

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

2/2015

Andreas Fritsch	In eigener Sache	67
Helmut Meißner	Gedenken an den Humanismus-Preisträger Władisław Bartoszewski	69
Stefan Kipf	... und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht	70
Matthias Laarmann	Texte über Caesars Kriegsbrutalität – auch ein Einstieg in die Caesar-Lektüre	83
Michael Wenzel	Wenn ein Kaiser einen Witz macht – Zu Martial I 5	96
Christoph Helm	Philanthropia und Humanismus	99
Christoph Wurm	Latein und romanische Sprachen – Dantes De vulgari eloquentia und der Diálogo de la lengua des Juan de Valdés	111
Friedrich Maier	Marion Giebel und Albert von Schirnding zu Ehren	118
	Zeitschriftenschau	119
	Besprechungen	126
	Varia	141
	Adressen der Landesverbände	150

Deutscher Altphilologenverband

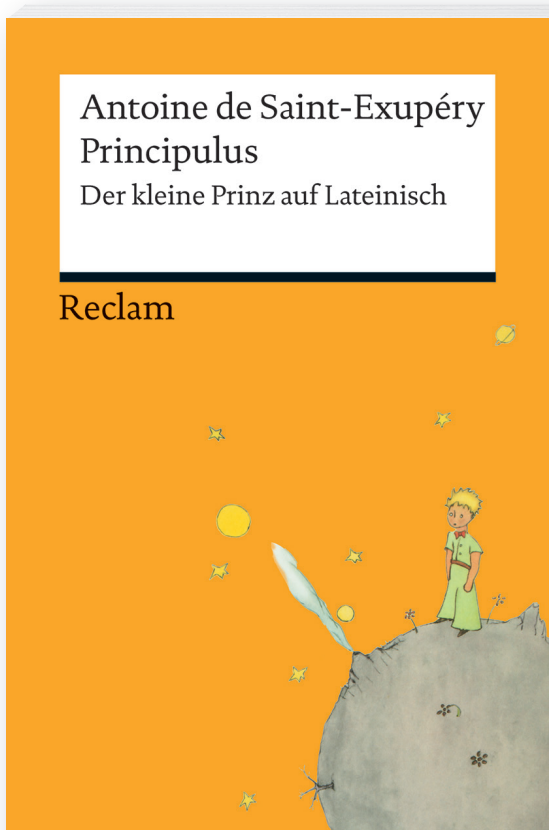
Lebendiges Latein!

De Hannulo Gretulaque apologus, De Lupo septemque capellis apologus, De Rumpelstiltulo apologus und neun weitere Märchen garantieren Lesevergnügen. Für alle Fälle ist auch die deutsche Version im Anhang mit abgedruckt.



Brüder Grimm: Erat olim

U2: Anzeige Reclam Die 12 schönsten Märchen auf Lateinisch
Ausgew. und übers.: Franz Schlosser
135 S. · € 6,00 · ISBN 978-3-15-019271-9



Antoine de Saint-Exupéry: Principulus

Der kleine Prinz auf Lateinisch
Aus dem Franz. ins Lat. übers.: Franz Schlosser
Mit der dt. Übers. von Ulrich Bossier
160 S. · € 5,80 · ISBN 978-3-15-019274-0

Mit den bekannten Illustrationen von
Antoine de Saint-Exupéry.

Das FORUM CLASSICUM erscheint derzeit im 58. Jahrgang und setzt, wie im Impressum jeweils angegeben, das von 1958 bis 1996 in 39 Jahrgängen erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ als Vierteljahresschrift fort. (Ein Inhaltsverzeichnis sämtlicher Hefte findet sich auf der Website der Humboldt-Universität zu Berlin: <https://www.klassphil.hu-berlin.de/de/fachgebiete/didaktik/indices/zeitschriften-und-reihen/forum-classicum>. Die Hefte von 1994 bis 1/2015 sind auf der Website des Altphilologenverbandes als pdf-Dateien kostenfrei abrufbar: <https://www.altphilologenverband.de/>

index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=41.)

Wie in FC 1/2015 (S. 4) berichtet, haben der Vorstand und die Vertreterversammlung des Verbandes auf ihrer gemeinsamen Sitzung in Göttingen am 17. und 18. Januar des Jahres eine Kommission eingesetzt, die eine Abstimmung zwischen den drei vom Verband (mit-) verantworteten Zeitschriften vorbereiten soll. Diese Kommission wird für das FORUM CLASSICUM (ab FC 2/2016) eine neue Zusammensetzung der Redaktion vorschlagen, der nach Ausscheiden einzelner bisheriger Mitglieder auch einige

Impressum

ISSN 1432-7511

58. 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>

Herausgeberin: Die Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes: <https://www.altphilologenverband.de>
Univ.-Prof. Dr. Sabine Vogt, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Klassische Philologie und Philosophie, An der Universität 5, 96047 Bamberg, Tel. 0951-863-2129, E-Mail: sabine.vogt@uni-bamberg.de

Schriftleitung: Prof. Andreas Fritsch, Univ.-Prof. a. D., Freie Universität Berlin, Institut für Griechische und Lateinische Philologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin (Privatanschrift: Wundtstr. 46, 14057 Berlin); E-Mail: classics@zedat.fu-berlin.de

Die **Redaktion** gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. Schriftleitung, Berichte und Mitteilungen, Allgemeines (s. o.);
2. Didaktik, Schulpolitik:
StRin Bärbel Flaig, Anton-Sommer-Straße 41, 07407 Rudolstadt, litterae26@aol.com
3. Fachliteratur, Schulbücher, Medien:
StD Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen, monikaunddietmar@gmx.de
4. Zeitschriftenschau:
Dr. Roland Granobs, Nordhauser Str. 20, 10589 Berlin, granobs@aol.com,
StD Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, 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

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

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

neue Mitglieder angehören werden. Außerdem werden grafische Änderungen vorbereitet. Auch die inhaltlichen Schwerpunkte sollen im Verhältnis zur Zeitschrift *GYMNASIUM* und zur *PEGASUS-Onlinezeitschrift* präzisiert werden. Seit der Einstellung der Zeitschrift „Die Anregung – Zeitschrift für Gymnasialpädagogik“ (2000) hat das *FORUM CLASSICUM* mehr und mehr fachwissenschaftliche Beiträge aufgenommen und hat dadurch seinen Umfang erheblich erweitert (bis zu 360 Seiten im Jahr). Für längere (fachwissenschaftliche und fachdidaktische) Studien soll in Zukunft der *PEGASUS* bevorzugt werden. Das *FORUM CLASSICUM* kann zwar auch in Zukunft fachwissenschaftliche Beiträge aufnehmen, aber eben kürzere (von etwa fünf bis höchstens acht Seiten). Schon bisher konnte das *FORUM CLASSICUM* die eingereichten Aufsätze wegen ihres Umfangs nicht immer zeitnah veröffentlichen, wofür die Autoren um Nachsicht gebeten werden. Auch Besprechungen (Rezensionen) soll es weiterhin geben, aber ebenfalls kürzere, die zwei DIN-A-4-Seiten nicht überschreiten sollen, wie es schon bisher von der Redaktion ausdrücklich erbeten wurde (siehe die „Bitte an die Verfasser von Rezensionen“, die in jedem Heft auf einer der letzten Seiten abgedruckt wurde). Weitere Einzelheiten (z. B. einheitliche Zitierweise, Prüfung und Korrektur der eingegangenen Typoskripte, Aufnahme von Abbildungen, Farbgebung u. a.) wird die neue Redaktion festlegen und in geeigneter Weise mitteilen. Auch in Zukunft versteht sich das *FORUM CLASSICUM* als „Zeitschrift für die Fächer Latein und Griechisch an Schulen und Universitäten“. –

Wie Prof. Dr. ULRICH SCHMITZER, stellv. Vorsitzender des DAV, kurz vor Redaktionsschluss mitteilte, ist eine Neuerung in der Verbandskommunikation ab sofort in Kraft getreten: **Der DAV auf Twitter:** Unter *@RomAthen* ist der Twitter des Geschäftsführenden Vorstandes zu finden,

der aktuelle Kurzmeldungen aus dem Verband und der Welt der Antike liefert. Bestückt wird er von Ulrich Schmitzer und CLEMENS LIEDTKE. Clemens Liedtke kümmert sich auch um den Twitter der Landesverbandes Niedersachsen: *@_navonline*. –

Das vorliegende Heft bringt mehrere Beiträge, die für die künftige Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts von Bedeutung sein dürften. STEFAN KIPF gibt Anregungen, wie das „literarische Lernen“ als eine im altsprachlichen Unterricht wesentliche Kompetenz zu definieren und konkret zu ermöglichen ist. MATTHIAS LAARMANN nimmt bewusst „Caesars Kriegsbrutalität“ zum Ausgangspunkt der Caesar-Lektüre im Lateinunterricht. Inhalte und gegenwärtige Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts sind ohne seine eigene Geschichte nicht gründlich zu verstehen. Diesem Verständnis dient der Aufsatz von CHRISTOPH HELM, dem sein Vortrag auf einer Tagung der Winckelmann-Gesellschaft in Warschau zugrunde liegt: Er behandelt „Die Antike und ihr Erbe in der mitteldeutschen Bildungsentwicklung des 18. und frühen 19. Jahrhunderts“.

Nicht alle Beiträge dieses Heftes müssen hier eigens erwähnt werden. Doch sei an dieser Stelle die Lektüre der kurzen, aber gehaltvollen Würdigung von MARION GIEBEL und ALBERT VON SCHIRNDING durch FRIEDRICH MAIER, den Ehrenvorsitzenden des DAV, nachdrücklich empfohlen. – Kurz nach dem ersten Träger des Humanismus-Preises, RICHARD VON WEIZSÄCKER (vgl. FC 1/2015) ist am 24. April WŁADISŁAW BARTOSZEWSKI, der vierte Preisträger (2004), verstorben. Ihm widmet Dr. HELMUT MEIßNER (Bundesvorsitzender des DAV 2001-2005) ein ehrendes Gedenken widmet.

Allen Mitgliedern unseres Verbandes und allen Leserinnen und Lesern wünschen wir einige erholsame Sommertage.

ANDREAS FRITSCH

Gedenken an den Humanismus-Preisträger

Władysław Bartoszewski

Am 24. April 2015 ist der international hochgeachtete polnische Politiker und Historiker WŁADYSŁAW BARTOSZEWSKI gestorben. Der DAV hat ihn 2004 für seine beispielgebende christlich-humanistische Haltung mit dem Humanismus-Preis geehrt. Im Leben dieses großen Europäers wurde ein Ideal sinnfällig, dem der Humanismus-Preis vor allem verpflichtet ist: die Verknüpfung von geistiger Bildung und aktivem Eintreten für das Gemeinwohl.

Insgesamt sieben Jahre verbrachte Władysław Bartoszewski in Gefängnissen, auch in Auschwitz. Während des Zweiten Weltkriegs beteiligte er sich am Widerstand gegen die deutsche Besatzung Polens. Er übernahm eine führende Rolle in einem christlich-jüdischen Gemeinschaftsverband, dem es gelang, zahlreiche Juden zu retten. Nach dem Krieg setzte er sich mit Entschiedenheit, obwohl ihm das von beiden Seiten oft schwer gemacht wurde, für die Versöhnung zwischen Polen und Deutschen ein. Seinen christlichen Humanismus hat er, wie wenige, auch unter härtesten Bedingungen bewahrt. – Zwei seiner Grundsätze lauteten: „Leben um jeden Preis, das ist eine Schande“ und „Es lohnt sich, anständig zu sein“.

Viele von uns erinnern sich noch lebhaft an die noble Art, in der Bartoszewski den Humanismus-Preis entgegennahm. Die Feierstunde fand am 16. April 2004 statt; sie bildete den Abschluss und gewiss auch den Höhepunkt des Kölner DAV-Kongresses. Bevor Władysław Bartoszewski das Wort ergriff, hatte Kardinal LEHMANN eine exzellente Laudatio auf ihn gehalten. Der Preisträger begann seine Dankesworte mit einem sorgfältig ausgearbeiteten Vortrag, den er dann auch für den Abdruck im FORUM CLASSICUM freigab. Darin stellte er fest: „Nicht zuletzt über die Rückbesinnung auf die Ursprünge der abendländischen Zivilisation“ führe der Weg in die europäische Zukunft. Doch vielleicht am beeindruckendsten war die geistsprühende freie Rede, die er zur Überraschung der Zuhörer noch anfügte. Danach spendeten die fast tausend Zuhörer langanhaltenden, dankbaren Beifall. – Wir hatten einen Preis verliehen; doch am Ende waren wir die Beschenkten!

Den ausformulierten Teil der Dankesworte Bartoszewskis und die Laudatio von Kardinal Lehmann finden Sie in Heft 2/2004 des FORUM CLASSICUM (<https://www.altphilologenverband.de/forumclassicum/pdf/FC2004-2.pdf>).

HELMUT MEIßNER



... und wo bleibt die Literatur?

Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht¹

Die Beschäftigung mit lateinischer Literatur aus Antike, Mittelalter und Neuzeit gehört zu den zentralen Gegenständen des Lateinunterrichts und wurde seit den siebziger Jahren in den grundlegenden didaktischen Konzepten immer wieder stimmig begründet: Bereits 1971 wurde in der Lernzielmatrix des Deutschen Altphilologenverbandes mit vollem Recht die prägende Bedeutung der Auseinandersetzung mit literarischen Texten durch die spezifizierte „Inhaltsklasse Literatur“ untermauert und für die verschiedenen Anforderungsstufen differenziert entfaltet (BAYER 1973, 12ff.): Auf der ersten Anforderungsstufe steht die „Erweiterung der Kompetenz im Umgang mit Literatur“ im Mittelpunkt, auf Stufe 2 die „Aktivierung isolierter literarischer Kenntnisse an lateinischen Texten“, auf Stufe 3 die „Übertragung gelernten Wissens auf literarische Werke, auch außerhalb der lateinischen Literatur“ und in der höchsten Anforderungsstufe schließlich die „Lösung komplexer Probleme bei der Interpretation lateinischer Texte“. Mit dieser Inhaltsklasse wurde der Literaturunterricht im Rahmen eines seitdem multivalent aufgestellten Lateinunterrichts prominent in den Vordergrund gerückt. Dabei spielte die Schaffung eines grundlegenden literarischen Verständnisses eine wichtige Rolle, zumal eine vergleichende Betrachtung mit literarischen Produkten anderer Epochen ausdrücklich vorgesehen wurde. OTTO SCHÖNBERGER, einer der Väter der DAV-Matrix, fasste seinerzeit die Inhalte dieser Klasse prägnant zusammen: „Der Lateinunterricht führt zu bedeutenden Schöpfungen der europäischen Literatur, zeigt die Kontinuität der literarischen Formen von Griechenland bis heute und ermöglicht den Gewinn klarer Vorstellungen über literarisch-rhetorische Formen und Genera.“ (SCHÖNBERGER 1973, 27)

Von der Inhaltsklasse Literatur zur Textkompetenz

Diese Matrix und mit ihr die Inhaltsklasse „Literatur“ wurden im Verlauf der Diskussionen um

einen kompetenzorientierten Lateinunterricht zunehmend in Frage gestellt. So wurden in zahlreichen Rahmenlehrplänen die drei Kompetenzbereiche „Sprache – Text – Kultur“ etabliert und aufgrund ihrer Verankerung in den EPA als neue „Leitkategorien“ (KUHLMANN 2009, 18) bezeichnet, freilich mit dem Hinweis, dass diese auf der Basis der DAV-Matrix konzipiert worden seien und diese gewissermaßen aktualisierten (vgl. Kuhlmann 2009, 16). Die Inhaltsklasse „Sprache“ wurde zur „Sprachkompetenz“, die Klassen „Gesellschaft/Staat/Geschichte – Grundfragen menschlicher Existenz/Humanismus“ wurden unter der recht unscharfen Kategorie „Kulturkompetenz“ zusammengefasst. Ebenfalls aufgegeben wurde die Inhaltsklasse „Literatur“, deren Inhalte z. T. im Bereich der „Kultur-“, insbesondere jedoch in der neu geschaffenen „Textkompetenz“ aufgingen. Ganz offensichtlich wurde die Inhaltsklasse „Literatur“ unter den Auspizien der Kompetenzorientierung als nicht systemadäquat eingestuft: „Der ‚Inhaltsbereich Literatur‘ repräsentiert keine Kompetenz im engeren pädagogischen Sinne und muss daher ersetzt werden.“ (Kuhlmann 2008, 34) Der Befund scheint klar: Literarisches Lernen steht als (vermeintliche) Anhäufung toten Handbuchwissens quer zu einer prozess- und outputorientierten Kompetenztheorie (vgl. Kuhlmann 2008, 34). Dennoch stellt diese Aktualisierung der Inhaltsklasse Literatur zur Textkompetenz einen fragwürdigen didaktischen Fortschritt dar, der mehr Probleme aufwirft, als dass er sie löst: Das Grundproblem besteht darin, dass Textkompetenz zuvörderst funktional begriffen wird, „und zwar als die in der Tat zentrale Fähigkeit zur Entschlüsselung lateinischer Texte, die Lehrbuch- und literarische Texte umfassen. Beschäftigung mit Literatur als wie auch immer gearteter Bildungswert spielt in diesem funktionalen Rahmen konsequenterweise keine eigenständige Rolle.“ (KIPF 2012, 71) Daraus erwachsen für den Lateinunterricht

nicht zu unterschätzende Gefahren: So könnte die Beschäftigung mit Literatur nur noch eine dienende Funktion zur Vermittlung methodischer Kompetenzen erhalten und ihre Funktion als zentraler Bildungsgegenstand einbüßen: „Eine funktionalistisch ausgerichtete Textkompetenz ist kein adäquater Ersatz für literarische Bildung, also die Fähigkeit zu einem bewussten, kreativen und freudvollen Umgang mit Literatur.“ (Kipf 2012, 73) Im ungünstigsten Falle könnte Originallektüre sogar überflüssig werden – „Textanalysen und Leseverständnis können [...] auch mit muttersprachlichen Sachtexten geübt werden“, die im Gegensatz zu lateinischsprachiger Literatur in Inhalt und Sprache leichter zugänglich sind. (Kuhlmann 2010, 13)

Literarisches Lernen als Kompetenz

Angesichts dieser unbefriedigenden Situation erscheint es dringend geboten, sich über die inhaltliche Ausgestaltung einer Kompetenz zum literarischen Lernen im Lateinunterricht Gedanken zu machen, für die bisher im Rahmen der Debatte um die Kompetenzorientierung noch keine didaktischen Grundlagen gelegt sind. Auch ein Blick in neue Lehrmaterialien, die unter dem Druck der Verhältnisse schnell mit dem Siegel der Kompetenzorientierung versehen wurden, fällt in der Regel unbefriedigend aus. Trotz eines Kompetenz-Anspruchs ist bisweilen nur schwer erkennbar, wie ein explizit literarisches Lernen erfolgen soll, wenn lediglich um einen stark reduzierten lateinischen Textkern ein vielfältiger Methodenapparat zur Differenzierung gruppiert wird, um dann wie die anderen Fächer auch nur mehr oder weniger fachspezifische methodische, personale und soziale Fähigkeiten zu fördern.² Worin jedoch der bildende Mehrwert einer kompetenzbasierten Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Lateinunterricht liegen soll, wurde bisher nicht hinreichend klar, zumal ebenfalls keine theoretische Grundlegung für entsprechende kompetenzbasierte Aufgabenformate vorliegt.

Ziel des Artikels soll es daher sein, erste Vorstellungen zur didaktischen Ausformung einer Kompetenz zu entwickeln, die gezielt das Lernen mit, durch und über Literatur ermöglicht, und

insbesondere in ästhetischen, reflektierenden und auch affektiven Komponenten über die funktionale Ausrichtung einer Textkompetenz hinausgeht. Dabei soll zunächst noch einmal kurz in Erinnerung gerufen werden, was unter einem kompetenzorientierten Unterricht zu verstehen ist. Mit DIETER GNAHS (2007, 20) zeigt sich eine Kompetenz, „wenn beim Zusammentreffen situativer Erfordernisse und dem individuell zur Verfügung stehenden Potenzial an Kenntnissen, Fertigkeiten etc. angemessen gehandelt werden kann.“ Zum Aufbau einer Kompetenz gehören drei unverzichtbare Grundelemente:

- Gut strukturiertes deklaratives Wissen, d. h. „Gedächtnisinhalte, die sich auf Informationen wie etwa Fakten und Ereignisse beziehen und über die eine Person Auskunft geben kann“ (TENORTH/TIPPELT 2007, 142).
- Prozedurales Wissen als Verfahrenswissen, das die Lernenden zum selbstständigen Umgang mit Aufgaben und Problemstellungen befähigt (z. B. fachspezifische Arbeitstechniken und Methoden, Lern- und Denkstrategien).
- Die Anregung von Metakognition als aktives Nachdenken der Lernenden über ihr eigenes Lernen (vgl. DUBS 2005, 27ff.), um das Zusammenführen von Wissen und Fähigkeiten zu unterstützen.

Dubs (2005, 19) hat den Gesamtprozess des Kompetenzerwerbs einleuchtend zusammengefasst, wobei zu Recht der Aspekt der inneren Einstellung der Lernenden zum Lernen einbezogen wird: „Dieses Zusammenspiel von deklarativem und prozeduralem Wissen und den metakognitiven Strategien, ergänzt durch die Motivation und den Willen, bewusst etwas lernen zu wollen, führt letztlich zu den Kompetenzen, über welche die einzelnen Menschen verfügen.“

Jonathan Culler: Das Wesen der Literatur

Auf dem Weg zu einer mit literarischem Lernen verbundenen Kompetenz scheint es zunächst geboten, sich zu vergegenwärtigen, was unter Literatur verstanden werden kann, um daraus valide didaktische Kriterien ableiten zu können. Daher scheint es sinnvoll, mit Hilfe der allgemeinen Literaturwissenschaft etwas Licht ins Dunkel darüber zu bringen, was unter literarischen

Texten verstanden werden kann. JONATHAN CULLER hat in seiner gut lesbaren Einführung in die Literaturtheorie fünf Gegenstandsbereiche beschrieben, die als wesentliche Merkmale von Literatur betrachtet werden dürfen und bei der die bewusste, d.h. künstlerisch-ästhetische Gestaltung von Sprache im Mittelpunkt steht.

Nun ergibt sich auf den ersten Blick ein Widerspruch zum traditionell sehr weit gefassten Literaturbegriff der Klassischen Philologie, der „ohne Rücksicht auf Inhalt und Form alle Texte einschließt, die aus der Antike überliefert sind“ (LANDFESTER 1997, 34; vgl. Kuhlmann 2010, 30) und etwa in fachsprachlichen Texten dem „Merkmal des Ästhetischen oder Künstlerischen“ (Landfester 1997, 36) nur wenig Raum lässt. Da jedoch im lateinischen Lektüreunterricht neben explizit poetischen Werken etwa aus Epik, Lyrik und Elegie hauptsächlich Texte der Kunstprosa behandelt werden, wirkt sich dieser weite Literaturbegriff für unser Vorgehen nicht negativ aus: „Antike literarische Texte sind [...] in der Regel gezielt für eine Rezeption durch ein Publikum produziert und weisen daher immer auch eine ästhetische Gestaltung auf, um die Lektüre zu erleichtern oder gar Vergnügen beim Rezipienten hervorzurufen (*delectare*) oder ihn in eine bestimmte Richtung zu beeinflussen (*prodesse*).“ (Kuhlmann 2010, 12f.)

