

Zeitschrift für die Fächer Latein und  
Griechisch an Schulen und Universitäten

# FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

3/2014

	<b>Editorial</b>	195
<b>Helmut Meißner</b>	<b>Literaturgestützte Allgemeinbildung und freiheitliche Werteerziehung</b>	196
<b>Richard Hunter</b>	<b>Die Idee des Klassischen im Altertum</b>	212
<b>Helmut Offermann</b>	<b>Komik und Hörer- bzw. Leserlenkung: ein Versuch mit den ‚Adelphen‘ des Terenz</b>	220
<b>Wilfried Stroh</b>	<b>Lateinische Chorwerke aus zwei Jahrtausenden von Jan Novák</b>	232
	<b>Zeitschriftenschau</b>	237
	<b>Besprechungen</b>	243
	<b>Varia</b>	268
	<b>Adressen der Landesverbände</b>	274

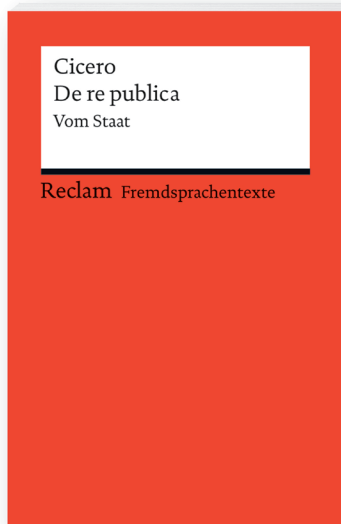
Deutscher Altphilologenverband

# Neu in Reclams Roter Reihe

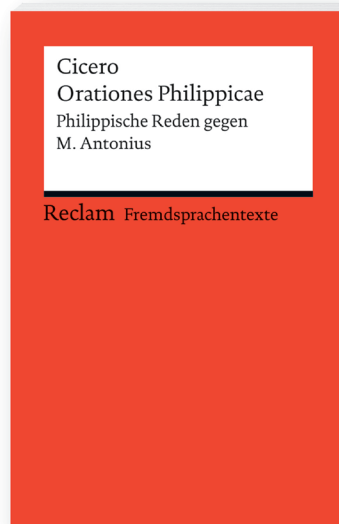
Ausw. und Hrsg.: Herbert Stöllner  
104 S. · € 3,80  
ISBN 978-3-15-019898-8

## RECLAMS ROTE REIHE

Ausgewählte Texte in der Originalsprache,  
mit praktischen Übersetzungshilfen und  
Informationen zu Autor und Werk.



Ausw. und Hrsg.: Günter Laser  
134 S. · € 4,60  
ISBN 978-3-15-019899-5



Ausw. und Hrsg.: Thomas W. Probst  
120 S. · € 4,40  
ISBN 978-3-15-019864-3

Wir informieren Sie gerne über unsere speziellen  
Bezugsbedingungen für Lehrer.  
Tel.: 07156-163155 | E-mail: [lehrerservice@reclam.de](mailto:lehrerservice@reclam.de)

# Reclam

Das vorliegende Herbstheft vom FORUM CLASSICUM bietet einen Grundsatzartikel von HELMUT MEIßNER, dem früheren Bundesvorsitzenden des Deutschen Altphilologenverbandes (2001-2005). Der Aufsatz und die zugehörige vergleichende Tabelle der Wertsysteme verdient sicher Aufmerksamkeit und intensive Diskussion. Der Beitrag von Professor RICHARD HUNTER (Cambridge) ist die ins Deutsche übersetzte Fassung seines Vortrags, den er am 23. April 2014 auf dem Innsbrucker Kongress des DAV gehalten hat. Mit einer Studie zur Komik in den ‚Adelphen‘ plädiert HELMUT OFFERMANN für die Lektüre des TERENZ, der

jahrhundertlang zum Kernbestand des Lateinunterrichts gehörte, nun aber der Reduktion vieler Lehrpläne zum Opfer zu fallen droht. WILFRIED STROH, der in der Öffentlichkeit wohl bekannteste Latinist, stellt eine neue CD mit lateinischen Chorwerken von JAN NOVÁK (1921-1984) vor, die höchsten musikalischen und sprachlichen Ansprüchen genügt und „in jede Seminar- und Gymnasialbibliothek“ gehört. Darüber hinaus enthält das Heft wie immer die Zeitschriftenschau und zahlreiche Besprechungen von Neuerscheinungen. Allen Autoren sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

ANDREAS FRITSCH

---

### Impressum

ISSN 1432-7511

57. 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](mailto: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](mailto: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](mailto:litterae26@aol.com)
3. Fachliteratur, Schulbücher, Medien:  
StD Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen, [monikaunddietmar@gmx.de](mailto:monikaunddietmar@gmx.de)
4. Zeitschriftenschau:  
Prof. Dr. Felix Mundt, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie, [felix.mundt@staff.hu-berlin.de](mailto:felix.mundt@staff.hu-berlin.de)  
Dr. Roland Granobs, Nordhauser Str. 20, 10589 Berlin, [granobs@aol.com](mailto:granobs@aol.com);  
StD Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, [Josef.Rabl@t-online.de](mailto:Josef.Rabl@t-online.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 16,50; Einzelhefte werden zum Preis von EUR 5,20 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. Buchner Verlag**, Postfach 1269, 96003 Bamberg.

Layout und Satz: StD Rüdiger Hobohm, Mühlweg 9, 91807 Solnhofen, E-Mail: [mail@ruediger-hobohm.de](mailto:mail@ruediger-hobohm.de)

**Anzeigenverwaltung:** Franziska Eickhoff, M. A., Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Seminar für Klassische Philologie, Platz der Universität 3, 79085 Freiburg, E-Mail: [franziska.eickhoff@altphil.uni-freiburg.de](mailto:franziska.eickhoff@altphil.uni-freiburg.de)

**Herstellung:** BÖGL DRUCK GmbH, Spörerauer Straße 2, 84174 Eching/Weixerau, E-Mail: [info@boegl-druck.de](mailto:info@boegl-druck.de)

*Das Kultusministerium Baden-Württemberg hat im Entwurf des neuen Bildungsplans die Allgemeinbildung als Ziel gestrichen. Da vergleichbare Bestrebungen auch in anderen Bundesländern zu beobachten sind oder waren, möchten wir die Stellungnahme des Landesverbandes Baden-Württemberg auch den Mitgliedern der anderen Bundesländer zur Kenntnis geben. Der für Politiker gedachte Text wurde nur wenig geändert; die griechischen Zitate sind nun wieder eingefügt.*

*lungnahme des Landesverbandes Baden-Württemberg auch den Mitgliedern der anderen Bundesländer zur Kenntnis geben. Der für Politiker gedachte Text wurde nur wenig geändert; die griechischen Zitate sind nun wieder eingefügt.*

## Literaturgestützte Allgemeinbildung und freiheitliche Werteerziehung

### Vorbemerkungen über die Gründe dieser Stellungnahme

Der ursprüngliche Grund, warum wir es für angebracht hielten, uns erneut mit dem Thema Allgemeinbildung zu beschäftigen, war der Umstand, dass die Landesregierung von Baden-Württemberg darauf verzichtet hat, dem Ziel der breiten und vertieften Allgemeinbildung einen angemessenen Platz im neuen Bildungsplan zu geben. – Der zweite Grund ergab sich mit dem Bekanntwerden der sogenannten Arbeitsfassungen des neuen Bildungsplans für die Klassen 5 und 6. Dort schreibt das Kultusministerium die Vermittlung zahlreicher „**Einstellungen**“ vor, als ob es sich um direkt vermittelbare fachliche Kenntnisse oder Fertigkeiten handelte; besonders häufig wird dort die Vermittlung von „Bereitschaft“ vorgeschrieben, bestimmte Dinge anzuerkennen, zu akzeptieren, zu tun oder in bestimmter Weise zu betrachten. Dabei übersah das Ministerium anscheinend einen von der Pädagogik längst erkannten Sachverhalt: dass Einstellungen und Gesinnungen sich lehrplanmäßig nicht vermitteln lassen und dass entsprechende Versuche nur schwer von **Indoktrination** zu trennen sind.

Mit Zwang verbundene Wertevermittlung hat die Tendenz, junge Menschen geistig weniger selbständig und leichter manipulierbar zu machen; das ist seit Langem bekannt. Worauf es ankommt, ist der freiheitliche Weg der Werteerziehung. Doch auf die Frage, wie **freiheitliche Werteerziehung** gelingen kann, hat das Ministerium anscheinend keine fachlich begründete Antwort.

Es fällt auf: die Streichung des Ziels Allgemeinbildung und die erwähnte Neueinführung langer

Listen zu vermittelnder Einstellungen sind fast gleichzeitig erfolgt. Wir vermuten, dass zwischen beiden nicht nur ein zeitlicher, sondern auch ein geistiger Zusammenhang besteht.

Ein erneutes Nachdenken über Allgemeinbildung erscheint uns auch deshalb angebracht, weil das Stuttgarter Kultusministerium kürzlich den Begriff Allgemeinbildung in verblüffender Weise **banalisierte**, offenbar um eine Verankerung des Ziels Allgemeinbildung im Bildungsplan als überflüssig erscheinen zu lassen: Das Ministerium verwies in geradezu wortklauberischer Weise darauf, „dass das gesamte schulische Geschehen der allgemein bildenden (!) Schulen ... der Allgemeinbildung (!) dient“ (Schreiben an den DAV BW, 7.3.2014). – Mit solcher Logik könnte man auch dem fragwürdigsten Schulbetrieb den Dienst an der Allgemeinbildung bescheinigen!

Freilich, **die Mehrheit der Bundesländer** scheint sich an einer Entwertung des Begriffs ‚Allgemeinbildung‘ nicht beteiligen zu wollen. Folgende Bundesländer halten an der **Allgemeinbildung als Ziel** ausdrücklich fest: Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen.

Absicht unserer Stellungnahme ist es, die Wichtigkeit der Allgemeinbildung für die Zukunft Europas zu zeigen und insbesondere darzulegen, inwiefern die Pflege des literaturgestützten Teils klassischer Allgemeinbildung zu einer freiheitlichen Werteerziehung beitragen kann. – Die Thematik erschien uns wichtig genug für eine ernsthafte Auseinandersetzung. Doch zweifellos ist sie auch so schwierig, dass niemand

beanspruchen kann, darüber unbestreitbare Aussagen zu machen. Deshalb bitten wir Sie, unsere Überlegungen zu prüfen: Bitte lassen Sie es uns wissen, wenn Sie glauben, wir irrten uns; für Verbesserungsvorschläge sind wir dankbar.

### 1. Was heißt ‚Allgemeinbildung‘?

‚Allgemeinbildung‘, als bewusst verwendeter Begriff, ist etwas anderes als ‚Ausbildung‘ oder ‚Allgemeinwissen‘: ‚Allgemeinwissen‘ bezieht sich, wie es das Wort schon andeutet, auf (abfragbares) Wissen, nicht jedoch auf Fähigkeiten oder Haltungen.

Während Allgemeinwissen auch ohne Bezug zu einem bestimmten Ziel angestrebt werden kann, dient ‚Ausbildung‘ fast immer der Vorbereitung auf einen speziellen **Beruf**; deshalb soll sie nicht nur die für den Beruf nötigen **Kenntnisse**, sondern auch die dafür nötigen **Fähigkeiten** vermitteln. Darüber hinaus legen viele Ausbilder – mit guten Gründen – auch Wert auf das entsprechende **Berufsethos** (Ethos des Lehrers, des Arztes, des Richters, des Journalisten ...).

Im Unterschied zu ‚Ausbildung‘ und ‚Allgemeinwissen‘ hat ‚Allgemeinbildung‘ eine sehr umfassende Bedeutung. Sie bezieht sich auf den ganzen Menschen mit allen seinen Kräften: den geistigen und seelischen. Ihre Ziele mag man unterschiedlich formulieren; Befürworter eines freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates dürften aber weitgehend darin übereinstimmen, dass ein Hauptziel der Allgemeinbildung in der Erziehung junger Menschen zu **selbständig denkenden, begründet urteilenden, für sich selbst und für andere verantwortungsfähigen Persönlichkeiten** bestehen sollte.

Um anspruchsvolle Allgemeinbildung zu vermitteln, ist Unterricht in sehr unterschiedlichen Disziplinen nötig. Zu ihnen gehören gewiss auch die „gymnastischen“ und **musischen** Disziplinen; denn der Wert einer guten körperlichen und seelischen Entwicklung ist, auch wenn er manchmal aus dem Blick gerät, nicht ernsthaft zu bestreiten. Für die Allgemeinbildung ist auch das „harte“ Fach **Mathematik** unentbehrlich, ebenso wie die **Naturwissenschaften**, vor allem, weil diese Fächer Zugänge zu wichtigen Wissensbereichen schaffen und – bei Mathematik wird das mit Recht

oft betont – zum Training der Verstandeskkräfte beitragen.

Ein wesentlicher Teil der wünschenswerten **Persönlichkeitsbildung**, namentlich in Demokratien, ist die Fähigkeit, sich ein möglichst begründetes **eigenes Urteil zu politisch-moralischen Fragen** der Zeit zu bilden. Angesichts der existentiellen Bedeutung dieser Fähigkeit erscheint es erstaunlich, wie wenig Gewicht darauf in neueren Bildungsstudien der Wirtschaft und nun auch im Reformentwurf des KM gelegt wird. Zur Schärfung des politisch-moralischen Urteilsvermögens – und zum dafür nötigen **Nachdenken über unterschiedliche politisch-moralische Wertkriterien** – müssen alle Schulfächer nach Kräften beitragen. Dass dem **Geschichtsunterricht** und den Fächern **Deutsch, Religion und Ethik** dabei große Bedeutung zukommt, wird heute kaum bezweifelt.

In der neueren Bildungsdiskussion wird den Bildungschancen, die in der Beschäftigung mit **Literatur** liegen, nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Deshalb möchten wir unsere Stellungnahme vor allem diesen heute vielfach unterschätzten Bildungschancen widmen: In der **fremdsprachlichen Literatur** – und gerade auch in der **altsprachlichen!** – sind zahlreiche Texte zu finden, die den Schülern wertvolle Impulse geben können, über politisch-moralische Wertkriterien nachzudenken und ihr politisch-moralisches Urteilsvermögen zu entwickeln. Die pädagogischen Chancen, die in der Auseinandersetzung mit großen Werken **altsprachlicher** und überhaupt **fremdsprachlicher Literatur** liegen, möchten wir besonders herausarbeiten.

### 2. Allgemeinbildung zur Abwehr neuer Bedrohungen unserer Demokratie

Unsere bisherige Argumentation hat die besonderen Herausforderungen ausgespart, denen unsere freiheitlich-rechtsstaatliche Ordnung heute ausgesetzt ist: Die europäischen Demokratien sind, so glauben wir, zunehmend durch mindestens zwei tendenziell **freiheitsbeschränkende, demokratieschwächende Wertesysteme** bedroht, die mit beachtlichem Geltungsanspruch auftreten:

- einerseits durch den **Ökonomismus** amerikanischer Prägung, der sich vor allem darin äußert, dass OECD und andere große Wirt-

schaftsorganisationen einen demokratisch nicht legitimierten Einfluss auf Regierungen, Parlamente und besonders das Bildungswesen auszuüben versuchen, und

- andererseits durch eine die westlichen Werte ausdrücklich ablehnende **Scharia**, die den Frauen die Gleichberechtigung verwehrt, die das Ethos der Gewaltlosigkeit vergleichsweise wenig achtet und die dazu neigt, sachliche Kritik als persönliche Beleidigung und unter Umständen sogar als Religionsfrevl zu ahnden.

Gerade weil der Einführungstext des neuen Bildungsplans kaum erkennen lässt, dass seine Autoren von solchen Sorgen umgetrieben wurden, sei es erlaubt, hier einige Gedanken darüber zu entwickeln, wie Schüler durch **Allgemeinbildung** – nicht durch „Gesinnungsvorgaben“! – dafür gestärkt werden können, dem Expansionsstreben solcher **freiheitsbeschränkender Wertesysteme zu widerstehen**.

Wir fügen dieser Argumentation eine **Tabelle** bei, in der die Werte der Scharia und des Ökonomismus den freiheitlich-europäischen Werten gegenübergestellt sind.

Vorausgeschickt sei noch, dass wir Europäer aufgrund unserer Geschichte keinen Grund zur **Überheblichkeit** gegenüber nichteuropäischen Traditionen haben; aber wir sollten doch auch das andere Extrem vermeiden: die Preisgabe des Bewahrenswerten aus mangelnder Vorsorge für die Zukunft!

### *2.1. Bedrohung durch den Ökonomismus und seine spezifischen Werte*

Wir beginnen mit dem **Ökonomismus**, dessen nachteilige Wirkungen sich in den **USA**, namentlich im geistigen und politischen Leben und in der Schulbildung, schon jetzt deutlich abzeichnen. Die Orientierung am wirtschaftlichen Ertrag hat inzwischen so weitverzweigte Folgen im Denken, Wissen und Handeln, dass der Zusammenhang der Auswirkungen mit den Ursachen auf den ersten Blick vielfach nicht mehr zu erkennen ist. Als folgenschwer erweist sich zum Beispiel die verringerte Wertschätzung des Geschichts-

und Fremdsprachenunterrichts (die ja auch in Deutschland bereits zu beobachten ist). Naturgemäß betreffen die Folgen nicht nur den diesbezüglichen Wissensumfang vieler Schulabsolventen, sondern zum Beispiel auch ihre Erfahrung im Umgang mit fremden Meinungen, fremden Wertkriterien und fremden Kulturen und damit auch ihre Fähigkeit, das Eigene zu relativieren, und ihre Bereitschaft, Neuartiges zu prüfen. So ist die **Lesekultur** in den USA nach Auskunft von Kennern bereits weitgehend **erloschen**. Kürzlich wurde auch berichtet, dass eine zunehmende Zahl von Bürgern der USA in **vorwissenschaftliches Denken** zurückgefallen ist; demnach glaubt etwa ein Drittel der Amerikaner nicht mehr, dass der Mensch das Produkt einer langen Evolution ist. Zu erwähnen wäre in diesem Zusammenhang auch das „Hereinfallen“ zahlreicher Amerikaner auf die Werbe-Tricks der offenkundig freiheitsfeindlichen **Scientology**-Organisation. Auf dem Feld der Politik sind wir Europäer neuerdings vor allem auf drei Schwächen der USA aufmerksam geworden, die auch „kulturelle“ Ursachen im genannten Sinn haben dürften:

- die gewaltige Anhäufung von **Schulden**, die bereits auf Kosten der nationalen Unabhängigkeit geht (China!),
- der öfters **demütigende Umgang mit Verbündeten** im Zusammenhang mit den Spionage-Vorwürfen (NSA) und
- das Vordringen eines für das Land gefährlichen **Freund-Feind-Denkens** zwischen den politischen Parteien, das mit dem Ethos der **Gemeinwohlorientierung kaum vereinbar erscheint**; man denke nur an den verbissenen Haushaltsstreit vor einigen Monaten.

### *2.2. Bedrohung durch das Expansionsstreben der Scharia*

Vor der Beantwortung der Frage, auf welche Weise Allgemeinbildung gegen diese Gefährdungen der Demokratie hilfreich werden könnte, möchten wir noch etwas genauer auf die u. E. demokratiesschwächenden Tendenzen der **Scharia** eingehen; dieser Themenkreis verdient auch deshalb Beachtung, weil es in unseren Schulklassen schon jetzt manche Schüler gibt, deren Eltern oder Verwandte die Scharia mehr oder weniger bejahen:

Das problematische Verhältnis der Scharia zur Demokratie ist oft erörtert worden. Dadurch dass in der Scharia-Tradition keine klare Trennung zwischen sachlicher **Kritik** und persönlicher **Beleidigung** existiert, ist die – in einer Demokratie unerlässliche – Verständigung zwischen Vertretern unterschiedlicher Positionen erschwert. Mit den Vorbehalten gegen Sachkritik hängt letztlich wohl auch zusammen, dass in den Autorenlisten internationaler **wissenschaftlicher Zeitschriften** die islamische Welt **kaum vertreten** ist. Die **Gehorsamspflicht**, die dem Einzelnen gegenüber den Weisungsbefugten der Familie und gegenüber dem oft unnachsichtigen Werturteil des Kollektivs auferlegt ist, kann eine Beschränkung der Eigenverantwortlichkeit des Individuums bedeuten und insofern die Demokratie schwächen. Ein großes Problem für das Funktionieren eines freiheitlichen Rechtsstaates liegt auch darin, dass die Scharia das **Racheüben** in bestimmten Fällen geradezu als Ehrenpflicht vorsieht, was mit dem staatlichen Gewaltmonopol kaum vereinbar ist und die Tötungshemmung in der Gesellschaft herabsenken kann. Nicht zuletzt gehört die geforderte – im Übrigen menschenrechtswidrige – **Unterwerfung der Frau** unter den Willen des Mannes zweifellos zu den demokratieschwächenden Zügen der Scharia.

### 3. Wie Allgemeinbildung gegen diese Gefahren helfen kann

Die beiden genannten Wertesysteme enthalten Kernbestandteile, die bereits in weit zurückliegenden Epochen als zerstörerisch oder zumindest korrekturbedürftig empfunden wurden und für deren Überwindung es alte, aus unserer Sicht beachtenswerte Erfahrungen gibt, sowohl aus der Zeit der griechischen Aufklärung (5./4. Jahrhundert v.Chr.) als auch aus der Zeit des frühneuzeitlichen Humanismus. Als Schlüssel zum Erfolg kann in beiden Fällen eine bestimmte Art von **Allgemeinbildung** gelten. Diese Allgemeinbildung zielte nicht nur auf die Vermittlung messbarer Kompetenzen; sie beinhaltete vielmehr, neben konsequentem **Kopftaining**, die eingehende Beschäftigung mit **Grundfragen menschlicher Existenz** anhand von hochrangiger **Literatur**, die zumeist, als wäre das selbst-

verständlich, an den Werten Freiheit, Wahrheit, Vernunft und Verantwortung für das größere Ganze orientiert war, ohne jedoch – das sei betont – die Gedankenfreiheit der Leser einzuschränken. Die Konzeption dieser Allgemeinbildung stammte ursprünglich vor allem von PLATON und dann in der frühen Neuzeit namentlich von dem Humanisten MELANCHTHON, der auf griechische und römische Autoren zurückgriff. Diese auf **Persönlichkeitsbildung** zielende „humanistische“ Konzeption stand von Anfang an im **Gegensatz zu einer Kommerzialisierung** des Bildungsbetriebs (man denke an die griechischen Sophisten!). Der muttersprachliche und der neusprachliche Unterricht der späteren Zeit übernahmen diese im Wortsinn ‚humanistische‘ Konzeption. – Die befruchtende Wirkung Platons und anderer griechischer Autoren auf ihre „Nachwelt“ wurde am eindrucksvollsten von Forschern formuliert, die selbst keine Gräzisten waren: Der britische Mathematiker und Philosoph ALFRED NORTH WHITEHEAD (1861-1947) prägte den vielzitierten Satz: „*The safest general characterization of the European philosophical tradition is that it consists of a series of footnotes to Plato.*“ Und der britisch-amerikanische Politologe LESLIE LIPSON (1912-2000) schrieb: „*But the Greeks were the teachers in all matters artistic and intellectual; and when one drinks from that source, the creative powers of the human mind are invariably unleashed*“ (*The Ethical Crises of Civilization*. Newbury Park, London, New Delhi 1993, S. 64).

Erst als in den letzten Jahrzehnten ökonomistische, erleichterungspädagogische und andere niveausenkende Denkweisen sich durchzusetzen begannen – „*es geht auch ohne Goethe*“ (Kultusminister HOLZAPFEL, 1995) – , kam es zu einer „**Entphilologisierung**“ und „**Entliterarisierung**“ des Fremdsprachenunterrichts und teilweise auch des Deutschunterrichts – und damit zwangsläufig auch zu einem, wenn auch schleichenden, **Rückgang** dieses Teils **der allgemeinbildenden Funktion** der Schule. Schulpolitiker, die sich in den 1980er Jahren gegen diesen Strom stemmten, wurden zum Teil so nachhaltig attackiert, dass sie ihr ursprüngliches Ansehen nicht mehr zurückgewinnen konnten. Spätestens seit den 1990er Jahren handelten die

Kultusministerien vielfach so, als trügen sie für die zurückgehende Studier- und Ausbildungsfähigkeit der Schulabsolventen keine oder nur begrenzte Verantwortung.

Wir möchten nun versuchen, an einigen Beispielen aus der antiken Literatur zu zeigen, welches allgemeinbildende und freiheitlich-wertorientierende Potential den Schülern verloren geht, wenn ihnen die Chancen eingehender Beschäftigung mit der Literatur der klassischen Schulsprachen beschnitten werden. (Dass hier nur altsprachliche Texte angeführt werden, bedeutet keinen Exklusivitätsanspruch; es erklärt sich einfach daraus, dass wir hier nur solche Texte besprechen wollen, mit denen wir eigene Unterrichtserfahrungen haben.)

### 3.1. *Problematisierung des Rachedenkens*

Wenn es im Nahen Osten oder in manchen anderen Gegenden der Welt einen blutigen Anschlag gegeben hat, wird dort anschließend mit großer Regelmäßigkeit Rache dafür angekündigt oder geschworen. Wenn hingegen in einem europäischen Land ein vergleichbarer Anschlag geschehen ist, bleiben solche öffentlichen Rache-Ankündigungen bisher meist aus. Das ist erstaunlich. Denn Vergeltungstrieb und Rachedurst gibt es ja offenkundig auch bei Europäern. Wie erklärt sich der Unterschied? ‚Die europäischen Traditionen sind eben anders‘ – so lautet eine der Antworten, die aber nicht viel weiterführt. Wem daran liegt, dass nicht demnächst auch in Europa der tödliche Kreislauf gegenseitigen Racheübens zur Gewohnheit wird, müsste zu klären versuchen, welche europäischen Traditionen es denn genau sind, die der Mentalität des Racheübens in Europa bisher entgegenwirken. Diese Traditionen gälte es zu stärken, wenn möglich.

Die europäische Ablehnung der Rache geht – das ist nicht neu – großenteils auf Jesu Bergpredigt zurück: ‚Ihr habt gehört, dass da gesagt ist: ‚Auge um Auge, Zahn um Zahn.‘ Ich aber sage euch, dass ihr nicht widerstreben sollt dem Übel; sondern so dir jemand einen Streich gibt auf deinen rechten Backen, dem biete den andern auch dar“ (... μη ἀντιστῆναι τῷ πονηρῷ· ἀλλ’ ὅστις σε ῥαπίζει εἰς τὴν δεξιὰν σιαγόνα, στρέψον αὐτῷ καὶ τὴν ἄλλην, Matth. 5, 38f.).

Das europäische Nein zur Rache hat aber noch andere, frühere Ursprünge. Einer von ihnen ist bei dem griechischen Tragödiendichter AISCHYLOS zu finden. In seinem Werk „**Die Eumeniden**“ (458 v. Chr.) führte er den Athenern mit Bildern des **Orest**-Mythos eindrucksvoll vor Augen, in welchen Widerspruch Rechtsgefühl und Rachezwang geraten können: Aischylos ließ die Weisheitsgöttin Athene in das Rache-Dilemma eingreifen, in dem Orest steckt; sie unterbricht den Kreislauf des Rachezwangs und sorgt dafür, dass die rachedurstigen Furien – griech. „**Erinyen**“ –, die Orest verfolgen, ihr Wesen gründlich ändern: Sie verwandeln sich in die segenspendenden „Eumeniden“, die fortan das Recht und den Staat zu schützen haben. „Eumeniden“ bedeutet die „Wohlgesinnten“.

Dennoch hielt sich bei den alten Griechen weiterhin die Meinung, dass man erlittenes Unrecht vergelten müsse. Das ist kaum überraschend, aus zwei Gründen, wie wir meinen. Da ist zum einen das Beharrungsvermögen der menschlichen Natur. Ein tief in der Tradition verankertes Vergeltungsdenken legt man nicht so leicht ab. Hinzu kommt ein *sprachlicher* Grund: Das griechische Wort für „Rache“ ist ursprünglich, wie die Etymologie offenbart, ein Wertbegriff, ja buchstäblich ein Ehrbegriff: Das Wort für „Rache“, τιμωρία, bedeutet eigentlich „Wahrung der Ehre“! Die Grundbedeutung dieses Wortes signalisiert also, dass, wer nicht Rache übe, auch seine Ehre nicht bewahre!

Dass bei den alten Griechen auch einige Jahrzehnte nach den „Eumeniden“ des Aischylos noch immer das Vergeltungsdenken weitgehend akzeptiert war, zeigt sich in **PLATONS Dialog „Kriton“**. Dort ist die Vergeltungsmentalität ausdrücklich als bestehend vorausgesetzt, wenn SOKRATES zu seinem Gesprächspartner Kriton sagt: „Man darf also auch nicht erlittenes Unrecht vergelten, wie die Leute glauben“ (ὡς οἱ πολλοὶ οἴονται, *Crito* 49B; die Übertragungen vom Griechischen ins Deutsche stammen in der Regel vom Verf., beraten von I. MÄNNLEIN-ROBERT, Tübingen; sonst ist jeweils der Übersetzer genannt).

Und nun ist interessant, auf welcher wirksamen Weise Sokrates dem Rachedenken die Faszination nimmt. Er gibt dem Racheüben einen neuen Namen, der schon aus sich selbst heraus



das Racheüben als eine Form des Unrecht-Tuns kennzeichnet: Für ‚Ehre wahren‘ (τιμ-ωρεῖν) sagt Sokrates – so als wäre es ein ganz geläufiger Ausdruck – ‚zurück Unrecht tun‘ (ἀντ-αδικεῖν, im „Kriton“ allein viermal: *Crito* 49B; C; D; 54C). Der soeben zitierte Satz würde, etwas wörtlicher übersetzt, lauten: „Man darf also auch nicht, wenn man Unrecht erlitten hat, zurück Unrecht tun ...“ (οὐδὲ ἀδικούμενον ἄρα ἀνταδικεῖν ..., *Crito* 49B). Durch das Wort ‚Zurück-Unrecht-Tun‘ – offenbar eine Neuprägung – trägt die problematisierte Sache ‚Vergeltung-Üben‘ nun gleichsam ein Warn-Etikett.

Ein dem griechischen ἀνταδικεῖν entsprechendes Wort ‚Zurück-Unrecht-Tun‘ gibt es im Deutschen nicht; in den meisten deutschen Übersetzungen geht deshalb die Wirkung dieses sprachlichen Kunstgriffes weitgehend verloren. Aber wer den „Kriton“ im Original gelesen hat, dem prägt sich der neue Name für Rache – ἀντ-αδικεῖν, ‚zurück Unrecht tun‘ – oft unauslöschlich ein. In Augenblicken eines sich regenden Rachetriebes kann dieses Warn-Etikett durchaus eine zusätzliche Hilfe geben, ihm zu widerstehen. Das dürfte heute nicht anders sein als in der Antike. (Eine Frage für sich ist, wie diese stark suggestive Wortwahl damit vereinbar ist, dass die sokratischen Dialoge Platons den Leser sonst grundsätzlich zum kritischen Hinterfragen aller Behauptungen erziehen.)

### 3.2. Gegen Entmündigung durch Gruppendruck

Eine **freiheitliche Demokratie** ist auf gemeinwohlorientiert denkende, eigenverantwortlich handelnde Bürger angewiesen. Zu den gesellschaftlichen Faktoren, die den Spielraum für verantwortungsbewusstes Handeln einschränken, gehören zweifellos manche Arten von Gruppendruck. Zwar kann Gruppendruck, in Form von „sozialer Kontrolle“, auch aufbauend wirken. Aber fast jeder kennt aus eigenem Erleben auch Formen von Gruppendruck, die er als freiheitsbeschränkend empfunden hat.

Als alarmierende Herausforderung des freiheitlichen Rechtsstaates und überdies als äußerst grausam empfinden es die meisten Menschen der heutigen westlichen Welt, wenn sie zum Beispiel hören oder lesen, dass eine muslimische Frau,

die der Unkeuschheit verdächtigt worden war, von einem männlichen Familienmitglied getötet wurde, um die **Familienehre** wiederherzustellen. Die rechtliche Herausforderung besteht wohl vor allem darin, dass eine Tat, die nach hiesigem Recht ein schweres Verbrechen ist, von den Tätern und ihrem „Kollektiv“ oft als rechtmäßig, ja als **Erfüllung einer heiligen Pflicht** betrachtet wird.

Aber da Rechtsprechung und **Rechtsbewusstsein** nicht auf Dauer gegeneinander stehen können, muss letztlich entweder das Recht dem Rechtsbewusstsein oder das Rechtsbewusstsein dem Recht angepasst werden. Dass der letztgenannte Weg beschritten werden muss, daran kann es keinen Zweifel geben, solange wir zu unserem freiheitlichen Rechtsstaat stehen. Das aber bedeutet, dass der Bildungsarbeit – genauer: der freiheitlichen Werteerziehung – an den Schulen eine **neue, wichtige Aufgabe** zugewachsen ist. Man darf sich wohl darüber wundern, wie **wenig Aufmerksamkeit** unsere Kultusminister dieser Aufgabe zu schenken scheinen.

Noch erstaunlicher erscheint dies, wenn man bedenkt, dass es einen engen Zusammenhang zwischen individuellen Wertvorstellungen und individueller Gewissensbildung gibt. Der Begriff **‚Gewissen‘ hat Verfassungsrang**: „Die Abgeordneten ... sind ... nur ihrem Gewissen unterworfen“ (GG, Art. 38, Abs. 1). Auch wenn der Staat keinen Zugriff auf die Gewissensbildung des Einzelnen haben darf, trägt er doch Mitverantwortung für die schulischen **Rahmenbedingungen der Werteerziehung** und damit auch der Gewissensbildung. Im Schlusskapitel kommen wir auf diese Frage zurück.

Es besteht also dringender Bedarf an Texten, die den Schülern Anregungen geben können, sich mit der **Eigenverantwortung des Einzelnen** auseinanderzusetzen. Zu den berühmtesten antiken Texten dieser Art gehört die „Antigone“ des SOPHOKLES. Doch während hier Standfestigkeit gegenüber einem Herrscher im Blick ist, geht es in anderen Texten um Stehvermögen angesichts eines drohenden oder schon wirksamen Ansehens- oder Ehrverlustes. Eine Stelle dieser Art sei etwas genauer betrachtet. Sie ist dem platonischen Dialog „Kriton“ entnommen, der im Griechi-

schununterricht oft gelesen wird. Diese Stelle spielt auf die Neigung des Menschen an, das eigene Handeln vom Bedürfnis nach gesellschaftlicher Anerkennung und von der Scheu vor **Ansehensverlust** bestimmen zu lassen.

Sokrates ist zum Tode verurteilt und wartet im Gefängnis auf den Tag seiner Hinrichtung. Dort besucht ihn sein alter Freund Kriton, der den Plan hat, Sokrates zur Flucht aus dem Gefängnis zu verhelfen. Als Kriton das Argument benutzt, man werde schändlich über ihn reden (*Crito* 44C), wenn er es nicht fertigbekomme, Sokrates aus dem Gefängnis zu befreien, widerspricht Sokrates und sucht dieses Argument als unhaltbar zu erweisen. Er beginnt mit den Worten: „*Doch wozu, guter Kriton, sollen wir uns derart um die Meinung der Leute kümmern?*“ (τῆς τῶν πολλῶν δόξης, *Crito* 44C). Das **Sich-bestimmen-Lassen vom Gerede der Leute** stellt Sokrates – auch indem er selbst ein Beispiel gibt – so eindringlich in Frage, dass viele, die den Dialog gelesen haben, diesen Warn-Impuls auf Dauer in sich tragen: *„Selbst nachdenken! Das eigene Handeln nicht dem Gerede der Leute oder einem Gruppendruck unterwerfen!“*

Aus der Fülle der antiken Textstellen, anhand deren Schüler lernen können, die mögliche Entmündigung des Einzelnen durch den **Machtanspruch des Kollektivs** zu problematisieren, sei nur noch ein kurzer, prägnanter Passus aus Platons „Verteidigungsrede des Sokrates“ angeführt. Sokrates ruft den Athenern zu:

„*Wenn ihr zu mir ... sagtet: ‚Sokrates, dieses Mal wollen wir ... dich laufen lassen, allerdings nur unter der Bedingung, dass du nicht mehr diesen Untersuchungen frönst und Philosophie betreibst. Wenn du aber noch einmal dabei ertappt wirst, dann musst du sterben‘ – wenn ihr mich also, wie gesagt, unter dieser Bedingung laufen lassen wolltet, dann würde ich euch antworten: ‚Ich schätze und verehere euch, ihr Männer von Athen, doch gehorchen werde ich eher dem Gotte als euch und, solange ich atme und dazu imstande bin, gewiss nicht aufhören, zu philosophieren und auf euch einzureden und jedem von euch, den ich treffe, ins Gewissen zu reden, indem ich in meiner gewohnten Art zu ihm sage: ...‘*“ (apol. 29C/D, Übersetzung nach M. FUHRMANN).

Diese Kombination von leidensbereitem Bekenntnis einerseits und menschlich überbrückendem, „hassfreiem“ Ton andererseits empfinden wir Heutigen kaum noch als originell. Aber damals war eine solche Haltung noch ungewohnt; nur weil sie danach beispielgebend gewirkt hat, ist sie uns heute nicht mehr fremd. – Die Stoiker, deren Wertungen ja beträchtlichen Einfluss auf das europäische Denken hatten (VOLTAIRE, FRIEDRICH DER GROßE!), bauten die sokratisch-platonische **Geringschätzung übler Nachrede** in ihr System ein: Gesellschaftliche Anerkennung, Prestige, Ruhm und dergleichen gehörten für die Stoiker zu den „gleichgültigen“ Dingen! – Im Christentum denkt man darüber ähnlich: Schon Jesus ließ sich, nach den Berichten der Evangelien, nicht dadurch irremachen, dass man ihn **verspottete**.

### 3.3. Verständigungsorientierte Konfliktlösung

Die Art, in der die Bewohner eines Landes ihre Konflikte austragen, sagt zweifellos etwas über die Demokratiefähigkeit dieses Landes aus. Man darf wohl behaupten, dass dort, wo Konflikte oft zu einer Frage von Sieg und Niederlage oder gar von **Ehre oder Schande** hochgespielt werden, Demokratie nur schwer wachsen kann. Für die Bildungsarbeit ergibt sich daraus, dass der Schulunterricht den Schülern nicht nur Modelle des Scheiterns, sondern auch des Gelingens einer **Verständigung zwischen Konfliktgegnern** zur Betrachtung und Analyse anbieten muss. Auch für das Einüben verständigungsorientierter Konfliktlösung („Mediation“) gibt es gute Gründe. Wer zulässt, dass Kinder sich gewohnheitsmäßig mit gewalttätigen Computerpielen die Zeit vertreiben oder dass sie oftmals Hasspredigten hören oder vom Freund-Feind-Denken bestimmte Texte lesen (ohne ihnen Gelegenheit zur Auseinandersetzung damit zu geben), braucht sich über Defizite im zivilisierten Umgang miteinander nicht zu wundern.

Unbestrittenermaßen werden auch in Teilen der griechischen Literatur gewalttätige Konflikte dargestellt. Aber in den Dialogen PLATONS ist es anders: Dort hat der platonische SOKRATES zwar zahlreiche Kontroversen durchzufechten, die zum Teil aggressiv beginnen; aber er führt diese

Debatten immer mit dem Ziel einer emotionalen Entschärfung und letztlich einer **rationalen Verständigung**. Mit welchen Mitteln er die Verständigung anbahnt, können die Leser meist genau verfolgen.

Ein Beispiel hierzu sei dem platonischen Hauptwerk „Staat“ entnommen. Sokrates hatte sich in einer längeren Argumentation gegen die These gewandt, es sei gerecht, den Freunden zu nützen und den Feinden zu schaden. Ein Zuhörer – THRASYMACHOS ist sein Name – war über die Äußerungen des Sokrates so aufgebracht, dass er intervenieren und das Wort an sich reißen wollte. Nur mit Mühe hatten die Umsitzenden Thrasymachos daran hindern können. Doch am Ende – so der Erzähler – habe Thrasymachos sich wie ein wildes Tier zum Sprung gekrümmt und sei auf Sokrates und seinen Gesprächspartner losgeschossen, worauf diese erschreckt zusammengezuckt seien. Thrasymachos aber habe mitten hineingerufen:

*„Was für ein Geschwätz hält euch da so lange, Sokrates? Wie albern benehmt ihr euch mit euren Verbeugungen voreinander? Wenn du wirklich wissen willst, was das Gerechte ist, dann stelle nicht nur Fragen und spiele dich nicht als Richter auf, wenn jemand etwas antwortet – denn du weißt, es ist leichter zu fragen als zu antworten –, sondern antworte auch selber, was deiner Meinung nach das Gerechte ist. Und sage mir nicht, es ist das Nötige oder das Nützliche oder das Vorteilhafte oder das Gewinnbringende oder das Zuträgliche, sondern sage mir klar und deutlich, was du meinst. Denn ich akzeptiere es nicht, wenn du solchen Unsinn redest.“ (rep. 336B-D).*

Der Ton, in dem Thrasymachos spricht, ist aggressiv und seine Wortwahl teilweise durchaus kränkend: Er unterstellt Sokrates ziemlich unverblümt, er wolle zum Nachteil des anderen immer der Fragende und nie der Antwortende sein; kränkend sind vor allem die Ausdrücke „Geschwätz“ (φλυαρία) und „Unsinn“ (ῥθλος). – Man stelle sich vor, wie das Gespräch hätte weitergehen können, wenn Sokrates sich voll Zorn mit denselben Mitteln zur Wehr gesetzt hätte, die Thrasymachos ihm gegenüber angewendet hat: Ein ins Persönliche gehender Prestigekampf hätte das Ergebnis werden können anstelle eines

sachbezogenen, auf Verständigung gerichteten Gespräches.

Bevor wir genauer betrachten, wie Sokrates reagiert, sei vorausgeschickt: In einem späteren Buch des „Staates“ erwähnt Sokrates, dass er und Thrasymachos kürzlich „Freunde“ geworden seien und auch vorher keine „Feinde“ gewesen seien (rep. 498C/D)! – Umso aufschlussreicher ist nun die Art, wie Sokrates hier auf die Intervention des Thrasymachos reagiert:

Er blickt Thrasymachos an, noch ehe dieser ihn anschaut, und erwidert zunächst, wie berichtet wird, noch etwas zitternd:

*„Thrasymachos, sei uns nicht böse (ᾧ Θρασύμαχε, μὴ χαλεπὸς ἡμῖν ἴσθι)! Denn wenn ich und er in unserer Untersuchung einen Fehler machen, so sei überzeugt, wir machen ihn unfreiwillig“ (ἄκοντες ἀμαρτάνομεν, rep. 336E).*

Schon diese einleitenden Sätze zeigen drei immer wieder zu beobachtende Eigentümlichkeiten der verständigungsorientierten Dialogführung des platonischen Sokrates:

- Zum einen achtet er darauf, dass die Funktionstüchtigkeit des **Urteilsvermögens** der Teilnehmer intakt bleibt; dementsprechend sucht er Emotionen zu dämpfen, die das Urteilsvermögen trüben könnten. Thrasymachos hatte sich offenbar in solche Rage geredet, dass ein vernünftiges Wägen der Argumente kaum noch möglich gewesen wäre. Also spricht Sokrates ihn gleich zu Beginn mit freundlicher Bestimmtheit an: „Thrasymachos, sei uns nicht böse!“
- Zum andern trägt er immer wieder zu möglichst **entspannten persönlichen Beziehungen** zwischen den Gesprächspartnern bei, was angesichts der häufig starken sachlichen Gegensätze zwischen den Dialogpartnern umso nötiger erscheint. Die Unterstellung unredlicher Absichten gehört für ihn offenbar zu den Faktoren, die ein freundliches Verhältnis zwischen den Beteiligten verhindern oder erschweren. Dementsprechend unterstellt er selbst niemals einem Gesprächspartner niedrige oder sonstwie schlechte Motive, es sei denn im Scherz. Und umgekehrt versucht er seine Gesprächspartner auch von seinen eigenen ehrlichen Absichten zu überzeugen. – An

der soeben zitierten Stelle hatte Thrasymachos ihm soeben, zumindest mittelbar, unterstellt, seine Gesprächspartner blamieren zu wollen. Das sucht Sokrates sofort auszuräumen, freilich in einer für Thrasymachos schonenden Weise: Er lässt die Verdächtigung ganz unerwähnt, mit der Thrasymachos soeben Sokrates zu diskreditieren versucht hatte, sondern hebt lediglich hervor, dass es jedenfalls unbeabsichtigt war, wenn Fehler unterlaufen sein sollten. Hier noch einmal seine Formulierung: „Denn wenn ich und er in unserer Untersuchung einen Fehler machen, so sei überzeugt, wir machen ihn unfreiwillig.“

- Und drittens bekennt sich Sokrates, wie auch gerade dieser Satz zeigt, immer wieder zu seiner **Fehlbarkeit**. Bemerkenswert ist dabei, dass solche Bekenntnisse zur eigenen Fehlbarkeit Sokrates keineswegs schwach erscheinen lassen, sondern eher eine gewisse Vorbildwirkung entfalten: Den Gesprächsteilnehmern fällt es dadurch leichter, auch ihre eigene Fehlbarkeit zu akzeptieren – was ja gerade bei Thrasymachos im Interesse einer Verständigung besonders dringlich erscheint!

Mit dem zitierten Beginn seiner Antwort hat Sokrates den Zorn des Thrasymachos zumindest nicht zusätzlich angestachelt, vielleicht auch ein wenig gedämpft. Der darauf folgende Satz seiner Antwort fällt durch seine Länge und Kompliziertheit auf. Damit befördert Sokrates ein allmähliches „Umpolen“ der Energie des erregten Angreifers ins Geistige. Dann gelingt ihm eine Bemerkung, mit der er Thrasymachos zum Lachen bringt, wenn auch, wie es heißt, zu einem „grimmigen“ Lachen. Lachen baut Aggression ab; das bewährt sich auch hier, zumal Sokrates dabei gegenüber Thrasymachos die zugewandte Anrede verwendet: „*mein Freund*“.

Zur weiteren emotionalen Beruhigung des Gespräches trägt Sokrates bei, indem er den rationalen Ehrgeiz des Thrasymachos anspricht: „*Du bist doch ein heller Kopf, Thrasymachos*“ (σοφὸς γὰρ εἶ, ..., ὃ Θρασύμαχε) – und kurz darauf lässt er ein 56 Wörter umfassendes konditionales (!) Satzungesüm folgen (rep. 337A-C).

Dass dies die Versachlichung der Debatte schon ein Stück vorangebracht hat, zeigt die

nächste Antwort des Thrasymachos, die bereits eine indirekte Nachfrage zum Inhalt der Worte des Sokrates enthält: „*Na schön, als hätte das eine mit dem anderen zu tun*“ (rep. 337C).

Der weitere Verlauf des zwar inhaltlich kontroversen, aber im Stil weitgehend sachlich gewordenen Gespräches soll hier nicht verfolgt werden.

#### 3.4. *Trennung zwischen sachlicher Kritik und persönlicher Beleidigung*

Das zuletzt angeführte Beispiel für verständigungsorientierte Konfliktlösung setzt bereits die Grundentscheidung voraus, dass zwischen sachlicher Kritik und persönlicher Beleidigung zu trennen ist: Noch bevor Sokrates den Sachkonflikt aufnahm, bemühte er sich um möglichst **entspannte persönliche Beziehungen** zum Gesprächspartner.

Noch deutlicher kommt an einer Stelle des platonischen Dialogs „Phaidon“ der Grundsatz zum Ausdruck, dass Sachkritik nicht nur wahrheitsorientiert und ohne Kränkung formuliert werden muss, sondern auch, **ohne beleidigt zu sein, aufgenommen** werden muss. Dort sagt Sokrates:

„*Ihr aber kümmert euch, sofern ihr auf mich hören wollt, nur wenig um den Sokrates, dagegen um die Wahrheit desto mehr. Und wenn ich etwas sage, was euch wahr erscheint, so stimmt mir zu, wo nicht, stemmt euch mit jeglichem Beweis dagegen*“ (παντὶ λόγῳ ἀντιτείνετε, Phd. 91B/C, Übersetzung nach F. DIRLMEIER).

