache rezipieren möchte: denn abgesehen von den unvermeidlichen Neologismen (τὸ τηλέφωνον τὸ κινητόν für das ‚Handy‘) entsteht ein Wortschatz, der im wesentlichen an unserer Welt, nicht an der antiken orientiert ist. Ein Blick in das Wortverzeichnis auf den S. 237 bis 290 zeigt dies überdeutlich: es finden sich Wörter wie „Post“, „Gemecker“, „Kalender“, „Kneipe“, „Besen“ etc., die in den altgriechischen Texten doch eher selten sind (dies trifft natürlich nicht zu auf die behandelten Texte, die z. B. aus dem NT direkt übernommen sind). Und ob das übliche Personal der Lehrer und Schüler (hier zehn Personen), die in ihrer teilweise grotesken Überzeichnung in den modernen Lehrbüchern den geduldigen Leser in der Regel nerven (auch die bildlichen Umsetzungen, gestaltet von PAUL MORALES, erinnern an moderne Lehrwerke, überzeugen den Rezensenten aber gerade deswegen nicht) nun ausgerechnet ein Gewinn für das Altgriechische darstellen, dies zu beurteilen, bleibt dem Geschmack jedes einzelnen überlassen. Bleibt also die Frage der Zielgruppe weiterhin unbeantwortet. Für die deutsche Schule und Universität kann das Werk nur am Rande herangezogen werden: So ist das Verzeichnis grammatischer Begriffe (S. 171-176) für alle am Altgriechischen Interessierten sehr hilfreich, weil man hier lernen kann, was „Nominativ“, „Neutrum“ und „Objekt“ auf Alt-Griechisch heißt; denn die Termini verraten viel über das Wesen der Sache; z.B. δοτική πτώσις für „Dativ“ als den „Gebe-Fall“). Hilfreich

ist auch die Audio-CD, auf der die Texte in einer im wesentlichen „konservativen“ d. h. am Schriftbild orientierten, Aussprache präsentiert werden, der JOHANNES-Prolog aber in einer möglichen Rekonstruktion der Aussprache seiner Entstehungszeit (1. Jh. n. Chr.). Vielleicht kann man im Unterricht die eine oder andere Übung mit Gewinn übernehmen, um verschiedene Phänomene einmal in modernem Gewand zu präsentieren. Den gesamten Lehrgang einzusetzen wird man erst in Erwägung ziehen können, wenn seine Fortsetzungen erschienen sind, und man beurteilen kann, zu welcher Sprachkompetenz sein Benutzer gelangen kann. Aber wenn er dann die Fähigkeit erreicht hat, Texte der Koine verstehen zu können, wird man ihn auf ein traditionelles Lehrwerk verweisen müssen, wenn er den sicherlich zu erwartenden Wunsch äußern wird, einmal einen Dialog von PLATON oder eine Tragödie von SOPHOKLES im Original lesen zu wollen. Ich befürchte, die Enttäuschung ist dann groß, und die These des Verfassers, Altgriechisch sei wie eine moderne Fremdsprache leicht zu lernen, endgültig widerlegt.

JENS HOLZHAUSEN, 91334 HEMHOFEN

Peter A. Kuhlmann e. a., Unikurs Latein, Bamberg (Buchner) 2011; 287 S., EUR 24,80 (ISBN 978-3-7661-7595-3).

Ein Team um den Göttinger Seminarleiter PETER KUHLMANN hat jüngst via Buchner einen hochschulbezogenen Kursus auf den Markt gebracht, der sich an den Bedürfnissen von Studenten ausrichtet; hier speziell im Hinblick auf die bereits erfolgte Modularisation.

Er enthält 28 Lerneinheiten, die alle dem gleichen Aufbau folgen; jede Lektion umfasst zwei Doppelseiten, die sich wie folgt gestalten:

Die 1. Seite enthält zunächst lateinische Sätze, anhand derer die zu behandelnden grammatischen Phänomene exemplifiziert werden (in- oder deduktiv). Außerdem präsentiert sie einen deutschen Sachtext, der inhaltlich auf die nächste Seite vorbereitet:

Diese 2. Seite enthält dann den eigentlichen Lektionstext. „In den Anfangslektionen sind die Texte stärker adaptiert und nähern sich im Verlauf des Kurses immer weiter an das Original an.“ (S. 3)

Die 3. Seite bietet dann Übungen zur Vertiefung der Grammatik, vorzugsweise Morphologie und Syntax; sie zielen nach Aussage der Autoren auf Automatisierung ab.

Die 4. Seite bietet zwar gleichfalls Übungen, die aber stärker auf Wortbildung, Semantik, Stilmittel oder Kolometrie abzielen, also eher vokabularbezogen sind.

Insgesamt ergibt sich über das gesamte Lehrwerk folgende Aufteilung: Einführung und Inhaltsverzeichnis (S. 3 - 8); Lektionen 1 bis 28 (S. 10 - 121); Grammatik (S. 124 - 207); Lernwortschatz (S. 210 - 263) sowie ein Anhang, bestehend aus einem grammatischen Stichwortverzeichnis, einer Namensliste und einem alphabetisch sortierten Vokabelverzeichnis.

Es entsteht diesem (nicht ganz billigen) Buch ein Mehrwert durch Hinweise auf sogenannte Mediacodes. Diese sind auf der Homepage des Verlags in das Suchfeld einzugeben und lösen digital präsentiertes Material zum Herunterladen aus. Während diese Rezension geschrieben wird, erscheint dort allerdings noch folgende Meldung: „Hier finden Sie ab August 2011 Materialien für die Arbeit mit dem Unikurs Latein zum kostenlosen Download.“

Dies ist noch kein Anlass zur Kritik, solange der selbstgesetzte Termin eingehalten wird. Allenfalls in Details könnte man einige Einwendungen machen:

So stieß bspw. eine Anweisung wie „Finden Sie den Irrläufer und begründen Sie Ihre Entscheidung“ (etwa S. 60) noch zwei Jahre zuvor beim Herausgeber auf deutliche Kritik (Peter Kuhlmann: Was sollen Übungen leisten – Was leisten Lehrbuchübungen (nicht)?, Göttingen 2009; im Internet recherchierbar unter *ÜbungenLatinistentag.pdf*).

Beim spontanen Durchsehen fiel folgende Vokabelhilfe auf: S. 11: „*impetūs faciunt in*“ = jdn. angreifen“ (hier inkonsequent); dagegen 8 Seiten weiter: „*impetūs facere in*“ = jdn. angreifen“ (hier richtig – und vielleicht auch ein Anlass, die Wendung doch gleich ins Lernvokabular mit aufzunehmen).

Weitaus fragwürdiger erscheint mir aber die Prämisse der Autoren, die Lernenden verfügten bereits über eine (Fremd-)Sprachenkenntnis, die

das Phänomen der Stammformen als bekannt voraussetzt (S. 4 und 210). Einem baskischen, türkischen oder ungarischen Studenten wäre hier nur geholfen, wenn er etwa Englisch kann – oder eben Deutsch, denn das ist ja die Metasprache. Bekanntlich ist ja aber der Ablaut ein Alleinstellungsmerkmal indogermanischer Sprachen.

Und natürlich spricht der Verlag pro domo, wenn er auf den sog. „Bamberger Wortschatz“ verweist – oder auf drei verschiedene hauseigene „systematische Grammatiken“ (S.4).

Da noch kaum Vergleichswerke hinsichtlich bologna-kompatibler Lateinlehrbücher vorliegen, wird sich dieser Kursus allein schon aus diesem Grunde als Referenzwerk etablieren.

