

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

4/2012

	Editorial	247
Stefan Kipf	Moderner Humanismus – Perspektiven und Reflexionen	248
Susanne Knackmuß	Willi Lewinsohn (1886-1941/42?), Teil II	256
Dietrich Stratenwerth	Ziemlich grundsätzliche Überlegungen zur Konzeption von lateinischen Lehrbüchern	264
Walter Siewert	Ein Streit um des Kaisers Bart – Präpositionalobjekt oder Adverbiale?	270
Arno Hüttemann	Cicero und Pompeji	278
Lothar Zieske	Lukrez und Spinoza – Ein Protreptikos	287
Christoph Wurm	Die Sprachen des Beda Venerabilis	290
Herbert Zimmermann	Grundzüge des politischen Lebens in Athen – Der Nomos und der Individualismus	297
	Zeitschriftenschau	304
	Besprechungen	309
	Zu Weihnachten: Ihr Kinderlein, kommet (auf Latein)	323
	Adressen der Landesverbände	326

Neu in der Universal-Bibliothek

Vergil
Aeneis
Lateinisch/Deutsch

Reclam

Gesamtausgabe

Die kommentierte Prosaübersetzung der *Aeneis* in einem Band zusammen mit dem lateinischen Original ist ein unschlagbares Angebot für den Unterricht!

Vergil: Aeneis

Lat./Dt. · Hrsg. u. Übers.: G. u. E. Binder
1056 S. · 7 Karten · UB 18918 · € 22,80

Cicero: Brutus

Lat./Dt.
Hrsg. u. Übers.: H. Gunermann
336 S. · UB 18825 · € 9,60

Plinius: Epistulae

Briefe in Auswahl
Lat./Dt. · Hrsg. u. Übers.: H. Philips
u. M. Giebel
151 S. · UB 19006 · € 4,80

Polybios: Die Verfassung der römischen Republik

Historien, VI. Buch · Gr./Dt. · Hrsg.:
K. Brodersen · Übers.: K. F. Eisen
200 S. · UB 19012 · € 5,80

Weitere Informationen zu den einzelnen Titeln und zu den speziellen Bezugsbedingungen für Lehrer auf www.reclam.de

Reclam

Editorial

Das vorliegende Heft bringt neben dem Schlussteil des Aufsatzes über das Schicksal des jüdischen Altphilologen WILLI LEWINSOHN recht verschiedene Beiträge: von Grundzügen des politischen Lebens im antiken Athen bis zu Reflexionen über einen modernen Humanismus auf altsprachlicher Grundlage. Das Spektrum reicht von CICERO über LUKREZ, BEDA VENERABILIS bis SPINOZA. Damit wird deutlich, dass der Horizont des altsprachlichen Unterricht prinzipiell Texte aus mehr als zwei Jahrtausenden umfasst. Der einzelne Lehrer wird im Unterricht sicher nur einen Bruchteil davon behandeln können. Das hier Gebotene

kann nur eine Anregung sein. Dasselbe gilt für die beiden Aufsätze zu methodischen Fragen. – Zum Jahresende gilt es wieder einmal, allen Kolleginnen und Kollegen Dank zu sagen, die ihre Studien und Rezensionen dem FORUM CLASSICUM zur Verfügung gestellt haben. – Ein altes Weihnachtslied, von unserem österreichischen Kollegen Dr. R. KADAN ins Lateinische übersetzt, schließt das Heft ab. Weitere lateinische Lieder findet man in seinem Buch „*Cantare necesse est. Lieder in lateinischer Sprache*“ (Wien: W. Braumüller Verlag 2008).

ANDREAS FRITSCH

Impressum

ISSN 1432-7511

55. 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

Moderner Humanismus – Perspektiven und Reflexionen¹

Festvortrag, gehalten am 6.10.2011 anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Sächsischen Landesgymnasiums in St. Afra in Meißen

Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Eltern, sehr geehrter Herr Minister WÖLLER, sehr geehrte Frau Dr. OSTERMAIER, sehr geehrter Herr Dr. STEENBUCK, sehr geehrter Herr RABE, liebe Kolleginnen und Kollegen, meine sehr verehrten Damen und Herren,

ich freue mich sehr, heute zu Ihnen sprechen zu dürfen an einem besonderen Tag in einer ganz besonderen Schule, die auf zehn Jahre höchst erfolgreicher und innovativer Bildungsarbeit zurückblicken kann.

Diese zehn Jahre sind lebendiger Teil einer imponierenden Tradition, die am 21. Mai 1543 hier in Meißen an einer Fürstenschule ihren Anfang nahm und im Jahr 2001 mit der Gründung des Landesgymnasiums St. Afra einen weiteren Höhepunkt in der langen und wechselhaften Geschichte dieses außergewöhnlichen Schulstandortes markierte. Schon die sächsischen Fürstenschulen, zu denen neben St. Afra auch Grimma und Pforta gehörten, können in der deutschen Bildungsgeschichte einen prominenten Platz beanspruchen. So bemerkte der berühmte Pädagoge FRIEDRICH PAULSEN in seiner immer noch lesenswerten „Geschichte des gelehrten Unterrichts“: „Die sächsischen Fürstenschulen nehmen unter den deutschen Gelehrtenschulen eine hervorragende Stellung ein, nach ihrem Muster ... sind durch das ganze protestantische Deutschland ähnliche Anstalten entstanden.“² Diese Schulen hatten die „Bestimmung, die besten Köpfe zum Dienst des Landes in weltlichem und geistlichem Regiment zu ziehen“, waren somit von Anfang an der Förderung besonderer Begabungen verpflichtet. Das St. Afra der frühen Neuzeit war somit gewissermaßen ein pädagogisches ‚High-End-Produkt‘ des protestantischen Humanismus mit den alten Sprachen, insbesondere dem Lateinischen im Mittelpunkt. Dabei lieferten die antiken Texte nicht nur durch ihre klassische Sprache das stilistische Vorbild schlechthin, das es durch aktiven mündlichen und schriftlichen

Gebrauch zu erreichen galt, sondern die klassische antike Literatur der Griechen und Römer wurde zugleich als normgebend für das eigene Verhalten begriffen. Sprachschulung und vernunftgemäßes Handeln waren dabei untrennbar verbunden, um das römische Ideal der *humanitas* zu erreichen, also das, was den Menschen im eigentlichen Sinne zum Menschen macht.

Diese humanistische Tradition von St. Afra ist auch heute noch für uns alle deutlich sichtbar: Wenn wir den Eingang zum Schulgebäude betreten, fällt unser Blick auf die berühmte lateinische Sentenz *sapere aude*. Dieses Wort des bedeutenden römischen Lyrikers HORAZ stammt aus dem ersten Buch (I, 2, 40) seiner Versbriefe und soll den Leser aus seiner selbstgewählten Lethargie reißen, um endlich etwas aus seinem Leben zu machen; es ist übrigens mit einem anderen, uns bestens bekannten Sprichwort verbunden: *Dimidium facti, qui coepit, habet: sapere aude, Incipe*. – Frisch angefangen ist schon halb getan. Was säumst du? Wag’ es auf der Stelle, weise zu sein! (Übers. C. M. WIELAND)

Dieses an sich völlig unscheinbare *Sapere aude* wurde vielfach als pädagogisch aufgeladenes Bildungsmotto wieder aufgenommen und erlangte 1800 Jahre nach seiner Veröffentlichung zusätzliche Prominenz: Es wurde nämlich zum Kampfruf der Aufklärung, dem IMMANUEL KANT im Jahr 1784 in seiner bahnbrechenden Schrift „Was ist Aufklärung?“ die wohl passendste Übersetzung gegeben hat: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ Diese Maxime fordert uns alle in besonderem Maße heraus: Da Faulheit und Feigheit eine ziemlich bequeme Angelegenheit sind, braucht es immer wieder Mut und Tatkraft, sich auf seine eigenen Geisteskräfte zu besinnen, um nicht in Unmündigkeit zu verharren. Dies ist in der Tat ein passendes Motto für Ihre Schule, die sich die besondere Persönlichkeitsförderung ihrer Schülerinnen und Schüler auf die Fahnen geschrieben hat und sie damit auffordert, sich

der eigenen Geisteskräfte bewusst zu sein und sie sinnvoll einzusetzen.

Weniger bekannt, aber nicht minder bedeutsam für diese Schule ist ein weiteres lateinisches Wort, nicht ganz so alt wie *sapere aude*, aber zugleich ein pädagogischer Imperativ: *dic, cur hic!* – Sage, warum du hier (auf Erden) bist! Dieses Wort ist wohl erstmals beim protestantischen Politiker, Dichter und Pädagogen JOHANN MICHAEL MOSCHEROSCH belegt. Unter seinem Pseudonym Philander von Sittewald hatte Moscherosch im Jahr 1640 eine zeitkritische Satire³ vorgelegt. *Dic, cur hic* ist eine direkte Aufforderung an jeden Einzelnen, sich kritisch über den Sinn seiner irdischen Existenz Rechenschaft abzulegen – ebenfalls eine anspruchsvolle Aufgabe für das Individuum. Allerdings gebraucht Moscherosch diese ganz offensichtlich sehr viel ältere Sentenz in einem für die damalige Schule wenig schmeichelhaften Kontext: Halte dich zurück, so bemerkt er sinngemäß im Vorwort an den Leser, in der Schule deutsch zu sprechen, sonst kommt der Corycaeus (eine Art Schulspitzel) und gibt dir eine Rüge, weil du – wie in damaligen Lateinschulen üblich – nicht lateinisch gesprochen hast: Diese schulmeisterliche Rüge ist dann eben jenes *dic cur hic*. (9) Die eigentliche Quelle für *dic cur hic* ist nicht leicht auszumachen: Sie stammt wohl aus dem Mittelalter und ist möglicherweise mündlich im Volksglauben überliefert worden: Der Gesang der Wachtel wurde nämlich als *dic cur hic* verstanden, gewissermaßen als göttliche Mahnung, und wurde wohl so zu einem pädagogisch aufgeladenen Schulmeisterspruch. Die Sentenz hat dann jedenfalls eine erstaunliche Karriere gemacht und taucht später u. a. beim Philosophen LEIBNIZ auf und war das Schulmotto des berühmten Joachimsthalschen Gymnasiums in Berlin.

Dass St. Afra jedoch nicht nur eine reiche Tradition zu bieten hat, sondern auch in der Gegenwart beeindruckende pädagogische Arbeit leistet, davon habe ich mich schon einmal selbst überzeugt: Ich hatte im Jahr 2003 das Glück, mit Schülerinnen und Schülern Ihrer Schule – genauer gesagt mit BEATRICE DITTES, ALEXANDER HORN, CLEMENS POSER, ALEXIA TRENDSCH und KRYSTINA WEISS –, zusammenarbeiten zu

können, als ich gemeinsam mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus und vier engagierten Lehrkräften in Leipzig ein dreitägiges Seminar zum Thema „Griechische Lyrik – Dichtung mitten im Leben“⁴ für Schülerinnen und Schüler aus fünf Bundesländern durchführen konnte. Dies war für mich ein bleibendes Erlebnis, zumal Ihre Schule für mein Fachgebiet, die alten Sprachen, eine echte Besonderheit bietet: St. Afra ist die einzige Schule in Deutschland, an der man Griechisch anstelle von Latein als alte Sprache lernen kann. Schon dieses Detail zeigt, dass wir hier mit Außergewöhnlichem rechnen müssen, mit einer außergewöhnlichen Tradition, außergewöhnlich begabten Schülerinnen und Schülern und einem außergewöhnlichen pädagogischen Konzept.

Zur Vorbereitung auf meine heutige Rede habe ich intensiv verschiedenste Publikationen studiert, die das Konzept dieser Schule eindrucksvoll erläutern. Dabei ist mir aufgefallen, dass insbesondere zwei Gesichtspunkte im Vordergrund stehen:

1. In St. Afra soll der passende Freiraum dafür geschaffen werden, dass sich die Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit ihren ganz speziellen Begabungen optimal entwickeln können.
2. Am Ende aller Bildungsbemühungen sollen dann nicht Spezialisten mit eingeschränktem Tunnelblick und jugendliche Alphanerchen mit unterentwickeltem Sozialverhalten stehen, sondern eine „*educated person*“, ein urteilsfähiger Generalist, der auch belastbar und sensibel, durchsetzungsfähig und kompromissbereit ist“. So beeindruckend ich diese Zielsetzung finde, so hat mir doch etwas gefehlt, ein Begriff, der m. E. sehr gut das ausdrücken kann, was mit „*educated person*“ gemeint sein dürfte: Handelt es sich nicht um das, was wir als eine allseits gebildete, humanistisch geprägte Persönlichkeit verstehen würden?

Nun denken Sie bestimmt: „Jetzt haben wir uns einen klassischen Philologen für eine Festrede bestellt, und schon fängt der mit diesem Humanismus an!“ Ihre Zweifel sind ja völlig berechtigt: Humanismus ist ein heißes Eisen, eine Bildungs-idee, nicht selten sogar eine Bildungsideologie, die über Jahrhunderte die pädagogischen Dis-

kurse prägte, heute aber – wenn nicht zu einem Unwort – so doch zu einem Begriff geworden ist, den man nur mit spitzen Fingern anfässt. Das beginnt mit der Begriffsklärung: Humanismus wird häufig mit Humanität verwechselt, und selbst in der Gymnasialpädagogik weiß man – abgesehen von wenigen Ausnahmen – kaum noch etwas mit diesem Begriff anzufangen. Nur wenige Bundesländer berufen sich in ihren Gymnasiallehrplänen auf den Humanismus. In der Tat ist es mit dem Humanismus nicht so ganz einfach: „Nicht jeder selbsternannte Humanist ist auch eine Zierde für den Humanismus. Ich erinnere nur an ERICH HONECKER, der sich auch für einen Humanisten hielt, für einen sozialistischen freilich, mit entsprechenden Folgen.“⁵ Eigentlich ist jeder gerne Humanist, sei es als Mitglied des Humanistischen Verbandes, sei es als sozialkritischer Gutmensch mit einem ZEIT-Abonnement oder als stolzer Besitzer eines großen Latinums mit der gerade noch möglichen Abschlussnote „Ausreichend“. Und selbst Gelehrte, die es eigentlich genau wissen müssten, sind bisweilen ziemlich ratlos, wenn wir etwa an den berühmten Pädagogen EDUARD SPRANGER denken, der im hohen Alter zerknirscht bemerkt haben soll: „Je älter ich werde, desto weniger weiß ich, was Humanismus ist.“ Ich möchte Sie nun aber nicht mit einer derartig deprimierenden Aporie belasten, sondern mich mutig daran machen, das Bild eines modernen Humanismus zu entwerfen – immer mit Blick auf St. Afra.

Zuvor eine kurze Begriffsklärung: Humanismus ist ein relativ junger Begriff und wurde erst zu Beginn des 19. Jh. vom Pädagogen und Theologen NIETHAMMER geprägt. Als Bezeichnung für eine geschichtliche Epoche ist er sogar noch 50 Jahre jünger. Im strikten Sinne ist Humanismus „eine spezifische Bildungswirkung, die von einem bestimmten Objekt geschichtlich ausgegangen und nach aller geschichtlichen Erfahrung Tradition an dieses Objekt gebunden ist: das griechische Bildungserlebnis“.⁶ Humanismus, historisch korrekt verstanden, ist also immer an die Antike gebunden. Dabei gibt es mehrere Humanismen: Den Humanismus der Römer, die die griechische Kultur in sich aufnahmen und zu etwas Neuen umformten, den Humanismus der Renaissance,

mit Persönlichkeiten wie PETRARCA, ERASMUS VON ROTTERDAM oder PHILIPP MELANCHTHON, die die klassische Antike, vor allem die Griechen, wiederentdeckten und zum Vorbild erhoben, den völlig griechenverliebten Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit WILHELM VON HUMBOLDT und schließlich den weitaus weniger einflussreichen Dritten Humanismus der zwanziger und dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts.

Nach dieser kurzen Begriffsklärung möchte ich Ihnen zunächst verdeutlichen, was ich nicht unter Humanismus verstehe. Ich will mit einer ziemlich eindrucksvollen Anekdote beginnen, die uns der junge WINSTON CHURCHILL vom Beginn seines Lateinunterrichts überliefert hat:⁷ Churchill hatte die Aufgabe bekommen, die Deklination des lateinischen Wortes *mensa* auswendigzulernen, und berichtet dann Folgendes: „Ich schnurrte meine Lektion herunter. Der Lehrer schien sehr zufrieden, und das gab mir den Mut zu einer Frage. ‚Was bedeutet denn das eigentlich, Sir?‘ – ‚Das, was da steht. Mensa, der Tisch. Mensa ist ein Hauptwort der ersten Deklination. Fünf Deklinationen gibt es. Du hast den Singular der ersten Deklination gelernt.‘ – ‚Aber‘, wiederholte ich, ‚was bedeutet es denn?‘ – ‚mensa bedeutet der Tisch‘, war die Antwort. – ‚Warum bedeutet dann aber mensa auch: o Tisch‘, forschte ich weiter, ‚und was heißt das: o Tisch?‘ – ‚mensa, o Tisch, ist der Vokativ.‘ – ‚Aber wieso: o Tisch?‘ Meine angeborene Neugier ließ mir keine Ruhe. – ‚O Tisch, das wird gebraucht, wenn man sich an einen Tisch wendet oder ihn anruft.‘ Und da er merkte, daß ich ihm nicht folgen konnte: ‚Du gebrauchst es eben, wenn du mit einem Tisch sprichst.‘ – ‚Aber das tu ich doch nie‘, fuhr es mir mit ehrlichem Erstaunen heraus. – ‚Wenn du hier frech bist, wirst du bestraft werden, und zwar ganz gehörig, das kann ich dir versichern‘, lautete seine endgültige Antwort.“

Nun, was hat diese Anekdote mit uns zu tun? Wie Sie unschwer gemerkt haben, geht es um das, was man noch heute als den Kern bzw. als das Problem humanistischer Bildung ausmacht: Es geht um altsprachlichen Unterricht, hier in einer Gestalt, an die sich mancher unter uns mit gemischten Gefühlen erinnert. Wir haben in dieser Szene ein markantes Beispiel für einen for-

malistischen Paukunterricht ohne kindgerechte Inhalte vor uns. Insbesondere der Lateinunterricht erschien lange Zeit als ein immergleicher Wechsel von zwei Fixpunkten, von Grammatik und Krieg, angereichert mit jeder Menge römischem Mannestum, Lateinunterricht, das war Herrschaftswissen zur sozialen Auslese und das Fach der inhaltlosen Inhalte, das zudem noch hochnäsiger auf alle anderen Schulfächer herablickte. Diese Art eines schrecklichen Humanismus will ich nicht, halte sie für inhaltlich sinnlos und pädagogisch schädlich.

Nun will und muss ich einen positiven Gegenentwurf wagen. Und hierzu möchte ich einen Blick auf diejenige Geistesgröße werfen, mit der man sich weniger als Vorbild, sondern vor allem als Referenzgröße auseinandersetzen muss, wenn man die Frage beantworten möchte, wie ein zeitgemäßer Humanismus aussehen könnte, zumal an einer Schule wie dieser, in der Individualförderung und generalistische Bildung ein sinnvolles Ganzes bilden und an der Griechisch und Latein gelernt werden. Ich beziehe mich natürlich auf WILHELM VON HUMBOLDT, jenen bedeutenden Politiker, Philosophen, Sprachwissenschaftler und Bildungsreformer, der seit 1809 trotz seiner nur anderthalbjährigen Tätigkeit als Leiter der Unterrichtsabteilung im preußischen Innenministerium so wichtige Impulse gab, dass in Deutschland die weitere Entwicklung des Gymnasiums und der Universität eng mit seinem Namen verknüpft ist. Humboldt war so etwas wie das pädagogische Überich des deutschen Bildungsbürgertums und lieferte eines der folgenreichsten Modelle in der deutschen Bildungslandschaft der letzten 200 Jahre. Letztlich steht auch unser heutiges Gymnasium immer noch in direkter Tradition zu Humboldt.

Zunächst will ich kurz den historischen Hintergrund skizzieren, vor dem Humboldt sein Konzept entwickelte: Nach dem Zusammenbruch des alten ständischen Gesellschaftssystems mit der Niederlage gegen NAPOLEON im Jahr 1806 konnte nur eine durchgreifende Reform die weitere Existenz des preußischen Staates sichern. Die vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Neuerungen sollten durch eine umfassende Bildungsreform unterstützt

werden. Im Kern ging es dabei um die Stiftung einer neuen National-Identität, die helfen sollte, Deutschland von der Herrschaft Napoleons zu befreien. Dabei konnte sich der Neuhumanismus mit seiner radikalen Abkehr von traditionellen Inhalten und Formen der Aufklärung und des Philanthropinismus als das Nationalerziehungskonzept durchsetzen. Nicht philanthropinistische Erziehung zur beruflichen und gesellschaftlichen Brauchbarkeit, sondern die sog. allgemeine Menschenbildung galt als wesentliches Element einer modernen Nationalerziehung.⁸

Was verstand Humboldt unter dieser vielbeschworenen „allgemeinen Menschenbildung“? In diesem Zusammenhang wird immer wieder gern und mit möglichst viel Pathos eine Formel zitiert, die Humboldt im Jahr 1792 in seiner Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ formuliert hat und die zur „Zentralformel in der Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts“⁹ wurde.

„Der wahre Zweck des Menschen ist ... die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes ... Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“¹⁰

Ich will nun diese Formel in aller Kürze interpretieren:

1. Bildung ist die Bildung des Individuums zur Autonomie. „Das Ganze“ meint daher die Bestimmung des Menschen als eines freien und selbsttätigen Wesens.¹¹ Bildung ist zugleich als die selbsttätige Arbeit des Einzelnen an seiner Bestimmung zu verstehen. Wesentlich ist der Aspekt der Freiheit, die man völlig zu Recht für die unverzichtbare Voraussetzung von Bildung hielt. Dadurch wurde zwangsläufig die bisherige ständische Gesellschaftsordnung, in der die Geburt, nicht jedoch die Bildung den Wert eines Menschen festlegte, in Frage gestellt. Um es ganz klar zu sagen: Humboldt entwickelte ein zutiefst liberales Bildungskonzept und „wollte alle jungen Menschen mitnehmen, zum Entsetzen mancher Zeitgenossen, die damals fürchteten, man würde

sich die Revolution ins Haus holen, wenn man die Leute alphabetisiert.“ Humboldt wollte „Bildung unabhängig von Herkunft und Beruf und in den grundlegenden Fähigkeiten. ... Zugleich ist Humboldt ein Vordenker der Chancengleichheit: Wer Leistung bringt, marschiert nach oben durch, egal wo er herkommt.“¹²

2. Mit der „proportionierlichsten Bildung“ wird Bildung als ästhetisches Phänomen verstanden. Derartige Bildung führt also zu einer Form der Schönheit, die körperliche und geistig-seelische Vollkommenheit vereint.¹³

3. „Die neue Bildung wird durch Entwicklung ‚mannigfaltiger Kräfte‘, namentlich der ‚verschiedenen intellektuellen, empfindenen, und moralischen menschlichen Kräfte‘ erreicht.“¹⁴ Durch die Entwicklung dieser Kräfte in Auseinandersetzung mit Kunst, Sprache, Philosophie und Mathematik gelangt man zu einer Bildung, in der die eigentliche Natur des Menschen ihren besten Ausdruck finden soll. Bildung ist somit ein harmonisches und intellektuell anregendes Produkt aus mehreren Teilen, nicht die Diktatur eines Faches oder einer Fächergruppe.

Insgesamt war für Humboldt „Bildung nicht auf irgendwelche bestimmten bürgerlichen Verhältnisse“, also auch nicht auf die Vorbereitung für einen erfolgreichen beruflichen Konkurrenzkampf ausgerichtet, sondern zielte auf die optimale Entwicklung der menschlichen Kräfte im beschriebenen Sinne. Für den Unterricht sollte dies zur Folge haben, dass der Schüler neben der notwendigen Aufnahme von Wissen, dem Lernen, auch immer mit dem „Lernen des Lernens“ beschäftigt ist. Humboldt formulierte das ganz klar in seinem „Königsberger Schulplan“ aus dem Jahr 1809: „Der Zweck des Schulunterrichts ist die Übung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit (= berufliches Können) unmöglich ist. ... der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschließen muß, theils schon jetzt wirklich zu sammeln, theils künftig nach Gefallen sammeln zu können, und die intellectuell-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem

Lernen des Lernens beschäftigt.“¹⁵ Dabei sollen alle eine fundierte allgemeine Bildung erhalten: „Der Tagelöhner wie der Gelehrte müssen ... so ausgebildet werden, dass der eine nicht zu roh und der andere nicht zu verschroben wird – beide sollen über eine lebensnahe Grundbildung verfügen.“¹⁶ In allen Klassen- und Schulstufen soll es üblich sein, „das in dem Lernen das Gedächtnis geübt, der Verstand geschärft, das Urteil berichtigt, das sittliche Gefühl verfeinert werde.“¹⁷ Der Unterricht sollte daher sprachlich, mathematisch, historisch, aber auch ästhetisch und gymnastisch sein.

Der gymnastische Teil sollte der Körpererächtigung dienen, nicht einer körperlichen Betätigung in einem beruflichen Sinn; im Mathematikunterricht sollten nicht angewandte Aufgaben für bestimmte Berufe im Vordergrund stehen, im Sprachunterricht sollten weniger die Inhalte lateinischer und griechischer Texte interpretiert, sondern vor allem auf ihren modellhaften sprachlichen Gehalt hin behandelt werden, und der Geschichtsunterricht sollte sich nicht auf das Lernen historischer Daten beschränken, sondern Orientierungswissen vermitteln. Insgesamt bestand somit die allgemeinbildende Aufgabe des Schulunterrichts darin, dass die Schüler „sprachlich, mathematisch und historisch denken lernen sollten“.¹⁸

Trotz dieser inhaltlichen Vielfalt bildeten die alten Sprachen das entscheidende Bildungselement, und zwar auf der Grundlage eines sehr idealistischen Bildes der klassischen, d. h. der griechischen Antike: Ausgelöst von JOHANN JOACHIM WINCKELMANN mit seiner normgebenden Verherrlichung der Griechen wurde in Deutschland seit der Mitte des 18. Jahrhunderts die griechische Antike das Leitbild des neuhumanistischen Bildungsideals, und zwar in einer in Europa singulären Weise. Wilhelm von Humboldt hat dieses Ideal in seinen Schriften immer wieder eindrücklich beschworen: „Wir haben in den Griechen eine Nation vor uns, unter deren glücklichen Händen alles, was, unserm innigsten Gefühl nach, das höchste und reichste Menschendaseyn bewahrt, schon zu letzter Vollendung gereift war; wir sehen auf sie, wie auf einen aus edlerem und reinerem Stoffe geformten Men-

schenstamm ...¹⁹ Die Welt der Griechen bildet für Humboldt und andere Neuhumanisten den eigentlichen Gegensatz zur problembeladenen Gegenwart „Das Griechentum als ‚ganzheitliche Manifestation absoluter Werte‘, als die Realisierung von Vernunft, Freiheit und Schönheit, kurz: als vollendete Repräsentation der ‚Idee der reinen Menschheit‘ sollte all das vermitteln, was im Bewußtsein der deutschen Niederlage, die darüber hinaus als staatlicher, gesellschaftlicher und menschlicher Zusammenbruch empfunden wurde, der deutschen Nation fehlte.“²⁰ Mit diesem Lob des Griechischen ging zugleich eine starke Abwertung des Lateinischen einher, was vor allem als Ausdruck eines dahinterstehenden antifranzösischen Reflexes gewertet werden muss: „Die römische Sprache selbst“, so wurde vollmundig verkündet, „war wenig mehr, als ein Schatten der griechischen: die Töchttersprachen der römischen sind nur Schutt und Moder von diesem Schatten, unverkochte Beimischungen zum Theil barbarischer Zungen zu mangelhaftem Gebräu zusammen gekrüpelt ...“²¹ Diese polemischen Ausfälle sind typisch für eine anti-romanische Haltung, die eine Kompensationsfunktion gegenüber dem politisch überlegenen Frankreich erfüllen sollte. Man kann sehr zugespitzt formulieren: Griechenbegeisterung bedingt Franzosenhass. Gleichwohl konnte sich Griechisch niemals als erste alte Sprache am Gymnasium durchsetzen, obwohl dies sicher ganz in Humboldts Sinn gewesen wäre. Die Tradition des Gymnasiums als Lateinschule war jedoch zu übermächtig.

Soweit dieser historische Überblick. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für uns und auch für diese Schule? Unter der Leitfrage Was ist moderner Humanismus? will ich am Schluss meiner Ausführungen fünf Thesen formulieren.

1. Humboldts Konzept der allgemeinen Menschenbildung ist nach wie vor gültig. Bildung geht vor Ausbildung.

An einer im besten Sinne humanistisch orientierten Schule muss Allgemein- vor Spezialbildung gehen. Wir brauchen, um die Terminologie des Konzepts von St. Afra zu zitieren, den „gewandten Generalisten“, der nicht nur in der Lage ist, neues Wissen in vorhandene Wissenbestände

sinnvoll zu integrieren und auszuweiten, sondern durch dieses Wissen befähigt wird, sich in unserer komplexen Gegenwart zurechtzufinden. Neben allen denkbaren Möglichkeiten zur Spezialisierung muss es in der Schule doch zunächst einmal um die Vermittlung von übergreifendem Grund- und Orientierungswissen gehen. Dabei kommt es nach wie vor auf die richtigen Proportionen an: Erst die Verbindung aus sprachlicher, ästhetischer, historischer, naturwissenschaftlich-mathematischer und gymnastischer Bildung ergibt allgemeine Menschenbildung. Um es ganz deutlich zu sagen: Ich halte es für verfehlt, Schulfächer lediglich nach ihrem Wert für vermeintlich aktuelle Bedürfnisse des Arbeitsmarktes zu beurteilen. Diese leider überall spürbare und von KONRAD PAUL LIESSMANN in seiner Streitschrift „Theorie der Unbildung“²² völlig zu Recht beklagte Tendenz zur marktgerechten Funktionalisierung schulischer Bildung schafft für alle Fächer ungünstige Rahmenbedingungen: Worin liegt der Wert einer intensiven Beschäftigung mit Literatur, deren persönlichkeitsbildende Wirkung kaum mit PISA-tauglichen Testverfahren erfasst werden kann? Wozu sollte Kunstunterricht noch gut sein, wenn man doch stattdessen lieber ab der 3. Klasse Wirtschaftsenglisch pauken sollte? Besonders deutlich wird dieses Problem am Beispiel des Englischunterrichts, dessen Entwicklung zahlreichen Anglisten Sorgen bereitet, wie man am Statement der Bremer Englischdidaktikerin SABINE DOFF erkennen kann: „Wenn der Englischunterricht auch weiterhin bildend wirken und damit der Gefahr entgegneten will, dass sich Englisch als *lingua franca* zu einem inhalts- und kulturlosen Werkzeug entwickelt, muss er neben dem sprachlichen Können und der Handlungsfähigkeit dem Wissen über Sprache, Sprachgebrauch, Literatur und Kultur der Zielländer sowie der Wertschätzung von Sprache und Kultur insgesamt wieder erhöhte Aufmerksamkeit schenken.“²³ Im Gegensatz zu Humboldts Zeiten ist ein moderner Humanismus völlig undenkbar ohne die modernen Fremdsprachen; jedoch dürfen sie nicht einseitig unter bestimmten wirtschaftlichen oder politischen Aspekten funktionalisiert werden. Mehrsprachigkeit ist das humanistische Band, das alle Schulsprachen

zusammenführt – darunter gerade auch Griechisch und Latein, die ihren eigenen Beitrag zu einer auf Sprachbewusstsein basierenden Mehrsprachigkeit leisten. Dass St. Afra zum Erreichen dieses Zieles hervorragende Voraussetzungen bietet, brauche ich nicht gesondert zu betonen.

2. Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit sind Ziele, die an Aktualität und Bedeutung nichts eingebüßt haben: Moderner Humanismus bedeutet auch, einen sinnvollen Gegenentwurf zu einem Leben zu bieten, das ausschließlich von ökonomischen Interessen dominiert wird und den Menschen auf seine Rolle als Konsumenten und Produzenten reduziert. „Aber wir sind mehr, wir sind Bürger mit einer gewissen Verantwortung für die *res publica*, wir sind Teil kultureller Gemeinschaft, wir stehen in einer historischen kulturellen Tradition, wir sind kulturell verfasste Wesen. Der Sinn des Lebens ergibt sich nicht primär aus ökonomischen Interessen.“²⁴ Diesen typisch humanistischen Anspruch erfüllt St. Afra, da hier nicht nur fachliche Exzellenz, sondern auch soziales Engagement gefördert werden.

3. Die Schülerinnen und Schüler müssen als Individuen im Mittelpunkt aller Bemühungen stehen. Moderner Humanismus begreift unsere Schülerinnen und Schüler nicht als verwertbaren Output eines durchökonomisierten Schulbetriebes, sondern als Individuen mit ihren spezifischen Bedürfnissen. Freiheit für die persönliche Entwicklung – dies ist völlig zu Recht der zentrale Angelpunkt des pädagogischen Programms von St. Afra und zugleich ein Kern des Humboldtischen Bildungsverständnisses. Nach Humboldt soll der Lehrer es „erlauben und begünstigen, daß der Schüler, wie ihn seine Individualität treibt, sich des einen hauptsächlich, des andern minder befleißige, wofern er nur keinen [Hauptzweig der Erkenntnis] ganz vernachlässigt.“²⁵

4. Auch unter Kompetenzbedingungen bleibt Bildung an Inhalte, und zwar an exemplarisch wichtige Inhalte gebunden.

Modernere Humanismus lebt von der Fächer- vielfalt in einem pädagogischen Ganzen, ist

aber zugleich ein Gegenentwurf zu inhaltlicher Beliebigkeit. Bildung bleibt an die Behandlung wichtiger Inhalte gekoppelt. Der Kanon ist ein zutiefst pädagogisches Instrument, das die „Voraussetzungen zur Teilhabe an einer Kultur“ sicherstellt. Er „liefert die Themen, an denen das Subjekt sich zu bilden hat, wenn es gesellschaftlich handlungsfähig werden will und soll.“²⁶ So wird sich ein moderner Humanismus immer auf einen Kanon stützen müssen, der einen Ausgleich schafft zwischen Tradition und Gegenwartsverortung. Mit ihrem ausgeklügelten System aus Fundamentum und Additum bietet St. Afra gute Voraussetzungen, um in diesem Sinne pädagogisch wirksam zu werden.

5. Moderner Humanismus kann nicht ohne Latein und Griechisch auskommen.

Es ist völlig klar, dass moderner Humanismus keine Kopie der schulischen Verhältnisse des 19. Jahrhunderts bieten darf. Latein und Griechisch haben ihre Leitbildfunktion weitgehend eingebüßt. Das Ideal der Griechen ist schon lange nicht mehr existent, dafür hat nicht zuletzt schon im 19. Jahrhunderts die Altertumswissenschaft selber gesorgt. Dennoch bin ich der festen Auffassung, dass ein moderner Humanismus nicht auf den altsprachlichen Unterricht verzichten kann. Griechisch und Latein bieten unersetzliches sprachliches und kulturelles Orientierungswissen, sie sind das „Nächste Fremde“²⁷, das unsere Kulturtradition nachhaltig geprägt hat und das auch heute noch überall präsent ist. Sie machen einen wesentlichen Kern generalistischer Bildung aus, unabhängig von kurzlebigen Tagesmoden. Die Alten können nicht veralten, da sie schon alt sind. Daher ist es nur folgerichtig, dass Griechisch und Latein in St. Afra zu einem frühen Zeitpunkt gelernt werden. Dass Griechisch dabei anstelle von Latein gewählt werden kann, ist ein innovatives Element und knüpft zugleich an neuhumanistische Traditionen an, die den Griechischunterricht eben nicht als Appendix des Lateinunterrichts begriffen haben.

Ich wünsche Ihnen allen weiterhin viel Erfolg und eine glückliche Hand bei Ihrer pädagogischen Arbeit. Ich wünsche Ihnen einen geneigten

Minister, eine hilfreiche Schulbehörde, engagierte Schülerinnen und Schüler, begeisterte Lehrerinnen und Lehrer und zufriedene Eltern. Kurzum: *Sapere audete, Afraniae Afraniiique!*

Anmerkungen:

- 1) Der Vortrag erscheint ebenfalls im Jahrbuch der Schule sowie in der Zeitschrift des Vereins der Altafraner „sapere aude – Afranischer Bote“.
- 2) Friedrich Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts, 3., erw. Auflage, hrsg. v. Rudolf Lehmann, Bd. 1, Berlin 1919, 302.
- 3) Wunderbahre Satyrische Gesichte verteutscht durch Philander von Sittewalt, Straßburg 1640; spätere Ausgaben haben oft den Titel „Wunderliche Warhafftige Gesichte“.
- 4) Stefan Kipf: Frühgriechische Lyrik: Dichtung mitten im Leben – Konzeption, Durchführung und Evaluation eines projektorientierten Schülerseminars, in: Pegasus-Onlinezeitschrift 3/2004, 32-54 (www.pegasus-onlinezeitschrift.de).
- 5) Cf. Stefan Kipf: Grußwort des DAV-Vorsitzenden zur Verleihung des Humanismus-Preises 2010, in FC 2/2010, 103.
- 6) Werner Jaeger: Antike und Humanismus, in: Otto Morgenstern (Hrsg.), Das Gymnasium, Leipzig 1926, 1-11.
- 7) Klaus Westphalen: Professor Unrat und seine Kollegen. Literarische Portraits des Philologen, Bamberg 1986, 6.
- 8) Cf. Stefan Kipf: Herodot als Schulautor. Köln, Weimar, Wien 1999, 50.
- 9) Manfred Landfester: Die neuhumanistische Begründung der Allgemeinbildung in Deutschland, in: Erhard Wiersing (Hrsg.): Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer, in: Detmolder Hochschulschriften, Bd. 4, Essen 2001, 208.
- 10) Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. 1, Darmstadt 1960, 64.
- 11) Manfred Landfester (2001), 208.
- 12) Heinz-Elmar Tenorth im Spiegel-Interview 3/2009, 35.
- 13) Manfred Landfester (2001), 209.
- 14) Manfred Landfester (2001), 209.
- 15) Wilhelm von Humboldt: Bildung und Sprache, besorgt von Clemens Menze, Paderborn ²1965, 102.
- 16) Heinz-Elmar Tenorth im Spiegel-Interview 3/2009, 35.
- 17) Manfred Landfester (2001), 216.
- 18) Dietrich Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim/ München 1990, 198.
- 19) Wilhelm von Humboldt: (1807/08): Geschichte des Verfalls und Unterganges der Griechischen Freistaaten (1807/08), in: Wilhelm von Humboldt, Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Albert Leitzmann (1903), Bd. 3, Berlin, 171-218.
- 20) Ute Preuß: Humanismus und Gesellschaft. Zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Deutschland von 1890 bis 1933, Frankfurt/M. 1988, 6.
- 21) Franz Passow: Die Griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung Deutscher Jugend, in: Archiv Deutscher Nationalbildung 1/1812, 99-140.
- 22) Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung, Wien 2006.
- 23) Sabine Doff / Stefan Kipf: „When in Rome, do as the Romans do ...“ Plädoyer und Vorschläge für eine Kooperation der Schulfremdsprachen Englisch und Latein, in: Forum Classicum 4/2007, 257.
- 24) Julian Nida-Rümelin: Für einen erneuerten Humanismus, in: Deutscher Altphilologenverband (Hrsg.), Der europäische Bildungsauftrag der alten Sprachen, Leipzig 2004, 55.
- 25) Wilhelm von Humboldt: Bildung und Sprache, besorgt von Clemens Menze, Paderborn ²1965, 106.
- 26) Heinz-Elmar Tenorth: Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994, 23.
- 27) Cf. Uvo Hölscher: Die Chance des Unbehagens, Göttingen 1965.

STEFAN KIPF, Berlin

Willi Lewinsohn (1886-1941/42?)

Gedenken an einen jüdischen Altphilologen am Berlinischen Gymnasium zum Grauen Kloster – Teil II

Fortsetzung von FC 3/2012, S. 179-191

Stolperstein und Archivrecherche

Archivrecherchen zur Vorbereitung der Stolpersteindaten führten zu neuen Erkenntnissen, die die im Schularchiv verwahrten Dokumente ergänzen. Unbekannt war im Umfeld des Grauen Klosters und der Nachkommen z. B., dass Lewinsohn nach seiner Zwangspensionierung an seiner Bildungsarbeit als Pädagoge festgehalten hat. Er unterrichtete ab Herbst 1936 an der HOLDHEIM-Schule der Jüdischen Reformgemeinde, deren Gemeindealltag VICTOR KLEMPERER als Sohn eines Reformrabbiners so eindrucksvoll beschrieben hat. Die Holdheim-Schule war ein Reform-Realgymnasium, aber in der Zeit der Auswanderung, in der praktische Kenntnisse im Vordergrund standen, war jedwede höhere Schulbildung für jüdische Kinder auch innerhalb der jüdischen Gemeinde umstritten. Bei der Suche nach nun hochbetagten Schülern des Grauen Klosters und der Holdheim-Schule gelang es mir, auch durch die Unterstützung von INGRID SCHULZ, Kontakt mit Dr. FRITZ GLUCKSTEIN aufzunehmen. Er schrieb mir, Dr. Lewinsohns Spitzname an der Holdheim-Schule sei „Punio“ gewesen, da er oft bei Schülerstreichen *punio* gerufen habe. Am Grauen Kloster war der Spitzname „der nackte Willi“; er hatte nur wenige Haare und einen hohen Haaransatz. Seine Schüler beschreiben ihn als sportlich, er ruderte und lief Schlittschuh. So entspricht er nicht dem Klischeebild eines unsportlichen Stubenhockers, wie es die „Feuerzangenbowle“ von Altphilologen oder „Paukern“ zeichnete. Noch als 50-Jähriger turnte er bei der Aufnahmeprüfung an der Holdheim-Schule Übungen vor, die die Prüflinge zu wiederholen hatten, so Dr. Gluckstein, der sich an ihn auch beim Eislauf erinnert. Dr. Gluckstein sandte mir dann seine Lebenserinnerungen, die er in dem aufschlussreichen Buch „Geltungsjude“ festgehalten hat. Dort gedenkt er seiner Lehrer als „*everday heroes*“ (aber nicht explizit W. Lewinsohns), die sich bemüht hätten, den jüdischen Heranwach-

senden unter schwierigsten Umständen Bildung zu ermöglichen. Er beschreibt die Schule als einen Schutzraum, in dem jüdische Kinder und Jugendliche die Schwierigkeiten wenigstens stundenweise vergessen konnten. Allerdings seien die „*Jewish high schools, in essence, German schools*“ gewesen, „*discipline and, to a large extent, the curriculum remained unchanged*“, also Goethelektüre bis Staufergeschichte.¹

Solche Details, welche die Persönlichkeit und den Charakter widerspiegeln, können Archivunterlagen, die oft Ergebnisse von Verwaltungsvorgängen sind, nicht vermitteln. Die Archivalien müssen mühsam kontextualisiert und zum Sprechen gebracht werden.

Viele Archive, die sich der Bildungsarbeit annehmen, bieten Hilfe für die Archivarbeit mit Schülern an, die dennoch intensiver Vorbereitung bedarf. Das Brandenburgische Landeshauptarchiv ist hier positiv hervorzuheben. Die Archivarin Dr. MONIKA NAKATH hat z. B. ein gut strukturiertes Lehr-Heft verfasst, das die in Frage kommenden Unterlagen aus dem Bestand und auch die in ihrer Kargheit besonders erschütternden Listen, die die zur Deportation bestimmten Menschen von ihrem Besitz und Hausstand für die Finanzverwaltung anzufertigen hatten, erläutert.² Für die Familie Lewinsohn sind solche Listen nicht überliefert. Mit dem *International Tracing Service* in Bad Arolsen, der sich nach seiner Sucharbeit für die Überlebenden und ihre Nachkommen nun für die historische Forschung und Bildungsarbeit weit geöffnet hat, steht eine wichtige Institution an der Seite derer, die Biographien für Stolpersteinprojekte recherchieren möchten. Ohne dort verwahrte Unterlagen wäre unbekannt geblieben, dass auch HELMUT-WOLFGANG LEWINSOHN inhaftiert worden ist; er wurde in Weimar aufgegriffen und in das KZ Buchenwald eingeliefert – der Grund: „Reisen ohne Paß“.⁴ Ob er, wie sein Bruder, fliehen wollte, ist unklar. Zeitzeugenaussagen fehlen. Da Zeitzeugen bald nicht mehr

persönlich vor Klassen von ihren Erfahrungen werden berichten können, wird in Zukunft die Arbeit mit archivalischen Dokumenten zwangsläufig zunehmen.

Die Beteiligung von Schülern an der Vorbereitung der Stolpersteintexte wünschen sich der Künstler und die regionalen Initiativgruppen. In einer Obertertia des Evangelischen Gymnasium zum Grauen Kloster wurde zur Vorbereitung u. a. ein Projekttag zur Geschichte der deutschen Juden ab 1933 durchgeführt, der im regulären Unterricht von dem Referendar JOHANNES STEINBRÜCK vor- und nachbereitet wurde. Am 28. April lasen Schülerinnen aus Texten von Ghettoüberlebenden, die im sog. 5. Berliner Osttransport, wie Familie Lewinsohn, am 14.11.1941 nach Minsk deportiert worden waren. Diese Berichte veranschaulichen die unmenschlichen Verhältnisse im Ghetto Minsk, die den qualvollen Tod an Unterernährung und Kälte im Winter 1941/42 bedeuteten. Für eigene Archivrecherchen sind

Obertertianer noch wenig geeignet; sie konnten aber mit (von mir recherchierten und transkribierten) Dokumenten unter Anleitung ihres Lehrers umgehen, der diese zudem pädagogisch aufbereitet hatte. Generell scheint eine gezielte vorbereitende Zusammenarbeit des Geschichtslehrers mit dem zuständigen Schul- oder Stadtarchiv unerlässlich zu sein.

Der Pädagoge Lewinsohn und die Holdheim-Schule der Reformgemeinde

Da Dr. Lewinsohn als Studienrat i. R. nach seiner Zwangspensionierung seine pädagogische Arbeit in einer „höheren Schule“ der jüdischen Reformgemeinde fortgesetzt hat, soll auch dieser Teil seiner Biographie thematisiert werden.