#### 3.5. *Offenheit für fremde Meinungen, Denkfreudigkeit, Lesekultur*

Eine Demokratie ist zweifellos darauf angewiesen, dass Vertreter **unterschiedlicher Meinungen** bereit und fähig sind, Wege der **Verständigung** zueinander zu finden. Das setzt zunächst einmal die Bereitschaft und Fähigkeit voraus, sich in fremde Meinungen hineinzudenken und sich fair – das heißt vor allem: selbstkritisch – mit ihnen auseinanderzusetzen. Bekanntlich neigt der Mensch dazu, auf Fremdes, das ihn verunsichert, mit **Aggression** zu reagieren. Um diesen Mechanismus zu überwinden, bedarf es meist längerer Übung: Deshalb sollten junge Menschen bereits in der Schule reichlich Gelegenheit dazu

bekommen, fremde Meinungen unvoreingenommen und umsichtig zu durchdenken. Wer über Jahre hin ein solches Training durchläuft, gewinnt damit die Chance, seinen **Abwehrreflex gegen alles Fremde** allmählich zu **überwinden**. Gelingt das, so hat man oft sogar Freude daran, fremde Meinungen möglichst unvoreingenommen und umsichtig zu durchdenken. – Es leuchtet ein, dass mit der erwachenden „**Denkfreude**“ auch die Bereitschaft wächst, anspruchsvolle Bücher zu lesen. Wo es der Schulpolitik gelingt, solche Lernprozesse bei einer großen Zahl von Schülern zu fördern, braucht man sich um die Zukunft der **Lesekultur** keine Sorgen zu machen.

Auch solche Lernprozesse können grundsätzlich in allen Schulfächern angestoßen werden, vor allem in Deutsch und den Fremdsprachen. Aus den genannten Gründen beschränken wir uns auch hier auf altsprachliche, besonders griechische Texte.

Bei ‚Schulautoren‘ wie SOPHOKLES, THUKYDIDES und PLATON finden die Schüler scharfsinnige Plädoyers für einander oft widerstrebende Positionen zu menschlichen Grundfragen. Die damals vorgebrachten Argumente fordern auch heute zur Auseinandersetzung heraus. Doch die große **zeitliche Distanz** der antiken Texte zum aktuellen Streit der Parteien erweist sich dabei als vorteilhaft; denn sie ermöglicht es den Schülern, im Austausch miteinander das Gewicht der jeweiligen Argumente **ohne Rücksicht auf aktuelle Empfindlichkeiten** zu prüfen. Es ist kaum zu bezweifeln, dass solches „Denk-Training“, je häufiger und gründlicher es betrieben wird, die Schüler desto nachhaltiger befähigen kann, fremde Meinungen und ihre Wertkriterien unvoreingenommen zu prüfen. – Mit der wachsenden Befähigung hierzu aber wächst, wie schon angedeutet, auch die Bereitschaft und **Freude** daran, **Bücher zu lesen**, die zur Auseinandersetzung mit fremden Meinungen Anreiz geben.

Noch ein Wort zur Schulung der **Denkfähigkeit** im Besonderen, die ja bei Weitem nicht nur für den angemessenen Umgang mit fremden Meinungen vonnöten ist. Dass hierfür gerade auch Mathematik und die naturwissenschaftlichen Fächer wichtige Beiträge leisten können (und

müssen), steht wohl außer Frage. Erwähnt sei hier aber auch eine außergewöhnliche Eigenschaft mehrerer platonischer Dialoge, der sogenannten „**aporetischen**“ **Dialoge**: In ihnen wird zwar das mühevoll Suchen nach der Lösung eines Problems vorgeführt; doch enden diese Dialoge, ohne dass die Lösung gefunden wurde. Aber – und das ist bezeichnend – die Gesprächspartner geben nicht auf, sondern wollen es demnächst erneut versuchen. Leser, die nach der Lektüre auch selbst ernsthaft an der Lösung interessiert sind, fühlen sich dadurch angestachelt, die einzelnen Gedankenschritte anhand dieses oder eines anderen Dialogs noch einmal genau **durchzuprüfen**, um den Fehler zu finden – eine nicht zu unterschätzende **Denkschule!** Zwar kann auch sie (ähnlich wie die mathematische und naturwissenschaftliche Denkschule) keinen garantierten Schutz gegen Rückfälle in vorwissenschaftliche Denkweisen geben; aber dass sie solche Rückfälle in **vorwissenschaftliches Denken weniger wahrscheinlich** macht, darf man gewiss behaupten.

### 3.6. Gemeinwohlorientiertes Denken

Dass eine **freiheitliche Demokratie** auf gemeinwohlorientiert denkende und handelnde Bürger angewiesen ist, wurde schon angedeutet. Für die Gemeinwohlorientierung gilt, ebenso wie für andere menschliche Haltungen und Einstellungen, dass sie durch Belehrung, Beschwörung, Befehl oder Indoktrination nicht zu vermitteln ist, sondern dass die Schule den Schülern durch zahlreiche allgemeinbildende Angebote möglichst vielfältige Chancen geben muss, **gemeinwohlorientiertes Denken** zunächst einmal **einzuüben**. Ob oder inwieweit die Schüler dieses eingeübte Denken dann auch als Staatsbürger tatsächlich selbst anwenden, muss **außerhalb des Zugriffs der Schule** bleiben.

Zu den antiken Texten, anhand deren sich gemeinwohlorientiertes Denken einüben lässt, gehören die philosophischen Schriften von PLATON, ARISTOTELES und CICERO sowie die Geschichtswerke von THUKYDIDES, SALLUST, TACITUS und LIVIUS, an dessen „fesselnden Erzählungen“ in der frühen Neuzeit „Generationen freier Bürger ... ihre Vorstellungen von **republikanischem Bürgersinn** gebildet“ haben

(M. v. ALBRECHT). Vielleicht ist es nicht überflüssig zu erwähnen, dass diese antiken Autoren alle entweder selbst Politiker waren oder große **Nähe zur politischen Praxis** hatten. Das kann man gewiss nicht von allen neuzeitlichen Historikern und Staatsphilosophen sagen, die ja meist ein mehr oder weniger praxisfernes Professorenleben führten.

Die gemeinwohlorientierte Denkweise dieser Autoren kann hier nicht im Einzelnen dargestellt werden. Wir beschränken uns darauf, zwei Äußerungen Platons zu zitieren, in denen das Denken vom Ganzen her besonders deutlich zum Ausdruck kommt:

- In seinem Hauptwerk („Staat“) fasst Platon die Aufgabe des Gesetzgebers so zusammen:  
*„Er sorgt **nicht** dafür, dass es einem **einzelnen** Stand im Staat besonders gut geht, sondern er sucht zu bewerkstelligen, dass dies **im ganzen Staat** zustande kommt, indem er zwischen den Bürgern teils durch Überzeugungsarbeit, teils durch feste Vorgaben **Zusammenhalt** stiftet (συναρμόττων τοὺς πολίτας); er veranlasst sie dazu, sich gegenseitig Anteil zu geben an dem **Nutzen, den jeder Einzelne für das Land bringen kann ...**“ (ποιῶν μεταδιδόναι ἀλλήλοις τῆς ὠφελίας ἢν ἂν ἕκαστοι τὸ κοινὸν δυνατοὶ ὧσιν ὠφελεῖν, *rep.* 519E/520A).*
- In einem Brief an Freunde, die in einen grauenhaften Bürgerkrieg auf Sizilien verwickelt sind, äußert sich der damals weit über siebzigjährige Platon zu der Frage, wie man **Hass und Gewalt** zwischen verfeindeten Lagern überwinden kann:  
*„Es gibt kein Ende des Unheils für die Streitenden, bis die Siegreichen aufhören, mit Kämpfen, Verbannungen und Mordtaten das erlittene Übel nachzutragen, und bis sie **aufhören, Rache an den Feinden zu üben**, sondern sie müssen in Selbstbeherrschung **allgemeinverbindliche Gesetze** geben (ἐγκρατεῖς δὲ ὄντες αὐτῶν, θέμενοι νόμους κοινούς), die keinesfalls mehr zu ihrem eigenen Vorteil als zu dem der Unterlegenen aufgestellt sind, und sie müssen die Befolgung der Gesetze bei ihnen erzwingen, mit doppeltem Zwang, nämlich mit **Achtung und Furcht** (αἰδοῖ καὶ φόβῳ): mit Furcht, weil sie als die Stärkeren ihre Machtmittel zeigen,*

*mit Achtung aber, weil sie sich als **stärker in der Beherrschung ihrer Begierden** erweisen und somit als williger und fähiger, **den Gesetzen zu dienen** (τοῖς νόμοις μᾶλλον ἐθέλοντές τε καὶ δυνάμενοι δουλεύειν). Anders ist es nicht möglich, dass ein Land, das von Bürgerkrieg zerrissen ist, jemals ein Ende des Unheils findet ...“ (ep. VII 336E/337A).*

### Schlussbemerkungen über Indoktrination und freiheitliche Werteerziehung

Der hier behandelte literaturgestützte Teil der klassischen Allgemeinbildung kann, so meinen wir, den Schülern vielfältige Impulse geben, über politisch-moralische Wertkriterien nachzudenken und ihr politisch-moralisches Urteilsvermögen zu entwickeln. Anders ausgedrückt: klassische Allgemeinbildung mit starker literarischer Komponente eröffnet einen Weg zu einer **umfassenden freiheitlichen Werteerziehung**, die den Schülern nicht vorschreibt, welche Gesinnungen sie haben sollen, sondern ihnen Anreiz und Spielraum gibt, sich mit den betreffenden Fragen auseinanderzusetzen und so in Freiheit ihr jeweils eigenes Wertesystem aufzubauen. – Dafür benötigt der Fremdsprachenunterricht, wie schon mehrfach betont, eine **reichlicher bemessene Stundenzahl**. Wir sind davon überzeugt, dass eine solche Allgemeinbildung überall in Europa zu wünschen ist, wenn unsere freiheitliche Wertordnung nicht verloren gehen soll.

Offenbar unterscheidet sich das hier vorausgesetzte Konzept klassischer Allgemeinbildung grundlegend vom Konzept des neuen Bildungsplans. Die Frankfurter Allgemeine Zeitung (24.1.2014) hat diesen Bildungsplan einen „**Gesinnungslehrplan**“ genannt, nachdem sie in den „Arbeitsfassungen“ für die Klassen 5 und 6 „insgesamt **202 Einstellungen**“ gezählt hat, die den Schülern vermittelt werden sollen. „*Die Einstellungen der Schüler*“, so fordert das Blatt, „*müssen auch in Baden-Württemberg unverfügbar bleiben.*“ Dass Einstellungen vorgeschrieben werden, gilt indes nicht nur für die erwähnten „Arbeitsfassungen“, sondern auch für andere Papiere der neuen Bildungsplanung. Zum Beispiel erscheint im „Arbeitspapier zur **Verankerung der Leitprinzipien**“ als eines der Bildungsziele

die „Wertschätzung von Vielfalt“ (S. 2); und die „Handreichung zur **Beantragung einer Gemeinschaftsschule**“ formuliert als ein Bildungsziel ausdrücklich die Entwicklung einer bestimmten „*Haltung*“ (S.7).

Wir erwähnten schon: Es ist, als hätten die Autoren des Bildungsplans einen von der Pädagogik längst erkannten Sachverhalt übersehen: dass Einstellungen, Gesinnungen und Haltungen **sich lehrplanmäßig nicht vermitteln lassen** und dass mit Zwang verbundene Wertevermittlung sich leicht ins Gegenteil verkehrt: in Erziehung zu Unfreiheit und Unaufrichtigkeit. – Noch bedenklicher erscheint, dass hier nicht nur Einzelpersonen am Werk waren, die wenig Sensibilität für die Gefahren der Indoktrination zeigten. Vielmehr war es hier **der Staat selbst**, der sich anscheinend kaum scheute, den Schülern Einstellungen vorzuschreiben und damit in die Meinungs- und Gedankenfreiheit einzugreifen, die dem Staat einst unter so großen Mühen und Opfern abgerungen wurde.

Nur an eine Szene dieses Kampfes sei erinnert, den Schluss des vielzitierten Wortwechsels zwischen dem Marquis Posa und König Philipp II. in SCHILLERS „*Don Carlos*“:

Marquis Posa zu König Philipp II:  
„...*Gehn Sie Europens Königen voran.  
Ein Federzug von dieser Hand, und neu  
erschaffen wird die Erde. **Geben Sie  
Gedankenfreiheit.** – (Sich ihm zu Füßen  
werfend.)*

König:  
*(überrascht, das Gesicht weggewandt und  
dann wieder auf den Marquis geheftet)*  
*Sonderbarer Schwärmer!“*

Die Aneignung von Gesinnungen und Einstellungen muss somit letztlich **Sache der Schüler** bleiben. Sache des Staates ist es, bestmögliche Rahmenbedingungen dafür zu schaffen. Für das schwierige Feld staatlich organisierter Werte-

erziehung gelten somit zwei scheinbar widersprüchliche Forderungen: Einerseits trägt der Staat eine hohe Verantwortung für die Pflege der Werteerziehung; andererseits muss der Staat die Meinungs- und Gedankenfreiheit der Schüler respektieren und darf ihnen nicht vorschreiben, welche Gesinnungen und Einstellungen sie haben sollen. Lösen lässt sich diese Problematik wohl am ehesten auf dem angedeuteten Weg: Will der Staat für eine nicht-indoktrinierende, freiheitliche Werteerziehung sorgen, so muss er vor allem eine gründliche, freiheitliche **Allgemeinbildung** fördern. In Baden-Württemberg aber hat der Staat das Ziel Allgemeinbildung gestrichen!

Den Autoren des vorliegenden Bildungsplans kann man demnach kaum bescheinigen, dass die freiheitliche Werteerziehung bei ihnen in guten Händen war. Dies zu behaupten heißt jedoch nicht, ihnen dafür niedrige Motive zu unterstellen. Wahrscheinlich haben sie ihr Werk im Gedanken an eine große Mission betrieben: die Schaffung einer, wie sie meinten, „**gerechteren**“ **Gesellschaft** durch eine grundlegende Veränderung des Schulwesens. Aber selbst wenn man diesen Gerechtigkeitsbegriff einmal unkritisiert lässt, kann man ihnen doch einen Vorwurf kaum ersparen: dass sie die Schule und damit auch die Schulkinder zu **Mitteln** ihrer ehrgeizigen Gesellschaftspolitik degradiert haben; die Kinder selbst und ihre persönlichen Belange kommen in dem Bildungsplan kaum vor! Die Bildungsplaner scheinen damit in eine Falle geraten zu sein, vor der bereits im 19. Jahrhundert der freiheitlich-demokratisch denkende Politologe ALEXIS DE TOCQUEVILLE gewarnt hat: Es gehe, so Tocqueville, weniger darum, mit dem Menschen große Werke als **den Menschen groß zu schaffen** (Über die Demokratie in Amerika, Bd. 2, Fischer TB, 1956, S. 217).

HELMUT MEIßNER  
für den DAV Baden-Württemberg, Walldorf

# Wertvorstellungen sind Grundlage erzieherischer Arbeit

In den vor uns liegenden Jahrzehnten fällt – so meinen Experten – die Entscheidung darüber, ob die freiheitliche Werteordnung Europas verloren geht oder noch einmal bewahrt werden kann. Darin liegt eine große Herausforderung für unsere Bildungsarbeit.

Nach den Totalitarismen des 20. Jahrhunderts erheben nun erneut freiheitsbeschränkende Wertesysteme ihren Machtanspruch, namentlich Ökonomismus und Scharia; aber auch manche gesellschaftlichen Strömungen missachten zunehmend die „Freiheit der Andersdenkenden“ (ROSA LUXEMBURG).

Die folgende Tabelle stellt die freiheitlich-europäischen Werte den Werten der Scharia und des Ökonomismus gegenüber. Da diese Tabelle der Konturierung dient, konnten Varianten, die sich im Laufe der Jahrhunderte (auch im Austausch!) entwickelt haben, nicht berücksichtigt werden.

Wertesysteme im Vergleich			
Stichworte	Freiheitlich-europäische Werte	Scharia-Werte	Ökonomismus-Werte
Freiheit – Gebundenheit	<b>Freiheit</b> des Individuums; ja zu individueller Verantwortung	<b>Gebundenheit</b> an das Kollektiv; ja zu den religiösen Pflichten	<b>Freiheit</b> des Individuums; ja zu den Gesetzen des Marktes
	Der Einzelne hat – im Rahmen der Gesetze – ein Recht auf <b>Selbstbestimmung</b> .	Der Einzelne hat eine Gehorsamspflicht gegenüber dem <b>Kollektiv</b> .	Der Einzelne darf und soll nach <b>materiellem Gewinn</b> und nach <b>Lustgewinn</b> streben.
	Anerkanntes Kriterium des Handelns: Urteilsbildung der einzelnen Person. Man muss seinem eigenen Urteil („ <b>Gewissen</b> “) folgen, auch wenn dies üble Nachrede einbringt!	Anerkanntes Kriterium des Handelns: Rücksicht auf die <b>Ehre</b> des Kollektivs, bes. der Familie; die Vermeidung eines „schlechten Rufes“ – der Schutz der gemeinsamen Ehre! – vorrangig!	Anerkanntes Kriterium des Handelns: der <b>Erfolg am Markt</b> . Die Vermeidung eines „schlechten Rufes“ ist ein Gebot wirtschaftlicher Klugheit.
	Glaubensfreiheit wird <b>anerkannt</b> .	Glaubensfreiheit wird <b>nicht anerkannt</b> .	Glaubensfreiheit wird <b>anerkannt</b> .
	Ein Christ <b>darf</b> sich vom christlichen Glauben lossagen.	Abfall vom Islam ist mit dem Tode zu <b>bestrafen</b> .	Jeder <b>darf</b> , wenn erforderlich, seine Überzeugungen ändern.
Wahrheit – Autoritäten	<b>Wahrheit</b> steht noch über der Autorität von Personen.	<b>Autoritäten</b> bestimmen, was als wahr zu gelten hat.	Der <b>Markt</b> bestimmt, was als richtig zu gelten hat.
	Sachliche Kritik ist auch gegenüber Höhergestellten gestattet und unter Umständen gefordert.	Zwischen sachlicher <b>Kritik</b> und persönlicher <b>Beleidigung</b> zu unterscheiden ist <b>der Scharia-Tradition fremd</b> .	Öffentliche Kritik an meinem Produkt ist problematisch, da sie den Marktwert schwächt.
	Fähigkeit zur Selbstkritik gilt als Voraussetzung zivilisierter Lebensart.	Selbstkritik gilt als <b>Zeichen von Schwäche</b> , ebenso das Sprichwort ‚ <i>der Klügere gibt nach</i> ‘.	Selbstkritik ist angebracht, wenn sie den <b>Marktwert</b> des eigenen Produktes fördert.



	Lüge ist auch gegenüber Nichtchristen verpönt, Treue zum gegebenen Wort allgemein gefordert.	Verstellung zur Täuschung „Ungläubiger“ ist gestattet; <b>Betrugsverbot gilt nur unter Muslimen.</b>	Täuschung kann für den eigenen wirtschaftlichen Erfolg zweckmäßig sein, wenn sie unentdeckt bleibt.
Vernunft – Verhaltensebote – Lustgewinn	<b>Primat der Vernunft:</b> Auch die Bibel ist durchaus zu hinterfragen.	<b>Primat der Orthodoxie:</b> Der Koran darf nicht (mehr) hinterfragt werden.	<b>Primat von materiellem Gewinn und Lustgewinn:</b> Für dieses Wertesystem gibt es keine „heilige Schrift“.
	Vorrang von Vernunft und ethischen Grundsätzen vor den Trieben: Erziehung zur <b>Beherrschung der Triebe.</b>	Vorrang der religiösen Pflichten vor den Trieben: Erziehung zur <b>Erfüllung der Pflichten.</b>	Streben nach materiellem Gewinn und nach Lustgewinn gelten als <b>vereinbar mit Pflicht und Vernunft.</b>
	In der Schule soll – bei aller Pflege nicht-intellektueller Kräfte – der hohe Rang der Vernunft besonders zur Geltung kommen: Großer Wert wird gelegt auf <ul style="list-style-type: none"> <li>das <b>Training der Verstandeskkräfte,</b></li> <li>eine breite Allgemeinbildung, die das Durchdenken der Inhalte und ihrer Interdependenzen einschließt, und</li> <li>besonders die <b>geistige Auseinandersetzung</b> mit ethischen Grundsätzen.</li> </ul>	In der Schule soll – neben anderen wichtigen Inhalten – der hohe Rang der religiösen Pflichten besonders zur Geltung kommen: Großer Wert wird gelegt auf <ul style="list-style-type: none"> <li>das <b>Kennenlernen dieser Pflichten</b> und</li> <li>das Auswendiglernen von Teilen des Korans, <b>nicht jedoch auf das Hinterfragen</b> der Inhalte.</li> </ul>	In der Schule soll – neben anderen wichtigen Inhalten – der hohe Rang der Ökonomie besonders zur Geltung kommen: Großer Wert wird gelegt auf das <b>Kennenlernen der Marktgesetze</b> und des marktgerechten Handelns. Weniger Wert wird gelegt auf das Training der Verstandeskkräfte und auf eine breite und vertiefte Allgemeinbildung.
	Eine Aufklärung gab es zuerst in der griechischen Antike (5./4. Jhdt. v. Chr.). Das Mittelalter trug z.T. <b>fundamentalistische</b> Züge. Doch dann stärkte die „europäische Aufklärung“ der Neuzeit erneut die Position der Vernunft. <b>Vernunft und Christentum</b> stehen – nach Meinung führender europäischer Denker – <b>nicht im Widerspruch,</b> sondern benötigen sich gegenseitig.	Mohammeds Lebenswelt war nicht von Aufklärung geprägt. Später jedoch kam es, durch Rückgriff auf griechische Philosophie, zu einer Verbindung von <b>Aufklärung und Islam</b> („islamischer Rationalismus“, 9. bis 12. Jahrhundert). Aber dann wurde diese Epoche, zum Teil gewaltsam, durch eine „ <b>vernunftfeindliche Orthodoxie</b> “ (B. TIBI) beendet.	Kommerzialisierung der Bildung gab es in der griechischen Sophistik (5. Jht. v. Chr.). Dann aber – Sokrates! – wurde in Europa die Verbindung von <b>Kommerz und Geist</b> durchgängig <b>abgelehnt.</b> Doch neuerdings gibt es, auf Drängen der Wirtschaft, in Europa wieder eine <b>Kommerzialisierung der Bildung.</b> Mitverursacht hierdurch: <b>G8, Rechtschreib-Reform, Kompetenz-Konzept.</b>

Verantwortung – Mitverantwortung – Gehorsamspflicht	Der <b>Einzelne</b> hat Verantwortung für seine Lebensführung (entsprechend dem Selbstbestimmungsrecht).	Die Lebensführung des Einzelnen wird weitgehend vom <b>Kollektiv</b> bestimmt (Gehorsamspflicht!).	Der <b>Einzelne</b> nimmt sein Eigeninteresse selbst wahr; die Verantwortung für den Erfolg liegt vor allem bei ihm selbst.
	Der Einzelne hat als Bürger Mitverantwortung auch für das <b>Gemeinwohl</b> : das Gemeinwohl sollte für ihn <b>über dem Eigenwohl</b> stehen.	<b>Vater</b> und <b>Ehemann</b> haben die Verantwortung für die <b>Familie</b> ; die Verantwortung für das <b>Gemeinwohl</b> liegt beim <b>Herrscher</b> .	Wahrnehmung des <b>Eigeninteresses</b> gilt als vorteilhaft für das Gemeinwohl; der Unterschied zwischen Eigeninteresse und Gemeinwohl wird wenig beachtet.
	Als Bürger muss man fähig sein, sowohl selbst zu führen als auch die legitime Führung anderer zu respektieren; <b>zeitliche Begrenzung von Führungsfunktionen</b> .	<b>Führungspositionen</b> behalten Herrscher traditionell meist <b>bis zum Lebensende</b> ; für geordnete Ablösung oder „Rücktritt“ sind bindende Regeln noch nicht überall vorhanden.	Die Übernahme politischer Führungspositionen wird meist weniger angestrebt als die <b>Beeinflussung des politischen Handelns</b> durch Lobbyismus.
	Mädchen sollten – nach heute geltender Meinung – den <b>gleichen Bildungsgrad</b> erreichen können wie Jungen. In früheren Jahrhunderten dachte man darüber zwar anders. Aber den Mädchen grundsätzlich den Zugang zur Bildung zu verwehren wäre von gebildeten Männern auch früher kaum bejaht worden: In der Antike und im Mittelalter gab es viele gebildete Frauen. Schon <b>Platon</b> (4. Jht. v. Chr.) hat für Frauen und Männer die gleiche Bildung befürwortet.	Die Frage, inwieweit Mädchen den gleichen Zugang zur Bildung haben sollen wie Jungen, wird im Islam <b>unterschiedlich</b> beantwortet: Nach streng-orthodoxer Meinung können Mädchen <b>nicht den gleichen</b> Zugang zur Bildung haben wie Jungen. Andererseits studieren an manchen islamischen Universitäten mehr Studentinnen als Studenten. – Schon <b>Averroës</b> (Ibn Rushd, 12. Jht.) hat für Frauen und Männer die gleiche Bildung befürwortet.	Mädchen sollten – nach heute geltender Meinung – den <b>gleichen Bildungsgrad</b> erreichen können wie Jungen, vor allem um gleiche Chancen auf dem <b>Arbeitsmarkt</b> zu haben.
Konflikt – Recht – Mission	Gewaltlose Konfliktaustragung bei Meinungsverschiedenheiten: <b>Dialog</b> nach sokratisch-europäischem Modell; das heißt: prüfender, wahrheitsorientierter Austausch der Argumente. – Ziel: Verständigung zwischen den Dialogpartnern.	Gewaltlose Konfliktaustragung bei Meinungsverschiedenheiten: <b>Verhandlung</b> nach „anwaltlichem“ Modell; das heißt: verhandlungs-technisch wirksame <b>Interessenvertretung</b> . – Ziel: Durchsetzung des eigenen Anliegens.	Gewaltlose Konfliktaustragung bei Meinungsverschiedenheiten: <b>Verhandlung</b> nach „anwaltlichem“ Modell; das heißt: verhandlungs-technisch wirksame <b>Interessenvertretung</b> . – Ziel: Durchsetzung des eigenen Anliegens.
	Hass und Verwünschung gelten als <b>niedrig</b> .	Hass und Verwünschung gelten <b>nicht als niedrig</b> .	Hass und Verwünschung werden <b>abgelehnt</b> .

<b>Konflikt – Recht – Mission</b>	Tötung eines Menschen: schweres Delikt; daher <b>größere Tötungshemmung</b>	Tötung eines Menschen: kann ehrenhaft sein; daher <b>geringere Tötungshemmung</b>	Tötung von Menschen und Rache: als <i>Handlungen illegal</i> ; doch <i>fiktives</i> Töten und Rächen gelten in manchen Wirtschaftszweigen als <b>ertragsfördernd</b> . – Gefahr: allgemeiner Hemmungs-Abbau.
	<b>Ablehnung</b> der Rache	Rache als <b>Ehrenpflicht</b>	
	Lynchjustiz durch Volksmengen gilt als <b>barbarisch</b> .	Nach Ehebruch ist Steinigung der Frau <b>rechters</b> .	–
	<b>Trennung</b> zwischen Religion und Staat; weltliche <b>Gesetze</b> sind auch für religiöse Menschen <b>verbindlich</b> .	<b>Keine Trennung</b> zwischen Religion und Staat; die <b>Scharia</b> steht <i>über</i> den weltlichen Gesetzen.	<b>Trennung</b> zwischen Staat und Religion vergrößert den Spielraum wirtschaftlichen Handelns.
	Mittel der Mission: a) Überzeugen; b) (nur früher?) Gewalt und Einschüchterung.	Mittel der Mission: a) Überzeugen; b) Gewalt und Einschüchterung; c) <b>Migration und reiche Nachkommenschaft</b> .	–
<b>Stellung der Frau</b>	Die Zeugenaussage einer Frau vor Gericht hat den <b>gleichen</b> Wert wie die Aussage eines Mannes.	Die Zeugenaussage einer Frau vor Gericht hat den <b>halben</b> Wert der Aussage eines Mannes.	–
	Eine Eheschließung setzt die <b>freie Zustimmung</b> (das „Jawort“) beider Ehepartner voraus.	Ehen werden <b>von den Familien vereinbart</b> ; die Betroffenen brauchen sich zuvor nicht zu kennen.	–
	Polygamie ist <b>verboten</b> .	Ein Mann darf <b>mehrere</b> Frauen haben, nicht aber eine Frau mehrere Männer.	–
	Sowohl der Mann als auch die Frau haben die rechtliche Möglichkeit, sich <b>scheiden</b> zu lassen.	Der Mann kann die Ehe leicht beenden; die Frau kann sich nur, <b>mit seiner Zustimmung</b> , loskaufen.	–
	Dass ein Ehepartner den anderen schlägt, gilt als <b>barbarisch</b> und ist heute rechtswidrig.	Eine ungehorsame Ehefrau zu schlagen ist für bestimmte Fälle geradezu <b>vorgeschrieben</b> .	–
	Der Mann sollte seine Frau <b>nicht zum Geschlechtsverkehr zwingen</b> ; Vergewaltigung in der Ehe ist heute in Deutschland ausdrücklich verboten.	Die Frau muss ihrem Mann jederzeit, wenn er Geschlechtsverkehr wünscht, <b>zur Verfügung stehen</b> .	–

<b>Innere und äußere Werte</b>	Neben dem <i>Tun</i> ist die <b>innere Einstellung</b> sehr wichtig. Das betonen maßgebliche Lehrer des Westens, wie Platon, die Stoiker, Jesus, Kant und andere.	Es kommt vor allem auf das <b>Tun</b> an. Der Prophet lehrte die Menschen, wie sie „zu handeln, was sie zu tun und was sie zu lassen hatten ...“ (J. Schacht).	Für den wirtschaftlichen Erfolg zählt letztlich das <b>Tun</b> , nicht die innere Einstellung.
	Reichtum, Ansehen und Schönheit werden in religiöser und philosophischer Tradition als <b>Scheingüter</b> gekennzeichnet.	Geld, Schönheit, Abstammung und religiöse Pflichterfüllung werden in einem Hadith als <b>Kriterien der Brautwahl</b> genannt.	Die Werbung suggeriert dem Verbraucher, dass sein <b>Glück</b> abhängig sei von Reichtum, Schönheit, Ansehen und dergleichen.

Für diese Übersicht wurden Publikationen vor allem folgender Autoren verwendet: BASSAM TIBI, RICHARD SCHRÖDER, ROMAN HERZOG, NECLA KELEK. Für Verbesserungsvorschläge bin ich dankbar.

HELMUT MEIßNER, Walldorf

## Die Idee des Klassischen im Altertum\*

Unterschiedliche Menschen haben unterschiedliche Vorstellungen von dem, was wir ‚klassisch‘ nennen. Viele würden, wenn auch zögernd, zustimmen, dass wir ‚das Klassische‘ irgendwie erkennen, wenn wir es sehen, und es wird sich zeigen, dass diese primitive Definition sehr angesehene antike Vorfahren hat. Aber es steckt noch mehr dahinter. Lassen Sie mich mit einer modernen Fassung des ‚Klassischen‘ beginnen.

E. R. DODDS beginnt sein Werk *The Greeks and the Irrational* (Die Griechen und das Irrationale), eines der einflussreichsten Bücher der Klassischen Philologie des 20. Jahrhunderts, mit einer geradezu lächerlich unwahrscheinlichen Anekdote:

„Vor einigen Jahren betrachtete ich im *British Museum* die Parthenonskulpturen, als ein junger Mann auf mich zukam und mit bekümmelter Miene sagte: ‚Ich weiß, es ist schrecklich, aber ich muss gestehen, dass mich dieses ganze griechische Zeug überhaupt nicht bewegt.‘ Ich sagte ihm, das sei sehr interessant: ob er mir denn nicht die Gründe angeben könne, weshalb ihn das so gar nicht berühre. Er überlegte einige Augenblicke, dann sagte er: ‚Nun, das ist alles so schrecklich rational; falls Sie wissen, was ich damit meine.‘ Ich glaube, ich wusste es.“ (Übersetzung H.-J. DIRKSEN)

Eine äußerst ‚klassische‘ Situation – zwei ernsthafte Männer, einer von ihnen ein renommierter Professor – in einem sehr renommierten Museum (vermutlich an einem typischen, nassen Londoner Sonntag). Der junge Mann wusste, dass er das ‚Echte‘ ansah, aber er fühlte keinen Ruck in seiner *psyché*. Für ihn war die Betrachtung des Schönen, ja ‚des Klassischen‘, keine klassische oder zumindest klassizistische Erfahrung; man könnte sagen, dass für ihn ‚das Klassische‘ ein fremdes Land war, ein weit entfernter, fremder Ort. Der augusteische Rhetoriker DIONYSIOS VON HALIKARNASS, auf den ich später noch einmal zurückkommen werde, sagt, dass die Unterscheidung zwischen wirklich klassischer Literatur und Fälschungen – was ‚angesagt‘ ist und was nicht, was den Ansprüchen des Klassischen genügt und was nicht ... – einem ‚irrationalen‘ Sinn überlassen werden muss, einer Empfindung oder einem Gefühl, für das man keinen *logos* ablegen kann – man weiß es, wenn man es fühlt, könnte man sagen, vorausgesetzt, ‚man‘ ist jemand, dessen Instinkte die richtige Ausbildung erhalten haben. Auch Dodds’ junger Mann prüft diese ‚irrationale‘ Reaktion, ist erstaunt und ein bisschen beschämt, dass sie nicht so ist, wie es von ihm erwartet wird, denn er kennt das erdrückende Gewicht der Tradition und der Ansichten der Fachleute

über diese Kunstwerke. Die Skulpturen stehen bereits im Museum als mit einem Schild versehene Gegenstände der Bewunderung; sie haben schon längst jede relevante Prüfung bestanden, aber sie bestehen nicht die Prüfung durch diesen jungen Mann. Es gibt einfach zu viel *logos*: Der Rationalismus hat jede Chance auf eine emotionale Reaktion ausgelöscht.

Eine ähnliche Situation findet sich in den „Fröschen“ des ARISTOPHANES, als Dionysos AISCHYLOS mit zurück auf die Erde nimmt, da die Tragödie an die *psyché* appellieren soll, nicht an den rationalen *logismos*, und weil die Tragödien des Aischylos, vor allem wie sie in den „Fröschen“ auf komische Weise dargestellt werden, das ursprünglichere Tragische repräsentieren. Es kann sein, dass Worte nicht wichtig sind für die grundlegende Wirkung der Tragödie und, so impliziert es die Komödie, für die irrationale Macht (*alogon*), die die Vergangenheit über uns hat.

Die Geschichte von Dodds ist aitiologisch, ist eine Geschichte über Ursprünge. Wie kam Dodds dazu, *The Greeks and the Irrational* zu schreiben? Antwort: „Diese kurze Unterhaltung blieb mir im Gedächtnis und ließ mich nachdenken. Waren die Griechen tatsächlich so völlig blind für die Bedeutung nicht-rationaler Faktoren in der Erfahrung und im Verhalten des Menschen, wie es gemeinhin von ihren Verteidigern sowohl wie von ihren Kritikern angenommen wird? Das ist die Frage, aus welcher dieses Buch entstanden ist“ (S. 1; Übersetzung H.-J. Dirksen). Es handelt sich um eine Ich-Erzählung über eine Begebenheit, die sich „einige Jahre“ (wir wüssten gerne, wie viele) vor der Erzählung ereignet haben soll; oberflächlich betrachtet, haben wir keinen Grund, ihre grundsätzliche Wahrheit anzuzweifeln, selbst wenn sie in Dodds' zweiter Aitiologie für *The Greeks and the Irrational*, in seiner Autobiographie *Missing Persons*, nicht wieder auftaucht. Hier schreibt er:

„Ich wurde als Sather-Gastprofessor nach Berkeley eingeladen ... Für meine Vorlesungen hatte ich bereits ein Thema. Die Untersuchung der menschlichen Irrationalität in all ihren Erscheinungsformen, vom antiken Dionysoskult bis hin zu den abgelegeneren Randgebieten der modernen Psychologie, hatte sich, ohne dass ich es geplant hätte, zum vorherrschenden Interesse

in meinem Leben entwickelt. Mit den Jahren hatte ich eine Fülle an Material gesammelt ... Auch bei der Vorbereitung meiner Seminare zur griechischen Religion und meiner Vorlesungen zu HOMER, AISCHYLOS, EURIPIDES und PLATON hatte ich vieles gefunden, was mir wichtig erschien ... Daher entschied ich mich, die Einladung der Universität Berkeley anzunehmen und als Thema für meine Vorlesungen und mein Buch ‚Die Griechen und das Irrationale‘ anzukündigen.“ (E. R. Dodds, *Missing Persons*, p. 180, Übersetzung B. KUHN-CHEN)

Natürlich lassen sich die beiden Aitiologien für Dodds' Buch gut miteinander vereinbaren, falls sich jemand diese Frage stellt. Dennoch ist ihre unterschiedliche Erzählweise interessant. Einerseits eine einmalige, zufällige Begegnung mit signifikanten Folgen; andererseits ein allmählicher Prozess, der selbst beinahe ‚irrational‘ stattfindet („ohne dass ich es geplant hätte“), aber verwurzelt ist in Dodds' langjährigem Interesse an „abgelegeneren Randgebieten“. Die beiden Aitiologien entpuppen sich als hervorragende Beispiele für die Schwierigkeiten, die sich ergeben, wenn man historische Kausalzusammenhänge herstellen will, heute ebenso wie in der Antike; ich fühle mich an die endlose Suche in englischen (und – wer weiß? – vielleicht auch in deutschen und österreichischen) Schulen nach ‚den Ursachen‘ (oder sollte ich sagen ‚den Gründen‘) für den Ersten Weltkrieg erinnert: Betrachtet man die europäische Geschichte seit etwa 1850 oder konzentriert man sich auf ein einziges Attentat? Das megarische Psephisma nahm, glaube ich, eine ähnliche Rolle in Diskussionen über den Peloponnesischen Krieg ein. Die antiken Philosophen wussten, dass die Frage nach dem ‚Warum‘ nie leicht zu beantworten ist, und die westliche Welt verdankt HERODOT und THUKYDIDES vermutlich die ersten ernsthaften Bemühungen, sich mit diesem Problem im Zusammenhang mit Machtstrukturen auseinanderzusetzen.

Vielleicht soll Dodds' Geschichte aus dem *British Museum* nicht direkt absichtlich Zweifel in uns wecken – wie es bei vielen antiken, insbesondere poetischen Aitiologien kultureller Phänomene der Fall ist –, doch ihre Lücken springen ins Auge: Wer war dieser junge Mann

und warum wählte er gerade Dodds, um sein Gewissen zu erleichtern? War er einer von Dodds' Studenten aus Oxford? Wenn es so war, warum erwähnt Dodds das nicht? Noch wichtiger, welche symbolische Funktion haben die Parthenon-Skulpturen für Dodds' Buch? Auf einer Ebene lautet die Antwort: „keine“; Dodds kommt nicht mehr auf sie zurück, er kommt überhaupt nicht mehr auf die Frage der Rationalität und ihres Unbehagens in der Kunst zurück. Auf einer anderen Ebene sind sie von zentraler Bedeutung: Dodds möchte die glatte, konstruierte Fassade der rationalen griechischen Kultur abtragen und einen lebenden, atmenden Organismus freilegen, wo dunkle Mächte am Werk sind oder wo zumindest vieles nicht leicht zu erklären ist. Als Symbol für die angebliche Sicht der griechischen Kultur, die er zerstören möchte, hätte er kaum etwas Besseres wählen können als die Parthenon-Skulpturen, die als (im wörtlichen Sinn) unerreichbare Meisterwerke gelten, als höchster Ausdruck des griechischen Genies, ausgestellt als zeitlose, unveränderliche – ja, sogar im Museum mumifizierte – Gegenstände der Bewunderung, ‚klassisch‘ in jedem Sinn. Dodds' junger Mann ist in Wahrheit unzählige Male ‚um die Ecke‘ mit NIETZSCHE verwandt, der in „Die Geburt der Tragödie“ die olympischen Götter der „Apollinischen Kultur“ heraufbeschwört, „die auf den Giebeln [...] stehen, und deren Taten in weit-hin leuchtenden Reliefs dargestellt seine Friese zieren“ (Kap. 3) Anstelle von ‚rational‘, wie der junge Mann, könnten wir ebenso gut ‚apollinisch‘ sagen, da Nietzsches Gebrauch des Begriffs oft missverstanden worden ist, indes eine große Wirkung hatte; die Bildhauerkunst war für Nietzsche die apollinische Kunst *par excellence*, wie der gebildete junge Mann, der keinerlei dionysische Regungen verspürte, als er im Museum stand, gewusst haben dürfte.

Wie auch immer – hinter Dodds' Anekdote lauert noch ein weiterer Subtext. Jeder, der ein kleines bisschen klassische Bildung besitzt (und es handelt sich (vermutlich) um das England der Nachkriegszeit, als es noch recht viele davon gab), wird fast zwangsläufig an die ‚Ge fallenenrede‘ denken, die THUKYDIDES dem PERIKLES als Ausdruck derselben Auffassung in den Mund

legt. Die ‚Ge fallenenrede‘ wird (wie ich erfahren habe) von jeder Generation griechischer Schüler als Hymne an die Demokratie und die griechische Vergangenheit gelesen. So wurde sie auch in zahllosen ‚britischen‘ Schulen gelesen, in Großbritannien ebenso wie im weitläufigen *British Empire* (oder was davon noch übrig war). Wenn Perikles seinen Zuhörern erzählt, dass die Athener „die Schönheit lieben und doch einfach bleiben“, „die Weisheit lieben und doch nicht schlaff und weichlich werden“ (Thuk. 2,40,1; Übersetzung A. HORNEFFER, adaptiert), schafft er ein Erziehungsideal für Generationen junger Männer und Frauen in weit von Athen entfernten Schulen; wenn er ihnen sagt, sie sollen „Athens Macht sich Tag für Tag wirklich vor Augen halten und sie von Herzen lieben lernen“ (Thuk. 2,43,1; Übersetzung A. Horneffer), ‚verliebt‘ sie sich in eine Idee und der Anblick des Parthenon war für sie, wie PLATON sagen würde, die sichtbare Schönheit, die sie an die ideale Schönheit erinnern sollte, die in ihren Köpfen gespeichert und durch das Gefühl am Leben erhalten wird. Zum Glück war Dodds' junger Mann aus härterem Holz geschnitzt.

Für den jungen Mann wurde durch die Betrachtung dessen, was er als ‚klassisch‘ erkannt hatte, lediglich sein Gefühl von Distanz und Fremdheit verstärkt. Es gibt andere mögliche Reaktionen, und ich hoffe, Ihnen in diesem Vortrag einige davon zeigen zu können, doch zunächst möchte ich darauf hinweisen, wie wichtig es ist, nicht zufällig auf das ‚Klassische‘ zu treffen – es läuft einem nicht einfach über den Weg, weder damals noch heute. Man bereitet sich darauf vor, sei es, indem man eine Eintrittskarte für ein Museum kauft, oder indem man sich in die richtige Stimmung versetzt. DION CHRYSOSTOMOS, der etwa 100 n. Chr. schrieb, diskutiert in seiner 52. Rede die Philoktet-Dramen der drei ‚klassischen‘ Tragödienautoren. Gleich zu Beginn stellt Dion den physischen und moralischen Kontext (*mens sana in corpore sano*) dar, in dem ‚klassische Vergnügungen‘ richtig genossen werden können:

„Nachdem ich mich, wegen meines schlechten Gesundheitszustandes und der Luft, die infolge der Morgenfrühe noch recht kühl war – eher

wie im Herbst, obwohl wir mitten im Sommer waren –, gegen die erste Stunde des Tages erhoben hatte, machte ich mich fertig und verrichtete mein Gebet. Dann stieg ich auf den Wagen und fuhr in der Rennbahn einige Runden, wobei mich das Gespann so sanft und leicht wie möglich zog. Darauf ging ich ein Stück zu Fuß und ruhte eine Weile aus. Als ich mich dann gesalbt und gebadet hatte, machte ich mich nach einem kleinen Imbiss an die Lektüre von drei Tragödien.“ (Dion Chrysostomos 52.1; Übersetzung W. ELLIGER)

Für Dion ist der Genuss der Klassiker das einsame Vergnügen des Gebildeten – frei von den Ablenkungen öffentlicher und vulgärer Darbietungen; abgesehen von dem Gebet ist dieses Leben vielleicht nicht ganz so weit entfernt von dem Leben eines modernen Professors ... zumindest an einigen Universitäten... Die Klassiker sind etwas, das man in der Privatsphäre der eigenen vier Wände liest. Nichts könnte weiter entfernt sein von dem demokratischen Rahmen des öffentlichen Wettstreits, in dem die Tragödie ursprünglich aufgeführt wurde. Ein einzelner gebildeter Mann, oder höchstens er und ein paar gleichgesinnte Freunde, sind jetzt das angemessene Publikum für große Werke; das Kultur- und Bildungssystem konstruiert sie sogar als das vom Autor intendierte Publikum, denn ein AISCHYLOS und ein SOPHOKLES waren sicher ‚Männer wie wir‘, kultiviert, gebildet und gesundheitlich leicht angeschlagen.

Dion bietet seinem Publikum ein Bild der Vergangenheit, das mit ihren Vorstellungen übereinstimmt. Klassizismus ist Trost und Bestätigung oder, wie Dion es nennt, παραμυθία. Wir wenden uns der Vergangenheit zu (*inter alia*), wenn die Gegenwart unser Gefühl von Identität zu zerstören droht. So stellt sich Platons SOKRATES in der „Apologie“ die Freuden des Lebens nach dem Tod vor. Neben der Gelegenheit, die großen Dichter der Vergangenheit zu ‚treffen‘ (wie die Zuschauer der „Frösche“ sahen), wartet ein weiteres Vergnügen (οὐκ ἀηδὲς, 41b5): „wenn ich dort den Palamedes und Aias, des Telamon Sohn, anträfe und wer sonst noch unter den Alten eines ungerechten Gerichtes wegen gestorben ist, mit dessen Geschick das meinige zu vergleichen“ (41b1-4; Übersetzung Fr. SCHLEIERMACHER).

Solche ‚Parallelen‘ bestätigen nicht nur, dass man nicht allein ist und Leid zum Teil durch posthumen Ruhm kompensiert wird, sondern sie rechtfertigen auch den gegenwärtigen Standpunkt: vereinfacht gesagt kann die Vergangenheit beweisen, dass man Recht hat. Die Vergangenheit, die Platons Sokrates konstruiert, dient ebenso eigenen Zwecken wie Dions auf fundierter Sachkenntnis beruhendes Bild von den Vorzügen der drei klassischen Tragiker.

Wir gehen nun weiter in die Vergangenheit zurück, etwa 100 Jahre zu dem augusteischen Rhetor DIONYSIOS VON HALIKARNASS. In einem weitgehend verlorenen Werk benutzt Dionysios eine Anekdote, um zu zeigen, dass der ständige Kontakt zu bedeutenden Werken der Vergangenheit einen positiven Einfluss auf unsere eigenen Reden haben kann und dass wir uns einer möglichst großen Vielfalt solcher Werke aussetzen sollen, damit wir aus jedem das Beste für unsere eigenen Werke auswählen können:

„Wir müssen uns mit den Schriften der Alten beschäftigen, damit wir daraus nicht nur Stoff für das jeweilige Thema, sondern auch Nachahmung für ihre stilistischen Besonderheiten gewinnen. Denn durch fortwährende Beobachtung zieht die Seele des Lesers eine Ähnlichkeit der Form an, wie es, einer Geschichte zufolge, der Frau eines Bauern erging. Ein hässlich anzusehender Bauer hatte, so erzählt man, Angst, Vater ebensolcher Kinder zu werden, und diese Furcht lehrte ihn die Kunst, schöne Kinder zu bekommen: Er schuf schöne Bilder und ließ seine Frau sie regelmäßig ansehen. Danach schlief er mit ihr und erreichte in seinen Kindern die Schönheit der Bilder. So entsteht auch in der Literatur Ähnlichkeit durch Nachahmung, wann immer jemand nachahmt, was ihm bei jedem der Alten das Beste erscheint, und dies wie einen einzigen, aus vielen Quellen gespeisten Strom in seine Seele fließen lässt.“ (Dionysios von Halikarnassos, *De imitatione* fr. VI, pp. 203-4 U.-R. = p. 31-2 Aujac (Übersetzung B. KUHN-CHEN).

Die Geschichte vom hässlichen Bauern, dem es gelang, schöne Kinder zu haben, zeigt uns, dass die Beschäftigung mit der Vergangenheit zumindest in einem gewissen Maß die Gegenwart beeinflussen kann; sie ist keine hoffnungs-

lose Bewunderung über eine unüberbrückbare Distanz; indem wir sorgfältig darauf achten, wo vergangene Autoren ‚versagt‘ haben, dürfen wir sogar hoffen, die Vergangenheit zu übertreffen. Diese Form klassizistischer Imitation ist nicht einfach ‚reproduktiv‘: sie erfordert Überlegung und geistige Arbeit, und diese wird dadurch verstärkt, dass die Passage auch auf PLATON zurückgreift. Im „Symposium“, das hier der Schlüsseltext zu sein scheint, lehrt Diotima Sokrates, dass *eros* nicht der „*eros* des Schönen“ ist, sondern vielmehr der „*eros* der Erzeugung und Ausgeburts im Schönen“ (206e; Übersetzung Fr. SCHLEIERMACHER); Männer und Frauen werden durch die Gegenwart des Schönen zur Geburt angeregt, während die Gegenwart des Hässlichen Sterilität und Austrocknung hervorbringt (206d). Darüber hinaus sehnen wir uns nach Fortpflanzung, weil Fortpflanzung unsterblich ist und unsere Unsterblichkeit garantiert (206e-7a).