CHRISTIAN HEINE-PETERSEN, Aschaffenburg

prima. nova. Latein lernen. Textband 264 S., Bestell-Nr. 7970, EUR 25,90; Begleitband 178 S., Bestell-Nr. 7981, EUR 19,90. Herausgegeben von Clement Utz und Andrea Kammerer. C.C. Buchners Verlag, 2011

„Nanu, ist Latein auf einmal bunt geworden?, denkt man, wenn man das Buch zuerst sieht und einmal durchblättert, vor allem, wenn man sich an die eigene Zeit des Lateinlernens erinnert, in der schon ein gelegentliches Schwarz-weiß-Bild als sensationelle Unterbrechung des ansonsten endlos scheinenden Textkörpers empfunden wurde.“ So hatte ich mal vor einigen Jahren anlässlich der Besprechung von „STUDEO – WEGE ZUM LATEIN-LERNEN“ (s. MDAV-NRW, 4/2005, S. 10) gefragt. Ja, Latein ist bunt geworden, so kann man auch sagen, wenn man PRIMA NOVA durchblättert; es ist sogar noch weiter auf diesem Weg gegangen, denn nun sind auch Gemälde mit aufgenommen worden, und zwar 28 (von denen manche leider etwas klein abgedruckt sind) von 24 Künstlern, vielen aus dem 16. und 17. Jahrhundert, aber auch aus dem 20. Jahrhundert, wie z. B. MAX BECKMANN mit dem Bild „Odysseus und Kalypso“ aus dem Jahre 1943. Neben den in fast allen Latein-Büchern auftauchenden Werken von C. MACCARI „Cicero klagt Catilina vor dem Senat an“ (S. 76), J.-L. DAVIDS „Die Sabinerinnen“ (S. 59) und RAFFAELS „Die Schule von Athen“ findet man auch Bilder, die wahrscheinlich kaum bekannt sind, wie z.

B. FRIEDRICH BRENTELS¹ „Horatius Cocles“ von 1639 oder „Mucius Scaevola vor König Porsenna“ von G. A. PELLIGRINI aus dem Jahre 1720 (S. 86). Diese Bilder dienen allerdings nicht nur der Illustration, sondern sind in einen didaktischen Zusammenhang eingebettet; sie sollen z. B. wie das Bild von Brentel auf S. 60 zeigen, wie „ein richtiger Römer zu handeln und zu denken hatte ... Vorbildlich war ein Römer, wenn er nach Sitte der Vorfahren (*mos maiorum*) handelte. Zu den wichtigsten guten Eigenschaften (*virtutes*) gehörten demnach vor allem: Klugheit (*prudentia*), Tapferkeit (*fortitudo*), Gerechtigkeit (*iustitia*) und Besonnenheit (*temperantia*)“ (S. 86).

Auf S. 60 unter der Überschrift „Unter dem Einfluss der Etrusker“ wird dies in einen historischen Zusammenhang gestellt, der vielleicht erklären kann, warum die Römer so waren, wie sie waren:

„So kam es auch zu kriegerischen Auseinandersetzungen mit den Etruskern; dabei konnten die Römer der Übermacht der Feinde kein entsprechendes Heer entgegenstellen – Entschlossenheit und Opferbereitschaft mussten zwangsläufig zu ihren Waffen werden. Es war die Zeit der altrömischen Heldinnen und Helden, die sich mit Tapferkeit (*virtus*) gegen die Feinde der jungen Stadt behaupteten. Die Römer bezeichneten diese Epoche fortan als die ‚gute alte Zeit‘.

Die Namen der heldenhaften Kämpfer dieser Zeit kannte im Rom der folgenden Jahrhunderte jedes Kind: CLOELIA, MUCIUS SCAEVOLA, MARCUS CURTIUS und HORATIUS COCLES sind nur einige von ihnen. Sie dienten als leuchtende Vorbilder bei der Erziehung der römischen Jugend. So konnte man zum Beispiel auf dem Forum eine Bronzestatue des Horatius Cocles bewundern. In ihrem Schatten erzählte man den Heranwachsenden ehrfürchtig von seiner großen Heldentat am *Pons Sublicius*, der alten Tiberbrücke, und von LARCIUS und HERMINIUS, seinen treuen Gefährten gegen die Etrusker.“ (S. 86)

Mit gleich drei Gemälden ist der zumindest mir bisher völlig unbekannt Künstler SEVERINO BARALDI² (geboren 1930) vertreten, und zwar auf S. 57 mit „Der Zorn des Romulus“, „Der Feldherr Scipio trifft den Feldherrn Hannibal“ (S. 73) und „Seeschlacht“ (S. 96). Daneben finden sich auch zwei Bilder von J. W. WATERHOUSE, nämlich

„Thisbe“ auf S. 100 und auf S. 132 das sehr schöne, im Vordergrund einige blühende Narzissen darstellende Bild „Narziss und Echo“. Natürlich sind darüber hinaus noch viele andere Abbildungen enthalten, z. B. auf S. 221 ein Mosaik aus der Basilika San Vitale in Ravenna „Moses auf dem Berg Sinai“, ein byzantinisches Fresko aus Göreme in Kappadokien „Das letzte Abendmahl“ (S. 222) oder ein Relief aus dem Sethos-Tempel in Abydos mit einer „Darstellung der Himmelsgöttin Isis“, um 1300 v. Chr. entstanden (S. 226). Man findet auch zahlreiche andere Abbildungen, wie Rekonstruktionen, Fotos, Zeichnungen, Münzen, Fotos aus Filmen (z. B. aus dem Zeichentrickfilm „Asterix und Kleopatra“ von 1968, S. 80 oder aus – schon wieder – „Gladiator“ von 2000) usw. All dies macht das Buch sehr bunt, abwechslungsreich und interessant.

Bei all dem sollte nicht vergessen werden, dass es sich um ein Lateinbuch handelt. PRIMA. NOVA folgt sehr stark dem seit etlichen Jahren auf dem Markt befindlichen PRIMA und ist fast genauso aufgebaut. Der Textband folgt dem 4-Seiten-Prinzip (mit Ausnahme des ersten Kapitels), wobei das „Kernstück jeder Lektion“ (Vorwort) der Text (T) ist, und zwar immer auf der Seite 2 eines Kapitels. Die Seiten 3 und 4 sind den Übungen vorbehalten, die mit Buchstaben gekennzeichnet sind. Die Übungen sind durchaus breit gestreut und abwechslungsreich; sie dienen dem „sprachlichen Training“ (ebd.). Auf der vierten Seite einer jeden Lektion befindet sich – sozusagen als Abschluss der Lektion – ein Zusatztext Z. „Ausschließlich die Lektionstexte (T)“ sind „obligatorisch. Alle Übungen (U) und das Z- Stück sind prinzipiell fakultativ;...“ (Vorwort). Die erste Seite einer neuen Lektion ist jeweils der „Vorentlastung“ gewidmet. Auf dieser ersten Seite ist immer (ab Kap. 3) ein mit G gekennzeichnete Text von höchstens 60 Worten Länge (einige Male sind es nur einige wenige kurze Einzelsätze) vorangestellt, der in einfacher und kurzer Form den neuen Grammatikstoff vorstellt, der dann im folgenden T-Teil ausführlich und auch mit den neuen Vokabeln des Kapitels behandelt wird. Außerdem enthält diese erste Seite immer einen einführenden deutschen Text in ein Sach- oder Geschichtsthema, z. B. auf Seite 158 „Antike Kultur betrachten – europäische Kultur verstehen“.

PRIMA. NOVA enthält 45 Einheiten: „44 Stofflektionen beinhalten das von den Lehrplänen bzw. den Curricula geforderte sprachliche Fundamentum, Lektion 45 bietet ein fakultatives Additum, das zur inhaltlichen Abrundung oder zum Nachtrag sprachlicher Phänomene genutzt werden kann.“ (ebd.) Die Themen und auch die Texte sind breit gestreut, wobei zehn Themenbereiche (hier „Sequenzen“ genannt) unterschieden werden, die hier aufgezählt werden sollen:

- 1 Treffpunkte im alten Rom
- 2 Römisches Alltagsleben
- 3 Aus der Geschichte Roms
- 4 Abenteuerliche Reisen
- 5 Der Mensch und die Götter
- 6 Die Griechen erklären die Welt
- 7 Die Wunderprovinz Kleinasien
- 8 Gallien wird römisch
- 9 Rom stößt an seine Grenzen

Sie folgen in der Bezeichnung genau dem älteren PRIMA. Diese „Sequenzen“ bzw. Themenbereiche decken zahlreiche Bereiche, vom Alltagsleben, über historische Themen (HANNIBAL, CÄSAR), einen Entführungsfall („Wer hat Cäsia geraubt?“, S. 87 ff.), Themen aus der Mythologie, Aspekte des *imperium Romanum* (Ephesos in der „Wunderprovinz Kleinasien“, S. 159 ff., Limes), die „Pioniere des Geistes“ (S. 131 ff.), womit natürlich die Griechen gemeint sind, bis hin zum Thema Religionsgeschichte ab. In der Einleitung zur vierten Sequenz „Abenteuerliche Reisen“ wird z. B. als ein Beispiel für Gegenwartsbezug folgende Aufgabenstellung gegeben: „Informiert euch darüber, welche Gefahren in der römischen Antike von Seeräubern ausgingen und wer gegen sie kämpfte. Was kann man heute gegen Seeräuber unternehmen?“ Dazu ist eine Meldung von ntv.de von Dienstag, 18. Januar 2011 „Mehr Überfälle und mehr Geiseln – Piraten aktiv wie nie“ mit einer Karte des „Horns von Afrika“, die „Piratenangriffe vor der Küste Somalias 2010“ zeigt, abgedruckt. Die Seiten mit den genannten Themenkreisen ermöglichen „eine vertiefte Beschäftigung mit ausgewählten kulturellen Inhalten“ (Vorwort).