1. Literatur wird als **aktualisierender Sprachgebrauch** verstanden, bei der die Sprache selbst in den Vordergrund gestellt wird, und zwar durch stilistische und rhetorische Mittel bzw. durch die Abkehr vom alltäglichen Sprachgebrauch (BREDELLA 2007, 54f.). Literarische Sprache ist somit auch als selbstreferentiell zu bezeichnen, da sie darauf abzielt, „die Aufmerksamkeit auf die sprachlichen Strukturen selbst zu lenken“. (Culler 2002, 45)

2. Literatur gilt als **mehrfachkodierte Sprache**, „in der die verschiedenen Bestandteile und Komponenten des Texts in eine komplexe Beziehung gebracht werden“. (Culler 2002, 46) Dies gilt z. B. für den Zusammenhang „zwischen Klang und Bedeutung, zwischen grammatischer Struktur und inhaltlicher Gliederung“. (Culler 2002, 46) Zu Recht weist Culler darauf hin, dass derartige Beziehungen und ein selbstreferentieller Sprachgebrauch auch außerhalb literarischer Texte anzu-

treffen seien, „dass wir aber in der Literatur viel eher nach solchen Relationen zwischen Form und Inhalt bzw. Thematik und Grammatik suchen, diesen weiter nachgehen und schließlich, indem wir versuchen, den Anteil eines jeden Elements am Gesamteffekt zu bestimmen, so etwas wie Stimmigkeit, Harmonie, Spannung oder Dissonanz feststellen.“ (Culler 2002, 47)

3. Literatur steht in **enger Beziehung zur Fiktion**: Unterschiedliche Leser reagieren jeweils unterschiedlich auf Literatur, da die in literarischen Texten „gemachten Äußerungen in einem besonderen Verhältnis zur Wirklichkeit stehen – einem Verhältnis, das wir ‚fiktional‘ bezeichnen. Das literarische Werk ist ein sprachliches Ereignis, das eine fiktive Welt mit einem Sprecher, Figuren, Handlungen und einer impliziten Adressatenschaft entwirft.“ (Culler 2002, 47f.) Dabei ist zu beachten, dass Literatur nicht von vornherein auf eine konkrete Verwendung oder Absicht des Autors hin gelesen wird, wobei dann nur die eine, richtige Deutung existiert. Vielmehr ist „in fiktiven Texten [...] das Verhältnis zwischen dem, was die Sprecher sagen, und dem, was die Autoren denken, immer eine Frage der Interpretation.“ (Culler 2002, 48f.) Das Verhältnis literarischer Texte zur Wirklichkeit wird erst durch ihre jeweiligen Interpretationen bestimmt: „Die Fiktionalität von Literatur trennt Sprache von anderen Kontexten, in denen sie konkrete Verwendung finden könnte, und lässt die Relation des Texts zur Wirklichkeit für Interpretationen offen.“ (Culler 2002, 50)

4. Literatur ist ein **ästhetisches Objekt**, „weil es [...] Leser dazu bringt, das Verhältnis von Form und Inhalt näher zu betrachten.“ (Culler 2002, 51) Dabei hat Literatur keinen externen Zweck, Ziel aller Bemühungen ist das literarische Werk selber mit einer stark affektiven Komponente beim Leser, nämlich „Wohlgefallen am Werk oder Wohlgefallen durch das Werk“ (Culler 2002, 51). Literatur will den Leser berühren; daher muss der Leser offen dafür sein, sich auf Literatur einzulassen und ggf. auch Freude an ihr zu empfinden.

5. Literatur ist ein **intertextuelles und auto-reflexives Konstrukt**: Texte stehen niemals für sich allein, sie sind aus anderen gemacht, d. h. „sie werden ermöglicht durch Vorgängertexte, welche

sie wiederaufnehmen, wiederholen, in Frage stellen und verändern. [...] Ein Werk existiert zwischen und neben anderen Texten durch die Beziehungen, in denen es zu ihnen steht.“ (Culler 2002, 52) Durch diese intertextuelle Bezogenheit von Literatur wird zugleich die Einbeziehung eines autoreflexiven Moments möglich: „Literatur [...] beinhaltet so immer auch implizit ein Nachdenken über Literatur selbst.“ (Culler 2002, 53) Diese von Culler identifizierten Gegenstandsbe- reiche geben wertvolle Anregungen auf dem Weg zur Entwicklung einer literarischen Kompetenz im Lateinunterricht, da sie unterrichtliche Mög- lichkeiten eröffnen, die über die o. g. Textkompe- tenz mit ihrem funktionalen Umgang mit Litera- tur deutlich hinausgehen: Hierzu zählt natürlich die herausgehobene Bedeutung der Sprache und ihrer Gestaltungskraft im Kontext von Form und Inhalt: Sprache wird um ihrer selbst willen betrachtet, nicht als zuvörderst methodisches Problem bei der Texterschließung und verlangt die emotionale Beteiligung der Leserschaft. Auch der oben ausgeführte Aspekt der Fiktionalität birgt erhebliches Anregungspotenzial für lite- rarisches Lernen im Lateinunterricht mit einem dann prinzipiell offenen Interpretationsbegriff: Auf diese Weise wird eine Alternative zur litera- turwissenschaftlich problematischen Kategorie einer zumeist biographisch verstandenen Auto- renintention geboten, durch die der Horizont schulischer Interpretation immer noch unvorteil- haft verengt wird, wenn z. B. der Dichter CATULL ohne weiteres mit seinem *alter ego* in den Gedich- ten identifiziert wird. Ebenso didaktisch wertvoll sind die beiden letzten Kriterien, da auf diese Weise neben Intertextualität und Antikerezeption bzw. -transformation vor allem das ästhetische Lernen sinnvoll im Literaturunterricht verankert werden kann. Schon an diesem Punkt der Dar- stellung dürfte klar geworden sein, dass auf der Basis des hier skizzierten Literaturbegriffs eine eher funktionale Beschäftigung mit Literatur im Sinne der Textkompetenz dem komplexen Phä- nomen Literatur und ihrem Bildungspotenzial nicht gerecht werden kann, da insbesondere dem ästhetischen Aspekt mit der Relation von Form und Inhalt, der affektiven Ansprache des Lesers, dem offenen Umgang mit Fiktionalität sowie dem

Nachdenken über Literatur kaum angemessen Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Kaspar Spinner:

Elf Teilkompetenzen literarischen Lernens

Nun stellt sich natürlich die Frage, welche spezi- fischen Kompetenzen auf dieser Grundlage für den Unterricht entwickelt werden können, wobei die tragenden Aspekte des o.g. Literaturbegriffs mit der Kompetenztheorie, also deklarativem und prozeduralem Wissen sowie Metakognition in Einklang gebracht werden können. Hierzu lohnt sich ein Blick in den umfangreichen Diskurs, der seit einigen Jahren im Bereich der Deutschdidak- tik geführt wird. Auch dort gibt es eine nicht zu verhehlende Skepsis gegenüber allzu funktional ausgerichteten Kompetenzlisten, die als wenig förderlich für literarisches Lernen eingestuft werden. So wendet sich KASPAR SPINNER gegen eine einseitige, mit Mitteln der empirischen Sozi- alforschung überprüfbare Funktionalisierung des Literaturunterrichts, eine Position, die auch auf wesentliche Ziele des Lateinunterrichts bezogen werden darf: „Es geht im Literaturunterricht nicht nur ums Lernen [...]. In der Beschäftigung mit literarischen Texten können Schülerinnen und Schüler ästhetische Erfahrungen machen im Sinne von: Faszination erleben, sich irritieren lassen, sich von sprachlicher Schönheit anrühren lassen.“ Ferner sieht er – ebenfalls im unbe- absichtigten Einklang mit der altsprachlichen Didaktik – in der Beschäftigung mit Literatur einen wichtigen „Beitrag zur Identitätsentwick- lung der Heranwachsenden [...], zum Verstehen anderer Sichtweisen, zur Auseinandersetzung mit moralischen Fragen und zur Entfaltung von Ideenreichtum.“ (Spinner 2010, 95). Auf dieser Basis entwirft Spinner elf Teilkompetenzen litera- rischen Lernens, die die Erziehung zur Literatur ermöglichen sollen (Erziehung durch Literatur kann erst auf der Grundlage literarischen Lernens erfolgen). Im Sinne der Kompetenzorientierung kommt es Spinner dabei nicht primär darauf an, „ob man [...] zu einer angemessenen Interpreta- tion gelangt, sondern darauf ob die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können.“ Erst dies bezeichnet

dann „literarische Kompetenz“. Spinner reduziert daher literarisches Lernen ausdrücklich nicht „auf die Fähigkeit der Analyse spezifischer literarischer Ausdrucksmittel“ (Spinner 2006, 7) – eine Positionierung, die uns daran erinnert, dass im altsprachlichen Unterricht literarische Analyse allzu oft eine deklarativ ausgerichtete ‚Jagd‘ nach Stilmitteln bedeutet, um dann zur vermeintlich ‚richtigen‘ (im Lehrerkommentar kommunizierten) Interpretation zu gelangen, bei der dann sehr häufig auch noch die zu enträtselnde Autorenintention im Vordergrund steht. Im Folgenden wird deutlich werden, dass Spinners Teilkompetenzen literarischen Lernens ein ausgesprochen fruchtbares Anregungspotenzial für den altsprachlichen Unterricht bergen. Sie sind mit jeweils einer knappen didaktischen Bewertung aus der Sicht der Lateindidaktik versehen und bieten mögliche Aufgabenbeispiele aus der CAESAR- und OVID-Lektüre.³

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln: Spinner versteht literarische Texte „als Anweisungen für die Vorstellungsbildung der Lesenden und Hörenden“ (Spinner 2010, 95), um die Entwicklung der Imaginationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern bzw. durch zunehmende Abstraktion bei der Textanalyse und Interpretation nicht verdrängen zu lassen. Im Lesebuch *Legamus* (HOTZ 2012, 15) finden wir eine Aufgabe, die in vorbildlicher Weise einen explizit imaginationsfördernden Schwerpunkt zu Beginn der CAESAR-Lektüre setzt, wodurch ein entsprechend plastischer Einstieg in die Lektüre gelingen kann:

„Unsere Welt ist stark von Bildern (Fotos, Fernsehen, Kino) geprägt. Bei den Römern war das anders. Hier dienten Erzählungen und Texte zur Vermittlung von Neuigkeiten. Die ‚Bilder‘ mussten also im Kopf des Hörers bzw. Lesers entstehen. Versucht euch eine Verfilmung des Prooemiums vorzustellen, bei der der Text von einem Sprecher aus dem Off vorgetragen wird. Wie könnte eine solche Filmsequenz aussehen? Was für Bilder und Szenen würdet ihr auswählen?“

Diese Vorstellungsbildung als „imaginative Verstrickung in die Lektüre“ (Spinner 2006, 8) dürfte im Lateinunterricht – im Gegensatz zum Lesen deutscher Texte – jedoch nur dann

erfolgen, wenn sie besonders angebahnt und gefördert wird, und zwar durch Situationen, in denen lateinische Texte ausdrucksvoll von der Lehrkraft oder vorbereitet von Schülern vorgelesen werden. Hierdurch kann zugleich ein häufig vernachlässigter Schwerpunkt auf das Lateinische als akustisch erfahrbare Sprache gelegt werden und so wieder stärker ins Bewusstsein (von Lehrkräften und Schülern) gelangen, dass das laute Lesen lateinischer Texte unverzichtbarer Teil des Sprach- und Lektüreunterrichts sein sollte.⁴ Der lebendige Eindruck des Lateinischen als Sprache mit verschiedenen Klangeindrücken ist somit unverzichtbarer Bestandteil für literarisches Lernen im Lateinunterricht; eine derartig gestützte Förderung der Imagination stellt eine entscheidende Grundlage für den Erwerb der anderen Teilkompetenzen dar. Auch bei der Lektüre der „Metamorphosen“ kann ein entsprechender Schwerpunkt gesetzt werden: Auf der Grundlage eines Vergleichs des Prooemiums mit einer Prosaversion sollen die Schülerinnen und Schüler gezielt für den Zusammenhang von Inhalt und klanglicher Gestaltung sensibilisiert werden. Die Aufgabenstellung ist ganz im Sinne Cullers bewusst offen gestaltet – persönlichem Eindruck soll angemessener Raum gegeben werden, freilich auf der Basis einer reflektierten Begründung.

„Ein durchgängiges Merkmal lateinischer Dichtung ist die ungewöhnliche Wortstellung. Zeigen Sie am Originaltext Ovids im Vergleich zur Prosaversion auf, dass gerade durch die Wortstellung wichtige Begriffe stilistisch besonders hervorgehoben werden. Lesen Sie nach der Übersetzung den Originaltext laut und langsam vor und bemühen Sie sich, auf diese Weise nachzuvollziehen, dass der Text durch den Rhythmus, die Klangwirkung und die Wortstellung ‚lebt‘. Erklären Sie, welches dieser Gestaltungselemente auf Sie den stärksten Eindruck macht.“

2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen: In enger Beziehung zur Vorstellungsentwicklung geht es hierbei um ein sich gegenseitig bereicherndes Verhältnis von persönlicher Subjektivität und genauer Textwahrnehmung: „Man fühlt sich angesprochen und liest deshalb intensiver,

und umgekehrt: Man lässt sich auf den Text ein, und dadurch wird die innere Beteiligung größer [...].“ (Spinner 2010, 97) Hierbei handelt es sich um einen Ansatz, der auch im Lateinunterricht mit seinem zumeist mikroskopisch ausgerichteten Lektüeverständnis bestens bekannt ist: Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur die sprachlichen Gestaltungsmittel eines literarischen Texts erkennen und interpretieren, sondern nach Möglichkeit auch immer existentiell angesprochen werden. (Vgl. KIPF 2006, 353ff.; DOEPNER 2010, 124ff.; KUHLMANN 2010, 10ff.) Spinner erinnert uns daran, dass beide Teile in ein ausgewogenes Verhältnis gebracht werden müssen, eine Zielsetzung, die möglicherweise durch eine zuvörderst funktional ausgerichtete Textkompetenz nicht voll erfüllt werden kann.

Im Rahmen der Lektüre kann diese Verbindung produktiv umgesetzt werden: Die Schülerinnen und Schüler werden angesichts der hochemotionalen Selbstmordszene des Pyramus (*met.* IV, 105ff.) explizit zu einer persönlichen Stellungnahme aufgefordert, die an eine fundierte sprachliche Wahrnehmung gekoppelt ist.

„Wie wirkt die Darstellung des Selbstmordes von Pyramus auf Sie? Begründen Sie hierfür am Text, ob Pyramus' Handlung folgerichtig oder unüberlegt erscheint, seine Worte glaubhaft geschildert oder überzogen dargestellt sind.“

3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen: Die ästhetische Wirkung literarischer Texte verlangt die Fähigkeit zur genauen Textwahrnehmung: „Sie reicht vom mehr intuitiven Empfinden von Klang und Rhythmus bis zur Textanalyse einschließlich der Sprach- und Stilanalyse. Wichtig ist, dass dabei die Funktion für die ästhetische Wirkung erkannt und erfahren wird.“ (Spinner 2006, 9) Eine rein formale Sprachanalyse bewirkt für Spinner völlig zu Recht noch kein literarisches Lernen: „Wenn die Analyse zur bloß formalen Bestimmung etwa von Reimschemata degeneriert und sich von der Klangerfahrung abkoppelt, kann von sinnvollem literarischem Lernen keine Rede sein.“ (Spinner 2006, 9) Spinner geht davon aus, dass diese Kompetenz bereits bei Grundschulkindern angebahnt werden kann: „Sie haben Sinn für poetische Formen wie Reim, Rhythmus, Wortwiederho-

lungen und Verfremdungen [...]“ (Spinner 2010, 98) Diese fundamentale Sensibilisierung für die sprachliche Gestaltung von Texten mit einer affektiv-imaginativen Perspektive ist auch für das literarische Lernen im Lateinunterricht von entscheidender Bedeutung. Man darf Spinners Ansatz als Anregung dazu verstehen, bereits in der Lehrbuchphase gezielt auf den elementaren Sinn von Kindern und Jugendlichen für sprachliche Gestaltung einzugehen – die modernen Lehrbücher widmen im Rahmen der elementaren Texterschließung auch der sprachlichen Gestaltung Aufmerksamkeit.⁵ Die Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung sollte grundsätzlich nicht allein von einer philologisch-funktionalen Betrachtungsweise dominiert werden; der didaktische ‚Mehrwert‘ lateinischer Texte liegt vielmehr darin, dass ihre komplexe textuelle Gestaltung „die Empathie des Lesers, die Entdeckung ästhetischer Gestaltungselemente sowie auch bewusste Mechanismen der Leserlenkung bzw. Rezeptionssteuerung herausfordert.“ (Kuhlmann 2010, 13)

Bei der Lektüre bietet es sich beispielsweise an, ungewöhnliche Wortstellungen in ihrem Verhältnis zum Inhalt zu thematisieren, so z. B. bei der Lektüre von *met.* VIII, 187 „*omnia possideat, non possidet aëra Minos.*“ in der Geschichte von Daedalus und Ikarus. FRIEDRICH MAIER (1981, 14) hat diese Stelle eingehend interpretiert und gezeigt, wie die scharfe chiasmatische Antithese den Gegensatz von Macht und Machtlosigkeit des Minos verbindet. Eine entsprechende Aufgabe könnte demnach folgendermaßen lauten, wobei weniger die korrekte Nennung des Stilmittels im Vordergrund steht, sondern das offen angelegte Entdecken des Zusammenhangs von Form und Inhalt:

„Ovid bemüht sich immer wieder, die inhaltliche Aussage eines Satzes durch die Anordnung der Wörter zu veranschaulichen bzw. zu unterstreichen. Beschreiben Sie die Veränderungen in der Wortstellung, die Ovids Version (Vers 187) von einer Prosa-Version wie „*Minos possideat omnia, aëra non possidet*“ unterscheidet. Nennen Sie anschließend mögliche Gründe dafür.“

4. Perspektiven literarischer Figuren wahrnehmen: Ein „Text führt den Leser in die Per-

spektive des Protagonisten hinein und hält so zum Nachvollzug von dessen Wahrnehmungen, Gefühlen und Gedanken an.“ (Spinner 2010, 100) Diese Perspektivenübernahme kann zur Identifikation, aber auch zur Wahrnehmung von Andersartigkeit und zu einer gesteigerten Selbstreflexion führen. Dabei sieht Spinner in der Verbindung von „imaginativem, empathischem Sich-Hineinversetzen in Figuren in Verbindung mit Reflexion“ besondere Möglichkeiten zur Förderung literarischen Lernens. (Spinner 2010, 102) Diese Teilkompetenz mit ihrer multiperspektivischen Wahrnehmung spielt auch im Bereich des lateinischen Lektüreunterrichts eine zentrale Rolle und wurde von UVO HÖLSCHER in seiner Paradoxie der Antike als dem „nächsten Fremden“ überzeugend fundiert. (vgl. FRINGS 2014, 39f.) Gerade in einem Lateinunterricht mit einer zunehmend kulturell vielfältigen Schülerschaft spielt die Fähigkeit zum Fremdverstehen eine immer wichtigere Rolle: „Lateinischsprachige Autoren schrieben nicht für Jugendliche des frühen 21. Jahrhunderts, sondern in der Regel für ihresgleichen, männliche Angehörige der Oberschicht. Diese Multiperspektivität gilt es zu erkennen, in der Lektüre probeweise einzunehmen und weitere Perspektiven zu entwickeln.“ (Frings 2014, 40)

Eine Aufgabe aus der Caesar-Lektüre vermag einem an sich recht wenig attraktiven Kapitel aus dem Helvetierkrieg eine bemerkenswerte Wendung zu geben, die dazu führt, Caesars Perspektive als nur vermeintlich objektiv zu verstehen. In einer deutschen Übersetzung des Kapitel I 22 wird Caesar nunmehr als Ich-Erzähler präsentiert, indem die dritte Person in die erste übertragen wird. Dies dürfte nach den entsprechenden Lektüreerfahrungen zu einer produktiven Irritation führen, da den Schülerinnen und Schülern auf diese Weise handfest vor Augen geführt wird, warum Caesar im Original nicht als Ich-Erzähler auftreten konnte, um die Fiktion der Objektivität nicht zu zerstören.

Übersetzung 1: „Während der Berggipfel von Labienus gehalten wurde, er selbst vom Feldlager der Feinde kaum noch 1500 Schritte entfernt war und weder seine noch des Labienus Ankunft, wie er später von Gefangenen erfuhr, bemerkt worden

war, sprengte Considius bei Morgengrauen mit verhängten Zügeln zu ihm heran und meldete, der Berg, den Labienus befehlsgemäß besetzen sollte, sei noch in der Hand der Feinde; das habe er an den gallischen Waffen und Feldzeichen erkannt. Da führte Caesar unbemerkt seine Truppen auf die nächste Anhöhe und machte sich kampffertig.“

Übersetzung 2: „Während der Berggipfel von Labienus gehalten wurde, ich selbst vom Feldlager der Feinde kaum noch 1500 Schritte entfernt war und weder meine noch des Labienus Ankunft, wie ich später von Gefangenen erfuhr, bemerkt worden war, sprengte Considius bei Morgengrauen mit verhängten Zügeln zu mir heran und meldete, der Berg, den Labienus befehlsgemäß besetzen sollte, sei noch in der Hand der Feinde; das habe er an den gallischen Waffen und Feldzeichen erkannt. Da führte ich, Caesar, unbemerkt meine Truppen auf die nächste Anhöhe und machte mich kampffertig.“

Arbeitsauftrag: „Die deutsche Übersetzung erscheint dir sicher ungewöhnlich. Warum? Wie wirkt diese Übersetzung auf dich? Begründe, ob eine solche Übersetzung den Darstellungsabsichten Caesars gerecht wird.“

5. Narrative und dramatische Handlungslogik verstehen: Hierbei geht es Spinner um die Förderung einer „handlungslogischen Erwartungshaltung“, um die funktionale Verknüpfung der verschiedenen Handlungselemente eines literarischen Textes entdecken zu können: „Für das literarische Verstehen bedeutet das, dass immer wieder Verknüpfungen hergestellt werden müssen, z. B. bei der Deutung des Verhaltens einer Figur im Rückgriff auf vorangehende Textstellen, die die Handlungsmotivation erhellen.“ (Spinner 2010, 102) Diese explizite Betonung des Verständnisses des Textzusammenhangs für das literarische Lernen erinnert daran, im Lateinunterricht die Lektüre literarischer Texte unter den Auspizien einer thematischen Schwerpunktsetzung nicht zu einer unzusammenhängenden Probchenlektüre werden zu lassen. Literarisches Lernen erfordert das Vorhandensein didaktisch ergiebiger literarischer Kontexte, die selbstverständlich angereichert werden können durch bilinguale Passagen oder deutsche Über-

setzungen, um nicht in einem mikroskopischen Kleinklein stecken zu bleiben. Eine Aufgabe zu diesem Schwerpunkt könnte folgendermaßen lauten:

„Die Liebe *amor* ist der Schlüsselbegriff in der Geschichte von Pyramus und Thisbe.

- Wie beschreibt Ovid in den V. 59-64 die Entwicklung der Liebe von Pyramus und Thisbe? Stellen Sie die Entwicklung in einem Flussdiagramm dar: → → usw.
- Stellen Sie alle Textstellen zusammen, an denen Wörter wie *amare* und *amor* auftauchen. Achten Sie dabei auch auf die Stellung dieser Wörter im Vers. Welche Rolle spielt die Liebe in den jeweiligen Szenen?“

6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen: „Literarische Texte entfalten in sehr unterschiedlicher Weise ein Spiel mit Fiktion und Wirklichkeitsbezug. [...] die Fabel tut so, als handle sie von Tieren, aber der geschulte Hörer und Leser weiß, dass es eigentlich um menschliche Verhaltensweisen geht. [...] Es gehört zu literarischer Kompetenz, dass man mit einem solchen Spiel von Fiktion und Wirklichkeit, das oft ein Verwirrspiel ist, umzugehen weiß – um daran Freude zu haben, aber auch um ihm nicht auf den Leim zu gehen.“ (Spinner 2010, 103) Obwohl in der lateinindidaktischen Literatur der Umgang mit Fiktionalität erstaunlicherweise kaum explizit thematisiert wird, ist diese Teilkompetenz auch für den Lateinunterricht von fundamentaler Bedeutung, da die meisten im Unterricht behandelten Texte fiktional sind und „nicht direkt auf die außertextliche Wirklichkeit verweisen, sondern ein eigenes Bezugssystem schaffen“ (Spinner 2006, 10). In diesem Zusammenhang sollten die Schülerinnen und Schüler auch im Lateinunterricht mit dem Konzept des lyrischen Ich unbedingt vertraut sein. (Vgl. Kuhlmann 2010, 75ff.) Allzu oft erschöpfen sich Interpretationen explizit poetischer Texte CATULLS oder OVIDS in einer allzu leichtfertigen Gleichsetzung von realem Autor und lyrischem Ich. Das mag wegen einer größeren Unmittelbarkeit und Verständlichkeit für den jugendlichen Leser didaktisch durchaus attraktiv sein (vgl. Kuhlmann 2010, 17); tatsächlich ist eine derartige Lektüre aus literaturwissenschaftlicher Sicht naiv und wird auch in

der Klassischen Philologie längst als nicht mehr angemessen goutiert. Mit Blick auf eine wichtige Schullektüre bedeutet dies Folgendes: „Erst recht gilt die Unterscheidung in der Liebeslegie, die gerade im Falle von Ovids *Amores* eine für den Leser durchsichtige Karikierung des sprechenden Ich durchführt und wo auch z. B. die scheinbare Liebespartnerin Corinna sicher eine poet(olog)ische Fiktion darstellt.“ (Kuhlmann 2010, 75) Aber auch bei der Caesar-Lektüre spielt das Verhältnis des Textes zur Wirklichkeit eine zentrale Rolle für eine Interpretation, die den komplexen Manipulationsstrategien des Römers auf die Schliche kommen soll.