Platon ist hier offensichtlich eine Schlüsselfigur. Zwar sind die Parthenon-Skulpturen oder die ‚Gefallenenrede‘ des Perikles für die westliche Tradition durch Bildhauerei bzw. durch Worte Ausdruck des Klassischen, doch letztlich stehen für uns hinter beiden Platons Ideen, die metaphysischen Realitäten, die außerhalb von Zeit und Raum existieren und nur durch den Verstand erfasst werden können. Dies erklärt ein wenig die Faszination, die diese Kunstwerke auf uns ausüben – sie sind, um mit Platon zu sprechen, Einzeldinge, die Erinnerungen an das Universale wecken, aber vielleicht auch selbst der beste Ausdruck dessen, was viele als unabdingbar für das Klassische halten. Hier beschreibt zum Beispiel Diotima, die Priesterin, die Sokrates in Platons „Symposium“ unterweist, die Idee des Schönen:

„[Es ist] zuerst immer [...] und weder entsteht [es] noch vergeht [es], weder wächst [es] noch schwindet [es], ferner [ist es] auch nicht etwa nur insofern schön (*kalon*), insofern aber hässlich [...], noch auch jetzt schön und dann nicht, noch in Vergleich hiermit schön, damit aber hässlich, noch auch hier schön, dort aber hässlich, als ob es nur für einige schön, für andere aber hässlich wäre. Noch auch wird [dem Liebenden] dieses Schöne unter einer Gestalt erscheinen, wie ein Gesicht oder Hände oder sonst etwas, was der

Leib an sich hat, noch wie eine Rede oder eine Erkenntnis, noch irgendwo an einem anderen seiend, weder an einem einzelnen Lebewesen noch an der Erde, noch am Himmel; sondern an und für sich und in sich selbst ewig überall dasselbe seiend.“ Platon, Symp. 210e5-211b5 (Übersetzung Fr. SCHLEIERMACHER)

Der Abschnitt weist unter anderem darauf hin, dass das Konzept von Wandel, oder vielmehr sein Fehlen, für unsere Vorstellungen des Klassischen zentral ist; deshalb ist der Gedanke des Museums hier so aussagekräftig, denn in traditionellen Museen verändert sich nichts (wie Dodds’ junger Mann feststellte), und eine Herausforderung der modernen Museologie – und zwar eine, die meiner Ansicht nach zunehmend erfolgreich bewältigt wird – ist genau die Frage, wie man sich von der Vorstellung des Klassischen als eines in Bernstein konservierten Insekts lösen kann, ein Zustand, in dem der Stachel ganz und gar verloren gegangen ist. Ich werde auf den Gedanken von Veränderung in Bezug auf das Klassische zurückkommen, aber zunächst möchte ich einen möglicherweise entstandenen irreführenden Eindruck richtigstellen oder zumindest differenzieren.

Die Erwähnung von ‚Perfektion‘ könnte den Eindruck erweckt haben, dass auch diese unabdingbar für die Ideen des Klassischen ist, doch das ist keineswegs der Fall, genauer gesagt hängt es davon ab, was man unter ‚klassisch‘ versteht. Dionysios von Halikarnass schrieb Abhandlungen über alle großen, ‚klassischen‘ athenischen Redner, aber er sah es nicht nur als seine Aufgabe an, aufzuzeigen, wo sie den höchsten Ansprüchen genügten, sondern gerade, wo sie es nicht taten. Für ihn und seine Schüler waren die Redner, wie wir gesehen haben, keine unveränderlichen Ausstellungsstücke, sondern lebendige Texte, mit denen man sich auseinandersetzen, über die man diskutieren und streiten und die man sogar, wenn man kann, verbessern soll. Die Existenz klassischer Vorbilder, sei es für die Tugend, sei es für rhetorische Brillanz, und die Betrachtung der Vergangenheit dürfen nicht als Ausrede für Untätigkeit dienen. In der Schrift „Vom Erhabenen“ vertritt ‚LONGINUS‘ die Ansicht, dass es nicht auf Fehlerlosigkeit ankommt, sondern auf die erhabenen Momente, durch die uns große Autoren



immer wieder aus uns selbst herausheben und uns lehren, anders zu sehen und zu fühlen. Dies ist allen großen Autoren gemeinsam.

„Was hatten eigentlich jene gottgleichen Menschen im Auge, die nur nach dem Größten in der Literatur strebten, eine pedantische Genauigkeit jedoch verschmähten? Vor allem dieses: die Natur hat uns, das Menschenwesen, nicht bestimmt zu einem niedrigen gemeinen Tier, sondern in die Lebenswelt und den weiten Kosmos wie in die Szenerie eines großen Festes geführt ... Sie hat deshalb unseren Seelen sogleich ein unzähmbares Verlangen eingepflanzt nach allem jeweils Großen und nach dem, was göttlicher ist als wir selbst. Darum genügt selbst der ganze Kosmos nicht für die Betrachtungen und Gedanken, die der menschliche Geist wagt, sondern häufig überschreitet unser Denken die Grenzen dessen, was uns umgibt. Wenn man rings unsere Umwelt betrachtet und sieht, in welchem Ausmaß das Ungewöhnliche, das Große, das Schöne in allem überwiegt, so wird man rasch erkennen, wozu wir geboren sind. Von der Natur irgendwie geleitet, bewundern wir darum nicht die kleinen Bäche, beim Zeus, wenn sie auch durchsichtig und nützlich sind, sondern den Nil und die Donau oder den Rhein und noch viel mehr als sie den Ozean. Und über ein Flämmchen hier, das wir selbst anzünden, staunen wir, auch wenn es sein Leuchten rein bewahrt, nicht so sehr wie über jene Feuer des Himmels, die doch häufig ins Dunkel tauchen; auch die Krater des Ätna halten wir für ein größeres Wunder ... Von all diesen Phänomenen kann man Folgendes sagen: das Nützliche oder auch das Notwendige ist uns leicht bei der Hand, Bewunderung jedoch erregt immer das Unerwartete.“ Longinus, Vom Erhabenen 35 (Übersetzung R. BRANDT).

Kein Abschnitt aus „Vom Erhabenen“ sollte größeren Einfluss auf die Vorstellung von Erhabenheit in der westlichen Kunst und Literatur haben, aber seine Bedeutung für die Ideen des Klassischen sollte ebenso deutlich werden. ‚Stauen‘ ist in der Antike ebenso wie heute zentral für Ideen des Klassischen, und dies beruht nach ‚Longinus‘ wiederum auf dem Gefühl, der Natur und dem Instinkt, dem Umgeworfensein durch

erhabene Effekte, nicht auf der Anwendung reiner Vernunft. Wieder einmal sind wir im *British Museum* bei Dodds.

Die moderne Forschung teilt die griechische Antike mindestens in die archaische, die klassische und die hellenistische Zeit ein und verwendet diese Einteilung vor allem für die griechische Kunst und Literatur. Für die Autoren und Gelehrten der augusteischen Zeit waren οἱ ἀρχαῖοι – und ihre Tugenden – das, was wir ‚die alten Griechen‘ nennen würden, ungefähr bis zum Ende des 4. Jahrhunderts v. Chr., obwohl man eine so lange Periode natürlich weiter unterteilen könnte und die Terminologie der Periodisierung sich nie 1:1 auf eine chronologische Tabelle abbilden lassen kann, unter anderem weil es (natürlich) um viel mehr als die reine Chronologie geht. Wo die Dichter und Gelehrten des 3. Jahrhunderts selbst die Grenzen zogen oder was solche Grenzen für sie überhaupt bedeutet haben mögen, ist nicht so leicht zu sagen. Es mag überflüssig erscheinen, sich immer wieder ins Gedächtnis zu rufen, dass KALLIMACHOS nicht wusste, dass er ein hellenistischer Dichter war und sicherlich überrascht gewesen wäre, zu erfahren, dass er einer war.

Mit den Ptolemäern haben wir die Grenze zwischen dem 4. und 3. Jahrhundert erreicht (obgleich ich nicht glaube, dass die Ptolemäer dies wussten), und damit sind wir wieder bei Platon. In einigen Dialogen, vielleicht am deutlichsten im „Symposium“, ist das Gefühl einer verlorenen, unerreichbaren Welt unabdingbar für die Wirkung, ja für ‚die Bedeutung‘ des Textes; und dennoch lädt der Text uns ein, uns mit den Argumenten in der Gegenwart auseinanderzusetzen, ganz als ob auch wir uns mit Sokrates unterhielten. Im „Phaidon“, der unter anderem ein Gründungsmythos für Platons Akademie im 4. Jahrhundert ist, sagt Phaidon, dass er sich, als er Sokrates’ letzten Stunden beiwohnte, „in einem wunderbaren Zustand befand [...], und in einer ungewohnten Mischung, die aus Lust zugleich und Betrübniß zusammengemischt war“ (59a5-6, Übersetzung Fr. Schleiermacher), und genau dies sollen auch wir verspüren, wenn wir den „Phaidon“ lesen, seine Argumente nachvollziehen und seine Erzählung vor unseren Augen lebendig werden lassen. Die Superlative, mit denen

der Text schließt („Dies [...] war das Ende [...] des Mannes, der nach unserm Urteil von den damaligen, mit denen wir es versucht haben, der trefflichste war und auch sonst der vernünftigste und gerechteste“, 118a13-15, Übersetzung Fr. Schleiermacher) und die Zeitangabe in der Vergangenheit betonen die Distanz zwischen uns und dem Gegenstand der Bewunderung, eröffnen aber auch die Möglichkeit und die Aufforderung, sie in der Gegenwart anzufechten.

Unsere Verbindung mit dieser Vergangenheit ist emotional und nostalgisch, beruht aber auch auf einer wohlüberlegten Betrachtung von sozialem Fortschritt und Abstieg. Betrachten wir den „Philoktet“ des SOPHOKLES, der am Ende des 5. Jahrhunderts einen eindeutigen Zeitrahmen für das Klassische absteckt. Er erzählt, wie Odysseus und Achills Sohn Neoptolemos von den Griechen ausgeschickt werden, um Philoktet zurückzuholen, der auf der Insel Lemnos ausgesetzt worden war, weil seine Schmerzensschreie und der Gestank seines von einer Schlange gebissenen Fußes unerträglich waren, der aber jetzt entscheidend für die Einnahme von Troja ist. Das Drama ist durchdrungen von dem Gefühl einer edlen und schlichten Vergangenheit, der Welt der Ilias, und einer komplexen und moralisch fragwürdigen Gegenwart, der Welt nach der Ilias, der Welt der Odyssee und auch der Welt Athens am Ende des 5. Jahrhunderts v. Chr. Man könnte sagen, dass die Odyssee der erste ‚nach-klassische‘ Text ist, wenn man darunter einen Text versteht, der bewusst auf ein Gefühl der Andersartigkeit und Entfernung von einer (um es einfach auszudrücken) heroischeren Vergangenheit verweist. Die ersten vier Bücher zeigen uns, wie Odysseus’ Sohn aufwächst und von der Vergangenheit erfährt, wie er, wenn man so will, das Klassische sucht, bevor es verlorenging; Penelopes Freier gehören zu einer ganz anderen Welt. Natürlich erinnert uns HOMER an einer Reihe von Stellen daran, dass auch die Helden der Ilias denen früherer Generationen nicht gewachsen sind, aber der Ton ist ganz anders und es gibt nicht das hartnäckige Gefühl des Vergleichens, dem wir in der Odyssee begegnen. Auch auf eine andere Art findet dieses ‚nach-klassische‘ Gefühl in der Odyssee seinen Ausdruck, denn ganz gleich,

wie weit man zurückgeht, gibt es doch immer eine noch weiter zurückliegende klassische Vergangenheit, die unseren Abstieg und unser Bemühen, Schritt zu halten, verspottet.

Odysseus ist *polytropos*, der Mann der vielen Wendungen – und antike Philologen diskutierten, was das genau bedeuten sollte. Auf einer sehr einfachen Ebene ist die Betonung von Vielfalt und damit Komplexität wichtig: „der Mann von vielen Wendungen irrte sehr weit umher ... er sah die Städte vieler Menschen ... und erduldet viel Leid“. Im Rückblick können wir erkennen, dass diese Sprache von Komplexität, Vielfalt und Wandel in einem langen Diskurs steht, in dem die Welt immer ‚komplexer‘ wird und die Vergangenheit immer ‚einfacher‘ aussieht, und diese Sicht wirkt intensiv bis heute nach. ‚Klassische Schlichtheit‘ ist eine überstrapazierte Phrase, und das war sie vielleicht auch schon in der Antike. Wenn HIPPIAS in PLATONS „Hippias Minor“ einen „höchst einfachen“ (ἀπλοῦστατος) Achilles dem „vielgewandtesten“ (πολυτροπώτατος) Odysseus (364c4-5b6) gegenüberstellt, sind wir einer einflussreichen Kontrastierung ihrer Epen nahe ... Wir konstruieren heute die Gegenwart stets als komplexer als die Vergangenheit, vielleicht aufgrund einer irreführenden Gleichsetzung von technischer Weiterentwicklung mit Komplexität. Die Vergangenheit ist gleichzeitig immer ein Ort, an dem man nicht leben wollte ...

Wie ist es nun mit der Ilias selbst? Ihr Thema wird als „Zorn“ angekündigt, und Groll ist vielleicht der Inbegriff aller klassischen Emotionen – denken Sie an das außergewöhnliche Schweigen von Ajax und Dido in der Unterwelt. Achills Weigerung, nachzugeben, sich zu verändern oder anzupassen, wie es ein Odysseus getan hätte, hat ihn und sein Epos zum archaischsten griechischen Textkunstwerk gemacht, das wir besitzen, und gleichzeitig zum klassischsten. In einer Hinsicht gibt er natürlich nach, und im letzten Buch versucht er, Priamos über den Tod so vieler seiner Söhne zu trösten:

„Aber komm! setze dich auf den Stuhl, und die Schmerzen wollen wir gleichwohl | Ruhen lassen im Mut, so bekümmert wir sind, | Ist doch nichts ausgerichtet mit der schaurigen Klage. | Denn so haben es zugesprochen die Götter den elenden

Sterblichen, | Dass sie leben in Kummer, selbst aber sind sie unbekümmert. | Denn zwei Fässer sind aufgestellt auf der Schwelle des Zeus | mit Gaben, wie er sie gibt: schlimmen, und das andere mit guten. | Wem Zeus sie nun gemischt gibt, der donnerfrohe, | Der begegnet bald Schlimmem und auch bald Gutem.“ *Ilias* 24, 522-30 (Übersetzung W. SCHADEWALDT).

Wie wir gesehen haben, gehört Trost zu den Dingen, die man traditionellerweise in der Idee des Klassischen gesucht hat, und dieser Trost ist untrennbar verbunden mit Vorstellungen von unveränderlichen Regeln, die das menschliche Leben bestimmen, so wie unser Schicksal in den Händen der Götter, wie Achill darlegt.

Manche Dinge sind unveränderlich, weil sie richtig erscheinen. Im „Phaidros“ stellt Sokrates fest, dass jedes Kunstwerk und jede Rede, wie jedes Lebewesen, einen Körper mit Kopf, Mitte und Füßen haben muss und dass dies alles zu einem harmonischen Ganzen zusammenpassen müsse: Wenn es je eine klassizistische Regel gab, dann diese – die Dinge müssen eine bestimmte Ordnung haben, und man erkennt diese Ordnung, wenn man sie sieht. Darüber lässt sich, wenn Sie so wollen, nicht streiten. HORAZ beginnt die *Ars Poetica*, ein äußerst unklassisches Werk, das jedoch zu einem der Gründungstexte des europäischen Klassizismus werden sollte, mit einem Bild des post-modernen Unklassischen: „Wenn ein Maler einen menschlichen Kopf auf ein Pferd setzen und das Ganze mit leuchtenden Federn bedecken wollte ...“, müsste man, so Horaz, über die Alpträume dieses kranken Mannes lachen. Bei den Reitern oder den Pferden des Parthenon ist dies jedoch unmöglich – da ist alles dort, wo es sein sollte ... Dodds' junger Mann wollte einen Austausch mit den Parthenon-Skulpturen, er wollte mit ihnen ins Gespräch kommen, aber er erhielt keine Antwort. Wieder einmal ist es Platons Sokrates, der aufzeigt, was am Klassischen so verstörend ist:

„Denn dieses Schlimme hat doch die Schrift, Phaidros, und ist darin ganz eigentlich der Malerei ähnlich: Denn auch diese stellt ihre Ausgeburten hin als lebend, wenn man sie aber etwas fragt, so schweigen sie gar ehrwürdig still. Ebenso auch die Schriften. Du könntest glauben, sie sprä-

chen als verstünden sie etwas, fragst du sie aber lernbegierig über das Gesagte, so enthalten sie doch nur ein und dasselbe stets.“ Platon, Phaidros 275d, (Übersetzung Fr. Schleiermacher)

„Ein und dasselbe stets“ – was würden die Reiter auf dem Parthenon-Fries zu uns sagen, wenn wir ihnen eine Frage stellten? In einer der berühmtesten und sicher außergewöhnlichsten Reden der griechischen Tragödie denkt Ajax über die Unausweichlichkeit des Wandels nach:

„Naturgewalt weicht wie das Ungestümste | Dem Höheren. Der Winter, schneedurchstürmt, | Zieht ab, wenn sich der reife Sommer naht. | Das dunkle Nachtgewölbe sinkt vorm Strahl | Des Tags, der mit den weißen Rossen aufgeht. | Furchtbaren Sturm lässt das empörte Meer | auch wieder ruhen. Und sogar der Schlaf, | Der allgewaltige, löst, was er gebunden. | Wie sollten wir nicht lernen, Maß zu halten? | Ich aber – lernst ich doch erst jüngst, man dürfe | Den Feind nur soweit hassen, als er Freund | Kann werden, und dem Freund nur soweit helfen, | Als blieb nicht stets er's. Ist ja doch der Masse | Unsicher aller Mannestreue Port.“ SOPHOKLES, Aias 669 – 683 (Übersetzung H. WEINSTOCK)

Die Rede ist ein Betrug – er geht fort, um sich umzubringen – und die Gedanken sind vielleicht so u n k l a s s i s c h , wie man es sich nur vorstellen kann, ebenso wie die magische Zweideutigkeit dieser Rede („Ich selber gehe nun, wohin ich soll. Doch ihr tut, was ich euch gebot! Vielleicht erfahrt ihr bald, Dass ich, ob auch jetzt elend, wohlgeborgten bin“, Übersetzung R. SCHOTTLÄNDER), aber dies sind Worte, die uns begleiten, die wir bei uns tragen, die uns ganz wörtlich helfen, durchs Leben zu kommen: dies ist vielleicht ein nicht unwichtiger Grund, weshalb sie und die Parthenon-Skulpturen klassisch und tröstend bleiben.

#### Anmerkung:

- \*) Vortrag auf dem DAV-Kongress in Innsbruck am 23. April 2014. – Übersetzung aus dem Englischen von Dr. Barbara Kuhn-Chen.

RICHARD HUNTER  
Regius Professor of Greek, Cambridge

## Komik und Hörer- bzw. Leserlenkung: ein Versuch mit den ‚Adelphen‘ des Terenz

1. Wer (z. B. an der Schule) TERENZ-Lektüre anbietet, muss mit der Frage rechnen, was in diesen Komödien ‚komisch‘<sup>1</sup> ist, was einen Zuschauer oder Leser zum Lachen<sup>2</sup> reizt bzw. reizen soll. In der gängigen Literatur findet sich dazu kaum eine detaillierte Antwort; darum soll im Folgenden anhand der ‚Adelphen‘ eine Beschreibung versucht werden. Der Leser findet dabei oft Wörter wie ‚vielleicht‘ oder ‚wohl‘, ein Hinweis, dass bei der Beurteilung von Komik und deren Wirkweise eine gewisse Unsicherheit und Subjektivität unvermeidbar<sup>3</sup> ist. So wissen wir nicht mit letzter Sicherheit, wie die Komödien aufgeführt wurden: Man denke an Fragen des Maskengebrauchs, der musikalischen Begleitung, oder an die Frage, wie Schauspieler den Text ausspielten.<sup>4</sup> DONATS Notizen zu Komik und Lachen (meist ohne nähere Angaben) sind kritisch zu lesen; auch für ihn lag die Uraufführung der Komödien weit zurück. Moderne Kenner wiederum neigen zu eher pauschaler Betrachtung des Gegenstandes ‚Komik‘.<sup>5</sup> Allerdings können die zitierten Wörter der Unsicherheit einen heutigen Leser<sup>6</sup> ermutigen, seine eigene Empfindung mit einzubringen. So werden in der folgenden Beschreibung komischer Textabschnitte<sup>7</sup> auch Wörter verwendet wie „überraschen(d)“, „zufrieden“, die zur Klärung helfen können, doch von subjektivem Einfluss kaum zu trennen sind.<sup>8</sup>

2. [zu Szene I 1, 26 ff.] Der wohlhabende Athener Micio ist besorgt: Sein Adoptivsohn Aeschinus ist von einem nächtlichen Gelage nicht zurück. Seine Sorge nennt er schlimmer als die einer misstrauischen Ehefrau (28-34: ... *evenire ea satius est, quae in te uxor dicit et quae in animo cogitat irata, quam illa, quae parentes propitii*. ...). Das zielt wohl nur auf ein erstes, zustimmendes Lachen männlicher Zuschauer; denn an sich ist der Vergleich, in dem es um Eifersucht geht, eher unpassend. Später sagt zudem derselbe Micio, er habe nie geheiratet (43f.: ... *quod fortunatum isti<sup>9</sup> putant, uxorem, numquam habui*.). Das Missverhältnis zwischen beiden Äußerungen bemerkt der

Leser leichter, der dabei Genugtuung<sup>10</sup> empfinden und schmunzeln mag. Micio selber bleibt bei den Worten ernst. Das angedeutete Motiv ‚Micio und die Ehe‘ ist danach, in der Beschreibung seines liberalen Erziehungsstils, scheinbar vergessen.<sup>11</sup>

(I 2f.) Der eigentliche Vater Demea kommt erregt<sup>12</sup> vom Land, wo er kärglich lebt. Er hat gehört, Aeschinus habe ein Mädchen geraubt: für ihn die Folge zu liberaler Erziehung durch Micio. Als er nach dem Streitgespräch wieder fort ist, äußert auch Micio Sorge; er will Aeschinus auf dem Markt befragen. (I 2f.)

[zu II 1-4] Aeschinus<sup>13</sup> erscheint und verteidigt die geraubte Hetäre Bacchis mit Parmenos Hilfe gegen den Zuhälter Sannio, der die *populares* um Hilfe bittet (155 f.). Der Zuschauer fühlt sich erheitert einbezogen.<sup>14</sup>

An Sannios Worten kurz danach (161: *leno ego sum*. ...) überrascht bei einem Beruf, dessen *perfidia* sprichwörtlich ist, die Fortsetzung (*At ita, ut usquam fuit fide quisquam optuma!*) und wirkt wohl komisch. 188f. folgt dann eine kurze komische (?) Selbstherabsetzung, bei der einem Sannio aber fast leid tut. Dem entspricht später ein kleiner Text, in dem Aeschinus (der kurzzeitig im Haus war) zurückkehrt und nach dem *sacrilegus* fragt (265): Sannio bezieht das Schimpfwort in der Hoffnung auf Geld sogleich auf sich (*Me quaerit*), Aeschinus wendet sich freilich Ctesipho zu (er kommt erst in 276f. gegenüber Syrus auf Sannio zurück, sagt, dass er ihn auszahlen wird). Weniger punktuell und handfester ist der Anlass zum Lachen in II 1 (168-175): Sannio wird von Aeschinus' Sklaven Parmeno geschlagen – an sich nichts, über das man (zumindest außerhalb einer Komödie) lachen müsste. Komisch wird der Vorgang aber durch die Inszenierung: Spätestens seit 159 deuten sich erneute Prügel an, wenn auch von Aeschinus zunächst negiert: ... *non committet* ..., *iterum ut vapulet* (159); wenig später (168-171) wird Parmeno für die Aktion bereitgestellt (... *propter hunc adsiste! bis ... pugnis ... in mala haereat*.). Danach kann der Zuschauer Sannios empörten Protest gegen Aeschinus (*Istuc volo ... ipsum experiri*. 172a) wörtlich nehmen und geradezu als Auslöser der Aktion verstehen. Auch

Parmeno (miss) versteht die Worte wohl so und fühlt sich durch die Zurufe des Herrn (*Em serva!* und *Geminabit*<sup>15</sup>, *nisi caves*. 172f.) aufgefordert, zweimal kurz zuzuschlagen. Aeschinus' wohl von schadenfrohem Lachen<sup>16</sup> begleiteter Kommentar (*Non innueram; verum in istam partem potius peccato tamen*. 174), mit Alliteration das (ironische<sup>17</sup>) *peccato* betonend und lautmalend Schläge nachzeichnend, rundet die komische Sequenz ab. Sannios spätere Klage über *plus quingentos colaphos* (200), *ego vapulando, ill' verberando, usque ambo defessi sumus* (213) oder *omnis dentes labefecit mihi, ... colaphis tuber est totum caput* (243f.)\*\* empfindet der Zuschauer als komisch übertrieben. All dies kann seinen bisher durch Demeas Worte (88-97) bestimmten, negativen Eindruck von Aeschinus zwar aufhellen (dieser erscheint nun als junger Herr, der energisch<sup>18</sup> ein Mädchen beschützt), lässt ihn aber bez. des Hauptvorwurfs (bis 252ff.) auf einer falschen Spur.

Bacchis geht in Micios Haus. Aeschinus, später der Sklave Syrus, verhandeln mit Sannio über den Kaufpreis; man einigt sich auf die Erstattung des Einkaufspreises.

Ctesipho, Demeas anderer Sohn, von diesem streng erzogen, kommt „froh über die Freundin“; er dankt Aeschinus überschwänglich und wird zu Bacchis ins Haus geschickt. Gegen Ende II 4 zieht der erst so laute Sannio, fast zufrieden und fast stumm, mit Aeschinus und Syrus zur Geldübergabe ab.<sup>19</sup>

(III 1) Die Nachbarin Sostrata betritt mit ihrer Sklavin Canthara in heller Aufregung die Bühne; ihre Tochter Pamphila liegt in den Wehen; der Vater des erwarteten Kindes ist offenbar Aeschinus.

[zu III 2] Geta, als *servus currens* eine von Terenz kritisch gesehene<sup>20</sup> Komödienfigur, stürmt heran; erregt von dem, was er bei Sannio meint gesehen zu haben, übersieht er die Frauen. Seine Klage mündet in irrwitzige Rachege Gedanken (310–319);<sup>21</sup> dabei wird der irrealer Charakter, den am Schluss fünf Verben mit gleichem Ausgang *-erem*, asyndetisch gesetzt, geradezu einhämmern, immer deutlicher. Das Publikum, seit II 3 gut informiert, bemerkt den Kontrast zwischen Wirklichkeit und Getas falschem Eindruck sowie das paradoxe Verhältnis von Wut und (vermeintlichem) Grund dafür und kann so (nach anfänglicher Betroffenheit) zumindest bei diesem Wortspiel beifällig lachen über die

komisch verzerrte ‚Lösung‘ des Problems durch den (offenkundig treuen) Sklaven.

Auf die Fragen der besorgten Frauen antwortet Geta stockend (324-329). Ist der Grund dafür der, dass er, vom Laufen atemlos, zu einem zusammenhängenden Satz unfähig war?<sup>22</sup> Derselbe Geta hat zuvor (!) seine Wutrede ohne Stocken gehalten. Was spricht eigentlich gegen die Annahme, dass die Frauen, die sein Selbstgespräch kaum verstanden haben, aufgrund des gegen Ende zunehmend erregten Tons das Schlimmste befürchten, nun alles auf einmal wissen wollen, dem Geta keine Zeit für einen ganzen Satz lassen und so das Gegenteil von dem erreichen, was sie wollen? Die Zuschauer haben Getas Monolog gehört, wissen, dass dieser auf einer falschen Annahme beruht, und können die „inszenierte Komik“<sup>23</sup> des sprachlichen Spiels trotz des Ernstes der Szene belächeln.

Liebt Aeschinus eine andere? Sostrata sendet Geta zu Hegio um Rechtshilfe, Canthara zur Hebamme.

[zu III 3] Demea sucht Ctesipho; entsetzt hat er gehört, dass der „beim Raub dabei war“<sup>24</sup> (355f.). Syrus bringt Zutaten für ein Mahl vom Markt; er erinnert sich in einem Selbstgespräch, dass dort Aeschinus dem Micio von Bacchis erzählt habe und der sich dankbar gezeigt habe. Demea kommentiert (beiseite) zornig.

Als Syrus den Demea bemerkt (373), macht er sich einen Spaß daraus, dessen erregte Vorwürfe gegen Micio ins Leere laufen zu lassen: Er stimmt ihm ironisch zu (375f., 379f.) und richtet daneben ungerührt Befehle an seine Küchensklaven (376b-379, 380 f.) – ein überraschender, komisch wirkender Kontrast. Als dann Demea noch Ctesiphos traurige Zukunft vorhersagt (*Videre videor iam diem illum, quom hinc egens profugiet aliquo militatum.*), bestätigt ihm Syrus ironisch auch diese Weitsicht<sup>25</sup> (384-388). Das Lachen des wohl informierten Publikums verbindet sich wohl mit leisem Bedauern für Demea.

Um diesen von Micios Haus fernzuhalten, rühmt Syrus weiter Demeas *sapientia* und provoziert ihn zu der (angesichts der Realität) lachhaften Hoffnung ... *non sex totis mensibus prius olficcissem, quam ille (= Ctesipho) quicquam coeperet?* (396f.) und dem irrigen Wunsch *Sic* (er meint: ‚so gut‘) *siet modo, ut nunc est, quaeso* (398b f.), den er spöttisch kommentiert (*Ut quisque suom volt esse, itast.* 399). Das ‚wissende‘ Publikum kann

darüber wohl etwas gefühllos lachen;<sup>26</sup> doch Bedauern mag auch hier mitschwingen.

Als nach Syrus' faustdicken Lügen bez. Ctesiphos Aufenthalt und seiner harschen Kritik an Aeschinus (401-410) Demea gerührt vom tollen Sohn schwärmt,<sup>27</sup> fordert der Sklave mit scheinbar bewundernden Rufen *Hui!* (411) und *Phy!* (412) das Publikum geradezu auf, über Demea zu lachen, muss freilich selber (wie auch im Folgenden) ernst bleiben, um sein Ziel (vgl. *Abigam hunc rus.* 401) nicht zu gefährden. Doch ist sein Spott noch nicht zu Ende:

Seinen ironischen Satz *Domi habuit, unde disceret* (413) versteht Demea gerne als Aufforderung, seine erzieherischen Ratschläge aufzuzählen (bis 419). Syrus kommentiert diese verlogenen begeistert mit *Recte sane* usw. (417-419). Als Demea die Ironie noch immer nicht erkennt und kein Ende findet, bremst er ihn (*Non ... otiumst nunc mi auscultandi.* 419f.), hat freilich genug Zeit, den eigenen Umgang mit dem Küchenpersonal<sup>28</sup> zu skizzieren (422-429): Dies wird mit witzig doppeldeutigen Wörtern von *salsum* („salzig“/„witzig“; 425) bis *sapientia* („Geschmack“/„Weisheit“; 427) zu einer Parodie der Demea-Worte, gipfelnd in einer fast wörtlichen, auch für Demea unüberhörbaren Wiederholung (*postremo, tamquam in speculum, in patinas, Demea (!), inspicere iubeo ...*, 428f., vgl. 414-416). Demeas Selbstzufriedenheit zerplatzt im Küchendunst. Sein bitterer Wunsch (*Mentem vobis meliorem dari.* 432) zeigt, dass er jetzt verstanden hat. Syrus beendet seinen Spott (430f.): Er möchte Demea nur noch loswerden (433f.). Das römische Publikum fand diesen Höhepunkt einer langen, immer wieder mit spöttischen Wendungen besetzten Versreihe gewiss lachhaft. Aber auch Mitgefühl mit dem so gründlich Verspotteten ist denkbar. Zudem konnten die Zuschauer bei Worten wie ... *iubeo ... ex aliis sumere exemplum sibi ...* (415f.; vgl. zuvor in 411 Demeas Hinweis auf *maiores*) wohl grundsätzlich zustimmen.

Demea will aufs Land, wo Ctesipho sich angeblich aufhält; er sieht Hegio, freut sich auf ein Gespräch.

(III 4) Hegio berichtet Unerfreuliches: Pamphila erwarte ein Kind nach einer Vergewaltigung durch Aeschinus. Er erklärt diese mit dessen

Jugend und der Gelegenheit. Aeschinus habe die Ehe versprochen, mit dem Mädchenraub aber sein Wort gebrochen. Im Haus schreit Pamphila, die Geburt beginnt. Hegio verlangt, Demea solle mit Micio sprechen, und geht zu Sostrata. Demea eilt zum Markt, um Micio zu suchen.

[zu IV 1] Ctesipho macht sich Sorgen, ob Demea wirklich „aufs Land weggegangen“ ist (517). Das Publikum kann die Sorge verstehen; es weiß zudem, dass Demea sich noch in der Stadt aufhält, und ahnt, dass er bald zurückkommen wird. Syrus freilich ist sich sicher: *Apud villamst.* Aus dem folgenden Wortwechsel (bis 537) lässt sich zeigen, wie die Dialogpartner den Demea quasi gegen ihren Willen förmlich „herbeireden“: Man lese die Stichpunkte:

517: ... *patrem ... abisse rus? Iamdudum* –

523: ... *rus ... propest* –

525: ... *prius ... quam huc revorti posset ...* –

526: ... *iam huc recurret, sat scio* –

534 (sc. wenn er zurückgekehrt ist und) *fervit ... placidum quam ovem reddo* –

537 *Em tibi ... !*

Der zunächst fern Geglaubte wird immer präsenter gedacht, so dass es zuletzt zu seinem persönlichen Erscheinen nur ein kleiner Schritt ist. Die komische Wirkung bemerkt wohl nur der aufmerksame (und zurückblickende) Leser.

Syrus verspricht Ctesipho, er werde notfalls Demea beruhigen, indem er die *virtutes* des Sohnes schildere. Als Ctesipho, verblüfft wie ehrlich, nachfragt (*Meas?*), antwortet er ironisch *tuas*<sup>29</sup> (534-536). Beide wissen (wie die Zuschauer) um Ctesiphos Schwäche in Sachen *virtutes*. Aber nur die Zuschauer schmunzeln, wie zuvor über die Vergleichung Demeas mit einem Schaf: Syrus will glaubhaft beruhigen, Ctesipho hat nur Angst. Als der befürchtete Notfall eintritt und der als *ovis* Verspottete als *lupus* (*in fabula*; 537) zurückkommt, versteckt sich (!) der mit seinen *virtutes* verspottete Ctesipho.

[zu IV 2] Demea hat Micio nicht getroffen, zudem von einem Tagelöhner erfahren, dass Ctesipho nicht daheim war. Er beklagt sein Unglück;<sup>30</sup> da bemerkt er Syrus. Dieser muss ihn loswerden und spielt ihm darum vor, Ctesipho habe ihn arg verprügelt (554-568); darüber freut sich Demea. (Die Dublette“ zu III 3 wirkt kaum durch den Text komisch, sondern dadurch, dass Syrus seine Klage drastisch ausspielt.)

In 571-586 beschreibt Syrus dem Demea, wo er Micio finden könne. „Humorvoll“<sup>31</sup> ist dabei nicht die Beschreibung; diese ist zwar verdächtig umfangreich, aber ganz nüchtern. Doch komische Wirkung wird möglich durch den besseren Wissensstand des Publikums (vgl. 154 und 364-371), die (beiseite gegebene) Vorankündigung des Syrus (*Ego hunc amovebo*. 553) und besonders durch den paradoxen, psychologisch reizvollen Eingang der Beschreibung. Syrus provoziert zunächst Demea (*Scio, ubi sit, verum hodie numquam monstrabo*. 570); darauf aber lässt er ihn den (falschen) Bericht scheinbar erzwingen, lässt ihn sich überlegen fühlen: So droht dieser erst, dann antwortet er auf Syrus' verdächtiges *nomen nescio illius hominis ...* großzügig wie naiv mit *Dic ergo locum* (571f.) und ermöglicht dem (scheinbar) unterlegenen Syrus die Täuschung. Mit einigen dem Demea vertrauten, im griechischen Original vielleicht realen Wegdaten (573, 577f., und 581), sowie einer von diesem veranlassten (578) Korrektur,<sup>32</sup> stärkt Syrus geschickt seine Glaubwürdigkeit; zuletzt passt die Behauptung, Micio kaufe Luxusliegen (585f.), in Demeas Micio-Bild. Die Zuschauer verfolgen die Irreführung schadenfroh lächelnd. Syrus muss seinen zufriedenen Kommentar (... *te exercebo hodie, ut dignus es ...* 587) freilich bis zu Demeas Abgang zurückhalten.

(IV 3-4) Hegio hat Micio getroffen, der den Verdacht bez. Aeschinus und Bacchis ausräumen konnte. Micio will „unseren Fehler“ gutmachen und (zusammen mit Hegio) Sostrata informieren. Aeschinus hat von Canthara den schlimmen Verdacht gehört und will Sostrata nun alles erklären.

[zu IV 5] Micio tritt aus dem Haus. Den bevorstehenden Dialog mit Aeschinus erklärt er als begrenztes Spiel (beiseite: *Quor non ludo hunc aliquantisper?* 639) und ermöglicht so dem Publikum bei allem zu erwartenden Ernst komisches Verständnis. Er, der „Allwissende“, erzählt eine mit Wahrem vermischte Lügengeschichte und spielt dabei bez. Aeschinus den Unwissenden: So sagt er korrekt, im Nachbarhaus wohnten arme Frauen, und ergänzt unwahr „seit kurzem“ (*neque ... diu huc migrarunt*. 649); deshalb „kenne Aeschinus sie sicher nicht“ (*ut opinor eas non nosse te, et certo scio, ...* 648f.). Später (657-659) sind die Worte ... *esse ex alio viro ...*

*puerum natum* richtig, die Zusätze *nescioquo* und *neque eum nominat* sind falsch, nehmen erneut Aeschinus scheinbar aus der ‚Schusslinie‘. Die richtigen Anteile lassen diesen freilich die weitere Geschichte glauben. Das Publikum, das den positiven Stand der Dinge weitgehend kennt<sup>33</sup> und weiß, dass Aeschinus nur zum eigenen Vorteil alles zugeben muss,<sup>34</sup> kann bei der verwickelten Situation zufrieden schmunzeln.

Seit 645 berichtet Micio von einem angeblichen Heiratskandidaten für Pamphila, den er als Anwalt vertrete. Aeschinus, der sich mit dem verzweiferten *perii!* (652) schon fast verrät, versucht nun, das Schlimmste zu verhindern, indem er in seiner Argumentation, psychologisch geschickt, Wendungen gebraucht, die Micio gefallen müssten,<sup>35</sup> die aus seinem Mund aber verräterisch klingen. Im Kontrast zu Micios knappen, provozierend kühlen Worten<sup>36</sup> wirkt dies für das Publikum komisch. Als aber dann Aeschinus, kaum mehr versteckt hinter (s)einem angeblichen Dritten, das eigene Leid malt (*Quid illi ... creditis fore animi misero ..., quom hanc sibi videbit praesens praesenti eripi?* 665-669), reagiert Micio mit sechs knappen, unverbundenen und schneidend harten Fragen (670-672). Und seine Antwort zu Aeschinus' letztem Ansinnen beginnt zwar mit *Ridiculum!* (676), doch zum Lachen ist ihm gewiss nicht. Ist er dabei, den eigenen Vorsatz *cur non ludo ...?* (639) zu vergessen? Im Publikum weicht das (ihm eingangs empfohlene) Lachen dem Mitgefühl mit beiden.

Als Aeschinus zu weinen beginnt (678f.), bricht Micio ab; er hat sein Ziel erreicht: Aeschinus wird das gestörte Vertrauensverhältnis erneuern. Das Publikum ist erleichtert und kann es als komisch empfinden, wenn die folgende ernste Mahnung plötzlich leicht endet (... *duces uxorem*.). Vielleicht bemerkt es auch schmunzelnd, wie Aeschinus (für den der Milesius noch existiert) gerade jetzt fürchtet, Micio könnte mit ihm sein Spiel treiben (... *obsecro, nunc ludis tu me?* 696f.), während er zuvor, als Micio tatsächlich mit ihm „spielte“, alles für bare Münze genommen hatte. Ein Wortspiel mit viermal *iam* (700a) und zwei Wortwechsel folgen, die Micio jeweils ins Heitere wendet: (AE) *Di me ... oderint, ni mage te quam oculos nunc ego amo meos!* (MI) *Quid? Quam illam?* (=

Pamphilam) (AE) *Aeque*. (700b-702a); und dann (AE) *Quid? Ille ubist Milesius?* (MI, als wäre der Mann real) *Periit, abiiit, navem escendit* (702b f.). Damit wird die oben nur abgebrochene Lügengeschichte spielerisch beendet. Micio lächelt wohl zufrieden; Aeschinus bleibt trotz „der plötzlichen Verwandlung (s)einer gespannten Erwartung in nichts“<sup>38</sup> ernst.<sup>39</sup> Wieder sind, wie in der ganzen Szene, Komik und Ernst miteinander verbunden. Die Zuschauer können, gewissermaßen doppelt zufrieden, lächeln: Beide Akteure, der Überlegene wie der Unterlegene, haben am Ende gewonnen.

[zu IV 6] Wenn Demea von seiner Stadtdurchquerung zurückkehrt, entkräftet (*de-fessus*) und gewiss über seinen Stock gebückt hereinschlurft, wird (nicht zuletzt durch den Kontrast zum Ergebnis in IV 5) das Lächeln der Zuschauer wohl zum schadenfrohen Lachen. Sie hören aus seiner Klage vielleicht auch heraus, dass er noch nicht bemerkt hat, wie Syrus ihn in die Irre geschickt hat,<sup>40</sup> können sich über ihre ‚Entdeckung‘ freuen und lachen. Demeas Worte wirken kaum komisch, trotz seiner überzogenen Verwünschung des Syrus und der Wendung (*domi*) ... *obsidere* (718), deren „aggressiver“<sup>41</sup> Unterton gar nicht zum optischen Eindruck des geschwächten Alten passt.

[zu IV 7] Demea will Micios Haus betreten; da kommt dieser heraus, um Sostrata zu sagen, alles sei bereit.

Demea traktiert zunächst (720-741) Micio mit (vermeintlich) neuen Vorwürfen gegen Aeschinus. Dabei entsteht Komik daraus, dass die Zuschauer, die den verschiedenen Informationsstand der Akteure kennen, genießen können, wie Demea mit seinem Halbwissen glaubt, überlegen zu sein und den voll informierten Micio belehren zu müssen, und wie zum anderen der überlegene Micio alle Anwürfe provozierend kühl pariert (z. B. mit knappem *Scio*; 723; 725<sup>42</sup>) und auf Demeas stärksten Trumpf (*Puer natust*. 728) scheinbar ungerührt mit dem gängigen Glückwunsch *Di bene vortant!* antwortet.<sup>43</sup> Die Zuschauer spüren freilich bei dem Spott auch Micios schmerzliche Betroffenheit (vgl. *malim quidem* ... 727 und *Non [sc. placet factum], si queam mutare*. 737f.) und großen Ernst (vgl. seine Worte im Wortwechsel zu „*humanitas*“, 733-736); ihr Lachen bleibt eher gedämpft.

Demea setzt nach: In 742-754 fragt er erregt und höhnisch, was Micio denn nach Pamphilas Verheiratung für Bacchis plane. Micio bleibt überlegen: Wieder reagiert er gelassen und knapp (etwa mit *Domi erit*. 746 oder *Quor non?* 748) auf die Fragen; er sagt aber bewusst nicht, wem Bacchis zgedacht ist.<sup>44</sup> Die Zuschauer können auch hier lachen über den komischen Kontrast zwischen Demeas Anwürfen und Micios Reaktion. Als ihm dann Demea mit bitterer Ironie lächerliche Aktionen vorschlägt und dabei vielleicht sogar böse lacht, lässt Micio den ganzen Angriff mit einem einzigen Satz „in nichts“ zusammenfallen: Er bezieht Demea seinerseits ironisch in die letzte, lächerlichste der unterstellten Aktionen (*Tu inter eas restim ductans saltabis?* 752) mit ein: *Et tu nobiscum una, si opus sit*. (753), und deutet zugleich ein versöhnliches Ende als möglich an. Micio will mit seinem Spott nicht verletzen; er will beruhigen, überhört darum Demeas letzte Frage (*Non te haec pudent?* 754), bittet, die anstehende Hochzeit mitzufeiern (754-757), und tritt ab. Demea fasst die vermeintliche Katastrophe in Micios Haus überzogen dramatisch zusammen. Das „allwissende“ Publikum lacht darüber ein wenig: Ist nicht Demea der *senex delirans* (761)?

(V 1) Syrus hatte es sich gut gehen lassen; nun macht er einen Spaziergang. Demea, noch immer vor dem Haus, beschimpft ihn. Das Wortgefecht beendet Syrus mit dem Wunsch: *Sane nollem huc exitum!* (775).

[zu V 2] Dromo kommt aus Micios Haus und ruft: *Heus Syre, rogat te Ctesipho, ut redeas*.<sup>45</sup> (776). Weinselig reagiert Syrus zu langsam: Sein *Abi!* hätte spätestens nach den ersten zwei Worten erfolgen müssen. Als Demea Verdacht schöpft (*Quid Ctesiphonem hic narrat?*), fällt Syrus nur ein *Nil* ein und die Notlüge vom *alius* (Ctesipho), freilich ergänzt um die freche Frage *nostin?* (779f.). Nach kurzem, gewiss komisch ausgespieltem Gerangel<sup>46</sup> (780-782) stürzt Demea ins Haus. Das Publikum weiß wie Syrus, dass nun der (seit I 2 gepflegte) Traum der perfekten Erziehung abrupt enden wird. Syrus reagiert (wohl ganz stimmig) gelassen:<sup>47</sup> Abit sagt er lakonisch (782), nennt Demea ironisch *comissatorem haud sane commodum* (783), besonders für Ctesipho, will nur „ausschlafen“. Das Publikum hat zwar schon länger erwartet, dass Demea das Versteckspiel durchschaut, ist aber von der plötzlichen und



zufälligen Entdeckung überrascht, zumal Syrus noch eben so zufrieden<sup>48</sup> gewesen war. Schadenfroh lacht es über die Rangelei und über zwei ganz verschiedene Misserfolge, weiß es doch auch, dass Micio die Sache auf seine Art weitgehend geregelt hat.

[zu V 3] Ein entspannter Micio verlässt Sostratas Haus, wo er letzte Einzelheiten zu Aeschinus' Hochzeit geklärt hat. Da stürzt Demea fassungslos auf die Bühne. Ihm fehlen zuerst sogar die Worte zur Klage (... *Quid clamem aut querar?*); doch er findet sie rasch, schreit sein *O caelum, o terra, o maria Neptuni!* (789f.) und bemüht, noch überzogener als bisher (111, 731, 746, 757f.) gleich drei Weltbereiche zu seiner Entdeckung. Micio als Zeuge des Ausbruchs will nur helfen (*succurrendumst.* 792). Der Zuschauer empfindet vor dem Kontrast zwischen beiden Brüdern das „verfälschte ... Verhältnis ... (des) Schmerzes und des Anlasses“<sup>49</sup> vielleicht noch komischer;<sup>50</sup> doch bleibt sein Lachen kurz, er erwartet die entscheidende Aussprache.

An deren Ende gibt Demea dem Bruder notgedrungen nach (839f.); „morgen früh“ aber will er mit Ctesipho aufs Land. Micio, der seinen Erfolg nicht gefährden will, pflichtet ihm bei, leise ironisch korrigierend (*De nocte ...* 841). Demea fährt fort: Auch Bacchis will er dorthin „wegschleppen“. Micio stimmt wieder zu und ergänzt den Plan ironisch (843-845). Da wird Demea nochmals bitter-böse:<sup>51</sup> Bacchis soll hart arbeiten, bis sie „schwarz wie Kohle“ ist (846-849a). Ein drittes Mal stimmt Micio zu, deutet bei seinem ironischen Lob (... *nunc mihi videre sapere.*) aber ironisch an, dass der Plan letztlich Ctesipho schaden könnte (... *filium tum, etiam si nolit, cogam, ut cum illa una cubet.* 850f.). Damit gerät Demeas Plan wohl ins Wanken. Demea spürt den Spott (*Derides?* 852); scheitert die Einigung mit ihm (vgl. sein *Ego sentio.* 853)? Doch zuletzt bleiben die Brüder einig. Das Publikum ist zufrieden mit dem Ergebnis und lacht über das komische Missverhältnis zwischen üblicher und geplanter „Verwendung“ einer Hetäre, ebenso über Micios eher unerwartet beifällige Kommentare. Dieser darf zu Demeas groteskem Plan wie zu den eigenen ironischen Bemerkungen höchstens schmunzeln<sup>52</sup> und Demea hat kaum Grund zu lachen.<sup>53</sup>

(V 4) Demea, der Micio ins Haus gefolgt war, kommt (nach einer Pause) heraus und erklärt, er wolle das harte Leben aufgeben und (wie Micio) mit Freundlichkeit und Gefälligkeit die Liebe der Seinen gewinnen.