Lediglich die Sequenz 10 (früher „Wer glaubt was?“ genannt) ist umbenannt worden; sie heißt jetzt „ADDITUM. Religionen im Weltreich. Der

Glaube öffnet Horizonte“ (S. 217). Dieses „ADDITUM“ finde ich sehr gelungen, weil hier nicht nur das Christentum, wie sonst meistens üblich, in den Zusammenhang der römischen Geschichte und der Entwicklung in der Spätantike gestellt wird, sondern z. B. auch die „Erlösung durch Isis“ (so die Überschrift von T3) vorgestellt wird; T4 und Z4 stellen dann sogar die Dreiteilung der Mittelmeerwelt (s. Karte auf S. 230) und die „Ausbreitung des Islam im 7. und 8. Jahrhundert“ vor (ebd.). Eröffnet wird der Textband mit einem Blick („So sah vor 2000 Jahren der Mittelpunkt der Welt aus“, S. 10) auf die Rednertribüne mit einigen umliegenden Gebäuden. Das *Forum Romanum* steht dann auch in den ersten Lektionen des Buches „immer wieder im Mittelpunkt.“ (ebd.)

Am Ende der Sequenzen eins bis acht befindet sich „jeweils eine Doppelseite, die Material zur Binnendifferenzierung bietet („differenziert üben“),...“ (Vorwort). Ich finde auch diese Seiten sehr gelungen, da sie tatsächlich viel, auch unterschiedliches, Übungsmaterial bieten und dabei teilweise auch ganz gezielt „aufsteigend nach Schwierigkeitsgrad angeordnet“ (S. 104) sind. „Differenziert üben IV“ (S. 104) enthält z. B. drei unterschiedlich schwierige, auf PHÄDRUS-Fabeln zurückgehende Texte. Der Schüler wird folgendermaßen angesprochen: „Entscheide dich, welchen der drei Texte du bearbeiten möchtest.“ (ebd.)

Außerdem steht am Ende einer Sequenz auch „eine Seite, die sich zusammenfassend wichtigen, über das Fach Latein hinausreichenden Kompetenzen widmet („kompetent mit Latein““ (Vorwort). Darüber hinaus sind in jeder Lektion Hinweise und Aufgaben dazu enthalten.

Bei einer Vielzahl von Aufgabenstellungen wird mit einer vorangestellten Infinitivwendung (blau) die konkrete fachliche oder überfachliche Kompetenz genannt, die damit intendiert ist: Dies betrifft insbesondere Übungen zum Fortwirken des Lateinischen, zum Sprachenvergleich, zur Wortschatzarbeit und Übersetzungsmethodik, zur spielerisch-kreativen Umsetzung sowie texterschließende Aufgaben. Einfache Übungen aus dem Bereich der Formenlehre, deren Zielsetzung sich unmittelbar erschließt, sind nicht markiert. Die genannten Kompetenzhinweise (blau) wurden bewusst nicht durchgängig angebracht, sondern sie

stehen exemplarisch. Damit wird die Bandbreite und die Vielfalt der Kompetenzen, die im Lateinunterricht geschult werden können, vor Augen geführt. (Vorwort).

Wichtig und lobenswert dabei ist, dass in beiden Teilen (Textband und Begleitband) dieser Methodenschulung viel Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Dazu einige Beispiele: schon in Kap. 1 des Textbandes geht es „los“ mit „Textsorte erklären“, „Personen charakterisieren“ und „ins Lateinische übersetzen“ (alles S. 11) oder in Kap. 2 mit „Informationen entnehmen“, „Aussageabsicht erkennen“ und „Mit anderen zusammenarbeiten“ (S. 13) usw. Aufgaben und Anregungen dieser Art finden sich immer wieder in jeder Lektion, z. B. „Über Sprache nachdenken“ (S. 35), „Stil analysieren“ (S. 227) usw.. Wie oben gesagt, sind diese Zeilen in blau gedruckt; dieses hätte allerdings etwas kräftiger sein können.

Einige andere Bemerkungen zum Textband müssen noch gemacht werden. Im Vorwort wird gesagt, dass das Vokabular „auf den statistischen Untersuchungen des ‚Bamberger Wortschatzes‘“ beruht; ein lateinisch-deutsches Register findet sich auf den Seiten 249 bis 263, auf den Seiten 234 bis 236 findet sich eine sehr ausführliche „Zeittafel zur römischen Geschichte (von „um 900 v. Chr. – Erste Hirtensiedlungen auf dem Palatin“ bis „800 n. Chr. – Kaiserkrönung Karls des Großen“. Auf den Seiten 237 bis 248 enthält das Buch ein Eigennamenverzeichnis. Ein Plan des antiken Rom im vorderen Einband sowie von Italien im 1. Jahrhundert n. Chr. sowie des *Imperium Romanum* zur Zeit seiner größten Ausdehnung im hinteren Einband rahmen den Textband ein. Leider ist auf Seite 24 ein Fehler enthalten, denn der Name dessen, für den der Triumphbogen gebaut worden war, fehlt.

In dem Begleitband, der etwas schmaler ist und kaum Bilder (sehr passend sind allerdings z. B. die drei kleinen Fotos eines Sprinters, eines jagenden Gepards und eines herunterschießenden Raubvogels beim Thema Steigerung auf S. 110) enthält, „sind Wortschatz, Grammatikstoffe und Methodenteile Lektionen begleitend aufbereitet.“ (Vorwort). Dabei sind die „lateinischen Wörter und Wendungen (W)...in der

Reihenfolge angeordnet, wie sie in den Texten vorkommen.“ (ebd.). „Die grammatischen Erläuterungen sind einheitlich gegliedert nach: F Formenlehre, S Syntax und/oder Semantik und T Textgrammatik.“ (ebd.) Dabei halte ich folgenden Satz für sehr wichtig: „Die Darbietung ist konsequent auf das für die Schülerinnen und Schüler Wichtige beschränkt, wobei Leseverstehen und Sprachreflexion als zentrale Kompetenzbereiche Auswahl und Umfang bestimmten.“ (ebd.). Mir scheint, dass dies auch gelungen ist. Immer wieder sind „Übersichten eingefügt, die zusammenfassend und systematisierend Tabellen zu den Deklinations- und Konjugationsformen bieten...“ (Vorwort). Ganz originell wirken zunächst einmal die Felder „Wortfamilie“ und „Sachfeld“, z. B. auf S. 106 das Sachfeld Natur, das in Form des Bildes einer Küstenlandschaft einige Worte einführt; dieser Ansatz ist zwar ganz nett, tatsächlich werden aber nur sechs solcher Wort- Sachfelder vorgestellt; hätte man da nicht mehr machen können? Ausgezeichnet ist nun allerdings wieder der Bereich Methoden. Hierzu heißt es:

„Die stoffbezogenen Teile (F,S,T) werden immer wieder durch Abschnitte zur Methodenkompetenz (M) ergänzt. Diese beziehen sich auf fachbezogene und überfachliche Lern- und Arbeitskompetenzen (z. B. zum Vokabellernen, zum Abfragen lateinischer Sätze, zur Auflösung mehrdeutiger Wortformen und zur Wortbildung) sowie auf Ansätze und Methoden der Texterschließung.“ (Vorwort)

Schon auf Seite 10 („M1 Sprache betrachten: Fremd- und Lehnwörter nutzen“ und „M2 Wörter lernen: Lerntechniken kennen“) wird mit diesen methodischen Schritten begonnen. Auf S. 13 folgt „Lernen planen: Grundsätze beachten“, auf S. 16 „Wörter lernen: an Bekanntes anknüpfen. Auf einer ganzen Seite(!) folgt drei Seiten weiter „Lernen planen: Hausaufgaben machen“, auf Seite 29 „Wörter wiederholen: Gelerntes behalten“ (hier wird u. a. mal wieder der Vokabelkasten mit den fünf Fächern präsentiert), auf S. 33 „Lernen planen: Prüfungen vorbereiten“. Wie man sieht, wird dieser Bereich (mit Recht!) ausführlich behandelt (außer auf den genannten Seiten noch auf 14 anderen). Hoffentlich wird er

vom Adressaten auch entsprechend gewürdigt und beachtet!

Schließlich folgen auf den Seiten 160 bis 167 noch ein Tabellarium mit allen Deklinationen und Konjugationen und auf den Seiten 168 bis 175 noch die Stammformen wichtiger Verben. Ein kleines grammatisches Register (S. 177/178) rundet den Band ab. Es sei noch erwähnt, dass überall da, wo es sinnvoll ist, mit Farben gearbeitet wird, z. B. bei Wortstämmen.

Abschließend kann nur noch gesagt werden, dass mit PRIMA. NOVA ein hervorragendes Lateinbuch vorliegt, dem man viele begeisterte Nutzer wünscht.

Anmerkungen:

- 1) Brentel, Friedrich, geboren am 9. Juli 1580 in Lauingen, gestorben am 17. Mai 1651 in Straßburg. Friedrich Brentel war Maler von Kabinett- und Buchminiaturen, Radierer und Kalligraph. Er lernte wahrscheinlich bei seinem Vater Georg Brentel, er kopierte Stiche niederländischer Manieristen als lavierte Federzeichnungen. 1601 verheiratete er sich in Straßburg, betätigte sich bis 1620 überwiegend als Radierer und führte umfangreiche Aufträge von Fürstenhäusern aus. Eine Sammlung von 1305 Bürgerwappen aus dieser Zeit wird ihm zugeschrieben. Die Auswirkungen des 30-jährigen Krieges führten um 1620 zu einer Umstellung seiner Werke, er arbeitete von nun an fast ausschließlich als Maler von Kabinettminiaturen. Sein breites thematisches Repertoire umfasste das Alte und Neue Testament, die Heiligengeschichte, antike Historie und Dichtung (z.B. Ovid), Portraits, Allegorie und Genre.... Sein letztes großes Werk war das reich illustrierte Stundenbuch des Markgrafen Wilhelm von Baden- Baden von 1647. Seine Werke sind in den bedeutenden Sammlungen im In- und Ausland vertreten. (http://www.kulturmarkt-lauingen.de/pdf/Malerei_in_Lauingen_-_2003.pdf)
- 2) Severino Baraldi è un illustratore milanese che ha in attivo più di 240 volumi illustrati per editori italiani ed esteri. (<http://www.severinobaraldi.it/Home.htm>)

HEINZ-JÜRGEN SCHULZ-KOPPE, Köln

CURSUS N. *Texte und Übungen Ausgabe N*, hrsg. von Friedrich Maier und Stephan Brenner, Oldenbourg (ISBN 978-3-637-01288-2), C.C. Buchner (ISBN 978-3-766-15245-2), Lindauer (ISBN 978-3-87488-390-0), 2011 315 S., EUR 25,95 – *Cursus Begleitgrammatik, Ausgabe N* hrsg. von F. Maier und St. Brenner, Oldenbourg (ISBN 978-3-637-0134-0), C.C. Buchner (ISBN 978-3-766-15246-6), Lindauer (ISBN 978-3-87488-391-7), 2011 186 S., EUR 17,80 – *Arbeitsheft 1, Ausgabe N* C.C. Buchner (ISBN 978-3-766-15247-3), 2011, 58 S., EUR 9,95 – *Arbeitsheft 2, Ausgabe N*, C.C. Buchner (ISBN 978-3-766-15248-0), 68 S., EUR 9,95 – *Cursus Lehrermaterialien, Ausgabe N*, C.C. Buchner (ISBN 978-3-766-15249-7), 248 S., EUR 22,40 (+ CD-Rom).

Auf den ersten Blick ist CURSUS Ausgabe N eine um 10 Seiten erweiterte Neufassung des Unterrichtswerkes CURSUS Ausgabe A (in erster Auflage 2005 erschienen) mit unveränderten Lektions- und Informationstexten sowie Abbildungen. Die „Neuerung“ für die Ausgabe N = Nordrhein-Westfalen betrifft 1. die Alternativlektion 10 Z, in der – gemäß den dortigen Rahmenrichtlinien für Latein – das Passiv im Präsensstamm schon im 1. Lernjahr eingeführt werden soll, um es dann allerdings erst in L 23 mit der Behandlung des Passivs im Perfekt wieder aufzugreifen! Unverändert blieb die Rubrik „Antike und Gegenwart I - IX“ – und das ist gut so, denn sie gehört durchweg zu den Pluspunkten des Unterrichtswerkes. Hier ist lediglich zu bemängeln, dass in der Rubrik „Antike und Gegenwart“ II das Planspiel wegen der fehlenden Beschriftung der Symbole (Druckfehler dieser Ausgabe) nicht durchführbar ist. Neu und begrüßenswert sind die 3 Kapitel „Übersetzen mit Methode“. Unverändert wurden übernommen Wortschatz, Vokabelverzeichnis lat.-dt., Eigennamenverzeichnis, Zeittafel, Bild- und Textquellenverzeichnis, die Karten „Italien“, „Imperium“, „Rom“ sowie die Einführung für die Schülerinnen und Schüler. Auch die Begleitgrammatik ist ein unveränderter Nachdruck der BGr zu Cursus A. Überarbeitet wurde im Rahmen der Richtlinien für Latein in NRW der Übungsteil. Von 315 Übungen des Cursus A wurden 262 (83,2 %) unverändert übernommen, bei 62 Übungen (19,7 %) wurde das Übungsmaterial leicht variiert oder der Arbeitsauftrag in der Regel dahingehend modifiziert, dass

die aktive Formenbildung nicht mehr verlangt wird, sondern die in Cursus A noch zu bildenden Formen als im Text einzusetzende „Lösungen“ schon vorgegeben sind. 21 Übungen (7 %) sind neu, davon 7 in der Lektion 10 Z (ohne die Zusatzlektion sind das 4,5 %). Von Cursus A wurden 10 Übungen (3,2) nicht mehr in die Neubearbeitung übernommen.

Kriterien für Zustimmung oder Ablehnung bei einem Unterrichtswerk sind m. E. folgende Punkte: I Vergangenheitstempora – II Konjunktiv – III Diathese Passiv – IV Objekt und Adverbiale – V Partizipialstrukturen – VI nd-Strukturen – VII Pronomina – VIII Latinitas der Texte und Übungen – IX Adaption lat. Originaltexte – X Tabellenwerk der BGr – XI Realien zur Antike. Da der hier zur Verfügung stehende Raum beschränkt ist, kann ich nur 6 Punkte „streifen“. Interessenten können über meine E-Mail-Anschrift (wsiewert@arcor.de) Details zu den jeweiligen Punkten erhalten. Grundlage für die Beurteilung der sprachlichen Korrektheit in den „Kunsttexten“ der Spracherlernung sind und bleiben Standardwerke wie: R. KÜHNER – K. STEGMANN, „Ausf. Grammatik der lat. Sprache“ oder H. MENGE, „Lehrbuch der lat. Syntax und Semantik“, neubearbeitet von TH. BURKARD und M. SCHAUER.