„In seinem Caesar-Roman ‚Die Iden des März‘ (1948) lässt der amerikanische Schriftsteller THORNTON WILDER Cicero zu Wort kommen und Caesars Darstellungsweise in den *Commentarii* beschreiben: ‚Ich ging einmal fünf Seiten der ‚Commentare‘ aufs genaueste mit meinem Bruder Quintus durch, der sich während der beschriebenen Ereignisse in Caesars nächster Umgebung aufhielt. Es findet sich keine einzige Unwahrheit, nein, – aber nach zehn Zeilen kreischt die Wahrheit auf, sie läuft verstört und zerzaust durch die Gänge ihres Tempels und kennt sich selbst nicht mehr. ‚Ich kann Lügen ertragen‘, schreit sie, ‚aber diese erstickende Wahrheitsähnlichkeit kann ich nicht überleben.‘

- Wie charakterisiert Wilder Caesars Umgang mit den historischen Fakten?
- Wie bewertest du Wilders Einschätzung nach der bisherigen Lektüre? Erkläre an einem Beispiel, welches Verhältnis zwischen dem Text Caesars und der historischen Wirklichkeit besteht.“

7. Metaphorische/symbolische Ausdrucksweise verstehen: Das Verstehen metaphorischer Ausdrucksweise gehört ohne Frage auch im Lateinunterricht für Schülerinnen und Schüler zu den besonderen Herausforderungen. Dabei muss erkannt werden, „wie aufgrund des Textzusammenhangs ein Wort in verschiedenen Bedeutungsdimensionen verstanden werden kann.“ (Spinner 2010, 105) Diese Teilkompetenz ist besonders wichtig, um nicht „der Gefahr der Überinterpretation und der willkürlichen Spekulation“ (Spinner 2010, 106) zu erliegen. „Es ist

also wichtig, dass Schülerinnen und Schüler die Erschließung von symbolischen Sinndimensionen immer auf den Textzusammenhang beziehen und dass ihnen bewusst ist, dass es dabei oft um konnotative Bedeutungserweiterung und nicht um Bedeutungen auf einer anderen Ebene geht.“ (Spinner 2010, 106) Eine Aufgabe aus der Lektüre der Metamorphose um Pyramus und Thisbe zeigt die Möglichkeit, diese literarische Teilkompetenz auch im Lateinunterricht zu erwerben.

„In den V. 122-125 und 135-136 liegen zwei Gleichnisse vor. Bei einem Gleichnis handelt es sich um ein sprachliches Gestaltungsmittel, bei dem eine Vorstellung, ein Vorgang oder Zustand zur Veranschaulichung mit einem Sachverhalt aus einem anderen, meist sinnlich-konkreten Bereich verglichen wird. Die Entsprechungen beider Teile konzentrieren sich in einem einzigen, für die Aussage wesentlichen Vergleichspunkt, dem *tertium comparationis*.

- Analysieren Sie die vorliegenden Gleichnisse gemäß der oben genannten Definition auf ihre Bestandteile.
- Welche Funktion erfüllen diese Gleichnisse in der Geschichte?
- Entwerfen Sie ein Gleichnis, das Ihnen für die Situation angemessen erscheint. Begründen Sie Ihr Vorgehen.“

8. Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses: Diese Teilkompetenz betrifft einen besonders heiklen Aspekt des literarischen Lernens, der im Falle einer eindimensionalen richtig-falsch Bewertung von Interpretationsleistungen zu Problemen führen kann: „Schülerinnen und Schüler müssen lernen, dass literarische Texte nicht einfach so entschlüsselt werden können, dass man zu einer endgültigen Textaussage kommt (leider zielt immer noch manches Unterrichtsmodell und manche Literaturstunde gerade darauf) [...]“ (Spinner 2010, 106) Spinner wendet sich mit vollem Recht gegen den Gedanken, dass es gewissermaßen nur eine abschließende Interpretation eines Textes geben könne. Obwohl bei der zwangsläufig weit verbreiteten textimmanenten Interpretation die Tendenz zu einem richtig-falsch Schema immer noch spürbar ist (vgl. Doepner 2010, 117), hat sich im Rahmen

der zunehmenden Einbeziehung der Rezeptionsgeschichte in den Lateinunterricht eine größere Offenheit für die Vielfalt von Interpretationen etabliert.

In diesem Zusammenhang ist es von besonderer Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für den Umgang mit Intertextualität entwickeln und zur zentralen Erkenntnis von Literatur als intertextuellem Konstrukt gelangen (vgl. Culler 2002, 52). RAINER NICKEL hat dieses Grundphänomen von Literatur einfach und anschaulich formuliert: „[...] schon der Originaltext ist nicht autark; auch er ist bereits eine Replik auf andere Texte, die sich mitunter ermitteln oder rekonstruieren lassen. Im Sinne der I[n]tertextualität ist ein Text stets eine Antwort auf andere Texte und zugleich Auslöser neuer Texte. Er ist folglich ein nie beendeter Text, sondern bleibt eingebunden in einen permanenten Dialog.“ (2001, 125)

Ohne jeden Zweifel sind diese beiden Aspekte bei lateinischen Texten mit ihrer jahrhundertelangen Rezeptions- bzw. Transformationsgeschichte von besonderer Bedeutung, wenn tatsächlich literarisches Lernen stattfinden soll. Entsprechende Aufgaben lassen sich leicht in den Lateinunterricht integrieren und sind in gängigen Textausgaben weit verbreitet. Hierbei kommt dem Vergleich eine entscheidende Rolle zu, wie ein Beispiel aus der Caesar-Lektüre zeigt, bei dem man sich eine wissenschaftliche Kontroverse produktiv zunutze machen kann. Es handelt sich um die letzte Aufgabe im Rahmen der Lektüre des Helvetierkrieges.

Zitat 1: „So fand Caesars erster gallischer Feldzug sein Ende. Hart und konsequent hatte er gefochten, fair und sorglich die tapferen Unterlegenen behandelt, dazu die Grenzen wiederhergestellt, wie es die Aufgabe eines guten Provinzstatthalters war.“ (GREGOR MAURACH, 2003, 32)

Zitat 2: „Man wird von einem jungen Menschen ... die Schlüsselqualifikationen der kommunikativen und sozialen Kompetenz erwarten: die Fähigkeit, mit Menschen umzugehen, Konflikte zu lösen, soziale Probleme zu erkennen und zu verstehen [...]: Bei Caesar kann er nur zwei Formen der Kommunikation und der sozialen

Interaktion kennenlernen: befehlen und totschiagen.“ (JOACHIM DAHLFEN, 1995, 270)

Arbeitsauftrag: „In der Literaturwissenschaft geht man davon aus, dass es keine absolut gültige Interpretation eines Textes geben kann. Diskutiere das Für- und Wider der beiden Positionen! Zu welcher Einschätzung würdest Du gelangen? Begründe mit Textbelegen aus der bisherigen Lektüre.“

9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden: Spinner bezieht sich hierbei auf eine methodische Grundform des Deutschunterrichts, in dem im Sinne der oben genannten Teilkompetenz „ohne Zwang, auf ein einheitliches Ergebnis kommen zu müssen, ein Austausch über Leseindrücke und ein gemeinsames Suchen nach Bedeutungszusammenhängen stattfinden soll.“ (Spinner 2010, 107) Allem Anschein nach ist diese Methode im altsprachlichen Unterricht noch nicht umfassend rezipiert worden, könnte jedoch durchaus dazu beitragen, größere Offenheit gegenüber einer thematisch allzu eng ausgerichteten Interpretationskultur zu etablieren.

10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen: Spinner geht es hierbei nicht um die Kenntnis endloser Merkmalslisten literarischer Gattungen, sondern vor allem um exemplarisches, konzeptuelles Lernen: „Die Prototypentheorie besagt, dass wir Begriffe verstehen, indem wir typische Beispiele in unserer Vorstellung bereithalten. Deshalb sollen Schülerinnen und Schüler solche typischen Beispiele kennenlernen, nicht mit der Folge, dass sie meinen, nur was diesen Beispielen genau entspreche, sei unter dem Begriff zu fassen, sondern im Bewusstsein, dass konkrete Beispiele immer mehr oder auch weniger den prototypischen Vorstellungen entsprechen können.“ (Spinner 2010, 107f.) Dieser Gesichtspunkt ist für literarisches Lernen im Lateinunterricht ebenfalls unerlässlich, obgleich die Gattungslektüre durch das thematische Prinzip viel an Aufmerksamkeit verloren hat: „Im Gegensatz zur thematischen Lektüre [...] geht es bei einer Lektüre nach literarischen G[attungen] um die Ermittlung von sprachlichen Merkmalen, mit denen unterschiedliche Funktionen der Sprache im Text angezeigt werden. Diese Arbeit [...] führt nicht von den Texten weg,

sondern zu den Texten hin. Die Lektüre nach literarischen G[attungen] richtet nicht nur die Aufmerksamkeit des Lernenden auf den Autor, seine Situation, sein Publikum, seine Absicht; sie eröffnet auch die Möglichkeit, Literatur unter dem Aspekt [...] der Rezeption zu betrachten.“ (Nickel 2001, 86)

Aufgaben zu dieser Teilkompetenz können mit resümierendem Charakter an das Ende einer Lektüreeinheit gestellt werden, um z. B. Merkmale poetischer Sprache zu sammeln und im Sinne einer Metakognition über damit verbundene Verständnisschwierigkeiten und ihre Überwindung zu rasonieren:

„Nachdem Sie verschiedene Aufgaben zur Metamorphose von Pyramus und Thisbe bearbeitet haben, sollten Sie einen Einblick in die Eigenschaften Ovids poetischer Sprache bekommen haben.

- Fassen Sie wichtige Elemente poetischer Sprachgestaltung zusammen, die Sie im Text kennengelernt haben.
- Überlegen Sie, welche dieser Elemente Ihnen bei der Übersetzung und der Interpretation Verständnisprobleme bereitet haben.
- Wie könnte man derartige Verständnisprobleme überwinden?“

11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln: Spinner zielt mit dieser Teilkompetenz weniger auf umfassendes literaturwissenschaftliches Epochenwissen ab. Er hält es vielmehr für wichtig, „dass ein grundsätzliches Bewusstsein dafür entfaltet wird, dass literarische Texte in einem Bezug zu jeweils zeitgenössischen Vorstellungen stehen.“ (Spinner 2010, 109) Hierzu zählt für Spinner auch ausdrücklich „der Blick auf die Rezeptionsgeschichte und damit die Erkenntnis, dass der gleiche Text zu verschiedenen Zeiten sehr unterschiedlich verstanden [...] worden ist.“ (Spinner 2010, 109) Wie wichtig diese Teilkompetenz für das literarische Lernen im Lateinunterricht ist, muss angesichts der gewachsenen Bedeutung der Rezeptionsgeschichte für den Lateinunterricht nicht eigens ausgeführt werden. (Vgl. Kipf 2006, 358 f.; Doepner 2010, 119ff.; Kuhlmann 2010, 14ff.) Folgende Aufgabe zeigt, dass deklaratives Wissen die unerlässliche Grundlage für die angestrebte literarische

Grundorientierung bildet, wobei auch die Interpretationsergebnisse offen angelegt sind.

„Wie mit vielen anderen Geschichten, die Ovid in seinen Metamorphosen erzählt, haben sich auch mit dieser tragischen Liebesgeschichte zahlreiche Komponisten, Maler und Schriftsteller beschäftigt, so z. B. WILLIAM SHAKESPEARE (1564-1616). So dürfte ein bekannter Stoff der Weltliteratur auf Pyramus und Thisbe zurückgehen, nämlich die Liebesgeschichte von Romeo und Julia.

- Informieren Sie sich in einem Literaturlexikon oder im Internet über den Inhalt des Dramas von Romeo und Julia (Shakespeare). Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede ergeben sich gegenüber der antiken Fassung?
- In der Literaturwissenschaft geht man davon aus, dass es keine absolut gültige Interpretation eines Textes geben kann. Überlegen Sie, welche Bedeutung(en) die Geschichte von Pyramus und Thisbe auch für unsere Zeit haben kann. Diskutieren Sie ihre Vorschläge!“

Kompetenter Umgang mit Literatur – mehr als Textkompetenz im Literaturunterricht

Die Analyse der von Spinner für den Deutschunterricht entwickelten Teilkompetenzen literarischen Lernens hat gezeigt, dass diese wertvolle Anregungen bieten, um ein klareres Bild darüber zu gewinnen, auf welche didaktischen Komponenten eine Literaturkompetenz im Lateinunterricht gegründet sein sollte. Sie lenken einerseits den Blick auf Elemente, die für den lateinischen Lektüreunterricht auch jetzt schon konstitutiv sind: Hierzu gehören auf der Basis literarisch bedeutender Texte zum Beispiel die besondere, analytisch geschulte Aufmerksamkeit für sprachliche Gestaltung sowie die Förderung prototypischer literarischer Kenntnisse und eines literaturhistorischen Bewusstseins. Viele dieser Gesichtspunkte werden in der von Peter Kuhlmann (2010, 29) entworfenen Matrix zur Textkompetenz im Literaturunterricht erfasst, wobei jedoch auch die Unterschiede zu Spinners Kompetenzen schnell deutlich werden. In Kuhlmanns Matrix erfolgt ganz im Sinne der Textkompetenz eine Literaturbetrachtung, um auf funktionaler Ebene die Entschlüsselung von

literarischen Texten in den Griff zu bekommen. Dementsprechend stark gewichtet sind Kenntnisse und Fähigkeiten zur Analyse und Interpretation literarischer Texte,⁶ die zweifelsohne eine zentrale Voraussetzung für den kundigen Umgang mit literarischen Texten im Lateinunterricht darstellen.

Dennoch geht der Ansatz Spinners deutlich darüber hinaus, da er die Rolle des Lesers nicht nur auf die Beherrschung technischer Mittel beschränkt, sondern einen deutlich stärkeren Fokus auf affektive, ästhetische und metakognitiv-reflektierende Elemente legt. Mit dieser Vorgehensweise wird er dem der Literatur innewohnenden Bildungspotenzial, wie wir es eingangs in den Ausführungen Cullers entdecken konnten, in weitaus stärkerem Maße gerecht, als es eine auf Funktionalität ausgerichtete Literaturbetrachtung allein leisten könnte. Eben darauf darf literarisches Lernen nicht beschränkt bleiben, sondern muss neben der genauen sprachlichen Wahrnehmung der Texte auch das subjektive Erleben der Schülerinnen und Schüler angemessen einbeziehen und beide Pole in ein ausgeglichenes Verhältnis bringen. Ebenso kann Literatur als ästhetisches Phänomen in den Fokus der Lektüre genommen werden, indem die klangliche Gestaltungskraft der lateinischen Sprache zum selbstverständlichen Teil der Textarbeit wird. Besonders bedeutsam dürfte zudem sein, dass dem bewussten Umgang mit Fiktionalität und der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses erheblich größerer Raum gegeben wird. Auf diese Weise ergeben sich weitaus offenere Interpretationszugänge und -ergebnisse, als es eine auf Funktionalität gerichtete Textkompetenz leisten könnte, bei der es möglicherweise dann doch wieder nur um die eine richtige Interpretation geht. Von entscheidender Bedeutung wird dabei sein, dass dem Aspekt der Metakognition die verdiente Aufmerksamkeit gewidmet wird: Die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, was sie durch die Auseinandersetzung mit Literatur lernen können und warum sie mit Literatur konfrontiert werden. Letztlich wird damit dem für den Lateinunterricht so zentralen *Quid ad nos?* ein systematisch abgesicherter Platz zugewiesen. Wie diese Überlegungen in Rahmenplanvor-

gaben umgesetzt werden können, mag durch eine entsprechende Passage aus dem neuen Rahmenlehrplan Latein in der Sekundarstufe I für Berlin und Brandenburg (Anhörungsfassung vom 28.11.2014, 5) veranschaulicht werden. Der Rahmenlehrplan weitet die geläufige Trias aus Sprach-, Text- und Kulturkompetenz deutlich aus. Neben dieser bekannten Dreiheit (und neuen der Sprachbildung verpflichteten Kompetenzbereichen) findet sich nun auch eine eigens ausgewiesene Literaturkompetenz. Sie beruht im Wesentlichen auf den oben entfalten Gedanken. Der direkte Vergleich zur Textkompetenz offenbart deutlich die oben beschriebenen Unterschiede zwischen funktional ausgerichteter Dekodierung und Interpretation auf der einen, dem Erwerb zentraler literarischer Teilkompetenzen nach dem Vorbild Spinners auf der anderen Seite. Soviel muss jedoch klar sein: Es geht nicht darum, Text- gegen Literaturkompetenz auszuspielen; beide sind nötig, um die Schülerinnen und Schüler zu einem „gebildeten Umgang mit Literatur“ (HEILMANN 1993, 10) anzuleiten. Ein Lateinunterricht, der sich jedoch zuvörderst der Textkompetenz widmet, produziert eine eklatante didaktische Leerstelle. Literarisches Lernen gehört auch unter den Auspizien der Kompetenztheorie zu den unverzichtbaren Merkmalen eines Lateinunterrichts, der sich der allgemeinen Menschenbildung verpflichtet fühlt.

„**Textkompetenz** im Fach Latein erfordert Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Texterschließung, Übersetzung und Interpretation. Die Schülerinnen und Schüler lernen Lese- und Texterschließungsstrategien sowie Übersetzungsmethoden kennen und wenden sie zielgerichtet an. Sie nutzen ihre Kompetenzen aus den Bereichen Wortschatz, Formenlehre und Satzlehre zur Dekodierung von lateinischen Texten. Sie untersuchen Aufbau, Struktur und Gliederung der Texte. Die Schülerinnen und Schüler erschließen Inhalt, Zusammenhang und Funktion von Texten sowie deren formale und stilistische Gestaltung. Sie erwerben Methoden und Kenntnisse, um Texte sprachlich und inhaltlich zu interpretieren und sie auf der Grundlage eines detaillierten sprachlichen und inhaltlichen Textverständnisses zu paraphrasieren und/oder

ins Deutsche zu übersetzen. Sie reflektieren die Mitteilungs- bzw. Wirkungsabsicht der Texte sowie Unterschiede zwischen dem lateinischen und deutschen Sprachgebrauch und wählen angemessene deutsche Übersetzungen. Dabei entwickeln sie ihre Bereitschaft, mit Sprache kreativ umzugehen und verbessern ihre Fähigkeit, Texte selbst sprachlich differenziert zu gestalten.“

„**Literaturkompetenz** entwickelt sich im Fach Latein an der Behandlung antiker, mittelalterlicher und neuzeitlicher literarischer Texte. Die Schülerinnen und Schüler erwerben Wissen über ausgewählte lateinische Autoren und Werke sowie über literarische Gattungen/Genres und Ausdrucksformen. Sie vergleichen und unterscheiden Textsorten und ihre Merkmale. Sie erschließen die ästhetische Gestaltung literarischer Texte und die damit beabsichtigte bzw. erzielte Wirkung auf den Leser/Hörer. Sie entnehmen den Texten Einsichten über die Vorstellungswelt der Antike, indem sie die Perspektive des Autors bzw. der fiktionalen Figuren untersuchen bzw. nachvollziehen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln beim Lesen und Hören literarischer Texte Vorstellungen und verknüpfen diesen subjektiven Zugang mit der aufmerksamen und genauen Wahrnehmung der Texte. Sie nutzen das Potential literarischer Texte für eigenes kreatives Weiterdenken, indem sie selbst Texte schreiben, umschreiben, illustrieren oder szenisch darstellen.“

Anmerkungen:

- 1) Der Aufsatz beruht auf dem gleichnamigen Vortrag, der vom Autor am 23.04.2014 auf dem Kongress des Altphilologenverbandes in Innsbruck gehalten wurde.
- 2) Hierzu z. B. der Artikel von Iris Münzner (2013).
- 3) Hierfür werden Aufgaben verwendet, die der Autor für das Buchners Lesebuch Latein, Ausgabe A1 und A2 entwickelt hat. Die Aufgaben wurden im Sinne der Spinnerschen Teilkompetenzen überarbeitet.
- 4) So geht z. B. Thomas Doepner (2010, 113-145) im Kapitel zur Interpretation erstaunlicherweise mit keinem Wort auf die Bedeutung klanglicher Eindrücke für die Interpretation ein.
- 5) Hierzu zählen insbesondere Aufgabenformate, in denen im Rahmen der Vorerschließung die Schülerinnen und Schüler für elementare Formen

der Textgestaltung sensibilisiert werden (z.B. Wortwiederholungen, Wortfelder usw.). Gleichwohl überwiegt die Textkompetenz mit ihren funktionalen Elementen.