Die überregionale „Jüdische Schulzeitung“ berichtete über eine Berliner Gymnasialgründung 1936, die ein „erfreuliches Zeichen für die ungebrochene Lebenskraft“ der Gemeinde sei. „Denkt man an die Schulpolitik, die in verflo-



*Dr. Willi Lewinsohn mit der Klasse IV M im Sommer 1920
(Sammlungen des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster, Fotoarchiv)*

senen Zeitläuften gerade die Berliner jüdische Gemeinde getrieben hat, so wird einem so recht der tiefe Wandel bewußt, der sich unter dem Druck der Verhältnisse innerhalb der Judenheit vollzogen hat. Während früher die [Berliner; S.K.] Gemeinde keine einzige Volksschule besaß und infolgedessen alle jüdischen Kinder die allgemeinen Schulen besuchten, gibt es heute deren mehrere!¹ Die Gymnasialgründung sei zu begrüßen, weil so „das allgemeine Bildungsniveau innerhalb der heranwachsenden jüdischen Jugend erhalten“ und „weil jüdische Lehrkräfte wieder an einer Stelle wirken können, für die sie beruflich vorgebildet sind“. Neben dem Gymnasiallehrplan mußten die Aufgaben berücksichtigt werden, die „unsere Zeit an jede jüdische Bildungs- und Erziehungsstätte stellt: die Erfüllung der Jugend mit allem, was sie als jüdische Jugend stark macht, sowie die Vorbereitung auf die Zukunft in der Ferne, auf einen Lebenskampf, der hart, aber hoffentlich dennoch beglückend sein wird.“⁴⁵

Lewinsohn war ab 1936 Lehrer an einer Privatschule des Bildungsvereins der Jüdischen Reformgemeinde, die die religiös-liberalen Kräfte vereinte, aber zugleich sich der deutschen Umgebung angepasst hatte, u. a. mit einer Orgel, dem Gottesdienst am Sonntag und der Aufhebung der getrennten Plätze für Männer und Frauen. Mitgliederlisten der Reformgemeinde in Berlin sind aus dieser Zeit nicht überliefert. Aber sowohl seine Lehrertätigkeit am Grauen Kloster, die den Unterricht am Sabbat einschloss, als auch die Arbeit am jüdischen Gymnasium der Reformgemeinde sprechen dafür. Seine Frau GRETE war die Tochter eines liberalen Rabbiners, und ihr Bruder wirkte als Reformrabbiner in Aachen und nach seiner Flucht in den USA. Lewinsohn gehörte, wie auch der obige Brief an den Neffen aus dem Jahr 1918 belegt, zu der Generation von deutschen Juden, die sich als Deutsche fühlten, an ihrer Religion festhielten und sie in liberaler Weise praktizierten. Dieses Phänomen muss im Kontext der parallel zur Assimilation stattfindenden jüdischen Renaissance um 1900 gesehen werden. Das Studium des frisch promovierten Lewinsohn an der „Lehranstalt für die Wissenschaft des Judentums“ verdeutlicht seine Zugehörigkeit zu diesen religiös-liberalen und religiös-interessierten.

Das „Realgymnasium“ der jüdischen Reformgemeinde zu Berlin wurde als Reaktion auf die Schwierigkeiten jüdischer Kinder in den staatlichen Schulen eingerichtet; die Gemeinde finanzierte diese Privatschule, das Schulgeld war gering. Im Kontext der nationalsozialistischen Judenverfolgung war das Reformjudentum innerhalb des deutschen Judentums sehr umstritten, man warf den Reformjuden vor, die Religion der Väter zu sehr verwässert und sich – umsonst – der deutschen Gesellschaft angepasst zu haben. Reformjuden saßen ab 1933 bildlich gesprochen „zwischen allen Stühlen“.

Vor diesem Hintergrund sind die Schulbemühungen der Reformgemeinde zu verstehen: zuerst die Volksschule, die JOSEPH-LEHMANN-Schule, und darauf aufbauend ab 1936 der Unterricht für Schüler in höheren Klassenstufen (in der Joachimsthaler Straße 13). Später wurde die „Jüdische Privatschule des Bildungsvereins“ eingerichtet, die den Namen eines Berliner Reformrabbiners des 19. Jahrhunderts, SAMUEL HOLDHEIM, erhielt. Diese Holdheim-Schule nach dem Lehrplan des „Reform-Realgymnasiums“⁴⁶ war ab 1937 in der Nürnberger Straße 66 unweit des Wittenbergplatzes untergebracht; daran erinnert dort heute nichts. Bei der Einweihung der Holdheim-Schule dort am 17.10.1937 betonte der Vorsitzende des Bildungsvereins: „Gerade aber weil wir hier eine religiöse Minderheit sind, passen für uns Erwachsene viele der Einrichtungen nicht völlig, die die Majorität unserer Glaubensbrüder in Berlin für nötig hält. Gerade darum müssen wir auch darauf bedacht sein, für unsere Kinder Schulen zu haben, in denen unsere religiöse Richtung ungehindert die genügende Betonung findet“, denn man brauche auch „in Zukunft befähigte Persönlichkeiten“.⁴⁷ Ob eine höhere Schulbildung für ihre jüdischen Kinder noch sinnvoll sei, fragten sich viele Eltern. Sie wollten ihre Kinder ins Ausland schicken, und nicht nur in Palästina waren junge Leute mit einer praktischen Berufsausbildung gefragt. Viele Gemeindemitglieder hielten aber an den europäischen (und deutschen) Bildungstraditionen fest. Die Lehrer einer solchen Privatschule, die sich der geistigen, körperlichen und religiösen Erziehung widmen sollte, teilten die Ziele der Reform oder waren Gemeindemitglieder. Für den Direktor der

Holdheim-Schule lässt sich das nachweisen; sein Sohn PETER OFNER wird unter den Jungen und Mädchen genannt, deren „Einsegnungs-Gottesdienst“ am 17. April 1938 durch den Rabbiner gehalten wurde.⁸

Im 1. Jahresbericht stellt der Direktor OFNER sich selbst und Dr. Lewinsohn vor. Er war Berliner (*1885) und hatte in Charlottenburg seine Reifeprüfung abgelegt. Er wurde 1915 als „ungedienter Landsturmmann“ eingezogen und war ab Januar 1916 an der Westfront. Im Mai 1918 erhielt er die Beförderung zum Leutnant der Reserve und das Eiserne Kreuz II. Klasse; nach dem Krieg war er als Studienrat am Königsstädtischen Gymnasium tätig. Er lehrte dort bis zu seiner Versetzung in den Ruhestand.⁹ Anderthalb Jahre nach seinem Jahresbericht wurde er in der „Reichskristallnacht“ von der Gestapo in das KZ Sachsenhausen gebracht, danach forcierte er, zuerst für seinen Sohn und dann für sich und seine Frau, die Auswanderung. Alle drei überlebten.¹⁰

Was Ofner über den Kollegen 1937 mitteilte, sei hier – trotz der Datierungsfehler – *in toto* wiedergegeben, da es verdeutlicht, was der Direktor für relevant erachtete und was nicht (z. B. Herkunft, Ehe, Kinder). Ofner schrieb:

„Studienrat i. R. Dr. Willi Lewinsohn wurde am 30.8. 1886 zu Thorn geboren und bestand Ostern 1907 am dortigen Kgl. Gymnasium die Reifeprüfung. Er studierte an den Universitäten zu Berlin, München und Freiburg i. Br. Er diente als Einjährig Freiwilliger 1907/08 in Thorn, promovierte in Berlin mit einer Dissertation über: ‚Gegensatz und Verneinung. Studien zu Plato und Aristoteles‘, und bestand die Staatsprüfung für das Lehramt an höheren Schulen im Jahre 1911 für die Fächer Französisch (Erweiterungsprüfung: 1915), Philosophische Propädeutik, Latein und Griechisch, sämtlich für die Oberstufe. Nach Ableistung des Seminarjahrs in Cottbus und des Probejahrs am Köllnischen Gymnasium zu Berlin erhielt er das Zeugnis der Anstellungsfähigkeit. 1912-1914 ergänzte er seine Kenntnisse in der Religion und in der Geschichte des Judentums als Hörer an der Lehranstalt für die Wissenschaft des Judentums in Berlin. Dr. Lewinsohn betätigte sich stets sportlich und pflegte seine Ausbildung im Turnen, Rudern und in der Jugendpflege.

August 1914 kam er aus seiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Hilfslehrer am Gymnasium in Freienwalde ins Feld und blieb an der West- und Südostfront bis Ende November 1918. Während der Sommeschlacht wurde er Vizefeldwebel und Offiziersaspirant. Er erhielt das E. K. II. Kl. Noch während seines Aufenthaltes an der Mazedonischen Front (1918) wurde er zum Studienrat am Berlinischen Gymnasium zum Grauen Kloster gewählt. Bis Oktober 1936 war er an dieser Schule tätig und wurde zum 1.1.1937 in den Ruhestand versetzt. Seit Oktober 1936 ist er an unserer Schule tätig und gibt den Unterricht im Französischen und Deutschen.“

Die Vielzahl der Datierungsfehler (z. B. Abitur, Ruhestand) verwundert. Laut Direktor Ofner orientierte sich der Lehrplan seiner Schule am Reform-Realgymnasium, d. h. „es werden neben starker Betonung der Naturwissenschaften folgende Sprachen unterrichtet: Ab Sexta Französisch, ab Unter-Tertia Englisch und ab Unter-Sekunda Lateinisch“. Ab Ostern 1937 wurde schon in der neuen Sexta mit Englisch begonnen. Immerhin ab Untersekunda wurde an diesem speziellen „Realgymnasium“ also Latein nahegebracht. Die Eltern scheinen auf dem Englischunterricht ab Sexta mit Blick auf die Auswanderung bestanden zu haben. Hebräisch wurde nicht unterrichtet; als Reformjuden orientierten sich die Eltern und die Lehrer nicht wie die Zionisten nach Erez Israel, sondern ins europäische oder englischsprachige Ausland. Auch Lewinsohn setzte bei seinen Söhnen diese Prioritäten. Ofner gibt weiter an: „Besonderer Wert wird auf die körperliche Ertüchtigung der Kinder gelegt. Neben dem planmäßigen Turnunterricht soll einmal wöchentlich Turnspielen stattfinden. Im Winter trat als Ersatz dafür der Eislauf, an dem alle Schüler teilnahmen. Bei den monatlichen Wandertagen erholten sich die Kinder in frischer Luft bei Spaziergängen im Grunewald oder wiederum beim Eislauf.“

Begonnen hatte Direktor Ofner den Bericht mit dem Hinweis: „Ueber die grundsätzliche Frage, ob es für die jüdische Jugend überhaupt ratsam ist, eine höhere Schulbildung anzustreben, hat Herr Studienrat i. R. Dr. Lewinsohn in dieser Zeitschrift von einiger Zeit einen Aufsatz veröffentlicht, der

die wesentlichen Gedanken enthielt“ [siehe unten]. Momentan, so Ofner, werde die höhere Schulbildung zu gering geschätzt, „während es früher die jüdischen Eltern für selbstverständlich hielten, daß jedes ihrer Kinder, auch das dümmste und unbegabteste, die höhere Schule besuchen mußte“. Es gelte zu bedenken, dass „die Gaben der Natur nicht so verteilt [sind], daß alle Menschen sich zu handwerklichen Berufen eignen“. Man beabsichtige, so Ofner, eine Schule „ohne pädagogische Experimente und ohne viel Vorschußversprechungen zu machen, jüdischen Kindern ein gründliches und fest sitzendes Wissen zu vermitteln, sie in schärfster Disziplin, aber mit väterlicher Liebe zu aufrechten, stolzen, aber nicht überheblichen jüdischen Menschen zu erziehen. Sie sollen in dem religiös liberalen Sinne unterrichtet werden, der eine Vertiefung des religiösen Gefühls bedeutet und auch die wieder ganz fest ans Judentum kettet, die ihm aus Unkenntnis entfremdet waren.“¹¹ Unter diesen Prämissen arbeitete Dr. Lewinsohn ab 1936 als Pädagoge und Philologe. Wie lange die Holdheim-Schule bestand, ist umstritten. Im Sommer 1942 wurden alle jüdischen Schulen in Berlin aufgelöst.

Dr. Lewinsohn, die höhere Schulbildung und die Sprachen

Im November 1936 begründet der Pädagoge Lewinsohn in einem Grundsatzartikel zur Schuleröffnung „Warum ‚höhere Schulbildung‘?“, welchen Stellenwert für ihn eine gründliche, auch philologische Ausbildung hat. Zwischen den Zeilen kann man Einblick in seine konkrete Lebenssituation, die eines mit 50 Jahren unverschuldet zwangspensionierten Akademikers, gewinnen, dessen Lebenslauf den eigenen Söhnen kaum mehr als Vorbild dienen kann. Nur wenige Selbstzeugnisse Lewinsohns sind nach 1933 überliefert, dieser Artikel ist, neben den Privatbriefen, das umfangreichste und interessanteste. Die Sachzwänge aller jüdischen Eltern lassen sich anhand der lebenspraktischen Schulfrage nachvollziehen. Hoffnungen auf ein trotz der Einschränkungen irgendwie normales Leben sind sichtbar, obwohl den Eltern klar zu sein schien, dass im Grunde nur noch die Auswanderung eine Perspektive bot.

Seine pädagogischen Ansichten, seine Sicht auf das Erlernen (moderner) Fremdsprachen usw. speisen sich auch aus seinen langjährigen beruflichen Erfahrungen auf dem Berlinischen Gymnasium zum Grauen Kloster. Ohne gründliche Grammatikkenntnisse sind für den Philologen Spracherwerb und -verständnis undenkbar. Bildung und Ausbildung ist und bleibt sinnvoll.

Dr. Lewinsohn führt im November 1936 aus: „Der Bildungsverein hat im vergangenen Monat eine Schule, die Reformgymnasialbildung vermitteln soll, ins Leben gerufen. Hat er recht damit getan?

Die Situation unserer Jugend selbst sowie das Streben nach möglicher ‚Normalisierung‘ des jüdischen Lebens und namentlich der Berufsgliederung innerhalb der jüdischen Gemeinschaft führte logischerweise dazu, daß die zuständigen Stellen bei der Betreuung des schulpflichtigen Nachwuchses zunächst und vor allem der Volksschule ihrer Aufmerksamkeit zuzuwenden hatten. Auch war es gewiss verfehlt, wenn früher die Neigung bestand, möglichst viele Kinder, auch wenn sie sich entschieden zu einem sogenannten praktischen Berufe eignen mochten, durch alle Klassen einer höheren Schule gehen zu lassen, um dann etwa das akademische Proletariat mit ihnen zu vermehren: Daß es nicht wünschenswert ist – selbst wenn diese Bahn nicht verschlossen wäre – , eine fehlgeleitete akademische Masse abermals zu züchten, darüber besteht volle Uebereinstimmung.

Allein es ist schon mehrfach bemerkt worden, wie falsch es sein würde, etwa sämtlichen Kindern ohne Rücksicht auf körperliche und seelische Eignung mit einer umgekehrten Einseitigkeit die Vorbildung einzig und allein zu Handarbeit und Landwirtschaft zu bieten. Nur wer diese neue Einseitigkeit wünscht, kann die Existenzberechtigung der höheren Schule für jüdische Kinder bestreiten.

Es wäre eine begreifliche, aber dennoch auf die Dauer unerträgliche Reaktion gegen die Folgen früherer Mißgriffe, wenn bei uns heute höhere Bildung allgemein niedrig im Kurs stünde. Begreiflich um der Bitterkeit willen, mit der zahlreiche, plötzlich existenzlos gewordene

Akademiker die Bilanz ihres Könnens und ihrer Verwendbarkeit in der Welt zogen; denn mancher kam vielleicht zu dem Ergebnis: all sein Fachwissen sei nun eine unnütze Belastung, und etwas mehr körperliche oder auch seelische Robustheit würde ihm nunmehr eher vom Fleck helfen als alle seine Bildung. Aber selbst wenn man davon absieht, daß eine solche immerhin sehr besondere und einmalige Situation kaum zur Basis für Dauer=Entschließungen taugt, so wird doch eine nähere Prüfung ergeben, daß selbst hier die durch die höhere Schule erworbene ‚Allgemein-Bildung‘ sich auf weitere Sicht bei den nötigen Umstellungen nicht etwa als schädlich, sondern zumeist als höchst wertvoll erweist, während es nur das Fachschul- bzw. das spezielle Hochschulwissen war, das in Einzelfällen als Ballast über Bord gehen mußte. Wahr ist es, daß dort, wo es auf Tatkraft ankommt, diese Eigenschaft durch Wissen nicht zu ersetzen ist. Völlig verfehlt aber wäre die Meinung, daß etwa der Besitz des Wissens als solcher Tatkraft vermindere. Schon ein flüchtiger Blick auf das, was die Absolventen höherer Schulen auch auf den außer=wissenschaftlichen Gebieten praktisch, technisch, unternehmerisch geleistet haben, dürfte uns eines besseren belehren. Auch in den U.S.A., der eigentlichen Domäne des *self-made man*, ist die Schaffung höherer Schulen nicht etwa vernachlässigt, vielmehr gerade in den letzten Jahrzehnten sehr gesteigert worden. – Nur in zwei Fällen ist die Gefahr gegeben, daß im Schüler das sogenannte ‚tote‘ Wissen gehäuft und dabei die Tatkraft und die Brauchbarkeit für den Kampf des Lebens nicht erhöht, sondern womöglich verringert wird: einmal wenn starke geistige Anforderungen, zumal in der Oberstufe, an solche Schüler gestellt werden, die ihrer Begabung nach hierfür ungeeignet sind; zweitens wenn die Methode des Unterrichts auf bloße Wissens=Uebermittlung zielt, statt auf Aktivierung der Seele und des Geistes. Nur das unorganisch aufgehäuften Wissen belastet, das lebendig erarbeitete und verarbeitete aber befreit und löst Kräfte aus.

Sind die zwei Voraussetzungen gegeben, daß wirklich dafür geeignete Schüler in die höhere Schule bzw. in ihr zur Oberstufe gelangen, daß andererseits die Methode des Unterrichts auf seeli-

sche und körperliche Entfaltung, kurz auf ‚Bildung‘ im WAHREN Sinne des Wortes gerichtet ist, dann können und werden die ‚aktuellen‘ Bedenken gegen eine höhere Schule verstummen.

Daß bei den gehobenen Positionen in den kaufmännischen und verwandten Berufen sich die Horizont-Erweiterung durch die höhere Schule tausendfach bewährt hat, wurde oben schon angedeutet. Daß ferner auch unsere jüdische Gemeinschaft nicht darauf verzichten kann, in einem gewissen Ausmaß Prediger, Lehrer, Männer der Heilkunst, des Ingenieurfachs und dergleichen auszubilden, wird kaum zu bezweifeln sein. Ohne die Jugendlichen lebensfremd machen oder sie in eine spintisierende, nur theoretische Einstellung hineinbringen zu wollen, wird es Sache einer höheren Schule sein, die dafür Geeigneten den besonderen Aufgaben wissenschaftlichen Arbeitens allmählich entgegenzuführen. Auch wird das Befreiende, das vom Geiste wahrer Wissenschaft ausstrahlen und sich dem Wesen ihrer Jünger mitteilen soll, am besten in den entscheidenden Jahren jugendlicher Entwicklung ihnen nahegebracht werden; es wird dazu helfen, Persönlichkeiten heran zu bilden, fähig zu rechter Ueberschau wie zu richtiger Selbsteinschätzung, gleich weit entfernt von törichter Arroganz wie falscher Demut.

Was insbesondere die Sprachen betrifft, so besteht über die Nützlichkeit ihrer Erlernung gerade in der besonderen Situation unserer jüdischen Jugend keine Meinungsverschiedenheit. Es fragt sich nur, ob bei raschen Lehrgängen, in Kursen, die neben dem eigentlichen Schulprogramm herlaufen, oder solchen, die erst nach Abschluß der Schullaufbahn beginnen, das gleiche Ziel erreicht werden kann wie im Sprachunterricht einer höheren Schule. Wenn hier, wie es bei der neuen Schule des Bildungsvereins der Fall ist, einer neueren Fremdsprache von Sexta an eine zentrale Stellung eingeräumt wird, so ist es für jedermann ersichtlich, daß hier in anderer Weise eine solide Grundlage für die Beherrschung der fremden Sprachen gelegt wird. Wenn es wahr ist, daß nicht bloß zum ‚Einleben‘, sondern auch zum FORTKOMMEN in der Fremde ein eigentliches VERSTEHEN der dortigen Mitmenschen gehört, ein Sichhineindenken in ihre besondere

Sinnesart, ihre Sitten und Anschauungen, so wird es mit ‚1000 Worten Englisch‘ oder mit einer äußerlichen Sprechfertigkeit auf engbegrenztem Konversationsgebiet gewiß nicht getan sein. Dagegen bietet der Unterricht in einer höheren Schule das, was jenes ‚Einfühlen‘ in die Weise eines fremden Landes ermöglicht: einmal wird das Verständnis für die feineren Eigentümlichkeiten in Stil, im Ausdruck in sprichwörtlichen Wendungen und dergleichen vermittelt, worin eben die ganze Mentalität des betreffenden Volkes sich charakteristisch kundgibt: zweitens wird der Zugang zur Literatur dieses Volkes erschlossen, und dabei ergibt sich in stetiger, organischer Arbeit ungezwungen die Vertiefung in das Leben, die Gewohnheiten und Einrichtungen, den Geist, der in den betreffenden Ländern waltet, in ihre Vergangenheit und Gegenwart. Es kommt hinzu, daß erst die feste grammatische Grundlage die nötige Sicherheit für richtiges, dem Ohr der Gebildeten in jenen Ländern erträgliches Sprechen gibt; ferner daß mit der Einsicht in den Bau der gründlich erlernten Sprachen auch das Verständnis für den Aufbau der anderen, mit ihnen verwandten Sprachen vermittelt und deren Aneignung weitgehend erleichtert wird.

Nicht Kleinmut und Skepsis tut not, sondern mutiger Glaube. Uns Juden aber ziemt namentlich auch der Glaube daran, daß die besondere Gabe, die in manche unserer Kinder gelegt ist, daß die Kraft zum Denken und Forschen nicht zum Fluch, sondern zum Segen ihnen gegeben ist. Sind doch eine Reihe von großen Leistungen – es sei nur an die Nobelpreisträger erinnert –, die nicht nur für den einzelnen und seine Umwelt, sondern für die Menschheit von gewaltiger Bedeutung wurden, auf keine andere Weise zu verwirklichen gewesen als durch eine systematische Ausbildung wissenschaftlicher Anlagen auf entsprechenden Bildungsanstalten.

Mit solchem Glauben befinden wir uns im Strom nicht nur allgemein-europäischer, sondern zugleich bester jüdischer Tradition. Wenn wir im übrigen unsere Kinder gern vor falschem Radikalismus schützen wollen, wenn wir eine Kulturlosigkeit abwehren wollen, die da glaubt, alle Brücken abbrechen zu können, und der vielleicht jüdische Jugend heute leicht ausgesetzt sein mag, so muß

auch Verständnis da sein für einen Bildungsgang, der durch Erkenntnis des Gewesenen und Gewordenen die Gegenwart und die Zukunft besser übersehen und gestalten lehrt. ‚Dem Bann der Tradition,‘ sagt P. Cauer wider die Gegner gründlicher Bildung, ‚verfällt niemand rettungsloser als wer sie dadurch abschütteln zu können glaubt, daß er sich nicht um sie kümmert.‘¹²

Seine Ausführungen zur jüdischen, höheren Schulbildung versuchen die Sondersituation in Deutschland nach 1933 und die Probleme der Reformgemeinde allgemein gültigen Werten gegenüberzustellen. Aber er war 1936 auch Vater eines 15- und eines 11-jährigen Sohnes, für deren Bildungswege er trotz allem Sorge tragen musste. Viele Jugendliche lehnten den Weg ihrer Eltern, deren Anpassung an die deutsche Umgebung nun ebenso wie die traditionellen (deutschen) Bildungswege ab; sie wandten sich religiös-zionistischen Kreisen und Jugendbünden zu. Der Lebensweg von Karl-Philipp Lewinsohn, der mit Hilfe der Jugend-Alija die Flucht nach Palästina wagte, zeigt das exemplarisch.

1937, ein Jahr nach seinem Grundsatzartikel, rezensiert Willi Lewinsohn das Buch „Gemeinschaftsarbeit der jüdischen Jugend“,¹³ einen Arbeitsbericht des Reichsausschusses der jüdischen Jugendverbände. Aus der Sicht des Vaters und Lehres, dem die „Sondersituation“ der jüdischen Jugend“ täglich vor Augen steht, urteilt er. Die „erzieherische Bedeutung der Jugendbünde“ verstärke sich, denn sie hätten „doch das Verdienst, einer überaus starken Bedrohung unserer Jugend mit Minderwertigkeitsgefühlen (und andererseits mit den dazugehörigen falschen Ausgleichsversuchen: Streberei, übertriebener Geltungsdrang, haltlose Unterwürfigkeit) wirksamer begegnen zu können, als es der Zuspruch der Erwachsenen und die Betreuung durch die Familie vermag“. Eigene Erfahrungen mit seinen Söhnen scheinen hier anzuklingen. Als Lehrer der Holdheim-Schule hebt er in der Rezension für das Reformgemeindeblatt hervor, dass das Buch zur komplizierten „Berufsfrage der jüdischen Jugend“ verschiedene Standpunkte wiedergäbe. So sei BRUNO SOMMERFELD berechtigt besorgt, „daß durch den verfrühten Einbruch des Wirtschafts-

denkens in die Mentalität des Jugendlichen eine zynische Gleichgültigkeit gegen die Pflege jedes nicht ‚praktisch‘ auswertbaren Bildungsgutes sich breit zu machen beginne“. PAUL EPPSTEIN plädiert für das „Gleichgewicht [...] zwischen dem Extrem reiner Bildungsfeindschaft, die sicher hinter dem Schlagwort ‚Intellektualisierung‘ verschandelt, und dem einer Bildungsüberbewertung, die mit dem Schreckbild einer ‚Fellachisierung‘“ arbeite. GEORG JOSEPH THAL breche über die heutige jüdische Schule, auch die rein zionistisch orientierte, den Stab, „weil deren ‚Übernahme der humanistischen Bildungsideale‘ den Jugendlichen dem Ideal der körperlichen Arbeit nicht nahzubringen vermöge“. Dieser These widersprach der humanistisch gebildete Altphilologe Lewinsohn, der 1936 an dieser Stelle den Wert der höheren Schulbildung verteidigt hatte: „Hieran ist höchstens soviel richtig, daß jede Schule ihren Zöglingen mit vitaler Notwendigkeit etwas von dem Milieu mitteilen wird, worin Lehrer und Schüler atmen; und beim besten Willen werden, wie es stets war, Stadtschulen vorzugsweise für die Stadt, Landschulen eher für das Land erziehen.“ Lewinsohns Sicht auf das Herkunfts- und Sozialmilieu der Lehrer und Schüler galt für das Graue Kloster und die Holdheim-Schule.

Viele Fragen bleiben hier unbeantwortet. Stolpersteine können Grabsteine nicht ersetzen. Aber sie werden an die Familie Lewinsohn in der Klosterstraße in Berlin-Mitte erinnern, und sie waren der Anlass, Leben und Wirken von Dr. Lewinsohn zu untersuchen und (auch hier) zu würdigen. Vielleicht ist dieser Altphilologen-Stein ein Stein des Anstoßes für andere, sich so der eigenen (Schul-) Geschichte zu nähern?

Anmerkungen:

- 1) Gluckstein, Fritz Paul: Geltungsjude. Counted as a Jew in Hitler's Berlin. Charleston, SC, 2010, S. 18ff. u. Brief von Dr. Gluckstein an S. Knackmuß, 25.4.2012. – Vgl. Meyhöfer, Rita: Gäste in Berlin? Jüdisches Schülerleben in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Berlin, 1996 [zugl. Diss. 1995].
- 2) Nakath, Monika: Nationalsozialistische Judenverfolgung in Brandenburg. Vertreibung und Ermordung. Materialsammlung für Lehrer und

Unterricht. Potsdam, 2012 (Einzelveröffentlichung des BLHA; XI) mit CD.

- 3) Auskunft von Frau Dr. Monika Nakath an S. Knackmuß, Briefe vom 29.3.2012 und 4.5.2012.
- 4) Frau Elfi Rudolph vom ITS sei für die kompetente Unterstützung gedankt, vgl. Fundstellen im Brief vom 22.2.2012. – Die ITS bietet Schülerarbeit und Lehrerfortbildungen an.
- 5) Jüdische Schulzeitung 1936, Nr. 9, S. 7.
- 6) Die vielfältigen Reformen, denen das deutsche Realgymnasium ausgesetzt war, nicht zuletzt im Hinblick auf den Anteil der Lateinstunden, erläutert Bölling, Rainer: Kleine Geschichte des Abiturs. Paderborn [u. a.], 2010.
- 7) Peyser, Alfred: Ansprache bei der Einweihung eigener Räume der Holdheim-Schule, in: Mitteilungen der jüdischen Reform-Gemeinde zu Berlin 20(1937), N. F., Nr. 11 (=Nov. 1937), S.106-107.
- 8) Mitteilungen der jüdischen Reform-Gemeinde zu Berlin 21(1938), N. F, Nr. 4, S. 35
- 9) Ofner, Curt: 1. Jahresbericht der jüdischen Privatschule des Bildungsvereins begründet von der Jüdischen Reformgemeinde zu Berlin C.V. Ostern 1937, in: Mitteilungen der jüdischen Reform-Gemeinde zu Berlin 20(1937), N. F., Nr. 3, S. 27.
- 10) Sein Sohn dazu Ofner, Peter: Kristallnacht – the turning point, in: We shall not forget! Memories of the Holocaust. Ed. Carole Garbuny Vogel with the assistance of The Sons and Daughters of the Holocaust Survivors Discussion Group. Lexington: Temple Isaiah, 1994, S. 122-124. – P. Ofner und R. Lynn besuchen den Temple Isaiah und kennen sich: sie wussten nicht, daß ihre Vorfahren als Kollegen an der Holdheim-Schule ab 1936 tätig waren, ein Erkenntnisgewinn für beide Familien. – Dr. Lewinsohn war, wie eine Nachfrage in der Gedenkstätte Sachsenhausen ergab, dort nicht inhaftiert.
- 11) Ofner, Curt: 1. Jahresbericht der jüdischen Privatschule des Bildungsvereins begründet von der Jüdischen Reformgemeinde zu Berlin C.V. Ostern 1937, in: Mitteilungen der jüdischen Reform-Gemeinde zu Berlin 20(1937), N. F., Nr. 3, S. 27.
- 12) Lewinsohn, Willi: Warum „höhere Schulbildung“?, in: Mitteilungen der jüdischen Reform-Gemeinde zu Berlin 19(1936), N. F., Nr. 11 (=15.11.1936), S. [113]-115.
- 13) Lewinsohn, Willi: Gemeinschaftsarbeit der jüdischen Jugend [Rez.], in: Mitteilungen der jüdischen Reform-Gemeinde zu Berlin 20(1937), N. F., Nr. 4 (=15.4.1937).

SUSANNE KNACKMUSS, Berlin

Ziemlich grundsätzliche Überlegungen zur Konzeption von lateinischen Lehrbüchern

Unter besonderer Berücksichtigung der ersten Lehrbuchtexte und ein paar konkrete Beispiele

(I) Ich beginne mit den Inhalten der Texte. Wenn wir einem Kind die Aufgabe stellen, einen Text zu übersetzen, dann muss dessen Inhalt für das Kind so interessant sein, dass es ihn gern erschließen will. Das ist durch folgendes Experiment leicht zu verifizieren: Wenn man den Text ins Deutsche übersetzt, muss er von den Schüler_innen des entsprechenden Alters mit Interesse gelesen werden. Das ist nicht etwa eine Maximalforderung, sondern eine Mindestanforderung, sonst kann man keine Übersetzung verlangen. Das ist besonders schwierig in den Anfangslektionen, auf die ich deshalb meine Überlegungen zum Inhalt der Texte hier beschränke. Seit die Lateinbücher (auch) zusammenhängende Texte bieten, versuchen die Autor_inn_en wie in den Büchern für moderne Sprachen an die Lebenssituation der Kinder anzuknüpfen und erzählen deshalb gern von Alltagserlebnissen römischer Kinder. Schon damals bis zu den heutigen Büchern sind diese geschilderten Situationen allerdings oft allzu läppisch¹ nach dem Schema: Besuch des Großvaters auf dem Hühnerhof. Solche Texte interessieren kein Kind nur deshalb, weil dort Wörter der a-Deklination in verschiedenen Fällen vorkommen.

(II) Dies ist das erste Kriterium unter pädagogischen Gesichtspunkten. Unter fachlichen muss das erste die sachliche Richtigkeit sein. Dem ist auch gar nicht einfach gerecht zu werden. Dabei denke ich jetzt nicht an sachliche Einzelfehler, die leider auch immer wieder vorkommen, sondern an Grundgegebenheiten. Manche Texte, gerade auch solche, die das oben genannte erste pädagogische Kriterium erfüllen, orientieren sich eher an „Emil und die Detektive“ als an antiken Lebensverhältnissen.² Es wäre völlig undenkbar gewesen, dass Söhne adliger Familien allein durch die Stadt stromern und Abenteuer erleben. Das tun auch heute Kinder von mexikanischen Öl magnaten oder von russischen Oligarchen nicht in

den Hauptstädten ihrer Länder. Und das antike Rom war nicht minder gefährlich. Die Mitglieder dieser Schicht bewegten sich überhaupt nur in Begleitung von Sklaven, die Erwachsenen noch zusätzlich von Klienten, in der Öffentlichkeit. Wenn man antikes Alltagsleben der Oberschicht vermitteln will, muss die Allgegenwärtigkeit der Sklaven deutlich werden.³

Ich habe eben nur von „Söhnen“ gesprochen. Es ist nun das berechtigte Anliegen der heutigen Lehrbuchautor_inn_en, auch das Leben von Mädchen und Frauen vor Augen zu stellen. Im absurdesten Fall führt das dann aber dazu, dass auch Mädchen in „Emils“ Bande mit aufgenommen werden. Es wäre nicht nur ein sachlicher, sondern auch ein pädagogischer Fehler, im Bemühen um heutige Gender-Gerechtigkeit zu verwischen, dass sich damals die Menschen schon als Jungen und Mädchen in völlig verschiedenen Lebenswelten bewegten. Im Alter unserer Siebtklässlerinnen waren die römischen Mädchen offiziell heiratsfähig und manchmal schon seit Kindertagen verlobt.⁴

Nun ist es leicht zu sagen, was an diesen Geschichten falsch ist, schwer, ja unmöglich aber, zu wissen, wie es wirklich war. Es liegen uns nun einmal vor AUGUSTIN⁵ keine Berichte von Autoren vor, die autobiographisch auf ihre Kinderzeit zurückgeblickt hätten, oder die in der Art heutiger Kinderbuchverfasser für Kinder und Jugendliche geschrieben hätten.⁶ Aus einem Werk wie QUINTILIANS Konzeption der Ausbildung des Redners erfahren wir ein paar konkrete Dinge auch schon über die Bildung der Kinder, genauer: der Jungen.⁷ Und es gibt auch ein paar rückblickende Bemerkungen anderer Autoren über die Schulzeit,⁸ Lehrer mit der Rute und Lehrer mit Zuckerplätzchen. Aber das sind nur einzelne Schlaglichter, denn was wir dort lesen, verstreut über mehr als 5 Jahrhunderte,⁹ aus z. T. weit auseinander liegenden Provinzen und nur die Oberschicht betreffend,¹⁰ lässt kein zusammenhängendes Bild erkennen.

„Es gibt ... ‚Leerstellen‘ in den lateinischen Texten. Die Texte wurden nicht geschrieben, um eine detaillierte Darstellung antiker Lebensumstände zu geben, sondern die Lebensumstände waren jedermann vertraut und ihre Kenntnis wurde vorausgesetzt.“¹¹ Was machten die Kinder, wenn sie nicht in der Schule waren oder zu Füßen ihres Hauslehrers saßen? Die Vorstellung, dass sie dann „frei“ hatten und machen konnten, was sie wollten, ist wahrscheinlich ganz falsch, da die Jungen mit ca. 7 Jahren aus der Obhut der Mutter unter die direkte und unumschränkte *potestas* des Vaters,¹² von der man in den Lesestücken kaum etwas vernimmt, gelangten und mehr oder weniger in der Erwachsenenwelt mitlebten. Da ist die Geschichte von *Papirius praetextatus*¹³ sicher typischer für die römische Oberschicht als „Emils“ Bande. Die Kinder der Mittel- und Unterschicht waren ebenso wie Papirius in den Arbeitsprozess der Familie mit einbezogen,¹⁴ nur dass es sich dabei nicht um den Besuch des Senates handelte, sondern um das Anfertigen von Sandalen oder das Hüten der Ziegen.

(III) Ein wesentliches Element des Lateinunterrichts ist die Sprachreflexion.¹⁵ Dafür ist ein entscheidendes Prinzip, dass die grammatischen Phänomene induktiv¹⁶ aus zusammenhängenden Texten herausgearbeitet werden. Schon vor hundert Jahren wurde dieses Prinzip für den Lateinunterricht als konstitutiv proklamiert: „Da ... jeder Unterricht und auf dem Gymnasium vorzüglich der lateinische die geistigen Kräfte der Schüler entwickeln und bereichern soll, ... so muß die Methode derart sein, daß sie überall und unablässig, der Altersstufe der Schüler entsprechend, statt ihnen das Fertige zu geben, diese selbsttätig werden, selbst denken, das Neue selbst finden läßt. Es kann nur das als erzieherisch wertvoll gelten, was die Energie des Denkens und der geistigen Arbeit steigert und der gedankenlosen mechanischen Tätigkeit entgegentritt, die oft genug gerade den Lateinunterricht gekennzeichnet hat.“¹⁷

Genau das ist es, was auch die moderne Mehrsprachendidaktik fordert, die „Forschende Sprachbetrachtung in einem ganzheitlichen Sinne“, die „*language awareness*“.¹⁸

Aber: Leichter gesagt als getan. Schon PAUL CAUER schreibt in seiner „*Grammatica militans*“ 1903: „In den exakten Wissenschaften weiß jeder, daß es schwer, – wo nicht unmöglich – ist, ... die Fehler zu verhüten, die aus der Beschränktheit des Materials notwendig entstehen. In der Schule aber und in der Grammatik heißt es, nachdem drei, vier, meinetwegen zehn Beispiele zusammengebracht sind: ‚Ihr seht also, daß immer ...‘“ Und er mokiert sich über die Lehrbuch-Verfasser, die „die nötigen Beispiele verstecken wie die sorgliche Mutter die Ostereier im Grase“.¹⁹ Man betrachte also einmal ältere Lateinbücher, die noch von Männern verfasst wurden, die zwar nicht mehr den lateinischen Aufsatz im Abitur geschrieben hatten, aber dennoch bereits als Schüler mit unendlichen deutsch-lateinischen Übungen geschult worden waren und noch wirklich lateinischen Stil schreiben konnten! Was bleibt von diesen Fähigkeiten, wenn sie vom grammatischen Aufbau des Buches her gezwungen sind, in einem kurzen Lesestück z. B. *Supina* sämtlicher Konjugationen unterzubringen?²⁰

Solche und andere²¹ Überlegungen haben in den 70er und 80er Jahren zu einer Welle von Büchern geführt, die statt solchen „Kunstlateins“ den Schüler_inne_n z. T. konsequent von der 1. Lektion an Originaltexte anboten. Das war in sich didaktisch begründet und dennoch völlig unrealistisch. Ein Blick nach Frankreich mag das verdeutlichen: Für alle romanischen wie angelsächsischen Muttersprachler ist die Begegnung mit dem deutschen Kasus-System eine Begegnung mindestens der dritten Art. Niemand hat das schöner exemplifiziert als MARK TWAIN in einem Essay über die Schrecken der deutschen Sprache,²² und deshalb gilt in Frankreich das Deutsche bei den Schüler_innen als das „neusprachliche Latein“, eben mit denselben Schrecken verbunden wie das Lateinische. Insofern ist es interessant zu betrachten, welche Texte in französischen Deutschbüchern verwendet werden. Früher waren das auch „Kunsttexte“, aber in den modernen Büchern (ebenfalls seit den 70er/80er Jahren) zunehmend Originaltexte. Und zwar Texte aus Kinder- und Jugendbüchern sowie Zeitungsberichte über (zumindest ältere) Schüler_innen interessierende Themen. Solche

Texte, wenn es sie überhaupt gab, sind aber, wie schon erwähnt, aus der Antike nicht überliefert.

Die Texte, die uns vorliegen, sind – wenn man von einigen ungelungenen oder unflätigen pompejanischen Inschriften absieht – hochstilisierte Abhandlungen über wenig kindgerechte Themen oder kunstvolle Dichtungen in der elaborierten Sprache des Hellenismus. Und gerade Romane wie PETRONS „*Satyricon*“ oder die „*Metamorphoses*“ des APULEIUS, die zu dem Wenigen gehören, das uns Einblicke in das konkrete Alltagsleben gewährt, zählen zu den sprachlich ausgefeiltesten und maniertesten Texten und beziehen ihren Witz z. T. gerade aus sprachlich-stilistischen Schnitzern der Sprecher, die auch wir Lehrer in der Regel nur mit Hilfe eines Kommentars genießen können. Daraus ergibt sich also, dass Originaltexte nicht geeignet sind, den Anfänger_inne_n ein sprachlich zu bewältigendes und inhaltlich jugendgerechtes Sprachmaterial zu bieten. Dazu kommt, dass in einem Originaltext noch viel weniger Beispiele für das jeweilige grammatische Thema zu finden sind als in einem eigens dafür konstruierten Kunsttext.²³

Das hat nun Autor_inn_en allerneuster Bücher dazu verführt, die grammatische Einführung wie in den A-Stücken der alten Lateinbücher der Nachkriegszeit in einer Ansammlung von Einzelsätzen unterzubringen, z. T. inhaltlich angelehnt an frühere Stücke, damit die Schüler_innen sich auf die neuen Phänomene konzentrieren können, z. T. in einem Stück nur eine einzige Deklination oder Konjugation wie in den Büchern der 60er Jahre.²⁴ Aber was sollte sie dann motivieren, das schon Bekannte noch einmal zu übersetzen?

Die Einzelsätze motivieren nicht nur nicht zum Übersetzen, sie sind auch als Basis angemessener Sprachbetrachtung ungenügend.²⁵ Viele Kolleg_inn_en verzichten inzwischen in der Praxis der verkürzten Unterrichtszeit überhaupt auf die induktive Erarbeitung der Grammatik. Ein solcher Verzicht auf die oben zitierten Prinzipien des Lateinunterrichts bedeutet jedoch die Kapitulation. Wir sollten uns davor hüten, das Niveau des Unterrichts zu senken, und statt dessen vielmehr auf sinnlosen Lernstoff verzichten.²⁶ Außerdem: Wenn die grammatischen Erscheinungen nicht im eigentlichen Lesestück

eingearbeitet sind, sondern in einer „Vorentlastung“ vorangestellt sind, bedeutet das, dass für das eigentliche Lesestück noch weniger Zeit zur Verfügung steht, dieses also noch kürzer sein muss. Um den Schüler_inne_n dennoch inhaltlich etwas zu bieten, entsteht die Versuchung, die deutschen Einführungs- und Ergänzungstexte immer umfangreicher zu gestalten, so dass die Bücher bald eher wie deutsche Sachbücher aussehen, in denen sich ein paar lateinische Einsprengsel finden.

Wenn man das alles betrachtet, scheint der Schluss nahe zu liegen, dass man also keine Lateinbücher schreiben kann. Das stimmt aber nicht, man muss nur aus den einzelnen Überlegungen konsequente Schlüsse ziehen und diese dann zu einer Konzeption zusammensetzen.

(Schlüsse aus III) Es ist also notwendig, für den Anfangsunterricht „Kunsttexte“ zu verfassen.²⁷ Dass mit dem Fortschreiten der Sprachfähigkeiten wie bei den bisherigen Büchern dieser Art die Schüler_innen allmählich an Originallektüre hingeführt werden, ist selbstverständlich²⁸ und muss hier nicht diskutiert werden, da es hier darum geht, wie die ersten Anfänge gestaltet werden können. Es gilt nur, genau wie in einem modernen Kinderbuch, etwas in schlichter Sprache und dennoch spannend zu erzählen. Wo ist da das Problem? Hören wir THOMAS MEYER dazu: „Nur wenn Schüler, so wird etwa argumentiert, ein sachliches Interesse an einem Text haben, sind sie motiviert, sich auf die Schwierigkeiten des Verstehens und Übersetzens einzulassen ... So einleuchtend die Hochschätzung des mit einem Text verbundenen Sachinteresses auch ist, so ist doch nicht zu übersehen, daß der pensengerechte Aufbau eines Sprachlehrgangs auch seine Wichtigkeit hat. Sachinteresse und Pensum stehen jedoch in einer unauflösbaren dialektischen Spannung zueinander, die in der wünschenswerten idealen Mitte auszugleichen nicht immer gelingen kann. Bei hohem Grad an Interessantheit kann ein Text entschieden zu wenig für ein sprachliches Pensum erbringen, und ein relativ salzloser Text kann auch einmal ein optimales Bekanntwerden mit dem sprachlichen Pensum ermöglichen.“²⁹ Deshalb hat

schon vor vielen Jahren EDUARD BORNEMANN, ein erfahrener Praktiker und Lehrbuchautor, mit Recht gewarnt, es sei ein „Unfug“ ...geschlossene Texte, zum Tummelplatz für grammatische Belehrungen zu machen.³⁰ Seine Folgerung war damals (1949), das jeweilige Pensum in Einzelsätzen darzubieten. Wenn uns nun heute der interessante Text die unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Sprachenlernen ist, müssen wir folgerichtig auf die Vorgabe eines eng begrenzten grammatischen Pensums verzichten. Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass alle grammatischen Phänomene sofort verwendbar wären. Ein komplexes Tempusrelief lässt sich ohne vorhandene Formenkenntnisse nicht einfach erschließen, ebenso wenig wie ein abl. abs. oder -nd-Formen. Aber wenn eine Erzählung streng chronologisch aufgebaut ist, kann sie grundsätzlich durchweg im Präsens erzählt werden. Wenn es mal nicht anders geht, muss man sich mit Einzelangaben behelfen, also z. B. bei einer Prophezeiung die Futurform fertig übersetzt in die Vokabelangaben aufnehmen. Entsprechendes gilt für Passivformen. Wenn die entsprechenden Vokabelhilfen vorliegen und der Inhalt sich in konsequenter Thema-Rhema-Abfolge entwickelt, muss man sich keineswegs auf bestimmte Deklinationen oder Konjugationen oder Kasus beschränken. Es ist dabei nicht einmal notwendig, nur Hauptsätze zu verwenden, denn kurze Relativsätze, temporale Nebensätze oder auch Final- bzw. Kausalsätze sind leicht durch entsprechende Fügungen ins Deutsche zu übersetzen. Auch bisher waren in den textorientierten Lehrwerken in den Einführungsstücken die Sätze so konstruiert, dass es vom Sinn her klar war, dass z. B. eine bestimmte Form eines Substantivs ein Dativ sein musste. Oder ein a. c. i. wurde so geschickt in einen Text eingefügt, dass sich die Umsetzung in einen deutschen dass-Satz selbstverständlich ergab.³¹ Wenn der Handlungsablauf klar dargestellt ist, kann man einen *ablativus instrumentalis* oder *temporis* verwenden, den die Schüler_innen richtig übersetzen, bevor sie überhaupt wissen, dass es einen solchen Kasus gibt. Das Problem war aber die Häufung von Beispielen eines grammatischen Phänomens in einem kurzen Textabschnitt.