[zu V 5 ff.] Mit dieser Erklärung erhält das Mehrwissen der Zuschauer, häufige Quelle für komisches Verständnis, eine neue Richtung: Sie können beobachten, wie Demea, bislang Verlierer im Spiel, seinen Plan „geliebt zu werden“ (vielleicht auf Kosten Micios) umsetzt.<sup>54</sup> So überrascht seine neue Freundlichkeit an sich nicht, wohl aber, dass er sie am Hauptgegner Syrus erprobt (*O Syre noster, salve! Quid fit? Quid agitur?* 883). Auch der ist überrascht (vgl. das knappe *Recte;* 884). Wenn Demea dann seine Worte beiseite kommentiert (... *haec tria ... addidi praeter naturam(!)* ... 884f.), selbstzufrieden und zugleich sich selbst verrätend, sichert dies beim Publikum das richtige Verständnis und kurzes Lachen. Weitere ungewöhnlich<sup>55</sup> freundliche Worte mit der Ankündigung baldiger Belohnung (886-888) deuten eine Fortsetzung an, wirken aber nicht mehr komisch.

Auch mit Geta redet Demea übertrieben<sup>56</sup> freundlich (891-896a). Lob und (vages) Versprechen (vgl. *siquid usus venerit*) sind beim zweiten Mal für den Zuschauer kaum überraschend, wirken aber vielleicht komisch, weil Demea diese zweite Freundlichkeit zwar wortreicher gelingt, doch zuletzt nur mit Hilfe wörtlicher Wiederholung<sup>57</sup> (*lubens bene faxim* in 896 und 887). Erneut kommentiert er dann zufrieden (beiseite 896b-898) seinen Fortschritt in Sachen Freundlichkeit (... *bene procedit*) und stellt nach Getas dankbarer Reaktion eine erste positive Folge für sich fest (*Paullatim plebem primulum*<sup>58</sup> *facio meam.* 898); hierzu lacht er vielleicht versteckt, darf aber vor Geta (und Syrus) seine Glaubwürdigkeit nicht verlieren.

Als (in V 7) Aeschinus auftritt, dem die Hochzeitsvorbereitungen zu lang dauern, erwartet der Zuschauer wohl bereits von Demea freundliche Worte (vgl. 902-904; 906-910). Für kurzes Lachen sorgt zu Beginn der überzogen (verlogen?) liebevolle Ton in *Tuos hercle vero et animo et natura pater, qui te amat plus quam hosce oculos*<sup>59</sup> (902f.). Ein erneuter Kommentar (beiseite in 911b-915 nach Aeschinus' überschwänglichem *pater lepi-*

*dissime*) zeigt hinter der freundlichen Fassade allmählich Demeas böse Schadenfreude (vgl. ... *Fratrī aedes fient perviae ... amittet multa: quid mea?* ...). Das Publikum konnte Derartiges seit Demeas neidischem Blick auf Micio (in V 4) ahnen und lächelt jetzt, weil die Ahnung sich bestätigt. Wenn Demea dann bez. Pamphila einen unerwartet feinfühligem Rat (920-922) erteilt und gleich darauf verlogener kommentiert (*Sic soleo*. 923<sup>60</sup>), lacht es kurz; zugleich aber kommt wohl Mitleid mit Micio auf, dem weiteres Ungemach droht.

(V 8) Micio zweifelt, dass Demea den Abriss der Gartenmauer befohlen hat, und tritt aus dem Haus. In 924-946 setzt Demea einen (nach eigener Einschätzung<sup>61</sup>) bösen Plan um: Micio soll heiraten.

Der „Einfall“<sup>62</sup> überrascht vielleicht nicht alle Zuschauer (und am wenigsten aufmerksame Leser), hatte sich Derartiges doch (nach 43f. und 811f.) in 909f. angedeutet (... *unam fac domum; transduce et matrem* ...). Demea taktiert in 925-933 aber überraschend schlau: Ausgehend von scheinbar Unverfänglichem<sup>63</sup> (... *unam facere nos hanc familiam*, 926; vgl. schon 909), nennt er in sorgsam überlegten Schritten Sostrata erst Brautmutter, dann eine tüchtige, dann eine ältere, schließlich eine nicht mehr gebärfähige und hilflos alleinstehende Frau. Das wirkt komisch, zumal Micio zunächst nichts Schlimmes ahnt und versucht, in bewährter Weise (vgl. 720-736 und 742-753\*) die einzelnen Schritte kurz und gelassen zu parieren (etwa mit *Ita aiunt* oder *Scio*). Doch diesmal hat er damit keinen Erfolg: Vor Demeas letztem Schritt, der Schlussfolgerung *Hanc te aequomst ducere* ... (933), ist er verunsichert und fragt nach (*Quam hic*<sup>64</sup> *rem agit?*).

In den folgenden Disput mischen sich nach einem komisch ausspielbaren<sup>65</sup> Wortspiel mit fünf auf Micio bezogenen *te* bzw. *me* (933f.) einige für Micio unübliche Schimpfwörter (*ineptis, asine, deliras, insanis*; 934-937), Zeichen hilfloser Verärgerung; und wenn der überrumpelte Micio sich nach Aeschinus' Lüge (*Promisi ego illis*. 940) geschlagen gibt, lacht da das Publikum<sup>66</sup> wirklich?

Demea fragt sich nun, (komisch) erstaunt über die Erfolge, was er noch verlangen könne, und fordert eine Belohnung für Hegio (946-955). Zur Begründung nutzt er schlau Micios Argument (zu 953f. vgl. 833f.) und rahmt es mit ironischem Lob;

Micios Zustimmung verdankt er freilich wieder Aeschinus.<sup>67</sup> Die kommentiert er phrasenhaft (*Nunc tu germanus pariter animo et corpore!* 957) entlarvt aber, beiseite schadenfroh grinsend, das Lob sogleich als bösen Hohn (*Suo sibi gladio hunc iugulo*. 958). In das kurze Lachen des Publikums mischt sich noch mehr Bedauern für Micio.

(V 9) Syrus kommt auf die Bühne zurück; er hat den Auftrag, die Gartenmauer einzureißen, ausgeführt. Demea lobt ihn dafür kurz und fordert Micio auf, den Sklaven freizulassen.

Er ist sich dabei des Erfolgs sicher und verzichtet auf weitere Begründung, weiß aber auf Micios Nachfrage (*Quodnam ob factum?*) zuerst keine Antwort außer *multa*. Syrus muss ihm (und sich) helfen (961-963).<sup>68</sup> Da ist der mit seinem Spott gegen den Bruder so Erfolgreiche plötzlich selber nochmals kurz Objekt des Lachens. Doch er fängt sich rasch: Ironisch bestätigt er Micio und dem (trotz des Mitgeföhls für diesen) wohl lachenden Publikum die von Syrus beanspruchten, umfassenden (... *semper ... omnia*) Erziehungsleistungen bei den Söhnen (*Res apparet*) und ergänzt sie höhnisch mit ‚Leistungen‘, die ihm selbst natürlich nicht gefallen (964f.: u. a. *scortum adducere*). Lachen kann er dabei nicht.<sup>69</sup> Sein Hohn wird noch bitterer, wenn er auf Syrus' heutige ‚Leistung‘ zurückkommt (*Postremo hodie in psalteria hac emunda hic adiutor fuit ...* 967f.) und dem Micio boshaft weiteren Schaden andeutet (*prodesse aequomst: alii meliores erunt.*)<sup>70</sup>

Für die Freilassung setzt er auf Aeschinus, greift dessen Zustimmung vor (vgl. die Folge in 969: D. *Denique hic volt fieri. ... / A. Cupio.*) und gewinnt. Als Micio endlich ein bedingtes ‚Nein!‘ sagt (981f.), belehrt ihn Demea (985-995): Seine Beliebtheit beruhe auf grenzenlosem Nachgeben, nicht auf vorbildlicher Lebensart. Den Söhnen lässt er die Wahl, bietet aber seinen Rat an. Ctesipho darf Bacchis behalten.<sup>71</sup>

3. Versuchen wir eine Zusammenfassung, ohne in eine vielleicht uferlose Debatte über Definitionen zu Komik und Lachen einzusteigen. – Die Komik unserer Komödie entwickelt sich natürlich, um im Ganzen für das Publikum verständlich zu sein, innerhalb einer ernsthaften bzw. ernst gespielten Struktur (vgl. auch die kleiner gesetzten Zwischentexte); Lachen ohne Ende<sup>72</sup> kann es schon deshalb nicht geben. Sie ergibt sich aus komödientypischen (damit auch erwartbaren) Motiven<sup>73</sup> mit komödientypischem

Personal,<sup>74</sup> wobei derbes, groteskes Übermaß vermieden ist.<sup>75</sup> Die Länge der relevanten Texte reicht vom knappen, aus sich selbst verständlichen Wortspiel bis zum Umfang fast einer ganzen Szene, wobei ernste Abschnitte das komische Verständnis strukturieren können.<sup>76</sup> Grundlage kann ein (die Akteure und/oder das Publikum) überraschendes Geschehen<sup>77</sup> sein, eine fehlende bzw. fehlerhafte Information eines Akteurs, die zu seiner übertriebenen Reaktion führt,<sup>78</sup> oder eine Fehleinschätzung bzw. ein Fehlverhalten, das bestraft oder korrigiert wird.<sup>79</sup> Diese Situationen lassen sich oft auch beschreiben als Auseinandersetzung zwischen einem (u. a. durch Wissensvorsprung) überlegenen Akteur und einem Unterlegenen;<sup>80</sup> dabei fühlt sich etwa der erkennbar Unterlegene zu Unrecht überlegen,<sup>81</sup> oder der zuvor Überlegene verliert unerwartet<sup>82</sup> bzw. der lang Unterlegene wird zum Überlegenen.<sup>83</sup> Ironische Spitzen wirken beim überlegenen Partner vielleicht eher lachhaft.<sup>84</sup>

Damit der Zuschauer die genannten Situationen als komisch empfinden kann, erhält er meist einen Wissensvorsprung; auch er ist damit überlegen. Lachen als seine Reaktion setzt überdies seine Zufriedenheit voraus, die aber Schadenfreude nicht ausschließt, solange die Schädigung maßvoll erscheint.<sup>85</sup> Zur Zufriedenheit trägt grundsätzlich das erwartbare Happy-End<sup>86</sup> der Komödie bei, wohl auch sein Wissen, dass diese im fernen Griechenland spielt. Doch sein Lachen ist nicht alleiniger Zweck; andere Aspekte verbinden sich damit<sup>87</sup> und modifizieren so die komische Wirkung. Auch psychologisch fein und glaubhaft gezeichnete gedankliche Entwicklungen sind erkennbar.<sup>88</sup>

Weil das Publikum meist besser informiert ist als zumindest einer der Spieler, kann es Falsches selber entdecken, deshalb Genugtuung empfinden und mit Lachen reagieren.<sup>89</sup> Darüber hinaus lenkt und sichert Terenz die komische Wirkung öfter mit (gern beiseite gesprochenen) knappen Vorbemerkungen und/oder mit nachträglichen Kommentaren<sup>90</sup> seiner Akteure. Zudem kann die dynamische Entwicklung einer Versfolge, eine Art Inszenierung, das komische Verständnis verstärken,<sup>91</sup> aber auch die gedankliche Bewegung von Komik zu Ernst bzw. umgekehrt verdeutlichen.<sup>92</sup>

In Einzelfällen erkennt wohl nur der (nachprüfende) Leser komische Wirkung,<sup>93</sup> während der Hörer beim raschen Ablauf des Spiels überfordert war. Auf diese Fälle wurde hier nicht verzichtet, es sei aber an die (o. g.) Subjektivität der Wahrnehmung/Deutung erinnert und zugleich betont, dass diesbezüglich detaillierte Wertungen seitens des breiteren antiken Publikums unbekannt sind. Blicken wir kurz auf das Lachen der Akteure selber. Für sie ist das Spiel eine (weithin) ernste Angelegenheit, bei der sie eher selten Grund zu lachen haben;<sup>94</sup> oder sie wollen zwar vielleicht lachen, dürfen aber wegen der jeweiligen Umstände der Handlung gar nicht oder erst später lachen.<sup>95</sup>

PS. Der antike Zuschauer fühlte sich bei der vergleichsweise ruhigen Komik des Terenz insgesamt gut unterhalten.<sup>96</sup> Die viele Jahrhunderte währende Beliebtheit des Terenz, seine Wirkung in ganz Europa ist belegt.<sup>97</sup> Vom Glauben, dass dieser große Dichter nach wie vor einen Platz in den Lehrplänen verdient, will sich der Verfasser nicht abbringen lassen: Auch heutige Leser (nicht nur Philologen und Lehrer, auch Schüler) sollten ihn kennenlernen (dürfen!). So sei zuletzt die Hoffnung geäußert, dass der vorliegende Versuch diejenigen Kollegen, die etwa die Lektüre der ‚Adelphen‘ wagen, ermutigt, ein wenig anregt (auch durchaus zum Widerspruch) und unterstützt.

#### Anmerkungen:

- 1) Das zugrunde liegende ‚comicus‘ bedeutet auch ‚zur Komödie gehörig‘; diese Bedeutung wird hier nicht verfolgt.
- 2) Eine grundsätzliche Untersuchung zur Komik ist nicht beabsichtigt; vgl. dazu etwa H. R. Jauss, *Zum Problem der Grenzziehung zwischen dem Lächerlichen und dem Komischen*, und M. Fuhrmann, *Lizenzen und Tabus des Lachens – Zur sozialen Grammatik der hellenistisch-römischen Komödie* (beide in: W. Preisendanz/R. Warning, *Das Komische*, München 1976, 65-101 bzw. 361-372).
- 3) P. Kruschwitz, *Terenz*, Hildesheim 2004, 189, schreibt: „Wissenschaftlich ist dem Phänomen (= Komik) wohl nur beizukommen, wenn man sich bemüht, weitestgehend von persönlich geprägten Geschmacksurteilen ... zu abstrahieren“ (dazu aber in Klammern: „sofern dies möglich ist“).

- 4) Vgl. W. Steidle, Probleme des Bühnenspiels in der neuen Komödie, in: Ausgewählte Aufsätze, Amsterdam 1987, 395: „Spielanweisungen außerhalb der Texte gibt es in der Komödie ebensowenig wie in der Tragödie ...“
- 5) Vgl. Zusammenfassungen wie bei H. Juhnke, Terenz (in: E. Lefèvre, Das römische Drama, Darmstadt 1978, 291-293). K. Büchner, Das Theater des Terenz, Heidelberg 1974, 419, schreibt sogar in einer breiten Deutung der ‚Adelphen‘ etwa zu den Szenen ab 882 nur, sie ließen „den Zuschauer aus dem Lachen nicht herauskommen.“
- 6) Z. B. den Lehrer, der die Aktualität der ‚Adelphen‘ aufweisen will. Für ihn sind auch die Brückentexte (in kleinerem Satz) gedacht, wenn er etwa die hier vorgelegten Texte als Ansatz zu seiner Lektüreauswahl nutzen will (vgl. dazu die vom Vf. mit W. FLURL erstellte gekürzte Schulausgabe der ‚Adelphen‘, München 2011).
- 7) Der Anspruch, alle ‚komischen‘ Stellen zu erfassen, wird für die folgenden Seiten nicht erhoben.
- 8) Vgl. die Differenzierung der Qualität des Lachens, etwa in kurz lachen, lächeln, schmunzeln usw.
- 9) Vielleicht zeigt er bei diesem Pronomen auf die Zuschauer im Publikum, die eben nicht gelacht haben.
- 10) Vgl. zu diesem Motiv für Komik H. Bachmaier, Texte zur Theorie der Komik, Stuttgart 2005, 131.
- 11) Doch in 811ff. sagt Micio, Demea habe erwartet, er werde noch heiraten. 929-945 wird aus dem ersten „Keim“ die Szene, in der Micio zur Heirat genötigt wird (vgl. Martin, Terence, Adelphoe, Cambridge 1976. 105 zu 32-34).
- 12) Er gehört als *senex iratus* und Gegenbild des verständnisvollen Vaters (Micio), wie später der Zuhälter (Sannio) oder der *servus currens* (Geta), zum Kernbestand des Komödienpersonals.
- 13) Büchner (275) schreibt bez. der Diphilos-Szene II 1 von „Bewegungskomik“ (Diese hat aber weniger mit dem Text, der hier untersucht wird, als mit der Aufführungspraxis zu tun.) Aeschinus’ „Stehenbleiben“ mit der folgenden Auseinandersetzung nennt er etwas pauschal „Anlaß zu einer sehr lustigen Szene“ (369).
- 14) K. Dziatzko – R. Kauer (Ausgewählte Komödien des P. Terentius Afer, ... Adelphoe, Leipzig 1903 zu 156) meinen: „Sannio schreit seine ersten Worte wohl noch hinter der Szene.“
- 15) Donat (zu 173) meint, der Sklave habe *geminabit* als *gemma!* verstanden.
- 16) Vgl. H. Bergson, Das Lachen (bei H. Bachmaier 80): „Als eine ... Eigenschaft des Komischen möchte ich ... die Gefühllosigkeit betonen .....“
- 17) Aeschinus wird für die gewaltsame Entführung der Bacchis bewusst einen rechten Raufbold ausgewählt haben.
- 18) Die Schläge auf der Bühne (auch frühere, vgl. 88-91; 159) führt Parmeno; Aeschinus gibt nur den Befehl und ist darum verantwortlich (vgl. 200 und 213 sowie seine Drohung in 182).
- 19) Sein Sequor (280) ist ein anderes „folgen“ als in II 1; die rahmende Äußerung bemerkt nur ein genauer Leser.
- 20) Vgl. *Heautontimorumenos*, Prolog 35ff.
- 21) Büchner (385): „Die Übertreibungen ... bewahren vor dem Aufkommen einer nur der Tragödie angemessenen Stimmung“.
- 22) So seit Donat, der dazu auf ... *Animam recipe* (323f.) verweist, die gängige Meinung.
- 23) Vgl. zur Formulierung etwa Bachmaier 125.
- 24) Schwer nachvollziehbar ist Büchners Deutung der Klage Demeas in 355-360: „... je wütender Demea falsche Möglichkeiten aufstellt, um so mehr lacht der Zuschauer.“ (390). Eher bedauert dieser den verzweifelten Demea?
- 25) Dass der ‚weitsichtige‘ Demea für Aeschinus eben die Situation erwartet, in der Ctesipho schon war (274 f.), ohne dass es Demea bemerkt hat (vgl. Büchner 391), erkennt nur der aufmerksame Leser.
- 26) Donat z. St.: *ridebis haec optantem Demeam* (ohne nähere Erklärung).
- 27) Büchner (391) schreibt zur Versreihe: „(Demea wird) zum ersten Mal mit erschütternder Wucht bloßgestellt.“
- 28) Vorbereitung dazu bzw. zum ganzen Motiv sind kurz zuvor Syrus’ Anweisungen (376 b-381).
- 29) Vgl. Donat zu 536: *et ‚meas‘ et ‚tuas‘ cum gestu pronuntiare debemus, ut intellegatur irrisio*. Büchner (397) meint: Im „ungläubigen ‚meas‘ ... klingt ... die ganze Paradoxie und Komik der Syrus-Demea-Szene nach.“
- 30) ... *Primus sentio mala ...; primus rescisco omnia; primus porro obnuntio; aegre solus, si quid fit, fero*. Damit reizt er Syrus zu dem bösen Wortspiel (beiseite): *Rideo hunc: primum ait se scire – is solus nescit omnia*. (546-548).
- 31) Vgl. Büchner 398.
- 32) Bis 578 war also der Weg für Demea nachvollziehbar. Meint das Donat (zu 578: *observa Terentianam consuetudinem, qua inducit nonnihil sapere eos qui falluntur*)? Pauschal verweist Büchner auf das Motiv vom „Bauerntölpel“, der in der Stadt „sich nicht zurechtfindet“ (398).
- 33) Vgl. auch 635 b f. Büchner ergänzt (402): „Die Spannung, wie Micio alles geregelt hat, bleibt noch bestehen.“

- 34) Die positive Prognose Micios (Erubuit: salva res est. 643) verstärkt diesen Eindruck.
- 35) So fragt er: Ist der Vorgang in Ordnung (iusta) (660)? Verhält sich Micio nicht duriter-inmisericorditer-inliberaliter (662-664)? Später spricht er noch von einem facinus indignum (669).
- 36) Non. (661), Quid illam ni abducat? (662), Quam ob rem? (665); vgl. schon zuvor: Sic est. und Ita. (655).
- 37) K. Dziatzko – R. Kauer z. St.: „Mit dem ist es aus“. Hübsch erklärt Donat: ... ita dixit, ut infantibus nutrices de terriculis dicere solent, quas cum ipsae confinxerint, abolitas volunt, postquam illos vident nimium pavere.
- 38) I. Kant, Kritik der Urteilskraft 1790 (zitiert nach Bachmaier, 25) beschreibt so ein Merkmal von Komik.
- 39) Vgl. die liebevollen Worte in 707-711. Büchner (405) deutet 702 f. so: „Aeschinus geht auf diesen“ (sc. scherzenden) „Ton ein“.
- 40) So Donat zu dem (mit Alliteration betonten) ut, Syre, te cum tua / monstratione magnus perdat Iuppiter! 713f..
- 41) Donat (zu 717) ... ‚obsidere‘ ... convenit ... repente aggressuro.
- 42) als Antwort auf Demeas Ah nescis und Ah stulte, tu ... somnias; ähnlich Audivi (729) und Scilicet (l. c.).
- 43) Vgl. Büchners treffende Kommentierung (406f.).
- 44) Vgl. Donat zu 748: posset dicere ‚non est Aeschini amica‘, sed celandi est culpa Ctesiphonis.
- 45) Die Entsprechung exitum – redeas zeigt (vielleicht) einem Leser, dass Syrus mit seinem Wunsch (775) mehr recht gehabt hatte, als ihm bewusst war.
- 46) Der leicht schwankende Syrus „kämpft“ mit dem alten (vgl. später 881: qui sum natu maxumus) Demea, der übertrieben droht, ihm den Schädel mit seinem Stock einzuschlagen, – und er verliert.
- 47) Donat (zu 782) übertreibt: demisso et desperanti vultu ... dicit.
- 48) Vgl. das selbstironische laute ... munus administrasti tuom (764).
- 49) Vgl. Büchner 410
- 50) Vgl. Martin zu 790: „... at this point the poet intends his audience to find Demea's exaggeration ridiculous.“
- 51) Büchner (412) interpretiert so: „Demea weiß selbst nicht genau, ob es ernst oder schon nicht mehr ernst ist.“
- 52) Zu brüchig ist die friedliche Einigung. Anders urteilt Donat (zu 844): haec cum risu dicit Micio.
- 53) Vgl. aber Donat zu 850: ... ridere cogit invitum bzw. zu 852: ... subrisisse videatur invitus.
- 54) Zu den Szenen ab 882 vgl. Büchners pauschale Bemerkung (s. o. S. 1, Anm. 5).
- 55) so ungewöhnlich, dass Demea ihre Richtigkeit betonen muss (hoc verumst ... 888).
- 56) Geta, ein Sklave Sostratas, geht Demea eigentlich nichts an.
- 57) Vgl. Donat zu 895. Zur komischen Wirkung von „Wiederholung“ vgl. H. Bergson (bei Bachmaier 129).
- 58) Paullatim und primulum deuten, betont durch Alliteration, einen entsprechenden Fortgang an.
- 59) Der erste Teil erinnert (für Leser erkennbar) an Micios Natura tu illi pater es, consiliis ego. (126), der zweite greift Aeschinus' Worte (701) auf. Donats Notiz zu 903 (magis comicum quam ‚amo‘) besagt nur, dass die Wendung ‚eher zur Komödie passt‘. ‚Spaßig‘ wirkt sie allenfalls durch den Kontrast zu Demeas bisherigem Sprechen.
- 60) In der zitierten Schulausgabe erhält Sic soleo durch Kürzung einen anderen Bezug.
- 61) Vgl. Demeas (auf Beifall zielende) Verurteilung seiner Ehe: duxi uxorem: quam ibi miseriam vidi! (867).
- 62) G. E. Lessing, Hamburgische Dramaturgie, 100. Stück, meint: „Der Einfall macht uns anfangs zu lachen“, tadelt aber, dass Micio nicht „mit einer ... ernsthaften Wendung“ das Treiben beendet.
- 63) Vgl. Donat zu 929.
- 64) Indem er Demea nicht direkt fragt, sondern mit hic ... über ihn redet, versucht er, irgendwie Haltung zu bewahren.
- 65) Donat schreibt zu 934: magna vis in pronomini-bus posita est ... Ein weiteres te betrifft Aeschinus.
- 66) Donat schreibt freilich zu 945: ridicule dixit et comice uxorem se ducere, non quia velit ..., sed ut obsequatur iuventibus. Man möchte ihm wohl nur das ‚comice‘ (im Sinne von ‚zur Komödie passend‘) glauben.
- 67) Vgl. 956. Dass Micio einer Bitte des Sohnes in vorauseilendem Gehorsam komisch vorgreift, erkennt nur der Leser.
- 68) Vgl. Donat zu 962
- 69) Vgl. Donat zu 964. – Demea verspottet hier den Syrus, wie dieser ihn in 422-429 verspottet hatte.
- 70) Anders Büchner (421): „Demea gelingt ... das Scherzen so gut, er ist zuletzt so wenig plump, daß man spürt, wie ... die urbanitas als solche aus ihm spricht (964 ff.).“
- 71) Das Publikum hört da nichts Komisches mehr. Doch zufrieden mit dem ‚Happy-End‘, bei dem fast alle gewinnen, kann es je nach Sympathie

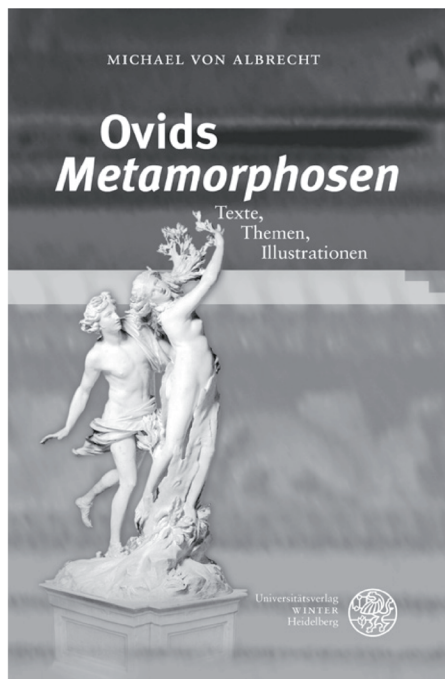
- Micio, Demea oder Syrus (vgl. Kruschwitz 162f.) zum ‚Sieger‘ erklären.
- 72) Vgl. aber Büchners Formulierung S. 1, Anm. 5
- 73) Vgl. im Kleinen Micios „Weiberfeindschaft“ (in I 1, 28-34 und 43f.; zum Ausdruck: Büchner 361f.); zum Ganzen M. Fuhrmann l. c. 66: „Das allgemeinste Merkmal der hellenistisch-römischen Komödie besteht ... darin, daß sich im bürgerlichen Kosmos der Familie Defekte hervortun, die im Verlauf des Bühnengeschehens behoben werden.“ Ein „Defekt“ ist hier etwa die Störung des Vertrauens zwischen Adoptivsohn und Vater.
- 74) Etwa dem Sklaven, der einem verliebten Jungen hilft, oder dem servus currens, der Unheil verkündet.
- 75) Prügelszenen etwa sind nur kurz: II 1, 168-175 wirkt zudem wesentlich durch die verbale Vorbereitung bzw. Kommentierung komisch. Noch kürzer ist die Rangelei in V 2, 780-782. Getas Brutalität in III 2, 310-319 ist theoretischer Natur und wirkt deshalb komisch, die von Syrus beklagte in IV 2, 554-568 ist erlogen.
- 76) Vgl. zum einen I 1, 28-34 (mit 43 f.) oder V 8, 933f. und zum anderen IV 5.
- 77) Vgl. Dromos Erscheinen in V 2 oder Demeas falsche Freundlichkeit gegenüber Syrus in V 5.
- 78) Vgl. in III 2 (zu 310-319) Getas Wutrede. Ähnliches gilt für das sprachliche Missverständnis in II 1 (168-175).
- 79) Vgl. zum einen IV 2 (571ff.): Demea meint, eine richtige Wegbeschreibung erzwingen zu können, und wird in die ‚Wüste‘ geschickt; zum anderen IV 5 (639-678): Micios „Spiel“ bewegt. Aeschinus zum Geständnis.
- 80) Vgl. III 3 (373-399): Syrus verspottet Demeas Scheinwissen. Grundsätzlich unterlegen ist ein Zuhälter wie Sannio; vgl. dazu 188f. oder 265.
- 81) Vgl. IV 7 (720-741; 742-757): Demeas Dispute mit Micio.
- 82) Vgl. V 2 (Syrus wird überrascht) oder V 8 (bis 931): Micio meint, Demea wie in IV 7 ‚auflaufen‘ lassen zu können.
- 83) Wie Demea gegenüber Micio ab V 5; Demea gewinnt freilich wesentlich durch Aeschinus‘ Hilfe.
- 84) Wenn Demea ironisch wird (vgl. IV 7, 749-752), übertrifft ihn doch am Ende (753) Micio und erntet das Lachen.
- 85) So in IV 2 (571-587): Demea wird in die Irre geschickt; er kehrt IV 6 müde, aber unbeschädigt zurück; so auch in V 3 (842-851): Micios Beifall für Demeas Bacchis-Plan lässt mit dem Hinweis auf Ctesipho Milderung ahnen.
- 86) M. Fuhrmann, l. c. 101 nennt es geradezu „unweigerlich“.
- 87) Vgl. Micios Erzieher-Ernst (IV 5), die Betroffenheit (IV 7 zu 727, 737f.), die Gedanken zu „humanitas“ (733-736).
- 88) Vgl. IV 2 (569 ff.): Syrus gibt Demea das Gefühl der Überlegenheit und wird so selbst überlegen; IV 5 (etwa 670-678): Micios Absicht zu „spielen“ scheint sich in echten Ärger zu verkehren, bevor dann die Lösung erfolgt.
- 89) Vgl. etwa IV 6; für II 1 gilt dies (noch) nicht; die Komik entsteht hier aus dem Spiel bzw. Wortspiel.
- 90) Vgl. zum einen IV 2 (553) oder IV 5 (639), zum andern IV 2 (587) oder V 5 (884f.).
- 91) Vgl. etwa II 1 (159-174): Die Schläge gegen Sannio kündigen sich ab; III 2 (310-319): Getas Rede in gipfelt in fünf asyndetischen, irrealen Formen und wird eigentlich erst so komisch wirksam.
- 92) Vgl. neben III 2 (310-319) in IV 5 (639-678) den mühevollen Weg zur Lösung der Vater/Sohn-Problematik.
- 93) Vgl. etwa den Wortwechsel zwischen Syrus und Ctesipho in IV 1 (517-537), aber auch den Bezug in I 1 (28-34 zu 43f. bzw. V 8) oder den der Parodie des Syrus (III 3, 424-429) zu Demeas Worten (V 9, 964-968).
- 94) So lächelt Micio in IV 5 (etwa 703); in V 3 (748-752) lacht wohl Demea.
- 95) So darf Syrus in III 3 (zu 399 und 411f.) nicht (oder nur beiseite) lachen. Am Ende von IV 2 lacht er erst, wenn Demea weg ist; ähnlich lacht Demea wohl nur beiseite in V 6 (898).
- 96) Dass dies nicht für jede Komödie des Terenz gleich gilt, ist bekannt, ebenso wie etwa Caesars Kritik an der „vis ... comica“ des Dichters.
- 97) Zur Rezeption des Terenz in der Antike vgl. allgemein E. Lefèvre in: Handbuch der lateinischen Literatur der Antike, Bd. I, hrsg. von W. Suerbaum, München 2002, 250-252.

HELMUT OFFERMANN, München



ALBRECHT, MICHAEL VON  
**Ovids Metamorphosen**

Texte, Themen, Illustrationen  
2014. 262 Seiten, 15 Abbildungen.  
(Heidelberger Studienhefte zur  
Altertumswissenschaft)  
Geb. € 28,-  
ISBN 978-3-8253-6320-8



MEIER, MISCHA  
**Caesar und das Problem  
der Monarchie in Rom**

2014. 83 Seiten, 12 Abbildungen.  
(Schriften der Philosophisch-  
historischen Klasse der Heidelberger  
Akademie der Wissenschaften,  
Band 52/14)  
Kart. € 24,-  
ISBN 978-3-8253-6248-5

WINTER, KATHRIN  
**Artificia mali**

Das Böse als Kunstwerk in  
Senecas Rachetragödien  
2014. 340 Seiten. (Bibliothek  
der klassischen Altertumswissen-  
schaften, Band 145)  
Geb. € 56,-  
ISBN 978-3-8253-6351-2

WOHLLEBEN, DOREN  
**Enigmatik –  
Das Rätsel als herme-  
neutische Grenzfigur in  
Mythos, Philosophie und  
Literatur**

Antike – Frühe Neuzeit –  
Moderne  
2014. 335 Seiten, 4 Abbildungen.  
(Bibliothek der klassischen Alter-  
tumswissenschaften, Band 146)  
Geb. € 54,-  
ISBN 978-3-8253-6355-0

WESSELS, ANTJE  
**Ästhetisierung und  
ästhetische Erfahrung  
von Gewalt**

Eine Untersuchung zu Senecas  
Tragödien  
2014. 308 Seiten. (Bibliothek  
der klassischen Altertumswissen-  
schaften, Band 137)  
Geb. € 42,-  
ISBN 978-3-8253-6084-9

## Nec stupidis nec morosis – nichts für Dummköpfe, nichts für Sauertöpfe:

### Lateinische Chorwerke aus zwei Jahrtausenden von Jan Novák (1921-1984)

Nach langer Ankündigung ist sie nun erschienen: die neue Prager Novák-CD<sup>1</sup> mit vier lateinischen Chorwerken, wie sie verschiedener kaum sein könnten: Von VERGIL bis zur Gegenwart spannt sich der Bogen, Rhythmisches mischt sich mit Metrischem, Trauriges mit Heiterem, Frommes mit Frivolem. Ich folge nicht der Reihenfolge des Produzenten, der *more Homericum*, wie die Rhetoren sagen, die präsumtiven Hauptschlager an Anfang und Ende gesetzt hat, sondern richte mich als Latinist *serie temporum* nach den Epochen der lateinischen Literaturgeschichte.<sup>2</sup>

Da steht denn am Anfang ein bis dato fast völlig unbekanntes Werk, das aber doch vielleicht als musikalisches Glanzstück der Sammlung gelten kann: *Fugae Vergilianae* (1974). Hier hat JAN NOVÁK, der 1968 vor den Truppen des Warschauer Pakts aus Brünn nach Deutschland, dann nach Dänemark und Italien floh, dieses sein Lebensthema Flucht, *fuga*, viermal in der dafür wie geschaffenen Form der „Fuge“ verarbeitet. *Tityre tu patulae ...* (ecl. 1,1-5) kontrastiert den behaglich auf heimischem Grund flötenden Tityrus mit Meliboeus, der aus seiner Heimat „fliehen“ muss (V. 4 *fugimus*): Streng den Vorgaben des daktylischen Hexameters folgend<sup>3</sup> versteht es Novák doch, die Schicksale der zwei Hirten auch rhythmisch zu kontrastieren, bis am Ende beider Themen verschmelzen. In der Vertonung von nur fünf Versen ist hier etwas vom Ganzen der Ekloge *in nuce* erfasst.

Die zweite Nummer aus den *Georgica* (3,284f.) ist ein virtuoses Bravourstück: Über einem hetzenden Bass-Ostinato *fugit fugit tempus*, das sich (ausnahmsweise) rücksichtslos auch über Positionslängen hinwegsetzt, rollt in unaufhaltsamer „Flucht“ das Rad der Zeit:

... *fugit interea, fugit irreparabile tempus,*  
*singula dum capti circumvectamur amore.*

Nur gegen Ende scheint einmal die „Liebe zum Detail“ (*singula*) eine Verschnaufpause zu geben, dann geht die atemlose Fahrt weiter bis zu einem Ende, das mehr ein Fadeout ist.

Nummer drei, Vergils letztem und größtem Werk entnommen (*Aen.* 9, 717-719), reißt uns in den italischen Krieg, den die Troer zeitweilig ohne ihren Führer Aeneas bestehen müssen. Im ersten Teil macht Mars in geharnischten Daktylen den Latinern Mut (*animum viresque Latinis addidit*), im zweiten treibt er persönlich die Troer durch schwarze Furcht zur „Flucht“ (*immisitque fugam*); und diese scheinen, wenn schließlich beide Themen gleichzeitig verarbeitet werden – die für den Chor wohl diffizilste Partie des Werks –, keine Chance mehr zu haben: Mars ist und hat das letzte Wort. Nur der Vergilkenner weiß, dass in Buch 10 Aeneas wieder den Seinen beistehen wird.

Dann geht es in Nummer vier (ecl. 10,75-77) zurück in die diesmal betulichere Welt der *Bucolica*. Dem bisherigen Thema „Flucht“ entspricht, das Werk rundend, nun die „Heimkehr“: Die Schatten des Abends werden den Sängern beschwerlich; Zeit auch für die Ziegen, nach Hause zu gehen. Wieder werden zwei, hier stark kontrastierende Themen (*Surgamus ...* und *Ite domum*) zunächst getrennt in Fugati bearbeitet, dann in berückendem Wohlklang miteinander vereint. Man denkt daran, dass der 1984 verstorbene Novák die ersehnte Heimkehr Mährens nach Europa nicht erleben durfte.

Aus der Welt der klassischen, streng metrischen Hirten treten wir nun ein in die rhythmische Pastoralmusik des christlichen Mittelalters: Mit seiner Kantate *Invitatio pastorum* (1971, für Soli, Chor und Flöte, letztere von Nováks Tochter CLARA gespielt) zeigt Novák, dass die berühmten *Carmina Burana* auch nach CARL ORFFS Geniestreich musikalisch noch längst nicht ausgeschöpft sind. Sie enthalten ja neben lyrischen auch dramatische Texte, darunter ein umfangreiches Weihnachtsspiel. Mit sicherem Griff hat Novák daraus den Teil vertont (CB 227,218-250), der sich durch Dramatik und innere Musikalität besonders für eine Weihnachtskantate eignet. Denn dem Engel, der brav nach LUKAS (2,10-



15) den Hirten die frohe Botschaft vom Kind im Stalle bringt, widerspricht voller Hohn als sein eigener *advocatus diaboli* der Teufel persönlich, der mit höllischem Scharfsinn das Absurde der Geschichte nachweist: „Wie sollte die Gottheit sich in eine Futterkrippe bequemen?“ (*argumentum e moribus*):

*Tu ne credas talibus,  
pastorum simplicitas!  
Scias esse frivola,  
quae non probat veritas:  
quod sic in praesepio<sup>4</sup>  
sit sepulta deitas,  
nimis est ad oculos  
reserata falsitas.*

Ein infernalischer Chor sekundiert mit kakophonischem *Hahahā Hahahā ...*, während die von oben sukurrierenden Engelein lieblichen Unsinn trällern (*ex filio lio lio lio ...*). Die ratlos verstörten Hirten werden schließlich nicht durch schlaue Argumente zur Wahrheit geführt, sondern durch die schiere Macht der Musik: Ein triumphierendes *Gloria Alleluia* bringt sie statt zur Rason zum Glauben, und mit dem traditionellen *Adeste fideles, Venite adoremus*, neu aufgebügelt, huldigt man dem Kindlein, „in Windeln gewickelt und in einer Krippe liegend“.

Jan Novák, den die Natur selbst mit einem Kindergemüt begnadet hatte (und dem die christkatholische Religion die *naturalissima* schien), hat dies himmlisch naiv komponiert, dabei aber durchaus auch einen theologischen Gehalt vermittelt: Der im Wortsinn „verleumdende“ *diabolus* vertritt ja eben den Standpunkt der „Welt“, auf den PAULUS abhebt, wenn er sagt, das Evangelium sei „eine Torheit denen, die verloren werden“ (1. Kor. 1,18). Nur gerade an die Musik als bekehrende Kraft hätte der strenge Apostel hier wohl nicht gedacht. Vielleicht macht sich aber einmal ein ehrgeiziger Kirchenchor daran, dieses schon von Hause aus zur Musik gedachte Spiel auch auf die Bühne zu bringen. Regieanweisungen wären schon in der Originalhandschrift vorhanden.

Wir kommen in die Gegenwart. *Testamentum*, verfasst vom Meister schwäbischer und lateinischer Dichtung,<sup>5</sup> JOSEF EBERLE, von Novák für Soli, Chor und vier Hörner vertont (1966),

ist schon vom Text her ein brillantes Werk der Satire: Mit ihm und anderen wies Apellus („Eberle“) 1964 nach, dass er zwei Jahre zuvor mit Recht von der Universität Tübingen (als erster Deutscher seit Hunderten von Jahren) zum leibhaftigen *Poeta laureatus* gekrönt worden war. Äußerlich ist das Gedicht angeregt durch das satirische Testament des berühmten FRANÇOIS VILLON. Aber anders als bei Villons Balladensammlung handelt es sich hier um ein echtes „Vermächtnis“ in 21 rhythmischen Strophen (mit je 4 reimenden Versen zu 7 + 6 Silben, der sog. Vagantenstrophe). In ihnen verteilt der Dichter, übrigens 22 Jahre vor seinem wirklichen Tod (1986), jeweils ein Stück seiner Habe unter die Hinterbliebenen, wobei er einzelne Körperteile nicht ausnimmt: Die Augen vermacht er denen, die Recht und Unrecht nicht sehen; die gewitzten Ohren sollen den Arglosen nützen, die auf braune oder rote Verführer hereinfliegen. Gerne überlässt er seine Titel und Ehrungen den Flammen (damit sich irgend ein Fräulein mit dem Ruß die Brauen färben kann); aber von den Gedichten widmet er doch nur einen Teil der Vernichtung. Für sie erhofft er sich die namentliche Verewigung in einem Schleichweg seiner Heimatstadt Rottenburg:

*Ad poetae gloriam  
meum lego gratis  
nomen magistratibus  
huius civitatis:  
Angiporto tacito  
nomen imponatis,  
ubi furtim iuvenes  
ludant cum amatis.*

Eberle hat diese Strophe, wie sein ganzes Opus, auch auf deutsch nachgereimt:

*Meinen Namen will ich einst  
– wir Poeten brennen  
ja auf Nachruhm – dieser Stadt  
gratis zuerkennen:  
Ein verschwiegenes Gässlein soll  
man nach mir benennen,  
wo sich abends ungestört  
Liebenspärchen können.*

Aus dem Gässlein wurde nichts; dafür benannten die Rottenburger Magistrate nach ihrem berühmten Sohn noch zu dessen Lebzeiten, 1976,

eine Josef-Eberle-Brücke<sup>6</sup> – wo dann Liebespärenchen allerdings nicht ebenso gut können ...

Jan Novák, immer auf der Suche nach erstklassigen lateinischen Texten, scheint relativ früh an Eberle geraten zu sein. Schon 1964 vertonte er als Popschlager (für einen Film) *Qui decepti sunt amore*. Vieles folgte später nach. Das von Eberle nur als Privatdruck verbreitete Testamentum dürfte ihm vermutlich als dessen persönliches Geschenk bekannt geworden sein. Von den 21 Strophen vertont Novák immerhin 13, die ihm musikalisch die dankbarsten scheinen. Dabei ist die Vertonung so farbig bunt wie der Text. Nur in einer Partie (Str. 4-6) hört man die pulsierenden Rhythmen von CARL ORFFS *Carmina Burana* durchklingen; in der Regel hat jede Strophe ihren ganz eigenen, un-orffischen Charakter, besonders auch was die Begleitung durch die Hörner angeht, die sich bald parodistisch im Choral ergehen (Str. 9), bald frech, die Trauermusik geradezu störend, dazwischenplärren (bes. Str. 3). Die Wahl gerade dieser Instrumente ergab sich übrigens aus der römischen Begräbnismusik, in der neben den *tubae* die lauten *cornua* dominierten. Richtig feierlich wird Novák nur, wo es um das bewusste Gässlein geht (Str. 11).

Da Eberle das Lateinische in traditionell schwäbischer Weise aussprach und dementsprechend dichtete, musste Novák, der auch in seinen Kompositionen eigentlich nur die klassische, auch auf Bewahrung der Silbenquantitäten gerichtete Aussprache zuließ, bestimmte Kompromisse machen. Im Gegensatz zur Ersteinpielung des Werks durch den Prager Philharmonischen Chor (unter Nováks Freund PAVEL KÜHN)<sup>7</sup> halten sich jetzt die *Martinů Voices* (unter LUKÁŠ VASILEK) hier, wie bei der *Invitatio pastorum*, nicht an diese Vorgabe Nováks, sondern folgen der traditionellen deutschen bzw. zentraleuropäischen Schulgewohnheit – wozu man bei aller Liebe zur *pronuntiatio restituta* eigentlich gratulieren muss: Erst jetzt reimt sich etwa in Str. 2 *maesto* auf *honesto*. An einer Stelle hat übrigens Novák selbst den Reim Eberles der eigenen Liebe zur klassischen Quantität geopfert und daraus sogar einen besonderen Effekt gewonnen. In Str. 12 war auf *nōvī* (ich weiß) zu reimen *ōvī* (dem Schaf). Novák lässt, gegen Eberles Absicht, das

*o* kurz und erzeugt durch seine Wiederholung *ōvī – ōvī – ōvī* ... den Eindruck einer Klage („o weh, o weh ...“) um das arme Lamm, das dem Wolf zum Opfer fällt (für Novák in einem späteren Werk das Symbol der Vergewaltigung der Tschechoslowakei durch die Sowjetpanzer<sup>8</sup>). Mit dieser Klage klingt auch bedeutungsvoll das Werk aus. Die *Martinů Voices* interpretieren das hinreißend, wie sie überhaupt durch ihr Tempo und Temperament den berühmten Pavel Kühn noch übertreffen. Testamentum dürfte das populärste Stück der neuen CD werden.

Noch charakteristischer für Novák sind aber wohl die streng metrischen *Exercitia Mythologica* (1968).<sup>9</sup> Der Titel führt fast in die Irre. Hier wird nicht schulmäßig die antike Mythologie eingeübt, vielmehr handelt es sich um metrische Exerzitien, die an Hand antiker Mythen-, meist Göttergestalten durchgeführt werden. Der griechische Lyriker ALKAIOS hatte eine Ode geschrieben, die nur aus *Ionici a minore* (wwqq) gebildet war; HORAZ ahmte das nach (*carmen* 3,12), wobei er je zehn Metren zu einer von insgesamt vier Strophen verband: *Miserarum est neque amori* ... Novák, mit Horaz früh vertraut und von Beginn seiner Lateinstudien an auch selbst ein publizierender Dichter, wagt es nun, volle neun solcher Strophen in diesem strapaziösen Versmaß zu verfassen und sie verschiedenen musisch bedeutungsvollen Personen zu widmen. Nur bei den Zäsuren gönnt er sich gewisse Freiheiten.<sup>10</sup>

Die Kunst der Komposition bestand darin, die extreme Eintönigkeit dieses zu einem Walzer tendierenden dadadamdam-dadadamdam durch immer neue Figuren, Sinneinschnitte, Verteilung auf die Stimmen usw. aufzubrechen, wobei die Silbenquantitäten zwar genau bewahrt wurden, aber die strenge 1:2-Relation für kurze und lange Silben auch variiert werden konnte. So entstand aus dem *exercitium* (Etüde) ein wahres Übungs- und Lehrstück (*in usum compositorum*) für eine schöpferische Gestaltung antiker Verse. Novák als sein eigener Poet erneuert hier die Einheit von Dichter und Musiker, wie sie in der frühen griechischen Lyrik bestanden hat.