I Einführung der Vergangenheitstempora

Der Einstieg in die Vergangenheitstempora sollte aus didaktisch-methodischen Gründen mit dem narrativen Perfekt beginnen und bei der Diathese Aktiv auch den Infinitiv der Vorzeitigkeit – wenn der *aci* schon thematisiert ist – einschließen und vermitteln, dass es im Dt. dem narrativen Präteritum entspricht. Durch Einbindung eines Dialogs kann die Doppelfunktion des lat. Perfekt und seine genaue Entsprechung zum dt. Perfekt als „Feststellung“ eines zum Zeitpunkt des Sprechaktes vorzeitigen Geschehens aufgezeigt werden. In der Folgelektion ist das kontrastive Erzähltempus Imperfekt einzuführen, das ausnahmslos dem dt. Präteritum entspricht. Die kontrastive Gegenüberstellung Perfekt – Imperfekt soll zeigen, dass im Perfekt die Etappen der Handlung im „Vordergrund“ stehen und Begleithandlungen im Imperfekt quasi als „Hintergrund“ den Vordergrund „beleuchten“. Die Reihe der Erzähltempora wird

abgeschlossen mit der Einführung des Plusquamperfekts zur Darstellung der „Vorvergangenheit“, d. h. der „Vorgeschichte“ und seiner genauen Entsprechung im Dt.

Cursus N geht leider den umgekehrten Weg: Das Imperfekt in der Diathese Aktiv wird in L 10 als erstes (mit der Assoziation „wichtigstes“) Vergangenheitstempus eingeführt, dem schließt sich in der L 10 Z die Einführung der Passivformen im Präsens und Imperfekt an. In L 11 folgt die Einführung des Perfekts in der Diathese Aktiv, verteilt auf zwei Lektionen, um die Reihe der Vergangenheitstempora in L 13 mit dem Plusquamperfekt in der Diathese Aktiv abzuschließen.

Diametral entgegengesetzt zur Semantik des lat. Imperfekts ist seine Einführung in einer Dialogsituation zwischen dem Römermädchen Flavia und der keltischen Sklavin Galla. Beide reflektieren als Sklavinnen eines gallischen Weinhändlers in Nemausus ihren aktuellen und vormaligen Status. Paradoxaer Weise beginnt der Dialog, in dem die Imperfektformen eingeführt werden, mit einer sprachlich korrekten Feststellung im Perfekt, wenn Flavia sagt: *Domina nata sum*. Cursus N „verkauft“ aber *natus* als Adjektiv. Die folgenden Imperfektformen werden regelmäßig in Opposition gestellt zu einem durch „*nunc*“ betonten Präsens: *Romae servi mihi parebant – nunc ego pareo – Romae servis labores imponebam – nunc domina mihi labores imponit*. Keine einzige der 12 Äußerungen im Imperfekt „erzählt“ Vergangenes, sondern stellt Vergangenes fest, d. h. steht statt eines konstatierenden Perfekts. Nicht viel besser steht es mit der Verwendung des Imperfekts in L 10 Z. Auch hier geht es in einem Dialog zwischen einer germanischen und gallischen Sklavin um eine Gegenüberstellung der aktuellen zu einer vergangenen Situation, d. h. das Imperfekt – diesmal in der Diathese Passiv – wird dem aktuellen Präsens gegenübergestellt. Einige Passagen der Sklavin Hella können narrativ als Hintergrunderzählung (Z. 06 - 11) interpretiert werden, zu der dann der Handlungsvordergrund erzählt wird, eingeleitet mit „*subito*“, auf das überraschend zehn „dramatische“ Präsensformen folgen – aber nur, weil das Perfekt erst in der folgenden Lektion 11 eingeführt wird. Wie sinnvoll aber ist es, ein

dramatisches Präsens (anstelle des narrativen Perfekts) einzuführen, bevor das Perfekt behandelt worden ist? Weder in der Begleitgrammatik noch im Textband tauchen konatives Imperfekt, ingressives, egressives und resultatives Perfekt oder der narrative Infinitiv auf.

III Einführung der Diathese Passiv

Das wesentliche Merkmal der Diathese Passiv ist die „Unterdrückung“ der Nennung des *agens* einer Handlung. Von 10 Sätzen mit passivischen Verbformen nennen nur 1 oder 2 das *agens* als Adverbiale mit *a/ab + abl. sep.* um es ausdrücklich zu betonen. Neben dieser Standardfunktion markiert die Diathese Passiv 1. Reflexivität (Subjekt ist gleichzeitig *agens* und *patiens*: *pueri in flumine lavantur*) – 2. Verallgemeinerung des Subjekts (*Ubique saltatur et bibitur*) – 3. die Betroffenheit von einer Handlung.

Schon in der Synopse der grammatischen Grundbegriffe führt die BGr in die Kategorie Passiv mit den nichts-sagenden Termini (der Grundschule) *Genus (verbi)* als „Geschlecht“, Aktiv „Tatform“ – Passiv „Leideform“ ein. Was „leidet“ das betroffene Subjekt in der Äußerung „*Discipulus laudatur*.“? Cursus N führt in einer L 10 Z, das Passiv in den Tempora des Präsensstammes (Präsens, Imperfekt) ein, um dieses Pensum erst in Lektion 23 und 24 wieder aufzugreifen. In den 3 Lektionen taucht das Passiv in den Lektionstexten sowie den Übungen 95 mal auf. In 85% der Fälle widerspricht die Angabe des Täters mit *a/ab + abl. sep.* dem lat. Sprachgebrauch, da keine Betonung des Täters vorliegt.

IV Objekt versus Adverbiale

Cursus N stellt die Unterrichtenden vor das Problem, dass es vorab Präpositionalverbindungen – wie es leider im Deutschunterricht weit verbreitet ist – als Adverbiale definiert. Vgl. BGr S. 27 „Im Bauwerk des Satzes bildet der Ablativ in präpositionaler Verbindung das Bauteil Adverbiale“. Danach bilden Präpositionalfügungen wie: (*de*) *vita decedere*, *in insula habitare* ein Adverbiale. Vgl. BGr S. 29: „Im Bauwerk des Satzes begegnet dir sehr häufig der Ablativ ohne Präposition; er bildet dann fast immer das Bauteil Adverbiale“. Danach sind in den Wendungen *spectaculo gau-*

dere, lacrimis vacare, villa decedere die jeweiligen Ablative als Adverbiale definiert, die man ohne Folgen für das Textverständnis weglassen kann. Dasselbe gilt sicher auch für den präpositionalen Akkusativ, der in der BGr zu L 3, S. 14 (*Marcus in insulam Cretam navigat – Marcus Romam properat*) nur unter dem semantischen Aspekt – Angabe der Richtung, nicht aber unter dem syntaktischen vorgeführt wird.

V Partizipialstrukturen

Die Unterscheidung zwischen attributiver und prädikativer Funktion bei Partizipien oder Adjektiven ist von entscheidender Bedeutung bei der Auflösung eines *pc* bzw. eines subjunktivischen Relativsatzes. Sprachlich sinnvoll ist ein Relativsatz nur dann, wenn er sein Bezugswort nach einer kontextuell sinnvollen Fragestellung „welcher, welche, welches?“ bzw. „was für einer, -eine, -ein?“ differenziert. Die Einführung des Relativpronomens in L 18 führt die Schüler/-innen schon mit dem ersten Relativsatz in die Irre: Auf die Frage der Mutter, wohin Quintus gehen will, antwortet er: „*Eo ad patruum Flaviae, qui me invitavit.*“ Der Relativsatz ist sprachlich überflüssig, da das Bezugswort des Relativpronomens *qui*, nämlich „*patruum*“ schon durch das Genitivattribut *Flaviae* hinreichend differenziert ist. Ja, der RS gibt sogar zur Vermutung Anlass, dass Flavia zwei Onkel hat, von denen einer Quintus eingeladen hat. Vielmehr liefert der Relativsatz eine Begründung, warum Marcus zu Calvus gehen will: er ist nämlich von diesem eingeladen worden. Und genau diese begründende Sinnrichtung würde im Lat. entweder einen relativischen Anschluss auslösen: *Eo* – wohl korrekter: *Ibo ad patruum Flaviae; qui me invitavit.* Ich gehe zu Flavias Onkel; denn der hat mich eingeladen. Oder einen prädikativen RS im Subjunktiv mit kausaler Sinnrichtung: *qui me invitaverit ...* weil er mich eingeladen hat. Die Problematik des fehlerhaften Einsatzes des attributiven Relativsatzes setzt sich im Kapitel attributive und prädikative Verwendung des Partizips in L 28 fort. Zu dieser Lektion exerziert die Begleitgrammatik vier gleichwertige Übersetzungsmöglichkeiten des folgenden Mustersatzes: *Athenienses Persas timentes Salamina se receperunt*, zwei attributive – wörtlich und Relativsatz und zwei prädikative

– partizipial in prädikativer Stellung und hypotaktisch als Gliedsatz. 1. Die die Perser fürchtenden Athener... – 2. Die Athener, die die Perser fürchteten,... – 3. Die Athener – die Perser fürchtend – 4. Die Athener zogen sich, weil sie die Perser fürchteten,... Die attributive Wiedergabe (1., 2.) ist wegen der unsinnigen Fragestellung „welche Athener?“ fehlerhaft und daher abzulehnen.