Wie aber kann nun ein induktives Erarbeiten von grammatischen Phänomenen erfolgen, wenn es keine Konzentration auf bestimmte Phänomene gibt? Es ist dann selbstverständlich nicht möglich, an Hand einer Lektion z. B. ein bestimmtes vollständiges Paradigma zu entwickeln. Das führt aber zu der wünschenswerten³² Konsequenz, dass gerade zu Beginn nicht morphologische Detailbeobachtungen angestellt werden, sondern Fragen der Übersetzungsstrategien im Blick sind. Unterstellt man einmal, dass die allerersten Lektionen tatsächlich (fast) nur aus Hauptsätzen bestehen, deren Sinn sich aus dem Vokabular und ggf. Illustrationen erschließt, kann man nach dem Übersetzen die Aufgabe stellen, die Wortstellung des lateinischen Textes mit der eigenen deutschen Übersetzung zu vergleichen und daraus als Regel die Stellung des deutschen Prädikats an 2. Stelle erarbeiten. (Wenn man nicht umhin konnte, auch mal einen Nebensatz einzubauen, lässt man diesen Satz aus der Betrachtung zunächst aus.) Zu den Anfangsbeobachtungen dieser Art gehört auch die Feststellung, welche Wörter im Deutschen hinzugesetzt werden müssen. Nach wenigen Lektionen kann eine Betrachtung der Endungen des Prädikats im Zusammenhang mit dem Numerus des Subjektes die ersten Erkenntnisse über die lateinische Konjugation (und das Prinzip der Subjekt-Prädikat-Kongruenz) einbringen: die Endungen *-t* bzw. *-nt*. Eine Analyse der zugehörigen Subjekte lässt die Endungen des Nominativs Plural erschließen, wobei hier schon das Phänomen der unterschiedlichen Deklinationen, zumindest der drei ersten, erkennbar wird. Konnte man Formen der u- und e-Deklination nicht vermeiden, können sie aus diesen ersten Betrachtungen ausgeklammert werden. Haben die Schüler_innen dann im Folgenden auch schon einige dialogische Stücke übersetzt, ergeben sich die Endungen für die anderen Personen. Sobald genügend Beispiele vorgekommen sind, können die Schüler_innen z. B. die Aufgabe lösen, aus den bisher übersetzten Texten bestimmte angegebene Sätze zu betrachten und festzustellen, welche unbegleiteten lateinischen Substantive sie mit Hilfe einer deutschen Präposition übersetzt haben. So entdecken sie dann den Ablativ als eigenen Kasus.

Das Prinzip dürfte deutlich sein, und wir müssen so nicht die Kritik des alten CAUER fürchten, dass wir zu wenige Beispiele für unsere Schlüsse zur Verfügung haben.

(Schlüsse aus II) Wenden wir uns nun dem zweiten oben genannten Problem zu, dass nämlich unsere Informationen über die Alltagskultur vor allem der Jugendzeit zu gering sind, um den heutigen Kindern das lebendige und realistische Bild der Römerzeit vor Augen zu stellen, das wir ihnen bieten möchten. Einzelne Alltagsszenen kann man – wie es in vielen Büchern schon immer geschah, – etwa aus PETRON oder aus PLINIUS-Briefen in vereinfachter Sprache anbieten. Aber Texte dieser Art kann man nicht so weit vereinfachen, dass sie für die ersten Lektionen geeignet sind. Also sollten wir uns umgekehrt fragen, welche Inhalte, die man den Schüler_innen vereinfacht vorlegen könnte, die antiken Schriftsteller denn vor allem bieten. Da gibt es die großen ineinander übergehenden Bereiche Mythologie, Geschichte, Politik sowie die Fabeln. Letztere sind auf jeden Fall geeignet, da es sich oft genug³³ um schlichte Sachverhalte handelt, die in ihrer Abfolge im Präsens wiedergegeben werden können. Dasselbe gilt für die meisten mythologischen Erzählungen. Historische und politische Verhältnisse und Ereignisse sind für Kinder oft noch nicht interessant und auch für ältere Schüler_innen lassen sie sich nicht so einfach aufbereiten, da sie für diese nur dann angemessen sind, wenn sie in der ihnen eigenen Komplexität dargeboten werden. Diese Themen können also sinnvoll erst von fortgeschrittenen Schüler_inne_n mit Interesse und Gewinn bearbeitet werden.

So bieten sich neben Fabeln vor allem mythologische Themen als Inhalte für die ersten Lektionen an. In der Fülle der mythologischen Erzählungen ist es auch kein Problem, genügend Beispiele zu finden, in denen Frauen die entscheidende Rolle spielen. Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, dass Göttinnen auch in solchen eindeutigen Männerdomänen wie Krieg und Jagd die männlichen Helden lenken oder vernichten. Aber auch unter den Menschen ist an starken Frauen kein Mangel:

was wäre aus Theseus geworden ohne Ariadne, und Jasons Siege und Niederlagen sind ohne Medea nicht zu denken. Die Amazonen werden von den männlichen Schriftstellern keineswegs als lächerliche Karikaturen, sondern als sehr ernsthafte Gegnerinnen dargestellt.

(Schlüsse aus I) Betrachten wir die Sache *last not least* aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen, deren Interesse wir wecken wollen, dann ist als Folgerung aus dem unter I genannten Kriterium klar, dass gerade bei der ersten Begegnung mit der neuen Sprache nur zusammenhängende, fesselnde Texte in Frage kommen können. Wenn man Schüler_innen fragt, warum sie Latein als Fach gewählt haben, spielt das Interesse an der antiken Mythologie bei sehr vielen eine ausschlaggebende Rolle. Und wenn man ihnen zur Auswahl Fabeln, Texte zu Alltagsthemen, Geschichtserzählungen und Mythen anbietet, greifen sie am häufigsten zu den mythologischen Erzählungen. Nun haben wir das Glück, dass anders als zum Thema „Alltag“ ein unübersehbarer Schatz mythologischer Literatur zur Verfügung steht. Dabei ist es ein weiteres Glück, dass dieser Schatz nicht nur das Interesse der Kinder und Jugendlichen erweckt, sondern die gesamte abendländische Literatur – und bildende Kunst – bis heute beeinflusst und zwar nicht nur die „hohe Literatur“, sondern gerade auch die Fantasy- und Science-Fiction Produktionen aller möglicher moderner Medien vom Comic bis zum Computerspiel. Während es problematisch wäre, ein Buch nur mit Fabeln beginnen zu lassen, ist das Angebot an mythologischen Erzählungen so vielfältig, dass das Problem nicht das Finden geeigneter Themen, sondern die Qual der Auswahl darstellt und man leicht viele Bücher damit füllen kann.

Das bedeutet wiederum heute die Chance, für heterogen zusammengesetzte Gruppen, ohne weiteres individuell unterschiedliche Texte anbieten zu können.

Wie solche Texte aussehen könnten, möchte ich an ein paar Beispielen vorstellen, die ich für eine jahrgangsübergreifende Latein-AG an der Montessori-Schule in Potsdam erstellt und erprobt

habe. Caesar zeigt uns, dass gerade die schlichte Darstellung ein besonders hohes Stilgefühl erfordert. Daran bitte ich diese Texte nicht zu messen. Sie stellen vorläufige Vorschläge dar, wie Texte gestaltet sein können, die Schüler_innen, die zu Beginn noch gar keine und später auch nur rudimentäre Formenkenntnisse haben, dennoch ins Deutsche übersetzen können. Sie können diese Texte gern von mir erhalten, wenn Sie Ihre E-Mail-Adresse an die meine schicken: *stratenwerth@t-online.de*.

Nachbemerkung: Es gibt Latein-Arbeitsgemeinschaften schon an Grundschulen und auch an manchen im regulären Fachangebot „lateinlosen“ Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen und Gymnasien. Diese Kurse, die nicht an bestimmte curriculare Bestimmungen gebunden sind, bieten die Möglichkeit, innovative Formen des Lateinunterrichts zu realisieren. Es wäre deshalb für alle Beteiligten, nicht zuletzt für die teilnehmenden Schüler_innen nützlich, wenn es zwischen den Kursleiter_inne_n einen Austausch von Erfahrungen und Unterrichtsmaterial gäbe. Wer daran Interesse hat, möge sich unter der o.g. E-Mail-Adresse melden und zugleich dabei angeben, ob sie/er damit einverstanden ist, dass seine/ihre Adresse auch an die jeweils anderen Interessent_inn_en weitergegeben wird.

Anmerkungen:

- 1) Stefan Kipf, *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Bamberg 2006, S. 69 spricht von der „schon bekannte(n) Tendenz zur inhaltlichen Belanglosigkeit.“ Vgl. auch S. 67!
- 2) Der nach meiner Kenntnis einzige, dem es gelungen war, eine lesenswerte und der antiken Gesellschaft angemessene Familiengeschichte zu schreiben, in der die Erwachsenen wie die Kinder individuelle Charaktere hatten und damals aktuelle Probleme anschaulich vor Augen gestellt wurden, war Arthur Kracke in seinem Buch „*Vita Romana A*“ (Vgl. Kipf a. a. O. S. 57, 70f, 78). Da er aber auch an die damals übliche enge Grammatikprogression gebunden war, erfüllt mindestens das für die Motivation wichtige erste Viertel des ersten Bandes das unter I genannte Kriterium auch nicht. Ausführlicher habe ich das Buch besprochen in: *Mitteilungsblatt des Landesverbandes Berlin des Deutschen Altphilologenverbandes XX/3* (1974), S. 4f.

- 3) Beispiele bei Hans-Joachim Glücklich „*Hinter den Texten...*“ in *AU 3/2011*, S. 5.
- 4) „...die ganz unterschiedlichen Aufwuchs- und Erziehungsbedingungen in Rom werden kaum berücksichtigt“ stellt Glücklich a. a. O. S. 4 fest. „Die Entwicklung römischer Mädchen vom Kind (puella) über die junge unverheiratete Frau (virgo) zur Ehefrau (matrona) ließ keinen Freiraum für gewisse jugendliche Unvernünftigkeiten.“ (Diana Bormann in: J. Christes, R. Klein, Chr. Lüth, *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*, Darmstadt 2006, S. 73).
- 5) Gottfried Bühler (Hrsg.), *Das Kind und seine Umwelt im Laufe der Zeiten – Eine Dokumentation*, Band 1 *Die Antike*, Zürich 1990, S. 279. Textstellen zu Kindheit und Jugend in der antiken Literatur in: *AU 1/2007*, S. 12f.
- 6) „Die Kindheit in römischen Familien darzustellen ist ein schwieriges Unterfangen ... Die Informationen, die antike Texte über kleine römische Kinder geben, sind recht spärlich.“ „So ist denn auch die Geschichte der Jugend in der römischen Welt bisher noch wenig erforscht.“ (Diana Bormann a. a. O. S. 36, 73.) Z. B. wird in der Literatur nur an drei Stellen erwähnt, dass es auch Mädchen in den (Elementar-)Schulen gab, davon zweimal von Martial, wenn er in VIII 3, 15 und in IX, 68, 2 Schulmeister schmäh und als ihre Opfer Jungen und Mädchen erwähnt. Mehr erfahren wir nicht, so dass es auch unklar ist, ob diese Erziehung (wie gewöhnlich unterstellt) koedukativ war oder nicht. Ob auf der Grabstele eines Lehrers eine Schülerin abgebildet ist oder (s)eine Frau, ist umstritten. (Konrad Vössing, *Koedukation und öffentliche Kommunikation – warum Mädchen vom höheren Schulunterricht Roms ausgeschlossen waren*, in: *Klio 86 1/2004*, S. 130, 131 Anm. 24; 132 mit Anm. 35.)
- 7) M. Fabius Quintilianus, *Institutio oratoria*, lib. I.
- 8) Gesammelt in: Mark Joyal, Iain McDougall, J. C. Yardley, *Greek and Roman Education. A Sourcebook*, London, New York 2009.
- 9) Auf dieses Problem verweist Johannes Christes, *Jugend und Bildung im antiken Rom*, Bamberg 1997, S. 8. bei Gelegenheit.
- 10) Diana Bormann a. a. O. S. 36.
- 11) Glücklich a. a. O. S. 5. Vgl. Bühler a. a. O. S. 247: „Nur selten und nur bruchstückhaft erfahren wir Konkretes über den wirklichen Alltag der Kinder, über ihr Essen und Trinken, ihre Kleider, ihren Tagesablauf...“ .
- 12) Diana Bormann a.a.O. S. 37f; Thomas Wiedemann, *Adults and Children in the Roman Empire*,

- London, 1989, S. 28, 143f, 156ff; Beispiele s. Bühler, a. a. O. S. 265f. Wohl im Gegensatz (vgl. Kipf a. a. O. S. 322ff) zu den früheren Rom verherrlichenden Büchern wird die Bedeutung der Familientradition (s. Sandro-Angelo Fusco, Familie und Erziehung in der römischen Antike in: Heinz Reif (Hrsg.), Die Familie in der Geschichte, Göttingen 1982, S. 17) heute viel zu wenig ins Bewusstsein der Schüler_innen gerückt. Die Rigorosität der römischen Erziehung schildert Rainer Nickel in seinem Aufsatz „Kindheit und Jugend“ (AU 1/2007 insbes. S. 8ff.).
- 13) Vgl. Karl-Heinz Niemann, Kinder und Jugendliche als Opfer und Vorbilder (AU 1/2007, S. 24f.)
 - 14) Wiedemann a. a. O. S. 153ff (mit Betonung der unbefriedigenden Quellenlage); vgl. Diana Bormann a.a.O. S. 36.
 - 15) Ein weites Feld (S. Kipf, a. a. O. S.251ff), von dem ich hier nur einen Aspekt ins Auge fasse.
 - 16) Die Induktion ist die Grundlage aller sprachwissenschaftlichen Erkenntnis. Das muss den Schüler_innen in der Praxis bewusst gemacht werden. Dass darauf basierend auch andere Verfahren wie Analogieschlüsse oder Deduktionen selbsttätig Neues zu finden erlauben, ermöglicht genügende Methodenvariationen.
 - 17) P. Dettweiler, Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts, dritte, umgearbeitete Auflage von Wilhelm Fries, München 1914, S. 18f.
 - 18) Katrin Siebel, Lateinischer Wortschatz als Brücke zur Mehrsprachigkeit? in: www.peghasus-online-zeitschrift.de 1/2011.
 - 19) Paul Cauer, Grammatica militans - Erfahrungen und Wünsche im Gebiete des lateinischen und griechischen Unterrichts, Berlin 1903, S.23.
 - 20) Vgl. Kipf a. a. O. S. 288, 290.
 - 21) Differenzierte Diskussion der Argumente bei Kipf a. a. O. S. 260ff.
 - 22) Mark Twain, „The Awful German Language“.
 - 23) Vgl. Kipf a. a. O. S. 262.
 - 24) Vgl. Kipf a.a.O. S. 58, 60 Anm. 173.
 - 25) Vgl. dazu Kipf mit konkreten Beispielen S. 65f, 261, 264, 317.
 - 26) Dazu habe ich in FC 3/2006, S. 176ff „Besinnung auf das Kerngeschäft“ und FC 4/2011 (Zur Diskussion gestellt), S.315ff „vinus bona“ Vorschläge gemacht.
 - 27) Vgl. Kipf a. a. O. S. 263.
 - 28) Vgl. Kipf a. a. O. S. 265.
 - 29) Thomas Meyer, Texte im Lehrbuch in: AU 5/1989, S. 4.
 - 30) Zit. n. Kipf. a. O. S.66.
 - 31) Gelungene Beispiele bei Meyer, a. a. O.S. 20ff.
 - 32) Vgl. Kipf a. a. O. S. 245.
 - 33) Keineswegs durchweg. Viele Fabeln haben trotz ihrer Kürze eine komplexe Struktur und werden von den Lehrbuch-Autoren deshalb auch gern zur Exemplifizierung von Tempusrelief oder Bedingungsgefügen verwendet.

DIETRICH STRATENWERTH, Berlin

Ein Streit um des Kaisers Bart – Präpositionalobjekt oder Adverbiale?

I Position Deutschgrammatik

Ein Blick in drei deutsche Grammatiken klärt uns über den Unterschied zwischen Präpositionalobjekt und Adverbiale auf:

(A) Grammatik und Stil, Praktische Grammatik des Deutschen, H. J. HERINGER, Cornelsen, Frankfurt, 1989:

§ 343 Das Präpositionalobjekt (PräpO) ist eine (Verb-)Ergänzung, die durch eine Präposition mit einer bestimmten Kasusreaktion markiert

ist. Sie wird mit präpositionalen Interrogativa erfragt: z. B. Das Unternehmen scheiterte an der üblichen Unfähigkeit. Frage woran?

§ 344 Verben mit festem präpositionalem Anschluss haben ein PräpO. Beispiel: Sie schickten die Pakete an Notleidende. Frage: an wen?

§ 345 Verben mit veränderlichem präpositionalem Anschluss sind semantisch festgelegt und erfordern als Ergänzung eine Angabe zu Ort, Richtung [Herkunft / vom Verf. ergänzt] oder

Zeit. Beispiel Ort: Die Geschichte spielt in der Stadt. Frage: wo? – Beispiel Richtung: Viele Bewohner Europas zogen nach Amerika. Frage: wohin? – Beispiel Herkunft: Einige Schüler stammen aus dem Saarland. Frage: von wo? / woher? Beispiel Zeit: Die nächste Vorstellung findet am Samstag statt. Frage: wann?

§ 347 Das Adverbiale (Adv.) ist als freies [im Sinn von fakultatives] Satzglied grammatisch nicht notwendig, aber für das Satzverständnis nicht weniger wichtig [als eine notwendige Ergänzung]. Beispiel: **Bei Sonnenaufgang frühstückten wir im Gebirge.**

Tilgt man in den zitierten Beispielsätzen die fettgedruckten Wörter (*Sie schickten? – *Die Geschichte spielt? – *Viele Bewohner Europas zogen? – *Einige Schüler stammen? – *Die nächste Vorstellung findet statt? [Diese Äußerung ist nur dann ohne Zeitangabe sinnvoll, wenn kontextuell beim Rezipienten das Aufführungsdatum als bekannt vorausgesetzt werden darf und zuvor die Rede von einem Ausfall gewesen ist.] – Wir frühstückten.), zeigt sich durch die Tilgungsprobe der Unterschied zwischen Objekt und Adverbiale:

In den Sätzen §§ 344/345 lösen die durch Tilgung entstandenen Leerstellen Fragezeichen aus, d. h. die Sätze sind grammatisch unvollständig und damit unverständlich. Ihnen fehlt jeweils das Objekt.

Im Satz § 347 ist der Satz auch nach der Tilgung grammatisch vollständig und damit verständlich. Die vom Sender zusätzlich gegebene zeitliche bzw. räumliche Angabe machen die Aussage jedoch für den Rezipienten anschaulicher. Tilgbare Erweiterungen des Prädikats bezeichnet die Grammatik als Adverbiale.

Die Unterscheidung fällt Schülerinnen und Schülern (SuS) – aber auch Erwachsenen – schon immer schwer, und das liegt nicht zuletzt an der Terminologie. Das Objekt ist ein Element, auf das der Verbinhalt semantisch zielt, und damit strukturell nicht weniger verb-orientiert (= ad-verbial) als das Adverbiale ist. Beide Satzglieder erweitern das Prädikat. Mit der abstrakten Definition des Objekts als „das der Verbalhandlung Gegenübergestellte“ (vgl. 18) können SuS wenig anfangen. Sehr viel

verständlicher ist der Begriff „Ergänzung“, denn er löst die Vorstellung aus, dass das Prädikatsverb inhaltlich noch ergänzt werden muss, damit der Verbinhalt ganz erfasst wird. Und so bezeichnen auch das Englische und Französische das Objekt als „*complement*“ bzw. „*complément*“.

(B) Grundzüge einer deutschen Grammatik, K. E. HEIDOLPH, W. FLÄMIG, M. W. MOTSCH, Akademie-Verlag, Berlin (Ost), 1984, S. 194/5

a1 Das Buch hat *früher* sechs Mark gekostet. – a2 Das Buch hat sechs Mark gekostet. – a3 *Das Buch hat gekostet.

b1 Der Betrieb verarbeitet *mit den neuen Maschinen* Plastfasern. – b2 Der Betrieb verarbeitet Plastfasern. – b3 *Der Betrieb verarbeitet.

c1 Der Schal gehört *vielleicht* Brigitte. – c2 Der Schal gehört Brigitte. – c3 *Der Schal gehört.

d1 Die Rollen bestehen *wegen der hohen Belastung* aus Stahl. – d2 Die Rollen bestehen aus Stahl. – d3 *Die Rollen bestehen.

Das Element (*Kursivdruck*), das getilgt werden kann, ohne dass die syntaktische Struktur oder der Satzinn zerstört wird, ist ein Adverbiale. Das Element (Unterstreichung), dessen Tilgung die syntaktische Struktur oder den Satzinn zerstört, ist ein Objekt.

(C) Auf einen Blick: Grammatik, Begriffe, Beispiele, Erklärungen, Übungen, H.G. RÖTZER, Buchner, Bamberg 1985

§ 187 Nicht alle Sätze sind bereits vollständig, wenn sie (nur) aus Subjekt und Prädikat bestehen. Die meisten Verben fordern für die Vollständigkeit eines Satzes weitere Satzglieder. Der Verbinhalt bestimmt, in welcher Abhängigkeit diese zum Prädikat stehen. Die Abhängigkeit wird durch einen (obliquen) Kasus oder eine Präposition (mit Kasusreaktion) ausgedrückt. Diese vom Verb geforderten Satzglieder heißen Objekte.

§ 191 Beim Präpositionalobjekt fordert das Verb eine Präposition, die einen bestimmten Kasus regiert. Es ist notwendiger Bestandteil der Satzstruktur. (Ich spreche nur ungern **über dieses Thema**.) Wird der Präpositionalausdruck nicht unmittelbar vom Prädikat gefordert, handelt es sich um ein Adverbiale. (Ich lese nachts **im Bett** gern **in diesem Buch**.)

- § 195 Unsere Ferien dauern **bis zum 1. August**. „Unsere Ferien dauern.“ ist grammatisch unvollständig. (spontane Frage: wie lange? bis wann?)
- § 196 Wir gehen **ins Kino**. „Wir gehen“ ist grammatisch unvollständig. (spontane Frage: wohin?) – Sie kommen **aus der Schule** (= Sie verlassen das Schulgebäude). „Sie kommen.“ „Sie verlassen“ ist grammatisch unvollständig. (spontane Frage: woher?)
- § 197 Der Korb wog **zehn Kilo**. „Der Korb wog.“ ist grammatisch unvollständig (spontane Frage: wieviel?)
- § 207 Du bist **mir** (1) **an Ausdauer** (2) überlegen. (1) Dativobjekt – (2) Präpositionalobjekt

II Position Latein Grammatik

Ein Blick auf verschiedene lateinische Grammatiken, erschienen zwischen 1971 und 2012, ergibt bezüglich der Differenzierung zwischen Präpositionalobjekt und Adverbiale ein diffuses, teilweise sogar widersprüchliches Bild und zeigt, dass diese nicht unbedingt weiterhelfen:

(01) Systemgrammatik (1997) FINK / MAIER unterscheiden bei den Ergänzungen im Satz zwischen

- I Objekt als Ergänzung, die nach der Valenz des Verbs gesetzt werden muss, damit ein grammatisch vollständiger Satz entsteht. (*Cicero Antonium irridet.*)
- II Adverbiale als Ergänzung, die nach der Valenz des Verbs gesetzt werden kann (*Antonius Brundisii versatur. Brundisium a Roma longe abest.*).
- III „freier ANGABE“ = Adv.), die von der Valenz des Verbs nicht notwendig gefordert wird. (*Cicero Antonium iterum atque iterum irridet.*).

Hier treten für mich sofort Fragen bzw. Widersprüche auf:

Was unterscheidet semantisch das Modalverb „können“ von der Formulierung „nicht notwendig gefordert werden“, also das Adverbiale von der „freien Angabe“?

Was unterscheidet das (obligatorische) Objekt von dem (fakultativen) Adverbiale, wenn weder das Akkusativobjekt „*Antonium*“ noch die

Adverbialia „*Brundisii*“ bzw. „*a Roma*“ getilgt werden können, ohne dass die Sätze „grammatisch unvollständig“ werden?

(02) Lateinische Grammatik (1975) RUBENBAUER-HOFMANN-HEINE bezeichnen die Kasus allgemein als Ergänzung in Form von Objekt (Akk., Dat., Gen.) oder adverbiale Bestimmung (Präposition + Akk., Abl.).

Was semantisch die Ergänzung von der Bestimmung unterscheidet, wird nicht angegeben.

(03) Lateinische Grammatik (1971) HILLEN definiert Objekt als Ergänzung zum Prädikat, Adverbiale (*Patruus meus Romae habitat*) als Erweiterung des Prädikats.

Was unterscheidet Ergänzung von Erweiterung? Wird hier Ergänzung als obligatorisch, Erweiterung als fakultativ verstanden? Wie sinnvoll ist nach der Tilgung der Satz „**Patruus meus habitat.*“?

(04) ACTIO (2005) HOLTERMANN / MEYER-EPLER unterscheiden zwischen Objekt als notwendiger Ergänzung und Adverbiale als nicht-notwendiger Angabe zur Satzaussage. Was ist der Unterschied zwischen Ergänzung und Angabe? Der Begriff Präpositionalobjekt wird nicht verwendet. Satzglieder in einem präpositionalen Kasus (Akkusativ, Ablativ) und im Ablativ ohne Präposition werden jedoch ohne Berücksichtigung des Parameters notwendig / nicht-notwendig pauschal als Adverbiale bezeichnet. *Caecilia in scholam venit. Statim Lucius ad eam currit.*

(05) VIVA 1 (2012) Das Autorenteam bezeichnet ohne Berücksichtigung des Kriteriums der Notwendigkeit pauschal jeden Präpositionalausdruck als Adverbiale: *Gaia cum fratre et avo in Campo Martio stat.* Nach der Tilgung der Lokalangabe heißt der Restsatz: „Gaia steht mit ihrem Bruder und Großvater.“ Heißt das, dass sie keinen Sitzplatz haben?

(06) PRIMA C (2008) Utz bezeichnet das Adverbiale (meist ein Präpositionalausdruck) als zusätzliche (also fakultative?) Angabe neben

(obligatorischem) Subjekt, Prädikat und Objekt. (Victor **ad portam venit**. Lucius semper **de Atia cogitat**.)

(07) FELIX N (2008) UTZ und KAMMERER bezeichnen das Adverbiale als weitere, das Prädikat erläuternde Angabe neben den (obligatorischen) Satzgliedern Subjekt, Prädikat und Objekt.

(08) OSTIA ALTERA (2006) SIEWERT / TISCHLEDER / WEDDIGEN differenzieren zwischen Objekt als dringend zum Prädikat erwartete (d. h. obligatorische) Information – in Verbindung mit einer Präposition Präpositionalobjekt (*Aulus amicum a curis liberat*) - und der adverbialen Bestimmung als nähere (d. h. fakultative) Erklärung zum Verb (*Servi in horreo laborant*.)

(09) DOCENDI RATIONES, Lehrerkommentar zu OSTIA ALTERA (1999) SIEWERT / TISCHLEDER / WEDDIGEN bezeichnen die Verbsemantik als entscheidendes Kriterium bei der Festlegung der syntaktischen Rolle eines (obliquen) Kasus (mit oder ohne Präposition). Danach ist ein Adverbiale eine kontextuell sinnvolle, aber für einen grammatisch und semantisch sinnvollen Einzelsatz nicht notwendige (= fakultative) Verbergänzung. Notwendige (= obligatorische) Ergänzungen zum Verb sind dagegen Objekt und (bei „inhaltsleeren“ Verben wie „esse, nominare, creare, se praestare u. ä.) Prädikatsnomen und bilden mit dem Verb zusammen die Verbalphrase des Satzes.

In dem Satz „*Aulus in urbe habitat*“ zerstört die Tilgung des PräpO „in urbe“ die von der Verbsemantik „habitare“ geforderte Satzstruktur (Angabe eines Ortes) und generiert einen ungrammatischen Satz: **Aulus habitat*.

In dem Satz „*Heri amicum in urbe visitavi*.“ generiert die Tilgung der Adverbialia „heri“ und „in urbe“ einen grammatisch zwar intakten und sinnvollen, aber informationsärmeren Satz: „*Amicum visitavi*.“

In dem Satz „*Davus plagis asinum saccis onerat*“ ist das Adverbiale *plagis* tilgbar, ohne dass der Satz unverständlich wird: „*Davus asinum saccis onerat*“. Das obligatorische Objekt zum

Verbinhalt „*onerare*“ ist jedoch nur tilgbar, wenn die Information „*saccis*“ zuvor schon einmal thematisiert worden ist und so vom Leser kontextuell ergänzt werden kann. In dem durch Tilgung des instrumentalen Ablativs „*saccis*“ generierten (Einzel-)Satz „*Davus plagis asinum onerat*.“ wäre eine instrumentale Deutung des Ablativs „*plagis*“: „mit Hilfe von Schlägen“ eine semantisch zumindest fragwürdige Junktur von *plaga* und *onerare*.

(10) CAMPUS, Gesamtkurs Latein A (2012) UTZ / KAMMERER / ZITZL definieren den Präpositionalausdruck ohne weitere Differenzierung der Verbsemantik als Adverbiale: „*Servi in villam properant*. *Servi in villa laborant*.“ Bei Tilgung von „in villam“ müsste diese Information zuvor schon thematisiert worden sein, um erst gar nicht die spontane Frage „wohin?“ auszulösen. Oder „*properare*“ wird als „sich beeilen“ verstanden, dann ergibt sich spontan die Frage „wobei“ und es wäre z.B. ein Infinitiv zu erwarten, oder als „beschleunigen“; dann wäre ein AkkO zu erwarten.

(11) GRAMMADUX (1998) UTZ / WESTPHALEN sprechen von adverbialer Verwendung des Akkusativs und Ablativs in Sätzen wie: „*Cives legatos Delphos miserunt*.“ und „*Discipuli magistram magno gaudio afficiunt*.“ „*Consul civitatem (a) periculo liberavit*.“ Im gleichen Atemzug erklären sie jedoch den Ablativ im Satz: „*Nonnullae gentes libertate carent*.“ ohne weitere Begründung als Objekt. Welchen Informationswert haben jedoch Sätze wie „**Discipuli magistram afficiunt*.“ und „*Consul civitatem liberavit*.“?

(12) SALVETE, Begleitgrammatik (1995) HÖFER bezeichnet den präpositionalen Akkusativ oder Ablativ als Adverbiale: *Vir prope templum sedet*. *Quintus in foro stat*, Wie verständlich aber ist die kontextlose Äußerung „*Vir sedet*.“ bzw. „*Quintus stat*.“? Aber es wird nicht erklärt, warum in „*Rufus de foro narrat*.“ der Präpositionalausdruck ein PräpO ist.

(13) VIDETE, Lat. Grammatik (2007) BLANK / FORTMANN definieren Objekt als Ergänzung des

Verbs, die in allen Kasus (außer Nominativ und Vokativ) auftreten kann, Adverbiale als nähere Bestimmung zum Prädikat (*Caesar apud Cleopatram habitat*). Was unterscheidet semantisch die Ergänzung des Verbs von der näheren Bestimmung zum Prädikat? Der Ablativ bei Deponentien wird ohne weitere Erklärung als Objekt bezeichnet (*Magistratus officiis diligenter fungi debent.*), während bei Verben mit separativer Semantik (*Nobili genere natus sum*) der Ablativ wiederum Adverbiale ist. Welcher Informationswert steckt in der Äußerung „*Natus sum.*“?

(14) ROMA, lat. Grammatik (1997) LINDAUER / PFAFFEL kennen zwar das PräpO (*Narra nobis de itinere*) und auch das AblO nach separativischen Verben, erklären aber den Ablativ als Adverbiale in Wendungen wie: *Roma proficiscitur, Domo discedit, Nobili genere natus est, Me dolore affecisti.*

(15) Ausführliche Grammatik der Lat. Sprache II Satzlehre (1966) KÜHNER / STEGMANN sprechen von der „näheren Bestimmung oder Ergänzung des Prädikats“ durch oblique Kasus (= Objekt) oder durch Präposition + regiertem Kasus (ohne Bezeichnung des Satzglieds!). Objekt ist alles, was dem Prädikat gleichsam gegenübersteht (*obiectum est*), d. h. als Ergänzung (= Objekt) oder bloße nähere adv. Bestimmung auf das Prädikat bezogen wird. Das Objekt ergänzt den Begriff des Prädikats, wenn es zu seiner Vervollständigung notwendig ein Objekt erfordert (*scribo epistulam*), bestimmt den Begriff des Prädikats, wenn es nicht notwendig erfordert wird. (*eo in urbem, venit nocte*).

Was ist der semantische Unterschied zwischen „ergänzt den Begriff“ des Prädikats und „bestimmt den Begriff“ des Prädikats?

(16) Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik (2000) MENGE / BURKARD / SCHAUER unterscheiden bei den Ergänzungen zum Prädikat: Objekt, Adverbiale und Prädikatsnomen. Diese können obligatorisch (Objekt, PN) oder fakultativ (Adverbiale) sein. Obligatorische Ergänzungen müssen in einem Satz genannt werden oder sich aus dem Kontext oder der Situ-

ation ergeben, sonst ist der Satz ungrammatisch. Fakultative Ergänzungen werden zwar auch von der Verbvalenz bestimmt, sind aber zur Bildung eines grammatisch korrekten Satzes nicht notwendig.

Im Gegensatz zu den Ergänzungen sind Bestimmungen nicht von der Valenz eines Verbs determiniert; sie können jedem Verb als „freie Angaben“ hinzugefügt werden.

Der Ablativ dient vornehmlich zur Bildung adverbialer Gefüge, die entweder notwendige oder fakultative Ergänzungen oder aber freie Angaben darstellen. Als direktes Objekt tritt er bei den Deponentien auf (*uti, abuti, (per)frui, (de-, per-)fungi, vesci, potiri*).

(17) Grammatik LATEIN, kurz & bündig (2005): SCHAREIKA ordnet dem Verb die zentrale Rolle im Satz zu: Im Verb kommt zum Ausdruck, welche Mitspieler [Requisiten, Raum- und Zeitangaben; erg. Verf.] bei einem Geschehen, einer Handlung denkbar sind und daher erwartet werden können (aber nicht ausgedrückt sein müssen).

Aus ihrer Semantik heraus „managen“ Verben zwischen einem und vier die Handlung ausmachenden Mitspieler. Selten gibt es keinen (etwa: „*Tonat*. Es donnert“ oder scheinbar keinen Mitspieler. („*Nunc saltatur*. Jetzt wird getanzt.“) Diese Mitspieler besetzen dann je nach sprachlichem „Spielplan“ eine grammatische Rolle (Subjekt, Objekt, weitere Angaben). Sie erscheinen dann in einem der 5 Kasus – je nach sprachlichen Regeln mit oder ohne Präposition [Akk., Abl.]

Die Äußerung „*Medea fugit*“ ermöglicht z. B. auf 7 verschiedene Fragestellungen jeweils unterschiedliche „Fortsetzungen“: (*quocum?*) *cum Iasone*. – (*cur?*) *quod Iasonem in capiando vellere adiuverat* – (*quem?*) *patrem*. – (*unde?*) *e Colchide*. – (*qua via?*) *per mare*. – (*quo?*) *primum Corinthum*. Das Verb „*fugere*“ schafft einen gedanklichen Rahmen beteiligter Elemente (Personen, Umstände, Orte usw.), der je nach Kontext und Wissen aufgrund bestimmter Fragen aufgefüllt werden muss (wohin? / von wo?) oder kann (mit wem? / weswegen?, auf welchem Weg?).

Auftrag an den Gefängniswärter: „*Adduc mihi captivum!*“ – Antwort des Gefängniswärters:

„*Captivus fugit.*“ Im letzten Satz bedarf das Verb keiner weiteren Angaben.

Erlaubt die Verbbedeutung ein direktes (Akkusativ-) Objekt, wirkt auch dieses in vielen Fällen auf seine spezielle Bedeutung zurück, wie das Beispiel *colere* zeigt: *urbem colere* in der Stadt wohnen – *hortum colere* den Garten bestellen – *vites colere* Reben anbauen – *militēs colere* Soldaten versorgen – *corpus colere* den Körper pflegen – *studia colere* Studien betreiben – *deos colere* die Götter verehren – *sacra colere* Opfer feiern.

Kommt ein zunächst denkbarer oder vermuteter Mitspieler, insb. in Form eines direkten Objekts, nicht vor, ist er entweder schon erwähnt, sonstwie bekannt oder als bekannt vorausgesetzt, unwichtig, absichtlich unerwähnt oder das Verb erfährt eine Bedeutungsschattierung: *Iulia legit.* (= *Iulia in legendo occupata est.*) vs *Iulia fabulam legit.*

Das Verb verfügt bei unterschiedlichen Spielplänen oder unterschiedlicher Besetzung über unterschiedliche Bedeutungen. Das Verb *consulere* tritt in verschiedenen grammatischen und bedeutungsmäßigen Kontexten auf. Es hat zwar einen erkennbaren Sinnkern (*consilium* Rat, Beratung, Plan), doch ohne konkretes Wissen von der Verwendung dieses Wortes ist die jeweils unterschiedliche grammatische Umgebung nicht leicht zu interpretieren: I *Croesus Lydorum rex Apollinem deum consuluit.* Der Lyderkönig Kroisos fragte den Gott Apollo um Rat. – II *Cives de communibus rebus consuluerunt.* Die Bürger beratschlagten über die gemeinsamen Angelegenheiten. – III *Naufragi salutem consulebant.* Die Schiffbrüchigen sorgten sich um ihre Rettung (suchten sich zu retten) – IIII *Victor superbe in captivos consuluit.* Der Sieger verfuhr arrogant mit / gegenüber den Gefangenen.

Soweit die (keineswegs vollständige) Synopse der Lateingrammatiken. Es sind hier drei Tendenzen auszumachen:

- Präpositionalkasus prinzipiell zu Adverbialia zu erklären
- Widersprüche in Kauf zu nehmen
- sauber und konsequent zwischen notwendiger (Objekt / Präpositionalobjekt) und fakultativer (Adverbiale) Ergänzung zu differenzieren

III Semantik der Verben als Entscheidungskriterium

Verben, die eine Bewegung in der Dimension „Raum“ ausdrücken, können inhaltlich entweder die Vorstellung „Richtung“ oder „Herkunft“ und damit die Frage wohin? (*ire, proficisci, currere, properare, volare*) oder von wo? / woher? (*venire, oriri, proficisci*) auslösen. Caesar BG I 7, 1 *Caesar cum id nuntiatum esset eos per provinciam nostram iter facere conari maturat ab urbe proficisci et quam maximis potest itineribus in Galliam ulteriorem contendit et ad Genevam pervenit.*

Ein Satz wie „*Catella currit.* – Das Hündchen läuft.“ ergibt ohne Kontext keine informative Aussage. Er ist nur dann informativ, wenn er unter einer Abbildung steht, aus der ersichtlich ist, dass der Hund z. B. in die Küche läuft: (*Catella in culinam currit.*) Oder in Opposition steht zu Sätzen wie „*Catella Issa currit.*“ – „*Catella mea iacet.*“ – „*Catella tua sedet.*“

Verben, die eine Trennung von einem Ort oder einem Gegenstand ausdrücken, können inhaltlich die Vorstellung „von etwas entfernen“ und damit die Frage wovon? / von wem? (*separare, liberare, privare, solvere*) auslösen.

Verben, die einen Aufenthalt bzw. Verweilen an einem Ort ausdrücken, können je nach Kontext die Fragestellung nach einer „Ortsangabe“ / wo? (*sedere, stare, iacere, manere, versari, morari, habitare*) auslösen.

Dagegen sind in dem Satz „*Tempus fugit, amor manet*“ beide Verben absolut verwendet und auch ohne Richtungs- bzw. Ortsangabe verständlich.

Verben mit dem Inhalt „(geboren) werden, existieren, vergehen, sterben“ mit der Dimension Zeit, können kontextuell die Frage nach einer Zeitangabe wann? (*oriri, nasci, mori, vivere*) auslösen.

Einen Satz wie „*Cicero anno centesimo et sexto a. Chr. n. natus et anno quadragésimo et tertio mortuus est.*“ macht die Tilgung der temporalen Ablative zu einem sinnlosen Satz.

Vom Verbinhalt geforderte Ergänzungen, gleich in welchem Kasus (außer Nominativ und Vokativ), ob mit oder ohne Präposition, sind prinzipiell Objekte. Anders formuliert: Löst der Verbinhalt eine spontane Frage nach Ort, Richtung, Herkunft oder Zeit aus, dann ist die entsprechende

Ergänzung ein Objekt. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Position von einem Nomen oder einem Adverb, das auf ein zuvor genanntes Nomen verweist, besetzt ist: *Minotaurus in labyrintho* (fakultative Ortsangabe) *custoditur*. **Hic** (obligatorische Ortsangabe) *habitat Minotaurus*.

Die Tilgung der Ergänzung

- führt zu einem ungrammatischen, d. h. unvollständigen Satz
- oder verändert den Verbinhalt. *Pueri eximia facie in triclinio stabant et convivis serviebant*. Ausnehmend hübsche Sklaven standen im Speiseraum und bedienten die Gäste. vs *Pueri eximia facie stabant*. Ausnehmend hübsche Sklaven warteten (als Bedienung) auf.

Bleibt der Satz auch nach der Tilgung verständlich, ist die Ergänzung ein Adverbiale.

Daher ist für SuS zum Verständnis eines Satzes entscheidend, die richtigen, zum Verbinhalt passenden Fragen, zu stellen – jedoch nicht die Frage nach dem Satzteil!

IV Fazit: Was bringt die Differenzierung?

Die Frage sei am folgenden Satz beantwortet: *In orchestra tibiis cano*. Ich spiele in einem Orchester Flöte.

Der Satz enthält neben dem Prädikat zusätzlich zum Subjekt (Sprecher) zwei Ergänzungen

- den lokativen Ablativ *in orchestra* als (fakultativen) Adverbiale, da der Satz auch nach dessen Tilgung (trotz reduzierter Information) verständlich bleibt: *Tibiis cano*. Ich spiele Flöte.
- den instrumentalen Ablativ *tibiis* als (obligatorisches) Objekt, da der nach dessen Tilgung generierte Satz „*In orchestra cano*“ die spontane Frage nach dem Instrument auslöst: welches Instrument? oder die Verbbedeutung „*cano*“ sich verändert: „Ich singe im Orchester.“ Das wiederum ist unsinnig, da eine Junktur von „*orchestra*“ (instrumental) und „*canere*“ (vokal) nicht sinnvoll ist. Sinnvoll wäre: „*In choro cano*. Ich singe in einem Chor.“

Zum Verständnis des Satzes ist aber nicht entscheidend, als welchen Satzteil SuS vor (oder nach) der Übersetzung die Informationen in *orchestra* bzw. *tibiis* definiert haben oder laut

Anweisung der / des Lehrenden noch definieren müssen, sondern mit der Vokabelkenntnis von „*orchestra*“ und von „*tibiae*“ werden sie spontan (d. h. ohne im Lexikon nachzuschlagen) „*canere*“ im Sinne von „spielen“ verstehen und den Satz korrekt (ohne sich Gedanken über die Kasus gemacht zu haben!) übersetzen und damit auch verstehen können.

Auf Rückfragen der / des Lehrenden werden SuS, wenn sie in Formenlehre und Syntax fit sind, den Ablativ *in orchestra* semantisch als *locativus* und *tibiis* als *instrumentalis* einordnen und beide Ablative als Ergänzungen zum Prädikat *cano* zuordnen. Einen zusätzlichen „Gewinn“ über das Satzverständnis hinaus bringt ihnen die aufgezwungene Unterscheidung zwischen Präpositionalobjekt und Adverbiale nicht.

Wir können (und sollten) uns damit begnügen, unseren SuS „beizubringen“, dass vom Inhalt des Verbs geforderte oder erwartete Ergänzungen in allen obliquen Kasus mit oder ohne Präposition (Akk./Abl.) auftreten können auftreten und man diese

- als Objekt bezeichnet, wenn ihre Tilgung die Satzstruktur zerstört oder die Verbbedeutung verändert.
- als Adverbiale, wenn ihre Tilgung das Satzverständnis nicht beeinträchtigt.

Bei der Satzerschließung ist es zum schnelleren Satzverständnis zielführender, von der Semantik des Prädikats (als Schaltzentrale) ausgehend nach Subjekt und den Ergänzungen zum Prädikat zu fragen und diese Ergänzungen in ihrer jeweiligen semantischen (**nicht** syntaktischen) Rolle benennen zu lassen:

- Lässt der Verbinhalt ein belebtes oder ein unbelebtes Subjekt erwarten? (Ein wichtiges Kriterium im aci, wenn mehrere präpositionslose Akkusative vorliegen!)
- Lässt der Verbinhalt Informationen erwarten zu einem direkten (wen- / was-Frage) oder indirekten (wem- / für wen-Frage) Objekt, zu Ort, Richtung, Ausgangspunkt oder Zeit?

Das Verfahren sei an Caesar BG I 7, 1 (in kolo-metrischer Form) demonstriert.

Caesari cum id nuntiatum esset tempor. GS
eos per provinciam nostram
iter facere conari aci als Subjektsatz

maturat ab urbe proficisci HS (1)
*et quam maximis potest itineribus in Galliam ulterio-
riorem contendit* HS (2)
et ad Genevam pervenit. HS (3)

Nachdem Caesar das mitgeteilt worden war, nämlich dass die Gallier versuchten, durch unsere „Provincia“ zu ziehen, beeilte er sich, von Rom aufzubrechen, eilte auf dem schnellstmöglichen Weg ins jenseitige Gallien und gelangte nach Genava.

1. Schritt: Die SuS unterstreichen alle Verbalinformationen des Satzes. (Die Junktur *quam maximis potest itineribus* wird als Vokabel angegeben)

Folgeschritte: 2. erstes Prädikat (im GS: cum!): *nuntiatum esset*: > Erwartungen – Subjekt neutrum Sg. (*id*) > Erwartung: Nennung des Inhalts des Pronomens – Dativobjekt: (CaesarI) – Inhalt der Meldung (identisch mit Subjektpronomen *id*): *aci* als Subjektsatz (bzw. explikative Apposition zu *id*): (*eos ... conari*)

3. zweites Prädikat: *conari*: > Erwartungen – Subjekt belebt (*eos*; nimmt kontextuell die in Kap. 5 erwähnten *Helvetii* auf) – Objekt Infinitiv (*iter facere*) > Erwartung: Richtungsangabe (*per provinciam nostram*)

4. drittes Prädikat: *maturat* (im HS, da keine Konjunktion vorhanden) > Erwartungen: Subjekt belebt; da nicht genannt, kommt kontextuell nur *Caesar* in Frage. – Objekt Infinitiv (*proficisci*) > Erwartung: Ausgangspunkt des Aufbruchs oder Richtungsangabe: (*ab urbe*)

5. viertes Prädikat: *contendit* > Erwartung: Richtungsangabe (*in Galliam ulteriorem*)

6. fünftes Prädikat: *pervenit* > Erwartung: Richtungsangabe (*ad Genevam*)

Der Satz enthält die vier „Bewegungsverben“ *iter facere, proficisci, contendere, pervenire*, die kontextuell ausnahmslos die Nennung von Ausgangspunkt oder Richtung verlangen (daher sind diese Ergänzungen als Präpositionalobjekte aufzufassen.) Die Tilgung dieser Angaben würde die Satzstruktur und damit das Verständnis zerstören: **eos iter facere conari, maturat proficisci et quam maximis potest itineribus contendit et pervenit.*

Für das Verständnis des Satzes ist jedoch die Benennung der getilgten Angaben als „Präpo-

sitionalobjekt“ nicht von Belang (allenfalls als Differenzierungsmöglichkeit „nach oben“ in der Bewertung der SuS!).