- 6) Die Textkompetenz im Literaturunterricht umfasst drei Kompetenzbereiche: Das deklarative Wissen umfasst z.B. „Welt- und Handlungswissen“, „Kenntnis von Stilfiguren“ und „Interpretationsansätzen“ sowie „literaturwissenschaftlicher Kategorien und Termini“. Im Bereich des analytischen Wissens finden sich Teilkompetenzen wie „Verstehen, warum bestimmte formale Gestaltungsmittel verwendet sind“, „Erkennen von Stilfiguren im Text“, „Funktionen von Stilfiguren verstehen“ und „Verstehen, was bestimmte Interpretationsätze leisten“. Schließlich werden im Bereich des prozeduralen Wissens Teilkompetenzen ausgewiesen wie „textgrammatische Bezüge beim Lesen/Hören intuitiv verstehen“, „den Text angemessen interpretieren können“, „Interpretationsansätze selbständig auswählen und anwenden können“ und „Texte produzieren können“. (Kuhlmann 2010, 29)

Literaturliste:

- Bayer, Karl (Hrsg.) (1973): Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum, Stuttgart
- Bredella, Lothar (⁵2007): Literaturwissenschaft, in: Karl-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm, Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel, 54-60
- Dubs, Rolf (2005): Bildungsstandards: Das Problem der schulpraktischen Umsetzung, in: Seminar 4, 15-33
- Culler, Jonathan (2002): Literaturtheorie. Eine kurze Einführung, Stuttgart
- Dalfen, Joachim (1995): Probleme mit Caesar, oder: Was fangen wir mit unseren Bildungsgütern heute an?, in: Gymn. 102, 263-286
- Doepner, Thomas (2010): Interpretation, in: Marina Keip/Thomas Doepner (Hrsg.), Interaktive Fachdidaktik Latein, Göttingen, 113-145
- Frings, Katharina (2014): Latein als interkulturelle Brücke, in: Stefan Kipf (Hrsg.), Integration durch Sprache, 36-42
- Gnahs, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Heilmann, Willibald (1993): Interpretation im Rahmen eines lateinischen Literaturunterrichts, in: AU 4+5, 5-22
- Hotz, Michael (Hrsg.) (2012): Legamus. Lateinisches Lesebuch 1, München
- Hey, Gerhard (2008): Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: Friedrich Maier/Klaus Westphalen, Lateinischer Sprachunterricht auf neuen Grundlagen, Bamberg, 97-127
- Kipf, Stefan (2006): Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg
- Kipf, Stefan (2012): Kompetenzen im Lateinunterricht?! Bestandsaufnahme und Perspektiven eines problematischen Verhältnisses, in: Scrinium 3, 3-27, zitiert nach LGBB 4, 63-77
- Kipf, Stefan (²2014): Caesar und die Helvetier, in: Clement Utz (Hrsg.), Buchner Lesebuch – Ausgabe A1, Bamberg, 22-53.
- Kipf, Stefan (2013): Mythos und Verwandlung – Ovids Metamorphosen, in: Utz, Clement (Hrsg.): Buchners Lesebuch Latein, Ausgabe A2, Bamberg, 34-59
- Kipf, Stefan (2014) (Hrsg.): Integration durch Sprache, Bamberg
- Kuhlmann, Peter (2008): Kompetenzorientierung im Lateinunterricht. Chancen und Gefahren, in: Forum Schule 1-3, 30-37
- Kuhlmann, Peter (2009): Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen
- Kuhlmann, Peter (2010) (Hrsg.): Lateinische Literaturdidaktik, Bamberg
- Maier, Friedrich (1981): Ovid: Dädalus und Ikarus. Die Wirkung eines antiken Mythologems, Bamberg, 5-46
- Maurach, Gregor (2003): Caesar. Der Geschichtsschreiber, Kommentar für Schule und Studium, Münster
- Münzner, Iris (2013): Neue Wege im Lateinunterricht? Theoretische Grundlagen der Kompetenzorientierung und praktische Umsetzungen am Beispiel der Metamorphosen Ovids, in: PegOn 1+2, 218-273
- Nickel, Rainer (2001): Lexikon zum Lateinunterricht, Bamberg
- Schönberger Otto (1973): Entstehung und Funktion der Lernzielmatrix für den Lateinunterricht, in: Karl Bayer (Hrsg.), Lernziele und Fachleistungen. Ein empirischer Ansatz zum Latein-Curriculum, Stuttgart 25-29
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014): Rahmenlehrplan Latein, Teil C, Latein, Jahrgangsstufe 5-10, Anhörungsfassung vom 28.11.2014, Berlin
- Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200, 6-16

Spinner, Kaspar (2010): Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten, in: Heidi Rösch (Hrsg.), Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht, Freiburg i. Br., 93-112

Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik, Weinheim/Basel
STEFAN KIPF, Berlin

Texte über Caesars Kriegsbrutalität – auch ein Einstieg in die Caesar-Lektüre

Didaktische und bibliographische Notizen

Zum 40. Todestag von HERMANN STRASBURGER († 4. April 1985)
und MICHEL RAMBAUD († 22. September 1985)

Eine nicht enden wollende Diskussion

Wenige Menschen der Antike spalten so sehr die Meinungen über Segen oder Fluch ihrer Existenz wie C. IULIUS CAESAR, oder wie LIVIUS über ihn formulierte: *in incerto esse, utrum illum magis nasci an non nasci rei publicae profuerit* (Frg. 46 Hertz bei SENECA, *nat. quaest.* 5,18,4). Spätestens seit HEGEL erwägen wir, jemanden mit dem Prädikat der welthistorischen Bedeutung zu bedenken, um ihn auf die höchste Stufe des menschlich Erreichbaren zu erheben, wenn nicht gar zum „Geschäftsführer des Weltgeistes“¹ zu ernennen. Nicht selten stemmen sich auch Literaturhistoriker des 20. Jahrhunderts hoch zu analogen Bewertungen Caesars.² Die Magie seines Namens wirkt über Jahrhunderte und Jahrtausende, wie HENNING OTTMANN für die Politikgeschichte in treffender Auswahl zu belegen weiß.³

Die Historikerkunft, in Deutschland namentlich MARTIN JEHNE,⁴ untersucht intensiv Caesars Weg zur Macht und seine Rolle als Alleinherrscher in der Schlussphase der römischen Republik. Zwei Koryphäen der deutschen Althistorie, MATTHIAS GELZER (1886-1974) und sein Schüler HERMANN STRASBURGER (1909-1985), führten einen sublimen, gleichwohl sehr grundsätzlichen Disput darüber, ob und inwieweit Caesar die ihm zugedachte welthistorische Rolle zustehe. Strasburger hat dies entschieden verneint.⁵ Die divergierenden Urteile von Gelzer, Strasburger und RONALD SYME (1903-1989) über die vorbereitende Rolle von Caesar für Augustus hängen, wie KLAUS BRINGMANN⁶ darlegen konnte, auch von der biographischen Erfahrungen dieser

Forscher mit dem Nationalsozialismus ab. Spätere Studien von Strasburger sahen „Ciceros philosophisches Spätwerk als Aufruf gegen die Herrschaft Caesars“⁷ an. Es sind unvollendete Analysen mit viel Verve und nicht ohne Überzeichnungen,⁸ aber auch mit einem *fundamentum in re* bei Cicero als dem literarisch eloquentesten Verächter Caesars, der in seiner politisch-intellektuellen Gegnerschaft⁹ zum späteren *dictator perpetuus* niemals vom platonischen Gebot einer prinzipienfesten politischen Ethik abrückte. Cicero diagnostizierte schon wenige Tage nach Caesars Überschreiten des Rubikons am 10. Januar 49 v. Chr. hellsichtig: „Reden wir hier von einem Befehlshaber des römischen Volkes oder von Hannibal? Was ist das für ein wahnwitziger, elender Kerl, der niemals auch nur den Schatten vom wahren Schönen und Guten gesehen hat! Und da sagt er auch noch, er tue alles um der Ehre willen! Aber wo gibt es Ehre ohne Anstand?“¹⁰

„Die Kunst der historischen Deformation in den *Commentarii Caesars*“ (Paris 1952, ²1966) lautet übersetzt der Titel der einschlägigen Studie von MICHEL RAMBAUD (1921-1985), der diese *commentarii* als Werke der Propaganda und des militärischen und politischen Journalismus entlarven möchte. Höchst subtil, wenn auch nicht frei von Überspitzungen, geht Rambaud Zweifeln an Caesars Glaubwürdigkeit nach, die schon – wie SÜETON, *Divus Iulius* 56,1-4 überliefert¹¹ – von ASINIUS POLLIO (um 76 v. Chr. - 4 n. Chr.), der selber als Militär Caesar lange Jahre begleitet hatte, ausdrücklich geäußert worden waren. Ganze Kohorten an Philologen und

Fachdidaktikern haben diesen Pfad weiterverfolgt.¹² Insbesondere Caesars ethnographischen Exkurse¹³ strotzen nur so vor Unrichtigkeiten aller geographischen, historischen, archäologischen und sonst welcher Art, womit Caesar grandios unter Beweis stellt, dass er wenig für neutrale Sachdarstellungen geeignet ist. Paradoxerweise sind es gerade diese als Sachtexte sich selbst disqualifizierenden Texte, die recht häufig während der Caesar-Lektüre mit Schülern besprochen werden. Die ebenso ausführliche wie leidenschaftliche fachdidaktische Debatte über den Wert der schulischen Caesar-Lektüre ist in der profunden Habilitationsschrift von STEFAN KIPF nachlesbar.¹⁴

Abgesehen von den kritischen Anfragen an die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit von Caesars Darstellungsart werden aus der Antike Handlungen bzw. Befehle Caesars berichtet, die ihn auch als martialische Figur bewusster Grausamkeiten bezeugen. Caesar zieht eine Blutspur hinter sich her.¹⁵ Ohne die vielen Grausamkeiten, die seine Gegner begingen, herunterzuspielen oder verschweigen zu wollen, ohne heutige Standards unseres historisch gewordenen europäischen Menschenrechtsverständnisses anachronistisch rückprojizieren zu wollen – aber Caesar agierte identifizierbar als Mitwisser, Dulder oder Befehlsgeber solcher Akte. PLINIUS D. Ä. rechnete Caesar 1.192.000 Tote zuzüglich (!) der Opfer der Bürgerkriege an.¹⁶ War die viel zitierte *clementia Caesaris*¹⁷ etwa „Versöhnungspolitik“ (M. Gelzer), sondern in Wahrheit nicht vor allem eine „hinterhältige Milde“ (*insidiosa clementia*; Cicero, *Att.* 8,16,2), ein kalkuliertes Amnestieprogramm und ein Instrument selektiver Begünstigung künftiger Dulder oder williger Vollstrecker seines Macht-systems?

Vom Caesar-Bild zum Vorbild Caesar?

Gewiss, Kriegsgewalt und Kriegsexzesse gehören zu den Realitäten der Antike. Der 2008 publizierte, ausführliche Artikel „Krieg“ von KARL LEO NOETHLICHs im „Reallexikon für Antike und Christentum“ versorgt den Leser mit fundierten Überblicksinformationen. Der Münchner Althistoriker MARTIN ZIMMERMANN hat jüngst eindrucksvolle textliche und ikono-

graphische Dokumentationen und Interpretationen¹⁹ zu dieser außerordentlich inhumanen Seite der Antike vorgelegt. Für die Praxis des altsprachlichen Unterrichts ergibt sich freilich ein gewisses Vakuum: Direkte Darstellungen dieser teilweise bestialischen Realitäten des Grauenhaften und Ekelerregenden blieben und bleiben gewöhnlich im altsprachlichen Unterricht ausgespart,²⁰ traditionell mit Hinweis auf jugendpsychologische Bedenken. Doch wie sagt JOHANN GEORG HAMANN 1763 im launigen Anschluss an ein Cicero-Wort, das er als Aufruf zur allseitigen, eben uneingeschränkten Kenntnisnahme der Wirklichkeit ausdeutet: „Der Ekel ist Merkmal eines verdorbenen Magens oder einer verwöhnten Einbildungskraft.“²¹ Die Wirkung von Gewalt in Medien (textlicher, visueller u. a. Art) und der entschärfende Umgang damit werden von der modernen Medienpsychologie untersucht.²² Warum also Zurückhaltung im altsprachlichen Unterricht vor derartigen Texten in einer Gesellschaft, in der Jugendliche im Internet mühelos Zugang zu Horror- und Trash-Videos der prekären Art haben und vielleicht täglich oder regelmäßig in die verrohte Welt gewaltaffiner, gewaltbejahender, wenn nicht gar gewaltverherrlichender Video-Spiele eintauchen? Von diesen virtuellen Kosmen der Gewaltorgien kann altsprachlicher Literaturunterricht durch geschickte Didaktisierung seiner Texte (ggf. als Einnahme der Opferperspektive)²³ wieder zum Realitätsprinzip zurückführen – und zwar zu einer Realität, in der mittlerweile in Sekundenschnelle durch Internet-recherche Realvideos der Lebendverbrennung von Kriegsgefangenen auffindbar sind. Die Kenntnis und die Interpretationshoheit über historisch belegbare Grausamkeiten der Antike sollte man nicht filmischen Imaginationen à la Hollywood und digitalen Trick-Animationen à la Blizzard, Dice oder THQ überlassen. Im altsprachlichen Unterricht junge Menschen zu einem gekonnten Umgang mit Gewaltdarstellungen, d. h. zu einer reflektierten Distanz dazu, anzuleiten, wäre ein Beitrag zur kritischen Medienkompetenz.

Es geht um die Dignität originaler antiker Texte. An solchen Texten zu Caesars Kriegsgräueln kann man vor allem sehen, wie bereits die Antike selber gegen solchen Gewaltextremis-

mus protestiert. Und darin liegt ein erhebliches didaktisches Potential derartiger Berichte über humanitäre Widerlichkeiten. Es soll im jungen Menschen ein engagiertes Nachdenken, eine Stellungnahme wach gerufen werden. Im Horizont modernen Denkens hieße dies, dass er in sich sein kritisch-historisches Bewusstsein durch eine konzentrierte Einsicht in das „Schwarzbuch der Weltgeschichte“²⁴ schärft. Vor einem universalhistorischen Horizont klassischer Bildung hieße dies aber auch, dass der Schüler den Anstoß bekommt, seiner inneren, substantiell an Gerechtigkeit und Frieden ausgerichteten Natur zu folgen. Von allen antiken philosophischen Schulen haben die Stoiker die angemessenste Hermeneutik für diese anthropologische Konstante des Abscheus vor dem boshaft Gewalttätigen: ihre (gerade in Ciceros Werken breit dargestellte) Theorie der *inchoatae intellegentiae*,²⁵ d. h. das allen Menschen gemeinsame inchoative und antizipative Wissen um das Gut und Böse, sowie ihre Theorien der *Oikeiosis*²⁶ und des Kosmopolitismus.²⁷ Die heutige Fachdidaktik Latein könnte zu ihren eigenen Gunsten entschieden daran anknüpfen.

Das ist es, was wir für einen zeitgemäßen didaktischen Umgang mit Caesar-Texten brauchen: die informierte Sicht auf die oft auch zutiefst inhumane Antike. Und dazu gehört auch der desillusionierende, nichts ausklammernde und verdrängende Blick auf die brutale, inhumane, zum Genozid bereite Persönlichkeit Caesars. Die Beschäftigung mit Caesar besitzt Aktualität, aber gewiss nicht in dem Sinne, ihn den Schülern vorrangig als *vir vere Romanus* vorzustellen und an ihm „historische und ästhetische Größe“²⁸ aufzeigen zu wollen. Wer denn Caesar im Unterricht lesen möchte, sollte nicht ohne Konkretion, text- und kommentarlos an diesen erschütternden, Caesar fraglos diskreditierenden Fakten vorübergehen. Der Politikhistoriker HENNING OTTMANN lässt das Resümee seines Caesar-Kapitels mit den Worten ausklingen: „Caesar bleibt ein Faszinosum und ein Verhängnis. Eher als ein großer, war er ein ungeheuerlicher Mensch, ‚ungeheuerlich‘ im Sinne der griechischen *deinotēs*. Für seine ganz persönlichen Ziele hat er Menschen und Völker in den Abgrund gerissen. Am Feuer solcher Magie

sich zu wärmen, sollte nach allen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts endgültig verboten sein.“²⁹

Caesars Kriegsbrutalität im Unterricht. Kurzhinweise zu ausgewählten Texten³⁰

Text 1: PLUTARCH, *Cato* 51

„Inzwischen war Caesar auf streitbare Völkern gestoßen und hatte sie in gefährlichen Kämpfen besiegt. Es waren auch dreihunderttausend Germanen vernichtet worden, doch hatte man den Eindruck, Caesar habe mit seinem Angriff den vereinbarten Waffenstillstand gebrochen. Während nun einige den Bürgern nahelegten, die Freudenbotschaft mit einem Dankesfest zu feiern, bestand Cato darauf, Caesar müsse den Völkern, an denen er so schändlich gehandelt habe, ausgeliefert werden, damit der Frevel nicht auf sie selber zurückfalle und die Blutschuld an der Stadt haften bleibe. ‚Vergessen wir gleichwohl nicht, den Göttern zu danken‘, fügte er hinzu, ‚haben sie doch die Soldaten den frevelhaften Wahnsinn ihres Feldherrn nicht entgelten lassen und die Stadt bis heute gnädig verschont.“³¹

Unter Caesars zeitgenössischen Widersachern sticht CATO DER JÜNGERE (*Uticensis*) (95 - 46 v. Chr.)³² hervor durch seine moralisch und sozial-ethisch motivierte Agitation gegenüber Caesar, die aber auch von tiefer persönlicher Abneigung mitgetragen ist. Caesars Form der Kriegsführung in Gallien blieb in Rom nicht verborgen und führte zu heftigen Diskussionen, die bei den Verhandlungen im römischen Senat über die Gewährung eines Dankfestes für Caesar eskalierten. Anlass war Caesars „völlig skrupelloses Verhalten“ und „Akt der Perfidie“ (CH. MEIER)³³ gegenüber den Usipetern und Tenkterern im Frühjahr 55 v. Chr. Denn er ließ entgegen dem Gesandtschaftsrecht deren zu Friedensverhandlungen angereiste Anführer gefangen setzen und durch einen unangekündigten Angriff auf die beiden Stämme ein Blutbad anrichten. Modern gesprochen, bricht die Frage nach dem *ius ad bellum* und dem *ius in bello* bzw. nach Kriegsschuld und Kriegsführungsschuld auf.³⁴

Text 2: AULUS HIRTIUS, *Bell. Gall.* 8,44,1

Caesar, cum suam lenitatem cognitam omnibus sciret neque vereretur, ne quid crudelitate naturae

*videretur asperius fecisse, neque exitum consiliorum suorum animadverteret, si tali ratione diversis in locis plures consilia inissent, exemplo supplicii deterrendos reliquos existimavit. Itaque omnibus, qui arma tulerant, manus praecidit vitamque concessit, quo testatior esset poena improborum.*³⁵

AULUS HIRTIUS, einer der engsten Mitarbeiter Caesars während des gallischen Kriegs, übernahm den Abschluss der *Commentarii de bello Gallico*, indem er ein achttes Buch mit den Ereignissen der Jahre 52 und 51 v. Chr. hinzufügte.³⁶ Das aquitanische *oppidum Uxellodunum*,³⁷ eine Stadt der Caducer im südlichen Gallien an der Dordogne und der letzte gallische Widerstandsort, war nach höchst energischem Widerstand der Bewohner im Sommer 51 v. Chr. von Caesar eingenommen worden (B.G. 8,32-44). Um die fügsame Unterwerfung unter Rom sicherzustellen, sah sich Caesar zu einer exemplarisch harten und grausamen Bestrafung veranlasst: Allen an der Verteidigung beteiligten Männern ließ Caesar beide Hände abhacken.³⁸ Dabei wird, wie P. WÜLFING zur Stelle meint, „der *clementia*-Gedanke geradezu pervertiert“.³⁹

Text 3: Anonymus,

***Bellum Hispaniense* 31,9-32,3**

*In quo proelio ceciderunt milia hominum circiter XXX et si quid amplius, praeterea Labienus, Attius Varus, quibus occisis utrisque funus est factum, itemque equites Romani partim ex urbe, partim ex provincia ad milia III. Nostri desiderati ad hominum mille partim peditum, partim equitum, saucii ad D; adversariorum aquilae sunt ablatae XIII, et signa ... et fasces... [...]. (32) ... ex fuga hac qui oppidum Mundam sibi constituissent praesidium, nostrique cogebantur necessario eos circumvallare. Ex hostium armis pro caespite cadavera conlocabantur, scuta et pila pro vallo. Insuper occisorum in gladiatorum mucronibus capita hominum ordinata ad oppidum conversa. Universa hostium timorem..., [cum] virtutisque insignia proposita viderent, et vallo circumcluderentur adversarii. Ita Galli tragulis iaculisque oppidum, [quod vallo facto] ex hostium cadaveribus sunt circumplexi, oppugnare coeperunt.*⁴⁰

Jener überzeugte Gefolgsmann Caesars, der das *Bellum Hispaniense* abfasste und dessen

Name bereits SÜETON (*Div. Iulius* 56,1) nicht mehr bekannt war, gehört offensichtlich nicht dem engeren Führungskreis seines Feldherrn an. Er bietet dem Leser einen Autopsie-Bericht über ungeheuerliche Vorkommnisse in der größten und blutigsten Schlacht, die jemals Römer gegen Römer geschlagen haben, die dem Text als solchem Berichts- und Lektürewert vor Beginn der eigentlichen Caesar-Lektüre verschaffen. Die berichteten abstoßenden Details ließen auch VALERIUS MAXIMUS (*Facta et dicta memorabilia* 7,6,5), CASSIUS DIO (*Historia Romana* 43,38,4), APPIAN (*Bella civilia* 2,1055) sowie der gleich vorzustellende FLORUS nicht aus. Dass Kombattanten beim Kampf auf Leichenbergen stehen, ist für die Antike gut dokumentiert⁴¹ und ein reales, kein aus Lust auf Grauen übertriebenes Element antiker Schlachtfelder. – Zugleich bietet sich in einem zweiten Durchgang, also nach Erarbeitung originärer Caesar-Texte, die Möglichkeit einer kritischen *relecture* an, bei der Caesars Techniken der Leserlenkung und selektiven Faktenpräsentation *e negativo* reflektiert werden können. Das Fehlen von zentralen Elementen dieser Erzähltechniken im vorliegenden Text ist nach den Analysen H. J. TSCHIEDELS⁴² Indiz für den Authentizitätsgrad des Berichtsinhalts. Zu den signifikanten Abweichungen von der für Caesar und die Verfasser des *Bellum Africum* und *Bellum Alexandrinum* typischen Erzählweise zählen „das totale Ausblenden des Befehlshabers“ (47) in der Entscheidungsschlacht, kein Wort „über Cäsars persönlichen Einsatz“ (ebd.), über seine Verbundenheit mit seiner Truppe (ebd.) oder sein diplomatisches Geschick (48). Während sich „im *Bellum Gallicum* durchaus von Caesar zu verantwortende Brutalitäten finden lassen, diese aber dort niemals [...] ohne eine quasi legitimierende Begründung zu lesen sind“ (45), schweigt sich der unbekanntere Verfasser hier in bezeichnender Weise aus. „Vielleicht das Entscheidende“ (49) ist sein erkennbares Desinteresse an der Erklärung von Ereignissen durch Angaben zu Motivationen und Konstellationen im Hintergrund des Berichteten, überhaupt das Ausbleiben von Erzählerkommentaren. Dieser Verzicht auf die – *sit venia verbo* – „erzähltechnische Schminke“ Caesars gewährt aber bei allem Lückenhaften und Defizitären an der Erzählleistung des Anonymus auch einen im

gewissen Sinne propagandafreien Blick auf einen bürgerkriegsaktiven Feldherrn.

Text 4: FLORUS, *Epitome rer. Rom.* 2,13,85

*Quanta fuerit hostium caedes, ira rabiesque victoribus, sic aestimari potest, quod – a proelio profugum se Mundam recepissent et Caesar obsideri statim victos imperasset – congestis cadaveribus agger effectus est, quae pilis tragulisque confixa inter se tenebantur – foedum etiam in barbaros.*⁴³

Der zur Zeit der ersten Adoptivkaiser schreibende Historiker FLORUS⁴⁴ besitzt bereits die Distanz mehrerer Generationen zur Gestalt Caesars und den damit verknüpften historischen Ereignissen. An seinem Sammelbericht (*Summarium*) über Caesars Alleinherrschaft kann man – für diese Literaturgattung typisch – erzähltechnisch durch die Extremverknappung der Erzählzeit zur erzählten Zeit⁴⁵ die pointierende, generalisierende, im positiven Fall idealisierende⁴⁶ Darstellungstendenz solcher Textpassagen verdeutlichen. Der Florus-Text zeigt für Antike und Neuzeit erhellend die Verwendung von Fremdbildern und Feindbezeichnungen. POMPEIUS und seine Truppen werden als *hostis* („Staatsfeind“) (!) tituliert. Der Begriff „Barbar“ („ein europäisches Schlüsselwort“)⁴⁷ bzw. „Barbarentum“ dient seit Beginn der Antike innerhalb eines helleno- bzw. ethnozentrischen Weltbildes als abgrenzende und abwertende Bezeichnung für die Andersartigkeit fremder Kulturen, seien sie in regionaler (v. a. Rand- und Grenzvölker) oder weltanschaulicher (Juden, Christen, „Heiden“) Distanz.⁴⁸ Parallel dazu geht eine stark rhetorisch-propagandistisch aufgeladene Verwendung des Begriffs, die selten die reale Nähe oder Ferne der jeweils gegenübergestellten Kulturen trifft. „Die Sprachfigur blieb erhalten, sofern der negativ besetzbare Pol des Barbaren oder der Barbarei immer zur Verfügung stand, um die jeweils eigene Stellung per negationem abzuschirmen oder expansiv auszubreiten.“⁴⁹

Text 5: WEHNER, Markus: Die fünf Leben des Christian Klar. Kind einer gutbürgerlichen Familie. RAF-Sympathisant. Terrorist und Mörder. Strafgefangener. Was kommt danach? In: FAS – Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 4. Febr. 2007, S. 6.