IX Adaption lateinischer Originaltexte

Nach Lektion 20 bearbeiten die Lehrbuchautoren zunehmend lateinische Originaltexte und sie tun das in einer Art und Weise (und da steht Cursus N nicht alleine!), die jeden Respekt vor der literarischen Qualität ihrer Adaptionen vermissen lässt. Die Vorlage wird nicht mehr als textlich kohärentes und von einer Autorenintention geprägtes Kunstwerk gesehen, sondern als ein „Gefäß“ in das ein grammatisches Pensum in komprimierter Form „gestopft wird“, unabhängig davon, ob das Pensum „*in situ*“ dort repräsentiert ist oder hineinpasst. Als Beispiel sei Lektion 44 angeführt. Hier geht es um drei Auszüge aus den Digesten (IX 2,11; IX 2, 52,1; IX 2, 52,4). Grammatische Pensen sind das Gerundivum als Prädikatsnomen mit der Semantik der Notwendigkeit, der *dativus auctoris* und das Indefinitpronomen *quidam, quaedam, quoddam*.

Während in den drei Fällen des Lektionstextes das Gerundivum + *esse* 8x, der *dativus auctoris* 6x und das Indefinitpronomen 5x vertreten sind, erscheint das Indefinitpronomen in den drei Abschnitten der Digesten gerade 2x, das Gerundivum + *esse* und folglich auch der *dativus auctoris* kein einziges mal! In allen drei Textbeispielen wird der Charakter des iuristischen Ratgebers entscheidend verändert. Aus den nüchternen Fallschilderungen der Digesten mit nur indirekten Redezitaten werden jeweils zu einer „Story“ aufgebaute Dialogszenen.

XI Realien zur Antike

Starke Seiten sind in Cursus N ohne Zweifel die Informationstexte zum Alltagsleben der Römer und deren ständige Kontrastierung zur Lebenswelt der Schüler/-innen als Ausdruck der Antikerezeption. Manche Informationen zu den Realien sind aber korrekturbedürftig. So entsprechen im

Kapitel I der Rubrik „Antike und Gegenwart“ die römischen Zahlzeichen für 4, 14, 9, 19, 40, 90, 400 nicht der Notation, wie sie vom römischen *abacus* abgelesen wird: IIII, XIII, VIII, XVIII, XXXX, LXXXX, CCCC. Die ausgedruckten römischen Zahlzeichen sind in mittelalterlicher Notierung dargestellt. Bei der Beschreibung einer römischen Thermenanlage ist die Rede von einem „Umkleideraum“, den es weder sachlich noch namentlich gibt. Gemeint ist ja das „*apodyterium*“, der Kleiderablege-, d. h. Auskleideraum. Dass die Römer nackt badeten und es – je nach Thermenanlage geschlechtlich getrennte Badetrakte oder getrennte Badezeiten gab, wäre schon eine Information wert gewesen. Was im Informationskapitel zu L 9 bei der schematischen Darstellung des Kolosseums als „Ausgänge“ bezeichnet ist, heißt „*vomitorium*“ und bezeichnet das Ende der Gänge, die die Zuschauer auf ihrem Weg zu ihren Sitzplätzen „ausspeien“. Die Information im Kapitel „Griechische Schrift“ (L 11), nach der der Laut „h“ nicht geschrieben wird, ist falsch, da ein aspirierter, d. h. „behauchter“ Vokalanlaut mit einem *spiritus asper*, markiert wird.

Mein Fazit zur Beurteilung des Lehrwerkes: 1. Kunsttexte in lat. Unterrichtswerken sollten korrektes Latein und keine „Germanismen“ präsentieren 2. „Korrektes“ Latein ist keine länderspezifische Angelegenheit und daher bleibt die Formulierung bundeseinheitlicher Standards, wie es sie für Deutsch, Mathematik oder Englisch gibt, ein dringendes Desiderat. 3. Elementare Grammatikpensen des Lehrwerks sind nicht konfliktfrei für die Lehrperson zu vermitteln, d. h. im Extremfall: sie verzichtet ganz auf den Einsatz der Begleitgrammatik und formuliert eine eigene Begleitgrammatik, die sich an den Standards der eingangs erwähnten grundlegenden Grammatiken orientiert. Bei Bedarf konzipiert sie eigene Texte anstelle der zu beanstandenden Textpassagen. 4. Die prozentual geringen Änderungen an den Übungstexten sowie die Zusatzlektion 10 Z rechtfertigen m. E. nicht die vorliegende Sonderausgabe. Zu begrüßen wäre hingegen eine gründliche Überarbeitung der Begleitgrammatik und – als Konsequenz – auch etlicher Lektionstexte im Sinne einer *latinitas „authentica“*.

WALTER SIEWERT, Sulzbach

Sonderangebot

„Auf Caesars Spuren“:

Würfelspiel zur Bereicherung und Auflockerung des Latein-Unterrichts mit 3 Anforderungsniveaus, für 3 bis 6 Spieler

„SCIO“:

Quiz-Kartenspiel;

59 Fragekarten zu lateinischen Sprichwörtern und Redensarten, für 3 und mehr Spieler – als Quiz für die ganze Klasse!

Beide Spiele zusammen zum Preis von insgesamt 8,00 € + Versandkosten

(1 Exempl. 5,00 €, bei mehreren Exemplaren höchstens 6,50 €, die bei einem Bestellwert ab 150 € entfallen.)

MELSUNGER SPIELE-BÖRSE

Dessauer Str. 3 * 34212 Melsungen

Fax (05661) 50046 * E-Mail: info@Melsunger-Spiele.de * www.Melsunger-Spiele.de

Zusammenarbeit mit der Associazione Italiana di Cultura Classica (AICC)

Vom 26.-28. Mai 2011 fand in der Aula Magna des Liceo Classico ‚G. Prati‘ in Trento eine internationale Tagung zu dem griechischen Tragiker AISCHYLOS statt (*Eschilo, il creatore della tragedia. Vitalità di un classico*). Die Tagung, die von Dr. MATTEO TAUFER von der *Delegazione di Trento* der AICC organisiert wurde, stand nicht nur unter der Schirmherrschaft der AICC, des 1897 gegründeten italienischen Altphilologenverbandes, sondern auch des DAV. Ich wurde als Bundersvorsitzender gebeten, den Eröffnungsvortrag zu halten. Von beiden Seiten wurde dies als Beginn einer engeren Zusammenarbeit der beiden Verbände gewertet.