Zum Abschluss meiner Ausführungen eine wahre Geschichte um folgenden Satz (nach Caesar BG VI 28.6) „*Germani cornibus urorum pro poculis utuntur.*“

Schüler (übersetzt): „Die Germanen verwenden die Hörner der Auerochsen als Trinkbecher.“ – Lehrer: „Das war eine gute Übersetzung! Welcher Kasus liegt denn in *cornibus* vor?“ – Schüler: „Ablativus“. – Lehrer: „Gut! In welcher inhaltlichen Funktion?“ – Schüler: „Ablativus instrumentalis.“ – Lehrer: „Prima! Jetzt will ich von dir nur noch wissen, welcher Satzteil *cornibus* ist.“ – Schüler: „Akkusativobjekt.“ – Lehrer: „Falsch! Deine Übersetzung war gar nichts wert, denn du hast den Satz überhaupt nicht verstanden!“

Literaturverzeichnis:

- A Grammatik und Stil, Praktische Grammatik des Deutschen, H. J. Heringer, Cornelsen, Frankfurt 1989, §§ 343-45; 347.
- B Grundzüge einer deutschen Grammatik, K. E. Heidolph, W. Flämig, MW. Motsch, Akademie-Verlag, Berlin (Ost), 1984 S. 194/5.
- C Auf einen Blick: Grammatik, Begriffe, Beispiele, Erklärungen, Übungen, H.G. Rötzer, Buchner, Bamberg 1985.
- 01 Systemgrammatik Latein H. Grosser, Prof. Dr. Fr. Maier, W. Matheus, P. Petersen, A. Wilhelm; hrsg. von Dr. G. Fink, Prof. Dr. Fr. Maier, Buchner, Lindauer, Oldenbourg 1997.
- 02 Lateinische Grammatik, Dr. Hans Rubenbauer, Dr. J.B. Hofmann, Neub. R. Heine, Buchner, Lindauer, Oldenbourg, München 1975.
- 03 Lateinische Grammatik, H.J. Hillen, Diesterweg, Frankfurt 1971.
- 04 Actio 1, M. Holtermann, I. Meyer-Eppler u.a., Klett, Leipzig 2005.
- 05 Viva 1, Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6 V. Bartoszek, V. Datané, S. Lösch, I. Moosbach-Kaufmann, G. Nagengast, Chr. Schöffel, B. Scholz, W. Schrötel, T. Wirth, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2012.
- 06 Prima C, Begleitband, C. Utz, Buchner 2008.
- 07 Felix N, Unterrichtswerk für Latein, Begleitband, C. Utz, A. Kammerer, Buchner, Bamberg 2008.
- 08 Ostia altera, Lateinisches Unterrichtswerk, Cursus grammaticus W. Siewert, H. Tischleder, K. Weddigen, Klett, Leipzig 2006.

- 09 DOCENDI RATIONES, Lehrerkommentar zu Ostia altera Siewert / Tischleder / Weddigen Klett, Leipzig 1999.
- 10 Campus, Gesamtkurs Latein A, Begleitband, C. Utz, A. Kammerer, Chr. Zitzl, Buchner, Bamberg 2012.
- 11 Grammadux, Die lateinische Kurzgrammatik, C. Utz, Prof. Dr. K. Westphalen, Buchner 1998.
- 12 Salvete, Begleitgrammatik, A. Höfer, Cornelsen, Berlin 1995.
- 13 Videte, Lateinische Grammatik, M. Blank, W. Fortmann, Cornelsen, Berlin 2007.
- 14 Roma, Lateinische Grammatik, J. Lindauer, W. Pfaffel, Buchner, Lindauer, Oldenbourg, Bamberg 1997.
- 15 Ausführliche Grammatik der Lat. Sprache II Satzlehre, Kühner / Stegmann, WBG, Darmstadt 1966.
- 16 Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik, Menge / Burkard / Schauer, WBG, Darmstadt 2000.
- 17 Grammatik LATEIN, kurz & bündig, H. Schareika, Pons, Klett 2005.
- 18 Intra, Lehrgang für Latein ab 5. oder 6. Klasse, Grammatik und Vokabeln I, U. Blank-Sangmeister, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2007.

WALTER SIEWERT, Sulzbach/Saar

Cicero und Pompeji

Abstract

Zum geistigen Klima, das in den Ruinen Pompejis den kundigen Besucher erfasst, gehört auch die Erinnerung an Aufenthalte CICEROS in dieser Stadt und ihrer nächsten Umgebung. Die Erinnerung kann sich dabei stützen auf eine Reihe von Textpassagen aus Ciceros Briefen, Reden und philosophischen Schriften, in diesem Beitrag im lateinischen Original mit deutscher Übersetzung zusammengestellt. Im Zusammenwirken von Text und Ort verdichtet sich die Erinnerung sowohl an einzelne Situationen im Leben Ciceros als auch an die Lebenswirklichkeit im antiken Pompeji, dessen Geschichte ja nicht erst mit seinem Untergang 79 n.Chr. begann.

Von einer besonderen, für beide Seiten bedeutungsreichen Beziehung zwischen Cicero und Pompeji zu sprechen, wäre sicher übertrieben. Dennoch wissen wir aus der Fülle der überkommenen Cicero-Texte von einer ganzen Reihe von Berührungspunkten. Deren wichtigster: Cicero besaß in Pompeji oder in unmittelbarer Umgebung der Stadt einen Landsitz, das Pompeianum, wie er es nannte. Dass es sich dabei um die sogenannte „Villa des Cicero“ handelt, ausgegraben 1748 an der Gräberstraße vor der *Porta di Ercolano* und von eilfertigen Archäologen so bezeichnet, ist aber eher unwahrscheinlich; es gibt

keinen Anhaltspunkt dafür, dass Cicero gerade diese Villa sein Eigen nannte.

Ciceros wohl erste, wenn auch noch höchst indirekte Berührung mit Pompeji datiert in die Jahre 90/89 v.Chr., als er, soeben mit der *toga virilis* versehen, in der Auseinandersetzung Roms mit den italischen Bundesgenossen Kriegsdienst im Stab des Konsuls CN. POMPEIUS STRABO leistete. In dieser Funktion war er bei den – erfolglosen – Verhandlungen anwesend, die POMPEIUS mit P. VETTIUS SCATO, einem Anführer der Italiker, auf dem Gebiet der Marser bei Asculum zwischen den beiden feindlichen Lagern führte. Pompeji hatte sich wie alle kampanischen Städte außer Nuceria dem Kampf gegen Rom angeschlossen (App. civ. I,39). Cicero schilderte die Begegnung viele Jahre später in einer seiner letzten Reden im Senat (März 43 v.Chr.).

Im römischen Senat stand zur Debatte, mit ANTONIUS, der bei Mutina den noch von CAESAR mit der Statthalterschaft in *Gallia cisalpina* betrauten D. IUNIUS BRUTUS belagerte, wieder Verhandlungen über einen Ausgleich aufzunehmen. Eine Gesandtschaft sollte sich zu ihm begeben und als Friedensbedingungen offerieren, seine *dignitas* werde gewahrt bleiben, wenn er die Belagerung Mutinas aufgebe und sich dem Senat unterstelle. Cicero argumentierte in seiner Rede gegen die schon beschlossene Gesandtschafts-

reise: Mit Antonius könne es keinen Frieden geben; er habe einer ersten Gesandtschaft kein Gehör geschenkt und sich Senatsbefehlen nicht gefügt. Er selbst, Cicero, stehe für Friedensverhandlungen mit Antonius nicht zur Verfügung, allein schon deshalb, weil seine Sicherheit weder auf dem Weg nach Mutina noch bei der persönlichen Begegnung mit Antonius gewährleistet sei. Für Antonius und seine Gewalttätigkeit gelte nicht, was ihn viele Jahre zuvor bei Asculum als moralisches Vorbild beeindruckt hatte. Angesichts der Grausamkeit der Bundesgenossenkriege ist die Darstellung Ciceros nicht unproblematisch.

Cicero, Phil. XII,11/27

Memini colloquia et cum acerrimis hostibus et cum gravissime dissidentibus civibus. Cn. Pompeius, Sexti filius, consul me praesente, cum essem tiro in eius exercitu, cum P. Vettio Scatone, duce Marsorum, inter bina castra collocutus est; quo quidem memini Sex. Pompeium, fratrem consulis, ad colloquium ipsum Roma venire, doctum virum atque sapientem. Quem cum Scato salutasset, „quem te appellem?“ inquit. At ille: „voluntate hospitem, necessitate hostem.“ Erat in illo colloquio aequitas; nullus timor, nulla suberat suspicio, mediocre etiam odium. non enim, ut eriperent nobis socii civitatem, sed ut in eam reciperentur petebant.

Ich erinnere mich an Unterredungen sowohl mit erbittertsten Feinden als auch mit aufrührerischen Bürgern. Der Konsul Cn. Pompeius, Sohn des Sextus, verhandelte in meiner Gegenwart, als ich Rekrut in seinem Heer war, mit P. Vettius Scato, dem Anführer der Marser, zwischen beiden Lagern. Ich entsinne mich, dass Sex. Pompeius, der Bruder des Konsuls, eigens zu dieser Verhandlung aus Rom kam, ein gelehrter und weiser Mann. Als Scato ihn begrüßt hatte, fragte er: „Wie soll ich dich ansprechen?“ Jener entgegnete: „Wenn es nach mir ginge, als Gastfreund, unter dem Zwang der Ereignisse als Feind.“ Fairness herrschte bei dieser Verhandlung; keine Furcht, kein unterschwelliger Verdacht, maßvoll auch die Erbitterung. Denn die Bundesgenossen waren nicht darauf aus, uns das Bürgerrecht zu entreißen, sondern selbst in es aufgenommen zu werden.

Im weiteren Verlauf des Jahres 89 v.Chr. diente Cicero im südlichen Kampanien unter dem späteren Diktator L. CORNELIUS SULLA, als dieser Stabiae und Pompeji angriff (App. civ. I,50; Vell. II,16,2) – Spuren der Einschläge von Steingeschossen sind noch heute im nördlichen Teil der pompejanischen Stadtmauer zwischen Porta Ercolano und Porta Vesuvio zu sehen – und das samnitische Nola belagerte. In seiner Schrift *De divinatione* berichtet Cicero aus eigener Anschauung von einem Vorgang, der sich im Lager Sullas ereignet hatte: Bei einer Opferfeier vor dem Feldherrnzelt hatte sich am Altar eine Schlange gezeigt; ihr Erscheinen habe den Haruspex bewogen, Sulla zum sofortigen Angriff auf das samnitische Heer zu raten.

Die Dialogschrift *De divinatione*, verfasst wohl in den ersten Monaten des Jahres 44 v.Chr., geht der Frage nach, ob es eine wirkliche, d. h. in der Wirklichkeit begründete Wahrsagung (*divinatio*) gebe oder nicht. Dialogpartner sind MARCUS CICERO und sein Bruder QUINTUS, der Dialog spielt auf Ciceros Landgut bei Tusculum. Im 1. Buch vertritt Quintus die stoische Auffassung von der Existenz der *divinatio* und erläutert sie u. a. mit dem Erscheinen der Schlange im Lager Sullas bei dessen Opfer vor dem siegreichen Angriff auf Nola. Cicero vertritt im 2. Buch im Sinne des KARNEADES und der skeptischen Akademie die entgegengesetzte Position; eine prophetische Erschließung der Zukunft sei unmöglich (auch wenn er, Augur wie er war, im Interesse des Staates an den von den Vorfahren überkommenen Ritualen festhalte): Sulla habe den Sieg vor Nola davongetragen nicht durch den weissagenden Rat (*consilio*) seines Opferbeschauers, sondern aufgrund seiner von der ratio bestimmten militärischen Taktik (*consilio*).

Cicero, div. I,33/72

Quae vero aut coniectura explicantur aut eventis animadversa ac notata sunt, ea genera divinandi, ut supra dixi, non naturalia, sed artificiosa dicuntur; in quo haruspices, augures coniectoresque numerantur. Haec inprobantur a Peripateticis, a Stoicis defenduntur. Quorum alia sunt posita in monumentis et disciplina, quod Etruscorum declarant et haruspicini et fulgurales et rituales

libri, vestri etiam augurales; alia autem subito ex tempore coniectura explicantur, ut apud Homerum Calchas, qui ex passerum numero belli Troiani annos auguratus est, et ut in Sullae scriptum historia videmus, quod te inspectante factum est, ut, cum ille in agro Nolano immolaret ante praetorium, ab infima ara subito anguis emergeret, cum quidem C. Postumius haruspex oraret illum, ut in expeditionem exercitum educeret; id cum Sulla fecisset, tum ante oppidum Nola florentissima Samnitiu castra cepit.

Was sich aber entweder durch Deutung erschließt oder an Ergebnissen wahrgenommen und festgestellt ist: Diese Arten des Wahrsagens nennt man, wie ich oben schon formuliert habe, nicht natürliche, sondern kunstgemäß gemachte Wahrsagungen. Zu denjenigen, die so vorgehen, zählt man die Haruspizes, die Auguren und die Deuter. Diese Arten des Wahrsagens werden als untauglich zurückgewiesen von den Peripatetikern, von den Stoikern aber verteidigt. Von diesen beruhen die einen auf Zeugnissen und einer Lehre, was die Eingeweidebücher, Blitzbücher und Ritualbücher der Etrusker und auch eure Auguralbücher deutlich machen; andere aber ergeben sich unmittelbar aus einer nach Lage der Umstände vorgenommenen Deutung. So machte es bei Homer Kalchas, der aus der Zahl von Sperlingen die Jahre des Trojanischen Krieges weissagte. Und so sehen wir in den historischen Aufzeichnungen Sullas geschrieben, was vor deinen Augen geschehen ist, dass nämlich, als er auf nolanischem Gebiet vor seinem Feldherrnzelt ein Opfer darbrachte, plötzlich eine Schlange vom untersten Teil des Altares her hochkletterte, worauf der Haruspex C. Postumius ihn bat, das Heer zum Kampf gegen den Feind aus dem Lager zu führen. Als Sulla dies getan hatte, nahm er anschließend vor der Stadt Nola das bestens ausgerüstete Lager der Samniten ein.

Cicero, div. II,30/65

Quae tandem ista auguratio est ex passeribus annorum potius quam aut mensuum aut dierum? Cur autem de passerculis coniecturam facit, in quibus nullum erat monstrum, de dracone silet, qui, id quod fieri non potuit, lapideus dicitur factus? Postremo quid simile habet passer annis?

Nam de angue illo, qui Sullae apparuit immolanti, utrumque memini, et Sullam, cum in expeditionem educturus esset, immolavisse, et anguem ab ara exstitisse, eoque die rem praeclare esse gestam non haruspiciis consilio sed imperatoris.

Was ist denn eigentlich das für eine Wahrsagung, die von Sperlingen lieber auf die Zahl von Jahren als von Monaten oder Tagen schließt? Warum aber macht sie eine Deutung, ausgehend von kleinen Sperlingen, an denen nicht Wunderliches war, und schweigt über die Schlange, die zu Stein geworden sein soll, was unmöglich geschehen konnte? Schließlich: Welche Ähnlichkeit hat ein Sperling mit Jahren? Bei der Schlange nun, die Sulla, als er opferte, erschien, erinnere ich mich an zweierlei: zum einen, dass Sulla, als er sein Heer in die Schlacht führen wollte, geopfert hat und dass eine Schlange vom Altar her erschienen ist, zum anderen, dass am selben Tag ein überragender Erfolg sich einstellte: nicht durch den Rat des Haruspex, sondern durch die Taktik des Feldherrn.

Etwa 25 Jahre nach seiner ersten, punktuellen Begegnung mit Pompeji, nach Studien in Rom und Griechenland und erster Anwaltstätigkeit auf dem römischen Forum ging Cicero, inzwischen politisch arriviert, mit dem Kauf eines Landgutes eine auf Dauer angelegte Verbindung mit Pompeji ein. Der Erwerb des Pompeianum fiel in die Zeit kurz nach seinem Konsulatsjahr 63 v.Chr., der genaue Zeitpunkt ist nicht überliefert. Seine erste Erwähnung findet sich in einem Brief an ATTICUS von Mai 60 v. Chr. (Att. I,20,1). Cicero war als *homo novus* darauf bedacht, auch äußerlich kundzutun, dass er nunmehr zu den Spitzen der Gesellschaft gehörte. So erwarb er neben einem standesgemäßen Anwesen im Prominentenviertel Roms am Palatin, das er 62 v. Chr. CRASSUS für horrende 3 ½ Millionen Sesterze abgekauft hatte, eine Reihe von Landsitzen, insgesamt sieben, darunter das Pompeianum.

Das Geld für solch außerordentlich teuren Lebenswandel hatte Cicero teils als Anwalt in Prozessen eingenommen, teils hatte er sich beträchtlich verschuldet: *Tusculanum et Pompeianum valde me delectant, nisi quod me, illum ipsum vindicem aeris alieni, aere non Corinthio sed hoc*

circumforaneo obruerunt / Das Tusculanum und das Pompeianum machen mir viel Freude, außer dass sie mich, ausgerechnet den Beschützer der Gläubiger, mit Schulden arg belastet haben, zwar nicht mit korinthischem Erz (das zumeist für hochwertige Kunstobjekte verwendet wurde; der Verf.), doch mit auf dem Forum geborgten Geld (Att. II,1,11). Möglicherweise profitierte der teure Lebenswandel auch vom Vermögen seiner Frau TERENTIA.

Sein Umgang mit Geld und Schulden gab damals Anlass für mancherlei Verdächtigungen. Eine davon stand im Zusammenhang mit seiner erfolgreichen Verteidigungsrede für den zwielichtigen, in den Proskriptionen des Diktators Sulla reich gewordenen P. CORNELIUS SULLA (Cic. off. 2,29). Als einer der *triumviri coloniae deducendae* war er mit der Errichtung der Kolonie Pompeji um 80 v. Chr. beauftragt gewesen; wegen Bestechung bei seiner Bewerbung um das Konsulat des Jahres 65 v. Chr. war er verurteilt und aus dem Senat ausgestoßen worden (Sall. Cat. 18). 62 v. Chr. war er angeklagt, mit CATILINA gemeinsame Sache gemacht zu haben. Dass ausgerechnet der Catilina-Feind Cicero einen solchen Mann verteidigte, mutete die Zeitgenossen seltsam an. Es war davon die Rede, Sulla habe ihm noch während des Prozesses ein Darlehen von zwei Millionen Sesterzen gegeben (Gellius, XII,12,2). Bemerkenswert ist, dass der Erwerb des Pompeianums genau in diese Zeit fiel.

Bemerkenswert ist aber auch, dass Cicero zu diesem Zeitpunkt sich bereits genaueren Einblick in innerstädtische Probleme Pompejis verschafft hatte. Die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse waren maßgeblich bestimmt vom Gegensatz zwischen den alteingesessenen Pompejanern und etwa 2000 Veteranen, die der Diktator Sulla ab 80 v. Chr. als Kolonisten in Pompeji angesiedelt hatte. Pompeji war römische Kolonie geworden, die politische Führung der Stadt war in die Hände der Neusiedler übergegangen. Alle städtischen Beamten gehörten für einige Jahrzehnte Kolonistenfamilien an, alle wesentlichen Entscheidungen dieser Zeit wurden von Kolonisten getroffen. Cicero bestätigt in seiner im Jahre 62 v. Chr. in Rom gehaltenen Rede *Pro Sulla* diese Gegner-

schaft und die damit verbundene Uneinigkeit bei Beschlüssen. Mit *ambulatio* erwähnt er sogar ein konkretes Streitobjekt. Möglich ist, dass er damit die Quadriportikus hinter den beiden Theatern bezeichnet, deren Benutzung strittig gewesen sein könnte. Das kleine Theater war in den ersten Jahren der Kolonie von C. QUINCTIUS VALGUS und M. PORCIUS, beides sullanische *duoviri*, errichtet worden. Diese hatten möglicherweise die Benutzung der attraktiven Quadriportikus, zeitlich vor dem kleinen Theater angelegt, nur den Kolonisten gestattet.

Cicero, Sull. 60-62

(60) *Iam vero quod obiecit Pompeianos esse a Sulla impulsos, ut ad istam coniurationem atque ad hoc nefarium facinus accederent, id cuius modi sit intellegere non possum. An tibi Pompeiani coniurasse videntur? Quis hoc dixit umquam aut quae fuit istius rei vel minima suspicio? „Diiunxit“ inquit „eos a colonis, ut hoc discidio ac dissensione facta oppidum in sua potestate posset per Pompeianos habere.“ Primum omnis Pompeianorum colonorumque dissensio delata ad patronos est, cum iam inveterasset ac multos annos esset agitata; deinde ita a patronis res cognita est, ut nulla in re a ceterorum sententiis Sulla dissenserit; postremo coloni ipsi sic intellegunt non Pompeianos a Sulla magis quam sese esse defensos. (61) Atque hoc, iudices, ex hac frequentia colonorum, honestissimorum hominum, intellegere potestis, qui adsunt, laborant, hunc patronum, defensorem, custodem illius coloniae, si in omni fortuna atque omni honore incolumem habere non potuerunt, in hoc tamen casu, in quo adflictus iacet, per vos iuvari conservarique cupiunt. Adsunt pari studio Pompeiani, qui ab illis etiam in crimen vocantur; qui ita de ambulatione ac de suffragiis suis cum colonis dissenserunt, ut idem de communi salute sentirent. (62) Ac ne haec quidem P. Sullae mihi videtur silentio praetereunda esse virtus, quod, cum ab hoc illa colonia deducta sit et cum commoda colonorum a fortunis Pompeianorum rei publicae fortuna diiunxerit, ita carus utrisque est atque iucundus, ut non alteros demovisse sed utrosque constituisse videatur.*

(60) Nun aber, was den Vorwurf angeht, die [alteingesessenen] Pompejaner seien von Sulla

dazu gebracht worden, sich dieser schändlichen Verschwörung und diesem gottlosen Verbrechen anzuschließen: Ich kann nicht erkennen, dass dies so ist. Oder scheint dir, die Pompejaner wären Mitverschwörer gewesen? Wer hat dies jemals gesagt oder gibt es dafür auch nur den geringsten Verdacht? „Er hat sie von den [neuen] Siedlern entzweit“, sagt der Ankläger, „um die Stadt, wenn diese Trennung und Uneinigkeit bewirkt worden sei, mithilfe der Pompejaner in seiner Gewalt haben zu können.“ Erstens: Jede Uneinigkeit zwischen den Pompejanern und den Siedlern wurde den *patroni* erst zugetragen, als sie sich schon festgesetzt hatte und viele Jahre lang geschürt worden war. Zweitens wurde die Angelegenheit von den *patroni* so untersucht und behandelt, dass Sulla in keinem Fall von den Ansichten der anderen *patroni* abwich. Schließlich: Die Siedler wussten selbst genau, dass die Pompejaner von Sulla nicht mehr geschützt worden waren als sie selbst. (61) Und dies, ihr Richter, könnt ihr erkennen an dieser große Anzahl von Siedlern, die hier anwesend sind, höchst ehrenwerte Männer, die voller Sorge um ihn sind. Sie wünschen, dass dieser *patronus*, Verteidiger und Beschützer jener Kolonie, auch wenn sie ihn nicht in jeder Lebenslage und jedem Amt unbeschädigt sehen konnten, in der jetzigen Situation, in der er beschädigt dasteht, dennoch durch euch Hilfe und Schutz erfahren wird. Anwesend sind im gleichen Bestreben Pompejaner, die von jenen [Anklägern] sogar [der Beteiligung an der Verschwörung] beschuldigt werden. Obwohl sie in der Frage der *ambulationis* und in ihrem Abstimmungsverhalten bei Wahlen uneins mit den Siedlern waren, so stimmen sie doch grundsätzlich überein in Fragen des gemeinsamen Wohls. (62) Und mir scheint, ich sollte auch nicht folgenden Erfolg des P. Sulla mit Schweigen übergehen, dass er nämlich, obwohl jene Kolonie von ihm gegründet ist und obgleich das Wohl unseres Staates die Interessen der Siedler vom Wohl der Pompejaner getrennt hat, bei beiden Bevölkerungsgruppen so beliebt ist und so geschätzt, dass er nicht eine Gruppe beiseite geschoben, sondern beiden eine gemeinsame Existenz ermöglicht zu haben scheint.

Eine vermutlich fälschlicherweise SALLUST zugeschriebene Invektive aus augusteischer Zeit klagt Cicero wegen der Verquickung von Geldgeschäften und politischer Tätigkeit an: Cicero habe, angestachelt von seiner Frau Terentia, die Prozesse des Jahres 62 schamlos zu seiner Bereicherung genutzt, indem er alle die für Verschwörer erklärt habe, die ihm nichts zahlen konnten für seine Villen bei Tusculum und Pompeji oder das Haus in Rom. Die *Lex Plautia*, auf die sich Cicero berufen habe, richtete sich gegen konspiratives und gewaltsames Vorgehen gegen Senat, Magistrate und die *res publica*; auf ihrer Grundlage war auch Catilina verurteilt worden.

Inv. Cic. 3,1; 4,1

(3,1) ... *Sed ut opinor, illa te magis extollunt, quae post consulatum cum Terentia uxore de re publica consuluisti, cum legis Plautiae iudicia domo faciebatis; ex coniuratis aliquos pecunia condemnabas, cum tibi alius Tusculanam, alius Pompeianam villam exaedificabat, alius domum emebat ... (4,1) Quae si tibi falsa obicio, redde rationem, quantum patrimonii acceperis, quid tibi litibus accreverit, qua ex pecunia domum paraveris, Tusculanum et Pompeianum infinito sumptu aedificaveris, aut si retices, cui dubium potest esse: opulentiam istam ex sanguine et miseriis civium parasti.*

(3,1) ... Wie ich aber vermute, machen dich noch mehr jene Beschlüsse in Staatsangelegenheiten überheblich, die du nach deinem Konsulat zusammen mit deiner Gattin Terentia gefasst hast, als ihr von zu Hause aus ständig Gerichtsurteile nach der *Lex Plautia* gemacht habt. Von den Verschwörern hast du einige nur zu einer Geldstrafe verurteilen lassen, wenn der eine das Tusculanum, ein anderer das Pompeianum ausbauen ließ und wieder ein anderer das Haus [in Rom] kaufte ... (4,1) Wenn ich dir dies zu Unrecht vorwerfe, dann gib Rechenschaft, wie viel an Erbschaft du erhalten hast, was dir durch Prozesse zugewachsen ist, mit welchem Geld du dir das Stadthaus verschafft und das Tusculanum und das Pompeianum mit grenzenlosem Aufwand gebaut hast. Oder wem kann es, wenn du keine Auskunft gibst, zweifelhaft sein: Du hast dir deinen schäbigen Reichtum aus dem Blut und dem Elend von Bürgern verschafft.

Verdächtigt wurde Cicero auch, in einen unappetitlichen Handel mit seinem Kollegen im Amt des Konsuls C. ANTONIUS HYBRIDA verwickelt zu sein, der während seiner Statthalterschaft in Makedonien 62 v. Chr. erpresserisch Geld eingetrieben habe, das er eigener Aussage nach teilweise an Cicero habe weitergeben müssen (Att. I,12,2). Cicero schreibt in Briefen an Atticus von Januar und Februar 61 v. Chr. ohne nähere Erklärung von einer weiblichen Mittelsperson mit Decknamen Teucris, die nach einigem Hin und Her wohl Gelder überbracht hat: *Teucris illa lentum negotium est, sed tamen est in spe* / Die Trojanerin ist ein langsames Unterfangen, aber ich hoffe auf sie (Att. I,13,6); *Teucris promissa patravit* / Die Trojanerin hat das Versprochene ausgeführt (Att. I,14,7). Auch diese Vorgänge fielen zeitlich mit dem Erwerb des Pompeianums zusammen.

Das Pompeianum war der südlichste der Landsitze Ciceros, von Rom etwa 300 Kilometer entfernt. Ob es, wie in der Sallust zugeschriebenen Invektive zu lesen ist, *infinito sumptu* ausgestattet war, muss eingedenk ihrer Aussageabsicht offen bleiben; PLUTARCH nennt das Landgut jedenfalls ἀγρός οὐ μέγας (Cic. 8,3). Soweit sich rekonstruieren lässt, hat Cicero dort weniger Zeit zugebracht als auf seinen anderen Landsitzen. So hat er dort z. B. nur etwa zehn Briefe an Atticus geschrieben. Zum Vergleich: Vom Tusculanum sind 78 Briefe an Atticus abgegangen. Von den etwa 270 in die Briefsammlung *Ad familiares* aufgenommenen Briefen Ciceros sind nur zwei oder drei auf dem Pompeianum geschrieben. Einige Aufenthaltstermine waren sicherlich politisch diktiert, deutlich wird jedoch, dass Cicero sein Pompeianum vorzugsweise im Monat Mai aufgesucht hat. Bekannt sind seine Aufenthalte Anfang Mai 60, im Mai 54, im Mai 51, im Mai 49 sowie in den Monaten Mai, Juli und August 44 v. Chr.

Dass Cicero bei den Aufenthalten auf seinem Pompeianum im Laufe der Zeit Einblick in die lokale Politik in Pompeji erhielt, wird nicht nur in der Rede *Pro Sulla* deutlich. Gleiches vermittelt auch das von MACROBIUS überlieferte Bonmot: *Idem Cicero alias facilitatem Caesaris in adlegendo senatu inrisit palam. Nam cum ab hospite suo P.*

Mallio rogaretur, ut decurionatum privigno eius expediret, adsistente frequentia dicit: Romae, si vis, habebit, Pompeis difficile est / Derselbe Cicero machte sich bei einer anderen Gelegenheit unverhohlen lustig über die Bereitwilligkeit Caesars bei der Aufnahme neuer Mitglieder in den Senat. Als er nämlich von seinem Gast Publius Mallius gebeten wurde, den Eintritt seines Stiefsohnes in den Stadtrat zu unterstützen, sagte er in Gegenwart zahlreicher Zuhörer: In Rom wird er einen Sitz bekommen, wenn du willst, in Pompeji aber ist dies schwierig (Macrobius, Sat. II,3,11). Auch auf private Geschäfte mit Bewohnern von Pompeji und seiner Umgebung dürfte Cicero seine Aufmerksamkeit gelenkt haben; sein Interesse an Grundstücken in der Region Pompeji ist noch für Juni 45 belegt: *Velim ... alicui des negotium, qui quaerat, Q. Staberi fundus num quis in Pompeiano Nolanove venalis sit* / Beauftrage bitte jemanden herauszufinden, ob ein Landgut des Q. Staberius im Gebiet von Pompeji oder Nola zum Verkauf steht (Att. XIII,17).

Der Aufenthalt im Mai 54 fiel in eine Zeit, in der Cicero unter den Triumvirn Pompeius und Caesar ohne politischen Einfluss war und damit begann, sich der Abfassung philosophischer Schriften zu widmen. Der Brief an seinen Bruder Quintus aus diesen Tagen, geschrieben auf dem Pompeianum oder dem Cumanum, informiert über den Beginn seiner Arbeit an *De re publica*, für die ihm die Ruhe beider Landhäuser zuträglich gewesen sei. Sollte Cicero den Brief auf dem Pompeianum verfasst haben, gibt der erwähnte Meerblick immerhin einen vagen Hinweis auf die Lage dieses Landgutes.

Cicero, ad Q. fr. II,13,1

Duas adhuc a te accepi epistulas, quarum alteram in ipso discessu nostro, alteram Arimino datam; plures, quas scribis te dedisse, non acceperam. Ego me in Cumano et Pompeiano, praeterquam quod sine te, ceterum satis commode oblectabam et eram in isdem locis usque ad Kal. Iun. futurus. Scribebam illa, quae dixeram πολιτικά, spissum sane opus et operosum; sed, si ex sententia successerit, bene erit opera posita; sin minus, in illud ipsum mare deiciemus, quod spectantes scribimus, atque aggrediemur alia, quoniam quiescere non possumus.

Zwei Briefe habe ich bisher von dir erhalten, einen davon im Moment unseres Auseinandergehens geschrieben, den anderen in Ariminum; mehrere, von denen du schreibst, sie aufgegeben zu haben, hatte ich nicht bekommen. Ich habe die Zeit auf dem Cumanum und dem Pompeianum, außer dass sie ohne dich war, im Übrigen recht angenehm verbracht und wollte auch an diesen Orten bis zu den Kalenden des Juni sein. Ich habe an dem, was ich *πολιτικά* genannt hatte, geschrieben, eine reichlich langwierige und mühevoll Arbeit. Aber wenn es nach Wunsch gelingt, wird die Mühe gut verwendet sein, wenn weniger, werde ich es genau in dieses Meer hinabwerfen, auf das ich beim Schreiben blicke, und werde ein anderes in Angriff nehmen, da ich ja nicht Ruhe geben kann.

Ciceros Aufenthalt auf dem Pompeianum im Mai 49 war politisch bedingt. In den Auseinandersetzungen des Bürgerkrieges stand er bekanntlich auf der Seite des POMPEIUS. Nachdem seine Begegnung mit Caesar am 28. März 49 v. Chr. in Formiae keine Annäherung erbracht hatte, setzte Cicero alles daran, aus Italien fortzukommen. Trotz zweier brieflicher Mahnungen des Antonius, Caesars Statthalter in Italien, Caesar habe ihm ausdrücklich befohlen, niemanden aus Italien abreisen zu lassen – mit niemand war Cicero gemeint –, blieb er zur Flucht entschlossen. Um den Fluchtverdacht jedoch von sich abzulenken, begab sich Cicero von Cumae aus am 12. Mai 49 v. Chr. auf sein Pompeianum, ins vermeintlich politikferne Abseits: *Ego, dum panes et cetera in navem parantur, excurro in Pompeianum* / Während Brote und das Übrige auf das Schiff geschafft wird, reise ich einmal kurz zu meinem Pompeianum (Att. X,17,4). Dort erfuhr er allerdings zu seiner Überraschung, dass die Zenturionen von drei in Pompeji einquartierten Kohorten bereit seien, sich und ihre Soldaten seinem Befehl zu unterstellen – eine Verführung, wie er zugab, der er aber nicht nachgab.

Cicero, Att. X,18,3–5

(3) *Cato, qui Siciliam tenere nullo negotio potuit et si tenuisset, omnes boni ad eum se contulissent, Syracusis profectus est ante diem VIII Kal. Mai.,*

ut ad me Curio scripsit. Utinam, quod aiunt, Cotta Sardiniam teneat! Est enim rumor. O, si id fuerit, turpem Catonem! (4) *Ego ut minuerem suspicionem profectionis aut cogitationis meae, profectus sum in Pompeianum a. d. IIII Idus, ut ibi essem, dum quae ad navigandum opus essent pararentur. Cum ad villam venissem, ventum est ad me: centuriones trium cohortium, quae Pompeiis sunt, me velle postridie convenire; haec mecum Ninnius noster velle eos mihi se et oppidum tradere. At ego abii postridie a villa ante lucem, ut me omnino illi ne viderent. Quid enim erat in tribus cohortibus? quid si plures? quo apparatu? Cogitavi eadem illa Caeliana, quae legi in epistula tua, quam accepi, simul et in Cumanum veni eodem die; et simul fieri poterat, ut temptaremur. Omnem igitur suspicionem sustuli.* (5) *Sed cum redeo, Hortensius venerat et ad me Terentiam salutatum deverterat. Sermone erat usus honorifico erga me. Iam eum, ut puto, videbo; misit enim puerum se ad me venire. hoc quidem melius quam collega noster Antonius, cuius inter lictores lectica mima portatur.*

(3) Cato, der die Möglichkeit hatte, Sizilien ohne Schwierigkeit zu halten (und wenn er es gehalten hätte, hätten sich alle Guten um ihn geschart), ist am 24. April aus Syrakus aufgebrochen, wie mir Curio geschrieben hat. Hoffentlich hält Cotta, wie ja gesagt wird, Sardinien! Jedenfalls geht die Rede davon um. Welche Schande für Cato, wenn dies sein sollte! (4) Ich bin, um den Verdacht, ich würde abreisen oder etwas planen, zu verringern, am 12. zum Pompeianum aufgebrochen, um dort zu sein, während das, was für eine Schiffsreise nötig ist, beschafft würde. Als ich auf meinem Landgut angekommen war, kam man zu mir und sagte, die Zenturionen dreier Kohorten, die in Pompeji stationiert sind, wünschten, mit mir am folgenden Tag zusammenzutreffen; dies berichtete mir unser Freund Ninnius; sie wollten sich und die Stadt mir übergeben. Aber ich verließ am folgenden Tag noch vor Sonnenaufgang das Landgut, damit jene mich keinesfalls sähen. Welchen Wert hatten denn drei Kohorten? Was, wenn es mehr gewesen wären? Wie waren sie ausgerüstet? Ich habe an jenen [fehlgeschlagenen] Aufstand des Caelius gedacht, von dem ich in deinem Brief gelesen habe, den ich erhielt, als ich noch am selben Tag auf mein

Cumanum kam. Und gleichzeitig konnte es mir geschehen, in Versuchung geführt zu werden! Jeglichen Verdacht habe ich also beseitigt. (5) Als ich aber zurückkomme, war Hortensius da gewesen, er hatte einen Abstecher zu mir gemacht, um Terentia zu begrüßen. Er hat über mich sehr ehrend gesprochen. Gleich werde ich ihn, wie ich glaube, sehen. Er hat nämlich durch einen Jungen ausrichten lassen, dass er zu mir komme. Dies jedenfalls ist besser als das, was unser Antonius gestattet, unter dessen Liktoern sich eine billige Schauspielerin in einer Sänfte tragen lässt.

Cicero gelang es schließlich trotz scharfer Bewachung der Küste, am 7. Juni 49 v. Chr. von Caieta bei Formiae aus in See zu stechen und nach Griechenland zu den geflohenen Senatoren und ins Lager des Pompeius zu gelangen (Rückkehr nach Italien/Brundisium: Oktober 48; Begnadigung durch Caesar in Brundisium: 25. September 47; Rückkehr nach Rom: Oktober 47 v. Chr.).

An den kurzen, nicht undramatischen Aufenthalt auf seinem Pompeianum am 12./13. Mai 49 v. Chr. erinnerte Cicero auch in einem Brief, den er Ende August oder Anfang September 46 v. Chr. aus Rom an MARCUS MARIUS schrieb. Absicht dieses Briefes war, sich ausführlich gegen Vorhaltungen aus optimatischen Kreisen zu rechtfertigen, er sei Caesar seit dessen Rückkehr vom afrikanischen Feldzug (Ende Juli 46) zu sehr entgegengekommen; er habe nach dem Vorbild Catos den Heldentod suchen müssen.

Der Adressat des Briefes, ein gebildeter Mann, war mit Cicero eng befreundet, vielleicht sogar verwandt. Er lebte krankheitsbedingt zurückgezogen in seiner Villa bei Stabiae, quasi als Nachbar von Ciceros Pompeianum. Ebenso wie die genaue Lage des Pompeianum ist auch die seines Landgutes nicht bekannt.

Cicero, fam. VII,3,1f.

(1) Persaepe mihi cogitanti de communibus miseriis, in quibus tot annos versamur et, ut video, versabimur, solet in mentem venire illius temporis, quo proxime fuimus una; quin etiam ipsum diem memoria teneo: nam a. d. IIII Id. Mai. Lentulo et Marcello consulibus, cum in Pompeianum vesperi venissem, tu mihi sollicito animo praesto fuisti.

Sollicitum autem te habebat cogitatio cum officium etiam periculi mei. Si manerem in Italia, verebare, ne officio deessem; si proficiscerer ad bellum, periculum te meum commovebat. Quo tempore vidisti profecto me quoque ita conturbatum, ut non explicarem, quid esset optimum factu. Pudori tamen malui famaeque cedere quam salutis meae rationem ducere. (2) Cuius me mei facti paenituit non tam propter periculum meum quam propter vitia multa, quae ibi offendi, quo veneram ...

(1) Sehr oft kommt mir, wenn ich an das gemeinsame Unglück denke, in dem wir uns so viele Jahre befinden und, wie ich sehe, befinden werden, in den Sinn die Erinnerung an jene Zeit, in der wir das letzte Mal zusammen waren. Ja, ich habe sogar das Datum noch genau in Erinnerung: Am 12. Mai im Konsulatsjahr des Lentulus und des Marcellus hast du nämlich, als ich abends auf mein Pompeianum gekommen war, mich in großer Aufregung aufgesucht. Aufgeregt aber hatte dich der Gedanke sowohl an meine Verpflichtung als auch besonders an die mir drohende Gefahr: Wenn ich in Italien bliebe, fürchtetest du, würde ich meine Pflicht vernachlässigen; wenn ich zum Krieg aufbräche, beunruhigte dich die Gefahr, in die ich mich begäbe. In diesem Moment hast du wahrlich auch mich so verwirrt gesehen, dass ich nicht herausfand, was das Beste zu tun sei. Doch wollte ich lieber dem Ehrgefühl und meinem Ruf nachgeben als Rücksicht nehmen auf mein Wohlergehen. (2) Meine Entscheidung reut mich nicht so sehr wegen der mir drohenden Gefahr als wegen der vielen Missstände, die ich dann dort (im Lager des Pompeius) angetroffen habe, wohin ich gekommen war ...

Das Pompeianum war ebenso wie die übrigen Landgüter für Cicero sowohl Refugium in politisch schwerer Zeit als auch Ort des *otium* und der Philosophie. Einen Eindruck davon vermittelt eine Passage aus der ersten Fassung seiner *Academici libri*, fertiggestellt Mitte Mai 45 v. Chr., drei Monate nach dem Tod seiner Tochter Tullia. In dieser Dialogschrift lässt Cicero eine philosophische Runde, besetzt mit prominenten Römern (Q. LUTATIUS CATULUS, Konsul 78; L. LICINIUS LUCULLUS, Konsul 74; Q. HORTENSIUS, Redner, Konsul 69) und ihm selbst erkenntnistheoreti-

sche Fragen erörtern. Der Dialog spielt kurz nach seinem Konsulatsjahr auf verschiedenen Landgütern am Golf von Neapel, darunter auch auf dem Pompeianum. Auch wenn er gänzlich Fiktion ist, gibt er doch idealtypisch die Atmosphäre der ruhigen Zuwendung zu Literatur und Philosophie im Kreis gebildeter Freunde auf beschaulichen Landgütern wieder.

Cicero, ac. 2

... *Quibus de rebus et alias saepe nobis multa quaesita et disputata sunt et quondam in Hortensii villa, quae est ad Baulos, cum eo Catulus et Lucullus nosque ipsi postridie venissemus quam apud Catulum fuissemus. Quo quidem etiam maturius venimus, quod erat constitutum, si ventus esset, Lucullo in Neapolitanum mihi in Pompeianum navigare. Cum igitur pauca in xysto locuti essemus, tum eodem in spatio consedimus.*

... Über diese Themen habe ich oft und viel beraten und diskutiert sowohl bei anderen Gelegenheiten als auch einst auf dem Landgut des Hortensius, das bei Bauli liegt, als Catulus, Lucullus und ich selbst dorthin gekommen waren, nachdem wir tags zuvor bei Catulus gewesen waren. Dorthin kamen wir sogar ziemlich zeitig, weil abgesprochen war, dass, wenn der Wind günstig sei, Lucullus per Schiff zu seinen Landgut bei Neapel und ich zu meinem Pompeianum fahren sollten. Nachdem wir also wenige Worte auf der Gartenterrasse gewechselt hatten, ließen wir uns anschließend im selben Bereich gemeinsam nieder [zum Gespräch].

Um der unsicheren Lage in Rom nach Caesars Ermordung an den Iden des März 44 v. Chr. zu entkommen, begab sich Cicero auf seine Landsitze am Golf von Neapel, wobei er jeweils nur wenige Tage an einem Ort zubrachte (Aufenthalt auf dem Pompeianum vom 3. bis 10. Mai 44 v. Chr.). Nach einigem Schwanken entschied er sich, eine schon länger in Aussicht genommene Reise nach Griechenland zu seinem Sohn, der in Athen studierte, jetzt auf sich zu nehmen. Nach einem erneut mehrtägigen Aufenthalt auf dem Pompeianum (11. bis 17. Juni 44 v. Chr.) begann er die Seereise auf drei Barken im Hafen von Pompeji unterhalb des heute Porta Marina genannten Stadttors. Der

Abschied fiel ihm, wie er Atticus noch während des Einschiffens schrieb, schwer.

Cicero, Att. XVI,5,4; 5,6

(4) ... *Multa me movent in discessu, in primis mehercule quod diiungor a te. Movet etiam navigationis labor alienus non ab aetate solum nostra, verum etiam a dignitate tempusque discessus subabsurdum. Relinquimus enim pacem, ut ad bellum revertamur, quodque temporis in praediolis nostris et belle aedificatis et satis amoenis consumi potuit, in peregrinatione consumimus. Consolantur haec: aut proderimus aliquid Ciceroni aut, quantum profici possit, iudicabimus. Deinde tu iam, ut spero et ut promittis, aderis. Quod quidem si acciderit, omnia nobis erunt meliora ... (6) Haec ego conscendens e Pompeiano tribus actuariolis decemscalmis ...*

(4) ... Vieles bewegt mich beim Abschied, besonders, beim Herkules, dass ich von dir getrennt werde. Es bewegt mich auch die Mühe der Seereise, unpassend nicht nur für mein Alter, sondern auch unvereinbar mit meiner Stellung, und der ziemlich unpassende Zeitpunkt der Abreise. Ich verlasse nämlich den Frieden, um zum Krieg zurückzukehren, und was an Zeit auf meinen hübsch erbauten und recht anmutigen kleinen Landgütern verbracht werden könnte, das verbringe ich auf Reise in der Fremde. Dieses tröstet: Entweder werde ich [meinem Sohn] Cicero etwas nützlich sein oder wenigstens beurteilen, was sich erreichen lässt. Dann wirst du schon da sein, wie ich hoffe und du versprichst. Wenn das wenigstens eintritt, wird alles für mich besser sein ... (6) Dies schreibe ich, während ich vom Pompeianum aus drei kleine Boote, mit zehn Ruderhölzern ausgestattet, besteige ...