[...] In Lörrach ging er viele Jahre zur Schule. In Freiburg im Breisgau war er ein Vierteljahrhundert zuvor als CHRISTIAN GEORG ALFRED KLAR am 20. Mai 1952 geboren worden. Damals beginnt sein erstes Leben, das eines normalen Kindes in einer gutbürgerlichen Familie. Sein Vater ALFRED KLAR wird Vizepräsident des Oberschulamtes Nordbaden in Karlsruhe, seine Mutter CHRISTA ist Gymnasiallehrerin für Mathematik und Physik. Die Eltern sind ehrgeizig, und auch ihr Sohn ist, wie viele aus der RAF, außergewöhnlich leistungsbereit – wenn auch auf einem anderen Betätigungsfeld. Klar ist das zweite Kind von Fünfen, er hat drei Brüder und eine Schwester. „Irgendetwas ist bei mir anders gewesen. Deswegen bin ich wohl fortgegangen“, sagt er im Rückblick über sich und seine Geschwister. „Er war das anspruchsloseste meiner Kinder“, äußert der Vater später. „Ich habe ihn in guter Erinnerung“, sagt der Deutschlehrer in Lörrach, „er war, wie man sich einen Schüler wünscht, er hatte Gerechtigkeitsgefühl, ein Moralist.“

Manchmal ist der hagere, intelligente Junge zum Mittagessen bei der Familie Thimme, die Söhne sind Schulkameraden. „Es wurden Themen der Art diskutiert, dass Klauen im Kaufhaus nichts Schlechtes sei, da niemand direkt geschädigt, die Großkonzerne aber, die alles Geld einsackten, davon leider in ihrem Profitstreben kaum am Rande angekratzt würden“, erinnert sich ULRIKE THIMME, die Mutter. Christian kritisiert auch die Lektüre von JULIUS CAESAR in der Schule. Dort würde das Töten verherrlicht. Als Beweis zitiert er die Beschreibung, wie der Feldherr aus den Leichen der Feinde einen Schutzwall errichten lässt. Der Radikalenerlass, der Vietnam-Krieg, das Nazitum bestimmter Lehrer werden behandelt. „Christian Klar war ehrlich bewegt von all diesen Fragen und Ungerechtigkeiten und relativ gut informiert, kannte Fakten und Daten, so dass ich mit meinen Einwänden einen schweren Stand hatte“, erinnert sich die Gymnasiallehrerin Thimme. Ein Jahrzehnt später kommt einer, der damals mit am Tisch sitzt – ihr zweiter Sohn JOHANNES –, im Alter von 28 Jahren ums Leben, als eine Bombe, die er während eines Hungerstreiks von RAF-Gefangenen an einem menschenleeren Gebäude anbringen will, zu früh explodiert.

Vom Wintersemester 1972/1973 an ist Christian Klar an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg eingeschrieben für die Fächer Philosophie und Geschichte. Er studiert kaum - Prüfungen legt er nicht ab. Sein zweites, kurzes Leben beginnt, das von der bürgerlichen Welt in die Illegalität führte. Es dauert nur drei, maximal vier Jahre. [...]

[Im weiteren Bericht Wehners geht es um Klars Entwicklung zum RAF-Sympathisanten in den Jahren 1974 bis Herbst 1976. Dann geht Klar – sein drittes Leben – in die Illegalität. Er durchläuft dabei auch Schieß- und Sprengkurse bei der Stasi. Aus dem Untergrund heraus plant er als einer der RAF-Hauptträdelsführer Attentate und führt sie mit ungeheurer Brutalität aus, bis zu seiner Festnahme am 16. November 1982. Dann folgt das vierte Leben als Inhaftierter. Das Oberlandesgericht Stuttgart verurteilt den am 2. April 1985 damals 32-Jährigen zu fünfmal lebenslanger Freiheitsstrafe und zu der Gesamtfreiheitsstrafe von 15 Jahren.]

Ein erstes Interview, das in Kassibern aus dem Gefängnis geschmuggelt wird, gibt er 1997. [...] Auf die Frage nach Zweifeln an seinem Handeln spricht er kryptisch vom „System der Weltfürsten“, in dem die Mehrheiten keine Wahl hätten, als um ihr Leben zu kämpfen. Auch in dem Interview, das er 2001 dem Diplomaten und Journalisten GÜNTER GAUS gibt, sind die Abwehrmanöver, seine Schuld einzugestehen, erschreckend. Auf die Frage, ob er Reue empfinde, sagt Klar: „Ich überlass’ der anderen Seite ihre Gefühle und respektiere sie, aber ich mach mir’s nicht zu eigen. Das sitzt zu tief drin, dass hier, gerade in den reichen Ländern, zu viele Leben nicht zählen. Das müsste sich sehr ändern, damit ein solches Gefühl aufkommt.“ [...]

Markus Wehners Zeitungsartikel über Christian Klar (*1952) – einen der am meisten gesuchten RAF-Terroristen Deutschlands, der 2007 kurz vor seiner Haftentlassung stand – verdient Beachtung wegen seiner biographischen Notiz über die Behandlung der Schlacht von Mutina im Lateinunterricht des jugendlichen Schülers.

Einerseits kann man sich ausmalen, mit welchen großzügigen Stundenkontingent zu jenen Zeiten ein wie großes Lektürepensum abgeleistet werden konnte, so dass man sogar für einen damals wie heute eher abgelegenen Lektüretext wie das *Bellum Hispaniense* im Unterricht sich Zeit nahm.⁵⁰ Andererseits steht Klar nicht alleine mit seiner Kritik an einem als wenig inspirierend empfundenen Übersetzungs- und Interpretationsbetrieb der Alten Sprachen jener 60er Jahre, insbesondere der damals eher grammatikalistischen denn immer kritisch-hermeneutischen Caesar-Lektüre.⁵¹ Durch diesen FAS-Text soll keine waghalsige Kausalattribution hergestellt werden zwischen Caesars Kriegsbrutalität und dem Terror der „Rote Armee-Fraktion“ (RAF) in den 70er und 80er Jahren der Bundesrepublik Deutschland, der ja auf seine Weise auch eine ideologische „Verherrlichung des Tötens“ darstellt.⁵²

Doch im Kontext mit der Aufarbeitung der NS-Zeit ergab sich beim jungen Klar eine Verschlingung mehrerer Aspekte. Die undeutliche, aber irgendwie bei Christian Klar vorhandene Reaktion zum unüberwundenen „Nazitum“ in seiner Lehrerschaft führt hier den Lateinunterricht auf ein Themengebiet, das zuerst durch die Arbeiten von VOLKER LOSEMANN⁵³ magistral erschlossen worden ist und mittlerweile durch zahlreiche Untersuchungen vertieft wurde.⁵⁴ Didaktisch ergibt sich ein idealer Anknüpfungspunkt, um im Allgemeinen wie im Besonderen⁵⁵ (z. B. bei HITLER⁵⁷ selbst) die intensive Antikenrezeption wie auch die Caesar-Instrumentalisierung im Nationalsozialismus oder auch im italienischen Faschismus⁵⁸ unterrichtlich zu thematisieren, ja geradezu eine Fundgrube für Facharbeitsthemen im Fach Latein.

Marcel Rambaud und vielleicht noch mehr Hermann Strasburger – diese Koryphäen der Caesar-Interpretation im 20. Jahrhundert, deren 40. Todestag 2015 zu gedenken ist – sie beide hätten sich gewiss sehr gefreut über einen altsprachlichen Unterricht, dem als Frucht ihrer akademischen Mühen ein entsprechend perspektivisch breiter und methodisch umsichtiger Umgang mit Caesar gelänge.

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Caesar als „Geschäftsführer des Weltgeistes“ [Titel des Hg.]. In: Rasmussen, Detlef (Hg.): Caesar (WdF 43). Darmstadt: WBG ²1976, S. 1-6, diese Texte findet man auch in Hegel, G. F. W.: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. In: Werke in 20 Bänden. Hg. von Moldenhauer, Eva / Michel, Karl Markus (Theorie-Werkausgabe). Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1970, Bd. 12, S. 376-380. 44-47, ebd. S. 6/46: „Geschäftsführer des Weltgeistes“.
- 2) So heißt es etwa bei Schanz, Martin / Hosius, Carl: Geschichte der römischen Literatur, 1. Teil (HdAW VIII/1). München: C. H. Beck ⁴1927 (Nachdr. 1959), S. 332f.: „Caesar ist die großartigste Erscheinung der römischen Geschichte. In ihm vereinigen sich alle Eigenschaften, welche den großen Staatsmann machen, wundervolle Klarheit des Geistes, realistischer, allem Abenteuerlichen abgeneigter Sinn, eiserne Energie des Willens, Macht der Sprache, ausdauernde Körperkraft, imponierende Erscheinung.“ Beurteilungen solch panegyrischer Art sind bis in die Einzelformulierungen hinein stark abhängig vom Caesar-Enthusiasten Theodor Mommsen, so v. a. Römische Geschichte, Bd. III (Berlin 1856, ⁶1875, ⁹1904), S. 463f. = München: dtv 1976, Bd. 5, S. 129f.
- 3) Ottmann, Henning: Die Römer (Geschichte des politischen Denkens 2/1). Stuttgart / Weimar 2002 (xv, 381 S.), bes. S. 130-144, zu Caesars Rezeptionsgeschichte 140-142; außerdem Wülfing, Peter: Caesars Bellum Gallicum: ein Grundtext europäischen Selbstverständnisses. In: AU 4/1991, S. 68-84; umfassend zum Caesar-Bild in der Geschichtswissenschaft Christ, Karl: Caesar. Annäherungen an einen Diktator. München: C. H. Beck 1994 (398 S.); Tschiedel, Hans Jürgen: Faszination und Provokation. Begegnungen des europäischen Geistes mit Caesars Größe. In: Gymn. 109 (2002), S. 1-9; Baumgärtner, Ulrich: Ein genialer Staatsmann? Historikerurteile über Caesar im Geschichtsunterricht. In: Praxis Geschichte 1/2009, S. 14-18. Griffin, Miriam (Hg.): A Companion to Julius Caesar. Oxford: Blackwell 2009, enthält zahlreiche Beiträge zur Caesar-Rezeption in der Antike (S. 207-314) und vom Mittelalter bis ins 21. Jahrhundert (S. 315-455); bes. zur neueren cineastischen Rezeption Janka, Markus: Das Bild des Gaius Iulius Caesar in der Literatur seiner Zeit und in der modernen Rezeption. In: Kussl, Rolf (Hg.): Altsprachlicher Unterricht. Kompetenzen, Texte und Themen (Dialog Schule-Wissenschaft, Klass. Sprachen u. Lit. 46). Speyer: Kartoffeldruck-Vlg. 2012, S. 89-128; Kofler, Wolfgang: Caesar. In: Möllendorff, Peter von u. a. (Hg.): Historische Gestalten der Antike. Rezeption in Literatur, Kunst und Musik (DNP-Suppl.-Bd. 8). Stuttgart / Weimar: Metzler 2013, Sp. 207-228.
- 4) Vgl. Jehne, Martin: Caesar (C. H. Beck Wissen 2044). München: C. H. Beck (1997) 5., aktual. Aufl. 2015 (128 S.); Jehne, M.: Die Ermordung des Dictators Caesar und das Ende der römischen Republik. In: Schultz, Uwe (Hg.): Große Verschwörungen. Staatsstreich und Tyrannensturz von der Antike bis zur Gegenwart. München: C. H. Beck 1998, S. 33-47; 256-261; Jehne, M.: Der große Trend, der kleine Sachzwang und das handelnde Individuum. Caesars Entscheidungen (dtv Taschenbücher, Bd. 24711). München: dtv 2009 (159 S.); Jehne, M.: Der Dictator und die Republik. Wurzeln, Formen und Perspektiven von Caesars Monarchie. In: Linke, Bernhard / Meier, Mischa / Strothmann, Meret (Hgg.): Zwischen Monarchie und Republik. Gesellschaftliche Stabilisierungsleistungen und politische Transformationspotentiale in den antiken Stadtstaaten (Historia Einzelschr. 217). Stuttgart: Steiner 2010, S. 187-211; Jehne, M.: Caesars Rolle im Geschichtsprozess. In: Gymn. 118 (2011), S. 257-276, der die Strasburger-Gelzer-Kontroverse und die sich darauf ergebenden neuen Forschungsaspekte vor den Ergebnissen der neueren Forschung spiegelt. – Eine repräsentative Sammlung neuerer geschichtswissenschaftlicher Positionen bietet Baltrusch, Ernst (Hg.): Caesar (Neue Wege der Forschung). Darmstadt: WBG 2007 (264 S.).
- 5) Vgl. bes. Strasburger, Hermann: Caesar im Urteil seiner Zeitgenossen [= Hist. Zs. 175 (1953), S. 225-264]. 2., durchges. u. erg. u. durch ein Nachw. erw. Aufl. (Libelli 158). Darmstadt: WBG 1968 (81 S.); darauf als Replik Gelzer, M.: War Caesar ein Staatsmann? In: Hist. Zs. 176 (1954), S. 449-470 [nachgedr.: Kleine Schriften, Bd. 2. Wiesbaden 1963, S. 286-306].
- 6) Vgl. Bringmann, Klaus: Caesar und Augustus bei Hermann Strasburger, Matthias Gelzer und Ronald Syme. Ein Vergleich. In: Gymn. 113 (2006), S. 31-45; außerdem Raaflaub, Kurt: Caesar und Augustus als Retter römischer Freiheit? In: Baltrusch, Ernst (Hg.): Caesar (Neue Wege der Forschung). Darmstadt: WBG 2007, S. 229-261. Vgl. auch Bernstein, Frank / Leppin, Hartmut (Hg.): Wiederanfang und Ernüchterung in der Nachkriegszeit. Dem Althistoriker Hermann Strasburger in memoriam (Schriftenreihe des Frankfurter Universitätsarchivs, Bd. 04). Göttingen: Wallstein 2013 (55 S.).
- 7) Strasburger, H.: Ciceros philosophisches Spätwerk als Aufruf gegen die Herrschaft Caesars. Hg. von Gisela

- Strasburger (Spudasmata 45). Hildesheim: Olms (1990) ²1999 (92 S.) [= Strasburger, H.: Stud. zur Alten Geschichte, Bd. 3. Hildesheim: Olms 1990, S. 407-498], den Ansatz Strasburgers intensiviert Wassmann, Herbert: Ciceros Widerstand gegen Caesars Tyrannis. Untersuchungen zur politischen Bedeutung der Spätschriften. [Diss. phil. Hannover 1995] Bonn: Habelt 1996 (x, 317 S.).
- 8) Dazu v. a. die „schlichtende“ Rezension von Bringmann, K.: Hist.Zs.257 (1993), S. 168-170.
- 9) Vgl. Bernett, Monika: Causarum cognitio. Ciceros Analysen zur politischen Krise der späten römischen Republik (Palingenesia 51). Stuttgart: Steiner 1995; Spahlinger, Lothar: Tulliana simplicitas. Zu Form und Funktion des Zitats in den philosophischen Dialogen Ciceros (Hypomnemata 159). Göttingen: V&R 2005 (360 S.); Lefèvre, Eckard: Philosophie unter der Tyrannis. Ciceros Tusculanae Disputationes (Schr. der Philos.-hist. Kl. Heidelb. Akad. Wiss.; Bd. 46). Heidelberg: Winter 2008 (353 S.); etwas exzentrisch, aber sehr inspirierend Flaig, Egon: Gescheiterte Bewährung. Warum Cicero im Exil nicht zum Intellektuellen wurde. In: Burschel, Peter / Gallus, Alexander / Völkel, Markus (Hg.): Intellektuelle im Exil. Göttingen: Wallstein 2011, S. 19-35; Schuller, Wolfgang: Cicero oder Der letzte Kampf um die Republik. Eine Biographie. München: C. H. Beck 2013 (253 S.), dazu die Rez. von Ernst A. Schmidt: Forum Classicum 2/2014, Sp. 179a-181b.
- 10) Cic. Att. 7,11,1 (um 21. Jan. 49 v. Chr.) ed. Watt (OCT) I, p. 244: Utrum de imperatore populi Romani an de Hannibale loquimur? O hominem amentem et miserum, qui ne umbram quidem umquam τοῦ καλοῦ viderit! Atque haec ait omnia facere se dignitatis causa. Ubi est autem dignitas nisi ubi honestas? – Übers. in: Cicero zum Vergnügen. „Stillsitzen kann ich einfach nicht“. Hg. u. übers. von Marion Giebel (RUB 9652). Stuttgart: Reclam 1997, S. 136; zu dieser Stelle Schmitz, Dietmar: Ciceros Briefe. Eine Unterrichtssequenz für die Jahrgangsstufe 11. In: AU 1/1989, S. (22-40) 28.
- 11) Vgl. bes. Suet. Div. Iulius 56,4 Ihm (BT) 29,7-12: Pollio Asinius parum diligenter parumque integra veritate compositos putat, cum Caesar pleraque et quae per alios erant gesta temere crediderit et quae per se, vel consulto vel etiam memoria lapsus perperam ediderit; existimatque rescripturum et correcturum fuisse.
- 12) Über die ältere Debatte über die historische Glaubwürdigkeit Caesars unterrichtet Gesche, Helga: Caesar (EdF 51). Darmstadt: WBG 1976, S. 70-78. 257f. Aus der neueren, unübersehbaren internationalen Literatur über Caesars Darstellungsart seien sehr subjektiv nur folgende deutschsprachigen Titel zusätzlich zu den diesbezüglich vorzüglichen Caesar-Ausgaben von Hans-Joachim Glücklich (Stuttgart: Klett 1977 bzw. 1997) und Elmar Siebenborn (Göttingen: V&R 1995) erwähnt: Richter, Will: Caesar als Darsteller seiner Taten. Heidelberg: Winter 1977 (231 S.); Lohmann, Dieter: Leserlenkung im Bellum Helveticum. Eine „kriminologische Studie“ zu Caesar B.G. I 15-18. In: AU 5/1990, S. 56-73; Rüpke, Jörg: Wer las Caesars bella als commentarii? In: Gymn. 99 (1992), S. 201-226; Lohmann, D.: Bibracte – Lesermanipulation im Bellum Helveticum. In: AU 1/1993, S. 37-52; Lohmann, D.: Caesars indirekte Rede als Instrument der Leserbeeinflussung. In: AU 1/1996, S. 19-31; Lohmann, D.: Die narrative Inszenierung einer Hinrichtung. Die Dumnorix-Kapitel im 1. und 5. Buch des Bellum Gallicum. In: Lampas 33 (2000), S. 335-358; Fuchs, A.: Caesars Tragödie über die Atuatucer. In: Gymn. 111 (2004), S. 265-282; Gerlinger, Stefan: Römische Schlachtenrhetorik. Unglaubliche Elemente in Schlachtendarstellungen, speziell bei Caesar, Sallust und Tacitus (Kalliope. Stud. zur griech. u. lat. Poesie 7). Heidelberg: Winter 2008 (452 S.); Will, Wolfgang: Veni, vidi, vici. Caesar und die Kunst der Selbstdarstellung. Darmstadt: WBG 2008 (144 S.); Glücklich, H.-J.: Dominatio oder humanitas? Das Bild Caesars als Kriegsherr, Diktator, Politiker und Mensch. In: Kussl, Rolf (Hg.): Lateinische Lektüre in der Mittelstufe (Dialog Schule – Wissenschaft, Klass. Sprachen und Lit. 42). Speyer: Kartoffeldruck-Vlg. 2008, S. 21-52; Rüpke, J.: Caesar – Gestalt, Gestalter und Gestaltung. In: AU 5/2008, S. 4-13; Resch, Karoline: Omnibus centurionibus occisis – Überlegungen zu relativen Verlustzahlen bei Caesar. In: Historia 59 (2010), S. 122-127; Choitz, Tamara: Caesars Darstellung der Schlacht von Gergovia. In: Gymn. 118 (2011), S. 135-155. – Kurz vor Manuskriptabschluss entdeckte ich Glücklich, H.-J.: Bellum Gallicum. Caesar – Feldherr, Politiker, Vordenker (Libellus). Stuttgart / Leipzig: Klett 2010, S. 129-132, der für eine kritische Caesar-Bewertung an aussagekräftigen, übersetzten Texten (darunter B.G. 8,44,1, s.u.) auch dessen Kriegsgrausamkeit und Opferzahlen einbezieht (irrig seine Übersetzung der Opferzahl ‚2112000 Menschen‘ nach Plin. maior, nat. hist. 7,91, s.u. Anm. 16).
- 13) In subjektiver Auswahl seien erwähnt: Holzberg, Niklas: Die ethnographischen Exkurse in Caesars Bellum Gallicum als erzählstrategisches Mittel. In: Hose, Martin (Hg.): Große Texte alter Kulturen.

- Darmstadt: WBG 2004, S. 175-193; Schadee, H.: Caesar's construction of Northern Europe: inquiry, contact and corruption in *De bello Gallico*. In: *Classical Quarterly* 58 (2008), S. 158-180; Lund, Allan A.: Ist die Darstellung der Fauna der *Hercynia silva* (Caes. Gall. 6,25-6,28) Fiktion oder Wahrheit? In: *Gymn.* 118 (2011), S. 547-561.
- 14) Vgl. Kipf, Stefan: Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bamberg: Buchner 2006, bes. S. 392-440 (Kap. VII.3 Lektüreunterricht im Wandel: „Caesar als Alternative zu Caesar“); außerdem Kipf, St.: Aut Caesar aut nihil? Der Lateinunterricht im Wandel am Beispiel der Caesar-Lektüre. In: *Pegasus-Onlinezeitschrift* VI/2+3 (2006), 28-46.
- 15) Collins, John H.: Caesar as Political Propagandist. In: *ANRW* 1.1 (1972), S. 922-966, dort bes. 933-935, gibt eine Auflistung von Caesars Kriegsgrausamkeiten; vgl. auch den aspektreichen Essay von Guggenbühl, Urs: Die Blutspur Cäsars. In: *Museion* 2000. Glaube, Wissen, Kunst in Geschichte und Gegenwart, *Kulturmagazin* (Zürich) 1/1992, S. 18-35.
- 16) Vgl. Plin., *nat. hist.* 7,92 König/Winkler 70: *Nam praeter civiles victorias undeciens centena et nonaginta duo milia hominum occisa proeliis ab eo non equidem in gloria posuerim, tantam etiam coactam humani generis iniuriam, quod ita esse confessus est ipse bellorum civilium stragem non prodendo.* – „Denn außer seinen Siegen in den Bürgerkriegen fielen durch ihn im Kampfe 1 192 000 Menschen; das aber will ich ihm nicht zum Ruhme anrechnen, dieses so große, wenn auch notgedrungen, der Menschheit zugefügte Leid, wie er es auch selbst eingestanden hat, indem er die Verluste in den Bürgerkriegen nicht veröffentlichte.“ Übers. in: C. Plinius Secundus d. Ä.: *Naturkunde. Lat.-dtsh. Buch VII: Anthropologie.* Hg. u. übers. von Roderich König in Zus.arbeit mit Gerhard Winkler. München: Heimeran 1975, S. 71.
- 17) Aus der Fülle der Literatur vgl. für eine positive Sicht z. B. Mause, Michael: „Clementia Caesaris“. Caesar und seine Gegner im Bürgerkrieg. In: *Praxis Geschichte* 1/2009, S. 42-46; mit skeptischen Tönen Tschiedel, Hans Jürgen: Caesar im *Bellum Hispaniense*. In: Hartmann, Andreas / Weber, Gregor (Hg.): *Zwischen Antike und Moderne. Festschr. für Jürgen Malitz zum 65. Geb. Speyer: Kartoffeldruck-Vlg.* 2012, S. (37-51) 41-44. 46 (Digitalisat: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/propylaeumdok/1466/1/Tschiedel_Caesar_im_Bellum_Hispaniense.pdf).
- 18) Vgl. Noethlichs, Karl Leo: Krieg. In: *RAC* 22 (2008), Sp. 1-75.
- 19) Vgl. Zimmermann, Martin (Hg.): *Extreme Formen von Gewalt in Bild und Text des Altertums* (Münchner Stud. zur Alten Welt). München: Utz 2009 (352 S.); Zimmermann, M.: *Gewalt. Die dunkle Seite der Antike*. München: DVA 2013 (416 S.), zu Caesar bes. 221ff.
- 20) Ausnahmen unter den gängigen Lektürestellen, an denen eine Semantik des Grauens erarbeitet werden kann, sind z. B. die Wiederauffindung des Ortes der Varus-Schlacht durch Germanicus nach Tacitus, *Ann.* 1,60,1-62,1 oder die Beschreibung des Schlachtfeldes von Cannae am nachfolgenden Tag bei Livius, *XXII* 51,5-9. Diese gipfelt auf in der Beschreibung eines Numiders, „den man lebend noch, aber mit zerfleischter Nase und Ohren, unter einem toten Römer hervorzog, der auf ihm lag, da der Römer, als seine Hände zum Ergreifen einer Waffe nicht mehr taugten, den Feind in seinem Zorn, der zur Raserei geworden war, mit den Zähnen zerfleischte und so sein Leben ausgehaucht hatte“ (Übers. Gärtner, Hans Armin: *Livius. Der Punische Krieg* 218-201 [KTA 303]. Stuttgart: Kröner 1968, S. 119; zur Stelle die älteren Beiträge von Trümpner, Hubert: *Die Ereignisse nach der Schlacht bei Cannae* (Liv. *XXII* 50,4-61,15). Zur *Kompositionskunst des Livius*. In: *AU* Heft 8/1 [1965], S. 17-49, bes. 25; Finken, Aloys: Ein Beispiel für die packende Darstellungskunst des Livius (*XXII* 50-54,6). In: *AU* Heft 8/1 [1965], S. 50-60, bes. 55f.). – Über Jahrhunderte waren für das Latein-lesende Europa neben den geradezu unüberbietbar ekelregenden Schilderungen in Lucans *Bellum civile* (*Pharsalia*) vor allem die Tragödien Senecas Fundorte grausiger Szenen wie der Verzehr der eigenen Kinder beim Thyestischen Mahl (*cena Thyestea*), dazu Seneca: *Thyestes*. Deutsch von Durs Grünbein. Mit Mat. zur Übers. u. zum Leben u. Werk Senecas. Hrsg. von Bernd Seidensticker. Frankfurt a. M. / Leipzig: Suhrkamp 2002; bahnbrechend Fuhrmann, Manfred: *Die Funktion grausiger und ekelhafter Elemente in der lateinischen Literatur*. In: Jauss, Hans Robert (Hg.): *Die nicht mehr schönen Künste. Grenzphänomene des Ästhetischen* (Poetik u. Hermeneutik 3). München: Fink (1968) ³1991, S. 23-66, der sich allerdings auf die Epik beschränkt und Ennius, Vergil, Ovid, Seneca, Lucan, Statius sowie Silius Italicus behandelt.
- 21) Hamann, Johann Georg: *Fünf Hirtenbriefe das Schuldrama betreffend* (1763). In: *Sämtl. Werke. Hist.-krit. Ausg.* von Josef Nadler. Wien 1952,