Die Texte, verfasst im Jahr der tschechischen Katastrophe (1968), sind wieder von einer wunderbaren Naivität. Bei Apollo, der

als Musaget natürlich am Anfang stehen muss, gedenkt Novák der *Parasiti Apollinis* (eigentlich: Schmausgenossen Apolls), denen er selbst angehörte (denn so hieß ein von ihm angeregtes musikalisches Ensemble in Brünn). Es folgt (mit Gitarren-Plim-plim-plim) Orpheus, Vater der Lyrik und Sinnbild für die Macht der Musik, der auch der Höllenhund erliegt. Erato mit ihrer Leier, die Muse der Liebesdichtung, als *era dulcis* Novák besonders lieb, folgt an dritter Stelle. Am Beispiel des Midas, dem Apoll die Ohren eselsmäßig lang zieht, wird mit gewissen Musikkritikern abgerechnet. Die vielfach nachhallende Echo lehrt, dass Ionici auch einen Kontrapunkt zulassen (*canones nos docet artemque fugarum*), nicht das effektivste, aber kunstreichste Stück. Nun kommen, nachdem eingangs drei Vertreter des Saitenspiels (Apollo, Orpheus, Erato) aufgetreten waren, auch zwei prominente Holzbläser: Minerva, die ihren Aulos wegwirft, weil er das Gesicht entstellt, wird zunächst verspottet, doch bald entschuldigt sich der Dichter bei ihr in einer Palinodie. Dann erscheint aus VERGILS erster Ekloge Tityrus, der flötend seine Amaryllis besingt: Dem metrischen Latein überlagert ist hier eine chaconneartig wiederholte, italienisch gesungene Phrase des Renaissancekomponisten GIULIO CACCINI: *Amarilli mia bella*. Aber den musikalischen Höhepunkt bildet die furiose Muse Terpsichore (Reigenfreundin), die, wie angeblich Beethoven in der Siebten, eine wirbelnde „Apotheose des Tanzes“ liefert. Die ganze antike μουσική, aus Wort, Musik und Tanz bestehend, ist in diesem letzten Stück wiederhergestellt. Längst gehört es ins Zugaberenpertoire mancher Chöre.

An einem so kindlich schlichten Werk wie diesem scheiden sich die Geister. Bei der deutschen Erstaufführung vor 28 Jahren verdross einen seriösen Zeitungskritiker besonders das letzte Stück, in dem der tanzwütigen Terpsichore der Rock im chromatischen Glissando übers Knie rutscht, worauf der Chor – man denkt an MARILYN MONROES berühmteste Szene – ihre Beine<sup>11</sup> bewundert:

*Hilaris Terpsichore ter pede terram  
quatit aut forte quater. Vestis aberrat  
super alb(um) usque genu: qualia o brachia,  
o crus!*<sup>12</sup>

Eine solche Lappalie, meinte jener Sachwalter ernster Kunst, könne doch wohl nur dem gefallen, der grundsätzlich alles anstaune, was immer nur lateinisch sei. Nun, den Novákfreund werden solche Sauertöpfe nicht davon abbringen, hier wie die atemberaubende Musik so die Beine Terpsichores zu bewundern: *o brachia, o crus!*

Der Qualität der musikalischen Interpretation, die lebhaft akzentuierend hier wie sonst nichts zu wünschen übrig lässt, entspricht die Aufmachung der neuen CD, d. h. vor allem das ungewöhnlich gehaltvolle Beiheft, betreut von EVA NACHMILNEROVÁ, die als Prager Musikwissenschaftlerin über Nováks Leben und Werk promoviert hat.<sup>13</sup> Das Heft enthält nicht nur in vier Sprachen (lateinisch, englisch, deutsch, tschechisch) so gut wie ohne Druckfehler die umfangreichen Texte, sondern gibt auch eine Einführung in den Komponisten, die einzelnen Werke und sogar, man denke, in die Probleme der lateinischen Aussprache. Ich entsinne mich keines lateinischen Musikwerks, das mit solcher editorischen Sorgfalt auf Tonträger publiziert worden wäre. (Schon darum gehört die CD in jede Seminar- und Gymnasialbibliothek.) Als einziges, lustiges Versehen sei notiert, dass die Verfasserin versehentlich den Dichter JOSEF EBERLE, den langjährigen Herausgeber der Stuttgarter Zeitung und Träger des Bundesverdienstkreuzes, auch noch zum Rektor der Universität Tübingen ernannt hat. Der wirkliche Rektor von 1962, der berühmte Staatsrechtler THEODOR ESCHENBURG, nahm zwar damals Eberles Dichterkrönung vor, der Geehrte selbst aber hatte es zwar schon zum Ehrendoktor, aber noch nicht einmal zum Abitur gebracht. Wie Jan Novák war Eberle überhaupt erst als ein Spätberufener zum Latein gekommen. Beide bezeugten als geniale Dilettanten die Wahrheit des Spruchs, der auch für das Lateinische gilt und der über den von Novák mitbegründeten LVDI LATINI stand: *Amor docet musicam*.

#### Anmerkungen:

- 1) Testamentum. Jan Novák, Choral Works: Testamentum – The will (1966); Fugae Vergilianae – Virgilian Fugues (1974); Invitatio pastorum – Inviting of the shepherds (1971); Exercitia mythologica – Mythological exercises (1968).

- Martinů Voices, Ltg. Lukáš Vasilek, Supraphon (Czech Radio, Prag) SU 4159-2; ausführliches Beiheft (s. dazu unten). Das komplette Beiheft ist nachzulesen unter [http://www.martinuvoices.cz/cd/4159\\_Testamentum\\_BOOK.pdf](http://www.martinuvoices.cz/cd/4159_Testamentum_BOOK.pdf) (zuletzt 18.7.2014). Mit Tonproben vorgestellt ist die CD unter <http://www.supraphon.com/en/catalogue/releases/?item=1347> (zuletzt aufgerufen am 18.7.2014). Lieferbar ist sie bei amazon, jpc usw. – Sämtliche CDs mit Kompositionen Nováks findet man verzeichnet unter [http://stroh.userweb.mwn.de/novak/nov\\_cd.htm](http://stroh.userweb.mwn.de/novak/nov_cd.htm) (zuletzt 18.7.2014).
- 2) Vgl. zu den Lateinepochen in Nováks Werk: W. Stroh, „De Iano Novák musico Latinissimo“, in: VISVQVE ET AVDITV IVXTA VENERABILIS ADROGANTIAM EFFVGERAT [...] (Festschrift Bohumila Mouchová), Prag 2013, 177-191. Ein vollständiges Verzeichnis der Werke (nicht nur der lateinischen) unter [http://stroh.userweb.mwn.de/novak/nov\\_werkverz.htm](http://stroh.userweb.mwn.de/novak/nov_werkverz.htm) (zuletzt 18.7.2014), vgl. auch <http://www.jannovak.eu/> (zuletzt 18.7.2014).
  - 3) Novák ist der erste Komponist seit der Renaissance, der konsequent dem antiken Quantitätsrhythmus folgt; vgl. W. Stroh, „Jan Novák: moderner Komponist antiker Texte“ (zuerst 1999), in: Dino, Zeus und Asterix [...], hg. von Inken Jensen und Alfried Wiczorek, Mannheim 2002, 249-263. Seine Prinzipien hat Novák dargestellt in *Musica poetica Latina – De versibus Latinis modulandis*, München 2001 (mit Übers. u. Komm.).
  - 4) Der Teufel verrät hier ungewollt, dass er die Wahrheit weiß: Der allgemeiner redende Engel hatte nämlich noch nichts speziell von der Krippe gesagt.
  - 5) Zu vergleichen: Monika Balzert, „Rühmen und gerühmt werden: Josef Eberle als lateinischer Dichter“, in: Josef Eberle: Poet und Publizist, Stuttgart / München 2001, 139-162.
  - 6) Ihr widmete Eberle folgendes (ausnahmsweise nur deutsche) Distichon (nach Karlheinz Gepfert, in: Josef Eberle [wie oben Anm. 5] 87): „Bürger, die Brücke von einst trägt neuerdings Eberles Namen. | Brückengebühr entfällt, wenn man ein Buch von ihm kauft.“ Die Brücke wurde 2010 unter Beibehaltung des Namens neu gebaut.
  - 7) In: *Agnus Dei* (zusammen mit Werken von Barber, Poulenc, Slavický, R. Strauss, Joh. S. Bach), Supraphon, (1995) SU 0011-2231.
  - 8) So in der ersten Nummer der *Aesopia* (1981), mit Unterstützung des DAV eingespielt auf OBLG (1997) 0298 (leider mit unglücklicher Aussprache), erhältlich über <http://www.antike-zum-begreifen.de>.
  - 9) Auch dieses Werk wurde schon von Pavel Kühn mit dem Prager Philharmonischen Chor eingespielt: *Veni creator* (mit Werken von Penderecki, Reger, R. Strauss, Mendelssohn, Poulenc, Schönberg), Supraphon (1993) 11 1809-2 231. Bei den *Fugae Vergilianae* und der *Invitatio pastorum* handelt es sich jetzt um Ersteinspielungen.
  - 10) Novák hält sich nicht an die Regel des Horaz, dass mit dem Metrum immer auch ein Wort zu enden hat. So treten aber die Strophen als Einheit deutlicher hervor.
  - 11) In der Antike bewunderte man an der Tänzerin allerdings nur die Arme, nicht die ja in der Regel (außer bei Jägerinnen) unsichtbaren Beine; vgl. *Ov. ars 2,305 bracchia saltantis, vocem mirare canentis ...* und was Markus Janka (Kommentar zu Ovid, *Ars 2*, Heidelberg 1997) z. St. anführt.
  - 12) Meine Einteilung in Trimeter (3+3+3+1) ist ganz willkürlich. – Nováks *Hiat qualia o* usw. ist natürlich gut klassisch.
  - 13) Jan Novák (1921-1984): *Chapters of his creative years*, Diss. Prag 2013 (bisher leider nur tschech.).

WILFRIED STROH, Freising

### A. Fachwissenschaft

Aus dem 157. Jahrgang des **Rheinischen Museums** (2014) möchte ich zunächst den Beitrag von WERNER SUERBAUM hervorheben: „Tacitus-Kenntnisse vor Erfindung des Buchdrucks“, 75-103. Er lenkt den Blick auf die erste Geschichte der lateinischen Literatur in der Neuzeit, die zwischen 1426 und 1437 von dem Paduaner Juristen SICCO POLENTON verfasst wurde (ediert von B. L. ULLMANN, Rom 1928). Sie umfasst 18 Bücher, von denen allein sieben CICERO gewidmet sind. Suerbaum widmet sich der etwa eine moderne Druckseite langen Würdigung des TACITUS. Jahrzehnte vor der ersten gedruckten Ausgabe hatte Polenton Zugang zu einer Abschrift des *Codex Mediceus II*, also Kenntnis von Historien und Annalen (mit Ausnahme der Bücher 1-6). Es ist nicht uninteressant zu lesen, was man im 15. Jahrhundert über die Hauptwerke des großen Historikers für erwähnenswert hielt – und was nicht. THORSTEN BURKARD interpretiert OVIDS berühmtes *Militat omnis amans*-Gedicht (*Amor odit inertes*. Die mythologische Beispielreihe in Ovid, *Amores* 1,9, 113-153). Sollten sich unter den geeigneten Lesern Vertreter jener Schar frigidierender Philologen finden, die der Auffassung sind, die mythologische Beispielreihung Achill-Hektor-Menelaos-Mars am Ende des Gedichts sei schlecht begründet oder gar verfehlt, weil sie auf einem unzulässigen Umkehrschluss des leichtherzigen Dichters aus Sulmo beruhe (keinesfalls nämlich impliziere der Satz, jeder Liebende sei Krieger die Umkehrung, jeder [große] Krieger sei auch Liebhaber), so werden sie hier mit ihren eigenen Mitteln (einem gelehrten Aufsatz von 41 Seiten und 137 Anmerkungen) geschlagen.

Im **Philologus 158** (2014) gehen JENNY STRAUSS CLAY und AMIR GILAN anhand der bei HESIOD belegten ungewöhnlichen Bedeutung ‚gebären‘ für ἀνίημι möglichen Beziehungen zwischen der Theogonie HESIODS und der hethitischen Literatur nach („*The Hittite ‚Song of Emergence‘ and the Theogony*“, 1-9). Auf ein Distichon des MIMNERMOS, das Todesschicksal möge ohne Krankheiten und schmerzliche

Sorgen den Sechzigjährigen ereilen (fr. 6 W.), soll SOLON, so DIOGENES LAERTIOS, in zwei Distichen repliziert haben, der Dichterkollege solle schreiben „den Achtzigjährigen“. Diesem kleinen poetischen Wortwechsel (sollte er denn historisch gewesen sein) verleiht MELANIE MÖLLER („Das Spiel mit der Zeit. Beobachtungen zur agonalen Struktur in den ‚Alters‘-Elegien des Mimnermos und des Solon“, 26-52) unter Beiziehung weiterer elegischer und lyrischer Fragmente große Bedeutung und eine poetologische Dimension. STEPHEN KIDD („*Xenophon’s Cynegeticus and its Defense of Liberal Education*“, 76-96) untersucht, wie XENOPHON die Jagd, die bereits zu seiner Zeit vornehmlich als Zeitvertreib betrieben wurde, im Rückblick auf die Vergangenheit als möglichen Teil einer ernsthaften *paideia* zeichnet. Der Beitrag von BARBARA FEICHTINGER reiht sich in die seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts beliebten metapoetischen Lektüren von HORAZ *sat.* 2,8, der Schilderung eines verunglückten *Conviviums* bei dem reichen Nasidienus, ein („Von Tafelluxus und Literaturgourmets. Überlegungen zum horazischen Abschied von den Satiren“, 130-154). YVONNE BOROWSKI („*Enjoying Incongruity in Aen. 1,305-410*“, 155-165) untersucht die Begegnung zwischen Aeneas und seiner göttlichen Mutter in der Aeneis unter Anwendung der Humorthorie JOHN MORREALLS und identifiziert in der Szene eine Reihe von potenziell zur Erzeugung humoristischer Effekte geeigneten Inkongruenzen. MARCEL HUMAR („*Et quid ultra? Rhetorische und sprachliche Techniken bei Caelius Aurelianus*“, 166-182) zeigt an einigen Beispielen, wie der spätantike Arzt CAELIUS AURELIANUS frühere Kollegen gezielt polemisch für ihre Behandlungsmethoden kritisiert.

In der *Odyssee* 10,17ff. erhält Odysseus von Aiolos einen ἀσκός, einen Windsack. In diesem magischen Behältnis hat der Windgott die Winde gebannt, die die Gefährten des Helden aus Neugier und Argwohn entweichen lassen. ROBERT ROLLINGER zeigt im **Hermes 142** (2014), dass die homerische Vorstellung von

diesem magischen Windsack oder Luftschlauch des Aiolos beeinflusst ist von gänzlich profanen Gegenständen, nämlich einer Art von Luftmatratzen, die zu Beginn des ersten vorchristlichen Jahrtausends in Assyrien als Schwimmhilfen oder Bestandteile primitiver Flöße nachweisbar sind („Aiolos, Odysseus und der ἄσκός“, 1-14). ZSOLT ADORJÁNI interpretiert PINDARS 6. Olympische Ode über den klassischen und gerade für die Pindarexegese zentralen Weg der Suche nach der Einheit des Gedichts („Iamos und Pindar“, 27-57). PAOLA GAGLIARDI („*Le Muse Pierides in Virgilio e in Properzio (e forse in Gallo)*“, 102-128) schließt aus einem Vergleich mit Stellen aus VERGIL und PROPERZ, dass die *Musae Pierides* bereits bei GALLUS genannt sind und Vers 6 des Qaṣr-Ibrîm-Papyrus möglicherweise lauten müsse *Pierides tandem fecerunt carmina Musae* – vgl. auch den Artikel der Autorin in der ZPE 187 (2013), 156-163. Bisher unentdeckte Spuren des ersten Elegikers bei VERGIL findet auch GIORGIOS C. PARASKEVIOTIS („*The Mythological exemplum in Vergil's ‚Eclogues‘*“, 418-430). Eine seiner Thesen lautet, dass die Art der Benutzung mythologischer Exempla – zumindest in der achten Ekloge – von GALLUS beeinflusst sein könnte. Die Althistorikerin KAREN PIEPENBRINK legt anhand einer Untersuchung der Instrumentalisierung des Zornes in attischen Prozessreden dar, dass die Bezugnahme auf persönliches Empfinden nicht als archaisches Relikt im Gegensatz zur Prozesskultur der entwickelten Polis steht, sondern vielmehr untrennbar mit dieser verbunden ist („Zwischen archaischem Verhaltenscodex und Polisbezug. Die Argumentation mit ‚Zorn‘ in attischen Gerichtsprozessen“, 143-161). ELKE STEIN-HÖLKESKAMP gibt einen knappen Überblick über die Bedeutung seltener und aus entfernten Weltgegenden importierter Nahrungsmittel für die Luxuskultur des frühen Prinzipats („Essen ohne Grenzen – Transfer und Transgression im Imperium Romanum“, 162-180). ANNE BÄUMLER nimmt im gleichen Jahrgang die soziologische Komponente des römischen Festmahls in den Blick („Zwischen Euergetismus und Ostentation. Konsum und Vergesellschaftung bei Festen in der frühen römischen Kaiserzeit“, 298-325). – Etwa im 5. Jahrhundert n. Chr. ver-

fasste ein anonym Autor, den man traditionell CYPRIANUS GALLUS nennt, eine Paraphrase des Heptateuch in lateinischen Hexametern. HELGE HANNS HOMEY kommentiert die Passage mit der Versifikation der Zehn Gebote und zeigt auf, wie subtil der Autor das Alte Testament mit dem Blick eines Christen für christliche Leser aufbereitet hat („Das Alte im Lichte des Neuen. Beobachtungen zur Heptateuchdichtung, exod. 752-782“, 181-205). Wer an Kunsttheorie und Kunstentstehungslehre in der Antike interessiert ist, dem sei als Einführung der Beitrag von ÁGNES DARAB empfohlen: „*Natura, Ars, Historia. Anecdotic History of Art in Pliny the Elder's Naturalis historia*“, 206-224 und 279-297. WILLIAM ALLEN untersucht einige Beispiele für medizinische Terminologie bei SOPHOKLES („*The Body in Mind: Medical Imagery in Sophocles*“, 259-278). Von KONRAD HELDMANN kann man sich bequem durch die Io-Erzählung in OVIDS Metamorphosen führen lassen („Jupiters Nebeldecke und die Wolke des Zeus“, 326-348). Sehr geschickt verbindet ASPASIA SKOUROUMOUNI STAVRINOÜ den performativen Raum der Theaterbühne, den durch Literatur evozierten Raum und den extratheatralischen Raum des athenischen *oikos* in ihrer lesenswerten Interpretation des Verhältnisses zwischen Hermione und Andromache bei EURIPIDES („*Inside and Out: The Dynamics of Domestic Space in Euripides' ‚Andromache‘*“, 385-403). ARCO DEN HEIJER („*Soothing Songs and the Comfort of Philosophy*“, 431-460) setzt sich kritisch mit der vor mehr als 20 Jahren von JOEL RELIHAN geäußerten These auseinander, die *Consolatio* des BOETHIUS sei aufgrund ihrer prosimetrischen Gestaltung als eine Menippeische Satire im vollen Sinne des Satirebegriffs aufzufassen und äußert interessante eigene Überlegungen zur Begründung dieser für ein philosophisches Werk ungewöhnlichen Form.

Abschließend sei noch aus den **Wiener Studien 127 (2014)**, deren Lektüre im folgenden Heft fortgesetzt wird, – auch angesichts des sich stetig abkühlenden und für Open-Air-Veranstaltungen ungeeigneten Wetters – auf den spannenden Beitrag des Philologen und Theaterpraktikers RAIMUND MERKER hingewiesen („Im Schatten des attischen Lichts“, 7-32). Er untersucht detailliert

die klimageschichtlichen Rahmenbedingungen der Drameninszenierungen im klassischen Athen, einschließlich der „Sonne als Scheinwerfer“ und Gegenstand spontaner Interaktion.

FELIX MUNDT

## B. Fachdidaktik

Band 4/2014 des **Altsprachlichen Unterrichts: Hausaufgaben**. Wer kennt das nicht: Hausaufgaben werden „vergessen“, „nicht mitbekommen“, „nur mündlich gemacht“, „nicht verstanden“ oder – ein fester Bestandteil der Pausenkultur – schnell noch abgeschrieben. Fragwürdiger Helfer besonders bei Übersetzungen ist oft auch das Internet. Die Beiträge des AU-Bandes wollen verschiedene Wege aufzeigen, die Attraktivität von Hausaufgaben zu erhöhen und somit die Motivation auf Seiten der Schüler zu steigern. Im Basisartikel („Hausaufgaben? – Hausaufgaben!“) fordert ANNE UHL, dass „Unterrichtsstunden und Hausaufgaben eine didaktische Einheit bilden“ und Hausaufgaben daher „wie jede andere Phase des Unterrichts geplant und didaktisch begründet werden“ müssen (S. 5). Verstärktes Gewicht soll dabei Aspekten wie Selbstbestimmtheit und Differenzierung zukommen. Mit der „Verzahnung von Hausaufgaben mit dem Folgeunterricht“ erfolgt auch hier eine konzeptionelle Erweiterung des Hausaufgaben-Begriffs als „Prozessorientierung“ (S. 9) über die traditionellen Funktionen von Einübung und Vertiefung hinaus. – Im Bereich Praxis stellen THOMAS DOEPNER und MARINA KEIP ihr Konzept von „Vokabeln als Dauerhausaufgabe“ vor: Mithilfe eines Lernstagebuchs und Portfolios sollen Schüler täglich, aber jeweils nur zehn Minuten Vokabeln lernen, zunehmend selbstständig wiederholen und vernetzen. Anregungen hierfür bieten sechs Seiten Anhang mit vielen attraktiven Übungsformaten, z. B. Erstellen von Sachfeldern, Eselsbrücken, Rätseln, Beschriftungsaufgaben usw. Lerntheoretisch ist ein solches Unternehmen bestens zu begründen (und das wird es in diesem Beitrag auch); es kontinuierlich umzusetzen, verlangt allerdings ein gutes Maß an Fleiß, Disziplin und Kontrolle. – Lehrerfrust der einleitend angedeuteten Art verrät der Titel von TAMARA BRÜCKS Beitrag „Das ewige Theater mit den

Übersetzungshausaufgaben – ein Vorschlag für sinnvolle (und zeitsparende) Alternativen.“ Um dem Abschreiben der Übersetzung von Mitschülern oder aus dem Internet entgegenzuwirken, schlägt Brück für die Lektürephase Aufgaben vorerschießender, überwiegend transphrasischer Natur vor, die aus dem Unterricht in die Hausaufgabe vorverlagert werden. Der vertieften Auseinandersetzung mit dem Text können auch von Schülern verfasste Übersetzungskommentare oder Übersetzungsanleitungen dienen. – Eine elegante Ergänzung zur starischen Lektüre von OVIDS „Metamorphosen“ im Unterricht stellt INGVELDE SCHOLZ vor: Einzelne Bücher werden als Hausaufgabe komplett in einer zweisprachigen Version gegeben. Zur Unterstützung und Kontrolle dienen Kupferstiche (von S. GARTH, London 1717), welche je ein gesamtes „Metamorphosen“-Buch synoptisch illustrieren. Einen Blick auf den lateinischen Text verlangen die vorgestellten Arbeitsaufträge dann allerdings nicht. Für Übersetzungen als Hausaufgabe empfiehlt Scholz Binnendifferenzierung bei den Hilfen, für Interpretationen arbeitsteilige Hausaufgaben, wo es sich anbietet (z. B. bei den Vier Weltaltern). Die Besprechung sollte durch hohe Schüleraktivität geprägt sein, etwa durch Moderation des Auswertungsgesprächs und eine kommunikationsfördernde Sitzordnung. – STEPHAN FLAUCHER empfiehlt „Lernpläne als Langzeithausaufgabe“: Die Schüler erhalten einen „Fahrplan“ über bis zu zehn Wochen, um Vokabeln oder Grammatik (auch kombiniert) zu wiederholen. Der aktuelle Unterricht wird somit entlastet, neue Stoffe wie Vokabeln lassen sich integrieren. Das klingt praktisch; allerdings dürften schwächere Schüler mit der eigenständigen Wiederholung komplexerer Phänomene überfordert sein (etwa Pc und Abl. abs. im Lernplan auf S.45); die nötige Klärung unterbricht dann doch wieder den aktuellen Unterricht. – JULIANE VOSS unterscheidet in ihrem Beitrag „Zeitliche Perspektive und Schrittigkeit von Hausaufgaben“ in einem Drei-Phasen-Modell für Hausaufgaben zunächst ein „auslösendes Moment“ (Aufgabenstellung), dann eine „Bearbeitungsphase“ (bei Mehrschrittigkeit mit Zwischensicherung im Unterricht) und schließlich ein „auflösendes Moment“

(Vergleich, Präsentation). Die drei folgenden Beispiele sind allesamt produktionsorientiert: Als **einschrittige** Hausaufgabe soll eine Fabel verfasst werden, als **zweischrittige** ein „Interview“ mit HANNIBAL, in dem dieser nur mit Mimik und Gestik reagiert (Produkt: Photos mit Kommentaren). Nach dem Erstellen der Fragen erfolgt als Zwischensicherung zunächst eine Konsultationsstunde. Als **mehrschrittige** Hausaufgabe erstellen Schüler einen „Reiseführer“ zu lateinischen Inschriften in Dresden. Hier wechseln sich in der Bearbeitungsphase Runden im Plenum (Ideensammlung, Exkursion, Übersetzung) mit häuslichen Arbeitsphasen ab. Eine interessante Anregung zur Verzahnung von schulischer und häuslicher Arbeit; nur schade, dass für den Abdruck von Arbeitsergebnissen offenbar kein Platz mehr war. – KATHARINA ZIERLEIN vom Frauenlob-Gymnasium Mainz zeigt Probleme und Möglichkeiten auf, die sich an einer Ganztagschule mit dem weitgehenden Fortfall von Hausaufgaben verbinden. So müssen Wiederholung und Einübung ganz in den schulischen Unterricht integriert werden. Dabei ist eine starke Differenzierung mit geeignetem Material nötig, besonders in mitunter fachfremd betreuter Lernzeit (drei Beispiele im Anhang). Hier habe sich eine Art Wochenplanarbeit bewährt. Allerdings sind Schüler mit diesen offenen Unterrichtsformen, die viel Lernwillen und Selbstdisziplin (Selbstkontrolle) verlangen, nicht selten überfordert (S. 55). – Im Magazin befasst sich KATHARINA WAACK-ERDMANN mit dem „Vokabellernen – ein kurzer Blick auf einen Hausaufgaben-Klassiker im altsprachlichen Unterricht“. Sie fasst den Stand gängiger Praxis zusammen (Vokabelheft – Karteikarten – Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen, Eselsbrücken, Kontrollmöglichkeiten u. a.). Es folgen einige methodische Anregungen, etwa zur Bildung von Lernpartnerschaften unter Nutzung der Neuen Medien, ohne dass hier jedoch ins Detail gegangen wird. – Fazit: Eine enge und organische Verbindung von Hausaufgaben mit dem schulischen Unterricht, attraktive Aufgabenformate auch jenseits von Einübung und Nachübersetzung sowie Differenzierung und Transparenz sind sicherlich geeignete Mittel,

um die Sinnhaftigkeit (und „Machbarkeit“) von Hausaufgaben zu verdeutlichen. In diesem Sinne zeigen die vorliegenden Beiträge manchen erprobenswerten Weg auf, um die Motivation auf Schülerseite zu erhöhen: Hausaufgaben? – Hausaufgaben!

ROLAND GRANOBS

In Heft 4/Jahrgang 121/2014 der Zeitschrift **Gymnasium** liest man als erstes einen Nachruf von D. LOHMANN auf Hermann STEINTHAL (325-328); es folgt von H. HEFTNER: „Die Intervention einer karthagischen Flotte in Tarent im Jahre 272 v. Chr. Ein Beitrag zur Vorgeschichte des Ersten Punischen Krieges“ (329-354), sodann von P. HABERMEHL: „Die Magie des Wortes. Thema und Variationen in den poetischen Einlagen Petron, Sat. 134-135“, (355-374). Abstract: Die zwei Gedichte in Sat. 134-135 illuminieren die beiden zentralen Themen der Episode, Gastfreundschaft und Magie. Gedicht eins, eine subversive Hommage an KALLIMACHOS und OVID, funktioniert auf zwei Ebenen, der subjektiven des Ich-Erzählers und der objektiven von Autor und Leser. Indem Encolpius seine Begegnung mit Oenothea unter dem Stichwort heroischer Xenia verbucht, erhöht er seine Gastgeberin zur Hekale (und sich selbst zu einem zweiten Theseus). Doch der Kontrast zwischen dem topischen Idyll der Verse und Encolpius' Erlebnissen im Quartier der Hexe entzaubert das Ideal der Xenia. Ähnliches gilt für das zweite Gedicht, das an den magischen Diskurs der Augusteer anknüpft und mit den kollektiven Ängsten des Publikums spielt, zugleich aber den Allmachtsanspruch der Hexen untergräbt. – K. BRODERSEN: „Philostratos und das Oktoberfest. Wie ein wiederentdeckter antiker Text zur Entstehung der Olympischen Spiele der Neuzeit beitrug“ (375-392): PHILOSTRATOS' Werk *perigymanastikes* galt lange als verloren und wurde erst 1858 publiziert. Im Jahr darauf wurden in Athen unter dem bayerischen König OTTO I. die ersten Olympischen Spiele der Neuzeit veranstaltet – und dabei die von Philostratos für den Fünfkampf genannten Sportarten ausgewählt, ergänzt um die (vom Münchener Oktoberfest vertraute) Volksbelustigung des Mastkletterns. Der Aufsatz



stellt die Verbindung der Wiederentdeckung von Philostratos' Werk und der Einrichtung der Olympischen Spiele im 19. Jahrhundert dar. – R. S. STEFEC: „Neue Version einer bekannten Äsop-Fabel nebst einem profanen Florilegium aus dem Codex Mosq. 298“ (293-402).

Titelthema des **Heftes 4/2014** der Zeitschrift **Antike Welt** ist „Der Tod des Augustus“: „Wenn nun das Ganze Euch wohl gefallen hat, so klatscht Beifall, und entlasst uns alle mit Dank nach Hause“ – diese von SÜETON überlieferten, angeblich letzten Worte des AUGUSTUS klingen wie das perfekte Ende eines einzigartigen Lebens. Ein Aufstieg und Dasein, welches sein krönendes Ende nicht zuletzt in der Bestätigung des Senats zum *divus Augustus* endet, womit seine Vergöttlichung offiziell bestätigt war. Der erste römische Kaiser Augustus starb am 19. August 14 n. Chr. in Nola – dieses 2000-jährige Jubiläum nimmt die Redaktion der Antiken Welt zum Anlass, das Titelthema ganz auf den Tod einer der Schlüsselfiguren der Antike zu konzentrieren. Unter welchen Umständen kam Augustus zu Tode und wie fand der Kaiser sein Begräbnis? Außerdem werden die postume Erinnerung und Verherrlichung des Herrschers thematisiert. – ALISON COOLEY: „...die Komödie ist zu Ende – Die letzten Tage des Augustus“ (10-15). – J. ALBERS: „Die letzte Ruhestätte des Augustus – Neue Forschungsergebnisse zum Augustusmausoleum“ (16-24). – K. GALINSKY: „Erinnerungskultur des Augustus – Die Inszenierung der Trauer und seiner unsterblichen *memoria*“ (25-33). – W. ECK: „Wehe, ich werde ein Gott.“ – Die kultische Verehrung des römischen Herrschers“ (34-42). – A. SCHOLL stellt „Das neue Archäologische Zentrum der Staatlichen Museen zu Berlin. Ein Forschungslabor der Extraklasse“ vor (43-45). KATARINA HORST zeichnet „Die Geschichte um das Mithras-Kultbild von Tor Cervara (Rom)“ nach, eine Kriminalgeschichte, die letztendlich ein Happy End erfuhr (57-61). – Mit dem Teilen in einer der Äsopischen Fabeln (Nr. 149 PERRY) sowie mit dem Teilen, das ALEXANDER D. GR. bei PLUTARCH und CURTIUS RUFUS zugeschrieben wird, befasst sich K. BARTELS in seiner Reihe ‚Geflügelte Worte‘: „Für alle zu wenig, für einen zu viel. Der Löwenanteil ...“ (97).

„Antike Schöpfungsmythen“ stehen im Zentrum von **Heft 5/2014**. Fünf Beiträge erläutern kosmologische Vorstellungen im alten Babylonien, in Altägypten, im antiken Israel und in der griechischen Antike, so etwa CHR. PIETSCH: „Schöpfungsvorstellungen in der griechischen Antike – Zur Diskussion um die Entstehung der Welt“ (26-32). – Weitere Beiträge in Heft 5/2014: SASKIA HÜNEKE: „Heimkehr auf Zeit. Die Antiken in der Bildergalerie Friedrichs des Großen“ (zu einer Ausstellung in der Bildergalerie im Park Sanssouci) (39-41). – J. FISCHER: „Und sie erhoben die Hände zum lecker bereiteten Mahle. Ernährung im mykenischen Griechenland“ (44-50). – G. BINDER: „Roms Marmor und die verödete Stadt Luna“ (51-57). – CHRISTINE ERTEL: „Der Diokletianspalast in Split. Eine Kaiserresidenz in alten Mauern“ (68-73). – K. BARTELS: „De gustibus non est disputandum. Ein Zugvogel ohne Ringlein“ (97).

Im Forschungsmagazin der Universität Regensburg **Blick in die Wissenschaft**, Heft **28/22. Jahrgang/2013**, 38-42 widmet sich A. MERKT einem für die Spätantike bedeutsamen Thema: „Alles füllen sie mit ihren Gräbern an. Transformationen der Grabkultur und der Jenseitsbilder in der Spätantike“.

In **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg**, **Heft 3/2014**, kann man den Text des Vortrags studieren, den H. FLASHAR am 19. Juni an der Universität Potsdam gehalten hat: „Griechische Tragödie in Potsdam“ (43-50). Eine griechische Tragödie in einer deutschen Übersetzung (nicht Bearbeitung oder freier Umdichtung) ist zum ersten Mal hier in Potsdam aufgeführt worden, im Theater des Neuen Palais, am 28. Oktober 1841, also vor 173 Jahren. – Ein weiterer lesenswerter Potsdamer Vortrag von St. BÜTTNER VON STÜLPNAGEL handelt von „Sterblichkeit – Unsterblichkeit. Die antike Philosophie und der Tod“ (51-58). Beide Vorträge sind auch online zugänglich: [http://davbb.de/images/LGBB\\_032014\\_web.pdf](http://davbb.de/images/LGBB_032014_web.pdf)

Im **Mitteilungsblatt des LV NRW** im DAV, Heft 1/2014 findet man eine „Stellungnahme des DAV zur beabsichtigten Streichung der Latinumpflicht für Lehramtsstudenten in Nordrhein-Westfalen“ (7-10). – N. MANTEL stellt

die „Neue Wettbewerbsordnung für das *Certamen Carolinum*“ vor (1518). – „Transphrastik: Wirklich ein Desiderat?“ fragt T. SCHLIEBITZ und äußert sich kritisch zu H. E. HERKENDELLS Beitrag „Texterschließung in der Lehrerausbildung“ (in: AU 6/2013, 59ff). Er befürchtet, „dass die Frage nach den ‚richtigen‘ Methoden etwas viel Entscheidenderes verdeckt. Beinahe von der ersten Lektion handelsüblicher Sprachlehrwerke an klappt ein Missverhältnis zwischen der lateinischen Sprachkompetenz der Schüler und dem Schwierigkeitsgrad des jeweils zentralen Lesestücks. Dieses Missverhältnis setzt sich in der Lektürephase entsprechend fort.“ (19f.) – Mit der biblischen Apostelgeschichte und dem Schiffbruch des PAULUS in Kap. 27f. sich zu beschäftigen, empfiehlt CHR. WURM: „Das wertvollste uns erhaltene nautische Dokument der Antike“ (21-34). – Am Anfang von **Heft 2/2014** stößt man auf das, „Was das Ministerium zur beabsichtigten Streichung der Latinumpflicht zu sagen hat ...“ und eine Entgegnung des Landesvorstands (5-9). – N. MANTEL gibt einen „Überblick über das 29. *Certamen Carolinum* 2013“ (9-15). – H.-H. RÖMER berichtet über Aufgabenstellung, Ergebnisse und Preisverleihung des „Bundeswettbewerbs Fremdsprachen Latein in NRW 2014“ (16-24). – TH. DÜTTMANN zeigt in

„Die Simpsons und der altsprachliche Unterricht“ (26-33), dass die erfolgreichste Zeichentrickserie der Welt vielfach mit direkten Bezügen zur Antike arbeitet, die zur Kenntnis zu nehmen sich lohnt.

In der Zeitschrift **Die alten Sprachen im Unterricht**, Mitteilungsblatt der Landesverbände Bayern und Thüringen im DAV, **Heft 4/2013**, folgt auf W. SUERBAUM: „*Arcana imperii*: Staatsgeheimnisse 2014 und 14 n.Chr.“ (4-9) J. KULZERS Beitrag: „Fehlererhebung in Lateinschulaufgaben – Möglichkeiten der Fehlervermeidung und konkrete Übungsvorschläge“ (10-26). – Um das Thema Benotung geht es auch in **Heft 2/2014**. S. REISSL stellt eine „Alternative Form der Benotung von Lateinschulaufgaben“ vor und fragt „Ein gerechter Ansatz?“ (25-36). – H. KLOIBER plädiert für das Einsetzen der 2. Fremdsprache in Jahrgangsstufe 6 (4f.). – G. HOFFMANN unterstützt diese Position „Das Gymnasium und der Beginn der zweiten Fremdsprache“ (6-11). – H. KLOIBER bezieht Stellung gegen das Doppelstundenprinzip: „Doppelstundenprinzip – bitte nicht für die klassischen Sprachen“ (12f.). – ST. FREUND empfiehlt einen Textausschnitt aus AUGUSTINS Werk *De civitate Dei* für den Unterricht, die Darstellung der LUCRETIA (*civ.* 1,19): „Lucretia bei Augustinus: die Entlarvung eines Ehrenselbstmordes“ (13-24).

JOSEF RABL



**Wir nehmen  
Ihnen den  
Druck ab**

**BÖGL** GmbH  
**DRUCK**

Spörerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau  
Tel. 08709 / 15 65 • Fax 33 19  
[info@boegl-druck.de](mailto:info@boegl-druck.de) • [www.boegl-druck.de](http://www.boegl-druck.de)

## Besprechungen

Kurt Roeske, *Euripides: Medea. Neu übersetzt und eingeleitet*, Verlag BoD – Books on Demand, Berlin 2014, Copyright Kurt Roeske 2014, 92 Seiten, EUR 10,50 (ISBN: 978-3-7357-9944-9).

Nur wenige Jahre nach dem Erscheinen seines *Medea*-Buches („Die verratene Liebe der Medea“, Würzburg 2007) bringt KURT ROESKE eine Neuübersetzung der EURIPIDES-Tragödie „Medea“ heraus. Den Anstoß dazu gab der Wunsch einer Münchener gemeinnützigen Gesellschaft, die sich unter dem Namen CreActor zur Pflege der Literatur zusammengefunden hat. Mit einer eigens zum Zwecke einer *Medea*-Aufführung, u. a. aus Studenten der staatlichen Schauspielschule zusammengestellten, hochmotivierten Truppe soll unter der Regie von TOBIAS MAEHLER, Schüler des bekannten PETER STEIN, die „Medea“ in dieser neuer Übersetzung aufgeführt werden.

Roeske, der erfahrene Pädagoge und seit langem in der Erwachsenenbildung erfolgreich tätige Gräzist, hat in Zusammenarbeit mit dem Regisseur an der Vorbereitung und Umsetzung der bevorstehenden Aufführungen mitgearbeitet. Er wird auch jeweils die Einführung für das Publikum übernehmen und an den geplanten Podiumsdiskussionen mitwirken.

Fast alle greifbaren Übersetzungen der „Medea“ ins Deutsche sind als Lesetexte konzipiert und bemüht, die originalen Versmaße möglichst korrekt nachzubilden. Dadurch kommen die Übersetzer oft ohne Füllsel, Elisionen, altertümlichen Wortgebrauch und ohne Umstellung des im Deutschen üblichen Satzbaues nicht aus. Roeske bemüht sich, in seiner für die Bühne verfassten Übersetzung einen Sprechtext herzustellen, „der sich stärker der normalen Umgangssprache anpasst und damit auch dem Original gerecht wird.“ (S. 27). Der Gefahr, in eine allzu lockere Alltagssprache abzugleiten, entgeht er, indem er die euripideischen Wörter gewissenhaft auf ihren Bedeutungsgehalt prüft und in ihrer *ad-hoc*-Bedeutung abwägt (Beispiel: *thymós*). Der poetische Charakter bleibt dadurch auch bewahrt, dass er in den Sprechversen den jambischen Rhythmus beibehält. Allerdings differiert bei ihm die Anzahl der Hebungen (im Deutschen Betonung) von

Silben. Da er sich aber von dem Zwang freimacht, dass jeder jambische Sprechvers ein Trimeter ist, gewinnt er Freiraum in Wortwahl und Stil. So haben seine Verse unterschiedliche Längen. Die Erzählung weicht gelegentlich vom Original ab. Die so entstandene Flexibilität kommt der sprachlichen Genauigkeit, der Sprechflüssigkeit und der Darstellung des tragischen Konfliktes zugute. Eine Gegenüberstellung verschiedener Übersetzungen mag das verdeutlichen. Wir wählen dazu, wie auch Roeske in seinem o. a. *Medea*-Buch, die Zeilen 11-13 des Prologs, ziehen aber nur Übersetzungen aus neuester Zeit heran:

ἀνδάνουσα μὲν

φυγῆ πολιτῶν ὧν ἀφίκετο χθόνα,  
αὐτὴ τε πάντα ζυμφέρουσ' Ἴασον·

Subjekt ist Medea:

1. PAUL DRÄGER, Reclam 2011: ... zu Gefallen zwar | den Bürgern, deren Land auf ihrer Flucht erreicht sie hat, | und selbst mit Iason alles tragend gern.
2. KARL-HEINZ ELLER, Reclam 1983: ... den Bürgern gefallend, | in deren Land sie auf der Flucht gelangt, | und selbst in allem Iason nützend.
3. DIETRICH EBENER, Aufbau-Verlag, 1966: ... lieb | den Bürgern zwar, zu deren Stadt, verbannt, sie kam, | und fügsam ihrerseits in allen Stücken dem Iason.
4. KURT ROESKE, 2014: ... Die Bürger schätzen sie, | In deren Land sie als ein Flüchtling kam. | Und sie war stets darauf bedacht, dass sie dem Iason nützt.

Dräger und Eller sind unter Beibehaltung der griechischen Wortfolge auf wörtliche Wiedergabe bedacht, verwenden dabei die Partizipien des Originals („den Bürgern gefallend, Iason nützend, alles tragend gern“). Dräger strapaziert die im Deutschen übliche Wortstellung („auf ihrer Flucht erreicht sie hat“, „alles tragend gern“). Beide Übersetzer sind bemüht, uns „dem Autor entgegen bewegen“ (SCHLEIERMACHER). Ebener wahrt zwar streng den sechsfüßigen Iambus, übersetzt aber freier, „bewegt den Schriftsteller dem Leser stärker entgegen“. Roeske löst die Partizipien auf. Überhaupt verwendet er häufig

in seiner Übersetzung klare Hauptsätze. Viele Ausdrücke und Wendungen spiegeln, wie auch bei Eller, die interpretatorische Grundlage der Übersetzung wider. (Hier ist es z. B. der Begriff „nützen“ statt „fügsam sein, alles tragen“ für Medeas Handlungsverständnis und Haltung gegenüber Iason.)

Jede Übersetzung, Neubearbeitung und Aufführung der „Medea“ wird sich der Grundfrage stellen müssen, welche Motive Medea zur ihren unerhörten Taten bewegen, vor allem weshalb sie ihre eigenen Kinder tötet. Roeskes neue Übersetzung, die auf fundamentaler Kenntnis der diversen wissenschaftlich-philologischen Interpretationen und Bearbeitungen (von SENECA über GRILLPARZER, CHRISTA WOLF bis NEIL LABUTE) beruht, lässt alle überlieferten Deutungen zu, weist aber in einem eigenen Kapitel seiner Einführung auf einen Aspekt hin, der bisher noch wenig Beachtung gefunden hat: Auf den Eid, den Iason bei seinem Eheversprechen geleistet und durch seine Untreue gebrochen hat. So sieht der Autor Medea nicht nur als verzweifelte Frau, die in einer patriarchalischen Gesellschaft um ihren Mann, den Vater ihrer Kinder, und um ihre Ehre kämpft, sondern die auch dafür eintritt, dass der mit einem heiligen Eid besiegelte Ehevertrag gehalten wird. In der griechischen Literatur gibt es zahlreiche Stellen, die zeigen, dass Eide unter der Kuratel der Götter stehen, dass Meineid als Frevel angesehen wird und Vernichtung des Eidbrüchigen nach sich zieht (Beispiel: HERODOT 6,86). Roeske zählt (S. 21) alle Stellen der „Medea“ auf, in der Euripides Eid, Vertrag und Treue deutlich thematisiert. Mit Recht weist er darauf hin, dass Euripides im Jahre der Aufführung (431), also kurz vor Ausbruch des Peloponnesischen Krieges, den Bürgern der Polis wohl mahnend zu verstehen geben wollte, wie sehr „die Stabilität einer jeden Gemeinschaft davon abhängt, dass ihre Mitglieder einander vertrauen, Versprechen gehalten, Eide und Verträge nicht gebrochen werden dürfen“. So weist das Drama über seine Zeit hinaus und gibt den Interpreten, Regisseuren und Schauspielern auch gegenwärtig hervorragende Möglichkeiten der Aktualisierung.

In der Einleitung bietet der Autor den Akteuren und Lesern Wesentliches über den Dichter, das griechische Theater, die antike Aufführungspra-

xis, die Zeitumstände und zum Sinnverständnis. Dem Rezensenten sei abschließend ein Verbesserungsvorschlag, den Druck betreffend, gestattet: Der Anfang eines jeden Sprechverses, nicht der Chorpartien, ist in dieser Bühnenfassung jeweils mit einem Großbuchstaben markiert, unabhängig davon, ob es sich um ein Substantiv oder einen Satzanfang handelt oder nicht. Es versteht sich doch von selbst, dass sinngemäß zusammengehörige Wortgruppen entsprechend über das Zeilenende hinweg – ohne Pause – gelesen und zusammenhängend gesprochen werden. Der Brauch, allein zur Markierung eines Versanfanges – ohne Rücksicht auf Wortart oder Satzanfang – einen Großbuchstaben zu drucken, stört gleichermaßen den akzentuierten Sprechfluss wie auch oft das stille, aber fließende Lesen.

Es bleibt dem Autor zu wünschen, dass diese moderne, sehr gelungene Übersetzung, in der die Rolle der Medea wieder neu lebendig wird, bei den zu erwartenden Aufführungen ein interessiertes Publikum findet und ein angemessenes Echo erfährt. Der Rezensent ist davon überzeugt, dass das Büchlein nicht nur als Textbuch für Aufführungen herangezogen wird, sondern auch vorteilhaft als zeitgemäßer Lesetext dienen kann.

ROLF WALTHER, Dillenburg

*Eutropio, Storia di Roma. Introduzione di Fabio Gasti. Traduzione e note di Fabrizio Bordone. Testo latino a fronte, Santarcangelo di Romagna, Rusconi Libri (Grandi Classici Greci Latini) 2014, LVIII + 449 S., EUR 11,90 (ISBN 978-88-18-03023-5).*

Trotz des großen Erfolges seines Geschichtswerkes in Spätantike (inklusive zweier unabhängiger Übersetzungen ins Griechische) und Mittelalter (Fortsetzung u. a. durch PAULUS DIACONUS) und trotz des relativen Wohlwollens der Literaturgeschichtsschreibung hat die Forschung (der ersten drei Viertel) des 20. Jahrhunderts EUTROP und sein *Breviarium ab urbe condita* etwas stiefmütterlich behandelt. Gleiches gilt für den Lateinunterricht der letzten Dezennien, obgleich das 19. und frühere Jahrhunderte Eutrops Werk gerne als eine der ersten Unterrichtslektüren benutzt hatten (vgl. G.B. CONTE, *Latin Literature. A History*, Baltimore/London, 1994, S. 647), denn „Sprache und Stil sind flüssig und

klar, etwas nüchtern, ebenso weit entfernt von Gesuchtheit wie von Formlosigkeit“ (M. VON ALBRECHT, Geschichte der römischen Literatur, Berlin/Boston, 32012, S. 1177).

Diese überwiegende Nicht-Beachtung Eutrops steht sicher im Zusammenhang mit der allgemeinen Abwertung der Spätantike durch die (literaturwissenschaftliche) Forschung des 19. und weite Teile des 20. Jahrhunderts als Zeit des Verfalls und Epigontums im Hinblick auf die klassische Antike. Doch seit gut zwei Dezennien wandelt sich das Bild: Die alten (Vor-)Urteile schwinden, die Erforschung der Spätantike boomt und zeichnet sich – vielleicht auch als Reflex auf die religiöse und soziokulturelle Melange im untersuchten Zeitraum – durch ein hohes Maß an Interdisziplinarität aus (ein gutes Schlaglicht auf die Epoche hat jüngst S. ELM geworfen: „Neues aus der Alten Welt (II)“, Merkur 780, 2014, S. 442–449).