Die Seereise führte ihn nur bis Sizilien. Als ihn Nachrichten, es bestehe Aussicht, dass Antonius einlenke, erreichten, und als politische Freunde ausrichten ließen, man vermisse ihn in Rom, brach er seine Reise ab. Die Rückreise zu Schiff führte ihn wieder nach Pompeji, wo er sich am 19. August 44 v. Chr. auf dem Pompeianum einfand. In der Schlusspassage eines Briefes, an diesem Tag an Atticus verfasst, in dem er sich ausführlich mit den Gründen seiner Rückkehr beschäftigt,

schreibt er in dunkler Ahnung von dem, was mit seiner Rückkehr nach Rom verbunden war.

Cicero, Att. XVI,7,7f.

(7) ... *Sed abesse hanc aetatem longe a sepulcro negant oportere.* (8) ... *Haec scripsi navigans, cum in Pompeianum accederem, XIII Kal.*

(7) ... Aber [meine Freunde in Rom] verneinen, dass dieses mein Alter sich weit vom Grab entfernen sollte. (8) ... Dies habe ich geschrieben noch auf See, als ich mich dem Pompeianum näherte, am 19.

Ob Cicero sich danach noch einmal auf seinem Landgut bei Pompeji aufgehalten hat, ist nicht belegt. In einem Brief von November 44, geschrieben in Puteoli zwischen Hoffen und Bangen, äußerte er, warum er in der damaligen Situation sein Pompeianum nicht aufsuchte: *Ego me, ut scripseram, in Pompeianum non abidi, primo tempestatibus..., deinde ab Octaviano cotidie litterae, ut negotium susciperem, Capuam venirem, iterum rem publicam servarem, Romam utique statim* / Ich habe mich nicht, wie ich geschrieben hatte, zu meinem Pompeianum weggegeben, zunächst wegen des abscheulichen Wetters, ...

dann weil ich täglich Briefe von Octavian erhalte, eine Aufgabe zu übernehmen, nach Capua [zu einer Unterredung] zu kommen, erneut die res publica zu retten und auf jeden Fall sofort nach Rom zurückzukehren (Att. XVI,11,6). Ciceros Erwartung erfüllte sich zunächst: Ende 44 und in der ersten Jahreshälfte 43 v. Chr. agierte er in führender Rolle und mit großer Energie in Rom, ablesbar an den Philippischen Reden und der Vielzahl seiner Briefe aus dieser Zeit. Sein Einfluss, ja sein politisches Wirken insgesamt endete aber mit dem politischen Ausgleich zwischen Antonius und Oktavian. Über die letzten Monate seines Lebens liegen so gut wie keine Nachrichten mehr vor. Die Vermutung, er habe sich in dieser Zeit auf seinen Gütern aufgehalten, ist jedoch nicht abwegig. Die Nachricht von seiner Ächtung unter den neuen Triumvirn erreichte ihn auf dem Tusculanum (Plut. Cicero 47,1). Auf der Flucht – Ziel war erneut Griechenland – wurde Cicero in der Nähe seines Landsitzes bei Formiae von Leuten des Antonius ermordet (7. Dezember 43 v. Chr.).

Die Stadt Pompeji hatte, als Cicero den Tod fand, noch etwas mehr als 120 Lebensjahre vor sich, ehe auch sie ein gewaltsames Ende erfuhr.

ARNO HÜTTEMANN, Lohmar

Lukrez und Spinoza – Ein Protreptikos

PHILIPP BLOM erwähnt in seinem Buch „Böse Philosophen“, in dem er das Wirken der Aufklärung am Beispiel eines Pariser Salons des 18. Jh.s behandelt,¹ an mehreren Stellen den Dichter LUKREZ und den Philosophen BARUCH DE SPINOZA. An einer Stelle stellt er eine Verknüpfung zwischen beiden her: „[Diese Gedanken] entstammten der kleinen, aber bedeutsamen Tradition der europäischen Freidenker von EPIKUR bis LUKREZ, von MONTAIGNE und SPINOZA bis BAYLE.“² Lukrez erscheint hier als Vermittler zwischen griechischer und frühneuzeitlicher Philosophie, Spinoza als Vorbereiter der Aufklärung des 18. Jahrhunderts.

Doch hat Spinoza überhaupt von seinem Vorgänger Notiz genommen, und, wenn ja, in welcher Weise? Das Ergebnis der Untersuchung scheint

zunächst enttäuschend auszufallen; denn Spinoza erwähnt Lukrez in seinen Werken nur an einer einzigen Stelle, nämlich in einem Brief³ an HUGO BOXEL.⁴ Das Thema, um das es dort geht, mag uns heutzutage abwegig erscheinen; es charakterisiert aber durchaus die Richtung eines gemeinsamen Kampfes beider Autoren – des Kampfes gegen den Aberglauben. Es geht nämlich um Gespenster.

Nun ist bekannt, dass Spinoza ohnehin nicht dazu neigte, seine philosophischen Vorgänger – seien es nun Gegner oder Verbündete – zu nennen oder gar zu zitieren, doch eine einmalige Nennung erscheint dann doch etwas zu dürftig, um von einer anerkannten Geistesverwandtschaft sprechen zu können.

Sparen wir uns die bekanntesten antiken Philosophen, PLATON und ARISTOTELES, auf

und prüfen zunächst, wie oft die anderen antiken Geistesgrößen, ob nun als Einzelpersonen oder als Philosophenschulen, von Spinoza erwähnt wurden, so erleben wir eine kleine Überraschung: Ob nun Epikur, die Stoiker, die Atomisten, DEMOKRIT oder SOKRATES – sie alle werden auch nur ein einziges Mal und zwar an der oben genannten Stelle genannt; nun können noch SEXTUS EMPIRICUS sowie „*aliique Sceptici*“ hinzugenommen, werden; diese werden im selben Brief, nur an anderer Stelle, und ebenfalls nur ein einziges Mal genannt.⁵ Es bleiben nun Platon und Aristoteles.⁶ Dass Platon und Aristoteles vier Mal bzw. sechs Mal genannt und einige Mal auch zitiert werden, erweist sich als wenig aussagekräftig, sieht man sich die nun bereits mehrfach genannte Stelle aus Spinozas Brief an Hugo Boxel genauer an. Dort heißt es gleich zu Beginn: „*Non multum apud me Auctoritas Platonis, Aristotelis, ac Socratis valet.*“⁷ Mag es Philosophiehistoriker und Altertumswissenschaftler grausen – diese Stelle ist durchaus typisch für die Einstellung Spinozas zu den drei Genannten. (Ein anderer typischer Modus seiner Auseinandersetzung ist übrigens die Nicht-Nennung.)

Ihnen entgegengesetzt werden die übrigen oben genannten Philosophen: „*Miratus fuissem, si Epicurum, Democritum, Lucretium, vel aliquem ex Atomistis, atomorumque defensoribus protulisses.*“⁸ Zwar sind die drei Einzelpersonen nicht in der richtigen historischen Reihenfolge genannt, doch, was sie verbindet, wird deutlich durch die Bezeichnungen „*Atomisti atomorumque defensores*“⁹

Ihnen werden Platon, Aristoteles und Socrates und deren Nachfolger gegenüber gestellt. Von ihnen heißt es: „*non enim mirandum est eos [...] vetulis credidisse, ut Democriti auctoritatem eleverent, cuius bonae famae tantopere inviderunt, ut omnes ejus libros, quos tanta cum laude ediderat, combusserint.*“

Mit dieser skurrilen Behauptung werden sie bloßgestellt, Demokrit – und mit ihm Epikur und Lukrez – als leuchtende Vorbilder ihnen entgegengesetzt. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass selbst die nur einmalige Erwähnung des Lukrez durch Spinoza eine tragfähige Grundlage für die Einschätzung ergibt, dass

dieser jenen hoch geschätzt haben muss. Einen Hinweis gibt auch Philipp Blom, der das Werk des Lukrez mit folgenden Worten charakterisiert: „Der Sprengstoff von *De rerum natura* lag [...] in dem moralischen Mut, mit dem der Dichter und Philosoph die Ideen früherer Denker ihrer logischen Konsequenz zuführte.“¹¹

Zu diesen gehörte neben Demokrit vor allem Epikur, über den Blom schreibt:¹² „Was die Theologen ihm über die Jahrhunderte nicht verzeihen konnten, war nicht nur die Tatsache, dass die Leidenschaften für Epikur nicht böse waren,¹³ sondern dass seine ganze Argumentation darauf hinausläuft, seinen Mitmenschen die Furcht vor dem Tod zu nehmen.“

Was hier über Epikur gesagt wird, gilt auch für Lukrez und Spinoza; die Kritik der Theologen traf Lukrez nur *post mortem*,¹⁴ für Spinoza nahm sie aber die Form der Verfolgung zu Lebzeiten an, was dazu führte, dass er die meisten seiner Werke nur anonym und zum Teil auch nur posthum veröffentlichen zu lassen wagte.

Nachdem sich inzwischen das Verhältnis Spinozas zu Lukrez als enger herausgestellt hat, als es dem ersten Augenschein nach zu vermuten war, soll versucht werden, diese Vermutung an Hand eines Beispiels zu vertiefen.¹⁵

Da sich Lukrez gerade in seinen Prooemien gern programmatisch äußert, liegt es nahe, als Vergleichstext auch ein Prooemium aus den Werken Spinozas auszuwählen – in diesem Fall die *Praefatio* zum *Tractatus theologico-politicus*.¹⁶ Dieses Werk erschien 1670 anonym und mit unzutreffenden Angaben über Verlag und Erscheinungsort. Der erste Absatz der *Praefatio* lautet folgendermaßen:

„*Si homines res omnes suas certo consilio regere possent, vel si fortuna ipsis prospera semper foret, nulla superstitione tenerentur. Sed quoniam eo saepe angustiarum rediguntur, ut consilium nullum adferre queant et plerumque ob incerta fortunae bona, quae sine modo cupiunt, inter spem metumque misere fluctuant, ideo animum ut plurimum ad quidvis credendum pronissimum habent; qui dum in dubio facili momento huc atque illuc pellitur, et multo facilius, dum spe et metu agitatus haeret, praefidens alias, jactabundus et tumidus.*“ (p. 4)

Hier sind bereits die wichtigsten Themen genannt, die Spinoza im weiteren Verlauf der Praefatio abhandeln wird:

- die Abhängigkeit von unsicheren Glücksgütern, die sich in maßlosem Streben („*incerta fortunae bona, quae sine modo cupiunt*“) äußert
- das Schwanken zwischen Furcht und Hoffnung („*inter spem metumque fluctuant*“),
- die Gefangenheit der Menschen im Aberglauben¹⁷ („*nulla superstitione tenerentur*“), die dazu führt, dass sie leicht beeinflussbar werden („*in dubio facili momento huc atque illuc pellitur*“).

Analyse und Arbeitsprogramm gleichen dem, was Lukrez in einigen seiner Prooemien äußert. Hierfür nur einige Beispiele:

- Das Prooemium des 2. Buches beginnt mit einem Bild der Seelenruhe des Weisen, der vom sicheren Ufer aus das tosende Meer betrachtet, das die Reisenden an Leib und Leben bedroht: *suave, mari magno turbantibus aequora ventis, / e terra magnum alterius spectare laborem* (II, 1 f.) Der Betrachter kann – im Bilde – deswegen so ruhig sein, weil er von äußeren Gütern nicht abhängig ist. (In den Versen 14-28 wird diese Abhängigkeit geißelt, danach – bis Vers 33 – ein Bild vom einfachen, aber glücklichen und zufriedenen Leben gezeichnet wird.)
- Die Befreiung von der Furcht gehört zu den wichtigsten Aufgaben, die sich Lukrez in seinem Lehrgedicht gestellt hat: Zum einen will er der Furcht vor dem Jenseits und den Bestrafungen durch die Götter die Grundlage entziehen, wie er im Prooemium des 1. Buches (I, 102-116) andeutet, zum anderen der Furcht vor dem Tode (im Prooemium des 3. Buches: III, 31-93).
- Mit dem Lob des „*Graius homo*“, der der Vernunft zum Durchbruch verhalf, setzt Lukrez, nach der Anrufung der Venus und der Widmung an Memmius, ein drittes Mal in seinem Prooemium zu Buch I an (Vers 61-79). Diesem Abschnitt folgt, als abschreckendes Beispiel für die verderbliche Macht der „*religio*“, die anklagende – und zugleich sich selbst verteidigende¹⁸ – Schilderung der Opferung der Iphigenie (Vers 84-101).¹⁹

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, um die enge Verbindung der Gedankenwelt und der Absichten des Lukrez und Spinozas nachzuweisen; sie könnten in fast beliebigem Ausmaß vermehrt werden. Und trotzdem sind natürlich die Unterschiede nicht zu leugnen, was angesichts eines zeitlichen Abstands von etwa 1700 Jahren nicht verwundern kann.

So war die „*religio*“, die Lukrez bekämpfte (der Aberglaube), eine andere als die, der Spinoza entgegentrat; er hatte die Orthodoxie der christlichen wie der jüdischen Religion gegen sich. Diese Auseinandersetzungen können hier nicht dargestellt werden. Es kann nur appelliert werden, die angeführten Ähnlichkeiten zwischen Lukrez und Spinoza nicht in philologischer Selbstbeschränkung als „interessante Parallelstellen“ im Zusammenhang mit der Nachwirkung eines antiken Autors zu verbuchen, der vielfach in Form der Polemik rezipiert wurde und nun einmal das Glück hatte, nach so vielen Jahrhunderten einen Geistesverwandten zu finden, sondern Spinoza zu lesen, den anderen großen Einzelgänger, der zu seinen Lebzeiten zwar Freunde, aber keine Schüler hatte, dessen Wirkung ein Jahrhundert später aber um so größer war und bis heute anhält, vielleicht sogar wächst.

Anmerkungen:

- 1) Philipp Blom: Böse Philosophen. Ein Salon in Paris und das vergessene Erbe der Aufklärung, 2010.
- 2) (wie Anm. 1) S. 371.
- 3) Spinoza: Opera. Im Auftrag der Heidelberger Akademie der Wissenschaften hrsg. von Carl Gebhardt, Band 4, S. 261, Z. 31-32. Der Brief wird auf den Herbst 1674 datiert.
- 4) Zur Person Boxels und zur Korrespondenz mit Spinoza vgl. den Aufsatz Gunther Coppens' mit dem Titel: Spinoza et Boxel. Une histoire de fantômes (<http://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2004-1-page-59.htm>).
- 5) (wie Anm. 3), S. 260, Z. 27.
- 6) Die „Aristotelici“ werden in der Praefatio des Tractatus theologicus-politicus genannt. (Band 3, S. 9, Zeile 3).
- 7) (wie Anm. 3), S. 261, Z. 30 f. – Sokrates wird, wie alle anderen außer Platon und Aristoteles, auch nur dieses eine Mal genannt.
- 8) (wie Anm. 3), S. 261, Z. 31-33.

- 9) Hierzu passt die folgende Bemerkung über Spinoza: „Seit Lukrez war mit so rücksichtsloser Schärfe die Verurteilung aller Teleologie von keinem mehr ausgesprochen worden.“ (Christoph Sigwart: Der Kampf gegen den Zweck [<http://www.gleichsatz.de/b-u-t/trad/sigwart/sigzweck1.html>. – Zugriff am 22.8.2012.])
- 10) (wie Anm. 3) S. 261, Z. 33 – S. 262, Z. 3.
- 11) (wie Anm. 1), S. 200.
- 12) (wie Anm. 1), S. 198.
- 13) Ohne auf Spinozas Lehre detailliert eingehen zu wollen, möchte ich doch die Geistesverwandtschaft zwischen Epikur und Spinoza in diesem Punkte hervorheben.
- 14) Immer wieder wurde die Nachricht des Hieronymus über angeblichen Liebeswahn und Selbstmord für bare Münze genommen.
- 15) Natürlich wäre es auch möglich, diesen Nachweis in Bezug auf Lukrez' Vorgänger zu erbringen, die Spinoza ebenfalls schätzte (Demokrit, Epikur, die Atomisten), doch hat der Vergleich zwischen Lukrez und Spinoza den Vorteil der leichteren Evidenz.
- 16) Zitiert wird nach folgender Ausgabe: Benedictus de Spinoza: Opera; lateinisch und deutsch,

Band 1: Tractatus theologico-politicus, hrsg. von Günter Gawlick und Friedrich Niewöhner, 1979.

- 17) Spinoza muss, im Gegensatz zu Lukrez, den Begriff „superstitio“ verwenden, da der Begriff „religio“ für ihn positiv besetzt ist; wenn er, wie im letzten Absatz auf p. 6, ihn in der Bedeutung „Aberglauben“ verwenden will, muss er zu der Formulierung „vana religio“ greifen, was mit „falscher Religiosität“ wiedergegeben wird.
- 18) In den Versen 80-83 äußert er die Befürchtung, „ne forte rearis/ impia te rationis inire elementa viamque/ indugredi sceleris.“ (Verse 80-82) Dagegen setzt Lukrez seine Behauptung (Vers 82f.): „quod contra saepius illa/ religio peperit scelerosa atque impia facta.“
- 19) Spinoza beschreibt (p. 6) alles, was die Menschen „vana religione“ [hierzu vgl. Anm. 16] verehren, als „nihil praeter phantasmata animique tristis et timida [...] deliria.“ – Dass er Lukrez und fast die gesamte antike Philosophie, die er kennt, an jener mehrmals zitierten Briefstelle nennt, an der es um Gespenster geht, mag aus dieser Perspektive nicht mehr als bloßer Zufall betrachtet werden.

LOTHAR ZIESKE, Hamburg

Die Sprachen des Beda Venerabilis

Vor ein paar Jahren beehrte sich die Londoner Traditionsbuchhandlung Foyles, „the world's greatest bookshop“, Liebhabern antiker Literatur eine Aufmerksamkeit zu überreichen: ein ausfaltbares Plakat mit einer Zeitachse aller Titel der Loeb Classical Library, von ca. 700 v. Chr. (HOMER, HESIOD, ARCHILOCHOS, ALKMAN) bis ca. 500 n. Chr. (MUSAIOS, PROKOP, SIDONIUS, BOETHIUS). Als letzter Autor der ganzen *timeline* folgt mit deutlichem zeitlichen Abstand BEDA (ca. 700 n. Chr.).

Worauf gründet sich diese besondere Wertschätzung?

Beda (673/74 – 735), der den Ehrentitel *Venerabilis* erhielt, war die prägende Gestalt früher kirchenlateinischer Literatur. Er ist der Vater der englischen Geschichtsschreibung – und der einzige Engländer, dem DANTE einen Platz im Paradies zugesteht.¹

1899 wurde Beda von Papst LEO XIII. heiliggesprochen und – ebenfalls als einziger Engländer – in den Rang eines *doctor ecclesiae* erhoben.

Fast sein ganzes Leben verbrachte der Benediktiner im northumbrischen Kloster Jarrow (in der Nähe des heutigen Newcastle), einer wohlhabenden Abtei mit internationalen Kontakten. Durch ihn wurde sie zum kulturellen Zentrum Englands.

He never travelled farther than from Jarrow to York, but his mind travelled over all the studies then known, history, astronomy, saints' lives and the lives of martyrs. – „Er reiste nie weiter als von Jarrow nach York, geistig jedoch bereiste er die ganze Wissenschaft seiner Zeit: Geschichte, Astronomie, Heiligenleben und Leben von Märtyrern.“²

Er hinterließ ein enzyklopädisches Werk: Schulbücher, theologische Traktate, Heiligenviten, kosmographische Abhandlungen, eine Klostersgeschichte und – wichtigstes Vorbild mittelalterlicher Geschichtsschreibung – seine 731 vollendete *Historia ecclesiastica gentis Anglorum*. Ihr fügt er im 24. Buch eine autobiographische

Notiz sowie eine Übersicht über die eigenen Werke an; fast alles von dem Wenigen, was wir über Beda wissen, entstammt diesem Anhang.

Mit sieben Jahren trat er auf Veranlassung von Verwandten – vermutlich nach dem Tod der Eltern – in das Kloster ein, wo er sein ganzes Leben verbrachte; mit dreißig Jahren wurde er zum Priester geweiht. Späteren Generationen von Ordensleuten galt Beda als das ideale Vorbild unermüdlichen Bildungsdrangs. Als später ALKUIN VON YORK (735 – 804) erfährt, dass die Novizen des Klosters Lindisfarne ihre Zeit mit der Hasenjagd und dem Herausbuddeln von Füchsen aus ihren Löchern verbringen, hält er ihnen erzürnt das Beispiel Bedas entgegen, der sich von Kindesbeinen an der Gelehrsamkeit verschrieben habe.³

Moderne Historiker haben gewürdigt, dass die *Historia* ihre Vorbilder – CASSIODOR, ISIDOR VON SEVILLA, GREGOR VON TOURS – bei weitem an Sachlichkeit und quellenkritischer Distanz übertrifft.⁴ Er bemüht sich um eine exakte Datierung der Ereignisse; in den ersten drei Kapiteln, also bis zur Eroberung Britanniens durch CLAUDIUS (46 n. Chr.), *ab urbe condita*, danach *ab incarnatione Domini*. Im Anhang verwendet er dann unsere moderne Zeitrechnung, mit der Opposition *ante incarnationem Dominicam* und *ab incarnatione Domini*. Die Monats- und Tagesbestimmung folgt im ganzen Werk dem traditionellen römischen Prinzip.

Eindrucksvoll ist nicht nur die gewissenhafte Aufführung aller Quellen und Gewährsleute in der Praefatio, die an den northumbrischen König CEOWULF gerichtet ist, sondern auch die Umsicht, mit der er sich seine Informationen verschaffte, Urkunden und mündliche Überlieferungen verwertete. Ein wichtiger Gewährsmann war für ihn ALBINUS, Abt von Canterbury, der ihm die dortigen Quellen zugänglich machte; ein weiterer der Londoner Priester NOTHELM, der ihm bei einem Romaufenthalt päpstliche Urkunden beschaffte, deren Inhalt er verwenden konnte.

It was a dark age in the history of Europe, when learning and civilization were at their lowest ebb on the Continent, when western Christendom was reduced to a narrow belt of lands between the unconverted Germanies and the Mohammedans debouching from the Pyrenees, and when the heri-

*tage of early Christian art and thought, as well as that of ancient Rome, might well have seemed to be in danger of disappearing altogether.*⁵ – „Es war ein dunkles Zeitalter in der Geschichte Europas, als Bildung und Kultur auf dem europäischen Kontinent einen Tiefststand erreicht hatten, als die westliche Christenheit auf einen engen Gürtel von Ländern zwischen den noch nicht bekehrten germanischen Völkern und den Mohammedanern reduziert war, die aus den Pyrenäen hervorbrachen. Man konnte mit gutem Grund die Befürchtung hegen, dass das Erbe frühchristlicher Kunst und frühchristlichen Denkens, zusätzlich zu dem des antiken Rom, ganz untergehen würde.“

Im Gegensatz zu Gallien wurde in Britannien das Lateinische nach dem Ende der Römerzeit durch das Erstarken der keltischen Dialekte zurückgedrängt. In Gallien, das kaum länger römische Provinz gewesen war, blieb das Lateinische bestimmend.

Die Sprache der angelsächsischen Stämme zur Zeit der Besitznahme der Insel war – ebenso wie die der Kelten – uneinheitlich. Es gab verschiedene Dialekte, so dass die Gebiete der in England errichteten Stammeskönigtümer ungefähr auch mit Dialektgrenzen zusammenfielen. *Englaland* wurde schließlich die Bezeichnung für das ganze germanisch besiedelte Gebiet der Insel, die Sprache hieß *Englisc, lingua Anglorum*.⁶ Beda differenziert zwar (in I,15) zwischen Jüten (*Iutae*), Angeln (*Angli*, aus Schleswig) und Sachsen (*Saxones*, aus Holstein), begreift aber alle drei Stämme als Teile der *gens Anglorum*:

*The concept of 'Englishness' is (...) one formed by Bede in his 'History', for his phrase 'gens anglorum' was new. But this was in no sense an exclusive nationalism; Bede saw the English as a 'gens', a tribe, a part of the people of God (...).*⁷ – „Die Vorstellung eines ‚Englischseins‘ wurde von Beda in seiner *Historia* begründet, denn sein Ausdruck *gens anglorum* war neu. Aber es handelte sich keineswegs um einen ausgrenzenden Nationalismus; Beda sah die Engländer als eine *gens*, einen Stamm des Gottesvolks.“

Klar treten die wesentlichen Züge der englischen Geschichte von JULIUS CAESARS Britannienerfahrten bis zur eigenen Gegenwart (725 – 731) Bedas hervor.

Was seine *Historia* farbig macht, ist der Wechsel zwischen Abstraktem und Konkretem. Er liefert abstrakt-resümierende Faktendarstellungen – zum Beispiel in der geographisch-landeskundlichen Darstellung der Britischen Inseln, die das erste Kapitel füllt – genauso wie theologische Quellentexte und scharf konturierte Einzelberichte. Zu diesen gehören vor allem zahlreiche Wunder, die Beda gewissenhaft registriert.

Berühmt geworden ist die Schilderung des Ursprungs der Britannienmission (596) aufgrund der Anordnung Papst GREGORS DES GROSSEN (um 540 bis 604), der auf dem römischen Sklavenmarkt feilgebotene blonde junge Männer sah (II, 1). Man habe ihm auf seine Nachfragen geantwortet, sie stammten aus dem heidnischen Britannien:⁸

Responsum est, quod Angli uocarentur. At ille, „Bene,“ inquit; nam et angelicam habent faciem, et tales angelorum in caelis decet esse coheredes. Quod habet nomen ipsa provincia de qua isti sunt adlati? Responsum est, quod „Deiri“ [Männer aus Deifyr oder lateinisch Deira: ein Teil Northumbriens] uocarentur iidem provinciales. At ille: „Bene,“ inquit, „Deiri, de ira eruti, et ad misericordiam Christi vocati. Rex provinciae illius quomodo appellatur?“ Responsum est, quod „Aelli“ [AELLE, König von Deira, gest. 588] diceretur. At ille adludens ad nomen ait: „Alleluia, laudem Dei Creatoris illis in partibus oportet cantari.“

Der heilige AUGUSTINUS VON CANTERBURY (gest. 604 oder 605) landete mit vierzig italienischen Mönchen auf der Insel Thanet, wahrscheinlich im Hafen von Richborough oder in dessen Nähe, nicht weit von der Stelle, wo Caesars Einfall stattgefunden hatte.

Dieser Beginn der Mission war ganz benediktinisch geprägt. Die benediktinische Weltmission ist das Verdienst Gregors, der selber Benediktinermönch war. Von einem Benediktinerkloster an einem der sieben Hügel Roms, am Caelius, zogen Augustinus und seine Mönche zur Bekehrung Englands aus, und das Benediktinerkloster in Canterbury wurde der Ausgangspunkt einer Erneuerungsbewegung, die einen neuen Kern christlicher Kultur im Westen schuf, „*tête de pont ecclésiastique et romaine*“.

*Contrairement aux projets de Grégoire le Grand – qui avait prévu la fondation d'un archevêché à Londres et d'un autre à York – le centre du royaume du Kent va devenir à la fois l'agent principal et le symbole de l'unité anglaise.*⁹ – „Im Gegensatz zu den Planungen Gregors des Großen – der die Gründung eines Erzbistums in London und eines zweiten in York vorgesehen hatte – wird das Zentrum des Königsreichs Kent zugleich Hauptantriebskraft und Symbol der Einheit Englands werden.“

Diese Missionare wirkten vorwiegend bei den Jüten in Kent; während Gregors Pontifikat erreichten sie die weiter nördlich siedelnden Angeln nicht. Im Frühmittelalter war die häufigere Gesamtbezeichnung für die germanischen Völker Britanniens im Lande selbst und außerhalb Sachsens; diese Bezeichnung hat sich bei den keltischen Völkern bis in die Gegenwart gehalten. Bedas *Historia* hat anscheinend viel zur Verbreitung der Bezeichnung England beigetragen.¹⁰

Es war den Römern in vier Jahrhunderten nicht gelungen, ganz Britannien, benannt nach den ersten (700 bis 500 vor Chr.) keltischen Besiedlern der Insel, den Priteni, zu erobern. Die Landenge zwischen dem *Firth of Clyde* und dem *Firth of Forth* war die durch den Riegel des Limes geschützte Nordgrenze zu den Pikten.

Schon vor dem Abzug der Römer, seit dem dritten Jahrhundert, kam es zu Einfällen in größerem Umfang. Als 409 die letzte Legion Britannien verlassen hatte, verstärkten sich die Angriffe. Die mit den germanischen Einfällen gleichzeitige Bedrohung Britanniens an der Westküste aus Irland wird von Beda nicht erwähnt;¹¹ er schildert (in I, 15), wie die Briten nach wiederholten Hilferufen an Rom schließlich, von den Pikten und Skoten bedrängt, Germanenstämme aufforderten, ihnen gegen die Angreifer Hilfe zu leisten. Die Germanen sollten als Gegenleistung Landbesitz erhalten. Die ersten Germanen landeten in Kent. Als es wegen der Belohnung für ihre Unterstützung zu einem Streit mit den Briten kam, wurden diese leicht besiegt.

Auf die Kunde von diesen Geschehnissen kamen nun weitere germanische Stämme mit dem Ziel der Landnahme und drängten die Kelten in langen Kämpfen in den Westen der Insel zurück. Diese Eroberung Britanniens vom Süden

und Osten her ist in ihren einzelnen Phasen kaum bezeugt. Es steht fest, dass es mehrere Jahrhunderte dauerte, bis aus Britannien England wurde und den keltischen Völkern nur die Randzonen blieben.

Die germanische Kolonisation vollzog sich also nicht in Form einer Großinvasion wie 43 n. Chr. unter CLAUDIUS oder 865 n. Chr. durch die Dänen, sondern wurde von mehreren sächsischen Teilvölkern getragen, die in größeren und kleineren Wellen eindringen. Das Christentum ging in den eroberten Gebieten unter.

Im Westen überlebten kleinere keltische Reiche: Devon, Cornwall, Wales, Cumbria und Strathclyde. Als die germanischen Völker weiter nach Westen vordrangen, flüchtete ein Teil der Briten über das Meer nach Süden und setzte sich in Aemorica fest, das so den Namen *Britannia minor* erhält, Bretagne.

Die Jüten besiedelten das Gebiet von Kent und daran angrenzende Landstriche, die Sachsen den südlichen Teil der Insel sowie im Osten auch Gebiete nördlich der Themse, die Angeln das Zentrum und das Gebiet nördlich des Humber bis zum *Firth of Forth*, Northumbrien.

Die selbstverschuldete Eroberung dieser Gebiete durch die heidnischen Germanen versteht Beda als Gottesstrafe für den liederlichen Lebenswandel der Kelten: (...) *placuitque omnibus cum suo rege Vurtigerno ut Saxonum gentem de transmarinis partibus in auxilium vocarent: quod Domini nutu dispositum esse constat, ut veniret contra improbos malum, sicut evidentius rerum exitus probavit.* (Ende von Kap. I, 14).

Das Hauptthema der *Historia* ist die trotz aller Widerstände, Heresien und Rückschläge fortschreitende Rechristianisierung Britanniens, die er mit Hilfe zahlreicher Einzelheiten konkretisiert. Ein berühmtes Beispiel: König EDWIN von Northumbrien und seine Adligen beraten auf einem Thing im Jahre 627 über die Annahme des Glaubens. Einer der Adligen vergleicht das menschliche Leben mit dem Flug eines Spatzen durch die im Winter geheizte königliche Speisehalle, in der der König mit seinen Thanen zu Tische sitzt (II, 13):¹²

Ipso quidem tempore quo intus est, hiemis tempestate non tangitur, sed tamen parvissimo spatio

serenitatis ad momentum excurso, mox de hieme in hiemem regrediens, tuis oculis elabitur. Ita haec vita hominum ad modicum apparet; quid autem sequatur, quidve praecesserit, prorsus ignoramus. Unde si haec nova doctrina certius aliquid attulit, merito esse sequenda videtur.“

Es blieben Überreste römischer Zivilisation. Beda blickt auf die Römerzeit zurück und fügt hinzu „*quod* [= die römische Präsenz] *civitates, farus, pontes, et stratae ibidem* [= südlich des limes] *factae usque hodie testantur* (Ende von Kapitel I, 11).

Dazu kam die lateinische Sprache. Der britanische Mönche GILDAS, Autor des in der Mitte des 6. Jahrhunderts verfassten Werks *De Excidio Britanniae*, schrieb auf Latein für seine Landsleute; das Werk – eine der Quellen Bedas – war nicht nur an Geistliche gerichtet. Im 5. und 6. Jahrhundert dürfte ein beträchtlicher Teil der Briten zweisprachig gewesen sein.

THEODOR VON TARSUS (602 – 690), Erzbischof von Canterbury, der lange Jahre als Mönch in Rom gelebt hatte, und sein Helfer HADRIAN (gest. 710), Abt von St. Peter und Paul in Canterbury, ein gebürtigen Nordafrikaner, gaben der englischen Kirche eine tragfähige Struktur. Theodor initiierte die Entwicklung fester Pfarrbezirke, setzte eine einheitliche Missionspolitik und Seelsorge durch und reformierte die Klöster nach der Regel BENEDIKTS (um 480 – 547). Bei Theodors Tod gab es 15 Diözesen, die sich über ganz England erstreckten.¹³

Nach neunzigjähriger Bekehrungsarbeit hatte ganz England das Christentum – wenn auch oft nur oberflächlich – angenommen. Im 8. Jahrhundert gab es hier nur noch einheimischen Klerus. Die allmähliche Entwicklung des Pfarrwesens war ein wesentlicher Aspekt der weiteren Kirchengeschichte. Für mehr als ein Jahrhundert blieben jedoch die Klöster die maßgebenden Bildungsträger. Aus ihrer Tätigkeit entfaltete sich schon im 7. Jahrhundert mit dem Schwerpunkt in Northumbria eine erste angelsächsisch-christliche Kulturblüte. Hier entstanden um 700 die Evangelien von Lindisfarne mit ihren berühmten Buchmalereien; hier schrieb Beda Anfangs des 8. Jahrhunderts seine Werke.¹⁴

Das Bild von England, das Beda am Ende seiner *Historia* (Kapitel 23) malt, ist trotz der

Erwähnung der bestehenden Feindschaft zwischen Germanen und Kelten positiv. Es herrsche Frieden und Wohlstand in Northumbrien.

Im Hinblick auf Bedas Umgang mit verschiedenen Sprachen ist mehreres bemerkenswert. Zum einen seine Verwendung eines an der Vulgata und an den Kirchenvätern geschulten, eleganten Lateins, das sich in seiner Transparenz deutlich von zeitgenössischen bizarren Mischformen abhebt.¹⁵

*Bede himself was essentially a man of the Bible and whenever he could, he taught Latin through the Bible, usually the elegant Latin of Jerome's Vulgate, not through the classics, and often advised caution in using classical authors as guides to Latinity (...) Bede distrusted the content of the works of pagan writers and, however necessary it might be to use the Latin grammarians, he warned his pupils of their danger and provided alternatives.*¹⁶

– „Beda selber war von Grund auf ein Mann der Bibel und, wann immer er konnte, unterrichtete er Latein durch die Bibel, in der Regel durch das elegante Latein der Vulgata des HIERONYMUS, nicht durch die Klassiker, und riet oft zur Vorsicht beim Gebrauch klassischer Autoren als Führer zum Lateinischen. Beda misstraute dem Gehalt der Werke der heidnischen Autoren und er warnte – wie notwendig es auch immer sein mochte, lateinische Grammatiker zu benutzen – seine Schüler vor ihren Gefahren und sorgte für Alternativen.“

So verfasste er Lehrbücher für den Gebrauch in der Klosterschule zu Jarrow, etwa die Schrift *De Arte Metrica et De Schematibus et Tropis*, in der er das Schreiben lateinischer Dichtung in verschiedenen Versmaßen und die Lehre von den Stilfiguren vermittelt, die er anhand von Beispielen aus der Bibel illustriert.¹⁷ Der Lateinunterricht war es, der die Grundlage für die Entwicklung einer Schriftsprache des Englischen lieferte.

Gelegentlich koloriert Beda seine Schilderungen mit Wendungen oder Zitaten der Dichtersprache, vor allem, wenn es ihm um die Schilderung von Emotionen oder die Schaffung von Atmosphäre geht. In II, 1 etwa schildert er GREGORS Reaktion auf die Mitteilung, die Angli seien Heiden: „*At ille intimo ex corde longa trahens suspiria: ‚Heu, proh dolor!‘ inquit (...)*“. Er

flieht auch das eine oder andere VERGILZitat ein, etwa in V,12 „*Sola sub nocte per umbras*“ (Aen. VI, 268) oder in IV, 26 „*fluere ac retro referrī*“ (Aen., II, 169).

Ein kunstvoll gestalteter, alphabetisch angeordneter Hymnus (in IV, 20) Bedas zu Ehren von ETHELDREDA (635 – 679), Königin von Northumbria, Äbtissin von Ely, zeigt nicht nur ebenfalls in der Wortwahl den Einfluss Vergils, sondern erwähnt den Dichter und die Aeneis explizit:

*Alma Deus Trinitas, quae saecula cuncta gubernas,
Adnue iam coeptis, alma Deus Trinitas.
Bella Maro resonet, nos pacis dona canamus:
Munera nos Christi, bella Maro resonet.
Carmina casta mihi, foedae non raptus Helenae:
Luxus erit lubricis, carmina casta mihi.
Dona superna loquar, miserae non praelia [sic]
Trojae;
Terra quibus gaudet, dona superna loquar. (...)*

Beda besitzt rudimentäre Kenntnisse des Hebräischen,¹⁸ er beherrscht – wie eine Reihe anderer englischer und irischer Gelehrter, die er erwähnt – das Griechische und verwendet beide Sprachen wie selbstverständlich für seine exegetischen Studien.

Bedas Griechischkenntnisse kamen wohl über BENEDICT BISCOP, den Begleiter des Erzbischofs Theodor von Canterbury, eines griechisch-syrischen Mönchs, nach Wearmouth und Jarrow. Auf jeden Fall hat Theodor griechische wie lateinische Texte aus Rom und Neapel für seine Bibliothek in Canterbury beschafft. Bei dem zumeist engen Verbund der klösterlichen Bibliotheken und Schreibschulen war es für Beda daher möglich, von dort griechische Bücher zu besorgen und sich somit Griechischkenntnisse anzueignen.¹⁹

Durch Bedas Initiative wurde die Domschule von York zu einem Mittelpunkt griechischer Bildung. Hier wurde etwa ALKUIN erzogen, der das Griechische in das Frankenreich, an den Hof KARLS DES GROSSEN (747 oder 748 – 814) hinübertrug. 782 übernahm Alkuin die Leitung der Hofschule zu Aachen.

Am bemerkenswertesten ist jedoch Bedas Haltung zum Englischen, zur *lingua Anglorum*, die er

– „ganz in der kirchlich-lateinischen Welt seines Klosters beheimatet“ (20) – ohne Scheu als den klassischen Sprachen gleichrangig betrachtet.

Sein Schüler CUTHBERT berichtet, Beda sei mit der englischen Dichtung vertraut („*doctus in nostris carminibus*“) gewesen. Noch bis zu seinem Tod habe er an einer – uns nicht erhaltenen – englischen Übersetzung des Johannesevangeliums gearbeitet.²¹

Beda Haltung zum Englischen kommt deutlich in der Schilderung CAEDMONS (IV, 24) zum Ausdruck. Er ist der erste uns mit Namen bekannte englische Dichter. Im Bereich des Epos hatten die angelsächsischen Sieger der Schlachten gegen die Kelten keine literarische Gestaltung ihrer Taten hinterlassen – im Gegensatz zu den Besiegten mit ihren Geschichten der Artus-Sage.

Caedmon war ein Viehhirte aus Whitby in Yorkshire, der nie dichterisches Talent besessen hatte, bis er durch göttliche Inspiration – jemand (*quidam*) erschien ihm im Traum und lehrte ihn einen englischsprachigen Hymnus – zum Dichter wurde. Hatte er vorher die bei Festen reihum gereichte Harfe des Liedersängers abgelehnt, so wurde er jetzt zum Verfasser religiöser Gedichte.

Ins Kloster aufgenommen dichtete er über biblische Themen, die ihm seine Mitbrüder nahelegten. Sie übersetzten Passagen für ihn ins Englische, die er dann, einem wiederkäuenden Tier vergleichbar, in Versparaphrasen umformte: *At ipse cuncta quae audiendo discere poterat, rememorando secum et quasi mundum animal ruminando, in carmen dulcissimum convertibat; suaviusque resonando, doctores suos vicissim auditores sui faciebat.*

Bemerkenswert ist nicht nur, dass Beda uns diesen Geburtsmoment der englischen Dichtung, der ältesten Nationalliteratur Europas nach der Antike, überliefert, sondern, dass er nicht zögert, den klassischen Sprachen die eigene, das Englische, in einem Atemzuge gleichrangig zur Seite zu stellen. Von dem Prälaten TOBIAS VON ROCHESTER etwa heißt es (in V, 8), er sei „*Latina, Graeca et Saxonica lingua instructu[s]*“ gewesen. Beda umreißt den Inhalt des Hymnus Caedmons: Es sei ein Lobpreis auf den Schöpfergott.

In radikalem Gegensatz zu antiken Vorurteilen gegen ‚barbarische‘ Sprachen fügt er nun – „das ist die geradezu provokative Tendenz in Bedas Erzählung“ (22) hinzu, die spezifische Schönheit des von Caedmons gelernten Hymnus sei nur im englischen Original anzutreffen, nicht in einer Übersetzung ins Lateinische – *lost in translation: Hic est sensus, non autem ordo ipse verborum, quae dormiens ille caneabat: neque enim possunt carmina, quamvis optime composita, ex alia in aliam linguam ad verbum sine detrimento sui decoris ac dignitatis transferri. Exurgens autem a somno, cuncta quae dormiens cantaverat memoriter retinuit, et eis mox plura in eundem modum verba Deo digni carminis adiunxit.*

KLAUS VON SEE hebt die Bedeutung der Szene für die Dichtung Nordeuropas hervor:²³ „Indem er die Caedmon-Vision an den Anfang der angelsächsischen Bibeldichtung stellt, macht er sie zugleich zu einer Art von ‚Initiations-Szene‘ für die gesamte volkssprachliche Bibeldichtung Nordeuropas.“

Im Verfasser der Historia tritt uns – vom Rande des frühmittelalterlichen Europa – eine seiner zentralen Gestalten entgegen: *Beda vere venerabilis.*

Anmerkungen:

- 1) Paradiso, 10, 131.
- 2) Ifor Evans, A Short History of English Literature, Harmondsworth 1971, S. 17. Eine erzählerische geformte Darstellung des Lebens Bedas liefert Kathleen Parbury in Star From The North, Newcastle upon Tyne 1973.
- 3) Benedicta Ward SLG, the Venerable Bede, London/New York (1990) 2002, S. 37.
- 4) Vgl. etwa Friedrich Prinz, Von Konstantin zu Karl dem Grossen, Entfaltung und Wandel Europas, Düsseldorf und Zürich 2000, S. 233.
- 5) Dom David Knowles, Bede's Ecclesiastical History of the English Nation, London 1910, Nachdr. 1970, S. V der Einleitung.
- 6) Herbert Koziol, Grundzüge der Geschichte der englischen Sprache, Darmstadt 1967, S. 20.
- 7) Ward a. a. O, S. 145.
- 8) Alle Zitate aus Bedas Historia entstammen, auch in der Interpunktion, der Ausgabe Bede, Historical Works in der Loeb Classical Library, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London 1930, (Nachdr.) 2006 .

- 9) Georges Tugene, L'image de la nation anglaise dans l'Histoire Ecclésiastique de Bède le Vénéral, Straßburg 2001, S. 90.
- 10) Vgl. Michael Richter, Irland im Mittelalter, Kultur und Geschichte, Münster/Hamburg/London 2003, S. 36.
- 11) a. a. O., S. 37.
- 12) Vgl. dazu Arno Borst, Lebensformen im Mittelalter, S. 35 ff. und Gerd Wolfgang Weber, „Altenglische Literatur: volkssprachliche Renaissance einer frühmittelalterlichen christlichen Latinität“ in Neues Handbuch der Literaturwissenschaft Band 6, Europäisches Frühmittelalter, hrsg. von Klaus von See, Wiesbaden 1985, S. 277-316; S. 283ff.
- 13) Vgl. Kurt Kluxen, Geschichte Englands, 4. Aufl., Stuttgart 1991, S. 15. Zu Theodor von Tarsus und zum ‚griechischen Rom‘ im Frühmittelalter vgl. auch Karl Bosl, Gesellschaft im Aufbruch, Die Welt des Mittelalters und ihre Menschen, Regensburg 1991, S. 17-35.
- 14) Kluxen a. a. O., S. 15.
- 15) Vgl. Richter, a. a. O., S.75ff.
- 16) Ward, a. a. O., S. 21.
- 17) Libri II De Arte Metrica et de Schematibus et Tropis, mit englischer Übersetzung, hrsg. von Calvin B. Kendall, Bibliotheca Germanica, Series Nova, Vol. 2, Saarbrücken 1991.
- 18) Beda ist der früheste christliche Gelehrte, von dem es heißt, er habe Hebräischkenntnisse besessen, aber sie dürften geringfügig gewesen sein. So Joseph L. Mihelic in „The Study of Hebrew in England“, Journal of Bible and Religion 14, Nr. 2, Mai 1946, S. 94-100; S. 94.
- 19) Prinz a. a. O., S. 233f.
- 20) a. a. O., S. 234.
- 21) Baedae Opera Historica I, hrsg. von Charles Plummer, Oxford 1896, S. clxi
- 22) Klaus von See „Das Frühmittelalter als Epoche der europäischen Literaturgeschichte“ in Neues Handbuch der Literaturwissenschaft Band 6, vgl. Anm. 9), S. 5-70, S. 54.
- 23) a. a. O.

CHRISTOPH WURM, Dortmund

Grundzüge des politischen Lebens in Athen

Der Nomos und der Individualismus

Welche Bedeutung hatten der Nomos und der Individualismus im politischen Leben Athens? Welche geschichtliche Wirksamkeit erreichten sie? Diesen Fragen wollen wir in vier Abschnitten nachgehen: I) Der Nomos – die allgemeine Lebensanschauung, II) Das Entstehen des Individualismus, III) Perikles und die schöpferische Leistung des Antagonismus der beiden Weltanschauungen, IV) Rückblick und Ausblick.

I

Der Nomos –

die allgemeine Lebensanschauung

Der Nomos bedeutete ursprünglich weitaus mehr als „das Gesetz“. VIKTOR EHRENBURG geht, wenn er über den Nomos spricht, davon aus, dass eine Kulturgemeinschaft ohne einen überindividuellen Inhalt nicht denkbar ist.¹ So auch die Kulturgemeinschaft Athens. Die aristokratische Gesellschaft hatte „mit naiv-kraftvoller Selbstgewissheit Sitte und Herkommen, das von den Vätern

Ererbte, mit den Bedingungen ihres Lebens gleichgesetzt und diese zur verbindlichen Norm – für das Griechentum in dem berühmten Begriff des Nomos zusammengefasst – erhoben.“²

Athen zollte dem Nomos größten Respekt. Es legte ihn aus, wie seine Zeit ihn verstand. Durch die in der Auslegung enthaltene Gegenwarts- und Zukunftsrichtung der auslegenden Person(en) gewann die Überlieferung Aktualität. Sie wurde fruchtbar für die Gegenwart (wodurch der Nomos wie die römischen *mores maiorum* lange Zeit vor der Versteinerung bewahrt wurde), denn sie wirkte Sinn gebend und inspirierte motivsetzend die Gestaltung des Lebens. Der Nomos war eine Anschauung des Lebens und der Lebensgestaltung.