- Bd. 2, S. 371; dazu Gawlick, Günter: „Nihil tam absurde dici potest ...“. Ein Ciceronischer Zwischenruf und sein Nachhall. In: Puster, Rolf W. (Hrsg.): *Veritas filia temporis? Philosophiegeschichte zw. Wahrheit u. Geschichte*. Festschr. Rainer Specht zum 65. Geb. Berlin / New York: de Gruyter 1995, S. (103-114) 113; das Cicero-Zitat findet sich *De divinatione* 2,19. – Zur ästhetischen Theorie des Ekels – eine neuzeitliche Kategorie – seit Mitte des 18. Jh. bis in die Gegenwart informiert der Komparatist Menninghaus, Winfried: *Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1999 (591 S.).
- 22) Außer den Ausführungen bei Trepte, Sabine / Reinecke, Leonard: *Medienpsychologie (Grundriss der Psychologie 27)*. Stuttgart: Kohlhammer 2012, bes. S. 140-156 (Kap. 6: Medienwirkungen auf aggressives und prosoziales Verhalten), bietet hilfreiche, kompakte medienpädagogische Informationen das vom Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien (Prof. Dr. Hans Jürgen Wulff) der Christian-Albrechts-Universität Kiel erstellte und fortgeschriebene ‚Lexikon der Filmbegriffe online‘ (www.filmlexikon.uni-kiel.de), so s. v. ‚Gewaltdarstellung: Phänomenologie‘, ‚Gewaltdarstellung: Wirkungsforschung‘, ‚Gewaltdarstellung: Zensur‘, ‚Gewaltverherrlichung‘, ‚Robespierre-Effekt‘.
- 23) Thematisch analoge, methodisch ähnlich gerichtete Untersuchungen zur Perspektive der Unterlegenen bei der bedrückenden Thematik der antiken Kindersklaverei bietet Wieber, Anja: *Eine schwarze Kindheit und Jugend – autobiographisches Schrifttum von Sklavinnen im 19. Jahrhundert im Vergleich zu Lebensbedingungen antiker Sklavinnen*. In: Heinen, Heinz (Hg.): *Kindersklaven – Sklavenkinder. Schicksale zwischen Zuneigung und Ausbeutung in der Antike und im interkulturellen Vergleich*. Stuttgart: Steiner 2012, S. 261-283.
- 24) Vgl. Dollinger, Hans: *Schwarzbuch der Weltgeschichte. 5000 Jahre der Mensch des Menschen Feind*. (München: Südwest-Vlg. 1973) Erststadt: AREA 2004 (744 S.), eine Enzyklopädie des Grauens.
- 25) Sehr klar zusammenfassend zur stoische Theorie der *inchoatae intellegentiae* (bes. Cic. leg. 1,30) vgl. Verbeke, Gerard: *Gesetz, natürliches*. In: *Hist. Wörterb. Philos.* 3 (1974), Sp. 523-531, bes. 526f.; ausführlicher Forschner, Maximilian: *Die stoische Ethik*. (Stuttgart: Klett 1981) Darmstadt: WBG ²1995, S. 150-159, bes. 157f. zum Problem der theoretischen und praktischen Verfehlung.
- 26) Vgl. den exzellenten Artikel von Horn, Christoph: *Zueignung (Oikeiosis)*. In: *Hist. Wörterb. Philos.* 12 (2004), Sp. 1403-1408.
- 27) Vgl. Busch, H. J. / Horstmann, Axel: *Kosmopolit, Kosmopolitismus*. In: *Hist. Wörterb. Philos.* 4 (1976), Sp. 1155-1176; Stichweh, Rudolf: *Weltgesellschaft*. In: *Hist. Wörterb. Philos.* 12 (2004), Sp. 486-490.
- 28) So im verbalen (!) Anschluss an die durchaus Caesar-kritische Studie von Werner Dahlheim (Julius Caesar. Paderborn: Schöningh 2005, S. 15) bei Dronia, Michael: *Neue Wege der Caesar-Lektüre*. In: Kussl, Rolf (Hg.): *Lateinische Lektüre in der Mittelstufe (Dialog Schule – Wissenschaft, Klass. Sprachen u. Lit. 42)*. Speyer: Kartoffeldruck-Vlg. 2008, S. (53-78) 53. 71; vgl. auch Dronia, M.: *Iulius Caesar – vir vere Romanus. Auszüge aus den Commentarii de bello Gallico und den Commentarii de bello civili sowie Texte anderer Autoren über Caesar (Transfer. Die Lateinlektüre 7)*. Bamberg: Buchner 2005 (64 S.), dazu sein Lehrerkommentar. Mit Kopiervorlagen. Bamberg: Buchner 2006 (80 S.). – Wie weit weg ist dieser Ansatz von der Einschätzung bei Strasburger, Ciceros philosophisches Spätwerk. 1990, S. 2, dass „die irrationale Überzeugung von Caesars höherer Legitimation zu den Grundbedürfnissen der geschichtlichen Phantasie des Abendlandes zu gehören scheint“.
- 29) Ottmann, *Geschichte des politischen Denkens*, 2/1. 2002 (s. o. Anm. 3), S. 142.
- 30) Orthographie und Interpunktion der kritischen Texteditionen sind deutschen Unterrichtsgewohnheiten angeglichen worden. Schülerarbeitsblätter zu den folgend genannten Texten sind per E-Mail kostenfrei beim Verf. (matthias.laarmann@web.de) erhältlich.
- 31) Plutarch: *Cato*. Übersetzt von Walter Wuhrmann. In: *Plutarch: Große Griechen und Römer*. Aus dem Griech. übertr. und erl. von Konrat Ziegler. Zürich / München: Artemis 1952-65 (Nachdr. München: dtv 1979-80), Bd. 4 (1955), S. (354-435) 410f., hier 410; an einigen Stellen in zeitgerechtes Deutsch geändert. Den griechischen Originaltext findet man in: *Plutarchus: Cato minor*. In: *Plutarchus: Vitae parallelae*, vol. 2/1. Edidit Konrat Ziegler (BT). Leipzig: Teubner 1964, S. (32-92) 73,23-74,20. – Antike Paralleltexte sind z. B. *Plut. Caes. 22* und *Suet. Div. Iulius 24*.
- 32) Vgl. Stein-Hölkeskamp, Elke: *Marcus Porcius Cato – der stoische Streiter für die verlorene Republik*. In: *Hölkeskamp, Karl-Joachim / Stein-Hölkeskamp, E. (Hrsg.): Von Romulus zu Augustus. Große Gestalten der römischen Republik*. München: C. H. Beck 2000, S. 292-306.
- 33) Meier, Ch.: *Krise und Untergang der römischen Republik*. Darmstadt: WBG (1979) 4., durchges.

- u. akt. Aufl. 2000, S. 336f.; vgl. auch Gelzer, M.: Caesar. Der Politiker und Staatsmann. Wiesbaden 1960, 116-119, Gerlinger, Römische Schlachtenrhetorik. 2008 (Anm. 12), 274-282 („Caesar: Friedenssicherung gegen das Völkerrecht“).
- 34) Die *bellum iustum*-Diskussion ist Rahmenthema des AU-Heftes 2+3/2015. Vgl. auch Schlichtmann, Susanne: *Bellum iustum* in Caesars *Commentarii de bello Gallico*. (Unterrichtsmaterialien Latein, Nr. B.7). Freising: Stark-Vlg. [2010] (64 S.), mit Vergleichstexten (Augustinus, *civ. dei* 19,7. 22; Isidor von Sevilla, *Etym.* 18,1,2-4, Thomas von Aquin, *S. theol.* II-II, q. 40, art. 1 corp.; Erasmus von Rotterdam, *Querela pacis* 24f.).
- 35) Aul. Hirtius, *Bell. Gall.* 8,44,1: „Cäsar wußte, daß seine Milde allen bekannt war, und brauchte nicht den Anschein zu fürchten, er verfare aus angeborener Härte irgendwie zu grausam. Da er aber den Erfolg seiner Pläne in Frage gestellt sah, wenn in ähnlicher Weise an verschiedenen Orten noch mehr Feinde gegen ihn Anschläge schmiedeten, glaubte er, die übrigen durch eine exemplarische Strafe abschrecken zu müssen. Er ließ daher allen, die gekämpft hatten, die Hände abschneiden [abhacken; M.L.] und schenkte ihnen dann das Leben, damit die Bestrafung boshafter Aufsässiger um so mehr in die Augen falle.“ – Übers. in: Caesar, C. Julius: *Der Gallische Krieg*. Lat.-dtsh. ed. Georg Dorminger (Sammlung *Tusculum*). München: Heimeran 1966, S. 449/451; ein Stellenkommentar bei Powell, Anton: *Caesar and the Presentation of Massacre*. In: Welch, Kathryn / Powell, Anton (edd.): *Julius Caesar as Artful Reporter. The War Commentaries as Political Instruments*. London: Duckworth 1998, S. (111-137) 131-133; überblickshaft Bellemore, Jane: *The Roman Concept of Massacre: Julius Caesar in Gaul*. In: Dwyer, Philip G. / Ryan, Lyndall (ed.): *Theatres of Violence. Massacre, Mass Killing, and Atrocity Throughout History*. New York 2012, S. 38-49.
- 36) Vgl. Patzer, Andreas: *Aulus Hirtius als Redaktor des Corpus Caesarianum. Eine grammatisch-historische Analyse der epistula ad Balbum*. In: *WJA* 19 (1993), S. 113-130. – Schülerkommentare z. *St. bieten* Hornig, Georg: *C. Iulius Caesar: Comm. Belli Gallici*. Erl. zu Buch V – VIII. Teil A: Schülerkommentar. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1969, S. 192f., und Zink, Norbert: *C. Iulius Caesar: Comm. rer. gest. Belli Gall. libri*. Teil 2: Übersetzungshilfen. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1988, 444.
- 37) Vgl. Demarolle, Jeanne-Marie: *Uxellodunum*. [1]. In: *DNP* 12/1 (2002), Sp. 1072.
- 38) Knapp, aber konzis der *Bell. Gall.*-Kommentar von Kraner-Dittenberger-Meusel, Bd. 3 (¹⁷1920 = ²¹1999), 61f. mit Parallelberichten zum strafweisen Abhacken von Händen bei Einzelnen (!): Livius, a.u.c. 22,33,2 (zwei karthagische Spione); *Bell. Hisp.* 12,3 (abgefangene Briefboten der Pompeianer); Florus, *epit.* 1,39,7 (Extremform der Kriegsgefangenenverstümmelung bei den Thrakern); aussagekräftig Xenophon, *Anabasis* 1,9,13: Kyros „verhängte [...] die schonungslosesten Strafen. Oft konnte man auf den öffentlichen Straßen Menschen sehen, die der Füße, Hände oder Augen beraubt waren“ (Übers. W. Müri).
- 39) Wülfing, P. (s. o. Anm. 3), AU 4/1991, S. 81.
- 40) Ps.-Caes. [Anonymus], *Bell. Hisp.* 31,9-32,3: „In diesem Kampf fielen 30.000 Mann, wenn nicht noch mehr, darunter Labienus und Attius Varus. Für beide veranstaltete man eine Leichenfeier. Mit ihnen waren an die 3000 römische Ritter, teils aus Rom, teils der Provinz gefallen. Von den Unseren vermißte man an Reitern und Fußsoldaten 100 Mann, die Zahl der Verwundeten betrug 500. Die 13 feindlichen Adler wurden erbeutet, † auch gerieten die Amtszeichen seiner Gegner in Caesars Hand ... † (32) [In der Stadt setzten sich die Reste des Gegners fest], die sich Munda als letzten Zufluchtsort ausgesucht hatten, so daß die Unseren gezwungen waren, sie noch eigens zu belagern. Die toten Gegner mußten die Unterlage abgeben, auf der man stehen konnte, ihre Schilde und Waffen das Material für den Wall. Man steckte obendrein die Köpfe † der Gefallenen auf die Schwertspitzen † mit Blickrichtung gegen die Stadt, um Panik zu verbreiten ... und die Gegner konnten diese Zeichen feindlichen Mutes erkennen, nachdem sie schon eingeschlossen waren. Die Gallier begannen mit dem Angriff auf die Stadt, sie standen rings auf den Leichen der gefallenen Feinde, während sie ihre Spieße und Speere schleuderten.“ – Übers. in: [Anonymus:] *Der Krieg in Spanien*. In: Caesar, C. Julius: *Die Bürgerkriege*. Übers. u. mit Erl. hg. von Gerhard Wirth (Rowolth TB 179/180). Reinbek 1966, S. (202-220) 215f.; der lateinische Text folgt: [Anonymus:] *Bellum Hispaniense*. In: Caesar, C. Iulius: *Commentarii*. Vol. II. Edidit Alfred Klotz (BT). (Leipzig 1927) Stuttgart / Leipzig ²1993, S. 136-167, verglichen mit: [Anonymus:] *Bellum Hispaniense*. In: Caesar, C. Iulius: *Commentariorum pars posterior* [...]. Recensuit [...] Rénatus du Pontet (OCT). Oxford: Clarendon (1901) ed. anastat. 1963 [sine pag.]. – Sehr kritisch äußert sich Städele, Alfons: *Gymn.* 133 (2006), S. 478-480 zu Caesar, Gaius Iulius: *Kriege in Alexandrien, Afrika und Spanien*. Lat.-dtsh. Nach der Übers. von Anton Baumstark überarb. und mit Anm. vers. von Carolin Jahn. Darmstadt: WBG 2002.
- 41) Vgl. Gerlinger, *Römische Schlachtenrhetorik*. 2008 (Anm. 12), S. 150-154.

- 42) Grundlegend nun Tschiedel, H. J.: Caesar im Bell. Hisp. 2012 (s. Anm. 17), z. St. 43, bes. 45.
- 43) Florus, epit. rer. Rom. 2,3: „Welch großes Blutbad an den Feinden gab es, welch Zorn und Wüten bei den Siegern, so kann man es bewerten, dass – nachdem die vom Kampfplatz Flüchtigen sich nach Munda zurückgezogen hatten und Caesar befohlen hatte, dass die Besiegten sofort belagert werden – mit zusammengetragenen Leichen ein Belagerungsdamm aufgeschichtet worden ist, welche, mittels Speißen (pila) und Wurflanzendurchstochen [w.: befestigt], so zusammen gehalten wurden – eine schändliche Abscheulichkeit sogar gegenüber Barbaren!“ (Übers. M.L.). Vgl. die Übers. in: Florus: Römische Geschichte. Lat. u. dtsh. Eingel., übers. u. erkl. von Laser, Günter. Darmstadt: WBG 2005 (xvi, 330 S.), S. 237/239 (dazu Rez. von Emberger, Peter: AnZA 59 [2006], Sp. 49-57; Koch, H.: Gymn. 114 [2007], S. 185-188); ein umfänglicher, aber interpretativ wenig ergiebiger Stellenkommentar, eher eine Parallelen- und Similiensammlung bei Emberger, P.: Catilina und Caesar. Ein historisch-philologischer Kommentar zu Florus (epit. 2,12–13) (Stud. zur Geschichtsforsch. des Altertums 12). Hamburg: Kovač 2005, S. 505-507 (dazu Rez.: Losehand, Joachim: H-Soz-u-Kult 22.05.2006; Zinsli, Samuel Christian: MH 63 (2006), 233f.; Hesse, M.: Gymn. 114 (2007), 365f.).
- 44) Vgl. Schmidt, Peter L.: Florus [1]. P. Annius F. In: DNP 4 (1998), Sp. 566f.
- 45) Zur vertieften Deutung von Zeitrelationen zwischen Diskurs und Geschichte in der neueren Narratologie vgl. Lahn, Silke / Meister, Jan Christoph: Einführung in die Erzähltextanalyse. Stuttgart / Weimar: Metzler (2009) ²2013, S. 133-156, bes. 136-138. 143-147.
- 46) Ein klassisches Beispiel für ein idealisierendes Summarium ist die Darstellung der ersten Jahre der Jerusalemer Urgemeinde durch Lukas, Apostelgeschichte 2,42-47, zu dieser literarischen Technik erhellend Weiser, Alfons: Die Apostelgeschichte (Ötknt 5/1). Gütersloh: Mohn / Würzburg: Echter 1982, z. St.; zur Sache vgl. Berger, Klaus: Formen und Gattungen im Neuen Testament (UTB 2532). Tübingen: Francke 2003, S. 388-391: § 106 Basis-Bericht (Summar).
- 47) Borst, Arno: Barbaren, Geschichte eines europäischen Schlagworts. In: Ders.: Barbaren, Ketzer und Artisten. Welten des Mittelalters. München: Piper 1988, S. 19.
- 48) Vgl. Losemann, Volker: Barbaren. In: DNP 2 (1997), Sp. (439-443) 439f. 443.
- 49) Koselleck, Reinhart: Zur historisch-politischen Semantik asymmetrischer Gegenbegriffe (1975). In: Ders.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten (stw 757). Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1979, S. (211-259) 228f.
- 50) Die Geschichte der vielen Kanones der lateinischen Schullektüre ist immer für Überraschungen gut. Kein geringerer als der herausragende Humanist Justus Lipsius (1547-1606), dessen Werk *De militia Romana libri quinque* (1595, ²1602 u. ö., Nachdr. Hildesheim: Olms 2002) in ganz Europa gelesen wurde, empfahl die stilistisch mediokren pseudo-caesarianischen Schriften und besonders das *Bellum Hispaniense* als Schullektüre, worauf Richter, Caesar als Darsteller seiner Taten. 1977, S. 8 Anm. 1, ohne Stellenangabe hinweist. Vielleicht meint Richter ja Formulierungen in der *Epistula nuncupatoria an Christophorus Plantin, C. Iulii Caesaris omnia quae exstant, operâ et iudicio [...]* Iusti Lipsii emendata et edita. (Antwerpen 1585) Douai 1620, S. 3. Andererseits kommentiert Lipsius, *De constantia* 2,22. Antwerpen 1605 (Nachdr. Hildesheim: Olms 2002), 78 die Opferzahlberechnung des Plinius Maior (s. Anm. 16) kräftig: *Unus ecce C. Caesar (O pestem perniciemque generis humani!) fatetur et quidem glorians ...;* dazu Schryvers, P. H.: *La présence de César dans Juste Lipse*. In: Chevallier, R. (ed.): *Présence de César. Hommage au M. Rambaud (Caesarodonum XXbis)*. Paris 1985, 239-245, bes. 241. – Mir ist bislang keine Caesar-Schulausgabe bekannt, die diese *Mutina-Passage* enthält, so dass der damalige Lateinlehrer von Ch. Klar wohl aus eigenen Stücken zu diesem Text griff.
- 51) Dazu die unmissverständlichen Ausführungen bei Kipf, Altsprachlicher Unterricht. 2006, S. 398f.; zur fragwürdigen Rolle des damals (bes. in der WBG) publikationsfreudigen und viel rezipierten Hans Oppermann (1895-1982) vgl. Malitz, Jürgen: *Römertum im ‚Dritten Reich‘*. Hans Oppermann. In: Kneßl, Peter / Losemann, Volker (Hg.): *Imperium Romanum*. Stud. zu Gesch. u. Rezeption. Festschr. für Karl Christ zum 75. Geb. Speyer: Kartoffeldruck-Vlg. 1998, S. 519-543.
- 52) Hilfreich wären Untersuchungen im Stile eines Klaus Theweleit, der im Anschluss an tiefenpsychologische Theorieansätze den Konnex von faschistischem Bewusstsein und soldatischer Prägung des Ich interpretiert hat (*Männerphantasien*. Frankfurt a.M. / Basel 1977/78), und die Übertragung dieser Analyse auf die Psychostruktur der RAF-Täter. Deren Handeln käme dann einem Übertragungsmechanismus gleich gemäß der Devise: „Man wird zu dem, was man am meisten bekämpft.“ Dazu korrelieren Bewertungen