Die hier nun anzuzeigende Eutrop-Ausgabe eröffnet ANNA GIORDANO RAMPIONI im Vorwort mit einem Zitat GUISEPPE PONTIGGIAS (1934–2003): „*I classici sono la riserva del futuro*“ (V). Aus dieser Überzeugung heraus sei die neue Schriftenreihe, innerhalb derer die annotierte Eutrop-Bilingue erscheint, gegründet worden. Die bisher 14 erschienenen Bände, verfasst von Spezialisten, richten sich ausdrücklich auch an Nicht-Spezialisten, vor allem an Jugendliche und an „*curiosi dell'antico*“ (V).

Das Wenige, was man über Eutrops Leben weiß, stellt F. GASTI (G.), der bereits durch etliche Veröffentlichungen zur Spätantike und einige zu Eutrop hervorgetreten ist, auf den Seiten XX–XXIV der *introduzione* (VII–LVIII) zusammen, wobei hier wie auch andernorts in der Einleitung zum Glück verschiedene Thesen der Forschung (z. B. ob Eutrop italischer, gallischer oder vorderasiatischer Provenienz sei) mit ihren jeweiligen Argumenten vorgestellt und nicht didaktisch reduziert werden (XXIf.). Da es keinerlei historische Hinweise auf Eutrops Geburtsjahr gibt, übergeht G. diesen Punkt. Sicher ist, dass unser Autor am Feldzug des IULIANUS APOSTATA († 23.06.363) gegen die Parther teilnimmt. Sein *Breviarium ab urbe condita* schreibt er, der den Titel *vir clarissimus* trägt, auf Geheiß des Kaisers VALENS (364–378) wohl bald nach 369, denn erst ab Ende dieses Jahres trägt

Valens den Titel „*Gothicus*“, mit dem er im Prooemium des Werkes angeredet wird (XXI). Wahrscheinlich ist unser Autor derjenige Eutropius, der 387 zusammen mit VALENTINIAN das Konsulat bekleidet; er stirbt nach der *communis opinio* bald nach 390 (XXIV).

Eutrops aus zehn Büchern (mit nach neuzeitlicher Zählung insgesamt 224 Paragraphen) bestehendes Werk gliedert G. in drei Makro-Sequenzen (XXVI), nämlich die Bücher 1–6 (sagenhafte Gründung Roms bis zu CAESARS Ermordung), Buch 7 (Kaiserzeit bis zur Ermordung DOMITIANS), Bücher 8–10 (antoninische Zeit bis zum Tode IOVINIANS 364). Grundsätzlich befolgt Eutrop die annalistische Darstellungsweise, doch kommen ab dem zweiten Teil verstärkt auch narrative und deskriptive Elemente der Biographie nach dem Vorbilde SUTONS und der *Historia Augusta* vor (XXVIIIf.).

Nach der Vita- und Werkübersicht stellt G., der einleitend (VII–XX) bereits Autoren und Werke der spätantiken Historiographie und das Genos der Kompendien und Breviarien beleuchtet hatte, ausführlich den historisch-kulturellen Kontext Eutrops im Besonderen sowie des vierten und frühen fünften Jahrhunderts im Allgemeinen vor (XXIX–XXXVI). Daran schließen sich Ausführungen über Sprache und Stil (bis XLII) und *fortuna e sopravvivenza* von Eutrops *Breviarium* an (bis L). Auf die Bibliographie (LI–LVI, die – *modestiae causā?* – u. a. G.s Aufsatz „*Eutropio e il destino dei ‚semplici‘*“, Latina Didaxis 27, 2012, 83–103 nicht erwähnt) folgen Anmerkungen zur Gestaltung des Textes (LVIIIf.), der mit einigen Abweichungen demjenigen von HELLEGOUARCH entspricht.

Die dem lateinischen Text gegenübergestellte Übersetzung (2–177) vermag der Rezensent als Nicht-Muttersprachler des Italienischen nicht angemessen zu beurteilen; sie scheint jedoch adäquat und flüssig zu sein. Die auf den Seiten 179–449 mit einigem understatement als „*note*“ bezeichneten Erläuterungen (je 15–20 Seiten zu den Büchern 1–5, je 30–40 Seiten zu den Büchern 6–10) aus der Feder von F. BORDONE (vgl. u. a. dessen Aufsatz „*La lingua e lo stile del Breviarium di Eutropio*“, *Annali Online di Lettere* – Ferrara 2, 2010, 143–162) erfüllen die Anforderungen, die man billigerweise an einen Kommentar stellen

darf. Freilich wird der eine Leser dieses, ein anderer jenes vermissen, aber das liegt in der Natur der Gattung „Kommentar“. Jeder Interessierte wird hier zuverlässige Hilfe bei der Eutrop-Lektüre und darüber hinaus auch weitere Belehrung finden. Einzelheiten können im Rahmen des hier zur Verfügung stehenden Platzes nicht herausgegriffen werden.

Hätte dem Rezensenten im letzten Schuljahr, als er in einer recht schwachen Lerngruppe nach der Lehrbuchphase seine „letzte Zuflucht“ bei Eutrop suchte (und in den Hannibal-Kapiteln größtenteils auch fand), die hier angezeigte Ausgabe bereits zur Verfügung gestanden – ihm wäre manch Mühe und Minute bei der Aufarbeitung des Eutrop-Textes (es existiert ja, wie gesagt, keine aktuelle Schulausgabe) erspart geblieben. Nicht zuletzt der überaus wohlfeile Preis dürfte daher dieser Ausgabe von Gasti und Bordone weite Verbreitung garantieren.

MARC STEINMANN, Gießen

Rainer Henke und Martin Menze (Hg.): *Recitationes – Hörbeispiele aus der lateinischen und griechischen Literatur der Antike (mit Einführung in Metrik und Klauseln)*. Münster, Aschendorff: 2014. Digitales Produkt: Audiodatei sowie Begleitheft. 139 Seiten. EUR 24,80 (ISBN 978-3-402-13451-1).

Die *Recitationes*, die einen zu begrüßenden Brückenschlag zwischen Schule und Universität versuchen, greifen ein viel thematisiertes Gebiet der klassischen Philologie bzw. des Latein- und Griechischunterrichts auf, und zwar die richtige und sinngemäße Rezitation lateinischer und griechischer Texte. Laut Klappentext versteht sich demnach das o. g. Werk als „praktische Handreichung für Schüler und Studierende, aber auch für Lehrer und Dozenten“. Im Zentrum der Veröffentlichung steht eine Audiodatei mit Tonaufnahmen von Ausschnitten aus unterschiedlichen Textgattungen (Prosa und Poesie, Reden und Briefe, Komödie und Geschichtsschreibung etc.), unterschiedlichen Metren (von altlateinischen Sprechversen in der Komödie und lyrischen Versmaßen über den lateinischen Hexameter, das elegische Distichon und äolische Versmaße zu den Jamben) und unterschiedlichen Epochen (Antike bis Mittellatein), gesprochen

von insgesamt 16 Sprecherinnen und Sprechern (dazu kommen noch Tonbandaufnahmen aus den Jahren 1964-1968).

Der erste Teil der Audiodateien beschäftigt sich mit Hörbeispielen für den Anfänger mit dem Ziel, „zunächst die wichtigsten Versmaße der römischen Poesie anhand zentraler Autoren vorzustellen“ (*Recitationes*, 14). Diese Dateien werden dann in Kapitel IV kommentiert, und die Metren in Kapitel VI näher erklärt. Hierbei ist es den Herausgebern wichtig zu betonen, dass ihre *Recitationes* nicht dazu gedacht sind, die zahlreichen und zentralen Nachschlagewerke zu ersetzen, sondern die Vielfalt der Metren hörbar zu machen. Dieser Umstand schlägt sich in zahlreichen Fußnoten mit Querverweisen und einem gut strukturierten Literaturverzeichnis (Kapitel V) nieder (unterteilt in Metriken, weiterführende Literatur, Audio-Dateien und Audio-CDs, Literatur zu Klauseln und benutzte Textausgaben). Anhand dieser Einteilung wird deutlich, dass neben dem Schwerpunkt Latein und Griechisch ein weiterer Schwerpunkt auch auf dem Prosarhythmus liegt. So schließt sich an die bündig gefassten Vorbemerkungen zur Aussprache des Lateinischen und Griechischen und zum Vortrag lateinischer und griechischer Verse (Kapitel III) eine Einführung in die Klauseltheorie CICEROS anhand von Cicero, *Orator* an. Diese Klauseltheorie wird in der Folge am Beispiel von unterschiedlichen Prosatexten (CICERO, CAESAR, SALLUST, TACITUS, SENECA, PLINIUS, *Vulgata*, AUGUSTIN und PETRUS ABAELARDUS) mit der gängigen Notation exemplarisch angewandt<sup>1</sup> und findet sich in gebündelter Zusammenfassung im „Metrischen Anhang“ (Kapitel VI), in dem sowohl die Schemata der Versarten und Strophenformen als auch die Klauseln und der Cursus – insbesondere durch Besprechung der Studie von ADOLF PRIMMER – wie in einem Nachschlagewerk übersichtlich präsentiert und erklärt werden.

Abschließend lässt sich feststellen, dass diese Veröffentlichung den großen Vorteil mit sich bringt, die – auch vom Kernlehrplan der Sek II (Text- bzw. Sprachkompetenz) vorgesehene – sinnstiftende Rezitation unter Beachtung der Quantitäten sowohl lateinischer als auch griechischer Verse bzw. Prosa strukturiert und klein-

schrittig angeleitet am praktischen Beispiel zu erlernen. Dadurch, dass die Sprachdateien von unterschiedlichen Sprechern (jeweils passend zum Text ausgewählt), inhaltlich sinnvoll und emotional vorgetragen werden (z. B. die im Dialog vorgetragene Dido-Aeneas-Episode Verg. Aen. 4,296-392), werden die lateinischen und griechischen Texte lebendig, so dass die Distanz, die insbesondere Schülerinnen und Schüler zu dem Lesen lateinischer und griechischer Texte empfinden, vielleicht nicht komplett überwunden, aber zumindest verkleinert werden kann. Ein letzter Hinweis: Sollte dieses Werk – wie von den Herausgebern u. a. vorgesehen – im schulischen Latein- oder Griechischunterricht Verwendung finden, so wird es im Aufgabenbereich der Lehrperson liegen, eine sinnvolle didaktische Aufarbeitung und Reduktion – insbesondere im Hinblick auf den Prosarhythmus – vorzunehmen, da die Schülerinnen und Schüler sonst sehr leicht überfordert sein und somit vorschnell die Lust am Rezitieren verlieren könnten – eine Gefahr, die ein derartiger Brückenschlag zwischen Schule und Universität, Lernenden und Lehrenden wohl zwangsläufig mit sich bringt. Andererseits ermöglicht diese Art des Brückenschlags – dosiert und bewusst eingesetzt – die Begleitung eines interessierten Schülers bzw. einer interessierten Schülerin auf dem Weg von der Schule in die Universität und auch wieder – mit veränderter Funktion und anderem Blickwinkel – zurück an die Schule.

**Anmerkung:**

- 1) Der Begleitkommentar zu den griechischen Hörproben weist denselben Aufbau auf.

BENTE LUCHT, Münster

*Michael von Albrecht: Römische Poesie. Werke und Interpretationen. 3. durchgesehene und aktualisierte Aufl., WBG Darmstadt 2014, 208 S., EUR 19,95 (ISBN 978-3-534-26372-1).*

1977 veröffentlichte MICHAEL VON ALBRECHT (v. A.), im Wesentlichen basierend auf Vorlesungen, Interpretationen zu Texten römischer Dichter, die mit Ergänzungen versehen 1995 in 2. Auflage erschienen sind. Bei der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft Darmstadt liegt das Buch nun (für Mitglieder übrigens zum Preis von 14,95

EUR) in 3. Auflage vor mit dem gegenüber der ersten Auflage geänderten Untertitel „Werke und Interpretationen“ (zuvor wohl etwas zutreffender: „Texte und Interpretationen“). Da die Neufassung bei aller Beibehaltung der Grundkonzeption und -aussagen doch eine Reihe von Änderungen aufweist, nehme ich dies zum Anlass, erneut auf dieses aus vielen Gründen überaus lesenswerte Buch hinzuweisen. Zunächst zu den wichtigsten Verschiebungen:

Das 3. Kapitel der Erstausgabe „Epische‘ und ‚elegische‘ Erzählung“ mit der vergleichenden Betrachtung der beiden Daedalus-Versionen der *Ars amatoria* und der *Metamorphosen* OVIDS fehlt mit dem Verweis auf entsprechende Interpretationen an anderer Stelle („Große römische Autoren II und III“ und einem eigenen Band zu Ovids *Metamorphosen*) ebenso wie das frühere Kapitel „Epistel“ mit dem Vergleich von HORAZ, *epist.* 1,4 und OVID *trist.* 3,7 und dem Ausblick auf BALDERICUS, *carm.* 199. Die Ausführungen zur Lyrik haben Kürzungen erfahren und sind nun in einem Kapitel zusammengefasst. Die Literaturhinweise sind auf den neuesten Stand gebracht und die Anmerkungen ergänzt. In sehr leserfreundlicher Form hat die Textgestalt an Zügigkeit gewonnen.

Schon die Einführung (7-10) benennt auf die Lektüre vorbereitend in vorbildlich komprimierter Form wesentliche Merkmale römischer Dichtung: beispielsweise das Rezeptionsverhalten (lautes Lesen), das Zusammenspiel von hochstilisiertem Kunst- und kommunikativem Charakter, die Verbindung von Gesellschaftsbezogenheit und Artifizialität. V. A. möchte weder eine Literaturgeschichte noch eine geschlossene Literaturtheorie bieten, vielmehr Einzelinterpretationen anhand konkreter Texte. Das methodische Vorgehen verbindet im Wesentlichen die fortlaufende Textinterpretation mit Längs- und Querschnitten, Untersuchungen zu Metrik und Wortschatz – dies alles in der Absicht, Lehrende und Lernende (womit zugleich der Adressatenkreis genannt ist) zur weiteren selbständigen und freudvollen Beschäftigung mit römischer Dichtung anzuregen.

Die Konzeption des Buches zwingt zu energischer Beschränkung, die indes anhand einsichtiger Kriterien erfolgt ist. Aus eher äußeren

Gründen erklärt sich der Verzicht auf eine Behandlung nur fragmentarisch überlieferter Texte altlateinischer Dichtung sowie dramatischer Literatur, die eigenen Gesetzmäßigkeiten unterliege. Ebenso wenig gelangen Panegyricus und Invektive zur Darstellung, da beide einer Verankerung in entsprechende Prosatexte erforderten. Was die inneren Orientierungspunkte betrifft, so folgt die Auswahl den Aspekten Vielfalt und Einheit der römischen Dichtung, was auch die Einbindung poetologischer Texte impliziert, nicht zuletzt, um dadurch auch den Reichtum der poetischen Praxis hervortreten zu lassen.

Die folgende Auflistung soll einen Überblick über die behandelten literarischen Genera und interpretierten Textstellen geben: I. Epos mit einer vergleichenden Betrachtung von HOMER, *Ilias* 16,102-111, ENNIUS, *Annalen* 391-398 SKUTSCH und VERGIL, *Aeneis* 9,806-814. II. Didaktische Poesie mit einem Vergleich von LUKREZ, 1,921-950 und VERGIL, *Georgica* 2,475-494. III. Elegie und Epigramm: Die *carmina* elegischen Charakters (CATULL, *carm.* 76, TIBULL 2,3 und PROPERZ, 1,3) werden mit Epigrammen kontrastiert (CATULL 106, MARTIAL 14,194 und AUSONIUS 25,7). IV. Bukolik mit einer Interpretation der ersten Ekloge Vergils. V. Satire: Auf die deutende Beschreibung von Horaz' erster Satire folgen PERSIUS, Prolog und ein Ausblick auf JUVENAL (erste Satire). VI. Fabel: Behandelt werden PHAEDRUS *Fab.* 2,8 und ENNIUS, *sat.* 21ff. in GELLIUS' Wiedergabe. VII. Lyrik: Das Kapitel bietet neben HORAZ, *car.* 2,18 und STATIUS, *silv.* 5,4 mit dem „Epilog“ des PRUDENTIUS auch ein Beispiel christlicher Dichtung der Spätantike, gleichsam als Beleg der „Renaissancefähigkeit“ römischer Dichtung als einem ihrer Grundzüge (vgl. Einführung, 9).

Die umfangreichen und aktualisierten Literaturangaben sind im Anhang (145-201) in die Anmerkungen integriert, ein Verzeichnis der Abkürzungen (202-204) und ein Wort- und Sachregister (205-208) beschließen den Band. Druckfehler sind mir bei dem recht großformatig und sehr benutzerfreundlich gesetzten Text kaum aufgefallen, lediglich auf S. 114 sei hingewiesen, wo es *indignatio* statt *indignano* heißen muss.

Da es nicht möglich ist, das Buch in all seinen Vorzügen zu charakterisieren, wird man für eine

Gesamtwürdigung einige Aspekte besonders akzentuieren wollen. Die Sprache ist gut zugänglich, unpräventiös und immer zielstrebig auf ein deutlich konturiertes Urteil hinführend. Wo v. A. andere Positionen kritisiert, geschieht dies aufgrund einer ausgewogenen, stringent vorgebrachten Argumentation und nie in dozierendem Gestus. Die Vielfalt der Herangehensweisen an die Texte in didaktisch ausnehmend gelungener Form kann nicht nur als methodischer Leitfaden zur Erschließung römischer Dichtung, sondern auch von Literatur überhaupt dienen. Es ist in der Tat ein Vergnügen zu verfolgen, wie der versierte Philologe v. A. nicht nur in subtilen Beobachtungen (Metrik, Wortwahl, Strukturanalysen, Intertextualität, musikalische Mittel, scheinbare Widersprüche und dgl.) feinsten Nuancen nachspürt, sondern daraus die Deutung des Wortlautes der Texte gewinnt.

Der „Römischen Poesie“ in dieser leicht veränderten Gestalt kann man nur zahlreiche Leserinnen und Leser wünschen.

BURKARD CHWALEK, Bingen

*Clement Utz, Andrea Kammerer, Christian Zitzl (Hsg.), Campus (Gesamtkurs Latein, Ausgabe A), C.C.Buchners Verlag, Bamberg 2012. EUR 24,80 (ISBN 978-3-7661-7940-1).*

Das neue Lehrbuch *Campus* kommt weniger als Lateinlehrbuch im herkömmlichen Sinne, denn vielmehr als sehr üppig mit Begleitmaterialien ausgestattetes Paket daher. Lehrer- und Trainingsmappen für die Schüler werden zudem mit Lernsoftware-CD-ROMs unterstützt, ein motivierendes und einladendes Spiele- und Rätselheft für die Lektionen 1-19 sowie ein LÜK-Kasten sind nur einige Teile des Gesamtpakets, das hier komplett vorzustellen den zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen würde. Ich beschränke mich daher darauf, Text- und Begleitband in den Mittelpunkt zu rücken.

Mit 30 Lektionen, von denen die Herausgeber 12 pro Schuljahr zur Bewältigung ansetzen, werden 14 nahe beieinander liegende Themenkreise um Rom und seine Geschichte facettenreich, aber auch mit Blick über den Tellerrand hinaus nach Griechenland und Germanien präsentiert. Die Sachthemen sind schlüssig aufeinander aufge-



baut und die Bebilderung besteht auf den linken, die neuen Lektionen jeweils vorbereitenden Seiten aus Comic-Elementen, während die eigentlichen Lektionstexte eher zurückhaltend mit Abbildungen von inhaltlich abgestimmten Gemälden und Artefakten ergänzt werden. Auf den ersten Blick erscheinen 30 Lektionen für 2 ½ Jahre Spracherwerbsphase wohlthuend knapp, wären da nicht jeweils drei Übersetzungstexte (T-Texte), die eine Lektion ausmachen und wohl in der guten Absicht, eine Häufung von Lernschwierigkeiten, wie sie so oft zu beobachten ist, zu vermeiden; alle drei werden als obligatorisch ausgewiesen, weil sie jede für sich ein weiteres neues grammatisches Phänomen beinhalten. Dabei sei bemerkt, dass der jeweils dritte Text neben einer weiteren Neuheit auch auf in den vorangegangenen beiden Teilen dieser Lektion basiert und bereits Gelerntes zur Anwendung bringt. Vielleicht ist das die Chance für die Lehrkraft, die mit diesem Buch arbeitet, hier didaktische Reduktion walten zu lassen und so mit der von den Herausgebern veranschlagten Zeitspanne von 10 Stunden pro Lektion hinzukommen.

Meiner Meinung nach kann das Postulat der Induktion für die Erarbeitung an mehreren Stellen nicht so umgesetzt werden wie geplant. Da ist z. B. der der Lektion vorgeschaltete E-Text, eine bekannte Institution zum ersten Kontakt und zur ersten Bewältigung des Neuen, auch hier wieder einer pro Teillektion. Die Herausgeber selbst bezeichnen in ihrem Vorwort das Prinzip als kleinschrittig und in der Tat erinnert es in der Herangehensweise fatal an die Gradatim-Methode, die durch jeweils teilerweiterte Dauerwiederholungen den Spaß am Entdecken eher dämpft als fördert. Vielleicht kann man hier zu einer Kombination aus E- und T-Text finden, die sowohl das motivierte Bewältigen und Erfassen des neuen grammatischen Phänomens, als auch die real zur Verfügung stehende Zeit im Auge behält. Die textbezogenen Aufgaben unter den T-Texten sind vielfältig gestaltet und umfassen z. B. Tempusprofil, Wort- und Sachfelder, Interpretation und produktionsorientierte Aufgaben, um nur ein paar Schlagworte – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zu nennen. Es finden sich leider aber auch Antiquitäten wie „Setze die in Klammern stehenden

Substantive in den richtigen Kasus!“ und das an vier Einzelsätzen, die thematisch und inhaltlich weder untereinander noch mit der vorangehenden Teillektion in Zusammenhang stehen. Das ist entbehrlich. Auch die Übungen beherbergen immer noch lateinische Wortbildungs- und Umformungsaufgaben, die, um nur ein Beispiel zu nennen, bei Verben der konsonantischen Konjugation mit und ohne i-Erweiterung schon kompliziert sind. Reicht es hier nicht aus, wenn Schüler/innen die Formen sicher bestimmen können, statt sie aktiv zu bilden? Wozu? Binnendifferenzierend und im Bereich „Campus differenziert“ am Ende eines jeden Themenkreises untergebracht wäre es denkbar.

Im Begleitband findet sich der Wortschatz, wobei die Vokabeln in der Reihenfolge auftreten, in der sie auch neu im Übersetzungstext vorkommen. Im Prinzip erleichtert das die eigenständige Identifizierung und Zuordnung durch die Schüler/innen bei einer entsprechenden Übersetzungsvorbereitung bzw. Texterschließung. Im praktischen Vokabelheft im Taschenformat ist das nicht der Fall; dort werden die neuen Vokabeln nach Wortarten geordnet, was das Lernen und Behalten erleichtern soll. Praktisch stellt es aber die Schüler/innen vor die Problematik, bei selbstständiger Erarbeitung entweder den großen Begleitband mitbringen oder mit größerem Zeitaufwand sich die Hilfen aus dem Vokabelheft zusammensuchen zu müssen, was immer schwerfällt, weil flektierte neue Formen manchmal nicht erkannt und zugeordnet werden können.

Die angestrebte induktive Erarbeitung neuer grammatischer Phänomene ist in Frage gestellt, wenn der Begleitband mit seinem Vokabular in dieser Phase genutzt wird, weil die systematische Aufschlüsselung sich gleich neben dem Lektionswortschatz befindet und daher bei Benutzung nicht mehr auszuklammern ist.

Sehr hilfreich sind die methodischen Hinweise zum effektiven und nachhaltigen Lernen im Begleitband. Auch werden im hinteren Buchdeckel verschiedene Methoden des kooperativen Lernens, einem erklärten Anliegen der Herausgeber, vorgestellt und sind den Schülern so die ganze Spracherwerbsphase über präsent.

Abschließend möchte ich noch die Herausgeber in ihrem Vorwort (*Campus* Textband, S. 3)

zitieren: „Campus vermittelt verlässlich grundlegende fachbezogene und überfachliche Kompetenzen. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit motivierenden lateinischen Texten, die eine vertiefte Beschäftigung mit wichtigen kulturellen Inhalten ermöglichen. Strukturell vereint das methodisch offene Lehrwerk gezielt großflächig aufgefächerte Themenbereiche mit einer kleinschrittigen Verteilung der sprachlichen Phänomene ...“.

Bei der Auseinandersetzung mit „Campus“ habe ich Lust bekommen, dieses Lehrwerk meiner Fachkonferenz vorzustellen. Die genannten Beobachtungen können einen Orientierungspunkt bilden, aber wie jede/r Lehrer/in aus Erfahrung weiß, kommen alle Vorzüge und Einschränkungen erst bei der intensiven und detaillierten Arbeit mit einem neuen Lehrwerk zu Tage. Wer nicht wagt, der nicht gewinnt!

CORNELIA LÜTKE BÖRDING, Bielefeld

Wolfgang J. Pietsch (Hg.). *Ovids Metamorphosen im Unterricht. Interpretationen, Projekte, Rezeptionsbeispiele*. Bamberg: Buchner 2010 (*Auxilia* 55), 162 S. EUR 21,80 (ISBN 978-3-7661-7655-4).

Sicher ist dieser von unserem österreichischen Kollegen WOLFGANG J. PIETSCH herausgegebene Band längst in den Händen vieler Kolleginnen und Kollegen und hat vermutlich schon manche Unterrichtssequenz mitgeprägt. Obwohl er dem im schulischen Lateinunterricht wohl am häufigsten gelesenen römischen Dichter OVID gewidmet ist, ist der Band merkwürdigerweise bisher in unserer Zeitschrift noch nicht vorgestellt worden. Das sei hiermit für die Lehrer/innen, die den Band vielleicht übersehen haben, nachgeholt. Er bietet in der Tat wertvolle Anregungen und konkrete Hilfen für die Gestaltung der Ovid-Lektüre.

Schon ein Überblick über die Autoren und ihre Beiträge lässt die Leser/innen erkennen, ob sie sich diesen Band anschaffen wollen, der ohne Zweifel als würdiger Baustein in der von FRIEDRICH MAIER herausgegebenen AUXILIA-Reihe („Unterrichtshilfen für den Lateinlehrer“) gelten kann. Der Herausgeber W. J. Pietsch hat das Vorwort (7f.) und die Einleitung verfasst (9-23). Zur Sprache kommen darin folgende Aspekte: Begriff und Bedeutung der Metamorphosen; Ver-

wandlungssagen in der Antike; Reflexe bei ERICH FRIED und FRIEDRICH SCHILLER; Die Bedeutung von Ovids Metamorphosen; Die Rezeption der Metamorphosen vom Mittelalter zur Neuzeit; Ovids Metamorphosen in der Gegenwart; Die Vermittlung im Unterricht; Ovid-Wettbewerb in Sulmona. – RENATE OSWALD (selbst Herausgeberin von Schultextausgaben zum Thema „Unsterblicher Mythos“) hat zu diesem Band fünf Beiträge geliefert, in denen sie folgende im Unterricht gern gelesene Passagen aus den Metamorphosen behandelt: 1) Proömium (I, 1-4) und Epilog (XV, 871-879), 2) Die vier Weltalter (I, 89-162), 3) Die große Flut (I, 291-312), 4) Neue Menschen braucht die Welt: Deukalion und Pyrrha (I, 318-415), 5) Pyramus und Thisbe (IV, 55-166). – Ein weiterer Beitrag von W. J. Pietsch stellt das Thema „Lorbeer statt Liebe“ vor, d. h. Apoll und Daphne (I, 452-567). – ASTRID HOFMANN-WELLENHOF behandelt unter dem alliterierenden Trikolon „Vermessen, versteint, verweint“ die Verwandlung der Niobe (VI, 146-312). – LUDWIG FLADERER zeigt, warum und wie man „Die Lykischen Bauern (VI, 313-381)“ im Unterricht behandeln kann. Er beruft sich ausdrücklich auf FRIEDRICH MAIER, der das „Nachdenken über alte Texte – er nennt explizit die Lykischen Bauern“ als Beitrag „zur Gewissensbildung als der wesentlichen Aufgabe des Gymnasiums“ empfohlen hat (139). Doch warnt Fladerer vor einer falsch verstandenen „Aktualisierung“; denn „ohne minutiöse Textarbeit“ entwickle sich die Aktualisierung „oft zu einem blassen Moralisieren, in dem der schwierige Text nur mehr den Rang des Akzessorischen einnimmt oder sogar als Störfaktor für die eigene Kreativität empfunden wird. Die Chance, durch Strukturierung des Wortschatzes, der Erzählebenen etc. die Intentionen der fiktionalen Akteure und mit ihnen das Warum des Handelns zu verstehen, wird so vertan. Im Falle der Lykischen Bauern liegt es nahe, Begriffe und Wortverbindungen zu den Sachfeldern ‚Wasser‘ und ‚Sprache‘ vor der Lektüre zu untersuchen und ihr Studium als Pensum aufzugeben.“ (140) – Abgeschlossen wird der Band durch eine nützliche Bibliographie, die der Herausgeber zusammengestellt hat. Sie gliedert sich in vier Hauptabschnitte: 1. Nachschlagewerke, übergreifende Darstellungen und Nacherzäh-

lungen griechischer Sagen; 2. Literatur zu Ovids Metamorphosen und ihrer Rezeption; 3. Beiträge zu Ovids Metamorphosen in den Bänden der von F. Maier herausgegebenen AUXILIA-Reihe (Bamberg 1981-2009; hingewiesen wird hier auf die Bände 2, 4, 12, 15, 18, 23,35,42, 47,48, 50, 53, 57, 58, 61); 4. ein Verzeichnis derzeit gängiger Schulausgaben mit Metamorphosen Ovids, geordnet nach Verlagen und mit Angabe der Herausgeber und der jeweiligen Auswahl Schwerpunkte. Somit liegt mit diesem Band eine übersichtliche, an Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis orientierte Ovid-Didaktik vor, wobei dem Titel entsprechend die Metamorphosen im Zentrum stehen. Es leuchtet ein, dass ein solcher Band (dem übrigens im Inneren 12 schwarzweiße Abbildungen, im Vorsatz und Nachsatz acht farbige Abbildungen von Gemälden und Skulpturen beigegeben sind) eine Auswahl treffen musste. Mit Recht schreibt W. J. Pietsch im Vorwort: „Zu umfangreich und vielfältig ist heute das Spektrum der im Unterricht berücksichtigten Stücke, als dass alle derzeit in Schulausgaben abgedruckten Verwandlungssagen in diesem einen Band behandelt werden könnten.“ (7) Für die wohl am häufigsten gelesenen Erzählungen (Orpheus und Dädalus und Ikarus) hat F. Maier bereits andernorts „Interpretationen für schulische Zwecke“ vorgelegt. Doch für die hier ausgewählten Stücke bietet der Band „schulische Zugänge unterschiedlicher Art: Vom eher textbezogenen, literaturwissenschaftlichen Ansatz über mehr rezeptionsgeschichtlich ausgerichtete Arbeiten bis hin zu unterrichtspraktischen und pragmatischen Anleitungen sind hier Spielarten verschiedenster Art vertreten.“ (7) Somit bietet das Buch jungen Lehrkräften das notwendige Rüstzeug für die Ovidlektüre, gibt aber auch erfahrenen Lehrkräften manche hilfreiche Anregung.

ANDREAS FRITSCH

*Patrick Schollmeyer, Handbuch der antiken Architektur. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt 2013, EUR 39,99 (ISBN 978-3-534-23160-7).*

Der klassische Archäologe PATRICK SCHOLLMAYER hat bereits mehrere Monographien publiziert, und zwar zur römischen Plastik (Darmstadt 2005), zum römischen Tempel (Mainz 2008), zum antiken Zypern (Mainz 2009)

und zur antiken Ikonographie (Darmstadt 2012). Schollmeyer (S.) präsentiert nun ein Handbuch der antiken Architektur. Er möchte weder eine umfassende Enzyklopädie noch eine Architekturgeschichte vorlegen, sondern ein Bildhandbuch antiker Bautypen und -formen, wie sie in der griechisch-römischen Welt vom 1. Jahrhundert v. Chr. bis zum 4. Jahrhundert n. Chr. vorzufinden sind. Aus Platzgründen finden Beispiele der Etrusker, Phönizier und Iberer, um nur einige Völker zu nennen, keine Berücksichtigung, ebenso wenig minoische und mykenische Werke der Architektur. Diese Vorgehensweise lässt sich rechtfertigen, da bereits im Mittelalter die monumentalen Ruinen der griechisch-römischen Welt im kulturellen Gedächtnis ihren Platz fanden, und dies gilt bis heute, in einer Zeit, da viele Menschen die Gelegenheit nutzen, die im Buch beschriebenen Bauwerke aufzusuchen.

Das Buch umfasst sechs Kapitel; zunächst geht S. auf die vorhandenen Quellen ein (9-11), erläutert den Baubetrieb (11-17), stellt die Bauglieder vor (18-31), liefert Details zum Baudekor (32-49), informiert über die Bauaufgaben, wobei er zwischen Sakralarchitektur und Memorialbauten differenziert, um danach interessante Einheiten zu Hallen- und Versammlungsbauten, zu Stätten der Unterhaltung und Bildung, zur Wasserkultur und zu Wohnbauten zu liefern; anschließend werden die Wohnbauten, die Infrastruktur und die Grabbauten vorgestellt (50-190). Das letzte Kapitel ist Themen der Urbanistik (190-207) gewidmet. Am Ende des Buches findet der Leser Karten/Kartenausschnitte der antiken Mittelmeerwelt, Angaben zu Epochen der griechisch-römischen Welt, Literaturhinweise, ein Register der Begriffe, Orte und Personennamen, die im Buch vorkommen, sowie einen Abbildungsnachweis (208-238).

Die maßgeblichen Quellen sind vor allem die antiken Ruinen und einige wenige schriftliche Darstellungen, die aufgrund nachantiker Kopien erhalten geblieben sind; in diesem Zusammenhang sind insbesondere die zehn Bücher des Architekten und Ingenieurs VITRUVIUS zu nennen (*de architectura libri decem*), die in der Antike allerdings keine so große Wertschätzung genossen wie seit der Wiederentdeckung in der

Renaissance, sowie die Beschreibung Griechenlands von PAUSANIAS (*hellados periegesis*). Sehr aufschlussreich ist das Kapitel über den Baubetrieb. Der Leser erfährt auf knappem Raum interessante Details der Entwicklung des antiken Bauhandwerks bis zum Ende des römischen Reiches. Zunächst wurde hauptsächlich Holz verwendet, ein Material, das schnell vergänglich ist und nach und nach durch steinerne Bauelemente ersetzt wurde. Besonders schätzte man den Carrara-Marmor, der aus der Lagerstätte in Luni (heute: Carrara) stammte. Von herausragender Bedeutung war die Entwicklung des sogenannten *opus caementitium*, ein Material, das zusammen mit gebrannten Ziegeln riesige Bauprogramme zuließ. Auch auf dem Gebiet der Werkzeuge gab es erhebliche Fortschritte. S. bietet all diese Einzelheiten einerseits im Text, andererseits durch zahlreiche schwarz-weiße Abbildungen, so dass der Leser durch diese Visualisierung ein anschauliches Bild erhält. Umfangreiches Kartenmaterial gibt Informationen über die Orte, in denen berühmte Steinbrüche im römischen Reich zu finden waren. In ähnlicher Weise sind auch die folgenden Kapitel gestaltet. Sicherlich hätte der ein oder andere Leser Farbfotos erwartet, aber das zu besprechende Handbuch soll nach Aussagen des Verfassers den Leser in die Lage versetzen, „sich selbsttätig auf weiterführende Erkenntniswege zu begeben“ (8). Innerhalb der einzelnen Kapitel achtet S. darauf, dass wichtige Bauwerke der griechisch-römischen Welt in chronologischer Art und Weise vorgestellt werden. S. erläutert die Begriffe genau und bezeichnet sie mit den entsprechenden griechischen und römischen Fachtermini. Das Buch gewinnt auch dadurch, dass S. immer wieder Vergleiche einzelner Bauwerke vornimmt, so dass der Leser Entwicklungen und Unterschiede wichtiger Konstruktionen (z. B. die Grundrisse der Tempel, die auf S. 65: Apollon-Tempel/Bassai-Phigalia, Apollon-Tempel/Korinth, Zeus-Tempel/Olympia usw.) oder auch die verschiedenen Theaterformen (S. 127ff. Thorikos, Epidauros, Aspendos usw.) gut erkennen kann. S. beschränkt sich aber nicht nur darauf, Fakten zu liefern, sondern nimmt auch Bewertungen vor. Im Kapitel über die römische villa (158ff.) verzichtet er nicht auf

kritische Bemerkungen („Die *villae* wurden so zum Refugium versteckten Luxus“ (S. 158)) und weist auch auf die „*otium*-Welt“ (S. 158) hin, wie sie in den Briefen eines CICERO oder PLINIUS beschrieben wird.

Das Handbuch liest man in der Regel nicht von Anfang bis Ende, sondern konsultiert es bei speziellen Fragen. Dazu dient einerseits das Inhaltsverzeichnis (5/6), andererseits das Register (224ff.). Im Kapitel „Literaturhinweise“ verweist S. auf zahlreiche wichtige Werke. Gewinnbringend ist sicherlich die Kombination der Lektüre dieses Buches mit einem farbig gestalteten Bildband, auch dazu liefert S. einige interessante Literaturhinweise.

Patrick Schollmeyer hat ein wichtiges Buch veröffentlicht, denn Ruinen und erhaltene Bauwerke der griechisch-römischen Welt zeugen von der damaligen Bedeutung Griechenlands und Roms; außerdem haben die im Buch dargestellten Monumente Vorbildcharakter für Bauwerke, die in den letzten Jahrhunderten errichtet wurden.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

*Rene Pfeilschifter, Die Spätantike. Der eine Gott und die vielen Herrscher. Reihe: Geschichte der Antike. Verlag C. H. Beck: München 2014. EUR 16,95 (ISBN 9783406660146).*

Die Beurteilung der Vergangenheit kann wichtig für die Zukunft sein; darauf greift der Würzburger Althistoriker RENE PFEILSCHIFTER (P.) zurück, wenn er in seinem Buch einen weiträumigen Überblick über die Antike bietet. In der Tat ist dem Verfasser in seiner Ansicht beizupflichten, dass das „bedeutendste und bis heute den Westen prägende Vermächtnis die Weitergabe des Christentums“ (271) war. Mit Sicherheit hätte sich nach seiner Meinung die Geschichte in Europa völlig anders entwickelt.

Lange Zeit wurde die Erforschung der Spätantike vernachlässigt, obwohl viele nicht ausgewertete Quellen auf ihre Interpretation warten. Unlängst noch sprach ein bekannter Politiker zu Unrecht von spätrömischer Dekadenz. Indes regen die zahlreichen Ereignisse und Phänomene und „das jähe Aufeinandertreffen von Alt und Neu“ die Forscher verschiedener Richtungen (Althistoriker, Theologen, Klassische Philologen,

Literaturhistoriker usw.) dazu an, die Spätantike als eine „Epoche beschleunigten Wandels“ zu analysieren (272).

P. gelingt es in souveräner Weise, auf relativ knappem Raum eine eindrucksvolle Übersicht von der Zeit DIOKLETIANUS (284-305) bis ins 7. Jahrhundert vorzulegen. Im Zentrum stehen – entsprechend dem Titel – christliche Aspekte, die in die politisch-historischen Strömungen eingebunden werden.

In sechs Kapiteln versucht P. das komplizierte Geflecht von innen- und außenpolitischen Entwicklungen und vom Erstarken des Christentums darzustellen. P. ist gut gerüstet, um auf 300 Seiten die Spätantike in einem sehr gut lesbaren Sprachduktus zu beleuchten. In seiner Habilitationsschrift (*Der Kaiser und Konstantinopel. Kommunikation und Konfliktaustrag in einer spätantiken Metropole*, Berlin 2013) hat er zahlreiche Quellen der spätantiken Epoche untersucht und insbesondere das Wirken JUSTINIANS eingehend geprüft.

Bereits der Titel deutet an, wie P. die Thematik zu behandeln gedenkt. Die Klassischen Philologen interessierten sich früher vor allem für die Zeit bis TACITUS, während die Althistoriker eher die ausgehende römische Republik und die frühe Kaiserzeit in den Blick nahmen. Im Abschnitt über *Forschung und Literatur* (280ff.) stellt P. eine Reihe von Standardwerken zur Spätantike vor, in denen diese Epoche meist als Verfallszeit dargestellt wird. P. erinnert zu Recht an das monumentale Werk von A.H.M. JONES (*The Later Roman Empire 284-602. A Social, Economic, and Administrative Survey*, 2 Bde. Norman 1964), das P. als besonders lehrreich einstuft, vor allem deshalb, weil der Verfasser die Quellen eingehend prüft und kaum auf Sekundärliteratur zurückgreift. P. nennt weitere wichtige Werke, z. B. das Lexikon der antiken christlichen Literatur von S. DÖPP/W. GEERLINGS (Freiburg 2002<sup>3</sup>). Allerdings fehlt nach Ansicht P.s eine „erzählende Darstellung der Spätantike“ (280), und diese Lücke möchte er mit dem zu besprechenden Buch füllen.

Im ersten Kapitel untersucht P. Aspekte der Kontinuität und des Untergangs des römischen Reichs (9-17). Er bietet wichtige Entwicklungslinien und streut immer wieder Angaben des

Historikers Pfeilschifter ein, so dass der Leser nicht nur Informationen zur Epoche erhält, sondern auch in die Denkweise dieses Historikers eingeführt wird. So weist P. mit voller Berechtigung darauf hin, dass die Historiker nicht nur die Perspektive der zu untersuchenden Quellen einnehmen dürfen, da dies den Blick auf die zu analysierende Epoche beschränkt (13). Vielmehr sollten sie „Maßstäbe anlegen, die den damals Lebenden nicht in den Sinn gekommen wären“ (13). P. spricht über Epochengrenzen, die natürlich problematisch sind; endete das römische Reich im Jahr 476 n. Chr. (Absetzung des letzten Kaisers in Italien) oder mit dem Tod JUSTINIANS (565 n. Chr.) oder erst 1453? P. bezieht klar Stellung zu dieser Frage und sieht die Epochengrenze Spätantike/Mittelalter im östlichen Mittelmeerraum im 7. Jahrhundert, „und zwar durch die Expansion der eben islamisch gewordenen Araber“ (14). Er prüft auch umsichtig das Lexem „Spät“ in der Wortverbindung Spätantike und liefert interessante und gut nachvollziehbare Überlegungen. Von Dekadenz und Verfall kann man nach Meinung P.s nicht sprechen, da in dieser Epoche „in Literatur, Kunst, Architektur einige der bedeutendsten Leistungen des gesamten Altertums vollbracht“ (15) wurden. P. sieht das Ende der Spätantike darin, dass die Römer im 6. Jahrhundert gegen die Perser ihre ganze Kraft verbrauchen mussten und daher dem Ansturm der Araber im 7. Jahrhundert nicht mehr gewachsen waren, aber „der Staat kollabierte nicht von selbst, er wurde von außen überrannt“ (16). Am Ende des Kapitels nennt P. drei prägende Strukturfaktoren der Spätantike: 1. Untergang im 7. Jahrhundert / 2. Etablierung des Christentums/Triumph des einen Gottes / 3. Die vielen Herrscher (17). Aufgrund dieser Überlegungen kann P. in den folgenden Kapiteln chronologisch vorgehen und die Entwicklungen darstellen. Hier ist nicht der Platz, auf die vielen Details einzugehen, der Rezensent empfiehlt mit Nachdruck für den an der Spätantike Interessierten die Lektüre dieses spannenden Buches. Im zweiten Kapitel (18-46) legt P. die Grundzüge der Politik Diokletians dar, der mit Hilfe seines tetrarchischen Herrschaftssystems die anstehenden Probleme zu lösen versuchte. Der Verfasser

unternimmt immer wieder Rück- und Vorausblicke, so dass der Leser wichtige Details besser einordnen kann. Ging DIOKLETIAN noch massiv gegen die Christen vor, insbesondere durch das Edikt vom 24.2.303 n. Chr. (39), änderte sich das Verhältnis zwischen Kaiser und Christentum unter KONSTANTIN radikal. Im dritten Kapitel steht das 4. Jahrhundert (306-395 n. Chr.) mit dem Beginn des christlichen Zeitalters und dem Wirken Konstantin des Großen im Focus (47-120). Diesem Kaiser wurden eine Reihe von Ausstellungen und Publikationen gewidmet (A. DEMANDT/J. ENGEMANN (Hrsgg.), Konstantin der Große. Geschichte – Archäologie – Rezeption. Trier 2007). Unter Kaiser Konstantin setzte sich das Christentum als römische Religion durch, es strahlte über die Grenzen des römischen Reiches aus (bis nach Arabien, Äthiopien, Irland usw.) und berührte alle Lebensbereiche der Bevölkerung des gesamten Imperiums (129).

Mit Kaiser JULIAN (360-363 n. Chr.) trat zwar eine kurzzeitige Wende ein, da er sich vom Christentum abwandte. Aber aufgrund der kurzen Regierungszeit vermochte er den Gang der Geschichte nur marginal zu verändern (98ff.). Bei der Einschätzung seines Wirkens kommt P. allerdings zu anderen Urteilen als die meisten Forscher der Antike („es scheint mir alles andere als ausgemacht, dass Julian bei einer längeren Regierung nicht doch Erfolg gehabt hätte“ (99)). Mit THEODOSIUS I. gelangte ein Kaiser auf den Thron, der dem Christentum endgültig zum Sieg verhalf (117). P. erzählt die Ereignisse des 4. Jahrhunderts hauptsächlich als Kaisergeschichte: „Das christliche Zeitalter hätte nicht begonnen, wenn der Staat die neue Religion nicht privilegiert, gefördert, propagiert hätte“ (117). Im vierten Kapitel (395-518 n. Chr.) steht die Beschreibung der Völkerwanderung im Vordergrund (121-193). Neben der historischen und außenpolitischen Entwicklung wendet sich P. vor allem Fragen des Christentums zu, die auch für die Kaiser von entscheidender Bedeutung waren: Vor allem stellte sich die Frage, ob Christus einer oder zweier Naturen war. P. liefert zahlreiche Informationen zu den Auswirkungen der verschiedenen Konzile, vor allem dem von Nikäa (325 n. Chr.) und von Chalkedon (531 n. Chr.).

Das 5. Kapitel beschreibt Fakten des 6. und 7. Jahrhunderts (518-641 n. Chr.) und stellt Kaiser und Reich in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Dass P. sich besonders gut im Themenbereich über Leben und Wirken JUSTINIANS auskennt, wurde eingangs bereits erwähnt. Inzwischen war nicht mehr Rom die bedeutendste Stadt, sondern Konstantinopel. Vor allem die Bevölkerung dieser Stadt hatte maßgeblichen Einfluss auf Erfolg (oder Misserfolg) eines Kaisers. Justinian verstand es offensichtlich, den richtigen Weg einzuschlagen. Gleichwohl ist die Beurteilung dieses Kaisers zwiespältig. Einerseits hatte er viele Erfolge, andererseits war durch die Pest und durch andere Katastrophen die Entwicklung für den Kaiser ungünstig verlaufen. So gelangt P. zu der Erkenntnis, dass Justinian „für die einen zum unermüdlichen Wohltäter des Erdkreises“ wurde, „für die anderen zum Fürsten der Dämonen“ (242).

Abschließend informiert P. über die Nachfolger Justinians bis zum Aufkommen des Islam. Im 6. Kapitel thematisiert er die Spätantike als Epoche (271-273). Die Zeittafel (276-279) ist als eine kurze Übersicht nützlich, die Hinweise zu Forschung und Literatur sind bereits angesprochen worden (280-301). Am Ende findet der Leser das alphabetische Auswahlregister (301-304). [Ich möchte noch auf das Büchlein von B. JUSSEN (Die Franken. Geschichte, Gesellschaft, Kultur. München 2014) hinweisen, das gerade erschienen ist.]