„Recht, Religion, Sittlichkeit und Sitte fielen mindestens im letzten Prinzip zusammen. Dieses Prinzip war der Nomos.“³ Er galt als das „geistige Reservoir“ (Ehrenberg), als das überindividuelle, selbstverständliche, auslegbare Regulativ aller Urteile und Handlungen, dem man aus Einsicht

folgt in der Gewissheit, so das Richtige zu tun. Deshalb wurde der Nomos auch als der „Herrscher“, der „König“ empfunden. Treffender würde man heute sagen: als die „Autorität“.

Die Vergangenheit und die Zukunft im Nomos

Der Nomos wird in seiner werthaftern Geltung als zeitlos empfunden. In der Beschreibung sagt Ehrenberg treffend: „Ehrwürdig alt und täglich neu war der Nomos stets jedem Bürger fühlbare Gegenwart.“⁴ Vergleichen lässt er sich mit dem, was wir heute unter Brauchtum verstehen. Sein Alter sichert die Tradition, er ist aber dadurch nicht etwa bloße Erinnerung, sondern er lässt als Gegenwart empfinden, was geschichtlich alt ist, so dass Vergangenheit und Gegenwart zur Einheit verschmelzen und niemand an eine Sonderung denkt. Ehrenberg führt als weitere Inhalte des Nomos an: Das Gesetz des Nomotheten, die Sitte, der Kultbrauch der Väter, das Walten der göttlichen Ordnung, die Verknüpfung der Bürgergemeinde mit dem Stadtgott.⁵

Der Nomos verbindet nicht nur Gegenwart und Vergangenheit, sondern ist auch der Standort, von dem aus der Athener die Zukunft sieht und zum Ziel seiner Planung macht. Der Nomos birgt diejenigen Anschauungen, die zur Beurteilung sowohl des gegenwärtigen Geschehens als auch der noch zu gestaltenden Zukunft vonnöten sind. „Er (der Nomos) sicherte als göttlicher Wille die Zukunft.“⁶

Zusammenfassung. Der Nomos ist ein geistiges Gebilde, in dem zunächst das geschichtlich Überlieferte wegen des noch geringen Zustromes neuer Ideen dominiert. Aber das Überlieferte wirkt nicht wie ein steinerner Block, sondern wird ausgelegt. Die jeweils von der gegenwärtigen Generation vorgenommenen Auslegungen dokumentieren sich in Meinungen, Kundgebungen, in rhetorischen Gestaltungen, politischen Handlungen und künstlerischen Schöpfungen und dergl. Sie alle wirken auf die Lebensgestaltung. Der Geist der Überlieferung und der Geist seiner auslegenden Personen bilden daher die eigentliche Substanz des Nomos und lösen das Gewissheitsproblem. Der Nomos ist durch seine Auslegungen ein wachsender, überindividuell wirksamer und motivsetzender „Wert- und Sinn-

zusammenhang“.⁷ Er ist als solcher eine überindividuelle Lebensanschauung, die wie jede andere ihrer Art durch immer wieder zeitbedingt neue sinnerfüllende Auslegungen Gegenwart darstellt und Kultur gestaltet.

II

Entstehung und Entwicklung des Individualismus

Aus dem Wachstum der Kultur entwickelte sich der Individualismus mit der Tendenz zur größeren Selbstbestimmung des Menschen. Der Mensch begann, sich selbst als ein Individuum zu empfinden.

Die Eigenschaft des bisher alleine geltenden Nomos war es, das Füllhorn aller Werte darzustellen und damit für den Menschen das überindividuelle Regulativ aller Bewertungen und Sinngebungen der Dinge zu sein. Diese Eigenschaft des Nomos traut sich jetzt manches Individuum selbst zu. Es wird sich einer Rolle bewusst, die es bisher nur dem Nomos zutraute und die es vertrauensvoll auf sich wirken ließ.

Aufgrund seines eigenen veränderten Wertempfindens nimmt das Individuum jetzt selbstbewusst sogar Stellung zu den bisher von der Tradition überlieferten Werten. Es will selbst das Regulativ aller Bewertungen und Sinngebungen werden. Damit tritt neben den Nomos eine weitere Instanz, die die Richtigkeit des Handelns verbürgen soll: die *ratio*. Diese neue Entwicklung zum Individualismus hin erschwert vielen das gleichzeitige Verstehen des Nomos.

Dieser Individualismus führte dazu, dass der Mensch sich jetzt selbst als das Maß aller Werte und Bewertungen der Dinge betrachtet. Er betrachtet sich nicht als das „Maß aller Dinge“,⁸ sondern vielmehr als Maßstab dafür, welche der durch die Tradition überkommenen Werte für die Gemeinschaft bzw. für ihn weiterhin bestehen oder abgelehnt werden. Ebenso betrachtet er sich als Maßstab dafür, welche der nicht mehr geltenden Werte auch weiterhin nicht gelten. Sowohl das Empfinden der Werte als auch das Schwinden dieses Empfindens und der damit verbundene Verlust von Werten sind maßgebend. Das ist bekanntlich nicht in die volle Verfügung des Menschen gegeben.

So ist das Auftreten des Sophisten PROTAGORAS keineswegs eine Provokation. Er predigt nicht den „Relativismus des Seienden“, sondern die Relativität der Werte des Seienden, die dem Seienden als Ergebnis menschlicher Wertungen zukommen. Diese Wertungsakte und Werte sind nicht anders als in Relation zum wertenden Menschen denkbar. (Um die sog. „objektiven Werte“, die nichts anderes als Normen sein sollen, geht es in diesem Zusammenhang nicht.) Protagoras sieht die geistige Entwicklung in Athen, den Wandel der Wertempfindungen, und reagiert darauf in der adäquaten Weise. Er spricht das nur klar aus, was sich in Athen schon vor seiner Ankunft längst vollzieht: „Der Mensch ist das Maß aller Werte der Dinge.“

Dass nicht allen Athenern dieser Wandel in der Lebensanschauung bewusst geworden war und sie vor dem Verlust der Tradition als ihrer „einzigen“ Lebensorientierung zurückschreckten, das trug ihm die Rolle des Sündenbocks ein und eine aus reiner, aber begreiflicher Angst geborene Feindschaft. Aus ihren Reihen kamen bekanntlich seine späteren gerichtlichen Verfolger.

Die Ausbreitung des Individualismus

Dieser Individualismus betrieb seine Ausbreitung durch Umsetzung in Begriffe und weiter in Aussagen, Thesen, Theorien mittels der logisch-formalen und rhetorischen Schulung. Erst auf dieser Ebene der auf die athenische Lebensgestaltung bezogenen Begriffe und Urteile bot sich für den Individualismus die Möglichkeit der Stabilisierung, der Ausbreitung, der Debatte, der Auseinandersetzung – nicht ohne die Kunst der überzeugenden Rede. In der Thesenbildung und der Rhetorik waren die Sophisten die Lehrherren für die vielen Athener, die ihnen zuströmten.

Die neue Staatsform dieses beginnenden Individualismus, die Demokratie, verlangte Urteilsfähigkeit, Durchschauen und Widerlegung der gegnerischen Argumentation und Treffsicherheit in der eigenen Argumentation. Da nun Lebensinhalte, Verhaltensweisen und Gegenstände durch die neue Werterangordnung des Individualismus neue Bewertungen erlangten und folglich neues Interesse auf sich lenkten, ging mit diesen Bewertungen einher das Streben nach anzueignendem

Wissen darüber. Man will genauer kennen lernen, was man jetzt zu schätzen beginnt. Das gilt für das Alltägliche ebenso wie für höhere Ebenen.

Das Engagement für den Staat und die Mündigkeit der Bürger

Die Entwicklung der athenischen Polis zeigt, wie sich die Politen für die Gestaltung ihrer Staatsgemeinschaft einsetzten und wie dieser Geist in die Theateraufführungen, die Literatur, die Architektur etc. einzog. Es war der aus dem Nomos herkommende Geist des uneingeschränkten Engagements für den Staat, das in der Werterangordnung hoch über die privaten Interessen gesetzt wurde und vor dem Bereich der *ratio* einen eigenen menschlichen Bereich darstellte.

Dieses Engagement bezeichnen wir als „Ettismus“. In ihm lag weniger ein Verhältnis kühl kalkulierter Leistung und Gegenleistung, vielmehr erlebte der Athener im Staatsdienst Werterfüllung und Lebenssinn. Dieses Erlebnis war in einer Kultur die Voraussetzung dafür, immer wieder von neuem und aus eigenem Antrieb gestaltungsfähig zu werden. Über diese Sinnerfüllung hinaus erreichte der Athener in dem Bestreben, einmal erworbene Haltungen ständig zu verbessern, ein gewisses Maß an Selbsterziehung, die nicht reflektiert und eigens intendiert wurde, sondern sich zwischen Staatsleben und persönlicher Haltung von selbst vollzog.

In dieses bisher unreflektierte und unangezweifelte Engagement für das Staatsleben drang nun mit dem Individualismus immer mehr die Tendenz zu politischer Mündigkeit des Politen, zur Urteilsfähigkeit, zur Kenntnis des Antragsverfahrens, zur Widerlegung der gegnerischen Argumentation, zur Treffsicherheit in der eigenen Argumentation. Denn das Wesen der demokratischen Polis bestand in der Mitgestaltung des Staatslebens durch die Politen in Rat, Volksversammlung und Volksgericht. Der Rat mit seinen 500 Mitgliedern, dem Vorstand (Prytanie) und dem aus ihm hervorgehenden Präsidenten ermöglichte durch seine die Plebiszite vorberatende und vorlegende Tätigkeit die direkte Demokratie und erübrigte durch seine die Exekutive anweisende und kontrollierende Tätigkeit ein Kabinett aus Ministern.

Protagoras betrachtet sich als Lehrer des Wissens und der Verhaltensweisen. Tugend wird jetzt als lehrbar propagiert. Das war sie auch bisher, aber sie brauchte dennoch nicht eigens gelehrt zu werden, weil der Mensch innerhalb der Gemeinschaft in den Wert- und Sinnzusammenhang des Nomos ganzheitlich hineinwuchs.

Wer jetzt politischer Führer werden will, kann Haltungen nach der Meinung der Sophisten kaum noch anders erlangen als durch zielgerichtetes Lernen und bewusste Aneignung von Wissen. PERIKLES ließ bekanntlich seine Söhne durch Protagoras erziehen. Die Sophisten haben diesen Wandlungsprozess nicht initiiert, aber ihn in Vorträgen und Gesprächen gefördert und für einen erheblich erweiterten Wissensstand gesorgt.⁹ Sie hätten als Lehrende in Athen nicht so begeisterte Zuhörer gefunden, hätte es nicht diesen längst im Vollzug befindlichen geistigen Wandlungsprozess des Atheners zum mündigen Staatsbürger gegeben.

Der Individualismus im demokratischen Staatsleben

Die erlernte Argumentationsfähigkeit führte auch zur kritisch abwägenden Prüfung der eigenen Betätigung in der Politik. Diese sich jetzt bei den Athenern vollziehende Verbindung des emotionalen Engagements mit der kritischen Rationalität des Individualismus war geeignet, die bisherige Haltung und Einstellung zu ändern. Die erkennende und beurteilende Vernunft des Bürgers besaß die Fähigkeit, sich aus dem bisher für selbstverständlich gehaltenen Staatsleben zu emanzipieren und sich diesem gegenüber als eine autonome Instanz im individualistischen Sinne zu betrachten.

Im Zuge dieser fortschreitenden Lebens- und Weltbewertung entwickelte sich wie vorher schon der Etatismus mit seinem Ideal der Staatsgemeinschaft jetzt auch der Individualismus mit seiner erstrebten größeren Selbstbestimmung des Menschen zu einer überindividuellen Weltanschauung. Noch kämpften beide mit ihren Forderungen nicht gegeneinander, aber sie standen sich frontal gegenüber. Größere Erfolge der Sophisten hätten hier die Gefahr einer geistigen Entzweigung im Volk bedeutet.

Unterschiedliche Beurteilungen der Sophisten

Die Sophisten haben schon viele Bezeichnungen erhalten. Sie waren aber weder „Wissenschaftler“ noch „Philosophen“ noch „Aufklärer“. Dafür lag das Theoretische viel zu wenig in ihrem Interessenbereich. Es ist an der Zeit, von Überschätzungen (wie auch von Geringschätzungen) abzusehen und die Sophisten von dieser Stufe wieder herunterzuholen auf den historischen Platz, von dem aus sie nachhaltig gewirkt haben. Im Folgenden begründen wir diesen Schritt.

Die Begriffs- und Urteilsbildung war ein normaler Vorgang innerhalb der Entwicklung des Individualismus. Dazu dienten ihre z. T. umfangreichen Dichtererklärungen und Sprachuntersuchungen. Von den Kunststücken der sophistischen Dialektik jedoch wollen wir hier nicht reden. Die Rhetorik hatte aber nicht nur eine logisch-formale, sondern auch eine inhaltliche Seite. Waren diese Inhalte ein Erkenntnisgewinn?

Die Sophisten trugen nicht nur das Wissen ihrer Gebiete vor, sondern auch in Thesen ihre mitgebrachten kulturpolitischen Vorstellungen und erworbenen Lebenserfahrungen. Es machte nachhaltigen Eindruck, wenn GORGIAS das Recht des Stärkeren behauptete, wenn HIPPIAS seine Vorstellung vom Individuum in den Begriff „Physis“ legte und ihn gegen den „Nomos“ in Aufstellung brachte. Es war ein Aufsehen erregendes persönliches Bekenntnis, aber es war keine allgemeine Erkenntnis, wenn PROTAGORAS sagte, von den Göttern wisse er nichts, weder dass sie sind noch dass sie nicht sind. So kamen plakativ die sophistischen Vorstellungen zum Ausdruck. Aber die bloße Aufstellung dieser Thesen gegen den Staat und die Religion war noch keine fundierte Staats- und Religionskritik und machte die Sophisten noch nicht zu „Aufklärern“. Man hat EURIPIDES danebengestellt, aber übersehen, dass seine Kritik einer Skepsis entsprang und nicht einem Antagonismus.

Was die Sophisten in Thesen vortrugen, waren keine allgemeingültigen Erkenntnisse darüber, was Athen noch fehlte, es waren lediglich Thesen mit politischem Forderungscharakter. Es fehlte diesen Thesen zwar nicht an Beispielen, aber es fehlte an jeglicher Argumentation. „Wissen-

schaftlich“ bewiesen wurde ihre Richtigkeit durch nichts. „Philosophen“ hätten solche Thesen nicht genügt. Aus persönlichen Vorstellungen allgemeingültige Lehrsätze zu entwickeln, dazu fehlte diesen Sophisten das erforderliche methodische Fundament. Dieses Defizit minderte die politische Wirksamkeit des Forderungscharakters ihrer mit dem gesamten Arsenal der Rhetorik begleiteten Thesen allerdings nicht, versagte ihnen aber eine größere intellektuelle Durchschlagskraft. Lassen wir die Sophisten auf ihrem historischen Platz stehen! Auch ohne besondere Auszeichnungen bleibt die Anerkennung ihrer tatsächlichen Wirksamkeit ungeschmälert.

Die methodische Umsetzung des Nomos in Begriffe und Urteile sollte der Tätigkeit des Sokrates vorbehalten bleiben. Ein zu bildender Begriff oder ein zu bildendes Urteil war in dieser vorangeschrittenen Zeit für ihn nicht mehr in jedem Falle durch die Autorität des Nomos zu legitimieren, sondern durch die eigene *ratio*. Er versuchte, bei seinen Gesprächspartnern auf induktivem Wege zu Definitionen und damit zu wahren Wissen zu gelangen. Dieser Vorgang führte durch seine maieutische Methode zu wirklichem Fortschritt und zu wahren Erkenntnissen. Seine Tätigkeit kann man „Aufklärung“ nennen. Er war nicht mit jeder politischen Maßnahme des Demos einverstanden (bekanntestes Beispiel der Arginusenprozess), aber eine Staats- und Religionskritik hat er keineswegs betrieben.

Rückblick

Der Nomos ist nicht vom Individualismus abgelöst worden. Er hat keineswegs vollständig seine Geltung eingebüßt, sondern ist im Etatismus sogar noch erstarkt. Das geistige Wachstum des Individuums jedoch war offenbar nicht ohne eine gewisse Emanzipation aus dem Nomos möglich. Auf das Maß dieser Emanzipation kam es hier jedoch in ganz entscheidendem Maße an, wie wir noch sehen werden.

III

Perikles und die schöpferische Leistung des Antagonismus

Aus dem Nomos bzw. einem neuen Lebensgefühl hatten sich in Athen die beiden großen Weltan-

schauungen kraftvoll entwickelt: der Etatismus und der Individualismus. Es war Aufgabe eines Staatsmannes, diese Kräfte in seiner Politik gebührend zur Geltung zu bringen.

Ein genialer Staatsmann

In Perikles sollte Athen ein Staatsmann erstehen, der die Größe besaß, die Gegensätzlichkeit der beiden großen Weltanschauungen durchzustehen und sich nicht – manchen durchaus populären Vorstellungen entsprechend – etwa auf eine Seite leiten zu lassen, um die andere zu liquidieren. Seine Idee war vielmehr, das Gleichgewicht der polaren Spannung zwischen Staatsleben und individuellem Leben aufrechtzuerhalten, in dem beide Weltanschauungen sich gegenseitig davor bewahrten auszuarten.

Perikles stellte den hohen Wert der gewachsenen Einordnung in das Staatsleben nicht in Frage. Denn die auf dieses Staatsleben gerichtete Aktivität des Atheners war in dem Bestreben, seine Haltungen an den erreichten Leistungen zu messen und beide immer wieder zu steigern, ein Prozess des Gebens und gleichzeitigen Gewinnens, ein Prozess des Erbringens einer Leistung und des Vollbringens einer Selbsterziehung. Dabei erlebte der Athener Werterfüllung und Lebenssinn – entscheidende Kategorien eines kulturellen Aufstiegs.

Hier offenbart sich mit aller wünschenswerten Deutlichkeit, dass Wert- und Sinnzusammenhänge einen eigenen Bereich des Menschen bilden. Sie gehen dem rationalen Bereich voraus und können erkenntnisleitend, motivsetzend und handlungsfördernd werden, wie uns die ganze Untersuchung zeigt (Vgl. bes. S.3 u.5). Auf diesen Bereich des Menschen war die Leitung dieses einzigartigen Staatsmannes konzentriert gerichtet, und sie führte zu dem einzigartigen Erfolg. THUKYDIDES schildert das sehr anschaulich (II,65): „Perikles besaß durch sein Ansehen und durch seine Einsichtsfähigkeit Autorität. Er war in Geldangelegenheiten offensichtlich völlig unbestechlich. Dadurch wirkte er zügelnd auf die Menge, ohne deren Freiheit einzuschränken. Er redete nämlich nicht zu ihrem Gefallen, sondern widersprach der Menge, auch wenn sie dabei zornig wurde. Denn er erwarb seine

Macht nicht mit unlauteren Mitteln, sondern er besaß sie aufgrund seiner Autorität. Sooft er jedenfalls bemerkte, dass die Menge zum falschen Zeitpunkt aus reinem Übermut in irgendeiner Sache leichtsinnig war, drängte er sie mit seinen Worten zurück, damit sie vorsichtig war. Wenn sie dagegen ohne Grund ängstlich war, stimmte er sie wieder um, damit sie mutig war.“

Daran schließt Thukydides die eigentlich für jede Demokratie bedenkenswerten Worte an, dass es sich in Athen dem Worte nach um eine Demokratie handelte, in Wirklichkeit um eine Führung, die vom ersten Manne ausging. Der gesamte in Übersetzung zitierte Text, aus dem man diesen Satz nicht herausreißen kann, läuft gedanklich auf eine geschickte psychologisch-psychagogische Führung hinaus, die auf Grund ihrer Art gar nicht anders als vom ersten Manne ausgehen konnte. Die sich vollziehende Demokratisierung war auf eine solche Führerrolle angewiesen. Es ist vollkommen abwegig, diese Führung als „Diktatur“ zu bezeichnen. Niemand käme auf die Idee, unseren heutigen präsidialen Demokratien diese Bezeichnung zu geben.

Perikles wuchs in die Position eines in jeder Weise führenden, überzeugenden, oft auch beherrschenden Staatsmannes hinein, weil er durch sein Auftreten, seine Staatskonzeption, seinen Weitblick und seine Unbeirrbarkeit die gerade hier notwendigen Eigenschaften mitbrachte. Er und das Volk kamen sich sehr nahe, weil er diesem Volk gegenüber nicht willfährig war, sondern stets Einsicht und Tatkraft von ihm forderte. Er wurde zu einer Autorität, und das Volk folgte ihm gerne.

Trotz der Hochschätzung der gewachsenen Einordnung in das Staatsleben beurteilte Perikles die Entwicklung des Individualismus bei Einbindung in dieses Staatsleben optimistisch. Er sah die Möglichkeit, die politische Mündigkeit des Atheners durch den Individualismus zu fördern und diese zu einer kreativen Höhe zu führen. Denn dieser Individualismus wurde nicht bei allen als feindselige Geistesrichtung verstanden. Vielmehr besaß er auch Eigenschaften, die ihn bei zur Prognose fähigen Staatsmännern interessant erscheinen ließen: weltaufschließend, zukunftsweisend und insgesamt die geistige Entwicklung vorantreibend.

Wer jedoch hier als Interpret in souveräner Nichtbeachtung der Bedeutung des Etatismus einseitig für den Individualismus Partei ergreift, wie z. B. diejenigen, die in der antiken Geschichte ihre Vorstellungen von Aufklärung entdecken (wollen), hat nicht erkannt, dass die Kultur Athens nur aus beiden Weltanschauungen lebte.

Die Staatskonzeption des Perikles

Perikles hatte, wie wir schon andeuteten, die Größe, die beiden antagonistischen weltanschaulichen Kräfte durch gegenseitige Begrenzung vor der Ausartung und Entartung in ihre wirkungslosen Extreme zu bewahren und ihre polare Spannung zueinander zu ertragen und durchzustehen.

Aber in dieser Bewahrung allein lag die Staatskonzeption des Perikles nicht. Er war vielmehr der Auffassung, dass die ausgewogene Gegensätzlichkeit der beiden weltanschaulichen Kräfte in ihrer polaren Spannung geeignet war, nun schöpferisch neues geistiges Leben in Athen hervorgehen zu lassen. Nicht aus der Liquidation der einen Seite zugunsten der anderen, sondern gerade aus dem kämpferischen Antagonismus beider sollte der kulturelle Fortschritt hervorgehen.

Perikles gewann immer mehr die Überzeugung, dass das Hineingewachsenensein in das Staatsleben allein nicht mehr genügte, weil es in der Abschirmung gegen den deutlich fortschreitenden weltoffenen Individualismus zur geistigen Erstarrung führen musste. Dieses Staatsleben war in seiner jetzigen demokratischen Form nur dann geistig produktiv, wenn es sich nicht abriegelte, sondern vom jonischen Geiste lernte. Und umgekehrt war jonischer Geist nur dann produktiv, wenn er in das demokratische Staatsleben eingebunden wurde und den Demokratisierungsprozess förderte.

So weit sollte der Individualismus mit seiner Tendenz zur größeren Selbstbestimmung des Menschen zur Geltung kommen. Ohne jede Einbindung in den Staat jedoch musste eine Hingabe an diesen staatspolitisch eher zentrifugalen jonischen Individualismus in dieser Zeit zur geistigen Zerfaserung führen.

W. JAEGER hat das sehr eingehend dargestellt: „Das spartanische Staatsethos entbehrt bei aller

Größe und Geschlossenheit seines Lebensstils doch der eigenen geistigen Regung und erweist sich mit der Zeit immer deutlicher als unfähig, einen neuen inneren Gehalt in sich aufzunehmen: Es verfällt allmählich der Erstarrung. Die jonische Polis andererseits hat zwar mit ihrem Rechtsgedanken das organisatorische Prinzip eines neuen Gesellschaftsbaues gebracht und zugleich mit der Durchbrechung der Standesprivilegien die bürgerliche Freiheit, die dem Einzelnen den Spielraum zu ungehemmter Entfaltung verschaffte.“

Dazu dann Jaeger kritisch: „Aber indem sie so dem Menschlichen und allzu Menschlichen Platz gab, hatte sie nicht die bindenden Kräfte zu entwickeln vermocht, dem neu emporquellenden Reichtum individueller Regsamkeit im Aufbau der Gemeinschaft ein höheres Ziel zu weisen. Zwischen der erzieherischen Kraft, die in der neu geschaffenen Gesetzesordnung des politischen Lebens sich ausprägte, und der ungehemmten Denk- und Redefreiheit der jonischen Dichter fehlte noch das Band, das sie zusammenhielt.“¹⁰

Daraus resultierend schreibt W. Jaeger die bezeichnenden Sätze: „Erst die attische Kultur hat beide Kräfte, die vorwärtstreibende des Individuums und die bindende der staatlichen Gemeinschaft, ins Gleichgewicht gesetzt. Bei aller inneren Verwandtschaft mit Jonien, dem Attika geistig und politisch so viel verdankt, bleibt dieser Grundunterschied zentrifugaler jonischer Bewegungsfreiheit und zentripetaler attischer Aufbaukraft durchweg deutlich erkennbar. Daraus erklärt es sich, dass die entscheidenden Gestaltungen des Griechentums im Bereich der Erziehung und Bildung erst auf attischem Boden erwachsen sind.“¹¹

Die schöpferische Kraft des weltanschaulichen Antagonismus

Obwohl jonischer Geist in der perikleischen Ära nicht zum erstenmal nach Athen drang, hatte er hier noch niemals den Kairos tiefster kultureller Fruchtbarkeit erfahren, bis die Entwicklung zur Demokratie ihn dazu führte. Denn wie der Etatismus bis dahin eine Hemmung seiner Lebensentfaltung in einer totalen Verflechtung mit der Welt des Individualismus gesehen hatte, so hatte der Individualismus eine solche in der

totalen Verflechtung mit der Staatsgemeinschaft gesehen. Seine fruchtbarste Phase erreichte er jetzt dadurch, dass er in der leichten Annäherung die weiterhin starke Gegenkraft des Etatismus wahrnahm und dadurch eine Mäßigung in seinen Forderungen erfuhr, die es verhinderte, dass er zu dieser Zeit in sein Extrem ausartete und entartete. Das gelang durch das Verhältnis zwischen diesem Staatsmann und „seinem Volk“.

Dazu W. Jaeger: „Der synthetische Charakter des attischen Geistes, der allen seinen literarischen, künstlerischen, philosophischen und sittlichen Äußerungen aufgeprägt ist, schlägt in der Staatsschöpfung des Perikles bewusst die konstruktive Brücke zwischen dem strengen Gemeinschaftsaufbau des spartanischen Heerlagers und dem jonischen Prinzip der freien wirtschaftlichen und geistigen Aktivität des Einzelnen.“¹²

Die Klassik

Die Synthese des Perikles aus politischer Mündigkeit des Staatsbürgers und dessen Einordnung in das Staatsleben bedeutete den kulturellen Aufstieg. Aber erst die inhaltliche Erziehung zu einer Menschengestalt nach einem in der engagierten Staatsgestaltung und zugleich in der umfangreichen Welterkundung erlebten Menschenbild sah er als Ziel humanster Bildung des Volkes. Er erreichte durch seine genialen staatsmännischen Eigenschaften eine solche kulturelle Höhe, dass die Nachwelt dieser Epoche das Prädikat ‚klassisch‘ verlieh.

Athen entwickelte eine vielfältige schöpferische Kraft und wurde ein Gebilde geistig fruchtbar gestalteten Lebens bis zu einer einmaligen kulturellen Höhe. An dieser Lebensgestaltung wirkten nicht nur die überindividuellen Weltanschauungen, sondern auch persönliche Weltanschauungen vieler Autoren kraftvoll mit. Aus dieser Lebensgestaltung gingen schöpferische Gestaltung in Literatur und Kunst hervor, wieder fruchtbar rückwirkend auf das Leben und wieder vom Leben aus zur weiteren Neugestaltung anregend.

„Jonisches Menschtum und dorische Ordnung vermählen sich im Staat, der das Gesetz in die Brust des Einzelnen legt, in der Tragödie mit ihrem Gefüge von jonischem Sprechers

und dorischem Chorlied, in den Akropolisbauten, deren dorischen Stil mannigfache jonische Formen durchdringen, wie sie denn zwischen ernster Würde und anmutiger Freiheit die goldene Mitte halten, in der Bevölkerung, wo bodenständiges Bauerntum und meerverbundener Gewerbegeist einander entgegenwachsen, in den Göttergestalten mit ihrer jonischen Sinnenschönheit und ihrem dorischen Ernst. Und ebenso stehen geheiligte Tradition und Behauptung der überkommenen Art auf der einen, vorwärtsdrängende Kräfte und geistige Offenheit für alles Neue auf der anderen Seite im Gleichgewicht, jene nicht mehr hemmend, sondern erhaltend und mäßigend, diese lebendig erregend, aber noch nicht ausbrechend oder gar zerstörend.“¹³

IV

Rückblick und Ausblick

Diese ‚Klassik‘ umfasste nicht nur gewisse Kreise, sondern das gesamte Leben und schuf sich ihre bis heute z. T. noch erhaltenen Dokumente in Literatur, Architektur, Skulptur etc. Jeder kulturell interessierte Griechenlandsfahrer kann heute noch an den Originalen dorische, klassisch-jonische und hellenistisch-jonische Kapitelle miteinander vergleichen. Er sollte ihre künstlerische Sprache studieren und sich bewusst werden, dass es sowohl der (von THUKYDIDES beschriebenen) Führungstalente eines Staatsmannes bedurfte als auch der klaren Erkenntnis und souveränen Lenkung des produktiven Antagonismus weltanschaulicher Kräfte, um das Staatsleben Athens erfolgreich zu dieser Klassik emporzuführen.

Für Jahrzehnte hat ein Antagonismus, der Antagonismus der beiden großen Weltanschauungen, nicht nur in der Fortentwicklung, sondern ebenso in der Mäßigung, also im Gleichgewicht der Kräfte, einen einzigartigen kulturellen Höhepunkt hervorgebracht. Der Individualismus gewann in der Folgezeit die größere Triebkraft und führte die Entwicklung fort in den Hellenismus.

In der Frühzeit des Hellenismus erwuchs aus dem Individualismus die Tendenz zur „wahren Natur“. Unter diesem Begriff verstand man die

von allen etatistischen Wert- und Sinnzusammenhängen mit der klassischen Polis losgelösten und dadurch nun individualisierten Gegenstände. Sie werden so betrachtet, wie sie entstanden sind. Dieser Naturzustand wird als ihre „wahre und echte Natur“ angesehen. Man will die direkte Nähe zur „wahren Natur“ des Menschen, zur „wahren Natur“ der Pflanzen- und Tierwelt, zur „wahren Natur“ eines jeden Dinges.

Das bedeutet auf der anderen Seite: Diese Zeit will nicht mehr die Nähe zum idealisierten Menschen, sondern zu seinem von Natur gegebenen Charakter, nicht mehr die Nähe zur stilisierten Pflanzen- und Tierwelt, sondern zu ihrem rein natürlichen Wuchs, dem „wahren Naturzustand“. (Mit ähnlichen Attributen kritisiert natürlich jede anders wertende Epoche ihre Vorgänger.) In der Klassik war nicht der Naturzustand der höchste Wert, sondern das Ideal. Stilisierung zum Ideal hin wird folglich jetzt als naturwidriger Eingriff abgelehnt, weil das ihr zugrunde liegende Ziel, über das bloß Natürliche zu einem Idealbild hinauszugehen, nicht mehr als Wertsteigerung, sondern jetzt als Verfälschung empfunden wird. Alles bleibt in der Betrachtung etwas Individuelles, das in keinen kulturellen Wert- und Sinnzusammenhang mehr eingebettet ist. Es gibt kein in diesem Sinne verbindendes Kulturideal mehr.

So porträtiert beispielsweise die hellenistische Geschichtsschreibung den Einzelnen und stellt das Individuelle naturgetreu dar. Im Vordergrund stehen nicht so sehr die übergeordneten historischen Zusammenhänge und die leitenden Ideen, schon gar nicht ein Eingreifen der Götter, sondern die Einzelheiten des menschlichen Charakters. Man neigt dazu, historische Ereignisse sogar ausschließlich vom Individuum, seiner Veranlagung, seinem Erleben, seinem Schicksal aus zu deuten.

In unserer gesamten Darlegung haben wir uns nicht mit persönlichen Weltanschauungen befasst. Durch sie aber erhalten überindividuelle Weltanschauungen, insbesondere die hier untersuchten, in der Auslegung noch eine individuelle Einfärbung. Darauf mussten wir wie auf jede andere Präzisierung hier jedoch verzichten.

Anmerkungen:

- 1) Der Staat der Griechen, 1965, S. 119.
- 2) H. Schaefer, Politische Ordnung und individuelle Freiheit im Griechentum, in: Wege der Forschung, Bd. XCVI, Darmstadt 1969, S. 143.
- 3) A. a. O., S. 119f.
- 4) A. a. O., S. 120.
- 5) A. a. O. – S. auch H. E. Stier, Nomos Basileus, Studien zur Geschichte der Nomos-Idee, vornehmlich im 5. u. 4. Jahrh., in: Kl. Schriften, Meisenheim 1979, S. 5-38.
- 6) A. a. O., S. 120.
- 7) E. Spranger, Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls, S. 32.
- 8) W. Nestle hat längst nachgewiesen, dass auch sprachlich hier nicht „Dinge“ gemeint sind, sondern die Werte der Dinge (ausführlich in: Vom Mythos zum Logos, S. 269 ff.).
- 9) „Der Inhalt der Vorträge war populärwissenschaftlich und betraf die verschiedensten Gegenstände.“ W. Nestle, Vom Mythos zum Logos, S. 260.

10) Jaeger, a. a. O., S. 188.

11) A. a. O.

12) W. Jaeger, a. a. O., S. 512 — vgl. H. Schaefer: „Jonisches und Dorisches finden sich hier seltsam gemischt, Künstler und Denker aus allen Teilen Griechenlands, vorzüglich aus dem Osten, finden im perikleischen Athen bereitwillige Aufnahme und fruchtbaren Boden für ihr Schaffen.“ Probleme der Alten Geschichte, Göttingen 1963, S. 118.

13) H. Berve, Griech. Geschichte, Tb, Bd. II, S. 97f. Vgl. auch H. Schäfer: „... an politischer Intensität des Gemeinschaftslebens und daraus entspringender kultureller Größe ein nicht wieder erreichter Höhepunkt.“ (Probleme der Alten Geschichte, Göttingen 1963, S. 82f.).

HERBERT ZIMMERMANN, Jülich

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Im Jahrgang 107 (2012) von **Classical Philology** finden sich einige Beiträge, die altbekannte Fragen auf dem neuesten Stand der Forschung und auf übersichtlichem Raum diskutieren. So untersucht WILLIAM STULL („*Reading the Phaedo in Tusculan Disputations I*“, 38-52) den kritischen Umgang mit PLATONS Phaidon bei CICERO. In den Tusculanen bekennt der Schüler (1,24), dass die Phaidon-Lektüre ihn bisher nicht restlos von der Unsterblichkeit der Seele hat überzeugen können. Abgesehen davon, dass Cicero natürlich einen Grund braucht, um auch nach Platon und der gesamten griechischen Tradition in lateinischer Sprache konstruktiv weiterphilosophieren zu können, hat er den Phaidon selbstverständlich benutzt und sich – teils offen, teils indirekt – zu den platonischen Thesen positioniert. In der althistorischen Forschung wird bereits seit längerer Zeit diskutiert, inwieweit sich die alte, noch immer häufig gehörte These, die Hoplitenphalanx habe die Entstehung der Demokratie begünstigt, aufrecht erhalten lässt. FERNANDO ECHEVERRÍA („*Hoplite and Phalanx in Archaic and Classical*

Greece: A Reassessment“, 291-318) überprüft den Gebrauch des Begriffes bzw. seiner Bestandteile in der Antike selbst und kommt zu dem Ergebnis, dass die ihm zu Grunde liegenden Konzepte Verhältnisse der klassischen Epoche spiegeln, maßgeblich von XENOPHON geprägt wurden und auf militärische Gepflogenheiten der vorklassischen Zeit nicht ohne weiteres übertragen werden können. SARA AHBEL-RAPPE diskutiert in ihrem Artikel „*Is Socratic Ethics Egoistic?*“ (319-340) eine Frage, die wohl in jeder Unterrichtseinheit, in der die Person des Sokrates eine Rolle spielt, früher oder später aufgeworfen wird. Verhält der platonische Sokrates sich selbst wirklich konsequent altruistisch? Lehrt er, wenn er immer wieder deutlich macht, dass die Erkenntnis der Wahrheit im vorrangigen Interesse des erkennenden Individuums selbst liegt, wie die Autorin es formuliert, „*the gospel of, me first*“? Natürlich lautet die schnelle Antwort, die jeder formulieren kann, dass in der platonischen Ethik zwischen individuellem Glück und allgemeiner Wohlfahrt kein Widerspruch besteht. Der vorliegende Beitrag liefert dennoch einige anregende Gedanken

und nennt einschlägige Stellen, die für die Moderation von Diskussionen im Unterricht oder auch das Formulieren ergiebiger Fragen für Klausuren hilfreich sein können.

Im **Latomus 71** (2012) unternimmt ÉRIC COUTELLE eine umfassende Interpretation des Einleitungsgedichts zu PROPERZENS 4. Elegienbuch. Der Clou an seiner Deutung ist, dass sich hinter dem rätselhaften Seher Horos, der im zweiten Teil des Gedichtes merkwürdige Warnungen an den Dichter ausspricht, Horaz verberge – so wird 4,1 zu einem verschlüsselten Disput mit dem Dichterkollegen („*Properce IV, 1, Horos et Horace*“, 63-86). K. I. GRIMES und M. S. MARSILIO untersuchen im gleichen Heft die Bezüge zwischen PETRARCAS Elegien auf den Tod seiner Mutter ELETTA und seiner geliebten LAURA („*Petrarch's Elegies for Mother and Beloved*“, 161-175). SUSAN SATTERFIELD diskutiert wichtige Forschungsfragen bezüglich der Einführung des Magna-Mater-Kultes in Rom („*Intention and Exoticism in Magna Mater's Introduction into Rome*“, 373-391). Der Artikel von MICHAEL VANESSE informiert über die Bedeutung und die Praxis des römischen Wasserleitungsbaus („*Les usages de l'eau courante dans les villes romaines. La témoignage de l'épigraphie*“, 469-493). Freunden der Morphologie sei der Beitrag „*Sur la formation du suffixe -bilis*“ (JEAN-PAUL BRACHET, 649-667) empfohlen. PHILIPPE LE DOZE untersucht, ausgehend von den abschätzigen Erwähnungen bei SENECA, antike (Vor-)urteile über MAECENAS und ihren möglichen Wahrheitsgehalt („*Quomodo Maecenas vixerit: à propos du Mécène de Sénèque*“, 734-752). Der Beitrag von SAM VAN OVERMEIRE („*According to the Habit of Foreign Kings. Nero, Ruler Ideology and the Hellenistic Monarchs*“, 753-779) ist ein weiterer Versuch, das einseitig negative Nerobild, das Leser des TACITUS (und all jene, die den historischen Nero unbewusst mit PETER USTINOV in ‚*Quo vadis*‘ identifizieren) vielleicht haben, zu korrigieren, indem er das differenzierte Konzept der neronischen Herrscherrepräsentation verdeutlicht. BRIGITTE GAUVIN liefert die Einleitung zu ihrer annotierten Übersetzung von ULRICH VON HUTTENS Phalarismus (im *Latomus* 2011, vgl. FC 3/2012, S. 196f.) nach (827-844).

In der Zeitschrift **Mnemosyne 65** (2012) erläutert NIGEL HOLMES mögliche Beziehungen zwischen explikativem und interrogativem (etwa wie in *quonam modo*) *nam* („*Interrogative Nam in Early Latin*“, 203-218). Für eine an Genderfragen interessierte Latinistik sind OVIDS *Heroides* vermutlich das dankbarste Forschungsfeld: Ein männlicher Autor streift die Persona verschiedener Frauen über und produziert mannigfaltige Verwicklungen und Synthesen zwischen ‚weiblichen‘ und ‚männlichen‘ Konzepten von Liebe, der Verwendung männlich geprägter, römischer, elegischer Diskurse aus dem Mund einer griechischen, mythischen Frau, männlichen Vorurteilen darüber, wie eine Frau wohl denken und sprechen müsste, dem Frauen- und Männerbild des augusteischen Rom, dem Frauenbild des griechischen Mythos usw. Im zehnten, dem Ariadnebrief, tritt die wetteifernde Auseinandersetzung mit CATULLS *carmen* 64 hinzu. Hatte Ovid ein ‚echtes‘ Herz für Frauen, oder bestätigt in den *Heroides* ein männlicher Dichter durch eine literarische Meisterleistung letztlich doch nur sich selbst und seinem größtenteils männlichen Publikum männliche Dominanz auch in Liebesfragen? Solcherlei Themen erörtert CHRISTOPH PIEPER in „*Voce voco. Ariadne in Ovids Heroides und die ‚weibliche‘ Stimme*“ (219-237). CAROLINE KROON ergänzt diesen Beitrag durch ein *closer reading* einzelner Begriffe (v. a. von Verben und ihrer Zeitengebung) im Ariadnebrief („*Voce voco. Some Text Linguistic Observations on Ovid Heroides 10*“, 238-250). Über den erkennbaren Grad an Misygnie in JUVENALS sechster Satire und die Frage, wie ernst dieser zu nehmen ist, schreibt PATRICIA WATSON („*The Flight of Pudicitia: Juvenal's Vision of the Past and the Programmatic Function of the Prologue in the Sixth Satire*“, 62-79).

Aus der **Revue des Études Latines 89** (2011) sei auf den Beitrag von JEAN-FRANÇOIS THOMAS hingewiesen: „*De la paix des armes à la tranquillité de l'âme: étude lexicale de pax et de certains ‚synonymes‘*“ (56-75). MATHILDE SIMON („*Une Magicienne en Italie*“, 118-132) befasst sich mit der Figur der Kirke in den Metamorphosen. YVES LEHMANN („*Criticisme philosophique et fidéisme religieux chez Cicéron*“, 76-92) behandelt das bekannte Problem, wie die am Ende von *De*

divinatione geäußerte Skepsis gegenüber Vorzeichen und Wahrsagerei mit dem ersten Buch und Ciceros Respekt vor den *instituta maiorum* zu vereinbaren ist. Offenbar ist auch die Numerologie noch in der Vergilforschung lebendig. ANNIC LOUPIAC versucht nachzuweisen, dass das ganze dritte Buch der Aeneis aus „Bausteinen“ zu fünf und sieben Versen besteht, in deren Gesamtorganisation sich der Aufbau der gesamten Aeneis spiegle („*L'expression numérique du sacré au troisième chant de l'Énéide*“, 93-108). Blindheit und Sehvermögen bei BOETHIUS analysiert JEAN-YVES GUILLAUMIN („*L'œil et le regard dans la Consolation de Philosophie*“, 232-249).

Solange der geneigte Leser den Inhalt der nächsten Zeitschriftenschau noch nicht zu divinieren oder aus den Vorlieben des Verfassers und des Faches vorauszuberechnen vermag, wird diese Kolumne hoffentlich auch im kommenden Jahr ihren Zweck erfüllen – für 2012 sei es damit genug.

FELIX MUNDT

B. Fachdidaktik

Wie JÖRG PFEIFER und NELE SCHMIDTKO im Editorial zu **Heft 4+5/2012** des **Altsprachlichen Unterrichts** richtig bemerken, ist SENECA heute kaum wegzudenken aus den Latein-Lehrplänen der Oberstufe. Daher war es an der Zeit, diesem verhältnismäßig spät für die Schule entdeckten Autor ein AU-Doppelheft zu widmen. Thematisch hat sich die Redaktion viel, nach der persönlichen Meinung des Rezensenten stellenweise etwas zu viel vorgenommen, denn nicht nur die *Epistulae morales*, sondern auch die *Apocolocyntosis*, *De ira* und die Tragödien sollen – zumindest durch auszugsweise Lektüre – in der Schule das Seneca-Bild vervollständigen. Die überwiegend gelungenen Beiträge zu den Epistulae – allen voran der hervorragende Basisartikel von EDITH SCHIROK zu Brief 1 als programmatischer Einstieg in die Seneca-Lektüre – behalten die Schülerinnen und Schüler im Blick, bemühen sich erfolgreich um einen lebensweltlichen Bezug und vernachlässigen selten die methodische Komponente des Unterrichts: GÜNTER LASER stellt im ersten Praxisbeispiel Fortuna und ihr Wirken an den Anfang einer Sequenz, die zu Senecas 16. Brief führt, wo

sapientia und *philosophia* gewissermaßen als „Schutzimpfung“ gegen die Unbeständigkeit des Lebens dargestellt werden. GISELA UHLENBROCK vermittelt in ihrem Unterrichtsvorschlag anhand von *epist.* 76, dass der Gedanke des lebenslangen Lernens schon bei Seneca auftaucht; zugleich zeigt sie überzeugend, wie geschickt dieser seine Leser lenkt. Einen sehr modernen und anspruchsvollen Ansatz stellt BENEDIKT SIMONS in seinem Praxisbeispiel „Seneca, Platon und die Matrix“ vor: Ausgehend von dem philosophisch geprägten Science-Fiction-Film „Matrix“ (USA 1999) schafft er einen motivierenden Zugang zu PLATONS Höhlengleichnis und erleichtert die Durchdringung von *epist.* 58, wo es um die nicht leicht zu fassenden Begriffe der *idea* und des *idos* geht. In „*Utrum satius sit modicos habere adfectus an nullos*“ schlägt MAGNUS FRISCH von der Universität Marburg vor, sich anhand von *epist.* 116 kontrovers damit auseinanderzusetzen, ob Gefühlsregungen gemäß den Peripatetikern nur gemäßigt oder gemäß den Stoikern ganz ausgetrieben werden sollten. Schwer fällt mir eine kurze Bewertung von HANS-JOACHIM GLÜCKLICH'S Beitrag „Richtig wünschen – richtig leben“, in dem es in Zusammenhang mit *epist.* 60 um Fremd- und Selbstbestimmung geht. Mit Verlaub und ohne die Verdienste dieses Wegbereiters der modernen Lateindidaktik schmälern zu wollen – hier fehlt es meines Erachtens an didaktischer Reduktion: Der kurze Brief (etwa 200 Wörter) wird von einer ganzen Seite Arbeitsaufträge flankiert, die zu einem großen Teil in Sammlungsaufgaben (Sachfelder, Wendungen, tabellarische Übersichten der Satzarten, Modi, Personen, Zeiten etc. pp.) bestehen, die die Behandlung des Briefes zwar intensivieren, letztendlich aber für die durch eine zügige Lektüre entstandene Motivation problematisch sein dürften. So interessant es für einen Philologen sein mag, die sprachlich und inhaltlich durchkomponierte Anlage dieses literarischen Briefes in allen Details herauszuarbeiten – hier wäre weniger wohl mehr gewesen. Für den kompetenten zweiten Basisartikel („Philosoph auf Abwegen?“), der sich mit Senecas Werken jenseits seiner Briefe beschäftigt, zeichnet PETER RIEMER verantwortlich. Er schafft den theoretischen Hintergrund für die drei Pra-

xisbeispiele am Ende des 114-seitigen Heftes und kontextualisiert sie. Ob die Lehrpläne der unterschiedlichen Bundesländer es ermöglichen, einen Anknüpfungspunkt und die notwendige Zeit für die Behandlung dieser *opera* zu finden, mag jeder selbst entscheiden. Reizvoll ist die Behandlung der *Apocolocyntosis* allemal. Dies zeigt zunächst der Beitrag von GISELA UHLENBROCK, die die Lektüre der Satire durch SÜETONS CLAUDIUS-Biographie vorbereitet: Sie dürfen selbst als Karikaturisten oder Satiriker tätig werden. Schon an dieser Stelle lassen sich auf diese Weise wichtige grundlegende Fragen diskutieren, etwa danach, was Satire/Karikatur darf und was nicht. Einen ähnlichen Ansatz verfolgt auch THOMAS W. PROBST, der die auf zwölf Unterrichtsstunden angelegte Lektüre einer gekürzten Fassung der *Apocolocyntosis* mit einem Ausschnitt aus CHARLIE CHAPLINS „Der große Diktator“ beginnt und mit der vertiefenden Behandlung jüngerer Satiren in den wichtigsten Medien späterer Jahrhunderte abschließt. Seine unverkennbare Leidenschaft für Senecas *Medea* lässt AXEL SCHMITT im letzten Praxisbeispiel meiner Meinung nach weit über das hinausschießen, was Schülern – durch G8 noch jünger in der Oberstufe! – an abstraktem Denken und Transfer zugemutet werden kann. In der didaktisch-methodisch kaum ausgeführten hochintellektuellen Behandlung von Texten aus PETER SLOTERDIJKS „Zorn und Zeit“, aus der „*Medeia*“ des EURIPIDES, aus Senecas „*Medea*“ und seinem Traktat „*De ira*“ sollen durchaus schlüssige Bezüge zwischen Senecas Philosophie und seiner Tragödienkunst vermittelt und gezeigt werden, dass er Mythologisches in Anthropologisches überführt.