- von Ulf G. Stuberger, der als einziger Journalist durchgehend den Baader-Meinhof-Prozess gegen die RAF-Führungsriege im Gerichtssaal in Stuttgart-Stammheim beobachtete. Demnach verhielten die RAF-Täter „sich wie Mitglieder der Mafia oder viele der Nazitäter. Dabei haben sie uns selbst vorgegaukelt, dass das Schweigen und das Lügen der Elterngeneration aus der NS-Zeit sie zu ihren Gewalttaten gebracht hätten. Heute handeln sie genauso, wie sie es an ihren Eltern kritisiert haben“ (Die Tage von Stammheim. Als Augenzeuge beim RAF-Prozess. München: Herbig 2007, S. 310).
- 53) Vgl. Losemann, V.: Nationalsozialismus und Antike. Studien zur Entwicklung des Faches Alte Geschichte 1933 - 1945 (Hist. Perspektiven 7). (Hamburg: Hoffmann & Campe 1977) Wiesbaden: Harrassowitz ²2006 (283 S.); Losemann, V.: Nationalsozialismus. I. NS-Ideologie und die Altertumswissenschaften. In: DNP RWG 15/1 (2001), Sp. 723-754 (Lit.!).
- 54) Dringend abraten muss man allerdings vom Gebrauch der in FC 3/2014, S. 259ff., im Ganzen positiv besprochenen Studie von Chapoutot, Johann: Der Nationalsozialismus und die Antike. Darmstadt 2014. Dazu die kritischen Rez. von Uwe Walter: Ohne Marmor kein Imperium: die Antike als Referenz im Nationalsozialismus. Johann Chapoutot sammelt Zitate (FAZ 22.08.2014), und Stefan Rebenich: Totalitäre Vergangenheitspolitik: die Antike in Nazideutschland und Altertumswissenschaftler im Exil – zwei neue Studien (NZZ 19.11.2014); geradezu vernichtend die 13-seitige, hoch informative Rezension von Martina Pesditschek (IFB: digitales Rezensionsorgan für Bibliothek und Wissenschaft, <http://ifb.bsz-bw.de/bsz-402042824rez-1.pdf>), deren eigene kompendiöse Studie: Barbar, Kreter, Arier. Leben und Werk des Althistorikers Fritz Schachermeyr. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften 2009 (2 Bde., zus. 1074 S.), weit über das im Titel benannte Thema hinaus mit bewundernswerter Belesenheit vorzüglich in die Generalthematik ‚Antike und Nationalsozialismus‘ einführt.
- 55) Vgl. Irmscher, Johannes: Altsprachlicher Unterricht im faschistischen Deutschland. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 5/6 (1965/66), S. 225-272; Thurow, Reinhard: Zeitbezug – Aktualisierung – Transfer. Anmerkungen zur Rezeptions- und Legitimationsproblematik im altsprachlichen Unterricht nach der Erfahrung des Nationalsozialismus. In: AU 3/1982, S. 20-56; Fritsch, Andreas: Der Lateinunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus – Organisation, Richtlinien, Lehrbücher. In: AU 3/1982, S. 57-79; Cancik, Hubert: Antike Volkskunde 1936. In: AU 3/1982, S. 80-99; Apel, Hans Jürgen / Bittner, Stefan: Humanistische Schulbildung 1890 - 1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer (Stud. u. Dokumentationen zur dtsh. Bildungsgesch. 55). Köln / Weimar / Wien 1994 (x, 436 S.).
- 56) Vgl. See, Klaus von: Deutsche Germanen-Ideologie. Vom Humanismus bis zur Gegenwart. Frankfurt a. M.: Athenäum 1970 (105 S.); Cancik, H.: Antike Volkskunde 1936 (s. Anm. 55); See, K. von: Barbar, Germane, Arier. Auf der Suche nach der Identität der Deutschen. Heidelberg: Winter 1994 (417 S.); Binder, Gerhard: Exkurs „Augusteische Erneuerung“ – Altertumswissenschaft und altsprachlicher Unterricht in Deutschland 1933 - 1945. In: Binder, G.(Hg.): Saeculum Augustum, Bd. I. Darmstadt: WBG 1987, S. 44-58; Lund, Allan A.: Germanenideologie im Nationalsozialismus. Zur Rezeption der Germania des Tacitus im „Dritten Reich“. Heidelberg: Winter 1995; Christ, Karl: Reichsgedanke und Imperium Romanum in der NS-Zeit. In: Ders.: Von Caesar bis Konstantin. München: C. H. Beck 1996, S. 255-274; Losemann, V.: Nationalistische Interpretationen der römisch-germanischen Auseinandersetzung. In: Wiegels, R. / Woessler, W. (Hrsg.). Arminius und die Varusschlacht. Paderborn 1995, S. 419-432; Mittag, Hans-Ernst: Nationalsozialismus. II. Kunst und Architektur. In: DNP RWG 15/1 (2001), Sp. 754-767. – Eine sehr lesenswerte, exemplarische Studie zu einem lateinischen Autor und dessen Instrumentalisierung durch die NS-Gymnasialpädagogik bietet Bayer, Markus: Cato maior im Lateinunterricht – Aufstieg und Fall eines Vorzeigerömers. In: http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2010_1/erga_1_2010_bayer.pdf (60 S.).
- 57) Vgl. Demandt, Alexander: Hitler und die Antike. In: Seidensticker, B. / Vöhler, M. (Hg.): Urgeschichten der Moderne. Die Antike im 20. Jahrhundert. Stuttgart / Weimar: Metzler 2001, S. 136-157; Demandt, A.: Klassik als Klischee. Hitler und die Antike. In: Hist. Zs. 274 (2002), S. 281-331.
- 58) Vgl. Pisani, Salvatore: Faschismus. I. Kunst und Architektur. In: DNP RWG 13 (1999), Sp. 1084-1096; Cagnetta, Mariella / Schiano, Claudio: Faschismus. II. Politik und Gesellschaft. In: DNP RWG 13 (1999), Sp. 1096-1105.

MATTHIAS LAARMANN, Lünen

Wenn ein Kaiser einen Witz macht – zu Martial I 5¹

*Do tibi naumachiam, tu das epigrammata nobis:
vis, puto, cum libro, Marce, natare tuo.*

Ich biete dir ein Seegefecht, du bietest mir Epigramme.
Markus, du willst, vermute ich, mitsamt deinem Buche schwimmen.²

SVEN LORENZ siedelt in seiner Dissertation das Monodistichon besonders im Umfeld der panegyrischen Kaiserdarstellung an.³ Wenn die Dichter-*persona* dem „epigrammatischen Kaiser“ das fiktive Poem in den Mund legt, solle vornehmlich die *civilitas* des Herrschers, seine Volksnähe, Umgänglichkeit, aber auch seine Schlagfertigkeit, hervorgehoben werden. Die folgende textimmanente Deutung will mehrere Motive im Epigramm näher beleuchten und die Vielschichtigkeit der Pointe darstellen.

Das epigrammatische Ich leistet bewusst eine Gabe (*do*), erweist einer Zielperson ein Geschenk, vielleicht an den Saturnalien, an einem bestimmten Festtag. Die Person ist mit *tibi* angesprochen, da wohl ein schon definiertes und direktes Verhältnis besteht. Möglicherweise soll ihr Name für die Pointe aufgespart werden. Eine prägnante Auseinandersetzung der Dichter-*persona* mit einem noch ungenannten Freund oder Patron steht an. Das Ich erweist einer unbekanntem Du-Person eine Leistung, die diese offenbar nicht adäquat erstattet oder honoriert. Der Rezipient schlägt sich, selbst ohne den näheren Hintergrund zu kennen, auf die Seite des Erzählers. Die gesuchte Ich-Du-Relation bringt in einer Interaktion und einem fiktiven Dialog beide Personen im *Tertium comparationis* des Wir zueinander, das nach einer näheren Definition verlangt und eine expressive Entwicklung impliziert: eine bissige Sentenz vielleicht, eine ironische Bemerkung, um die Zielperson bloßzustellen.⁴

Das anschließende *naumachiam*⁵ stellt die Vorstellungen über die Rollenverteilung buchstäblich auf den Kopf. Da ein Seegefecht quasi den Inhalt des Geschenkes bildet, identifizieren sich im Wir die Person des Regenten (Ich) und des Dichters (Du). Es entsteht in einem witzig ironischen Bild der Eindruck, DOMITIAN biete Martial eine exklusive und grandiose Privatvorstellung, weise ihn dann in einem kleinen

Dialog explizit darauf hin, nun seinerseits seine Gabe abzuleisten. Die Zäsur verstärkt diese abgeschlossene syntaktische und semantische Einheit und segmentiert sie zugleich von der folgenden.

Ein Seegefecht bildet ein Spektakel voller Dramatik und Spannung: schaurige Verwundungen und Sterbensszenen wechseln mit erbitterten Kämpfen, mit Heldenmut und glänzenden Siegen. Der Rezipient imaginiert diese Bilder. Scheinbar nimmt der Dichter dieses Geschenk gerne an. So eröffnet sich, in der Philosophie des Schenkens und Zurückgebens, die es genau zu beachten gilt, die witzige Frage, was der „arme Dichter“ überhaupt aufwenden und zurückschenken kann, um seinem selbst propagierten Ausgleich zu genügen.⁶

Das Personalpronomen *tu* hebt die angesprochene Dichterperson ironisch heraus, visiert sie mit der Anrede anscheinend auch genau an. Das parallel gesetzte *das*, durch Zäsur vom folgenden Inhalt abgetrennt, sucht endgültig die Annäherung in Form einer Antithese. Der Rezipient ergänzt ein latentes *autem*. Die Konstitution dieser Minus-Opposition soll das Wir⁷ und den Akt des Schenkens verknüpfen und zugleich kontrastieren.

Die Repetition des äquivalenten Verbs *dare* ist nicht einfach die mechanische Verdopplung einer Handlung, sondern umschreibt einen komplexeren Inhalt. Das einleitende *do* streicht – rückwirkend betrachtet – die Erhabenheit eines Kaisers heraus, der dem Volk ein grandioses Schauspiel bietet. Die huldvolle und gnädige Geste hat die Richtung von oben nach unten. Zudem betont der Akt des Schenkens die Mächtigkeit und Ungebundenheit einer Herrscherfigur, die über dem kriegerischen Geschehen der Naumachie thront, einem propagandistischen und ideologischen Sinnbild ihres militärischen Triumphes, ihrer imperialen Macht. Das Verb *das* kündigt von vorneherein die Unmöglichkeit an, der Dichter könne die Vorleistung nur annä-

hernd ausgleichen, sich ihr annähern. Er ist und bleibt der Empfangende. Den Attributionen des Herrschers, im Begriff *naumachiam* fokussiert, stehen Ohnmacht, Verpflichtung und Gebundenheit gegenüber.

Zugleich setzt *naumachiam* das eindeutige Signal, wie ein Dichter überhaupt auf diese Gabe antworten muss. Eine Naumachie bildet ein dramatisches und reales, aber auch fiktives und konstruiertes Geschehen, das von selbst nach künstlerischer Darstellung in adäquater Form verlangt.⁸ Zugleich soll die Herrscherfigur in all ihren Qualitäten in dieses Geschehen eingebunden werden. Es gilt, die Erfolge, den Ruhm und Glanz des Prinzeps durch die Kunst zu überhöhen. Die Dichtkunst, als Gegenspielerin zur vergänglichen Natur und flüchtigen Realität gedacht (als Ästhetik der Gegenüberstellung), modelliert diese inszenierte Situation und die Figur des Kaisers, um beide in vielleicht unvergängliche Worte gießen zu dürfen.

Das Epos stellt die entsprechende literarische Gattung zur Verfügung. Auf seine bewährten Formen und Gesetze kann man zurückgreifen. Andere Gattungen laufen Gefahr, eine Brechung in Stil und Inhalt herbeizuführen, sogar als Parodie oder bewusste Verzerrung der Vorlage gedeutet zu werden. Das anschließende *epigrammata* attribuiert sich somit als Kontrastform. Nach den Kriterien von Kürze, Pointiertheit, Anspruchslosigkeit, Flüchtigkeit und Leichtigkeit betrachtet, haben Epos und Epigramm im formalen wie inhaltlichen Bereich nichts gemein.⁹ *Epigrammata* deutet sich im Munde des Prinzeps ironisch als die geringschätzigste Gabe einiger unverbindlicher, mehr oder weniger netter und witziger Gedichtchen, die ein Poet, der sonst in keiner literarischen Gattung glänzen kann, von unten nach oben reicht, die aber zur Darstellung einer Naumachie und zur Panegyrik eines göttlichen Herrschers nicht annähernd hinreichen. Zudem sucht dieser noch verhältnismäßig unbekannte Dichter,¹⁰ Valerius Martialis, um Protektion vom Kaiserhof nach, will seine *libelli* wohlwollend aufgenommen wissen.¹¹ Eine solche Diskrepanz zwischen Wollen und Können, zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Vorleistung des Herrschers und Rückzug des

Dichters verlangt geradezu, mit Hohn und Spott beantwortet zu werden. Dies kann am besten gelingen, wenn der anmaßende Dichterling seine eigenen Waffen zu spüren bekommt.¹² Die Gesetze des Epigramms sollen sich gegen ihn selbst richten.

Nobis, an exponierter Stelle am Ende des Verses, korreliert mit *tibi*, grenzt sich jedoch durch die chiasmatische Stellung ab. Der Prinzeps schließt und beherrscht den Vers, auf ihn steuern Wort und Tat zu.

Die Verbform *vis* setzt den Dialog fort: eine noch ausstehende Entscheidung und innere Neigung werden vom epigrammatischen Kaiser in die Dichterperson projiziert. Ein Herr der Welt weiß, was seine Untertanen wollen und auch verdienen. Mit dem parenthetischen Einschub *puto*, einer zweiten Kommunikationsebene, die das epigrammatische Ich in bekräftigender, kommentierender und retardierender Absicht eröffnet, werden ironische Inhalte vorbereitet. Die Präpositionalwendung *cum libro* zeigt eine enge Verbindung zum Buch an, personifiziert und instrumentalisiert es. Der Dichter, der sich an die Epigrammdichtung klammert und vom Epos nichts wissen will, ist mit seinem Buch auf Gedeih und Verderben verbunden. Die Anrede im Praenomen *Marce* signalisiert wohl Vertrautheit und Nähe,¹³ trägt aber, da sie nicht reziprok sein darf, einen spöttischen und herablassend ironischen Unterton. Auf der Kommunikationsebene des Epigramms kann nur der Kaiser diese Form wählen, der Angesprochene erhält die Anrede eines Kindes.

Die Verbform *natare* trägt mehrere witzige und ironische Elemente an den Rezipienten.¹⁴ Eine Person wird ins Wasser geworfen, weil sie sich vielleicht zu übermütig aufführt, zu großspurig ist, da sie in einem Spiel den Kürzeren zieht. Diese Person soll im Wasser abkühlen, soll für ihre Niederlage quasi bestraft werden, die Zielscheibe von Spott und Hohn bilden. Sie wird kurz und bündig abserviert. Deshalb hat sich der epigrammatische Kaiser zum Einzeldistichon entschlossen, zur kürzesten literarischen Invektive, die der Dichter vornehmlich selber wählt, um Gegner in prägnanter und pointierter Weise zu diskreditieren.

Ins Wasser wirft man jemanden, damit er dort schwimmen lernt, sich gleichsam freischwimmt. Er wird dabei mit seinem Problem allein gelassen, muss sich selbst helfen. Wenn der Dichter schon vom Epos nichts wissen will, soll er sehen, wie er es mit seiner Dichtung minderer Qualität selber schafft.¹⁵ Dabei kann er natürlich mit seinem Buch, seinem Vorhaben, seiner angeblichen Ungebundenheit baden gehen. Diese Drohung schwingt orakelhaft mit.¹⁶

In das Bild der Naumachie eingebunden,¹⁷ ist der Dichter einer der Kämpfer, der beim Seegefecht in das Wasserbecken stürzt. Er droht nun unterzugehen, kläglich abzusaufen. Auf seiner Buchrolle liegend (seine einzige Waffe und zugleich seine Rettung), mit Händen und Füßen paddelnd und ums Überleben ringend, führt er das Zerrbild eines jämmerlichen, steuerlosen Schiffes vor. Er bekommt nun wirklich ein Seegefecht geboten.

Während der Dichter so im Wasserbecken strampelt, könnte bei seinen zuckenden, zappelnden und schwimmartigen Bewegungen der Eindruck entstehen, er habe mit oder auf seiner Buchrolle Geschlechtsverkehr.¹⁸ Er ist nun völlig der Häme preisgegeben.

Das Possessivpronomen *tuo* attribuiert und fokussiert mit dem letzten Wort des Poems in mehrfacher Hinsicht das Buch und den entsprechenden Dichter. Das Hyperbaton unterstreicht noch einmal, wie der Dichter auf dem Buch liegt, sich daran klammert und sich von ihm tragen lässt. Das Bild streicht die Sturheit, aber auch den Lebenswillen des Poeten heraus. Er hält an seiner Art von Dichtung krampfhaft fest und kann und will nicht loslassen. Es ist also auch die Art von Buch, die anscheinend seinem Charakter, seinen Fähigkeiten entspricht. Beide haben sich verdient. Martials Verse reichen, nach Form und Umfang betrachtet, nicht an die traditionell glorifizierende Darstellung eines vergöttlichten Herrschers heran, sind kein Epos. Aber, so unterstreicht scheinbar *tuo* im Munde des Prinzeips selbst: es ist dein Buch, die Art von Dichtung, die du etablierst und römisch machst. Du bist mit ihr identisch und authentisch.

Und sie bietet eine andere Form von Panegyrik. Mit ihr und durch sie kann Domitian,

der epigrammatische Kaiser, sich als überlegen, schlagfertig und volksnah präsentieren. Auf wenige Worte zusammengeschnürt, beherrscht er die Formen und Stilarten der Epigrammatik, von feinsinniger Ironie bis hin zum derben und obszönen Witz. Dass damit Martial auch über sich ein Selbstlob ausspricht, ist offensichtlich. Der Beherrscher der Welt, so imaginiert er dem Leser, widmet mir, dem armen, unbedeutenden Poeten, schon zu Beginn des ersten Buches ein Epigramm, begibt sich buchstäblich auf meinen Kampfplatz, um sich mit mir und meiner Dichtkunst zu messen, – wenngleich ich auch der Verlierer bin. Denn soviel Selbstironie zielt einen wahren Künstler dieser Gattung.

Anmerkungen:

- 1) Siehe dazu besonders M. Citroni, *M. Valerii Martialis Epigrammaton Liber Primus*, Firenze 1975, 34f.; P. Howell, *A Commentary on Book One of the Epigrams of Martial*, London 1980, 116-118; S. Lorenz, *Erotik und Panegyrik: Martials epigrammatische Kaiser* (Classica Monacensia 23), Tübingen 2002, 116-120; N. Johannsen, *Dichter über ihre Gedichte. Die Prosa-vorreden in den „Epigrammaton libri“ Martialis und in den „Silvae“ des Statius* (Hypomnemata 166) Göttingen 2006, 127.
- 2) Übersetzung aus P. Barié / W. Schindler, *M. Valerius Martialis: Epigramme. Lateinisch-deutsch*. Hrsg. und übersetzt (Sammlung Tusculum), Düsseldorf/Zürich 1999, 38.
- 3) Siehe (o. Anm. 1) 116f.
- 4) Vgl zur Thematik des Schenkens besonders A. L. Spisak, *Gift-Giving in Martial*, in: F. Grewing (Hrsg.), *Toto notus in orbe. Perspektiven der Martial-Interpretation*, Stuttgart 1998, 243-255.
- 5) Die Naumachie bindet sich an den Triumph (1,4,3f.) an (dazu Lorenz [o. Anm. 1] 116, Anm. 19 und Johannsen [o. Anm. 1] 127 mit Literatur); zum Augustusvergleich siehe Lorenz 116, Anm. 21.
- 6) Zum Ausgleich bei Geschenken siehe z.B. 1,44; 4,40; 4,88; 5,36; 5,59; 7,53; 10,17; treffend 5,59,3 *quisquis magna dedit, voluit sibi magna remitti*.
- 7) Der Akt der Korrelation ist seinem Wesen nach dialektisch. Die Annäherung beider Partner lässt den Vergleich, den Unterschied hervortreten, die Entfernung voneinander deckt die Ähnlichkeiten auf. Das gilt für das gesamte Poem.
- 8) So das Nachspielen eines geschichtlichen oder mythologischen Ereignisses (dazu Howell [o. Anm. 1] 117).

- 9) Zu der meist ironisch gehaltenen Anspruchslosigkeit des Epigramms und seinem Verhältnis zum Epos siehe J.P. Sullivan, *Martial: The Unexpected Classic. A Literary and Historical Study*, Cambridge u.a. 1991, 56-63; auch Lorenz (o. Anm. 1) 118 mit Literatur.
- 10) Siehe dagegen in urbaner Ironie 1,1,2 *toto notus in orbe Martialis*.
- 11) Siehe 1,4,1f. *contigeris nostros, Caesar, si forte libellos, terrarum dominum pone supercilium*.
- 12) Selten bedient sich der Autor der Ich-Form, um sich in eine Handlung verstricken zu lassen (so vielleicht 1,58; 4,15; 5,9; 5,49; 8,17; 9,48; 11,24; 12,65). Fast immer dominiert die beschreibende Außenperspektive, die aus der sicheren Distanz, ihre Pointen setzt (vgl. dazu W. Burnikel, *Untersuchungen zur Struktur des Witzepigramms bei Lukilios und Martial [Palinginesia 15]*, Stuttgart 1980, z.B. 67 und 117).
- 13) So Lorenz (o. Anm. 1) 116 und Howell (o. Anm. 1) 118.
- 14) Die Verbform enthält wohl auch sprichwörtliche und umgangssprachliche Wurzeln und Wendungen, die uns aber nicht überliefert sind. Auch Handlungen, die bei und in Schwimmbecken gebräuchlich sind und waren, sind zu erkennen.
- 15) Dazu Lorenz (o. Anm. 1) 118: „Domitian hat sich in die Niederungen des Epigramms begeben, Martial muss damit rechnen, wieder in die Niederungen der Distanz zum Prinzepts ... hinabgeworfen zu werden.“
- 16) Lorenz (o. Anm. 1) 116 und Johannsen (o. Anm. 1) 127 übersetzen: du willst mit deinem Buch baden gehen.
- 17) Vielleicht bildet der Leser das weitgehend homophone Wortspiel *navigare – natare*.
- 18) Zu der sexuellen Konnotation von *natare* siehe A.E. Housman, *Praefanda*, *Hermes* 66, 1931, 411; B. Baldwin, *Aquatic Sex*, *LCM* 6, 1981, 25; A. Cameron, *Sex in the Swimming Pool*, *BICS* 20, 1973, 149f. Vergleichbar wäre hier die vulgäre Redensart: Fick dich mit deinem Buch ins Knie.

MICHAEL WENZEL, Augsburg

Philanthropia und Humanismus

Die Antike und ihr Erbe in der mitteldeutschen Bildungsentwicklung des 18. und frühen 19. Jahrhunderts (Vortrag im Rahmen der Internationalen Konferenz der Winckelmann-Gesellschaft in Warschau am 8.5.2014)

Die wohl schrillste Kommentierung der ersten Teilung Polens und des damit in Zusammenhang stehenden Verhaltens der Zarin KATHARINA stammt aus dem Munde VOLTAIRES, der schrieb: „Die Kaiserin will völlig uneigennützig in Polen Gewissensfreiheit einführen. Sie unterstützt die Toleranz mit Waffengewalt. Sie setzt sich für eine edle und nützliche Sache ein: für die Vernichtung der Anarchie in Polen.“¹

Ob die als SOPHIE AUGUSTE FRIEDERIKE VON ANHALT-ZERBST geborene Zarin Katharina als aufgeklärte Monarchin gelten kann, lässt sich mit gewisser Berechtigung bestreiten. Sieht man von oberflächlichen Attitüden ab, bleibt eher das Bild traditionell geprägter Machtpolitik und ungebremster Expansionslust. Voltaire dagegen war natürlich der Aufklärer *par excellence* und prägte sein Zeitalter. Aber vor die Entscheidung gestellt, zwischen Wahrheit und Eitelkeit zu wählen, entschied er sich häufig für das Paktieren mit dem Mächtigen, was dann oft in persönlichen Enttäuschungen endete.

Wenn in meinem Vortrag auf die im Zuge der Aufklärung sich ausbreitenden Bildungstraditionen eingegangen werden soll, so bezieht sich dies im Wesentlichen auf die im protestantischen Raum anzutreffenden Ausprägungen des sogenannten Philanthropismus und des als Gegenbewegung dazu einsetzenden Neuhumanismus, wobei die geistesgeschichtlichen Hintergründe und die jeweiligen politischen Rahmenbedingungen beider pädagogischer Richtungen zu beachten sind.

Wenn auch der etymologische Befund für *Philanthropia* und *Humanitas* auf eine ganz nahe Verwandtschaft im griechisch-römischen Kontext schließen lässt, so sind doch im Einzelnen Nuancen der jeweiligen Wertvorstellungen anzutreffen, die charakteristisch sind.

Wenn ich es richtig sehe, dann ist bei den Hellenen in den frühen prägenden Stilrichtungen des Epos und der bildenden Kunst eine Betrachtungsweise vorherrschend, die es für den Menschen möglich erscheinen lässt, sich

dem Ideal des Göttlichen anzunähern und eine besondere Beziehung und Vollkommenheit in Bezug auf göttliche Maßstäbe zu gewinnen.² Bezugspunkt für den Menschen sind die Götter, die von den Bildhauern als menschliches Idealbild wohlproportioniert, schön, jung, stark, anmutig geschaffen werden, ein Idealbild, dem es für die Menschen nachzueifern gilt. In *Ilias* und *Odyssee* ist es das höchste erreichbare Epitheton für einen Helden, wenn er in seinem äußeren Erscheinungsbild als göttergleich oder götterähnlich charakterisiert wird oder wenn zum Beispiel Penelope in ihrer Schönheit als der Artemis und Aphrodite vergleichbar bezeichnet wird (*Odyssee*, 19. Gesang, Vers 54). Dazu passt, dass die göttliche Herkunft der führenden Heroen betont wird und deren Genealogien ausgebreitet werden.³ Epos und bildende Kunst entwerfen das Idealbild einer Welt, in der die Götter mit den Menschen in direktem Kontakt stehen und intensive Beziehungen untereinander gepflegt werden können, was bei allen zentralen Unterschieden zwischen den Sterblichen und den Göttern auf Wesensähnlichkeiten schließen lässt.