BERNHARD ZIMMERMANN

Die Varus-Schlacht ganz in Latein

Im Oktober dieses Jahres ist der Sammelband der Regensburger Tagung der *Academia Latinitati Fovendae* (ALF) erschienen, die dem Gedenken an die Varusschlacht vor 2000 Jahren gewidmet war. In *FORUM CLASSICUM* 4/2009, S. 246-248 und 250f., wurde über die Tagung berichtet. Das von JAN-WILHELM BECK herausgegebene Buch erschien als Band XXVIII der Reihe „*Supplementa Humanistica Lovanensia*“ unter dem Tagungstitel: „*Ad fines imperii Romani: Anno bismillesimo cladis Varianae. Acta Conventus Academiae Latinitati Fovendae XII Ratisbonensis*“ (Regensburg, Institut für Klassische Philologie, Lehrstuhl Latein, 15.-19. Sept. 2009), im Verlag der Leuven University Press (Minderbroedersstraat 4, B-3000 Leuven – Belgium). Er umfasst 290 Seiten und kostet im Buchhandel 55 EUR (ISBN 978 90 5867 877 5).

Alle Beiträge sind – wie seinerzeit auch die Vorträge – in lateinischer Sprache abgefasst. Die ersten vierzehn Aufsätze behandeln teils die historischen Bedingungen und Folgen der „Schlacht im Teutoburger Wald“, teils ihre Rezeption in der Literatur. Die letzten vier Beiträge gehen darüber hinaus (s. u.). Die Einleitung (*Praefatio*) schrieb der damalige Präsident der ALF, der finnische Professor TUOMO PEKKANEN (S. V f.). Der Band bietet neben histori-

scher, philologischer und didaktischer Information allen Freunden der *Latinitas perennis* zugleich eine Fundgrube für ein am klassischen Latein orientiertes modernes Latein. An dieser Stelle können nur die Namen der Autoren und die Themen ihrer Beiträge genannt werden:

MICHAEL VON ALBRECHT (Heidelberg): *Quid clades Variana ad nos attineat, maxime secundum Christianum Theodericum Grabbe poetam (et cur Latine de ea loquamur)* (1-14). – HORATIUS ANTONIUS BOLOGNA (Rom): *Quomodo Augustus sit rerum potitus* (15-27). – BORIS DREYER (Göttingen): *Post Cladem Varianam qua ratione usi sint principes Iulii et Claudii ad Germanos coercendos* (29-48). – NICOLAUS SALLMANN (Mainz): *Velleius Paterculus contuleritne iure culpam cladis Teutoburgiensis P. Quinctilio Varo?* (49-59). – VOLFGANGUS HÜBNER (Münster): *Cum fera ductorem rapuit Germania Varum. De clade Variana et victoria Actiaca apud Manilium poetam* (61-74). – TUOMO PEKKANEN (Helsinki): *De confinio Germaniae antiquae orientali* (75-84). – ANTONIUS VAN HAL (Leuven): *De Philippi Cluveri Germania antiqua* (85-92). – SIGRIDES ALBERT (Saarbrücken): *Quid sit clades?* (93-114). – GAIUS LICOPPE (Brüssel): *Arminii victoria, clades cultus civilis?* (115-120). – PAULA MARONGIU (Florenz): *De ‚Arminio‘ Iohannis Ludovici Praschii* (1678) (121-129). – FIDELIS RAEDLE (Göttingen): *J. B. Adolphi Drama de ‚Arminio Germaniae defensore‘ Latinum* (1701) (131-138). – JAN-WILHELM BECK (Regensburg): *De ‚Arminii corona‘ et morte, tragoedia ab Ignatio ab Weitenauer conscripta* (1758) (139-163). – THEODORICUS SACRÉ (Leuven): *De Arminio quid scripserint poetae Latini qui saec. XIX exeunte, ineunte XX floruerunt* (165-192). – ANDREAS FRITSCH (Berlin): *Quomodo Arminius in libris scholasticis demonstratur* (193-210; vgl. hierzu FC 4/2009, S. 246ff.). – VALAHFRIDUS STROH (München): *Ratisbona Latina* (211-234). – CURTIUS SMOLAK (Wien): *De patronis septipedibus Sidonii Apollinaris* (235-244). – MILENA MINKOVA (Lexington, Kentucky, USA): *De hominis parva universitate in Alani ab Insulis saeculi XII humanistae operibus quibus tituli ‚De planctu Naturae‘ et ‚Anticlaudianus‘* (245-

257). – TERENTIUS TUNBERG (Lexington, Kentucky, USA): *Erasmii dialogum ‚Ciceronianum‘ relegamus!* (259-276). – Der sorgfältig redigierte Band wird abgeschlossen durch ein *Carmen valedictorium* von FIDELIS RAEDLE (277 f., zu singen nach der Melodie von „Freude, schöner Götterfunken“), mit der Wiedergabe des Tagungsprogramms, einem *Index oratorum* und einem *Index nominum selectorum* (287-290).

ANDREAS FRITSCH

Drei erste Preise im „Agon Armonias 2011“

Die musisch-kulturelle Begegnungsstätte „Hellenikon Idyllion“ in Selianitika, Griechenland, hat im vorigen Jahr den internationalen Lyrik- und Kompositionswettbewerb „Agon Armonias 2011“ für Schüler ausgeschrieben. Dies ist ein Wettbewerb zur Förderung der altgriechischen Sprache und Kultur. Am 12. Oktober wurden die Ergebnisse in einer Pressemitteilung bekannt gegeben. Es wurden drei erste Preise vergeben. Die Ergebnisse des Wettbewerbs – mit Audio- und Bildmaterial – können auch im Internet unter <http://idyllion.eu/de/kompoz2.html> aufgerufen werden. Im Folgenden zitieren wir aus der Pressemitteilung:

„Die Preisträger kommen aus Heilbronn, Göttingen und Pirmasens. Den Sonderpreis bekamen ANGELIKA FRANZKI und SASKIA HÖPER aus Celle. Der Wettbewerb wird in diesem Jahr nochmals ausgeschrieben. Elf Wettbewerbsbeiträge, bestehend aus einem selbst verfassten Gedicht und dessen Vertonung, wurden von Jugendlichen aus Deutschland, Frankreich und Italien eingereicht. Sie sollten die Idee eines altgriechischen Zitates in ihre Werke einarbeiten und weiterentwickeln. Zudem sollten sie einen Essay über die Frage „Warum Altgriechisch lernen?“ schreiben. [...] Zwei der ersten Preise wurden an jene beiden Stücke vergeben, die am besten die jugendliche Welt von heute repräsentieren, einen qualitativ hochwertigen Text mit ansprechender Musikalisierung verknüpfen sowie als „Songs“ gut erlernbar sind. Diese beiden Stücke sind „Wir sind eine Seele in zwei Körpern“ von JANA RITTER und LEA BALTUSSEN und „Ode an die Freunde“ (sic!) von CLARA MOENNIGHOFF und GOSIA BORÉE. Ein weiterer erster Preis wurde an das Stück „Süßapfel“

vergeben, welches als das beste Werk aus dem klassischen Bereich bewertet wurde. Das Werk stammt von dem Griechischkurs der Jahrgangsstufe 9 des Immanuel-Kant-Gymnasiums in Pirmasens und deren Musiklehrer VOLKER CHRIST. Ein Sonderpreis wurde an das Werk „Irrfahrten des Odysseus“ vergeben. In der Jury waren WERNER SCHULZE (Komponist und Professor an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien aus Österreich), HELMUT QUACK (Gräzist aus Deutschland), TANIA SIKELIANOU (Violonistin und Komponistin aus Griechenland) und JULIA DIAMANTOPOULOU (Gymnasiallehrerin für klassische Philologie aus Griechenland). Als Preis erhalten die Gewinner ein Woche freien Aufenthalt im Hellenikon Idyllion und zudem die Möglichkeit, kostenfrei an dem jährlich stattfindenden Altgriechisch-Seminar „Klassisches Griechisch sprechen und geistvolle Gedanken nachvollziehen“ teilzunehmen. 2012 wird das Seminar im Hellenikon Idyllion vom 29. Juli bis 12. August stattfinden.“ Verantwortlich: ANDREAS DREKIS (General Manager, Hellenikon Idyllion. Telefon: +30-26910-72488. Mobil: +30-6972263356. Fax: +30-26910-72791. Mail: hellenikon@idyllion.gr – Internet:<http://idyllion.eu/>)

Berichtigung

Auf der Titelseite von FORUM CLASSICUM 2/2011 wurde versehentlich der Name eines Autors falsch angegeben. Richtig muss es heißen: CHRISTIAN HILD (nicht Christoph). Der Artikel behandelt die Rezeption von CATULL-Gedichten in THORNTON WILDERS „Die Iden des März“ (nicht: Ideen). Im Text selbst (auf S. 130 u. 138 und auf S. 182) sind diese Fehler nicht unterlaufen. Die Tabelle auf S. 131f. sollte einen Überblick über die vom Autor analysierten Wilder-Dokumente UND deren Einbindung im saarländischen Lehrplan innerhalb der Catull-Lektüre geben; letzteres hatte er zwar im Original kursiv gesetzt (wie auch in der Anm. 16 vermerkt), doch wurde dieses prägnante Detail nicht in die Druckfassung übernommen, so dass eine Unterscheidung leider nicht möglich ist. (Wer diese Angaben benötigt, kann sich direkt an den Autor wenden, E-Mail-Adresse auf S. 182). Wir bitten um Entschuldigung. (Die Red.)