MARTIN SCHMALISCH

Heft 119, 4, 2012 der Zeitschrift **Gymnasium** enthält folgende Beiträge: Z. ADORJÁNI: „Zwei verkappte Bittreden im homerischen Hermes-Hymnos“, 321-333. Dieser Beitrag geht von der Problematik des Verses 533 des homerischen Hymnos an Hermes aus und nimmt die Reden des Apollon und des Hermes unter die Lupe. Anschließend werden weitere literarische Belege für die analysierte Argumentationsstruktur, vor allem PINDARS neunte pythische Ode, untersucht.

– BIANCA-JEANETTE SCHRÖDER: „Römische *pietas* – kein universelles Postulat“, 335-358. Römische *pietas*: Eine diachrone und differenzierte Analyse ergibt, dass die *communis opinio* einer fast allumfassenden *pietas* entscheidend zu korrigieren ist. Es wird zunächst untersucht, in welcher konkreten Beziehung *pietas* zu *religio* bzw. zu den Göttern und dem Kult steht. Ausgehend von dem Ergebnis, dass *pietas* das Verhalten zwischen Menschen reguliert, wird zum einen gezeigt, in welchen ganz bestimmten Personenkonstellationen *pietas* üblicherweise erwartet wird und warum bzw. in welchen Kontexten sie ausnahmsweise auf andere Beziehungen übertragen werden kann. Außerdem wird dargestellt, welche konkreten Handlungen explizit als Ausdruck von *pietas* bezeichnet werden. Der diachrone Ansatz ermöglicht es, die erstaunlichen Veränderungen bei der Verwendung des Begriffs zu beobachten.

– M. ZIEGLER: „Nomen Christianum – Auf Spurensuche nach einer Bezeichnung“, 359-370. Der Name ‚Christen‘ wird auf Grund von Apg 11,26 meist als Fremdbezeichnung verstanden, die man der Gruppe von außen beilegte. Dieser Aufsatz untersucht diese Schlüsselstelle erneut, wobei neben der Frage der Namensgeber auch die der Bezeichnung innewohnende Konnotation in den Blick genommen wird. Als Ergebnis der vergleichenden Betrachtung paralleler Wortbildungen wird die These aufgestellt, dass dem Wort nicht, wie häufig vertreten, ein politischer Sinngehalt unterstellt werden muss.

– R. VON HAEHLING: „Die Friedensverheißungen des Kaiser Probus in der *Historia Augusta*“, 371-395. Die Biographie des Kaiser PROBUS in der *Historia Augusta* enthält die Prophezeiung, wonach bald Frieden über die gesamte Oikumene herrschen und damit das Goldene Zeitalter anbrechen werde. Inwieweit sich in diesem Entwurf bereits utopisches Denken niederschlägt, soll durch Hinzuziehung moderner Utopie-Terminologie analysiert werden. Neben der fehlenden Perspektive einer zukünftigen Verwirklichung, der Grundvoraussetzung für die Typologie einer Utopie, spiegelt das Modell der *Historia Augusta* die Wünsche und die Hoffnungen der Menschen um die Wende vom 4. zum 5. Jahrhundert wider. Ein solches Konzept enthält gegenüber dem christlichen Kaiserreich

eine unterschwellige Kritik. Der göttergläubige Autor der *Historia Augusta* widersetzt sich der Verherrlichung des AUGUSTUS als Wegbereiter eines christlichen Friedensreiches und wertet stattdessen Probus als wahren Friedenskaiser eines Goldenen Zeitalters auf.

„Salomo. König voller Widersprüche“ lautet das Thema der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel Heft 66, 4/2012**. In zwölf reich illustrierten Beiträgen nähern sich Theologen und Archäologen diesem bedeutenden König, der nach biblischen Belegen etwa von 965 bis 926 v. Chr. herrschte.

In der österreichischen Zeitschrift **Circulare, Heft 3/2012** geht K. BARTELS zunächst der Geschichte des Begriffs „Sport“ (S. 1f.) nach. Es folgt ein Beispiel aus K. Bartels Klassiker „Romsprechende Steine“ (4. Aufl. 2012): „Ein Schlussstein“, die Grabinschrift eines Geometers für seinen Sohn in S. Maria del Popolo (S. 3).

Kürzlich ist das Jahresheft **Ianus. Informationen zum Altsprachlichen Unterricht Nr. 33/2012** mit 120 Seiten Umfang erschienen. Es enthält über 80 Rezensionen zu Neuerscheinungen deutscher und österreichischer Verlage sowie folgende wissenschaftliche bzw. unterrichtspraktische Beiträge: K. BARTELS, „Von Sonne, Jahr und Tag. Altrömische und ägyptische Ursprünge unseres Kalenders“ (7-14). – B. DUNSCH, „Ferrei sunt isti patres: Der Vater-Sohn-Konflikt in der römischen Komödie“ (15-21). – F. LOŠEK, „Latein für das 21. Jahrhundert – ein Grenzgang zwischen ‚toter Sprache‘ und lebendigem Trendfach“ (22-58). Der Autor stellt u. a. den neuen modularen Lehrplan, die Kompetenzmodelle und den Weg zur neuen schriftlichen Reifeprüfung detailliert dar. – U. REINHARDT, „Mythen und Mythenovellen in Ovids Metamorphosen. Eine typologische Übersicht für die Unterrichtspraxis“ (59-61). – J. SCHROTTER, „Lateinisches Theater – Ovids ‚Apollo und Daphne‘“ (62-67).

Im **Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologen-Verbandes, LV Nordrhein-Westfalen,**

Heft 3/2012, schreibt H. ZIMMERMANN über „Wertungen, Deutungen und rationales Denken antiker Texte in der Interpretation“ (4-22). – Zwei kürzlich erschienene Bücher von PHILIP MATYSZAK (Legionär in der römischen Armee. Der ultimative Karriereführer. Darmstadt 2010, und Gladiator. Der ultimative Karriereführer, Darmstadt 2012) veranlassen H.-J. SCHULZ-KOPPE zu seinem Artikel „Legionäre und Gladiatoren: Opfer – Täter – Helden?“ (23-38).

In **Heft 2/2012** der Zeitschrift **Scrinium. Alte Sprachen in Rheinland-Pfalz und im Saarland** wird als erstes von einem recht positiven „Gespräch des DAV-LV Saar mit dem neuen Bildungsminister Ulrich Commerçon“ berichtet (3f.). – Über ein studentisches Theaterprojekt schreibt CHR. KLEES: „Nicht nur Muff unter den Talaren! Das Phaedra-Projekt am Institut für klassische Philologie an der Universität des Saarlandes“ (3-5). – Die Ergebnisse einer Befragung zu „Motivation und Akzeptanz im saarländischen Lateinunterricht“ (7-15) stellt S. GÜNTHER vor. – DANIELA WAGNER, B. TAFFNER und FRANZISKA PERELS berichten von der „Förderung selbstregulierten Lernens mithilfe der Lernplattform Moodle“ (15-23).

Im **Heft 3/2012** der Zeitschrift **Die alten Sprachen im Unterricht** ist anzuzeigen: W. BLUM, „Boethius und Kaiser Julian. Eine bisher überlesene Reminiszenz“ (4-12).

Heft 3/2012 der Zeitschrift **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg** enthält folgende Beiträge: F. MAIER, „Aus: Codex Buranus. Musen-Feuer in den Carmina Burana. Mit Carl Orff gegen den ‚Verlust der Erinnerung‘“ (Teil 2), 43-50. – KAROLINE HOLTZ, „Γνώθι σεαυτόν – Desiderate des Griechischunterrichts“, (51). – J. WERNER: „Wissenschaft in Anekdoten“ (54-56). – J. RABL, „Lebendige Antike“, Ausschreibung des 13. Wettbewerbs für Schülerinnen und Schüler in Berlin und Brandenburg, 57-59.

JOSEF RABL

Properz, Elegien. Lateinisch u. deutsch. Hrsg., eingl. u. übers. von Dieter Flach / Bd. II: Properz, Elegien. Kommentar (Texte zur Forschung). Wiss. Buchgesellschaft: Darmstadt 2011, 287 S. / 310 S., WBG-Preis EUR 79,90. –

Hans Peter SYNDIKUS, Die Elegien des Properz. Eine Interpretation. Wiss. Buchgesellschaft: Darmstadt 2010, 373 S., WBG-Preis EUR 39,90.

PROPERZ macht es seinen Herausgebern und Erklärern nicht leicht. Seit der späteren Kaiserzeit stand der an apokryphen Anspielungen und subtilen Verweisen reiche, für kompositorische Experimente offene Autor im Schatten gefeierter Namen wie HORAZ, OVID, LUKAN, VERGIL. Zudem hat ihm die Überlieferung übel mitgespielt und eine Vielzahl von Wörtern und Wendungen banalisiert oder verfälscht, Verse verstellt oder verloren. Irgendwann im frühen Mittelalter hing Properzens Schicksal am seidenen Faden einer arg mitgenommenen Handschrift, in der womöglich sogar substantielle Teile eines ganzen Buchs fehlten.

Diesen Voraussetzungen muss ein Herausgeber des Properz sich ebenso stellen wie der überaus komplexen Editions- und Exegese-geschichte seines Autors. DIETER FLACH, emeritierter Historiker und Philologe, ist der wissenschaftlichen Öffentlichkeit v. a. als Übersetzer von VARROS *Res rusticae* (Darmstadt 1996-2006) und als Autor des Standardwerkes „Römische Geschichtsschreibung“ (ebd. ³1998) bekannt. Sein ehrgeiziges jüngstes Projekt (das in gewisser Weise an seine Marburger Dissertation anknüpft)¹ ist ein neu konstituierter Text mit kritischem Apparat, den eine Übersetzung und ein eigener, nicht eben schlanker Kommentarband begleiten.

HANS PETER SYNDIKUS haben seine zwei substantiellen Interpretationen zu Catull (Darmstadt 1984-90) und den Oden des Horaz (ebd. ³2001) weit über die Grenzen des deutschsprachigen Raums hinaus Anerkennung verschafft. Nun legt der pensionierte bayerische Gymnasiallehrer ein ähnlich konzipiertes Werk vor, das nach dem Muster der beiden Vorgänger jeder einzelnen Elegie eine Art Essay widmet. Dem Ganzen geht

ein kleines Porträt voraus, das schlaglichtartig biographische Details beleuchtet (etwa die Reaktion des Dichters auf den Fall von Perugia) und von den poetischen Vorbildern (das Augenmerk liegt auf KALLIMACHOS und der Trias CATULL, CALVUS und GALLUS)² zur Rezeption des Properz in der Antike führt.³ Cynthia, das emotionale Zentrum der Elegien, wird einleuchtend als fiktive Figur charakterisiert, die sich ebenso aus literarischen Traditionen speise wie aus persönlichen Erfahrungen des Dichters.

Was die beiden Publikationen leisten, verdeutlicht am ehesten ein konkretes Beispiel, etwa Elegie 4,7 (die Traumerscheinung der toten Cynthia).

Flachs Text basiert auf existierenden Editionen.⁴ Zu den Grabenkämpfen, die sich bei Properz ‚konservative‘ und ‚Konjekturenkritiker‘ liefern, nimmt er beredte Stellung. Vor allem mit einigen der prominentesten jüngeren Herausgeber – G. P. GOOLD, GEORG LUCK und STEPHEN HEYWORTH – geht er hart ins Gericht: ihre Textkritik missachte die Grundregeln des Handwerks und münde in „Besserwisserei“ (S. 17; das böse Wort vom „Herdentrieb“ fällt S. 21). Tatsächlich sei der Text weit besser überliefert als gemeinhin angenommen und lasse sich aus den Handschriften „ohne massive Eingriffe oder umfangliche Ergänzungen zur Gänze wiederherstellen“ (S. 17).

Dieses Credo setzt er in der Praxis um. An 21 Stellen in Elegie 4,7 weicht Flach von Heyworth' neuem Oxford-Text ab. Meist ersetzt er Konjekturen durch die Lesarten von Ω (~ Konsens aller Handschriften), zweimal durch Lesarten einzelner Handschriften (2 *evictos*, 20 *pallia*), und nur zweimal durch andere Konjekturen (59 und 64).

Argumente für die Entscheidungen liefert der Kommentar nur in drei Fällen. V. 59 verteidigt er DAMSTÉS paläographisch behutsamen Eingriff *parca* (*parta* Ω ; Heyworth wählt die alte Konjekturen *vecta*) mit dem Gegensatz zwischen dem „begränzten Nachen“ (59 *coro-nato ... phaselo*) der Seligen und dem ‚Lastkahn‘ der Verdammten. Doch wo im Text ist von diesem ‚Lastkahn‘ die Rede? Und warum ‚bescheiden‘ sich die Seligen mit dem schöneren Fahrzeug?⁵ – V. 79 macht sich Flach für die

Überlieferung stark: „Mit den Blütenblättern ringt die Dolde des Efeus im Frühjahr, wenn sich ihre Beeren zum Sonnenlicht vorkämpfen.“ (Komm. S. 259.) Steckt wirklich so viel esoterische Botanik in dem lapidaren *pugnante corymbo*? Ein plastischeres Bild ergibt CORNELISSENS *praegnante* (~ „mit strotzender Traube“).⁶ – Flachs eigene Konjektur V. 64, *peiora (narrant historiae peiora nota suae; er übersetzt: „...erzählen von den bekannten schlimmeren Nöten ihrer Lebensgeschichte“)* ist paläographisch gefällig (*pectora* Ω;⁷ vgl. auch e.g. Hor. c. 1,7,30f. *o fortes peioraque passi / mecum saepe viri*); doch der lauwarmer Komparativ wird dem doppelten Desaster im Leben Andromedas und Hypermestras schwerlich gerecht.⁸

Flachs Übersetzung ist meist textnah, philologisch solide⁹ und hilft dem Leser verlässlich auch durch die dunkleren Passagen des Werks. Die knapp 300 Seiten Kommentar erörtern neben Fragen der Textkonstitution vor allem Inhaltliches sowie antike Realien mit sicherem Urteil und erfrischender Anschaulichkeit. Auch wo man ihm nicht folgen mag, lohnt die Auseinandersetzung mit Flachs Argumenten. Und ein besonderes Lob, gerade im Kreis der modernen Properz-Kommentatoren, verdient seine eminente Lesbarkeit.

H. P. Syndikus legt eine kommentierende Paraphrase der Elegie vor (S. 338-345), die Fragen der Textkritik und prägnanten inhaltlichen Details ebenso viel Aufmerksamkeit widmet wie der Architektur des Gedichts und seiner Aussage insgesamt. Die Vorbilder literarischer Topoi werden ausführlich katalogisiert, ebenso interne Bezüge zu den übrigen Elegien (e.g. 2,24,50-52 das – nun gebrochene – Versprechen des Properz, Cynthia zu bestatten). Präzise Beobachtungen und anregende Thesen fördern das Textverständnis auf Schritt und Tritt. So unterstreicht Syndikus zurecht die ungewohnt ärmlichen Lebensverhältnisse Cynthias (V.15-20) oder macht auf die den ganzen Text durchdringende Vermischung zweier konkurrierender Todesbilder aufmerksam: das Fortleben in einem mythischen Jenseits und die Todesruhe im engen Grab. Ansprechend ist seine Vermutung, das bessere Los der treu Liebenden im Hades gehe auf die alexandrinische Dichtung zurück, bedenkenswert die These, Cynthia fordere V. 77f. von Properz nur die Verbrennung der ihr gewid-

meten unpublizierten Verse. Mancher Nutzer mag bedauern, dass am Ende der Essays eine abschließende Gesamtwertung fehlt. Tatsächlich ermutigt dieser geschickte Schritt den Leser, sich auf solider Grundlage ein eigenes Urteil zu bilden.

Einsteigern bietet die neue Darmstädter Trias beste Voraussetzungen, Properz kennen zu lernen; Experten wird sie animieren, das eigene Urteil zu überprüfen. In der künftigen Properz-Philologie werden Flach wie Syndikus ihren festen Platz behaupten.

Anmerkungen:

- 1) D. Flach, Das literarische Verhältnis von Horaz und Properz, Phil. Diss. Marburg 1967.
- 2) Flachs knappe Einleitung zum „Werdegang des Dichters“ setzt den Akzent v. a. auf die prägenden Einflüsse des Kallimachos, der Horazischen Oden und der Aeneis, sowie auf Properzens elegische Innovationen.
- 3) Den dunklen Passus Horaz, epist. 2,2,90ff. liest Syndikus (S. 29) gegen die *communis opinio* als „ungewöhnliches Zeichen der Hochachtung“ des Horaz für den jungen Kollegen.
- 4) Neu kollationiert hat er den Laurentianus 36.49 (F). – Die Versangaben in eckigen Klammern vor jedem Distichon erleichtern die Orientierung, verleihen dem Satzbild aber den Charme einer Gebrauchsanweisung.
- 5) Die Topographie der Unterwelt, die Flachs Text V. 55ff. entwirft, erschließt sich nur bedingt.
- 6) Ähnlich Syndikus S. 343 Anm. 224 ad loc.
- 7) Heyworth wählt Heinsius' *foedera* und Marklands Akk. *historias ... suas*.
- 8) Mitunter schwankt Flach. V.15 setzt er Ω's Plusquamperfekt *exciderant* in den Text, übersetzt aber das Perfekt der alten Konjektur *exciderunt*.
- 9) Ein witziger ‚Schnitzer‘ findet sich 3,6,40: *bis sex ... dies* wird zu „zweimal zwölf Tage“.

PETER HABERMEHL, Berlin

Cornelius Hartz: 7x7 Weltwunder – Berühmte Stimmen zu den bedeutendsten Bauwerken der Antike. Mainz: Nünnerich-Asmus Verlag 2012, 191 S., EUR 19,90 (ISBN 978-3-943904-06-2).

Die Literatur zu den sieben Weltwundern ist fast unüberschaubar, doch es gibt eben nicht nur die klassischen Weltwunder, von denen bekanntlich nur noch eines heute existiert, nämlich die Pyramiden von Gizeh. CORNELIUS HARTZ hat es sich zur Aufgabe gemacht, zahlreiche Wunder-

werke auszuwählen, die in der Antike entstanden sind und über die namhafte Autoren des 18., 19. und 20. Jahrhunderts berichten.

Der Blick in das Inhaltsverzeichnis zeigt, dass Hartz (H.) seine Reise im westlichen Mittelmeer beginnt (Spanien und Südfrankreich 14-27), über Italien (28-71) und Griechenland (72-111) in die Türkei (112-125) und in den Nahen Osten (126-157) weiterreist, um endlich in Ägypten (158-179) anzukommen. Der Leser erfährt zahlreiche Details über die vielen Wunderwerke, jeweils mit passendem Bildmaterial belegt, einmal durch die Feder des Autors, aber auch durch die der Dichter und Schriftsteller, die in früheren Zeiten entweder die Wunderwerke selbst besucht oder zumindest darüber berichtet haben. Darunter befinden sich sowohl namhafte als auch weniger bekannte Namen wie GOETHE, TIECK, WINCKELMANN, ZOLA oder auch HAMERLING, ein heute kaum noch gelesener österreichischer Autor, der im 19. Jahrhundert Bestsellerautor war. Insofern enthält der Band auch wichtige Rezeptionsdokumente aus verschiedenen Epochen. Die ersten Seiten (8-9) bieten eine Karte des Mittelmeeres mit den Orten, in denen sich die Wunder befinden oder befanden. Das gehaltvolle Vorwort erläutert die Absicht des Verfassers, nicht nur über die klassischen, bereits von ANTIPATROS VON SIDON vermerkten Wunder zu schreiben, sondern über weitere Werke, die Eingang in die europäische Literatur gefunden haben. Neben den klassischen sieben Weltwundern, die Antipatros in seinem Epigramm von 100 v. Chr. anführt (die Stadtmauern von Babylon, die Zeusstatue von Olympia, die hängenden Gärten von Babylon, den Koloss von Rhodos, die Pyramiden von Gizeh, das Grab des Königs Mausolos II. und den Artemistempel von Ephesos), hat H. Werke nach bestimmten Kriterien ausgewählt: „So finden sich neben den kanonischen sieben Weltwundern die größten griechischen Tempel, die besterhaltenen Theater, die beeindruckendsten Profanbauten und die beliebtesten touristischen Sehenswürdigkeiten“ (13). Natürlich ist diese Auswahl auch aus subjektiven Erwägungen heraus entstanden, aber insgesamt ist sie gelungen, zumal der Autor am Ende des Vorworts erklärt, dass „Sieben Weltwunder einfach nicht genug“ seien. Man hätte beispielsweise die Mosaiken von Paphos auf Zypern in die

Liste aufnehmen können, doch diese wurden erst 1962 entdeckt, oder Orte wie Mérida in Spanien und El Djem in Tunesien.

H. beginnt die Reihe der Weltwunder mit Informationen über die Brücke von Alcántara im heutigen Spanien (16-18). Der Leser erfährt Details über die Geschichte dieser Brücke, deren Ausmaße und ihre Konstruktion. H. unterlässt auch nicht den Hinweis, dass die wortwörtliche Übersetzung des arabischen Wortes einfach „die Brücke“ ist (17). Nach diesen einleitenden Gedanken zitiert H. einen Textauszug aus JULES GAILHABAUD: *Denkmäler der Baukunst* (1850). Gailhabaud (1810-1888) war ein „französischer Architekturhistoriker und Spezialist für antike und mittelalterliche Kunst“ – wie man im weiß unterlegten Kasten auf S. 18 erfährt. Nach diesem Prinzip sind alle Texte zu den einzelnen Weltwundern konzipiert. Der Leser kann sich also systematisch durch das Buch durcharbeiten, er kann aber auch jeweils „sein“ Weltwunder auswählen und die Informationen darüber verarbeiten. Natürlich hat H. in das erste Kapitel die MAISON CARRÉE in Nîmes aufgenommen, ebenso das Aquädukt von Tarragona und aus verständlichen Gründen auch den Pont du Gard in Südfrankreich.

Das Kapitel über Italien enthält erwartungsgemäß zahlreiche Gebäude, die sich in Rom befinden (Caracallathermen, Circus Maximus usw.), aber auch den Concordiatempel in Agrigent, das Olympieion ebenfalls auf Sizilien, genauso wie das Theater von Taormina. Die Villa des HADRIAN wurde in diese Sammlung selbstverständlich aufgenommen. Das Kapitel über Griechenland enthält die üblichen „Verdächtigen“ (Dionysostheater, Erechtheion, Parthenon usw.), aber auch das Theater von Epidauros, den Palast von Knossos, den Zeustempel von Olympia und den Koloss von Rhodos. Die Türkei ist vergleichsweise spärlich vertreten (Grabmal des Mausolos, Apollontempel von Didyma, Artemision von Ephesos und die Theodosianische Mauer in Istanbul).

Der Nahe Osten wird repräsentiert durch Bauwerke und Objekte in Baalbek (Libanon), in Babylon (Irak), Berlin (Pergamonaltar und Ishtar-Tor), Bosra (Syrien), Jerusalem (Tempel des Salomon, Tempel des Herodes), die Festung von Masada (Israel) sowie das Schatzhaus des Pharaos in Petra

(Jordanien). Auch Bauwerke aus Ägypten dürfen natürlich nicht fehlen, neben den Pyramiden von Gizeh findet der Leser Kapitel über die Bibliothek in Alexandrien, den Leuchtturm von Pharos, den Horustempel von Edfu sowie den Obelisken von Luxor, der bekanntlich auf der Place de la Concorde in Paris steht.

Der Leser erfährt gewissermaßen nebenbei eine Reihe von Informationen, die H. geschickt in seine Texte einbaut, ohne ihn mit Details zu überfrachten. Im Zusammenhang mit den Caracallathermen weist H. mit voller Berechtigung darauf hin, dass die Thermen „eine der größten zivilisatorischen Leistungen des alten Rom waren“ (37). Voraussetzung dazu waren fortschrittliche Technologien, die die Römer auf dem Gebiet der Wasseraufbereitung und Heizungstechnik zu höchster Perfektion vorantrieben. Ihr Sinn für Ästhetik ließ Raum für zahlreiche künstlerische Gestaltungsmöglichkeiten, etwa bei den Mosaiken oder den aufgestellten Statuen. Für die Nutzer der Thermen muss es ein grandioser Anblick gewesen sein, sie wurden auf diese Weise ganz bewusst zu Teilhabern römischen Machtverständnisses, wie wir aus dem Buch von PAUL ZANKER (*Augustus und die Macht der Bilder*) gelernt haben. Erst die Goten zerstörten im 6. Jahrhundert die Wasserleitungen, mit denen die Caracallathermen gespeist wurden, und sorgten so für einen großen Verlust, was Hygiene und Monumentalität betraf.

Ein anderes Beispiel ist die Akustik im Theater von Epidauros. Nur wer das Theater selbst erlebt hat, kann den außergewöhnlichen Eindruck nachvollziehen, den bereits die antiken Zuschauer und Zuhörer erfahren haben. H. liefert als zusätzliche Informationen neben vielen anderen, dass erst im Jahre 2007 geklärt werden konnte, warum die Akustik so herausragend ist: Eine Studie des Georgia Institute of Technology hat ergeben, „dass die Sitzreihen aus Kalkstein so clever konstruiert sind, dass sie niedrige Frequenzen, wie das Gemurmel des Publikums, herausfiltern.“ (97).

Das Glossar auf den Seiten 180-183 gewährt Informationen über geographische Details, über Bauwerke, Götter und historische Personen, so dass sich der nicht mit der Antike insgesamt vertraute Leser über diese Begriffe schnell Gewissheit verschaffen kann. Beim Begriff Akropolis vermisst

man den Hinweis, dass der Parthenon-Tempel auf der Akropolis in Athen nicht auf der höchsten Erhebung der Stadt steht, denn dies ist bekanntlich der Lykabettos; H. erklärt Akropolis: „auf einer Anhöhe errichtete Festung einer altgriechischen Stadt (...), zumeist am höchsten Punkt der Siedlung gelegen“ (180). Die Literaturhinweise auf S. 183 erlauben dem interessierten Leser, weiter in die Materie einzudringen.

Dem Quellennachweis (184f.) folgen der Abbildungsnachweis (185-187) sowie der Anhang (187-192), der in englischer Sprache abgefasst ist und Auskünfte über Kopier- und Übersetzungsmöglichkeiten gibt.

Insgesamt ist das Opus als sehr gelungen zu bezeichnen. Es ist in besonderer Weise als Geschenk geeignet, aber auch zum kurzweiligen und informativen Studium der zahlreichen Wunderwerke, die uns die Antike in Realität und Text überliefert hat.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Simon Lozo: Mit Cicero zum Latinum. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 2012. 240 S. EUR 29,90 (ISBN 978-3-534-24971-8).

SIMON LOZO (L.) erläutert im Vorwort die Zielgruppen und die Zielsetzung; das kommentierte Lesebuch sei vorwiegend für „Liebhaber des Lateinischen und der europäischen Geistesgeschichte“ verfasst, speziell aber auch für Latinumskandidaten. L. möchte diesem Personenkreis die Vorbereitung auf die Latinumsprüfung erleichtern. Wenn auch in einigen Bundesländern im Rahmen der Erweiterungsprüfung Texte vom Schwierigkeitsgrad von Autoren wie CICERO, SALLUST und LIVIUS her gewählt werden, so sind Textauszüge aus Ciceros Werk nicht immer vorgesehen; vielmehr müssen Kandidaten in NRW mit Textstellen aus SENECA und PLINIUS, ab dem Jahre 2014 auch aus OVIDS Metamorphosen rechnen, nicht jedoch mit Passagen aus Ciceros philosophischen Werken, die ein Schwerpunkt des zu rezensierenden Bandes sind. Als dritte Zielgruppe sieht L. Studenten der Fächer Latein, Philosophie und Geschichte, die sich intensiver mit dem Oeuvre des Mannes aus Arpinum befassen wollen.

L. verspricht den Lesern einen „biographischen Leitfaden“ zu liefern, der einen „repräsentativen kommentierten Querschnitt aus dem Gesamtwerk Ciceros“ bietet. Darüber hinaus versucht L. den Nutzern des Buches Schriftstellen näher zu bringen, die einen großen Bogen von der Welt der Griechen über die der Römer bis hin zur Moderne spannen.

Das Opus umfasst zwanzig Kapitel, die chronologisch beziehungsweise thematisch gegliedert sind. Im ersten Kapitel bietet L. die „Historischen Voraussetzungen“ (15-23), wobei Textauszüge aus EUTROP, POLYBIOS, CICERO (Pro Sestio), SALLUST und PLUTARCH ausgewählt wurden; die Abschnitte der griechischen Autoren werden in einer deutschen Fassung geboten. Die Unterabschnitte sind so strukturiert, dass einer Einleitung der lateinische Text folgt (mit Zeilenangaben), direkt darunter Vokabelangaben oder Hinweise auf grammatische Phänomene oder auch Sacherklärungen. Abschließend erhält der Leser weitere Informationen über das jeweilige Thema. Unterabschnitt 3 stellt „Das idealisierte Bild von der Staatsverfassung“ in den Focus und verweist auf eine Textpassage des Polybios. Da L. grundsätzlich nur bei Textstellen aus dem Werke Ciceros genaue Angaben über die Fundstelle macht, lässt sich der gewählte Textauszug weder im Original finden noch zitieren. Wenn die Originalstelle nicht bekannt ist, ist auch eine intensivere Lektüre der Textstelle und der sich daran anschließenden Passagen natürlich nicht möglich. Dies ist ein klares Desiderat des gesamten Buches.

Das zweite Kapitel stellt „Das soziale Geburtstrauma“ in den Vordergrund (24-29), das dritte die „Lehrjahre“ (30-36) und das vierte den „1. Bürgerkrieg“ (37-45). In diesem Kapitel erfährt der Leser Details über die Redegattungen und die Arbeitsschritte eines Redners (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* und *actio*). Das Kapitel fünf zeichnet wichtige Entwicklungen Ciceros in seiner senatorischen Laufbahn nach und geht sehr kurz auf den VERRES-Prozess ein (46-47), während das folgende Kapitel das „Piratenproblem und die erste Staatsrede“ Ciceros recht ausführlich behandelt (49-53). Die Kapitel sieben (Die Catilinarische Verschwörung) (54-64) und acht (1. Triumvirat) (65-77) orientieren sich an den chronologischen

Strukturprinzipien, während die folgenden Kapitel thematisch angeordnet sind. Bei der Darstellung CATILINAS wäre es günstig gewesen, auch die berühmte Textstelle aus der Rede *Pro Caelio* (14) auszuwählen, denn dort wird Catilina aus prozesstaktischen Erwägungen heraus recht positiv dargestellt; so wäre deutlich geworden, dass Cicero in seinen Reden sehr wandlungsfähig ist und die jeweiligen Gegebenheiten beachtet, ohne sich allzu streng von den rhetorischen Vorschriften leiten zu lassen.

Kapitel elf geht auf die „Erste Phase der philosophischen Schriftstellerei“ ein (78-107), wobei im Unterabschnitt A Griechen, Römer, Christen im Vordergrund stehen, während im Abschnitt B die Staatsphilosophie und im Abschnitt C die Theorie des *orator perfectus* vorgestellt werden.

Das Kapitel zehn enthält interessante Textauszüge zu den Themenbereichen: „Cicero und Archimedes. Die Antike Forschung, Wissenschaft und Technik“ (108-115), während das sehr kurze Kapitel elf die Auseinandersetzung zwischen den Banden des CLODIUS und MILO behandelt (116ff.). Insbesondere Auszüge aus Ciceros Briefen versuchen Einblicke in den „2. Bürgerkrieg“ zu geben (120ff.).

Gewissermaßen das Kernstück des Buches bildet das sehr umfangreiche Kapitel dreizehn: „Zweite Phase der philosophischen Schriftstellerei“ (131-193), in dem Textstellen zu den Themen: Akademische Skepsis, Ethik, Theologie, Seelenlehre, Materialismus versus Idealismus, Determinismus versus Willensfreiheit, Aufklärung versus Aberglaube und das Problem der Macht ausgewählt wurden.

Die letzten drei Kapitel behandeln die Philippischen Reden (194ff.), Ciceros Tod und das Ende der Republik (198ff.) sowie den Niedergang der *eloquentia* (205ff.).

Am Ende des Werkes finden sich Hinweise auf die behandelten Reden, philosophischen und rhetorischen Schriften sowie auf Briefe in Tabellenform (209), auf die Geschichte der griechischen Philosophie (210), eine Zeittafel mit Angaben zum Zeitgeschehen und zu Ciceros Leben (211) sowie zur verwendeten Literatur, wobei nicht immer die neueste Literatur berücksichtigt wird; so gelten die Hinweise auf die Philosophie und Rhetorik

Publikationen aus den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Sicherlich verdienen Standardwerke wie die von E. R. Curtius (Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, Bern 1948) oder von L. BIELER (Geschichte der römischen Literatur, Berlin/New York 1980) oder auch von A. GUDEMANN (Grundriss der Geschichte der Klassischen Philologie, Leipzig/Berlin 1909) eine Erwähnung, aber Lektüreempfehlungen auf Werke wie die von M. VON ALBRECHT (Geschichte der römischen Literatur, zuletzt 2012), von G. UEDING/B. STEINBRINK (Grundriss der Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode, Stuttgart 1986, 52011) oder von CH. MUELLER-GOLDINGEN (Dichtung und Philosophie bei den Griechen, Darmstadt 2008) sollten auch nicht fehlen.

Das Kapitel zwanzig bietet die deutsche Übersetzung von 40 ausgewählten Cicero-Texten; dabei greift L. auf bewährte Übersetzer wie K. BAYER, M. FALTNER, M. FUHRMANN, O. GIGON, B. KYTZLER, R. NICKEL, TH. NÜSSLEIN und CH. SCHÄUBLIN zurück.

Ich komme nun zu einigen sprachlichen Beobachtungen: S. 20 verwendet L. den ambivalenten Begriff: untergründig; gemeint ist wohl, dass in der Tiefenstruktur zwei Konstruktionen zu einem ACI verschmolzen sind; S. 23 ist die Rechtschreibung nicht immer einheitlich beachtet worden, denn einmal liegt Großschreibung vor, im selben Satz auch Kleinschreibung: „Man nennt Euch die Herren der Welt, aber Ihr habt keine Scholle, die Ihr euer Eigen nennt; S.24 ist der Begriff „nachchristlich“ nicht korrekt verwendet, denn L. schreibt: (...)„die drei wichtigsten Quellen (...) stammen aus nachchristlicher Zeit: erstens Plutarchs Cicero-Biographie“; PLUTARCH lebte von 45 bis 125 n. Chr., nachchristlich bedeutet die Zeit von Christi Tod bis heute, gemeint ist aber wohl die Zeit nach dem Tode Ciceros, denn zahlreich sind die Stellungnahmen zu Leben und Person Ciceros, und die beginnen bereits zu dessen Lebzeiten und verstärken sich direkt nach seinem Tod; S. 25 posthum wird postum geschrieben; S. 32 muss es *epistula* nicht *epistola* heißen. Zuweilen neigt der Verfasser zu Anglizismen, die vermeidbar wären, z. B. S. 120: eine provinzielle *outstation*, oder S. 122: Zweisprachigkeit war ein *must* S. 125: Epikureismus (nicht: Epikuerismus).

Im Verlaufe des gesamten Buches liefert L. immer wieder wichtige Einsichten über Cicero. Zahlreiche Sätze gehören gewissermaßen zum Bildungsgut europäischer Provenienz bzw. zur Kenntnis über die Antike; z. B. „Nur ganz wenige Nicht-Patrizier schafften den Aufstieg zum Konsulat, die berühmtesten sind Cato, Marius und eben Cicero“ (26); „Wie dem Spätwerk Brutus (...), ein Werk, dem in der europäischen Kulturgeschichte eine exponierte Stellung einzuräumen ist, weil hier zum ersten Mal die Konzeption einer Literaturgeschichte anzutreffen ist, in der Cicero sich selbst – unausgesprochen – als Kulminationspunkt der literarischen Entwicklung Roms sieht“ (32); („Enzyklopädie“) „ist der griechische Begriff für das, was wir Allgemeinbildung, die Römer eine Bildung in den *artes liberales* nennen, der zum ersten Mal in Ciceros Frühschrift *De inventione* anzutreffen ist, ein Bildungskonzept, das über das Mittelalter bis heute nachwirkt (*magister artium*, M.A.)“ (34f.); dass die Ethik in den philosophischen Schriften Ciceros zu Recht einen breiten Raum einnehmen (143) usw.

Insgesamt erhält der Leser einen sehr guten Einblick in die Werke Ciceros, in die Zeit der ausgehenden Republik und in die Rezeption der Gedanken Ciceros.

Wer sich mit wichtigen Textauszügen Ciceros befassen will, dem sei das Buch empfohlen, wer sich allerdings – wie in NRW – auf eine Latinumsprüfung vorbereiten will, in der keine Cicero-Texte übersetzt werden müssen, sollte auf andere Publikationen zurückgreifen.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Μυθολογία. Ein dreiteiliges Lehrwerk für den Griechischunterricht ab Klasse 7, Bd. 1, hg. vom Niedersächsischen Altphilologenverband/KWR-Stiftung, Hannover 2012, 74 S.; 8,- Euro. Beziehbar per Versand über: mythologia@navonline.de oder kontakt@kwr-stiftung.de

In Niedersachsen beginnt die dritte Fremdsprache und damit auch der Griechischunterricht bereits in Klasse 7. Da die gängigen Griechisch-Lehrbücher für ältere Schüler oder Erwachsene konzipiert sind, hat eine Arbeitsgruppe des niedersächsischen Altphilologenverbandes (STEFAN GIESEKE, CHRISTIAN STOCK, JENS MICHNERS, AXEL THUN) die verdienstvolle Aufgabe übernommen,

unter dem Namen *Μυθολογία* erstmals kindgerechte Materialien für den Griechischunterricht in dieser Jahrgangsstufe zu erarbeiten. Das nunmehr seit einigen Jahren in der niedersächsischen Unterrichtspraxis bewährte Lehrwerk erscheint seit diesem Jahr in einer neuen Auflage mit verändertem, professionellerem Design und besserer Druckqualität. Während die Optik der bisherigen Bände durchaus „hausgemacht“ wirkte (schwarz-weiße Word-Dateien), lässt sich das jetzige Design von *Μυθολογία* durchaus mit den gängigen Griechisch-Lehrbüchern der Schulbuchverlage vergleichen: Die Lektionen sind durch geschickte Farbgestaltung und funktionalen Bildeinsatz insgesamt sehr ansprechend gestaltet. Erschienen ist bislang Band 1, die Bände 2 und 3 werden ab 2013 folgen. Pro Band ist etwa ein Schuljahr vorgesehen, was in Niedersachsen bei drei bis vier Stunden Griechisch pro Woche auch im Allgemeinen erreicht wird.

Die drei Bände enthalten insgesamt 35 Lektionen. Die einzelnen Lektionstexte sind in der Anfangsphase stark adaptiert und werden zunehmend originaler, um im letzten Lernjahr die Lektürefähigkeit zu erreichen. Wie der Titel *Μυθολογία* andeutet, entstammen die Texte speziell des ersten Bandes dem Bereich der griechischen Mythologie und bieten daher inhaltlich einen kindgerechten Einstieg in griechische Texte. Die folgenden Bände 2 und 3 enthalten historische und philosophische Inhalte. Die ersten fünf Lektionen behandeln den Troja-Mythos, danach folgen Geschichten aus dem Herakles-Sagenkreis.

Den Beginn des Lehrwerks machen einige Seiten zur Schrifteinführung: Alphabet, Abbildungen mit neugriechischen Straßen- und Informationsschildern und eine an Gustav Schwab angelehnte Erzählung der Troja-Sage, in der die Eigennamen in griechischen Majuskeln geschrieben sind, z. B. (S. 5): „Als König ΠΙΠΙΑΜΟΣ noch ein kleiner Junge war...“. Auf diese Weise werden Schrifteinführung und inhaltlicher Einstieg in die folgenden Lektionstexte effizient und motivierend verbunden.

Die einzelnen Lektionen sind zwar jeweils nach einem gleich bleibenden Schema aufgebaut: Lektionstext – Vokabeln – Übungen zu Wortschatz und Grammatik – ggf. Informationen aus dem Bereich der Kulturkompetenz, allerdings sind

die Lektionen anders als in den aktuell gängigen Lehrbüchern der Schulbuchverlage nicht nach einem festen 2-, 4- oder 6-Seitenschema aufgebaut. Entsprechend können die Lektionstexte recht unterschiedlich lang sein, was bei der Unterrichtsplanung für das Schuljahr zu berücksichtigen ist. Im ersten Band schwankt die Textlänge z. B. (abgesehen von den naturgemäß kurzen Erstlektionen) zwischen 16 und 33 Zeilen pro Lektion. Auch die Zahl der Übungen ist je nach Lektion durchaus unterschiedlich.

Zum Einzelnen: Die Lektionstexte enthalten den neuen Grammatikstoff, d. h. es gibt keine grammatikalische Vorentlastung, wie sie besonders einige Lehrwerke von C. C. Buchner bevorzugen. Andererseits gibt es aber links oben neben der Lektionsüberschrift ein kleines Informationskästchen („*νέα*“), in dem der neue Grammatikstoff genannt wird (z. B. „Indikativ Futur Aktiv“ bei L. 5), was zumal bei Schülern mit Lateinvorkenntnissen die Grammatikerschließung anhand des neuen Lektionstextes erleichtert. Im Lektionstext kommen gelegentlich grammatikalische Erscheinungen vor, die erst später thematisiert werden und entsprechend mit einer Hilfe am Rand versehen sind (z. B. der Akk. *Ἐκτορα* in L. 2, obwohl die 3. Dekl. erst später eingeführt wird). Eine Besonderheit ist die Einführung von *Verba contracta* von Anfang an, bevor die *Contracta* in L. 8 thematisiert werden: Die Verbformen werden bis dahin unkontrahiert mit Hochpunkt zwischen Stamm und Personalendung in den Lektionstexten präsentiert (z. B. *φιλέ-ει*). Dies dürfte Schüler kaum stören und hat den großen Vorzug, dass von Anfang an die Texte ansprechend gestaltet werden können. Wörter und Formen, die am Rand als Hilfe angegeben werden, sind im Lektionstext durch Grau-Druck typographisch markiert, damit Schüler die Hilfen auch wahrnehmen und nutzen. Dass in den Lehrbüchern der gängigen Schulbuchverlage solche kleineren Vorgriffe relativ strikt gemieden werden, ist für die inhaltliche Qualität vieler Texte oft nachteilig.

Das Lernvokabular hat seinen Platz direkt unter dem griechischen Lektionstext, so dass Schüler hier nicht unnötig blättern müssen und sich möglicherweise durch die optische Nähe zum übersetzten Text die Vokabeln auch leichter merken können.

Im ersten Band werden für das erste Lernjahr 335 Vokabeln eingeführt, wobei die Stammformen der starken Aoriste noch hinzukommen.

Die Übungen sind ausgesprochen vielfältig und beschränken sich im Wesentlichen auf die im Griechischunterricht zu vermittelnden spezifischen Kompetenzen: Bei der Einführung neuer Formen gibt es einige Übungen zur aktiven Formenbildung, ansonsten stehen aber die Bedeutung der Formen und die Übersetzungskompetenz durch viele kleinere Übungssätze stark im Vordergrund. Speziell bei den reinen Formenübungen wäre bei einer Neubearbeitung sicher noch mehr Potenzial für die Einbindung der Übersetzungsfähigkeit, indem einfach der Arbeitsauftrag „übersetze die Formen“ hinzugefügt wird (z. B. L. 4 Übung 6 mit einer Art Formenschlange zu Substantiven). Gut ist aber generell, dass auch dem Wortschatzlernen recht viel Raum gegeben wird, denn Griechischschüler speichern schon allein wegen der neuen Schrift Vokabeln deutlich schlechter ab als im Lateinunterricht. Gelungen sind auch die mehreren Lektionen beigefügten „Sachtexte“ mit unterschiedlichen Themen, z. B. zu gliedernden Partikeln, zu den Akzenten oder zur athenischen Demokratie.

Gut verteilt ist im Übrigen der Grammatik-Lernstoff in *Μυθολογία*: Die einzelnen Erscheinungen werden kompakt eingeführt, d. h. auf nicht zu viele Lektionen verteilt. So vermitteln die Lektionen 2 und 3 die gesamte o-Deklination in Sg. und Pl., die Lektion 5 das Futur im Ind. Akt., die Lektionen 9-11 Aorist und Imperfekt (Aktiv). Auch die 3. Deklination wird schon recht vollständig nach Stämmen geordnet im ersten Band eingeführt, so dass die Texte entsprechend interessant gestaltet werden können. Das Phänomen Nebensätze bzw. Hypotaxe wird für die Schüler im ersten Band nicht eigentlich als neue Grammatik, sondern sinnvollerweise eher lexikalisch eingeführt (εἰ-Sätze mit Ind., ὅπως + Fut.; ὅτι-, ὅτε- und ἐπειδή-Sätze einfach durch Angabe der Vokabelbedeutung); diese Vermeidung der vielfach im altsprachlichen Unterricht gepflegten Übergrammatikalisierung gibt der Grammatik den Raum, den sie zur Erreichung der Übersetzungsfähigkeit wirklich benötigt.