Insgesamt schafft es P. auf dreihundert Seiten nicht nur einen umfassenden Einblick in die Ereignisse der Spätantike zu vermitteln, sondern integriert – auch für den Laien verständlich – den aktuellen Forschungsstand. Er liefert zahlreiche Möglichkeiten, sich weiter intensiv mit dieser Epoche zu befassen. Dem Buch sind viele Leser zu wünschen.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

*M. Tauffer (ed.), Sguardi interdisciplinari sulla religiosità dei Geto-Daci, Freiburg i. Br./Berlin/Wien 2013 (= Rombach Wissenschaften. Reihe Paradeigmata 23).*

Im Juni 2013 richtete die Trienter Sektion des Italienischen Altphilologenverbandes (AICC) unter der Leitung ihres rührigen Präsidenten

MATTEO TAUFER eine Tagung zum Thema „*La religiosità dei Daci*“ aus. Dem Veranstalter war es gelungen, Forschende aus verschiedenen Ländern Europas zusammenzuführen und Vertreter unterschiedlicher Fachdisziplinen (Philologie, Archäologie, Alte Geschichte, Religionswissenschaft u.a.) in einen fruchtbaren wissenschaftlichen Dialog treten zu lassen. Noch im selben Jahr sind in einem Band der wissenschaftlichen Reihe „*Paradeigmata*“ unter dem Titel „*Sguardi interdisciplinari sulla religiosità dei Geto-Daci*“ 14 Beiträge in schriftlicher Form erschienen.

LUCIANO CANFORA (Bari) (S. 13-17) diskutiert die Überlieferung zum berühmten Schatz der Daker und kommt (wie bereits J. CARCOPINO) zum Schluss, dass der griechische Historiker KRITO ein Zahlwort in einem Dokument falsch gelesen hat und damit den Schatz größer erscheinen ließ als er tatsächlich war.

NIGEL WILSON (Oxford) (S. 19) steuert eine knappe textkritische Anmerkung zu Hdt. 4,94,1 bei.

FRANCO FERRARI (Salerno) (S. 21-41) zeigt in seinem Beitrag auf, aus welchen Gründen PLATON im Dialog *Charmides* auf Teile der Lehre des ZALMOXIS rekurriert und auf welche Weise der Philosoph die Idee der Unsterblichkeit bzw. des ἀποθανίσειν in seinem Denken verarbeitet.

SORIN BULZAN (Oradea) (S. 43-56) thematisiert das von dem dakischen König BUREBISTA und seinem Priester DEKINAIS (1. Jh. v.) erlassene Verbot, Weinreben zu pflanzen und Wein zu trinken (Strab. 7,3) und will dieses mit einem Restrukturierungsprozess innerhalb der Priester- und Kriegerklasse in Zusammenhang bringen.

CLAUDIO BEVEGNI (Genua) (S. 57-70) untersucht die Rezeption des getischen Hauptgottes Zalmoxis in den Schriften der griechischen Kirchenschriftsteller (2.-5. Jh.) und kommt zum Ergebnis, dass Zalmoxis einerseits als Betrüger und falscher Gott desavouiert, andererseits (und dies viel häufiger) als Weiser und Vertreter der Barbarenphilosophie rundum positiv gezeichnet wird.

MATTEO TAUFER (Trient) (S. 71-89) versucht sich in einer neuen Deutung einer (wohl verderbten) Stelle in einem Gedicht des GREGOR V. NAZIANZ (*car. 2,2,7,274-75*), indem er die Vor-

stellung des „Pfeile schießenden Zalmoxis“ mit Hdt. 4,94 in Zusammenhang bringt, wo die Geten Pfeile gegen Donner und Blitz in den Himmel schießen und damit ihren Gott bedrohen. Die Argumentation Taufers vermag jedoch nicht restlos zu überzeugen, die Stelle bleibt rätselhaft; vielleicht ist mit einer Textverderbnis zu rechnen und δι' ὁμίλον πάντα θεῶν ... κτλ. zu lesen, also „schoss Zalmoxis seine Pfeile durch jede/die gesamte Götterversammlung“.

IVAN SODINI (Trient) (S. 91-105) stellt die Nachricht über die religiösen Bräuche der thrakischen Trausen (Hdt. 5,4), Neugeborene zu beweinen und Verstorbene glücklich zu schätzen, in einen größeren literarischen Zusammenhang und verweist auf analoge Vorstellungen und Topoi in der griechischen Literatur (EURIPIDES, Epigramme der *Anthologia Palatina*).

MAGDALENA INDRIEȘ (Oradea) (S. 107-121) geht der Frage nach, wie der römische Schriftsteller POMPONIUS MELA in seiner *Chorographia* den thrako-getischen Glauben an die Unsterblichkeit der Seele darstellt und welche Quellenschriften er dafür benutzt hat.

GELU A. FLOREA (Cluj-Napoca) (S. 123-135) problematisiert das Verhältnis zwischen der archäologischen Forschung und den antiken Textzeugnissen und zeigt auf, wie die ausgeprägte Diversität des archäologischen Fundmaterials sehr wahrscheinlich einem zeitlich, örtlich und sozial stark differenzierten religiösen Universum entspricht.

SORIN NEMETI (Cluj-Napoca) (S. 137-155) führt in die Religion der Daker in römischer Zeit ein und spricht im Einzelnen über gefälschte Inschriften, über vier nur in Dakien nachweisbare autochthone Gottheiten, über die sog. „Dakische Trias“ (Liber, Diana, Silvanus), über namenlose dakische Gottheiten und über die problematische These einer Auslöschung einer dakischen monotheistischen Religion durch Kaiser Trajan.

DAN DANA (Paris) (S. 157-176) nimmt in ihrem Beitrag kaiserzeitliche Inschriften aus der *Moesia Inferior* in den Blick und analysiert diese in Bezug auf Namen dakischer Dedikanten und thrakischer Gottheiten. Sie erweisen sich als Zeugnisse lebendiger lokaler Traditionen, die im römischen Reich durchaus ihren Platz finden konnten.

ALESSANDRO CAVAGNA (Mailand) (S. 177-201) zeigt anhand ausgewählter Beispiele auf, dass Depotfunde von Münzen an heiligen Stätten (Tempel des *Zeus Dolichenus* in Porolissum, Thermalbäder von Germisara, Tempel des *Liber Pater* in *Colonia Aurelia Apulensis*) durchaus ein Schlüssel zum Verständnis religiöser Rituale und Zeremonien sein können.

OCTAVIAN MUNTEANU (Chişinău) (S. 203-221) beschäftigt sich mit bronzezeitlichen Funden von Menschenknochen im Gebiet der unteren Donau, die nicht von einer traditionellen Bestattung herühren. Er klassifiziert diese nach bestimmten Typen, streicht Gemeinsamkeiten heraus und deutet sie (vorsichtig) als Ausdruck spezifischer (freilich nicht näher beschreibbarer) Totenrituale.

MARKUS ZIMMERMANN (Bamberg) (S. 223-237) befasst sich mit dem Aussagewert ritueller Deponierungen (2. Jh. v. - 1. Jh. n. Chr.) für die Kenntnis der geto-dakischen Religion, indem er diese in einen gesamteuropäischen Kontext stellt und mit ähnlichen Funden in anderen Regionen vergleicht. Wesentliche Erkenntnisse zur geto-dakischen Religion ließen sich von diesen archäologischen Zeugnissen jedoch nicht gewinnen.

Der von Matteo Taufer hervorragend und gründlich betreute Band dokumentiert den aktuellen Stand der Forschung zur geto-dakischen Religion und verdeutlicht, dass intensive interdisziplinäre Bemühungen durchaus relevante Erkenntnisse zeitigen können und weiter zeitigen werden, sofern doch noch neues archäologisches oder literarisches Fundmaterial zutage tritt.

WOLFGANG STROBL, Bruneck, Südtirol

Humer, Franz (Hrsg.), *Carnuntum. Wiedergeborene Stadt der Kaiser, Darmstadt 2014* (Wissenschaftliche Buchgesellschaft / Ph. v. Zabern Verlag), 168 S. 190 Abb., Eur. 29,95 (ISBN 978-3-8053-4718-1).

Der November des Jahres 308 n. Chr. rückte einen Ort in den Mittelpunkt der Weltgeschichte, den AMMIANUS MARCELLINUS nur zwei Generationen später als *oppidum ... desertum quidem nunc et squalens* (XXX 5,2) beschrieben hat: Carnuntum, seit TRAJAN Provinzhauptstadt (Ober-)Pannoniens und Sitz des Statthalters mit etwa 50.000 Einwohnern. Was war geschehen?

Nach dem Rücktritt DIOKLETIANUS und den anschließenden Wirren verlangte die Tetrarchie nach einer Neuordnung. Unter Diokletians Vorsitz einigten sich als Augusti LICINIUS und GALERIUS und als Caesares KONSTANTIN und MAXIMINUS DAIA auf die Fortführung des bestehenden Herrschaftssystems. Zugleich legten sie mit ihrer Übereinkunft den Grundstein für die Konstantinische Wende, die Christianisierung des römischen Reiches. Insofern erlangte Carnuntum weltpolitische Bedeutung, bevor es vermutlich infolge eines schweren Erdbebens um das Jahr 365 und der beginnenden Völkerwanderungszeit, spätestens jedoch seit dem Anfang des 5. Jhs. in der Bedeutungslosigkeit versank.

Diese Entwicklungslinie vom Aufstieg und Niedergang einer römischen Grenzstadt in Zentraleuropa zeichnet das genannte Buch seit ihrer Entstehung anhand der bislang gewonnenen archäologischen Zeugnisse in sechs Kapiteln nach (I. Die Region – natürliche Bedingungen; II. Das (vor-) römische Carnuntum; III. Die römische Stadt entwickelt sich; IV. Das Ende der *Pannonia Superior* und die Wiederentdeckung Carnuntums; V. Die römische Provinzhauptstadt – Versuch einer Topographie; VI. Das Leben in der Stadt); ihnen schließen sich drei weitere über aktuelle Aktivitäten an (VII. Der archäologische Park Carnuntum; VIII. Die Gesellschaft der Freunde Carnuntums; IX. Ausblick). Insgesamt haben 27 wissenschaftliche Autoren daran mitgewirkt und folgendes Bild von Carnuntum entstehen lassen: Als Legionslager für eine Legion (*legio XV Apollinaris*) in claudischer Zeit, also etwa 40-50 n. Chr., gegründet, entstand schon ab ca. 80 in der Nähe ein zusätzliches Auxiliarkastell für etwa 500 Reiter (*ala quingenaria*), das bis in die zweite Hälfte des 3. Jhs. existierte. Schon früh kamen im Umkreis um die Lager *canabae* mit größter Ausdehnung von ca. 120 ha in severischer Zeit hinzu. Wegen der dortigen prekären Besitzverhältnisse entwickelte sich zusätzlich etwa 2,2 km westlich seit dem frühen 2. Jh. eine Zivilstadt mit einer Fläche von ca. 67 ha. Diese erhielt unter HADRIAN den Status eines *municipium* (*Aelium Karnuntum*) und wurde unter SEPTIMIUS SEVERUS zur *colonia* (*Septimia Aelia Antoniniana Karnuntum*) erhoben. Sie erlangte



nicht unbeträchtlichen Wohlstand, wie die Reste der ausgegrabenen Gebäude erkennen lassen; unter ihnen zwei Amphitheater, eines in südlicher Vorlagerung vor der Zivilstadt aus dem 2. Jh. für etwa 13.000 Zuschauer und eines westlich des Militärlagers aus den 70er Jahren des 1. Jhs. für etwa 8000 Besucher. Hinzu kommen prächtige Thermenanlagen, eine der größten Gladiatorenschulen des Reiches und ein Teträpylon, das sog. Heidentor, dessen letztendliche Bedeutung noch nicht restlos geklärt ist.

Dieser Umstand scheint nach dem Eindruck des Rez. auf manche Fundstücke auf dem riesigen Areal der Ausgrabungen zuzutreffen; er verwundert aber insofern nicht, als große Bereiche noch nicht freigelegt und wissenschaftlich ausgewertet wurden, sondern zunächst nur mit den Hilfsmitteln der archäologischen Prospektion vorerschlossen sind. Es liegen also Luftbilder vor, die mit Hilfe von Magnet-, Elektrik- und Bodensondarmessungen das Areal sichtbar machen und „die Grundlage der künftigen feldarchäologischen Maßnahmen für zumindest die nächsten 30 Jahre bedeuten“ (159f.).

Carnuntum bietet aus heutiger Sicht den Vorzug, nach dem Ende der Besiedlung nicht weiter als Wohnort genutzt worden zu sein, so dass ähnliche Fundverhältnisse herrschen wie in Pompeji oder Herculaneum. Man darf also gespannt sein, welche Erkenntnisse die Untersuchungen künftig zutage fördern werden.

Das Buch spiegelt in der Vielzahl seiner nicht immer harmonisch aufeinander bezogenen Beiträge (36) den Prozesscharakter der bisherigen Arbeiten und manche Vorläufigkeit der Ergebnisse. Gerade deshalb hat der Rez. bei der Lektüre ein Register vermisst.

In jedem Fall aber lohnt schon jetzt, eingestimmt durch dieses auch wegen seiner vielen Abbildungen anschauliche und sorgfältig redigierte Buch, ein Besuch der Örtlichkeiten, die z. T. mit den Methoden der experimentellen Archäologie rekonstruiert wurden und einen lebendigen Eindruck von der Vitalität und dem hohen Lebensstandard einer römischen Provinzstadt vermitteln. Allerdings sei dem potentiellen Besucher dringend angeraten, mit dem eigenen Fahrzeug anzureisen, da die Ausgrabungsstätten

und das Museum aufgrund großer räumlicher Distanzen und dürftiger Infrastruktur sonst kaum erreichbar sind.

MICHAEL WISSEMANN, Wuppertal

*Christian Ritzi/Frank Tosch (Hrsg.): Gymnasium im strukturellen Wandel. Befunde und Perspektiven von den preußischen Reformen bis zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2014, 282 S., EUR 24,90 (ISBN978-3-7815-1965-7).*

Aus Anlass der 200-jährigen Wiederkehr der von WILHELM VON HUMBOLDT eingeleiteten Gymnasialreform in Preußen fand am 29. Oktober 2010 in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin eine bemerkenswerte Tagung unter dem etwas sperrigen Titel „Vom Humboldtschen Gymnasium als ‚zweite Stufe allgemeiner Menschenbildung‘ zur Reform der gymnasialen Oberstufe: Befunde und Perspektiven zur Gymnasialentwicklung 1810-2010“ statt. Die Vorträge dieser Tagung sind nun jüngst in erweiterter und überarbeiteter Form im o. g. Band erschienen. Den beiden bildungshistorisch einschlägig bekannten Herausgebern (C. RITZI leitete bis vor kurzem die erwähnte, wohl wichtigste bildungshistorische Forschungsbibliothek in Deutschland; F. TOSCH ist apl. Prof. für Historische Bildungsforschung an der Universität Potsdam) ist es dabei gelungen, das Phänomen Gymnasium aus vielen Perspektiven zu beleuchten, die auch für die genuin gymnasialen Fächer Latein und Griechisch von einigem Interesse sind. An dieser Stelle soll daher auf drei Beiträge besonders hingewiesen werden: In seinem Artikel „Die Konzeption des Humboldtschen Gymnasiums und die Funktion der Fächer Latein und Griechisch“ (15-33) bietet ANDREAS FRITSCH einen ausgesprochen instruktiven und zugleich konzentrierten Überblick zur historischen Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts, wobei er „den längerfristigen Entwicklungsprozess des Gymnasiums in Preußen thesenhaft an zentralen bildungspolitischen Zäsuren sowie an der Merkmalsausprägung der Fächer Latein und Griechisch von 1809 bis zur Gegenwart“ spiegelt. (16) Fritsch hat hier *in nuce* eine Kurzgeschichte des altsprachlichen Unterrichts vorgelegt, die durch

eine umfangreiche Literaturliste abgerundet wird, in der man noch kleinere Ergänzungen vornehmen könnte: BARBARA SCHNEIDER: Die höhere Schule im Nationalsozialismus, Köln 2000, sowie die wichtige Monographie von THOMAS KELLNER: Das Gymnasium aus der bildungstheoretischen Perspektive des Humanismus, Würzburg 2005, wobei vor allem letzterer das Thema Gymnasium eng mit dem altsprachlichen Unterricht verbindet.

GERHARD KLUCHERT wendet sich in seinem Beitrag „Der Gymnasiallehrer – Kontinuität und Wandel in beruflichem Selbstverständnis und Handeln“ (35-63) den pädagogischen Hauptakteuren im gymnasialen Bildungsgeschehen zu, den Lehrkräften. Kluchert gewährt dabei erhellende Einblicke in den professionellen Gefühls Haushalt des Gymnasiallehrers: „Dabei werden sowohl berufliche Grundorientierungen systematisiert als auch herausgearbeitet, wie sehr die Fragen der Wissensvermittlung und der Auslese strukturbestimmende Funktionen im Habitus des Gymnasiallehrers über unterschiedliche gesellschaftliche Systeme darstellten.“ (10) Etwas zu knapp wird dabei die ursprüngliche Rolle der Fachwissenschaft für das berufliche Selbstverständnis behandelt: Der preußische Studienrat blieb auch als Praktiker Wissenschaftler, er war in erster Linie Philologe, erst dann Pädagoge. Dies wird besonders deutlich an den seit 1825 verpflichtenden Schulprogrammen mit den typischen wissenschaftlichen Abhandlungen des Lehrpersonals, die für das Selbstverständnis der gymnasialen Lehrerschaft von nicht zu unterschätzender Bedeutung waren. So war in Preußen am 12. Juli 1810 mit der Einführung des Examens *pro facultate docendi* ein Stand wissenschaftlich gebildeter Lehrer gesetzlich verankert worden, der seine gesellschaftliche Anerkennung gerade durch die Würdigung als Gelehrte erhielt. (Vgl. hierzu S. KIPF, Der Schulmann als *vir doctissimus*. Preußische Schulprogramme im Spannungsfeld von Wissenschaft und Öffentlichkeit, in: Zeitschrift für Germanistik, Neue Folge, XXIII, 2/2013, 259-275). Kluchert verfolgt anschaulich die seit dem 19. Jh. vollzogene Wandlung und Wandlungsfähigkeit des Gymnasiallehrers bei gleichzeitiger Kontinuität der Institutionen.

Wie sich das professionelle Selbstbild angesichts einer sich dramatisch wandelnden Schullandschaft entwickeln wird, „die auf ein verändertes Berufsverständnis und berufliches Handeln der Gymnasiallehrer“ abzielt (59), bleibt abzuwarten.

Schließlich sei besonders auf den Artikel hingewiesen, den der Potsdamer Bildungshistoriker FRANK TOSCH vorgelegt hat: „Vom lokalen Selbstversuch zum überregionalen Erfolgsmodell. Die ‚Frankfurter Lehrpläne‘ und die Reformschulbewegungen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert“ (65-111). Tosch zeichnet die Geschichte eines Schulversuches nach, der auch für unsere heutige Situation wichtige Anregungen bereithält: Im sog. „Frankfurter System“ etablierte KARL REINHARDT, klassischer Philologe und Direktor des örtlichen Goethe-Gymnasiums, ein Reformmodell, in dem die Arbeit des (humanistischen) Reformgymnasiums, des Reformrealgymnasiums und der Oberrealschule auf einer gemeinsamen Basis erfolgte, nämlich auf dem „lateinfreien Unterbau für alle drei Arten höherer Schulen.“ (75) Was zunächst wie ein Abschied von humanistischen Bildungszielen aussieht, war es mitnichten: „Einzig Fremdsprache in den Klassen Sexta bis Quarta wurde Französisch, ehe Lateinisch – nun erst – ab Untertertia in beiden Gymnasialtypen begann. Griechisch im Gymnasium und Englisch im Realgymnasium ... setzte erst in Untersekunda ein. An der Oberrealschule waren ... die beiden modernen Fremdsprachen verankert“ (75). Neben einem längeren Offenhalten der Bildungsgangentscheidung schwebte Reinhardt das vor, was man heute als Implementierung eines Brückensprachenprinzips bezeichnen würde: „Französisch wurde deshalb an den Beginn gelegt, weil es ‚in seiner doppelten Eigenschaft als moderne und romanische Sprache eine passende Vermittlung zwischen der Muttersprache und dem Lateinischen bildet.“ (75) Reinhardt brach zwar mit der bisherigen Gymnasialtradition (Latein ab Sexta, Griechisch ab Untertertia), war aber zugleich davon überzeugt, „dass nur durch eine veränderte Didaktik des Fremdsprachenunterrichts auf der Basis eines – modern gesprochen – Spiralcurriculums die Reform zum Erfolg zu führen war.“ (77) Im Verlauf des Projekts wurde von den Lehrkräften das geleistet, was auch heute

vielfach gefordert, aber kaum je eingelöst wird: die fächerübergreifende Abstimmung des Sprachenunterrichts. So bewirkte Reinhardt, übrigens ein überzeugter Anhänger altsprachlicher Bildung, „für alle Fremdsprachen prioritär die notwendige Erarbeitung von übereinstimmenden parallelen Satzlehren, um ‚einen möglichst engen Zusammenhang in der grammatischen Belehrung der verschiedenen Sprachen herzustellen, und zwar auf der Basis der allgemeinen Satzlehre für den deutschen Unterricht als ‚gemeinsame Grundlage für die Einteilung und Gliederung der Syntax‘.“ (80) Reinhardts Ansatz ist im Kern von frappierender Aktualität: „Das abgestimmte System von Satzlehren und die Produktion dazugehöriger Unterrichtswerke verdeutlicht den dezidiert didaktischen Ansatz des Frankfurter Systems, wenn die Autoren unter Berufung auf COMENIUS feststellen: ‚Die bereits gelernte Sprache muß die Richtschnur bilden für die Festsetzung der Regeln einer neuen Sprache, sodass nur die Unterscheidung zwischen dieser und jener aufgezeigt wird.“ (83) In den Jahresberichten wurde dann auf die entsprechenden Erfolge dieser Verzahnung der Fächer hingewiesen; so heißt es etwa für den Lateinunterricht (der in der Stundentafel über sagenhafte 51 Stunden verfügte): „Es hat einen besonderen und sich steigernden Reiz für diese Knaben, zu beobachten, wie fast die meisten Worte ... des Französischen und so zahlreiche Ausdrücke unserer eigenen Sprache im Lateinischen ihren Ursprung haben.“ (85) Toschs Artikel zeigt deutlich die Bedingungen für den Erfolg des Frankfurter Systems auf, die auch für unsere Zeit Gültigkeit haben: Die Fähigkeit und den Willen zu einer dauerhaften Kommunikation zwischen den Sprachfächern auf Augenhöhe auf der Basis einer gemeinsamen Bildungsidee, die wir heute mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit verbinden könnten. Leider finden wir bei Tosch keine Hinweise zu diesem aktuellen fachdidaktischen Feld – sein Aufsatz sollte jedoch vielfältige Anregungen bieten, um das sprachenübergreifende Konzept der Mehrsprachigkeit auch historisch zu fundieren.

Abschließend seien die weiteren Autoren des Bandes und ihre Beiträge genannt: BERND ZYMEK/FRANK RAGUTT: Keine „Stunde Null“,

sondern wichtige Etappe der Bildungsexpansion – Neue empirische Befunde zur Gymnasialgeschichte Westfalens in der Mitte des 20. Jahrhunderts (113-154). – ANKE HUSCHNER: Ein Jahrhundert Schule im strukturellen Wandel – Ein Berliner Fallbeispiel (155-182). – HANNAH AHLHEIM: „Geistige Eliten“ zu „allen Zeiten“? Die Geschichte der Oberschule in Kleinmachnow im Spiegel dreier Gesellschaftssysteme (183-202). – ULRICH ERNST: Die Entwicklung der Gymnasien bzw. gymnasialen Oberstufen in Brandenburg seit 1990 (203-246). – MARKO NEUMANN/ULRICH TRAUTWEIN: Die (Rück?)Reform der gymnasialen Oberstufe – Hintergründe, Entwicklungen in den Bundesländern und empirische Befunde aus der TOSCA-Repeat-Studie (247-276). Der Band wird abgerundet durch ein Register aller Personen, die in den Beiträgen erwähnt werden (277-279) und das Autorenverzeichnis (281f.).

STEFAN KIPE, Berlin

*Johann Chapoutot, Der Nationalsozialismus und die Antike, Zabern Verlag/Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2014, 500 S., EUR 49,95.*

Die ideologische Instrumentalisierung Griechenlands und Roms – Johann Chapoutot analysiert die Annexion der Antike durch die nationalsozialistische Ideologie

Gilt die folgende Erkenntnis aus den Zwanziger Jahren nicht auch für die Beschäftigung mit der Antike? „Geschichte ‚lernen‘ heißt die Kräfte suchen und finden, die als Ursachen zu jenen Wirkungen führen, die wir dann als geschichtliche Ereignisse vor unseren Augen sehen.“ Die Suche nach den Ursachen hat beim Blick auf die Antike allerdings eine besondere Virulenz, denn hier geht es nicht um irgendeine Ursache, die wiederum selbst bereits Wirkung einer anderen ist, sondern um den Ursprung schlechthin, mithin also um eine Gründungserzählung im Dienste dessen, was die Identität eines Volkes oder einer Gruppe ausmache – zumindest im Wunschdenken derer, die sich eine klar umrissene Autochthonie im Sinne von Tacitus' Charakterisierung der Germanen als ‚*propria et sincera gens sui similis*‘ erhoffen. So illusionär sich diese exklusive und damit gegenüber dem Fremden ablehnende Herkunft erwiesen hat, so sehr wurde dieses

Wunschdenken zum Leitmotiv der Beschäftigung mit der Antike in Deutschland während der zwölf Jahre des tausendjährigen Reichs. JOHANN CHAPOUTOT, Historiker an der Universität Grenoble, rückte diese Beschäftigung ins Zentrum seiner Dissertation, die nun auch auf Deutsch unter dem Titel „Der Nationalsozialismus und die Antike“ erschienen ist.

Soviel sei vorweg gesagt: Eine derart systematische Studie zu diesem Thema fehlte bisher. Natürlich wusste und weiß man, dass sich viele klassische Philologen – wie so viele Vertreter anderer akademischer Disziplinen – ohne Not der nationalsozialistischen Ideologie andienten, ja bisweilen auch anbieterten. Und dass bis dato humanistische Bildungsideale gleichsam über Nacht zu kruden Herrenmenschenbildern mutierten, gehört zu den dunklen und durch diverse Untersuchungen<sup>1</sup> inzwischen ausgeleuchteten Bereichen der Altertumswissenschaften. Vielleicht bedurfte es des Blicks von außen, nämlich aus Frankreich, um das Verhältnis des Nationalsozialismus zur Antike – oder besser: die Prägung der nationalsozialistischen Ideologie durch seine spezifische Aneignung der Antike – einer umfassenden Untersuchung zu unterziehen. Natürlich sind Begriffe wie ‚Nationalsozialismus‘ und ‚Antike‘ zunächst plakativ, vor allem aber sind sie so vielschichtig, dass eine Gegenüberstellung entweder ins Klischee verfällt – oder aber diese Schichten vorsichtig und mit Bedacht differenzieren und analysieren muss. Genau dies geschieht in Johann Chapoutots Studie, die – so der Autor – durch ein Erstaunen ausgelöst worden ist: Staunen über einige der vielen skurrilen Absurditäten, mit denen sich die Ideologen und Propagandisten im Kielwasser eines ALFRED ROSENBERG ihre Weltsicht zusammenbastelten: Die Griechen ein „nordisches Volk“, die „Rasse-Einheit“ zwischen Griechen, Römern und Germanen und überhaupt: die Germanen als Vorfahren der Deutschen des Jahres 1933.

In der Tat muss die dreiste und offensichtliche Geschichtsklitterung erstaunen, die sich ja nicht auf die hypostasierte direkte Genealogie von den Germanen unter ARMINIUS zu den Deutschen des 19. Jahrhunderts und schließlich unter HITLER beschränkte – eine Genealogie, die

bereits MANFRED FUHRMANN<sup>2</sup> und zuletzt CHRISTOPHER KREBS<sup>3</sup> als Ideologem des deutschen Nationalismus entlarvt hat. Chapoutot geht es vielmehr darum zu zeigen, dass nicht nur Tacitus' *Germania* in den Dienst totalitärer Propaganda gestellt wurde, sondern die gesamte griechische und römische Antike; und dass man aus ihr nicht lediglich willkürlich herausfilterte, was in das eigene Weltbild passte, sondern die man *in toto* umdeutete zum Vorläufer, ja zur Matrix des ‚Dritten Reichs‘. So erklären sich die drei Hauptteile, in die sich die Studie Chapoutots gliedert: Geht es im Ersten Teil um „Die Annexion der Antike“, so steht der Zweite Teil unter der Überschrift „Die Nachahmung der Antike“, woraus sich – quasi als Synthese – der Dritte Teil „Nachhall der Antike“ ergibt, in dem es um Analogien des Untergangs geht: So wie der christliche Obskurantismus die antike Klarheit verdrängt und der Jude PAULUS die Subversion des Reiches betrieben habe, so erklärte sich in den Augen der nationalsozialistischen Ideologen auch der Untergang des ‚Dritten Reichs‘. Chapoutot gelingt es überzeugend zu zeigen, wie das ideologische Amalgam der nationalsozialistischen Propaganda Versatzstücke aus dem Sprechen über die Zerstörung Karthagos mit dem Heldentum LEONIDAS' („Von den Thermopylen bis Stalingrad“) vermengte und sich nicht scheute, die Sprache der Apokalyptik und der Eschatologie zu bemühen, um auch noch das schaurig-jämmerliche Ende des ‚Dritten Reichs‘ als Manifestation des „Sterbens der Kulturen“ auszugeben und so in die Reihe der Griechen und Römer zu stellen.

Zu Recht macht Johann Chapoutot darauf aufmerksam, dass sich die Aneignung der Antike im nationalsozialistischen Wunschdenken auf den ersten Blick in die Antike-Rezeption seit der Renaissance einreicht, welche sich nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern im Italien des 16. Jahrhunderts und vor allem im Kontext der ‚Querelle des Anciens et des Modernes‘ im Frankreich des 17. Jahrhunderts beobachten lässt. Allerdings irritiert den Leser die Reihenfolge der ersten beiden Teile der Studie, suggeriert doch das an den Beginn platzierte Kapitel über die Annexion der Antike, dass der Akt der Annexion die genuin deutsche Variante des Umgangs mit der Antike darstelle – zumal die deutsche Grie-

chenlandbegeisterung des 18. Jahrhunderts als Folge von WINCKELMANN'S Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke unter dem Rubrum ‚Annexion‘ und nicht – wie zu erwarten – als Teil der Nachahmung der Antike dargestellt wird. Dies erstaunt um so mehr, als die von Winckelmann formulierte dialektische Beziehung zur Antike („Der einzige Weg für uns, groß, ja, wenn es möglich ist, unnachahmlich zu werden, ist die Nachahmung der Alten.“) ja keineswegs eine typisch deutsche ist, sondern gerade in den französischen Debatten des frühen 18. Jahrhunderts zwischen ‚*germanisme*‘ und ‚*romanisme*‘ quasi vorformuliert wurde: CLAUDE NICOLET hat in seinem Buch über die Genese der modernen französischen Nationalidentität<sup>4</sup> gezeigt, dass die Legitimität der französischen Monarchie von den einen auf „die Germanen“, von anderen auf das römische Erbe zurückgeführt wurde – ein Gegensatz, der sich ab 1789 auf die Legitimierung der französischen Republik übertrug und dessen Konfliktlinien sich sehr deutlich in einer der wichtigsten Reden der Revolution – nämlich in der Frage des Abbé SIEYÈS nach der Bedeutung des Dritten Standes – nachzeichnen lässt.

Johann Chapoutot bezeichnet Trennungslinien zwischen deutscher und französischer Geschichtsschreibung („Bezeichnenderweise sprechen die deutschen Historiker nicht wie ihre französischen Kollegen von ‚großen Invasionen‘, sondern von ‚Völkerwanderungen‘. Der Terminus Invasion beinhaltet eine feindselige Note.“ S. 77), die jedoch in den innerfranzösischen Debatten um Legitimität und Identität genauso zu beobachten sind.<sup>5</sup> Hier wie an zahlreichen anderen Beispielen zeigt sich ein blinder Fleck, der immer wieder in Chapoutots ganz zweifellos verdienstvoller Studie auftaucht: Dem Leser wird suggeriert, dass die deutsche Aneignung der griechischen und römischen Antike seit Winckelmann und der deutschen Klassik zwangsläufig auf den monumentalen Größenwahn der Nazis hinauslaufen musste, weil sie letztlich Kompensation eines „kulturellen Minderwertigkeitskomplexes“ gewesen sei. Natürlich muss man sich die Frage stellen, warum die Antike-Rezeption in Deutschland zu dem von Chapoutot zurecht festgestellten Monumentalismus geführt hat und warum die deutsche

Altertumswissenschaft sich so willig in die Arme der Ideologen geworfen hat – mit anderen Worten: Warum es in Deutschland, anders als in anderen Ländern, zu einer derart ideologieladenen Instrumentalisierung der Antike hat kommen können. Womöglich lag dies daran, dass es den Deutschen des 19. Jahrhunderts im Gegensatz zu ihren französischen Nachbarn oder der jungen amerikanischen Nation an einer positiven nationalen ‚Meistererzählung‘ mangelte – sicherlich aber nicht daran, dass es eine direkte Linie „Von der deutschen Griechenlandbegeisterung zur germanisch-griechischen Rassenverwandtschaft“ gebe (vgl. das gleichnamige Kapitel S. 148ff.).

Ein paar Anmerkungen zur deutschen Version von *Le nazisme et l'Antiquité*: Das französische Wortspiel „*L'Homme descend du songe*“ ist mit „Erträumte Phylogenese“ (S. 58) eher sperrig übersetzt, aber jede Übersetzung hat ihre Tücken – gerade wenn es um ideologisch befrachtete Begriffe geht: Wörter wie ‚Aufordnung‘ (als Übersetzung von ‚*nordicisation*‘) lassen sich heute sicherlich nicht ohne distanzierende Anführungszeichen verwenden, und dies gilt zweifellos auch für eine Wendung wie „Reinigung der Rassensubstanz“. Aus gutem Grund<sup>6</sup> spricht man übrigens im deutschen Kontext von Gräzisten und nicht von „Althellenisten“. Umgekehrt tut sich Johann Chapoutot – verständlicherweise – schwer damit, das deutsche Wort ‚völkisch‘ zu übersetzen: Das französische ‚*raciste*‘ ist problematisch, impliziert es doch (je nach historischem Kontext) eine ganz andere Konnotation.

Sieht man jedoch von diesen Details ab ebenso wie von der suggerierten direkten Linie aus dem Denken Winckelmanns zur Annexion der Antike durch Alfred Rosenberg und andere NS-Ideologen, so wird man Chapoutots Buch mit großem Gewinn lesen: Zum einen erinnert er daran, dass in der deterministischen Logik der nationalsozialistischen Rede von ‚gemeinsamer Rassensubstanz‘ „das Geistige aus dem Körperlichen, das Kulturelle aus dem Biologischen hervor[geht]“ (S. 40) und unterstreicht somit die verstörende Modernität dieser überwunden geglaubten Doktrin. Darüber hinaus zeigt sich immer wieder die analytische Schärfe Chapoutots, insbesondere im Kapitel II („Rassischer Staat und ganzheitliche

Gesellschaft: Platon als Philosophen-Herrscher oder: Das „Dritte Reich“ als zweites Sparta<sup>4)</sup> des Zweiten Teils, wo er zeigt, wie PLATONS *Politeia* zur Vorläuferin des nationalsozialistischen Staates stilisiert wird und das griechische Amphitheater zur Matrix der Darstellung einer „ganzheitlichen Volksgemeinschaft“. Natürlich liest man dies alles nicht ohne eine gewisse Bitternis: Mussten Historiker wie HELMUT BERVE von „an Gehorchen gewöhnte[n] und zum Befehlen berufene[n] Herrenmenschen“ faseln? Musste der Freiburger Gräzist HANS BOGNER „die Urverwandtschaft von Deutschen und Griechheit“ preisen, die zur „Aufzucht von Menschen“ im „erneuerten Deutschland“ führe? War es das, was aus der griechisch-römischen Geschichte zu lernen war? Johann Chapoutots Buch ist vor allem eine akribische Dokumentation des Kottaus einer ganzen akademischen Disziplin vor dem triumphierenden Zeitgeist der frühen Dreißiger Jahre, dem nichts zu abwegig war, um einen Bogen von Sparta über das Römische ins Tausendjährige Reich zu schlagen und dies als „Geschichte ‚lernen‘ [sic!]“ zu bezeichnen – die eingangs angeführte Passage stammt übrigens aus HITLERS „Mein Kampf“ und wird von Johann Chapoutot (im Kapitel ‚*Historia magistra vitae*: Hitler und die Geschichte‘; S. 112ff.) zurecht als Beleg für die Gleichzeitigkeit biederer Merksätze und hemmungsloser Instrumentalisierung der Antike durch den Nationalsozialismus zitiert.

#### Anmerkungen:

- 1) vgl. beispielsweise Stefan Kipf, Von der Wesensverwandtschaft zur gemeinsamen Rasse – die Transformation des des neuhumanistischen Griechenbildes im altsprachlichen Unterricht der Nazi-Zeit; Richard Pohle, Durch die Griechen zu uns selbst zurück – Konstruktionen nationaler Identität im Spiegel von Verwandtschaftsmythos und Griechen-Römer-Antithese.
- 2) Manfred Fuhrmann, ‚Die Germania des Tacitus und das deutsche Nationalbewußtsein, in: ders., Brechungen. Wirkungsgeschichtliche Studien zur antik-europäischen Bildungstradition, Stuttgart 1982, S. 113-128.
- 3) Christopher B. Krebs, Ein gefährliches Buch. Die »Germania« des Tacitus und die Erfindung der Deutschen, München 2012.

- 4) Claude Nicolet, *La fabrique d’une nation. La France entre Rome et les Germains*, Paris 2003; vgl. hier besonders das Kapitel 3 ‚Origines du germanisme et du romanisme (Fréret, Vertot, Boulainvilliers, Dubos)‘.
- 5) „Pour les uns (les «germanistes»), il y eut une vraie conquête militaire sur les armées et les populations romaines [...] Pour les autres (les «romanistes») au contraire, les guerriers francs, leurs rois et leurs généraux n’étaient intervenus en Gaule, avant même le règne de Clovis, qu’avec l’accord et à la demande du pouvoir romain“. Claude Nicolet, a. a. O. S. 58.
- 6) vgl. Hans-Joachim Schalles, *Der Pergamonaltar. Zwischen Bewertung und Verwertbarkeit*, Frankfurt/Main 1986, S. 11-13.

CLEMENS KLÜNEMANN, Bretzfeld

*Karl-Josef Kuschel: Walter Jens. Literat und Protestant. 2., aktualisierte Auflage Düsseldorf 2013: Attempto Verlag. 247 S. EUR 24,99.*

Der Gräzist, Literaturwissenschaftler, Rhetoriker WALTER JENS, um hier nur einige seiner Arbeitsbereiche zu nennen, hat vielfältige Würdigung erfahren, zuletzt in FC 2/2013, 152ff.; zum begnadeten Redner und Rhetoriklehrer (der eigens für Jens geschaffene Tübinger Rhetorik-Lehrstuhl war der erste in Deutschland überhaupt) s. Sächs. Akad. d. Wiss., Arbeitsblätter 6, 1999, 35ff. Das neueste Buch über ihn wird hier wenigstens kurz vorgestellt, da in ihm mehrfach auch von Antikem und von Antikerezeption die Rede ist. Ich wies schon einmal darauf hin: Jens’ Vielseitigkeit führte dazu, dass der ältere, bis 1973 reichende Katalog der Deutschen Bücherei Leipzig einen Literaturwissenschaftler und einen Theologen Walter Jens unterschied; erst ab 1974 traute man alles, was Jens geschrieben hat, einem einzigen Autor zu. KARL-JOSEF-KUSCHEL, Professor an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen, lehrt dort Theologie der Kultur und des interreligiösen Dialogs; er gehört zu den Theologen, mit denen Jens kontinuierlich zusammenarbeitete, so wie mit HANS KÜNG, ebenfalls Theologie-Professor an der Universität Tübingen. (Gemeinsam mit Küng publizierte Jens z. B. „Dichtung und Religion“, 1985; zu Kuschels Buch „Jesus in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur“ [1978 u. ö.] schrieb Jens das Vorwort.)

Kuschel hatte sein Buch über Jens bereits 2003 (nicht 2008 [so die Rückseite des Titelblattes]) zu Jens' 80. Geburtstag vorgelegt. Zum 90. Geburtstag erschien nun die 2., aktualisierte Auflage. Weitgehend neugefasst hat Kuschel die Einführung. Dort geht er in gebotener Kürze auch auf Jens' Demenz ein (zum Krankheitsbeginn sowie zum Auftauchen der fraglichen NSDAP-Karteikarte und damit zur umstrittenen Kausalität der Demenz sei nachdrücklich auf Inge Jens' Buch „Unvollständige Erinnerungen“ [2009] hingewiesen). Einige von Kuschel behandelte Themen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann: Christ sein und politisch sein? Orientierung an KARL BARTH; Christ und Revolution (zu HELMUT GOLLWITZER); Der „rote Faden“ im Christentum: Lernen bei ERNST BLOCH; Die Übersetzung des Neuen Testaments als literarisches Projekt (dieses Kapitel ist umso interessanter, als Jens – neben den vier Evangelien, der Johannes-Offenbarung, dem Römerbrief und Psalm 90 – mehreren griechischen Tragödien eine mehr oder weniger freie Übersetzung bzw. Bearbeitung hat zuteilwerden lassen; er hat sich auch z. B. über den Übersetzer WIELAND geäußert, zu diesem s. ferner FC 3/2009, 238ff.). Weitere Themen: Spiegelfiguren („Wer jemand ist, zeigt sich auch in dem, wie er wirkt“): Petrus, Maria von Magdala, Pilatus, Judas [u. a. bei KAZANTZAKIS]; der Fall MELANCHTHON; Weimar im Schatten von Buchenwald: Juden und Christen in Deutschland; Sind Judas und Shylock erlösbar?; Weltfrieden im Zeitalter der Atom-Waffen; Bethlehem: die Verheißung vom Weltfrieden; Neuer Himmel, neue Erde: die Johannes-Apokalypse; Sex-Streik für den Frieden: Eine komödiantische Utopie; Die Männer vom Spieß-Gesellentum befreien; Die sanfte Gewalt der Frauen; Eine Bibliothek des Friedens; Die Bergpredigt ernstgenommen: ERASMUS VON ROTTERDAM; Epilog: Nachdenken über Vergänglichkeit (Psalm 90). – Erstveröffentlichung bei Kuschel: Walter Jens, Über die Freude, Schiller und Beethoven (2004); hier geht Jens auf Jesus zurück: „Solches rede ich zu euch, auf dass meine Freude in euch bleibe und eure Freude vollkommen werde“.

Auf den Hauptteil folgen die Anmerkungen mit ausgewählten Literaturnachweisen; eine Jens-Bibliographie; eine Auswahl von Arbeiten

über Jens; thematisch relevante Publikationen von Kuschel. Teil 1 der Jens-Bibliographie nennt „literarisch-theologische“ Schriften, soweit sie in Kuschels Buch herangezogen sind (weitere Literatur ist in den Anmerkungen angeführt), Teil 2 ergänzt für die Jahre 1992-2007 das Verzeichnis der 1993 in WALTER HINCKES Buch „Walter Jens. *Un homme de lettres*“ (dazu: Universität Leipzig 4/1993 S. 27) angeführten Jensschen Publikationen. Schade, dass diese Aufstellung nicht bis zur 2. Auflage von Kuschels Jens-Buch weitergeführt werden konnte. Hier wäre bei „Aufnahmen“ die CD „Wo es um Freundschaft geht. Aus dem Briefwechsel Friedrich der Große – Voltaire“ (1994, zusammen mit LORIOT) nachzutragen, bei den Filmen THOMAS GRIMMS Dokumentarfilm „Frau Walter Jens“ (2009), bei den Arbeiten über Walter Jens die bereits genannten „Unvollständigen Erinnerungen“ von Inge Jens (2009). Bei den Ehrungen ist das Hamburger Ehrendoktorat (246) besonders wichtig: Jens' bedeutendster akademischer Lehrer war BRUNO SNELL, und Jens war der erste, der die Bruno-Snell-Plakette der Universität Hamburg erhielt. „Wer ist wer?“ 51, 2013/14, 516 nennt vier weitere Ehrendoktorate. Das in Anm. 217 erwähnte „Wort des Dankes“ fehlt in der 2. Auflage (in der 1.: S. 240). Aus Raumgründen ist manches nur angedeutet, so 128 Jens' „sprachkritische Anmerkungen“ zum HORST-WESSEL-Lied: In Inge und Walter Jens' Buch „Vergangenheit gegenwärtig“ (1994) wird berichtet, wie ein Hamburger Lateinlehrer Gymnasiasten die Aufgabe stellte, das Horst-Wessel-Lied, das im Dritten Reich zur zweiten Nationalhymne wurde, ins Lateinische zu übersetzen. Zu klären war zunächst: Ist in „Kameraden, die Rotfront und Reaktion erschossen“ das Relativpronomen „die“ Akkusativ oder Nominativ, Objekt oder Subjekt, sind Wessels „Kameraden“ Opfer oder Täter? Diese subversive Fragestellung wurde bald publik; der Lehrer kam ins Gefängnis, glücklicherweise überlebte er. – Karl-Josef Kuschel hat ein Buch vorgelegt, das für Jens-Forscher, und für an Jens Interessierte unentbehrlich ist. Das wohl aus Vorträgen oder Vorlesungen entstandene Buch („wie wir hörten“: 196) liest sich durchweg gut; es ist auch in dieser Beziehung dessen würdig, dem es gewidmet ist.

JÜRGEN WERNER, Berlin

WER IST WER? DAS DEUTSCHE WHO'S WHO LI 2013/2014 Bundesrepublik Deutschland. Lübeck 2013: Schmidt-Römhild. 1336 S., EUR 225,00.

Die vorletzte Ausgabe dieses hier schon mehrfach vorgestellten Buches erschien im Herbst 2012; dazu FC 4/11, 339f. Es ist auch für Alt-sprachler wichtig, zumal zahlreiche Fachvertreter darin aufgenommen sind: Latinisten, Gräzisten, Byzantinisten, Neogräzisten, Mittel- und Neula-teiner, Indogermanisten, Althistoriker usw.

Das Werk umfasst Prominenz aus allen gesell-schaftlichen Bereichen, vom Bundespräsidenten über die bayerische Landrätin a. D. Dr. rer. pol. GABRIELE PAULI bis zur Geschäftsführerin von Verona's Dream GmbH, die durch ihr Motto „Hier werden Sie geholfen“ bekannt ist; auf Korfu sah man, dass ein Gastwirt deutsche Urlauber mit einem entsprechenden Plakat anzulocken versuchte, und aus der Schweiz fragte ein althisto-rischer Kollege besorgt an, ob „helfen“ neuerdings transitiv verwendet wird.

Im Ausland wohnhafte/tätige Deutsche werden ebenso aufgenommen wie in Deutschland ansäs-sige Ausländer, also BENEDIKT XVI. ebenso wie Prof. SIMITIS, seinerzeit Chef des Ethik-Rates. Die Kriterien für die Aufnahme sind nicht ganz klar. Auf jeden Fall kann sie „nicht erkaufte werden“ (Vorwort einer früheren Ausgabe); das klingt so, als sei es schon versucht worden. Dass jemand keinen Artikel hat, kann verschiedene Gründe haben: Sie/Er ist noch nicht aufgefordert worden, Angaben einzureichen, oder hat den Fragebogen nicht rechtzeitig zurückgeschickt oder will nicht in dem Werk erwähnt sein. Dass jemand nicht in dem Werk genannt ist, beweist also nicht fehlende Pro-minenz; andererseits bedeutet die Nennung nicht in jedem Fall tatsächlich vorhandene Prominenz. Mehr zu Funktion und Struktur in FC 1/03, 62f. Zu der aufschlussreichen Geschichte zu DDR-Zeiten s. FC 1/05, 64f. Die neueste Ausgabe enthält wieder 25000 Prominente. Jüngster ist nach wie vor Fußballnationalspieler TONI KROSS (geb. 1990), ältester der Dirigent und Komponist HANS-KLAUS LANGER (geb. 1903). Neu aufgenommen ist u. a. JOACHIM GAUCK. Aufgenommen werden sollte der Musikwissenschaftler DETLEF ALTENBURG, Mit-glied der Sächs. Akad. d. Wiss. und Vorsitzender ihrer Strukturbezogenen Kommission „Kunstge-

schichte, Literatur- und Musikwissenschaft“. (In Kürschners Deutschem Gelehrten-Kalender ist er vertreten. Zu dessen neuester Ausgabe s. FC 1/2014, 92). Durch Tod ausgeschieden sind laut Nekrolog der Gräzist HANS-JOACHIM NEWIGER, die Latinistin WLOSOK, die Germanisten PETER VON POLENZ und WOLFGANG P. SCHMID, die Historiker MIKAT (zu den „Mikätzchen“: FC 4/11, 339) und HORST FUHRMANN (langjähriger Präsident der *Monumenta Germaniae Historica*), die Schauspieler JOHANNES HEESTERS und HEINZ BENNETT, der Komponist HENZE, der Sänger FISCHER-DIESKAU. Inzwischen verstarben auch der Gräzist, Literaturwissenschaftler, Rhetoriker WALTER JENS (s. die Würdigung zu seinem 90. Geburtstag in FC 2/13, 153ff.; WALTER HINCKS Buch „Walter Jens. Un homme de lettres“ ist nur im Hinck-Artikel erwähnt [zu ihm s. „Universität Leipzig“ 4/1993, 29]; KUSCHELS Buch „Walter Jens, Literat und Protestant“, jetzt in 2. Aufl., wird besprochen), der Latinist C. J. CLASSEN, der germanistische Literaturwissenschaftler WERNER MITTENZWEI, der Literaturkritiker REICH-RANI-CKI, die Schauspieler VICCO VON BÜLOW/LORiot, DIETER HILDEBRANDT und MAXIMILIAN SCHELL, der Krupp-Generalbevollmächtigte BERTHOLD BEITZ, der Politiker PETER STRUCK. Zur Festschrift für den Neogräzisten und Byzantinisten G. S. HEN-RICH s. FC 1/06, 35f. und Phasis 9, 2016, 231f.