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

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

Prof. Dr. Tamara C h o i t z , StD, Universität Mainz, Seminar für Klassische Philologie,
Welderweg 18, 55099 Mainz, *tamara.choitz@googlemail.com*

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

Dr. Christian H e i n e - P e t e r s e n M.A., Helmholtzschule Frankfurt; Postfach 10 10 30,
63706 Aschaffenburg, *ctpetersen@gmx.net*

Prof. Dr. Jens H o l z h a u s e n , Dr.-Georg-Daßler-Str. 5, 91334 Hemhofen,
jens.holzhausen@fen-net.de

Cornelia L ü t k e B ö r d i n g , StD, Eggeweg 46, 33617 Bielefeld

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

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

Olaf S c h l u n k e , M.A., Veilchenstr. 5, 12203 Berlin, *o.schlunke@googlemail.com*

PD Dr. Christian S c h u l z e , Seminar für Klassische Philologie der Ruhr-Universität Bochum,
44780 Bochum, *Christian.Schulze@RUB.de*

Heinz-Jürgen S c h u l z - K o p p e , 50735 Köln, Schriftleiter des Mittbl.
des DAV-Landesverbandes NRW, *schulz-koppe@t-online.de*

Dr. Benedikt S i m o n s , Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf; Erzb. St. Suitbertus-Gymnasium;
Lehrbeauftragter am Institut für Klassische Philologie
der Heinrich-Heine-Universität, *Benedikt.Simons@gmx.de*

Walter S i e w e r t , OStR, Sulzbachtalstr. 194, 66280 Sulzbach, *wsiewert@arcor.de*

Dr. Klaus S u n d e r m a n n , MinR, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und
Kultur, Mittlere Bleiche 61, 55116 Mainz, *klaus.sundermann@mbwwk.rlp.de*

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

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).

BIBLIOTHECA TEUBNERIANA

Die *Bibliotheca Teubneriana* ist die weltweit älteste, traditionsreichste und umfangreichste Editionsreihe griechischer und lateinischer Literatur von der Antike bis zum Neulatein. Vor einem Jahr haben wir begonnen, bislang vergriffene Titel als **Print-on-Demand-Nachdrucke** wieder verfügbar zu machen. Zudem bieten wir alle Neuerscheinungen der *Bibliotheca Teubneriana* parallel zur gedruckten Ausgabe auch als **eBook** an. Die älteren Bände werden sukzessive ebenfalls als eBook bereitgestellt.

Ausgewählte Texte, die im universitären Curriculum eine zentrale Rolle spielen, werden auch als Broschur angeboten.

Ferner haben wir eine **transparente neue Preisstruktur** für die Editionen der *Bibliotheca Teubneriana* eingeführt:

Umfang	bis 200 S.	bis 400 S.	bis 600 S.	bis 800 S.	ab 800 S.
Hardcover	€ 39,95	€ 59,95	€ 79,95	€ 99,95	€ 119,95
Broschur	€ 19,95	€ 29,95			

Eine ständig wachsende Liste der ca. 500 verfügbaren Titel der *Bibliotheca Teubneriana* finden Sie auf unserer Website. Bestellungen von ‚Print-on-Demand‘-Ausgaben von Titeln, die dort noch nicht gelistet sind, nehmen wir gerne von Ihnen entgegen.

DE
—
G

DE GRUYTER

www.degruyter.com

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**
Prof. Dr. Peter Riemer
Am Brännchen 12
66125 Dudweiler
Tel.: (0 681) 9 59 16 97
p.riemer@mx.uni-saarland.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: November 2011)

Vade nobiscum!

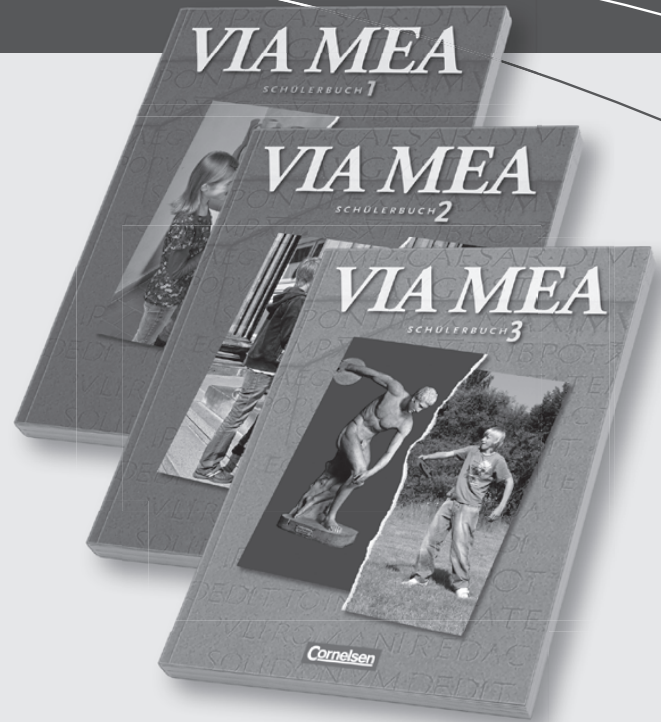
VIA MEA: das neue moderne Lateinlehrwerk

Auf eigenen Wegen zur Sprache:
Mit **VIA MEA**, der neuen dreibändigen Lehrwerksreihe, finden Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Zugang zum Lateinischen.

VIA MEA

- schult anhand seines durchdachten Modells sprachliche, textbezogene und kulturell-geschichtliche Kompetenzen gleichermaßen
- ist durch zahlreiche Illustrationen und Vergleiche mit der heutigen Zeit besonders anschaulich
- bietet ein eng verzahntes Begleitmediensprogramm für Schüler, Lehrkräfte und Eltern.
- Wahlweise als Einzelbände oder Gesamtband

Weitere Informationen zu *VIA MEA* finden Sie in unserem aktuellen Katalog Fremdsprachen.



VIA MEA

Band 1 Schülerbuch

978-3-06-120107-4 ● 17,25€

NEU Band 2 Schülerbuch

978-3-06-120156-2 ● 17,25€

Band 3 sowie ein **Gesamtband** sind in Vorbereitung.

Cornelsen Verlag • 14328 Berlin
www.cornelsen.de

Willkommen in der Welt des Lernens

Cornelsen

B 4044

Deutsche Post AG

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg

Sic est!

Sic est! Sachwissen Latein enthält altersgerecht formuliertes Wissen der antiken Welt – auf das Wichtigste beschränkt!



**Sachwissen Latein 1
Lehrbuchphase**

Von Christian Zitzl

Bestell-Nr. **5276**
48 Seiten, € 6,80



**Sachwissen Latein 2
Lektüre S I**

Von Michael Lobe

Bestell-Nr. **5277**
32 Seiten, € 5,80

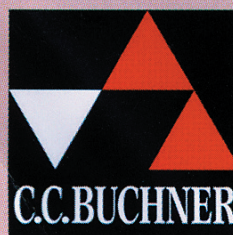


**Sachwissen Latein 3
Für das Abitur**

Von Michael Lobe

Bestell-Nr. **5278**
36 Seiten, € 5,80

Musterseiten finden Sie auf
www.ccbuchner.de.
Bitte geben Sie hierzu die jeweilige
Bestell-Nr. im Suchfeld ein.



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