Schließlich noch eine Bemerkung zur Schrift: Die gewählte Schrifttype weist eine angenehme

Optik auf und besitzt die optimale Größe, um die Texte leicht überblicken zu können. Hilfreich sind auch die relativ großen Zeilenabstände, die Schüler natürlich gern für eigene Notizen nutzen werden, sofern sie *Μυθολογία* selbst kaufen.

Fazit: Bei *Μυθολογία* handelt es sich um ein rundum gelungenes Lehrwerk speziell für sehr früh beginnenden Griechischunterricht, das auf ansprechende und benutzerfreundliche Weise in die griechische Sprache und Kultur einführt und dabei durch den zunehmenden Einbezug originaler Textpassagen auch den Sprung zur Originallektüre erleichtert.

Als Zusatzmaterialien existieren: eine Ringbuchgrammatik, ein Vokabeltrainer und eine Kopiervorlage für die Erstellung von Vokabelkarten.

PETER KUHLMANN, Göttingen

Friedrich Maier: Antike und Gegenwart. Phoenix 1. Lektüre für die Jahrgangsstufe 9. Bamberg: Buchner 2012. 19,90 € (ISBN: 978-3-7661-7761-2).

Auf 192 Seiten stellt Friedrich Maier (F. M.) für die Lateinlektüre in der Mittelstufe im ersten Band des auf zwei Bände ausgelegten Lesebuches zentrale Texte von ‚Meisterwerken lateinischer Autoren‘ zusammen, die er uns im Jahr 2010 bereits vorgestellt hat.¹

Der Titel „Phönix“ erinnert an den ägyptischen Mythos des Vogels, der nach einer Lebensdauer von mehreren hundert Jahren zunächst verbrennt, aber verjüngt aus seiner Asche wieder aufersteht.

Dieser Wechsel von Niedergang und verjüngtem Wiedergeborenwerden – Renaissance im Wortsinn – bestimmt und bestimmte den Umgang mit den „klassischen“ Autoren und deren Rezeption, aus der die „*Cultural Identity Europas*“² erwuchs. F. M. geht es darum, für den Unterricht „kernige Gestalten der Antike als Politiker, Denker oder Autoren“ greifbar zu machen, darüber hinaus aber auch „Wendepunkte und Schlüsselereignisse der Geschichte, revolutionierende Ideen und Entdeckungen“ für den Lateinunterricht zu erschließen. Geleistet wird dies im vorliegenden Band an Hand von Texten einer Vielzahl von Autoren, von CAESAR angefangen bis hin zu Papst JOHANNES XXIII, von TERTULLIAN bis BACON, um nur die

zeitliche Dimension und die Bandbreite der Autorennamen anzudeuten.

Drei Leitthemen geben den äußeren Rahmen: „Macht und Politik“ (THEMISTOKLES, ALEXANDER, CAESAR, KARL DER GROSSE), „Liebe, Laster, Leidenschaft“ (u. a. CATULL, OVID, MARTIAL, Vagantendichter) und schließlich „Rom und Europa“ (v. a. Inschriften, frühchristliche, mittelalterliche und neuzeitliche lateinische Literatur).

Bereits das erste Kapitel, Themistokles – Europas erste Bewährung, zeigt uns an Hand der Figur des Themistokles in der Darstellung durch Nepos, wie F. M. es versteht, immer wieder neue Schwerpunkte zu setzen und auch scheinbar Vertrautes neu und vor allem für einen anderen, nämlich noch jüngeren Adressatenkreis (G8!) zu präsentieren. Vergleicht man die Themistokles-Kapitel des vorliegenden Buches, des Lesebuches ‚Pegasus‘ und des Nepos-Bandes,³ so finden sich natürlich auch Übereinstimmungen. Wichtiger jedoch sind die Unterschiede, die vor allem der stärkeren Fokussierung geschuldet sind.

Am Beispiel des ersten Kapitels, über Themistokles, möchte ich meine Aussage verdeutlichen. Geht es in dem Nepos-Band mehr um die Person des Themistokles in allen ihren Facetten,⁴ so ist im Phoenix (wie im Pegasus) die Seeschlacht bei Salamis der Dreh- und Angelpunkt, auf den das Material geradewegs hinführt. In bewährter Weise wird – nach einer Einleitung – das Kapitel klar strukturiert und mit einprägsamen Überschriften versehen in Unterabschnitte unterteilt:

Die hölzernen Mauern (Text: Them. 2.7f.); Erste Seeschlacht unentschieden (Text: Them. 3.2-4); Die Schlacht bei Salamis (Text: Them. 4.5-5.1); „Asien ist Europa unterlegen“ (Text: Them. 5.1-3)

Die Stärken der Neubearbeitung zeigen sich im direkten Vergleich v. a. mit dem ‚Pegasus‘: Der *sub-linea*-Kommentar im Phoenix-Band wurde „entschlackt“, die auf diese Weise fehlenden Vokabeln finden sich im angehängten Wortschatzteil (dazu weiter unten). Die Texteinleitungen sind ausführlicher, und – *last but not least* – sind die Fragen sehr viel umfangreicher, kleinschrittiger und dem jugendlichen Alter der Zielgruppe (Jahrgangsstufe 9) angemessener. Neu sind insbesondere Fragen, die einerseits der Grammatik-Wiederholung und -festigung, andererseits dem

Textverständnis dienen, z. B. „Erkläre Form und Funktion der Partizipien *audita* (Z. 1) und *credens* (Z. 2).“⁵ Stets werden die Lernenden aufgefordert, sich konkrete Informationen aus dem Lexikon zu beschaffen, um den Umgang mit diesem auch im Internet-Zeitalter unverzichtbaren Instrument zu üben (Wörterbuchbenutzungs-Kompetenz). Schön sind nicht zuletzt auch die Aufforderungen, sich immer wieder in verschiedenen Sozialformen und mit verschiedenen Medien dem Thema anzunähern und sich – durchaus kreativ – mit dem Stoff auseinanderzusetzen. Den Abschluss des Kapitels bilden drei kleine neuzeitliche Sekundärtexte, die zeigen, wie die bleibende Bedeutung des Themistokles von modernen Historiographen beurteilt wird, um die SchülerInnen mit der letzten Aufgabe des Kapitels zu fragen: „Was wäre geschehen, wenn die Perser die Griechen bei Salamis besiegt hätten?“

Dem spielerischen Element dient dann noch sehr dezent eine kleine „Q“-Frage, ein Quiz, das einerseits sehr einfach wirkt, andererseits aber gerade für Neuntklässler einen schönen Zugang zum geographischen Rahmen des Themas gibt, in dem die Wenigsten sichere Ortskenntnisse haben dürften: „Wo soll der erste ‚Marathonlauf‘ stattgefunden haben?“ Als Antworten stehen zur Verfügung: „Auf Salamis – auf Euboia – in Attika – in Delphi“, mithin durchaus ein Grund mehr, die Lektüre mittels Lesekompetenz oder entsprechende Recherche im Wortsinne zu verorten (die Lösung ‚Attika‘ geht nur aus dem Text, nicht aus dem Kartenmaterial hervor).

Zum Stichwort „Wortschatz“ habe ich bereits auf den Anhang hingewiesen. Dieser Anhang ist sehr ausführlich und wiederum einerseits dem im ‚Pegasus‘ sehr ähnlich, andererseits doch von ihm deutlich unterschieden. Er bietet Grundwissen zu Stilmitteln, Prosodie und Metrik, Literaturformen und gibt ein „Summarium der Projektthemen“, das gänzlich neu ist.

Dazu kommen ein kleines Lexikon lateinischer Autoren (ebenfalls neu), ein Verzeichnis über weiterführende Literatur, ein Personen- und Sachverzeichnis, 15 Seiten, die der Wortschatzarbeit gewidmet sind, sowie zwei Seiten, die Hinweise zur Übersetzungs- und Methodenkompetenz, sowie zur kreativen Kompetenz geben.

Wohltuend in Hinblick auf Neuntklässler ist z. B. schon der stark reduzierte Kanon der vorausgesetzten Stilmittel, die durch einprägsame Beispiele in äußerster Knappheit erklärt werden. Die Hinweise zur Metrik sind weitestgehend genauso knapp, wie sie im ‚Pegasus‘ bereits waren. Statt 17 Literaturformen im ‚Pegasus‘ werden im ‚Phoenix‘ – entsprechend der Textauswahl – „nur“ 11 Formen erklärt, wobei das Genus „Vagantenlied“ neu hinzukommt, ebenso wie eine Übersicht „zu Aufbau und Inhalt von Caesars *Bellum Gallicum*“ im Rahmen des Abschnittes „Historischer Kommentar“.

Durch ein „kleines Lexikon lateinischer Autoren“ leistet es F. M., die Einleitungstexte zu den Kapiteln möglichst nur auf den inhaltlichen Aspekt auszurichten und die nötigsten Angaben zu den Autoren der lateinischen Texte (sofern sie nicht selber Gegenstand der Darstellung sind) wiederum „nachschiessen“ zu lassen. Eine farbige Schautafel zur chronologischen Einordnung der behandelten Stoffe findet sich auf den hinteren Umschlagseiten. Die weiterführende Literatur ist dort, wo es entsprechende Kapitel bereits im Pegasus gab, auf den neuesten Stand gebracht worden.

Nach dem Personen- und Sachverzeichnis kommen wir dann zum längst schon erwähnten Kapitel „Wortschatzarbeit“, das hervorragend gegliedert dem Lernenden wie dem Lehrenden entgegenkommt. Einerseits kann lektürebegleitend gezielt das Vokabular zum jeweiligen Kapitel rasch nachgeschlagen werden, andererseits sieht der Lernende beim Vokabellernen nicht nur den unmittelbaren Nutzen seines Tuns, sondern durch die überschaubar langen Pensen auch immer das „Licht am Ende des Tunnels“. Die Kontinuität der Wortschatzarbeit ist damit leichter zu bewältigen, gerade wieder im Hinblick darauf, dass die Schüler oft eine entsprechende Selbständigkeit und Reife ja einfach noch nicht haben, die bei ihnen im Zuge von G8 vorausgesetzt wird. Die Hinweise zur Übersetzungs- und Methodenkompetenz, sowie zur kreativen Kompetenz runden die Informationen für die SchülerInnen ab. Lernende können hier ihr Methodenwissen auffrischen, Lehrende können gegebenenfalls einen Eintrag dazu benutzen, im Unterricht an Hand des vorliegenden Paradigmas „Methodenkompetenzen“ wiederholend zu üben und dabei

die Wirkung des gedruckten Wortes zu nutzen, das ja gerne als verbindlicher angesehen wird, als alles andere, was im Unterricht gesagt, getan oder aufgeschrieben wird.

Nun zu den anderen Kapiteln, die oben bereits erwähnt wurden. Im Bereich der „Gestalten Europas“, wie sie im ‚Pegasus‘ genannt wurden, gibt es nicht nur eine mengenmäßige Reduktion, sondern meist auch eine inhaltliche Neuorientierung, bei OVID etwa von den Metamorphosen hin zur *Ars amatoria*, und auch zwei Erweiterungen, nämlich um MARTIAL und die Vagantendichtung. Die einzelnen Kapitel sind nach ähnlichem Grundmuster aufgebaut wie das ausführlich dargestellte erste. Neuzeitliche Texte runden die Thematik ab, fordern die SchülerInnen zur Diskussion heraus und zeigen die bleibende Bedeutung der vorgestellten europäischen Persönlichkeiten. Die reiche Auswahl, die F. M. vorstellt, bietet jedem Lehrenden und jeder Lerngruppe die Möglichkeit, je nach zur Verfügung stehender Zeit, nach Interessenlage und Leistungsvermögen aus einem thematisch bunten Strauß lateinisch-europäischer Literatur Texte auszuwählen und diese in altersgemäß aufbereiteten Portionen genießen zu können.

Glaubt man sich nun am Ende der Reise, beginnt erst das dritte Kapitel, das auf einer ganz anderen Ebene noch einmal auf die bleibende und stets wiederkehrende Bedeutung des Lateinischen hinweist: Rom und Europa. Es geht um die ewige Stadt Rom, die „Stadt der Vergangenheiten“,⁶ aber eben auch eine Stadt des Immer-wieder-Auflebens, der Renaissance, wozu die Abbildung des Architekturbeispiels aus der Renaissance als Epoche passt: der Petersdom in Rom. Symbol der Dauerhaftigkeit sind steinerne Inschriften, denen das nächste Unterkapitel gewidmet ist, und die dadurch ebenfalls als ein Wegweiser durch die europäische Geschichte dem Lateinunterricht zur Verfügung stehen. Der lateinischen Sprache in ihrer Bedeutung als Medium der Ausbreitung des christlichen Glaubens sowie als Sprache der Bildung und Wissenschaft sind die beiden letzten Teilkapitel gewidmet. Wir erleben förmlich mit, wie sich die Sprache aus ihrem angestammten kulturellen und geographischen Raum löst und sich mit den neuen Inhalten einerseits verändert,

neu entsteht, andererseits doch sich selber treu bleibt und damit auch eine Mittlerin zwischen den Zeiten und Epochen ist. Spätestens jetzt ist es klar, dass Friedrich Maier den Titel ‚Phoenix‘ zu Recht für dieses Lesebuch gewählt hat, das auch seinerseits Bewährtes bewahrt und trotzdem in ganz neuem Glanz auftritt.

Hervorzuheben ist das ruhig und großzügig angelegte Layout des Bandes, in dem sich die lateinischen Texte, die Aufgabenstellungen, die Ergänzungs- und Informationstexte sowie die zahlreichen, meist in Großformat eingefügten, jeweils funktional auf den Textinhalt bezogenen Bilder zu einer harmonischen Einheit verbinden. Ein Vorzug gegenüber Hardcover-Lesebüchern ist gewiss die den üblichen Textbänden angeglichene Größe mit dem flexiblen Einband, so dass bei den SchülerInnen der Eindruck vermieden wird, als würde der Lektüreunterricht eine bloße Fortsetzung des Sprachunterrichts darstellen. Lateinlektüre ist ein Unterricht *sui generis*.

Es bleibt also festzustellen, dass wir es bei dem ‚Phoenix‘ mit einem „Lesebuch“ zu tun haben, das auf sehr junge Leser eingeht, die trotz allem vorangegangenen Lateinunterrichts ihr Latein weiterhin lernen und festigen müssen, und dabei auch emotionale Begegnungen und Auseinandersetzungen mit existentiellen Grundfragen ermöglicht, die eben diese sehr jungen Leser auch weiterbringen und geistig reifen lassen. „Auf diese Weise erschließt sich – im Sinne des obersten Fachzieles – wirksam die humanistische Dimension der lateinischen Literatur. Die in den Lehrplänen ausgewiesenen Kompetenzen werden jederzeit gefordert und gefördert.“ Ein ausführlicher Lehrerkommentar dazu steht kurz vor der Veröffentlichung.

Anmerkungen:

- 1) Meisterwerke der lateinischen Literatur. Beiträge zur Praxis der Mittelstufenlektüre, Bamberg: Buchner 2010. Vgl. die Besprechung durch Gerhard Hey im Forum Classicum 4/ 2010, S. 308-301.
- 2) http://www.ccbuchner.de/titel-15163_38_38/phoenix_7761.html. Dort auch die nächsten Zitate.
- 3) Antike und Gegenwart, Bamberg: Buchner 2002 (Pegasus), 2004 (Cornelius Nepos).

- 4) Bis auf das Zentrum der Darstellung, die Schlacht bei Salamis, für die natürlich das gleiche Textmaterial den Ausgangspunkt bildet, hat F.M. durchweg für seinen Nepos-Band anderes Textmaterial ausgewählt, als für seine Lesebücher, so dass es sogar möglich wäre, die Lesebuch-Lektüre durch die Lektüre des Nepos-Bandes zu vertiefen oder zumindest zu ergänzen.
- 5) S. 11 zu t3, Nepos, Themistocles 4,5-5,1.
- 6) In Anlehnung an den Text z9.2, S. 121, von Werner Berggruen.
- 7) http://www.ccbuchner.de/titel-15163_38_38/phoenix_7761.html

KATHARINA WAACK-ERDMANN, Roßdorf

Duden. Richtiges und gutes Deutsch. 7., vollständig überarbeitete Auflage (Duden Bd. 9). Dudenverlag Mannheim usw. 2011. 1064 S. EUR 21,95 (ISBN 978-3411040971).

Die 6. Ausgabe des Duden-Bandes 9 (2007) ist in FC 2/08, 126ff. ausführlich vorgestellt worden. Die 7. Auflage ist „an vielen Stellen aktualisiert“ (Vorwort); das trifft eher zu als „vollständig überarbeitet“ (Untertitel). Die zahlreichen kritischen Hinweise der Rezension von 2008 sind durchweg nicht berücksichtigt; eine Unterlassung, wie ich sie bereits bei Neuauflagen anderer Duden-Bände feststellen musste, s. FC 2/08, 12ff. und 3/10, 256f.; die dort gegebenen Hinweise werden hier nicht wiederholt.

Neu ist die gelbe Unterlegung der S. 11 erläuterten Duden-Empfehlungen (auf Griechisches bzw. Lateinisches Zurückgehendes ist im folgenden kursiv gesetzt), so bei „das *Navi*“ gegenüber „der *Navi*“ (das Neutrum erklärt sich durch „*Navigationsgerät*“, „~system“, das Maskulinum möglicherweise durch „der *Navigator*“ oder durch kaum übliches „*Navigationsapparat*“. Zu recht gewarnt wird vor der nicht korrekten Aussprache von *Libyen* (mögen es alle TV-Moderatoren beherzigen). Zur falschen Lautfolge von y/i auch bei *Sisyphos* s. IANUS 32, 2011, 53f. In den Abschnitten „Aussprache“ und „Fremdwort“ könnte darauf hingewiesen werden, dass sich bei griech. > lat. > engl. > dt. *Holocaust* und bei engl. > dt. „Puzzle“ die deutsche Lautung durchsetzt. Bei der Warnung vor Verwechslung ähnlich klingender Wörter sollte *Referenz/Reverenz* nicht fehlen; sie fand sich sogar im SPIEGEL. Kritisch kommentiert werden sollte auch die

Verwechslung von Bindestrich ...-... (kurzer Strich, ohne Leerzeichen) und Gedankenstrich ... – ... (langer Strich, mit Leerzeichen). Im Artikel „Anführungszeichen“ ist unter 2.5 erläutert, wann Anführungszeichen nicht gesetzt werden müssen. Oft liest man „Gib't nicht, gib't nicht“ (was bedeutet: „Das Argument ‚Das gib't nicht‘ gib't für uns nicht“). Offensichtlich kein Beispiel für gutes und richtiges Deutsch! Wieso wird die Sütterlinschrift als eine nicht mehr übliche Form der deutschen und der lateinischen Schreibschrift präsentiert? Das ebenfalls im Duden-Verlag erscheinende Deutsche Universalwörterbuch, 7. Aufl. 2011, führt sie nur als ältere Form der deutschen Schreibschrift an, s. dazu „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, 265-273). Eine Neuerung sind die Listen der „Wörter/Unwörter“ des Jahres bis einschließlich 2010 (Wutbürger, *alternativlos*).

JÜRGEN WERNER, Berlin

Handbuch der Universitäten und Fachhochschulen. Deutschland, Österreich, Schweiz. 22. Ausgabe 2012. De Gruyter Saur. (Berlin/Boston). 624 S., EUR 399,- (ISSN 1430-4635).

Hochschullehrer Verzeichnis 2012. Bd. 1: Universitäten Deutschland. 20. Ausgabe. Berlin/Boston 2012. De Gruyter Saur. 1094 S., EUR 299,- (ISBN 978-3-11-027419-6).

Das „Handbuch“ informiert flächendeckend über die Universitäten und sonstigen Bildungseinrichtungen mit Hochschulcharakter, im Folgenden kurz: „Hochschulen“. Innerhalb des Hauptteils mit den Länder-Abschnitten Deutschland/Österreich/Schweiz (einschließlich der französisch- und italienischsprachigen) ist das Material alphabetisch nach Städten, Hochschulen, Fakultäten, Instituten, Zentren usw. geordnet; in „Weitere Einrichtungen“ sind Sonderforschungsbereiche (z. B.: SFB 644 „Transformationen der Antike“ der Humboldt-Universität Berlin) u. ä. genannt, offensichtlich nicht die sogenannten An-Institute (im Vorwort ist nichts dazu gesagt) wie das Simon-Dubnow-Institut für jüdische Geschichte und Kultur an der Universität Leipzig.

Sämtliche Institutionen sind durchnummeriert. Auf die drei Länder-Abschnitte folgen das Sach- und das Personenregister. Alle fünf Teile sind seitlich am Schnitt schwarz markiert, so dass man schnell das Gesuchte findet. Stichproben ergaben weitgehende Korrektheit der Angaben.

Zum Länder-Teil: Im Kopf der Hochschul-Lemmata sind, mit gelegentlichen Lücken, mitgeteilt: Anschrift, Telefon usw., Gründungsjahr, Studentenzahl, Leiter („Rektor/Präsident“); im Kopf der Fakultäts- und Institutsabschnitte: Anschrift, Telefon etc., Homepage, Leiter, zuweilen spezielle Forschungs- und Lehrgebiete. Nicht angeführt sind im Unterschied zu früheren Ausgaben alle Professoren (damals schon ohne Emeriti und Gastprofessoren). – Am Anfang des Sachregisters ist sehr nützlich die Übersicht über die Wissenschaftsdisziplinen. Es enthält jeweils das Institut und die laufende Nummer des Hauptteils, z. B. 07800 Universität Leipzig, Institut für Klassische Philologie und Komparatistik, ohne Aufgliederung nach Lehrstühlen. Das Register reicht von „Abdominalchirurgie“ bis „Zytopathologie“, es präsentiert u. a.: Bier/Brauwesen (4 Eintragungen), Dirigieren (22), Erdöl (3), Feministische Theologie (je eine katholische und eine evangelische Einrichtung), Jagd (1), Jazz (11), Kokerei/Brikettierung (1), Robotik (15), Wildtierkunde (1), Zypernstudien (1). Es fehlt: Informationssicherheit und Kryptologie (Nr. 01555). Forschungsschwerpunkte, die einzelne Persönlichkeiten betreffen, sind: BRAHMS, BÜCHNER, HERDER, HUSSERL, HUXLY, KANT, LEIBNIZ, MOZART, SCHLEIERMACHER, SCHÖNBERG, SHAKESPEARE, SWIFT. Bei den zahlreichen Didaktiken (S. 437ff.) vermisst man die unter Nummer 01039 erwähnte „Didaktik der Alten Sprachen (Latein/Griechisch)“, die allerdings seit einigen Jahren nicht mehr an der FU gelehrt wird, sondern an der Humboldt-Universität, von STEFAN KIPF, dem Nachfolger von ANDREAS FRITSCH, dem Schriftleiter des FC. (In Nr. 01209 fehlt diese Angabe noch. Gelegentlich wird auf derartige Veränderungen hingewiesen, so Nr. 01045 zur FU-Slavistik: „seit 2002 Humboldt-Univ.“, vgl. Nr. 01211.) Das Register ist relativ weit gefächert: Hat Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender (zu der Ausgabe von 2012 s. die folgende Rezension) folgende Gruppen: Antike, Klassische Philologie,

Mittel- und Neulatein, Byzantinistik und Neogräzistik, so unterscheidet das hier vorzustellende Handbuch: Altertumskunde, Griechische Sprache und Literatur, Griechisch-römisches Altertum, Klassische Sprachen und Literaturen, Byzantinistik, Neugriechische Philologie, Mittellateinische Philologie, Neulateinische Philologie. Vorsicht: Die Greifswalder Klassische Philologie z. B. ist im Register nur unter Altertumskunde verzeichnet (Nr. 04815); dort firmiert sie als „Abt. Latinistik/Gräzistik“ des „Instituts für Fremdsprachliche Philologien“. Schlagen Sie im Zweifelsfall lieber einmal mehr nach!

– Das vom Präsidenten des Deutschen Hochschulverbands Professor Dr. BERNHARD KEMPEN herausgegebene Hochschullehrerverzeichnis (Redaktion AXEL SCHNIEDERJÜRGEN) nennt in alphabetischer Reihenfolge über 60000 an 510 deutschen Hochschulen bzw. 1500 Instituten (S. Vif., „Handbuch S. V) tätige Ordentliche, Außerordentliche, Außerplanmäßige (S. VI bis VIII) Professoren, Juniorprofessoren, Honorarprofessoren, emeritierte und pensionierte bzw., das betrifft den ‚Altbestand‘ in den Neuen Bundesländern: verrentete Professoren, Privatdozenten und sonstige habilitierte Wissenschaftler, auch zahlreiche im Ausland wirkende deutsche Hochschullehrer, mit Namen, akademischen Titeln, Amtsbezeichnungen, Fachgebieten, Hauptarbeitsbereichen, Anschrift usw. Bd. 2 (er erscheint nur alle zwei Jahre, also erst wieder 2013) präsentiert nicht, wie man vom Inhalt des Handbuchs her erwarten könnte, die an österreichischen und schweizerischen Hochschulen arbeitenden Hochschullehrer; sondern die an deutschen Fachhochschulen tätigen. – Stichproben in Bd. 1 ergaben gelegentliche Lücken; völlig *up to date* kann kein so komplexes Nachschlagewerk sein. Im Hauptteil vermisst man an Professoren z. B. den Philosophen und Semiotiker MICHAEL FRANZ (Berlin, er ist nicht mit den beiden im Buch erfassten gleichnamigen Wissenschaftlern zu verwechseln; für Altertumswissenschaftler besonders interessant sein Buch „Von Gorgias bis Lukrez“); den Alt Sprachen-Didaktiker STEFAN KIPF (HUB); den Latinisten OLEG (HELGUS) NIKITINSKI (er lehrt an den Universitäten Moskau und Münster; hier sei hingewiesen auf

seine neueste Publikation: *De laudibus Monasterii Westphaliae metropolis*; Neapel 2012; vgl. FC 3/2012, S. 221f.); den Neogräzisten MILTOS PECHLIVANOS (FUB). Unter den im Ausland wirkenden deutschen Hochschullehrern sollte der international renommierte Volkskundler, vor allem Sprichwortforscher, WOLFGANG MIEDER (Univ. Burlington, Vermont) genannt sein (so wie auch in dem vormals nur bei Saur erschienenen Standardwerk „Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender“). Dass bei beiden hier besprochenen Kompendien auf dem Titel „De Gruyter Saur“ steht, aber auf der Titelblatt-Rückseite nur: Walter de Gruyter, Berlin/Boston, hängt damit zusammen, dass diese Nachschlagewerke früher im Verlag K. G. Saur herausgekommen sind; er war lange Jahre ein Imprint-Verlag im Verlag De Gruyter, der neuerdings seinen Sitz nicht mehr in Berlin und New York hat, sondern in Berlin und Boston. Beide Verlage waren bzw. sind um die Altertumswissenschaft hochverdient. – Zu Mieder vgl. die Rezension von „Cogito, ergo sum“ (FC1/07, 59ff.; Proverbium 25, 2008, 744ff.), „Der andere Blick auf Schiller“ (Proverbium 27, 2010, 393ff.) sowie „Shakespeare und die griechischen Schafe“ (FC 1/09, 70ff.; Phasis 11, Tbilisi 2008, 179ff.; Proverbium 26, 2009, 447ff.). – Das Register nennt unter anderem folgende Wissenschaftsgebiete, in denen die Namen der Hochschullehrer in alphabetischer Reihenfolge genannt sind: Nr. 973 Klassische Philologie, 962 Byzantinistik/Neogräzistik, 974 Mittel- und Neulatein. Der Mittelalter- und Byzanz-Historiker KLAUS-PETER MATSCHKE gehört nicht unter Byzantinistik; dort sind die Sprach- und Literaturwissenschaftler angeführt. – Im Anhang folgt ein Verzeichnis der deutschen Universitäten, alphabetisch nach ihrem Standort (Aachen bis Zittau), innerhalb eines Ortes nach dem Eigennamen der Hochschule (z. B. für Berlin: Freie Universität..., Humboldt Universität..., Technische Universität..., Universität der Künste...). Verzeichnet ist jeweils die Hauptanschrift mit Telefon, Website usw.

Das Hochschullehrerverzeichnis leistet schon jetzt gute Dienste und wird dies, ständig verbessert und aktualisiert, auch in Zukunft tun.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 2012. Bio-bibliographisches Verzeichnis deutschsprachiger Wissenschaftler der Gegenwart. 24. Ausgabe. 4 Bände. Berlin, Boston: De Gruyter. XIII, 5042 S. Zus. EUR 389,- (ISBN 987-3-11-23524-1).

Nachdem die 23. Ausgabe (2011) des auch für Altertumswissenschaftler unentbehrlichen Wissensspeichers in FC 1/11, 93f. ausführlich gewürdigt worden ist, kann die 24. knapper vorgestellt werden. (Der Kürschner erscheint übrigens künftig wieder jährlich.) Neu aufgenommen sind den bewährten Prinzipien des Werkes entsprechend 2.500 Wissenschaftler, darunter – in dieser Ausgabe vorerst nur mit einigen von der Redaktion ermittelten Daten – der georgische Gräzist RISMAG GORDESIANI (Universität Tbilisi, Mitglied der Sächsischen und der Georgischen Akademie der Wissenschaften), der regelmäßig auch in deutscher Sprache publiziert, wovon die nächste Kürschner-Ausgabe zeugen wird. Bd. 4 S. 5011 ist Gordesiani bereits im Fachgebietsregister erfasst. Man vermisst den Berliner Philosophen und Semiotiker Prof. MICHAEL FRANZ, Verfasser des Buches „Von Gorgias bis Lukrez“. Die Auswahlbibliographien der bereits aufgenommenen Wissenschaftler sind im Allgemeinen auf den neuesten Stand gebracht. Bei FLASHAR fehlt die 2., erw. Auflage des Standardwerkes „Inszenierung der Antike“ (2009), bei DEMANDT die

Neufassungen von „Ungeschehene Geschichte“, bei WOLFGANG MIEDER „Wie anders wirkt dies Zitat auf mich ein! Johann Wolfgang von Goethes entflügelte Worte...“ (2011; wird in „Proverbium“ [Vermont] besprochen). BERND SÖSEMANNs „Propaganda...in der NS-Diktatur“ (2 Bde.) und „Friedrich der Große“ (2 Bde.), beide im Kürschner 2012 noch als Projekte genannt, sind inzwischen erschienen; dazu demnächst hier. Für die diesmal nicht erwähnten zahlreichen Publikationen der Klassischen Philologen SIER und M. BAUMBACH verweise ich auf die 23. Ausgabe; generell sind alle im vorliegenden Band nicht oder verkürzt wiedergegebenen Eintragungen auf der Verlagsplattform „Reference Global“ verfügbar. Der Nekrolog verzeichnet u. a. die Klassischen Philologen HÄNDEL, PERL und P. G. SCHMIDT sowie die Germanistin RUTH RÖMER („Verstand Cassandra Griechisch? Sprachschranken im Drama“, 1999). Inzwischen verstarben auch der Klassische Philologe DUMMER und der Slawist RUDOLF RUŽIČKA („Das syntaktische Prinzip der altslawischen Partizipien und sein Verhältnis zum Griechischen“, 1963). Man ist dem um viele Wissenschaftsdisziplinen, nicht zuletzt auch um die Altertumswissenschaft hochverdienten Verlag (s. FC 2/06, 152) für den neuen Kürschner dankbar.

JÜRGEN WERNER, Berlin

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK GmbH

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

Ihr Kinderlein kommet

M: Johann Abraham Peter Schulz, 1794

T: Christoph von Schmid, 1811

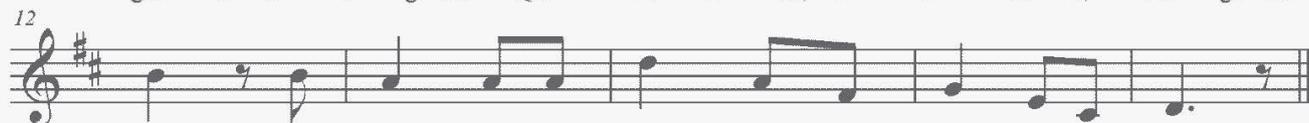
Übersetzung: Roland Kadan, 2011



1. Ve - ni - te, o li - be - ri, huc, om - nes vos! Est sanc - ta haec
 2. Hic, u - bi et a - si - nus ad - est et bos, in lam - pa - dis
 3. Et Io - seph et Ma - ri - a ad - si - dent, qua ia - cen - ti in
 4. O - ran - tes pro - cum - bi - te nunc sic - ut hi pas - to - res et



nox: co - mi - ta - mi - ni nos! In sta - bu - lo (ec - ce!) prae - se - pi - um
 lu - ce tu - e - mi - ni vos in pan - nis pu - ris - si - mis pu - er - um
 fae - no in - fan - tu - lo a pas - to - ri - bus nunc ve - ne - ra - ti - o
 gra - ti - as a - gi - te! Qui ad - es - tis, o li - be - ri, an - ge - lis



stat: sic pa - ter cae - les - tis nunc gau - di - um dat.
 hunc a - ma - bi - li - o - rem, quam an - ge - li sunt.
 fit; per a - er - em cho - rus an - ge - li - cus it.
 (nam quis nunc non sit lae - tus?) con - ci - ni - te iam!

1. Ihr Kinderlein kommet, o kommet doch all,
 zur Krippe her kommet in Bethlehems Stall
 und seht, was in dieser hochheiligen Nacht
 der Vater im Himmel für Freude uns macht.

1. Venite, o liberi, huc, omnes vos!
 Est sancta haec nox: comitamini nos!
 In stabulo – ecce! - praeseptum stat:
 sic pater caelestis nunc gaudium dat.

2. O seht in der Krippe im nächtlichen Stall,
 seht hier bei des Lichtleins hellglänzendem Strahl
 in reinlichen Windeln das himmlische Kind,
 viel schöner und holder, als Engel es sind.

2. Hic, ubi et asinus adest et bos,
 in lampadis luce tuemini vos
 in pannis purissimis puerum hunc
 amabiliorem, quam angeli sunt.

3. Da liegt es, das Kindlein auf Heu und auf Stroh,
 Maria und Joseph betrachten es froh.
 Die redlichen Hirten knien betend davor,
 hoch oben schwebt jubelnd der Engelein Chor.

3. Et Ioseph et Maria adsident, qua
 iacenti in faeno infantulo a
 pastoribus nunc veneratio fit,
 per aera chorus angelicus it.

4. O beugt wie die Hirten anbetend die Knie,
 erhebet die Hände und danket wie sie!
 Stimmt freudig, ihr Kinder – wer sollt sich nicht freu'n? –
 stimmt freudig zum Jubel der Engel mit ein!

4. Orantes procumbite nunc sicut hi
 pastores et gratias agite! Qui
 adestis, o liberi, angelis - nam
 quis nunc non sit laetus? – concinite iam!

Weihnachten im Lateinunterricht

Nicht jede Klasse oder Lerngruppe eignet sich dafür, dass man nun auch noch im Lateinunterricht eine Art von Vor-Weihnachtsfeier veranstaltet. Der „Weihnachtsrummel“ setzt vielerorts schon lange vor dem Volkstrauertag ein und erzeugt bei vielen Menschen Überdross, auch gerade bei denen, die Weihnachten als christliches Fest begehen wollen, als Geburtstag Jesu von Nazareth, der nach MATTHÄUS (2,1. 6. 8. 16), LUKAS (2,4. 15) und JOHANNES (7,42) in Bethlehem geboren wurde. Schon 1954 nannte HERMANN EHLERS, von 1950 bis 1954 Präsident des Deutschen Bundestags, das Weihnachtsfest „das ermordete Fest“.¹ „Das Wissen um das, was auf den Feldern von Bethlehem und im Stall geschehen ist“, sei im „Weihnachtspotpourri“ untergegangen. – *Bethlehem?* – Papst BENEDIKT XVI. hat vor kurzem sein drittes Jesus-Buch veröffentlicht, in dem er die „Kindheitsgeschichten“ Jesu behandelt. Der Heidelberger Neutestamentler KLAUS BERGER schreibt in einer Besprechung dieses Buches: „Als geradezu verdienstvoll und mutig muss ich die Ehrenrettung Bethlehems bezeichnen, da von den exegetischen Kollegen bei der Frage nach dem Geburtsort Jesu rund hundert Prozent für Nazareth stimmen würden. Man kommt sich ja auch herrlich groß vor, wenn man der am Christbaum versammelten Großfamilie erklären kann, jedenfalls Bethlehem sei ein Mythos. Völlig richtig ist die Antwort des Papstes: Jesus ist in Bethlehem geboren, aber in Nazareth aufgewachsen.“ (In: Die Tagespost, 22.11.2012, S. 7.) Demgegenüber schrieb EDUARD KOPP im Dezemberheft des evangelischen Magazins „Chrismon“: „Die Familienverhältnisse Jesu zu rekonstruieren, ist sehr schwer.“ Anliegen der Evangelien sei es, „die Bedeutung Jesu für den Glauben der Menschen hervorzuheben, nicht historische Fakten zu dokumentieren. Aber mit den wenigen Fakten, die historisch stichhaltig

sind, sollte man behutsam umgehen. Das gilt auch, wenn sich die kirchliche Lehre ändert“ (!). [...] „Heute schließt kaum ein Theologe mehr von der biologischen oder familiären Stellung Jesu auf seine religiöse Bedeutung.“² – In diesem Punkt gilt offenbar LUTHERS Grundsatz nicht mehr: „Das Wort sie sollen lassen stahn“ (aus dem Lied „Ein feste Burg“). –

Zur Behandlung des Weihnachtsfests im altsprachlichen Unterricht hat die Zeitschrift „Der Altsprachliche Unterricht“ zwei Hefte beigeuert, die nach wie vor aktuell und nützlich sind: AU 6/1998 und AU 6/2006. Die Kopiervorlage zur Behandlung der Weihnachtsgeschichte nach Lukas (mit ausführlichen Übersetzungshilfen) aus Heft 6/1998 findet sich im Internet unter der Adresse: <http://www.friedrich-verlag.de/data/E9939D4D7A104442A103BB47277FA127.0.pdf>

Das im Editorial des vorliegenden Heftes genannte lateinische Liederbuch von ROLAND KADAN enthält neben vielen anderen Liedern auch sieben Weihnachtslieder: *Adeste fideles; I, nuntia ubique* (= *Go, tell it on the mountains that Jesus Christ is born*); *Nos in campis cantitare* (= *Hört, der Engel helle Lieder = Les anges dans nos campagnes*); *O laetissima, beatissima* (= *O du fröhliche*); *Resonet in laudibus; Erat rubente naso* (*Rudolph, the red-nosed reindeer*); *Sancta nox, placida nox* (*Stille Nacht, heilige Nacht*). – Was man in diesem Schuljahr nicht (mehr) verwenden konnte, kann vielleicht im nächsten Jahr in einer anderen Klasse ganz willkommen sein.

Anmerkungen:

- 1) H. Ehlers: Gedanken zur Zeit. Stuttgart: Kreuz-Verlag, 2. Aufl. 1956. Darin: Das ermordete Fest, S. 14-20.
- 2) E. Kopp: Hatte Jesus Geschwister? Von wegen, Jesus ein Einzelkind ... In: Chrismon (Zeitungsbilge) 12/2012, S. 34f.

ANDREAS FRITSCH

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

PD Dr. Peter H a b e r m e h l, Sprachlektor an der Humboldt-Universität zu Berlin,
habermep@cms.hu-berlin.de

Arno H ü t t e m a n n, StD a. D., Lerchenweg 26, 53797 Lohmar, *arno.huettemann@t-online.de*

Dr. Roland K a d a n, Utendorfgasse 1/4, A- 1140 Wien, *r.kadan@aon.at*

Prof. Dr. Stefan K i p f, Murtener Str. 5 E, 12205 Berlin, *stefan.kipf@staff.hu-berlin.de*

Susanne K n a c k m u ß, Sammlungen des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster
(Streitsche Stiftung), Breite Str. 30-31, 10178 Berlin, *streit@zlb.de*

Prof. Dr. Peter K u h l m a n n, Universität Göttingen, Seminar für Klassische Philologie,
Humboldtallee 19, 37073 Göttingen, *pkuhlma@gwdg.de*

Dr. Michael M a u s e, StD, Werdener Hof 29, 59757 Arnsberg (in FC 3/2012, S. 213-217)

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

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

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

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

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

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

FORUM CLASSICUM im Internet

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

Bitte an die Verfasser von Rezensionen

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

Wichtiger Hinweis:

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

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**
Gerlinde Gillmeister
Humboldtstraße 7
07743 Jena
Tel. priv. (0 36 41) 55 12 90
g.gillmeister@web.de

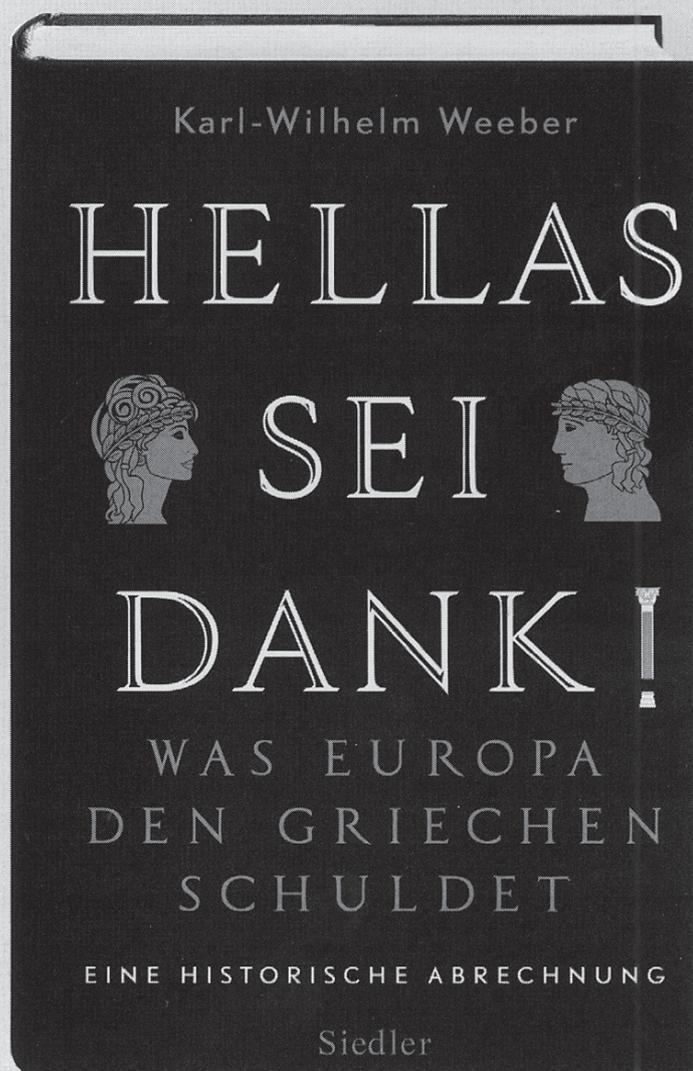
(Stand: November 2012)

Von Demokratie bis Olympia – wie viel Griechenland steckt in uns?

»Endlich machen denkende Menschen mobil gegen die perspektivische Verengung unseres Blickes auf Europa, die uns die Ökonomen seit Jahrzehnten aufzwingen und die die politischen Eliten offenbar gerne übernehmen.

Karl-Wilhelm Weeber liefert eine eindrucksvolle Widerlegung dieser für Europa gefährlichen Verkürzung der Sichtweise.«

Kurt Biedenkopf



400 Seiten, gebunden,
€ 22,99 [D]
Auch als E-Book erhältlich

Siedler
www.siedler-verlag.de

B 4044

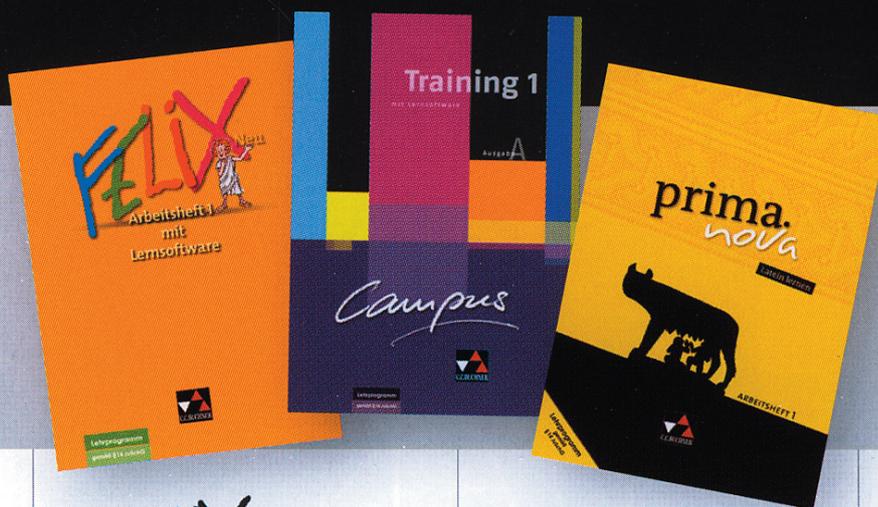
Deutsche Post AG

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

C. C. Buchners Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg

Arbeitshefte mit Lernsoftware

NEU



Die Arbeitshefte
enthalten neben den
bewährten Übungen
auch die whiteboard-
fähige Lernsoftware
LIFT@home
(www.lift.ccbuchner.de).

FELIX^{Neu}

Arbeitsheft 1 mit Lernsoftware
72 + 16 Seiten mit CD-ROM,
Bestell-Nr. **7582**, € 15,40

Arbeitsheft 2 mit Lernsoftware
Bestell-Nr. **7583**, ca. € 17,-
Erscheint im 1. Quartal 2013

Campus A

Training 1 mit Lernsoftware
64 + 16 Seiten mit CD-ROM,
Bestell-Nr. **7942**, € 15,-

Training 2 mit Lernsoftware
Bestell-Nr. **7943**, ca. € 15,-
Erscheint im 2. Quartal 2013

prima.nova

Arbeitsheft 1 mit Lernsoftware
64 + 16 Seiten mit CD-ROM,
Bestell-Nr. **7972**, € 13,80

Arbeitsheft 2 mit Lernsoftware
Bestell-Nr. **7973**, ca. € 16,-
Erscheint im 1. Quartal 2013



C.C. Buchners Verlag GmbH & Co. KG
Laubanger 8, 96052 Bamberg
Tel.: +49 951 965010
Fax: +49 951 61774
E-Mail: service@ccbuchner.de
Web: www.ccbuchner.de

Preise gültig bis 31.12.2012