Erbeten werden im Fragebogen des Verlags Schmidt-Römhild, des ältesten deutschen Ver-lags- und Druckhauses in der Verlagsgruppe Beleke (Näheres über den Verleger NORBERT BELEKE erfährt man in dem hier vorzustellenden Buch S. 66f.) Angaben unter anderem zu: Beruf, Ausbildung, Stellung, Adresse, Geburtstag und -ort, Religionszugehörigkeit, Ehepartner/Lebens-gefährte, Kinder, Mitgliedschaft in Klubs (Rotary usw.), Publikationen, Auszeichnungen u. ä., Hobbys, Sprachkenntnisse, bedeutende Vorfah-ren. Gedruckt wird nur, was die/der Betreffende gedruckt sehen möchte; es gibt z. B. noch immer Damen, die ihr Geburtsjahr verschweigen. Wer nicht mehr in dem Buch stehen will, z. B. ein nicht mehr aktiver Sänger, kann seine Eintra-gung löschen lassen. Seit 2005 fehlt der Reformier PETER HARTZ (Hartz IV); bei RIESTER ist die Rie-ster-Rente nicht erwähnt. Verweisungen führen z.



B. von RATZINGER zu BENEDIKT XVI, nicht aber von FELDBUSCH zu POOTH. Wer möchte, kann, gegen Gebühr, sein Foto drucken lassen. – Geehrt wurde unlängst unser FC-Schriftleiter ANDREAS FRITSCH mit dem Bundesverdienstkreuz 1. Klasse, s. FC 1/14, 57f.; ein Foto von ihm auch in: Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg 4/2013, 78. Zu dem Gräzisten FLASHAR könnte auf die Mitgliedschaft in der Sächs. Akad. d. Wiss. hingewiesen werden, zu dem Gräzisten H. D. BLUME auf die ihm gewidmete Festschrift „Skenika“ (2000).

Viele Veränderungen ergaben sich seit Herbst 2012 vor allem durch die Bundestagswahl mit der Etablierung der GroKo, Landtagswahlen, Parteitage usw.

Ohne den Doktor-Titel jetzt: z. B. KARL-THEODOR ZU GUTTENBERG; dazu: Gutt-bye, in: *Forschung & Lehre* 7/2011, 542 (dort muss es „*summa cum fraude*“ heißen). Der frühere Verteidigungsminister ist seit 2011 als EU-Kommissions-Berater tätig; andere Kabinettsmitglieder gingen in die Wirtschaft. – Wer es noch nicht wusste, erfährt, dass ein namhafter Politiker und Dr. jur. eine Ausbildung als Rinderzüchter hatte: GREGOR GYSI. Er wird im Hinblick auf sein Bemühen um die Etablierung der Partei Die Linke auch gern Gysiphus genannt. – An bedeutenden Vorfahren nennt der Verleger Saur seine „Ur-Ur-Urgroßtante“, die vom jungen GOETHE verehrte FRIEDERIKE BRION. – An Publikationen konnten noch nicht erwähnt sein: ERNST VOGT, *Literatur der Antike und Philologie der Neuzeit. Ausgewählte Schriften* (2013; dazu FC 4/13, 300ff.); WOLFGANG MIEDER, *Neues von Sisyphus. Sprichwörtliche Mythen...* (2013; dazu: FC 1/14, 80-82); *Vorerst gescheitert*. KARL-THEODOR ZU GUTTENBERG im Gespräch mit GIOVANNI DI LORENZO (2011). – Eine stellvertretende Landtags-Fraktionsvorsitzende heißt „Mundlos“, ein in der Wirtschaft tätiger Herr „Geldmacher“, ebenso eine Juristin; da sie eine Professur für Gerichtsmedizin hat, wird auch sie nicht von Hartz IV leben müssen. Im Bundestag sitzt ein Forst-Ingenieur CAJUS JULIUS CAESAR; auch einen seiner Söhne hat er so genannt. – In der Rubrik „Religion“ stellt der Regisseur WOLF BUNGE klar, dass er Atheist ist. – Zum Thema Partner verrät SUSANNE VON BORSODY: „seit

Jahren ledig (mit neuem Lebenspartner)“. MARIA FURTWÄNGLER ist „mit Dr. Burda verheiratet“, BURDA verrät aber nur, wer seine Mutter und sein Vater sind. Die Schauspielerin und Sängerin ANNA LOOS ist mit ihrem Kollegen JAN JOSEF LIEFERS verheiratet; sie ist in seinem Artikel nicht erwähnt. WOWEREIT ist „ledig“. Bei OLE VON BEUST und WESTERWELLE gibt es keine entsprechenden Angaben. – Jemand „kennt einige Sprachen, darunter etwas Arabisch“. Ein Klinikdirektor mit griechischem Migrationshintergrund hat als „Muttersprache: Neugriechisch“, unter seinen „Fremdsprachen“ ist Deutsch. Bemerkenswert: Der griechisch-orthodoxe Metropolit in Deutschland AUGOUSTINOS LABARDAKIS gibt als von ihm beherrschte Sprachen außer Neugriechisch, Deutsch, Englisch auch Türkisch an. Witzig: Ein Politiker türkischer Herkunft, der früher vor allem in Schwaben aktiv war, wo man damit kokettiert, dass man alles kann außer Hochdeutsch, nennt als seine Sprachen: „Englisch, Türkisch, Hochdeutsch“ (ÖZDEMİR). Ein Museumsdirektor in Köln kann „Englisch, Französisch, Latein, Italienisch, Kölsch“. – Zu den Kuriositäten dieses Buches gehört, dass WOLFGANG MIEDER unter „Hobbys“ die internationale Sprichwortforschung nennt. Mieder ist, wie ein Blick auf seine Publikationsliste zeigt, der internationale Sprichwortforscher schlechthin; s. auch FC 1/09, 70ff. (zu seinem Buch „Sein oder Nichtsein“), FC 1/07, 59ff. und *Proverbium* 25, 2008, 447ff. (zu seinem Buch „*Cogito, ergo sum*“) sowie *Proverbium* 27, 2010, 393ff. zu seinem Buch über Schiller-Travestien. – Auch zur Information bestimmte Nachschlagewerke haben ihren Unterhaltungswert.

JÜRGEN WERNER, Berlin

*Erinnerungen an Klassische Philologen. Festgabe für Ernst Vogt zu seinem 60. Geburtstag am 6. November 1990. Gesammelt und unter Mitarbeit von Uwe Dubielzig hg. von Werner Suerbaum. Bologna 1993. Alma Mater Studiorum (Eikasmos - Quaderni Bolognesi di Filologia Classica IV/1993). XXII + 430 S.*

Eine „sehr informative und vergnüglich zu lesende Festschrift“ nennt der Berliner Gräzist JÜRGEN WERNER diese Publikation in seiner

Besprechung der „Ausgewählten Schriften“ ERNST VOGTS im FORUM CLASSICUM 4/2013, 300ff. Unverkennbar wirbt der Gelehrte, der den Band schon nach seinem Erscheinen detailliert und begeistert besprochen hatte (Gymnasium 103, 1996, 381ff.), mit seiner Wortwahl für die Lektüre des Buches. Was er nicht sagt – gewiss, weil er zu den Empfängern der ersten Stunde gehörte – ist, dass der Band – für einen normalen Interessenten nur schwer erreichbar ist. Daher soll an dieser Stelle der Versuch gemacht werden, die „Exklusivität“ des Werkes zwanzig Jahre nach seiner Veröffentlichung aufzubrechen und die Schätze, die es birgt, einer neuen Generation Klassischer Philologen bekannt und zugänglich zu machen.

Es handelt sich um eine Publikation besonderer Art, die von der Universität Bologna aus besonderem Grund herausgegeben wurde. Dem Münchener Ordinarius für Gräzistik ERNST VOGT war bei der universitären Feier seines 60. Geburtstages eine Sammlung von mehr als 70 Beiträgen überreicht worden, in denen Hochschullehrer unserer Disziplin ihre persönlichen Erinnerungen an ihre eigenen Universitätslehrer niedergeschrieben hatten. Entstanden war die Sammlung dank einer Idee eines Münchner Kollegen Vogts, des Latinisten WERNER SUERBAUM; ihm hatte nicht verborgen bleiben können, welch starkes Interesse sein Kollege Vogt der Geschichte der Klassischen Philologie zuwandte. Suerbaum bat einen großen Kreis von Fachkollegen um einen Beitrag, der sich nicht mit der wissenschaftlichen Würdigung eines früheren Gelehrten befassen, sondern eine subjektive Zeichnung seiner Persönlichkeit aus authentischer Erinnerung darstellen sollte – wie war er als Mensch, wie trat er seinen Schülern entgegen?

Ernst Vogts Bemühungen um Fragen der Geschichte unserer Wissenschaft erstreckten sich über die Grenzen der deutschen Hochschullandschaft hinaus; vor allem zu italienischen Fachkollegen unterhielt er enge Beziehungen. Der Gräzist ENZO DEGANI, der in Bologna die Jahreshefte „Eikasmos“ für Themen der Klassischen Philologie herausgab, erfuhr von der Existenz der Textsammlung, griff zu und räumte dem Druck des Konvoluts ein volles Jahresheft ein – dabei die programmatische Ausrichtung der Reihe, in jedem

Jahresheft einen gewissen Raum der Geschichte dieser Wissenschaft vorzubehalten, mit warmem Herzen überdehnend, „in der Überzeugung, dass die praktische Philologie die Gelehrten der Vergangenheit nicht übersehen darf, denn deren Erfahrungen und theoretische Überlegungen haben zu der fortschreitenden Entwicklung des methodischen Bewusstseins beigetragen ...“ (Degani, Eikasmos V/1994, 393 – gekürzt a. d. Italienischen).

So erblickte im April 1994 ein Prachtband das Licht der wissenschaftlichen Öffentlichkeit. Suerbaums Bitte um Subjektivität wurde von der Mehrzahl der Antwortenden erfüllt; es entstanden die erhofften farbigen Porträts. Der Leser wandert durch eine bewegende Welt aus Gelehrsamkeit, Humanität, Humor, Kauzigkeit, kollegialer Herzlichkeit (oder auch ihr Fehlen), Hilfsbereitschaft gegenüber den Studierenden und manchmal auch zeitbedingter Tragik. Der Schreiber dieser Zeilen war am Ende ein wenig stolz darauf, dass er dieser faszinierenden Welt, wenn auch „nur“ als Schulphilologe, angehören durfte.

Aber sind diese Texte nicht bloß Beschwörung versunkener Vergangenheit? Was haben gar WILAMOWITZ, EDUARD NORDEN, PAUL MAAS uns noch zu sagen? Ich habe die Probe aufs Exempel gemacht, indem ich jemanden, der von fachlicher Voreingenommenheit frei ist, bat, diesen und jenen Artikel zu lesen; er las die Schilderungen als „Charaktere und Schicksale“, nicht zeitgebunden, über den Tod der Auftretenden hinaus gültig, für uns lebende Zunftgenossen ein Anreiz, über die Verbindung intellektueller Kraft mit der Leidenschaft des Lehrens nachzudenken – der Weg vom Hörsaal ins Klassenzimmer ist weniger weit, als es der schulische Alltag mitunter vermuten lässt. Der Initiator und Herausgeber Werner Suerbaum macht das in seinen der Sammlung vorangestellten „Empirischen Beobachtungen zu Nutz und Frommen erster und bemooster Semester“ deutlich.

Nun aber das Problem: Dass es schwierig ist, das Buch in die Hand zu bekommen, liegt daran, dass die Edition offenbar an einen erlauchten Kreis von Fachkollegen verteilt und im Buchhandel, wie es scheint, nie vertrieben wurde. Im Zentralverzeichnis Antiquarischer Bücher fand ich es Anfang

des Jahres gar nicht, nun wird dort ein einziges Exemplar für EUR 46,80 angeboten; offensichtlich stößt der, der es hat, es ungern ab. Manche Universitäts- und Seminarbibliotheken haben es angeschafft; so können auch Stadtbüchereien, die dem Fernleihverkehr angeschlossen sind, das Werk verfügbar machen. Jedoch: Sie dürfen es nur in ihrem Lesesaal vorlegen, nicht zum Hausgebrauch ausleihen, denn es gehört bibliothekstechnisch zu einer Zeitschriftenreihe – und ist als solches dem Bibliothekar besonders heilig, denn geht aus einer Reihe eine Nummer verloren, so ist Ersatz meist nicht mehr möglich, die Sammlung ist unvollständig geworden. Wie ich erfahren musste, halten das selbst solche Bibliotheken so, die die Reihe als Ganzes gar nicht sammeln. Im vorliegenden Fall wird daraus eine Grotteske: Unser Ei kasmos-Band präsentiert sich gerade nicht als Glied einer regelmäßig erscheinenden Veröffentlichungsreihe wissenschaftlicher Aufsätze, sondern als (beinahe belletristischer) Solitär.

Der Schreiber bekennt, dass er im Institut für Klassische Philologie der Universität Bonn vor der Wucht der 452 Seiten resignierte. Wer sich an diesem Buch erfreuen will, muss es in Ruhe durchwandern können. Was ist nur aus Suerbaums „futurischer“ Danksagung (Erinnerungen S. 8) an die „Subskribenten, Käufer und sonstigen Geldgeber (*toto orbe terrarum*) für die Finanzierung [der Edition]“ geworden? Begrenzte der Publikationsort, der ja ein generöses Angebot war, Auflage und kommerzielle Verwertung? Ein Traum wäre ein Reprint, in den dann auch die damals auf Bitten des Jubilars weggelassenen Beiträge über ihn selber aufgenommen würden – einer neuen Generation Klassischer Philologen zuliebe.

WILFRIED BERNING, Troisdorf

### Ovid-Lateinkalender 2015

Wieder hat das Internatsgymnasium Pädagogium Bad Sachsa in Gemeinschaftsarbeit einen ansehnlichen Wandkalender herausgebracht (Format 23 x 33 cm). Diesmal sind neben Latein elf Sprachen vertreten: Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Esperanto, Niederländisch, Schwedisch, Türkisch, Griechisch, Russisch, Japanisch. (Die russische Übersetzung stammt von dem bekannten

Schriftsteller WLADIMIR KAMINER.) Für Idee und Textauswahl zeichnet GERHARD POSTWEILER verantwortlich, als Quelle für die ausgewählten Textstellen und die deutsche Übersetzung wird Reclams Lateinisches Zitatlexikon (herausgegeben von MURIEL KASPER) genannt. Für jeden Monat gibt es einen (auch ohne den Kontext) verständlichen OVID-Vers in großen, auch von Weitem lesbaren Buchstaben, darunter steht in kleinerer Kursivschrift die deutsche Übersetzung, und dann folgen die Übersetzungen in anderem Schrifttyp. Darunter steht die relativ kleine Tabelle der Tage, wobei die Wochentage mit deutschen Bezeichnungen (Montag, Dienstag usw.) angegeben sind, es handelt sich also nicht um einen römischen Kalender (mit Angaben der *Kalendae, Nonae, Idus*). Unter der Tabelle wird der Ovid-Vers in kleiner Schrift lateinisch und deutsch wiederholt und die deutsche Übersetzung noch einmal in großen, auch von Weitem lesbaren, abwechslungsreichen Schrifttypen, jetzt aber in Reimform geboten. Diese Fassung auf dem unteren Teil des Monatsblattes lässt sich als Postkarte ausschneiden und verschicken. Darum heißt es auf der Titelseite: „Neu: Mit heraustrennbaren Postkarten. Schicken Sie Ovid um die Welt!“ Nehmen wir als Beispiel gleich den Monat Januar. Der Vers lautet „*Conscia mens recti fama mendacia ridet.*“ (Ovid, fasti 4,311) „Eine Gesinnung, die sich des Rechten bewusst ist, lacht über die Lügen des Gerüchts.“ Der gereimte Vers lautet: „Ein Geist, der rechtens ist, verlacht / Gerüchte, die aus Lug gemacht.“ Für den Monat November ist ein Pentameter aus den *Tristia* (2,348) gewählt: „*Quodque parum novit, nemo docere potest.*“ Die gereimte Fassung lautet: „Wer kaum versteht, wovon er spricht, / der eignet sich als Lehrer nicht.“ Der Kalender scheint geeignet für Dienst- und Klassenräume, aber sicher auch als (Weihnachts-) Geschenk für alle Lateinliebhaber/innen. Insgesamt eine gelungene Idee. Der Kalender kostet einzeln 10 €, zuzüglich Versand 1,50 €; ab 10 Exemplaren 8 €, Versand 7 €. Die Bestelladresse ist: Gerhard Postweiler, Internatsgymnasium – Pädagogium Bad Sachsa. Pfaffenberg 3, 37441 Bad Sachsa. Tel.: 05523/30010. E-Mail: [kontakt@internatsgymnasium.de](mailto:kontakt@internatsgymnasium.de).

ANDREAS FRITSCH

### Allgemeinbildung gesucht!

#### Offener Brief eines Seiteneinsteigers in den Schuldienst

Wer hier schreibt, der möchte Gymnasiallehrer werden und nimmt an dem sogenannten OBAS-Programm teil, der berufsbegleitenden Ausbildung, die ihn zum „fertigen“ Lehrer machen soll.

Nun wälzt der Lehramtsanwärter – teils aus Zwang, teils aus eigenem Interesse – Pädagogik- und Fachdidaktik-Bücher und hat als vertraute Reisebegleiter die Belletristik durch die zwar trockeneren, aber bei seiner jetzigen Lebensphase sicherlich nützlicheren Kernlehrpläne seiner Schulfächer ersetzen müssen. Viele Begriffe gehen ihm durch den Kopf: Differenzierung, Konditionierungstheorien, Leistungsbeurteilung, Schüleraktivierung, aber ein Begriff beherrscht über alle anderen seine Tage: Kompetenzen. Denn egal, um welches Fach es geht, der Schüler soll ganz und gar nicht die bloße Anhäufung stumpfen Wissens erstreben, sondern vielmehr Kompetenzen und Fertigkeiten entwickeln. Wissen selbst ist nicht mehr angesagt: Es ist Vergangenheit, Überbleibsel einer elitären, ja überholten Weltanschauung, eben stumpf, unproduktiv, zwecklos, also nutzlos. Der SuS – furchtbare Abkürzung für Schüler unserer Schule – soll handeln lernen, bloß nicht nur lernen!

Handlungskompetenzen: Ein ziemlich verschwommener Begriff, der einmal präzisiert jedoch klare Umrisse bekommt und sogar einleuchtend wird. Es handelt sich um inhaltlich-fachliche Kompetenzen, z. B. bei Latein um die Kenntnis und das Verständnis der Grammatik oder die Übersetzungsfähigkeit. Dann gibt es einen methodischen Kompetenzbereich, der Fertigkeiten wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit und Leistungsbereitschaft umfasst, und schließlich – *last but not least* – die sozialen und personalen Kompetenzen, denn die Zeiten, als der Knabe von seinem Hauslehrer belehrt wurde, sind längst vorbei, und es ist so, dass in einer dreißigköpfigen Klasse Kommunikations- und Teamfähigkeit täglich Brot sein sollen. Wohlver-

standen sind die vorliegenden Formulierungen extrem knapp wiedergegeben, denn die schulpädagogische Literatur und die Kernlehrpläne in bescheidenerem Ausmaß wissen, wie man viel Tinte über Kompetenzen verlieren kann.

Abgesehen von den teilweise unglücklichen Ausdrücken und Benennungen, die den Lehramtsanwärter manchmal eher verwirren als weiterbringen, kann man das Bedürfnis nach einem erweiterten Lernbegriff nachvollziehen. Keiner hat Interesse daran, dass sich unsere Schüler eine mnemonische Buchstabenweisheit aneignen; sie sollen hingegen fachliche Inhalte als Mittel zur Selbstverwirklichung und persönlichen Entfaltung in sozialer Verantwortung (so ungefähr der Wortlaut vieler Kernlehrpläne) lernen. Mündige Bürger und keine Papageien braucht das Land!

Nach dieser Tirade bleibt dennoch der Verdacht: Das, was die Fachliteratur systematisch – ja manchmal pedantisch – präsentiert und haarspalterisch analysiert, also die Kompetenzen, ist, wenn auch nur implizit, in der Schule jeder Zeit schon vorhanden gewesen. Wie ich meine, waren Anstrengungsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit usw. schon immer Ziele der schulischen Bildung, auch bevor sie benannt, kategorisiert und durchdiskutiert wurden.

Wenn man aber zweifelsohne von einem Verdienst der Bildungswissenschaften in Bezug auf die Reflexion über das Lernen und seine Ziele sprechen kann, wird man bei den Motivationen, welche die Fachliteratur der Notwendigkeit eines kompetenzorientierten Lernbegriffes zugrunde legen, eher skeptisch. Dies sei anhand eines Beispiels gezeigt, das einem interessanten und tippreichen Buch über die Bewertung der schulischen Leistung in Bezug auf den Lateinunterricht entnommen ist: „[...] die Forderungen der Wirtschaft und Industrie nach einer umfassenden Handlungskompetenz wurden in den letzten Jahren [das Buch ist 2010 erschienen] vor allem vor dem Hintergrund der Ergebnisse der TIMSS- und der PISA-Studien immer lauter. Denn die Hochschulen und die Arbeitswelt erwarten von unseren Abiturienten, dass sie in der Lage sind, anstehende Frage- und Problemstellungen

selbständig und in Kooperation mit anderen Menschen oder Institutionen erfolgreich und zum Wohle der Gemeinschaft und Gesellschaft zu bearbeiten [...] Mit fachlichem *Know-how* allein können die jungen Menschen die gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen nicht meistern, sondern sie müssen über weitere Kompetenzen verfügen.“<sup>1</sup> Danach werden die besagten Kompetenzen erklärt, und es wird mit Bedauern angemerkt: „Die inhaltlichen Kompetenzen haben in den meisten Fächern nach wie vor eine deutliche Vorrangstellung, während die anderen drei Bereiche [der methodische, der personale und der soziale Bereich] ein Schattendasein führen.“<sup>2</sup> Die Autoren geben dann viele Tipps, um im Sinne des beschriebenen Lernbegriffs einen kooperativen und offenen (Latein-)Unterricht zu gestalten. Diese „neuen“ Formen des Lehrens und Lernens sollen jedoch die traditionelle Methode nicht ersetzen, sondern lediglich ergänzen. Man könnte also von einem gemäßigten reformpädagogischen Streben sprechen. Neben dem traditionellen Unterricht, bei dem der Lehrer als Pauker agiert und der Lernende Wissen (= inhaltliche Kompetenzen) mehr oder weniger passiv rezipiert, sei es erforderlich, auch auf andere, nicht kognitive Aspekte des Lernens zu achten (= die übrigen Bereiche). Bisher wäre alles gut und nachvollziehbar, wenn nur für solche Umdeutung der Lehr- und Lernmethodik nicht die falschen Begründungen angeführt werden würden. Wer hier schreibt, der sträubt sich nämlich vor der Idee, dass die Wirtschaft und die Industrie Forderungen an die Schule stellen und somit die schulische (Aus-)Bildung dahingehend beeinflussen, in welcher Hinsicht Bildung die Gesellschaft prägen soll, denn erstens besteht die Gesellschaft nicht ausschließlich aus Wirtschaft und Industrie, und zweitens stellt sich die Frage: Sollte der Mensch nicht eher in der Schule so gebildet werden, dass er dann seinerseits die Gesellschaft mitgestalten und sie sogar formen soll? Das kann sich vielleicht etwas idealistisch anhören, und wer hier schreibt, der gibt zu, dass die Reaktion auf solch eine These im OBAS-Seminar nicht einheitlich positiv war. Die Skepsis erklärt sich vielleicht anhand der Tatsache, dass unter den Seiteneinsteigern in den

Schuldienst teilweise Leute sitzen, die gerade aus der Wirtschafts- und Industrielwelt kommen und sich nicht unbedingt aus Protest gegen jene Welt zum Lehrerberuf umorientiert haben.

Andererseits muss man feststellen, dass eine scheinbar harmlose Äußerung wie „die Industrie braucht handlungskompetente Abiturienten“ kein vereinzelter, in einem oder zwei Didaktikbüchern auftauchender Satz, sondern ernüchterndes Beispiel einer weit vertretenen Meinung, sogar einer an Bedeutung zunehmenden Tendenz ist.

Wer hier schreibt, der hat den Eindruck, ja die Befürchtung, dass – dieser Ausdruck sei mir gestattet – der ganze Kompetenzdrill die Absicht verbirgt, die einzige in Deutschland verbliebene allgemeinbildende Schule – das Gymnasium – ihres Wesens zu berauben, nämlich der Funktion, Allgemeinbildung zu vermitteln und dadurch die Führungsschicht von morgen (nicht nur auf wirtschaftlicher Ebene) zu bilden.

Immer wieder kommt die Forderung – mehr oder minder in gut klingenden Fachbegriffen verhüllt – nach einem berufsorientierenden Gymnasium, denn schließlich müssen unsere Kinder etwas produzieren, wobei fast immer ein konkretes, greifbares und quantifizierbares Produkt gemeint ist.<sup>3</sup> Aber „neben allen denkbaren Möglichkeiten zur Spezialisierung muss es in der Schule doch zunächst einmal um die Vermittlung von übergreifendem Grund- und Orientierungswissen gehen“.<sup>4</sup> Wenn nicht nur Bürokraten, welche die Schule nur auf dem Papier kennen, sondern auch in der Didaktik und Pädagogik engagierte Lehrer sich von der unleugbaren „Tendenz zur marktgerechten Funktionalisierung schulischer Bildung“<sup>5</sup> verblenden lassen, dann ist Schluss mit allen Schulfächern, die nicht direkt dem Markt dienen. Die Forderungen von erhöhter Handlungskompetenz stammen jedoch angeblich nicht nur aus der Wirtschaft, sondern auch aus den Hochschulen. Unsere Abiturienten seien zu wenig ausgebildet: Die in den Kernlehrplänen festgelegte propädeutische Funktion zum Studium, ein Angelpunkt der gymnasialen Ausbildung, sei gescheitert. Aber ist der Akzent auf die Kompetenzen wirklich die richtige Lösung? Sind wir sicher, dass man eine höhere Anstrengungsbereitschaft und bessere Leistungen

bewirken würde, wenn man den Schwerpunkt des Schulalltags auf Handlungsfertigkeiten setzen würde? Ist nicht eher die Allgemeinbildung, und zwar fachliche und überfachliche Inhalte, die durch verschiedene Lernkanäle von den Schülern verinnerlicht werden, das Spezifische des Gymnasiums, das, was verstärkt, ernster genommen und konsequenter durchgezogen werden sollte? Die ernüchternden PISA-Ergebnisse, die übrigens mit der gebotenen Vorsicht zu genießen sind, verlangen nicht unbedingt neue Wege, sondern eher eine konsequentere Verfolgung des alten und keinesfalls veralteten Ziels „Allgemeinbildung“.

Wenn dieses Ziel, das zwar nach wie vor in den Kernlehrplänen erwähnt wird, endlich auch wieder im Bewusstsein von Lehrkräften, Schülern und Eltern präsent wäre, dürfte man sich um den Erhalt des Gymnasiums als unverzichtbarer Bestandteil des vielfältigen und (noch) soliden deutschen Schulsystems keine Sorgen machen.

#### **Anmerkungen:**

- 1) I. Scholz/K.-Ch. Weber, Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht, Göttingen 2011<sup>2</sup> (2010<sup>1</sup>), S. 12.
- 2) Cf. *ibid.*, S. 15.
- 3) Willkommen sind selbstverständlich am Gymnasium häufig stattfindende Initiativen wie Sozialpraktika, Beratungswochen über Berufsmöglichkeiten u. a.
- 4) S. Kipf, Moderner Humanismus – Perspektiven und Reflexionen, *Forum Classicum* 4/2012, S. 248-255, S. 253.
- 5) *Ibid.*

STEFANO DENTICE DI ACCADIA AMMONE, Bonn

#### **Vocabula discenda**

Dass das Lernvokabular für Schüler/innen sich auf die häufigsten Wörter beschränken soll, ist inzwischen *communis opinio*. Dass es keineswegs trivial ist, ein solches Vokabular zu erstellen, kann man an der Verschiedenheit dieser Listen erkennen und in deren Vorworten und Einleitungen begründet finden. Die also schon viel diskutierte Frage, welche Wörter in ein Lernvokabular gehören, soll hier aber nicht das Thema sein,<sup>1</sup> sondern vielmehr die Frage, welche Wörter nicht hineingehören.

Die Reduzierung der Stundenzahlen und andere Faktoren haben dazu geführt, dass sowohl im Anfangsunterricht als auch bei der Lektüre die Notwendigkeit der Vereinfachung, zusätzlicher Hilfen und Vorentlastungen massiv zugenommen hat. Diesen veränderten Bedingungen müssen wir uns stellen. Meine Grundthese ist nun, dass wir überlegen müssen, auf welchen Lernstoff wir verzichten können, um das Niveau von Sprachreflexion, Übersetzungsfähigkeit und Interpretation zu halten und möglichst sogar wieder zu heben. Wer's gern moderner hören will: Auf welche Wissensvermittlung können, müssen wir verzichten, um Zeit für die Förderung der Kompetenzen zu gewinnen.

Zur Beantwortung dieser Frage in Bezug auf das Lernvokabular möchte ich hier etwas beitragen. Ich setze an bei der Frage, auf welche Vokabeln wir nicht nur verzichten können, sondern verzichten müssen.

Wir unterrichten zu 99% Schüler/innen, die später nicht Latein studieren. Das bedeutet grundsätzlich, dass wir nur solche Vokabeln lernen lassen dürfen, die in deutschen Fremdwörtern bzw. in modernen (Schul-) Sprachen weiterleben. Nur dann können wir behaupten, dass das im Lateinischen Erlernete auf andere Sprachen transferierbar ist. Wenn man die Frequenzlisten unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, ist es erstaunlich, wie viele im Lateinischen gängige Wörter nicht einmal in den romanischen Sprachen weiterleben und umgekehrt, wie viele Basic-Wörter dieser Sprachen aus solchen lateinischen Wörtern abgeleitet sind, die in unseren Texten nie vorkommen – oder sich überhaupt von anderen Sprachen ableiten. Für die romanischen Sprachen bietet das Buch „EuroComRom“ von HORST G. KLEIN und TILBERT D. STEGMANN neben vielen anderen interessanten und nützlichen Tabellen eine Liste des „Panromanischen Wortschatzes“, das sind 147 Wörter, die in allen 9 verbreiteteren Romanischen Sprachen zum Grundwortschatz gehören und übrigens alle aus dem Lateinischen stammen; allerdings zählen nur 41 dieser Wörter zu den 250 häufigsten im Lateinischen.

Es geht also nicht nur darum, dass ein lateinisches Wort irgendwie, vielleicht in einer

Fachsprache, weiterlebt, sondern es ist für die Schüler/innen nur dann sinnvoll, es zu behalten, wenn sie damit rechnen können, ihm in ihrer Schulzeit in einem deutschen oder fremdsprachlichen Text zu begegnen. D. h. auch die „Tochterwörter“ müssen nach den Frequenzlisten der jeweiligen Sprachen ausgewählt werden. Aber auch damit nicht genug: Nicht nur das Jahr des Latein-Lernens, auch das Alter der Schüler/innen ist zu berücksichtigen. Von 18-Jährigen kann man eine umfassendere Kenntnis deutscher Fremdwörter – um nur mal diese als Beispiel zu nehmen – erwarten als von 10-Jährigen. D. h., es muss unterschiedliche Listen für junge und für ältere Latein Anfänger usw. geben. Für den Beginn in Klasse 5 oder 6 kann man sich etwa an den im Grundschulwortschatz „Von A bis Z“ (von Cornelsen) aufgeführten Fremdwörtern orientieren, die man allerdings durch gerade gängige Modewörter oder Vor- und Markennamen aktualisieren sollte. Die Abstufung dieser verschiedenen Niveaus ist nun heute mit Computer-Hilfe tatsächlich nicht so aufwendig, wie es vielleicht hier jetzt scheint.

„Das ist ja alles schön und gut“, mag jetzt jemand denken, „aber wie wirkt sich das auf den Latein-Unterricht aus? Wie sollen die Schüler/innen einen anspruchsvollen Text übersetzen, wenn sie nur eine so stark reduzierte Vokabelkenntnis haben?“ Nun sollte man allerdings diese Frage realistisch angehen. Die Schüler/innen in der Oberstufe verfügen ja leider größtenteils gar nicht über die Kenntnisse, die sie laut Curriculum haben sollten. Man beobachte einmal, welche Vokabeln sie nachschlagen, die sie längst kennen sollten, oder fordere sie auf, bei einer Hausarbeit einmal alle Wörter, die sie nachgeschlagen haben, zu markieren. Da sieht man, wie viele auch fähige Schüler Vokabeln aus dem Grundwortschatz nachschlagen und damit Zeit vertun, die sie für höherwertige Denkleistungen bei Übersetzung und Interpretation brauchten.

Um die Probe aufs Exempel zu machen, habe ich einmal eine Liste von 288 Lernvokabeln nach oben genannten Prinzipien zusammengestellt. Das Verfahren war, kurz skizziert, folgendes: Zunächst mal wurden die ca. 50 häufigsten lateinischen Wörter ohne Berücksichtigung ihres

„Weiterlebens“ ausgewählt. Dann wurden, in der lateinischen Frequenzliste fortschreitend<sup>2</sup> nur noch die dazugenommen, die zumindest in einer der Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch zum Grundwortschatz gehören oder in der Liste der Panromanischen Wörter vorkommen.

Nun können wir an einem Beispieltext aus CICEROS philosophischen Schriften (*de natura deorum* II 33ff) untersuchen, wie viele Vokabeln angegeben werden müssen, wenn nur diese 288 als bekannt vorausgesetzt werden.<sup>3</sup> Die Schüler sollen dadurch, dass sie weniger Zeit für das Finden der Vokabeln brauchen, mehr Zeit zum Denken gewinnen.

Dabei werden allerdings mit voller Absicht nicht nur die hier für den Text passenden Bedeutungen angegeben, sondern wie in einem größeren Wörterbuch der vollständige Bedeutungsumfang geboten. Die Fähigkeit zur Benutzung eines zweisprachigen Wörterbuchs ist eine wesentliche Kompetenz, die das Lateinische vermitteln muss, da die modernen Sprachen mit einsprachigen Wörterbüchern arbeiten.

Andererseits wird den Schüler/innen eine Schwierigkeit, die bei der Benutzung eines Wörterbuchs besteht, erspart: Von der Form im Text muss man erst einmal erschließen, wie überhaupt die Grundform, die im Wörterbuch steht, lautet. Dieses Problem gibt es auch in den modernen Sprachen: Wo finde ich die Bedeutung von „brought“ im englischen Wörterbuch? Aber zu wissen, dass im Lateinischen „senibus“ von „senex“ oder „tulisset“ von „ferre“ kommt, nutzt nicht nur für das Englische nichts, sondern auch nichts für die romanischen Sprachen, in denen die gesamte Vielfalt der Deklinationsschemata völlig weggefallen ist und auch die lateinischen Stammformen nur begrenzt und dann oft nur mit guten sprachgeschichtlichen Kenntnissen hilfreich sind.

Wir sollten uns angewöhnen, bei allem, was wir für das Lateinische von den Schüler/innen als Lernstoff verlangen, immer die Frage des Transfers mitzubedenken, damit Latein wirklich eine Brücke zu den modernen Sprachen sein kann.<sup>4</sup>

Es ist vielleicht angebracht, zu betonen, dass ich hier von Lernstoff rede, nicht vom Erfassen

sprachlicher Strukturen. Man kann darauf verzichten, das Wort „*dum*“<sup>5</sup> lernen zu lassen, weil es in keiner heutigen Sprache weiterlebt. Aber das ist etwas ganz anderes, als wenn man sagte, man verzichte z. B. auf den *abl. abs.*, weil er zumindest genau in dieser Form ebenfalls heute nicht mehr existiert. Im Gegenteil: gerade weil es ihn im Deutschen nicht gibt, ist die Umsetzung dieser Sprachstruktur in einen deutschen Nebensatz – oder eben auch in andere gleichwertiger Konstruktionen – eine geistige Leistung, die neben der Erfassung des Sinnes eines relevanten Textes die Sprachkompetenz der Schüler/innen im Deutschen fördert.

Wer diese Angaben durchgeht, wird sich fragen, wieso Bedeutungen, die uns so naheliegen wie die von *bestia*, *appetitus* oder *gradus*, angegeben werden sollten. Die Frage ist berechtigt, und vielleicht sollte man bei derartig lebendigen Wörtern auf ihre Frequenz in den lateinischen Texten weniger achten. Aber diese wichtigen Überlegungen sollen, wie ich schon am Anfang sagte, hier nicht das Thema sein. Es geht um die grundsätzliche These, dass mit einem Lernwortschatz von 250 bis 300 Wörtern lateinische Texte mit hohen Ansprüchen übersetzt werden können, ohne Abstriche am Niveau des Übersetzungsvorganges, der Übersetzung selbst und der Interpretation. Dagegen setze man den Zeitgewinn im Anfangsunterricht, wenn man tatsächlich nur diese Vokabeln einüben muss. Es müsste verglichen mit heute auf dem Markt befindlichen Büchern nur mehr etwa ein Viertel bis ein Fünftel der Vokabeln gelernt werden.

Ich gebe dieses Beispiel auch deshalb, weil wohl niemand, auch wenn sie/er über die Fülle der angegebenen Vokabeln den Kopf schüttelt, behaupten kann, dass die Erfassung und Übersetzung dieses Textes dadurch zu einem trivialen Kinderspiel wird.<sup>6</sup>

#### Anmerkungen:

1) Man könnte meinen, durch die heutigen Computer-Möglichkeiten seien diese Probleme weitgehend behoben. Aber die erste Entscheidung, welchen Kanon man überhaupt auswerten will, kann der Computer sowieso nicht treffen. Doch auch, wenn dies entschieden ist, bleiben viele Streitpunkte. Es sei hier nur ein Beispiel aufgeführt,

auf welche Probleme und Merkwürdigkeiten man bei der Beschäftigung damit stoßen kann. 2012 veröffentlichte die Dickinson University eine Liste, die man unter <http://dcc.dickinson.edu/vocab/core-vocabulary> finden kann. In der Einleitung setzen sich die Herausgeber mit den Problemen von automatisch erstellten Frequenzlisten auseinander. Wenn sie dabei kritisieren, dass automatisch generierte Computerlisten bei Homographen zwei Möglichkeiten automatisch fifty-fifty verteilen, kann man dieser Kritik nur zustimmen. Aber man staunt, welches Beispiel sie dazu geben. Ich zitiere wörtlich: „Word Study Tool at Perseus ... is incapable of distinguishing between homographs, of which there are many in Latin. Occurrences of *genibus*, for example, are automatically assigned, half to *genus* and half to *genu*, which inappropriately makes the word for „knee“ rank extremely high.“ Eine Liste, deren Autoren *genibus* für eine Form von *genus*, *generis* halten, sollte man wohl aus der Betrachtung ausschließen. Dafür spricht auch die Angabe „*manus*, *manus*, *m.*“

- 2) Dafür sehr nützlich die nach Frequenz sortierte Liste von 300 Vokabeln von Diederich [http://www.users.drew.edu/jmuccigr/latin/diederich/300\\_1of2.pdf](http://www.users.drew.edu/jmuccigr/latin/diederich/300_1of2.pdf)
- 3) Die Vokabelangaben zu dem Text wurden erstellt mit Hilfe der Lernsoftware Navigium Maximum von Karl und Philipp Niederau, Philipp-Niederau-Verlag, Aachen, [www.navigium.de](http://www.navigium.de). Es versteht sich, dass, wenn der Text nicht an einen zuvor gerade gelesenen Text anschließt, eine Einleitung in den gedanklichen Zusammenhang notwendig ist. Außerdem müssen über die reinen Vokabelangaben hinaus auch weitere zusätzliche Hilfen gegeben werden. Z. B. kann niemand den Sinn der Formulierung „*ea, quae gignantur e terra*,“ verstehen, dem nicht erklärt wird, dass es sich um eine Umschreibung für den Begriff „Pflanzen“ handelt, der im Lateinischen nicht existiert. Diese Angaben sind aber von den Vorkenntnissen der Schüler abhängig. Ich liste hier jetzt nur die reinen Vokabelangaben auf.
- 4) Zur Frage des Formen-Lernens vgl. meinen Diskussionsbeitrag „*vinus bona*“ in FC 2011/4 S. 315-19!
- 5) In der Frequenzliste von Diederich auf Platz 99.
- 6) Leider musste hier auf den Abdruck des als Beispiel gewählten Textes (Cic., *De nat. deor.* 2,127f.) mit Vokabel- und Übersetzungshilfen aus Platzgründen verzichtet werden. Interessenten können sich direkt an den Autor wenden (siehe S. 273).

DIETRICH STRATENWERTH, Berlin



**Autoren dieses Heftes** (siehe Impressum, ferner):

Wilfried B e r n i n g , Ministerialdirigent i. R., Klevstr. 3, 53840 Troisdorf, Tel. 02241/74303,  
*wilfried.berning@gmx.net*

PD Dr. Stefano D e n t i c e d i A c c a d i a A m m o n e , Lehrer für Latein und Griechisch  
am Collegium Josephinum in Bonn, *stefanodentice@libero.it*

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

Prof. Dr. Dr. h.c. Richard H u n t e r , Regius Professor of Greek at the University of Cambridge,  
erreichbar über Prof. Dr. Bernhard Zimmermann,  
*bernhard.zimmermann@altphil.uni-freiburg.de*

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

Dr. Clemens K l ü n e m a n n , Kirchgärten 13, 74626 Bretzfeld, Tel.: 07946/942406,  
*puc.kluenemann@gmx.de*

Dr. Bente L u c h t , WWU Münster, Institut für Klassische Philologie, Domplatz 20-22, 48143 Münster  
Cornelia L ü t k e B ö r d i n g , StD, Eggeweg 46, 33617 Bielefeld

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

Dr. Helmut O f f e r m a n n , Junkerstr. 91, 80689 München, erreichbar über *Stefanie.Offermann@gmx.de*

Dr. Marc S t e i n m a n n , OStR, M.A., Hagstraße 23, 35396 Gießen,  
tätig am Landgraf-Ludwigs-Gymnasium Gießen (*schule@llg-giessen.de*)

Dietrich S t r a t e n w e r t h , StD i.R., Liebenowzeile 19, 12167 Berlin, *stratenwerth@t-online.de*

Dr. Wolfgang S t r o b l , Gymnasiallehrer, erreichbar über das Deutschsprachige Sprachen- und  
Realgymnasium „Nikolaus Cusanus“ Bruneck (Website: *www.cusanus-gymnasium.it*),  
E-Mail: *os-gym.bruneck@schule.suedtirol.it*

Prof. Dr. Wilfried S t r o h , Bourdonstr. 7, 85354 Freising. Institut für Klassische Philologie,  
Ludwig-Maximilians-Universität, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München,  
*Stroh@klassphil.uni-muenchen.de*

Rolf W a l t h e r , OStR. i. R., Steinbeuler Weg 8, 35689 Dillenburg, Tel. 02771/24792, *rowalth@gmx.de*

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

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

**FORUM CLASSICUM im Internet**

Das FORUM CLASSICUM sowie sein Vorgänger, das Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, finden Sie von Heft 1/1994 an auf der Homepage des DAV (*www.altphilologenverband.de*) unter dem Link „Veröffentlichungen“ / „Forum Classicum“ als PDF-Dateien bereitgestellt. Ein Inhaltsverzeichnis sämtlicher Hefte seit 1958 finden Sie auf der Homepage der Humboldt-Universität zu Berlin (*http://www.klassphil.hu-berlin.de/fachgebiete/didaktik/indices/zeitschriften-und-reihen/forum-classicum*).

**Bitte an die Verfasser von Rezensionen**

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

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

## DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

### Adressen der Landesvorsitzenden

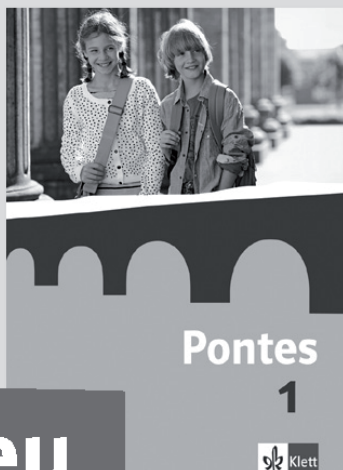
- 1. Baden-Württemberg**  
StD Dr. Helmut Meißner  
Hubstraße 16  
69190 Walldorf  
*hmeissner@gmx.de*
- 2. Bayern**  
StD Harald Kloiber  
Pfalzgrafenstr. 1e  
93128 Regenstauf (Oberpfalz)  
Tel.: (0 94 02) 76 52  
*harald.kloiber@t-online.de*
- 3. Berlin und Brandenburg**  
StD Dr. Josef Rabl  
Kühler 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**  
StD Dr. Nikolaus Mantel  
Graf-Spee-Str. 22  
45133 Essen  
Tel. (0201) 42 09 68  
*nikolausmantel@web.de*
- 10. Rheinland-Pfalz**  
OStD Horst Dieter Meurer  
Schloßwiesenstraße 42  
56457 Westerburg  
*HDMeurer@web.de*
- 11. Saarland**  
StR'in Christiane Siewert  
Sulzbachtalstr. 194  
66280 Sulzbach  
Tel. (0 68 97) 6 45 51  
*christianesiewert@gmx.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: Oktober 2014)



# Pontes

## – das neue Lateinlehrwerk



**Neu**

- Vielfältig differenzieren
- Antike Kultur hautnah erleben
- Kompetenzen gezielt trainieren
- Brücken zu Deutsch und Englisch schlagen

[www.klett.de/pontes](http://www.klett.de/pontes)

Ernst Klett Verlag,  
Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart  
[www.klett.de](http://www.klett.de)

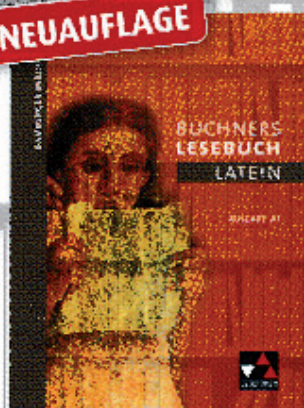
 **Klett**

Postvertriebsstück  
Gebühr bezahlt

C. C. Buchner Verlag  
Postfach 1269  
96003 Bamberg

## Bamberger Bibliothek

### Lesebücher für den Lateinunterricht

**NEUAUFLAGE**

#### **Buchners Lesebuch Latein – Ausgabe A 1**

ISBN 978-3-7661-5151-3, 180 Seiten, € 19,80

In der Neuauflage wurde das Layout umfassend modernisiert und an den 2. Band des Lesebuchs (BN 5152) angeglichen. Zudem ist der Lernwortschatz nicht mehr nach den thematischen Einheiten, sondern nach den einzelnen Texten angeordnet.

**Inhalt:** Nepos, Cäsar, Catull/Ovid/Martial, Texte zu Rom und Europa (Vulgata, römisches Recht, Erasmus), Projekt zu Augustus

**NEU**

#### **Lektüretaining zu Buchners Lesebuch A 1**

**Wortschatz – Übersetzung – Texterschließung**

Arbeitsheft zum Lesebuch A1

ISBN 978-3-7661-5155-1, 56+24 Seiten, € 10,90

Das Lektüretaining dient dem Aufbau einer Lektürekompetenz in den Bereichen **Wortschatzarbeit**, **Grammatik** und **Texterschließung**.

#### **Lehrermaterial zu Buchners Lesebuch A 1**

ISBN 978-3-7661-5153-7, CD-ROM, € 20,90



**C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG**

Laubanger 8, 96052 Bamberg

Telefon: +49 951 16098-200 | Telefax: +49 951 16098-270

E-Mail: [service@ccbuchner.de](mailto:service@ccbuchner.de) | Web: [www.ccbuchner.de](http://www.ccbuchner.de)