Mit der griechischen Aufklärung, die sich mit der frühen Homerkritik eines XENOPHANES und dem Auftreten der Sophisten andeutet, ändern sich Grundstrukturen des bis dahin vorherrschenden Weltbildes. Die dort vorgebrachte Kritik an den Göttervorstellungen der homerischen Epen lässt den Menschen in seiner Eigenständigkeit, aber auch Verlorenheit und Ausgeliefertheit in der Welt stärker in den Blick geraten. In der attischen Tragödie ist es nicht mehr der starke Heros, dessen *Arete* beschrieben wird, sondern es ist die Fragilität der menschlichen Existenz, die zur Auseinandersetzung reizt. Der Mensch verstrickt in seine Unzulänglichkeit, die ihn durch Hybris, Leidenschaften, Kurzsichtigkeit oder Ehrgeiz ins Verderben führen kann. Die Frage nach dem ethisch und charakterlich richtigen Verhalten des Menschen, die Frage nach dem, was sittlich gut ist, bestimmt im 5. Jahrhundert in Tragödie und Komödie, Philosophie und Geschichtsschreibung die Epoche, die wir griechische Klassik nennen. Damit ist zumindestens in der Theorie eine Linie beschrie-

ben und als Ideal vorgegeben, die orientiert an sittlichen Maßstäben für menschliches Verhalten in der Praxis verbindlich sein soll. Dass hierbei in der Vorstellungswelt attischer Schriftsteller des 5. Jahrhunderts dem Staat der Athener eine besondere Rolle durch seine demokratische Struktur, die postulierte Gleichberechtigung und Gleichbehandlung der Bürger sowie die Chancengleichheit und Freiheit im Inneren zukommt, hat eine tiefgehende Wirkung entfaltet, die immer wieder in der geschichtlichen Entwicklung der alten und der neuen Welt nachzuspüren ist. In der Vorstellungswelt der attischen Tragiker AISCHYLOS, SOPHOKLES und EURIPIDES sowie des Historikers des Peloponnesischen Krieges, THUKYDIDES, besteht bei allen Unterschieden im Detail das Idealbild des Menschen darin, in äußerer und innerer Freiheit die in ihm vorhandenen Möglichkeiten und Stärken unter Beachtung sittlicher Normen und mitmenschlicher Verhaltensweisen zum Wohle der Gemeinschaft zur vollen Entfaltung und Wirksamkeit zu bringen. In gewisser Weise gipfelt diese Auffassung von der Aufgabe des Menschen in der von PLATON vorgetragenen Lehre, durch ein besonders hohes Maß an Gerechtigkeit und Tugend, welches idealtypisch durch die Philosophen als Staatenlenker verkörpert werde, eine Gottähnlichkeit erlangen zu können (*Platon, Politeia*, 10, 613 A). Dies beinhaltet Anklänge an homerische Vorstellungen, wobei Platon ausschließlich sittliche und charakterliche Qualitäten im Blick hat, die zu außerordentlichen Leistungen der Philosophenkönige in Annäherung an das als abstrakt, nicht mehr als anthropomorph empfundene Göttliche befähigen.

In der durch permanente Kriege und Zerrissenheit charakterisierten hellenistischen Welt tritt dann im ethischen Verhaltenskodex stärker der Gesichtspunkt des Mitfühlens, Mitleidens und der Rücksichtnahme gegenüber den Mitmenschen in den Vordergrund, die auch eine Verantwortlichkeit Personen gegenüber umfasste, die nicht zur Bürgerschaft der jeweiligen Polis gehören. Während die staatsphilosophischen Lehren eines Platon und ARISTOTELES und ihrer Schulen gleichsam hierarchisch strukturiert sind und sich an eine gebildete

Oberschicht wenden, spielt nun die Solidarität potentiell aller Menschen untereinander eine größere Rolle, wobei an Vorstellungen der Sophisten und auch des Tragikers EURIPIDES angeknüpft werden konnte. Hierbei wurde von dem schon bei Sophokles postulierten Vorrang des göttlichen Rechtes oder Naturrechtes vor den menschlichen Satzungen ausgegangen, was Ungleichheit, die nur auf Standesgrenzen beruht, in Frage stellt. Vor dem Hintergrund schnell wechselnder politischer Veränderungen, die dazu führen konnten, heute Herr und morgen Sklave zu sein, geht es um eine stärkere Gesamtsolidarität, die gesellschaftliche Unterschiede zu Gunsten von gegenseitigem Vertrauen zurücktreten lässt. Neben dem Gesichtspunkt der optimalen Entfaltung der Persönlichkeit durch Förderung der eigenen Bildung (*Paideia*) und Ausprägung guter Charaktereigenschaften (*Arete*) tritt nun stärker die Mitmenschlichkeit und die Fürsorge (*Philanthropia*) hervor, die sich auch auf sozial untere Schichten, Abhängige und Sklaven erstreckt. Bedingt auch durch die neu auftretenden philosophischen Richtungen der Stoa, des DEMOKRIT und EPIKUR breitet sich die Überzeugung von der gleichartigen Herkunft aller Menschen aus, was eine Chancengleichheit auch für Abhängige beinhaltet, durch Ausprägung der sittlichen Persönlichkeit innere Freiheit zu erwerben. Wir kennen einiges der gesellschaftlichen Umstände dieser fragilen Welt aus der Neuen Komödie, die uns aus dem Werk des MENANDER gegenübertritt, das uns trotz seiner fragmentarischen Überlieferung den Eindruck wahren Menschentums vermittelt.

Für den römischen Staat eröffnete sich mit dem politischen Ausgreifen in das östliche Mittelmeer im 2. Jahrhundert v. Chr. die ganze Fülle des kulturellen Erbes des Hellenentums. Diese Begegnung, die an frühere Zusammentreffen mit griechisch geprägten Poleis an den Küsten Unteritaliens und Siziliens anknüpfen konnte, bewirkte bei den Römern durch Nachahmung der griechischen Koryphäen in den unterschiedlichen künstlerisch-literarischen Genera einen bewundernswerten kulturellen Aufschwung, der sich innerhalb weniger Jahrzehnte vollzog und geistesgeschichtlich eine Symbiose altrömi-

scher Tugenden mit griechischer Bildung und philosophischer Tradition in weiten Teilen der römischen Führungsschichten bewirkte. Etwas zugespitzt formuliert, war das Ergebnis dieser Entwicklung, dass sich die römische Elite als genuiner Teil, ja Vollender, der geschichtlichen Linie verstand, die mit der mykenischen Zeit von Hellas begann und mit der römischen Welt-herrschaft endete. In der historischen Nachfolge des politisch untergegangenen Hellas und durch Einrichtung der Provinz Asia als Erbschaft des Reiches von Pergamon konnte im Mythos und in der künstlerisch-literarischen Tradition für die Römer eine direkte Verbindung hin zur homerischen Welt und den Ereignissen um Troia aufgezeigt werden, um das junge Rom zum legitimen Spross einer als kanonisch anerkannten Historie erscheinen zu lassen.

Im Einzelnen können wir verschiedene Phasen der sich herausbildenden römisch-hellenischen Symbiose verzeichnen, die im 2. Jahrhundert, gekoppelt an unterschiedliche Formen des politischen Vorgehens der Römer im östlichen Mittelmeer, mit so herausragenden Namen wie TITUS QUINCTIUS FLAMININUS und SCIPIO AEMILIANUS verbunden ist. Um den letzteren herum bildete sich ein Kreis einflussreicher Angehöriger der Nobilität, die mit in Rom lebenden griechischen Intellektuellen, zu denen der bedeutende Historiker POLYBIOS sowie das Haupt der mittleren Stoa PANAITIOS gehörten, in intensivem Austausch standen. Zu diesem Kreis zählte offensichtlich auch der junge TEREENZ, der bedeutendste Vertreter der römischen Komödie. Im Umfeld dieser Aura entstanden seine sechs uns noch erhaltenen Komödien, in denen die Wichtigkeit des humanen Gedankengutes auf dem Hintergrund griechischer Bildungstradition auch deshalb so überdeutlich ins Auge tritt, als er Vorlagen MENANDERS folgt. Somit treffen wir bereits im 2. Jahrhundert auf ein breites Substrat von Vorstellungen, die auf griechischer philosophischer Tradition beruhend das Spezifische im Menschen in seiner einzigartigen Würde sehen, die mit Einsichtsfähigkeit, hoher Bildung, Verantwortungsgefühl und Wohltätigkeit verbunden ist.⁴ Weitere wichtige Ausprägungen der *Humanitas*-Vorstellung erfolgten dann in der ausgehen-

den Republik vor allem durch CICERO, der durch die literarische und philosophische Tradition der Hellenen in einzigartiger Weise geprägt war und daraus Kraft und Antrieb für sein Handeln als Politiker, Schriftsteller, Philosoph und Hausherr schöpfte. Bei allen politischen Konzessionen an Zeitumstände war er gewillt, durch persönliches Vorleben und Verhalten auch in Krisensituationen, die große Risiken beinhalteten, das Paradigma wahren Menschentums in Theorie und Praxis durch sein Lebenswerk deutlich werden zu lassen.

In der frühen Kaiserzeit ist es dann vor allem SENECA, der vor dem Hintergrund seiner stoischen Prägung den *Humanitas*-Gedanken um den Aspekt bereicherte, auch den Sklaven gegenüber im täglichen Umgang Mitmenschlichkeit walten zu lassen, sie also als „herkunftsgleich“ zu betrachten und daraus „Konsequenzen“ zu ziehen.⁵ Wieder etwas zugespitzt formuliert, könnte man Seneca und auch den jüngeren PLINIUS als Nachblüte bezüglich des *Humanitas*-Ideals betrachten, das die Ideenwelt führender Intellektueller des spätrepublikanischen Rom widerspiegelte, die als selbstbewusste und unabhängige Führungsschicht mit eigenem am griechischen Bildungshorizont orientiertem Weltbild und eigener Überzeugung den Anspruch hatten, die Führung des Staates einzunehmen. So verblassen im Verlauf der Kaiserzeit, in der der Senat zum Zustimmungsgorgan verkommt, allmählich die unterschiedlichen Aspekte der *Humanitas*. Eine Ausnahme bildet nur das 2. nachchristliche Jahrhundert, in dem dem humanitären Kaisertum noch einmal der Ausgleich mit der senatorischen Opposition gelang. Mit dem Aufkommen des Christentums gerät der Begriff *Humanitas* dann häufig in den Gegensatz zu *Divinitas* und umfasst somit eher die Aspekte Unzulänglichkeit, Schwäche, Vergänglichkeit oder es erfolgt – durch Einbau in das „christliche Tugendsystem“⁶ eine Annäherung an *Caritas*. Wie bei *Humanitas* erfolgt in der Spätantike auch bei *Philanthropia* eine Einengung der Sinninhalte, die vornehmlich „im Sinne des Karitativ-Humanitären“ betrachtet wird und eine Angleichung an *Eusebeia* erfährt.⁷ *In nuce* zusammenfassend lässt sich sagen: *Humanitas* ist eine genuin römische Wortschöp-

fung, entstanden im Ergebnis der intensiven Aneignung griechischer Bildungsinhalte durch römische Führungsschichten nach der politischen Intervention im Osten. Das Kuriose ist, dass mit dem Begriff *Humanitas* stets zentral griechische Wertvorstellungen unlösbar verbunden sind, aber kein völlig deckungsgleicher griechischer Begriff existiert. Denn *Philanthropia*, *Anthropion*, *Paideia*, *Asteion*, *Charis* oder *Phaidros* bedeuten immer nur Teilaspekte und ergeben erst in der Summe die Vorstellung, die unter *Humanitas* zu verstehen ist.

Philanthropia meint hierbei einerseits den Aspekt der Nächstenliebe, die sittlich oder religiös gespeist sein kann und über *Charis* hinausgeht, andererseits spielen auch Gesichtspunkte der Charakterbildung und Anmut eine Rolle, so dass Teilvorstellungen von *Paideia* und *Phaidros* mitschwingen, ohne den Gesamtgrad der *Humanitas*-Idee zu erreichen. Wie oben ausgeführt, erhält der Begriff *Philanthropia* dann in der Spätantike eine stärkere christlich-religiöse Affinität. Demgegenüber weist die *Humanitas*-Idee im Kern der stoischen Philosophie folgend keine Bezüge zu traditionellen religiösen Vorstellungen auf. Sie trifft bei ihrer Konstituierung zwar auf das griechische Bildungsgut hellenistischer Prägung in Prosa, Dichtung, Philosophie und bildender Kunst, nimmt aber die gesamte griechische Kulturentwicklung in sich auf. Der allgemeine Bildungsbereich speist sich somit aus den Höhepunkten der Literatur der Archaik, Klassik und des Hellenismus. Die humanitäre Vorstellungswelt resultiert natürlich ebenfalls aus dieser Literatur mit gleichrangigem Schwerpunkt auf der Neuen Komödie, den Attischen Tragikern und THUKYDIDES sowie der griechischen Philosophie des Hellenismus und der Klassik, ergänzt um einige Redner wie ISOKRATES und DEMOSTHENES. Konstitutiv für die *Humanitas*-Idee ist ihr gleichsam freier „republikanischer Charakter“. Sie ist ein Gedankenbild freier hochgebildeter Senatoren, meistens Angehöriger der Nobilität, deren selbstverständlicher Anspruch es ist, durch ihre Tätigkeit im Senat oder als Magistrate den Staat zu lenken. Sie selbst haben sich diesen geistig-sittlich hohen Anspruch gesetzt, dem sie vor sich genügen müssen, um

ihre verantwortungsvollen Aufgaben zu erfüllen. Dahinter steht das hohe Ethos der bestmöglichen Ausbildung der eigenen guten Anlagen nicht als Selbstzweck und reine Selbstverwirklichung, sondern im Dienst für den Nächsten, für die Allgemeinheit und den Staat. Pflichterfüllung in freier Selbstbestimmung und im freien Wettbewerb der Ideen im Senat. Mit dem Untergang der Republik und damit dem Untergang der Freiheit entfielen im Kern die Voraussetzungen für dieses Menschenbild. Es folgten Nachblüten in der Kaiserzeit – eine Renaissance ergab sich erst nach langer Zäsur unter historisch anderen Rahmenbedingungen.

Anknüpfend an antike und vor allem spätantike Vorstellungen der *Philanthropia* entwickelten sich im Jahrhundert der Aufklärung im mitteldeutschen Raum pädagogische Reformansätze, die ausgehend von der christlichen Ethik konkrete Verbesserungen der Ausbildungsmöglichkeiten der Jugend zum Ziel hatten. Diese verschiedenen Reformversuche bewegten sich zwar innerhalb des Rahmens der protestantischen Kirchen, sie einte aber die Kritik an der unter der Ägide der Kirchen praktizierten Pädagogik sowie einem kirchlichen Leben, das sich auf die Bibelexegese und das strenge Einhalten religiöser Riten beschränkte. Eine Vorform dieser breiten Welle philanthropiner Ansätze stellt das großartige Reformwerk von AUGUST HERMANN FRANCKE dar, der im Übergang vom 17. zum 18. Jahrhundert in Halle im Umfeld der Reformuniversität mit dem Aufbau seiner pädagogischen Anstalten begann.⁸ Die hierbei eingeleiteten Reformen bezogen sich unter anderem auf die stärkere Berücksichtigung der sogenannten Realien, wobei Francke sich an dem Vorbild des Gothaer Schulreformers ANDREAS REYHER und an dem Gründer der ersten Realschule in Halle, CHRISTOPH SEMLER, orientierte.⁹ Zusätzlich entwickelte er qualifizierte Ansätze der Lehrerbildung in Kooperation mit der Friedrichsuniversität und gründete das sogenannte *Pädagogium Regium*, das ein Fachklassensystem aufwies und an dem mit Schwerpunkt der zukünftige Beamtennachwuchs des brandenburgisch-preußischen Staates herangebildet wurde. Bezüglich der altsprach-

lichen Lektüre in der Lateinschule, der *Latina*, blieb er den kirchlich geprägten Lehrinhalten seiner Zeit verpflichtet, da die Absolventen den Kernbestand des theologischen Nachwuchses bilden sollten. Ein Ziel der Ausbildung aller Schulformen der Franckeschen Anstalten war es, die Schüler durch strenge Ordnung, Erziehung zum christlichen Glauben und Vermittlung adäquater Lehrinhalte zu nützlichen Gliedern des absolutistischen Staates zu machen. Hierbei ging er von einem Weltbild aus, das die Verderbtheit des Menschen von Natur aus unterstellte, die nur durch Annahme des christlichen Glaubens überwunden werden könnte. Unter anderem durch diese Grundannahme unterscheidet sich Francke von den meisten Philanthropisten der Folgezeit.

Die sich anschließende Entwicklung der Pädagogik spiegelt die vielfältigen Diskussionsansätze wider, die um die Mitte des 18. Jahrhunderts entstanden und sich an der stupiden Praxis des unterrichtlichen Alltags und an der verzweifelt gesellschaflichen Realität in den absolutistischen Staaten rieben und abarbeiteten. Wir können gleichsam didaktisch-methodische, philosophisch-politische und religiöse Beweggründe ausfindig machen, aus denen pädagogische Neuansätze resultierten. Die weit verbreitete Kritik am Niedergang der Bildung äußerte sich, um nur zwei Beispiele zu nennen, in der Tätigkeit der in Jena gegründeten „Lateinischen Gesellschaft“ und in der Herausgabe einer „Deutschen Zeitung für die Jugend“, die seit 1784 in Gotha von RUDOLPH ZACHARIAS BECKER vorgenommen wurde. JOHN LOCKE, der eine kindgemäße Erziehung des zukünftigen *Gentleman* forderte, und JEAN-JACQUES ROUSSEAU, der für eine naturgemäße Ausbildung abseits gesellschaftlicher Zwänge eintrat, verbanden ihre pädagogischen Vorstellungen jeweils mit revolutionären staatsphilosophisch-gesellschaftspolitischen Entwürfen. CHRISTIAN FÜRCHTEGOTT GELLERT schließlich, der an der Universität Leipzig tätige Moraltheologe, wies auf den Vorrang der Moral der Religion gegenüber „der philosophischen Moral“ in Erziehungsfragen hin, da aus ihr erst wahre Nächstenliebe erwachse.¹⁰ Diese äußerte sich auch in Toleranz gegenüber Andersgläubi-

gen wie den Juden und in der Pflicht, selbst die Feinde zu lieben. Für Gellert stellt somit „die Verwirklichung einer aus dem Glauben an Gott erwachsenen, allgemeinen Menschenfreundschaft“ den Hauptzweck der Erziehung dar.¹¹

Diese religiös inspirierten Vorstellungen Gellerts waren einer der Ausgangspunkte der pädagogischen Überlegungen von JOHANN BERNHARD BASEDOW, die in ein philanthrop ausgerichtetes pädagogisch-didaktisches Gesamtsystem aus einem Guss einmündeten.¹² In Analogie zu den Ansätzen Rousseaus geht Basedow von der kindlichen Vorstellungswelt aus, an die er spielerisch anknüpft und auf der er vom Mikrokosmos sukzessive zum Makrokosmos kommend seine Lehrmethode aufbaut. Durch Förderung der Neugierde soll die Entdeckerfreude des Heranwachsenden angestachelt werden, so dass er Gesetzmäßigkeiten selbständig entwickelt, ein Vorgang, den wir heute intrinsische Motivation nennen. Vorrangig an Nützlichkeitsgesichtspunkten orientiert erfährt der Lehrstoff systematische Erweiterungen um die Realien, moderne Fremdsprachen und eher praktische Fähigkeiten. Um die pädagogische Arbeit freizuhalten von willkürlichen Eingriffen und Vorgaben der lutherischen Orthodoxie, geht Basedow so weit, die generelle Ablösung der Schulaufsicht von kirchlichen Instanzen zu verlangen.¹³ Damit greift er Reformen voraus, die in Preußen in verschiedenen Stufen (1787: Einrichtung einer staatlichen Oberschulkommission; 1794: Regelungen im Allgemeinen Landrecht, wonach Schulen und Universitäten Angelegenheiten des Staates sind) Realität wurden und in den organisatorischen Umbau des Bildungswesens nach 1806 einmündeten. Schulorganisatorische Fragen zentraler Art berührten auch seine Vorschläge, eigenständige Bürgerschulen als Alterum zum Gymnasium vorzusehen. Diese sollten analog unserer heutigen Realschule einen mittleren, auf praktisches Wissen ausgerichteten Abschluss für Schüler anbieten, die nicht die Universität besuchen wollten. Diese „den Kindern der vornehmern Bürger“ gewidmeten Schulen nennt er „kleine Schulen“ im Gegensatz zu den „großen Schulen“, die für den „größten ... Haufen“ (Vorstellung, S. 48-49) bestimmt sind. Zu-

kunftsweisende Überlegungen mithin, die das aufgriffen, was CHRISTOPH SEMLER in Halle hatte realisieren wollen, was dann auf breiter Fläche erst im 19. Jahrhundert im Zuge der Einflüsse der industriellen Revolution Wirklichkeit wurde. Basedow unterscheidet somit vier Arten von Bildungseinrichtungen: Die großen Schulen für das allgemeine Volk; die kleinen Schulen für das Bürgertum, die bis zum 15. Lebensjahr besucht werden; die darauf aufbauenden Gymnasien, die vom 15. bis 20. Lebensjahr besucht werden, und die Akademien bzw. Universitäten, die dem wissenschaftlichen Studium dienen (Vorstellung, S. 48-97). Bezüglich der Gymnasien vertrat Basedow die Auffassung, dass sie ausschließlich als Gelehrtenschulen für die Jugendlichen, die später ein Studium auf der Universität aufnehmen wollten, ihre Berechtigung behalten sollten, da er von der Weiterexistenz des Lateinischen als Sprache der gelehrten Welt ausging: „Endlich habe ich die Vermutung, dass, wenn erst das Schulwesen verbessert ist, die lateinische Sprache unter den Gelehrten und Schriftstellern mit der Zeit wieder allgemein werden müsse“ (Basedow, Vorstellung, S. 73).¹⁴ Damit ist er Exponent einer Linie, die nach ihm auch FRIEDRICH GEDIKE vertrat, einer der wichtigen Schulreformer Preußens in der Umbruchzeit zwischen der ausgehenden Regierungszeit FRIEDRICH DES GROßEN und den STEIN-HARDENBERGSchen Reformen. Beide betrachten das Lateinische trotz der zunehmenden Prävalenz des Französischen in der Wissenschaft und im internationalen Verkehr als das traditionell wichtige Medium abendländischer Bildung, wollen es aber schulisch eingeschränkt wissen auf die Vorbereitung zu wissenschaftlichen Tätigkeiten zukünftiger Theologen, Juristen, Mediziner und Philologen. Basedow schließt allerdings nicht aus, dass nach einer grundlegenden Schulreform auch den Schülern der Bürgerschulen, der kleinen Schulen, die Grundlagen der lateinischen Sprache auf gewandelter Basis vermittelt werden können (Vorstellung, S. 73). Einig sind sich Basedow und Gedike weiterhin bezüglich der dringenden Notwendigkeit fundierter didaktisch-methodischer Reformen im Unterricht der alten Sprachen. Diese beinhalteten den Abschied vom prioritären Pauken grammatischer Regeln

und vom sturen Auswendiglernen hin zu einer kindgemäßen Sprachmethode, in der dem Schüler spielerisch und durch Auswahl altersgemäßer Texte sprachliche Kenntnisse vermittelt werden. Insbesondere bei Basedow und in dem von ihm in Dessau 1774 gegründeten *Philanthropinum* stand deshalb im lateinischen Anfangsunterricht die Lektüre des *liber latinus* von ANTON FRIEDRICH BÜSCHING (erste Ausgabe 1767) sowie des von JOACHIM HEINRICH CAMPE verfassten „Robison“ im Vordergrund,¹⁵ den PHILIPP JULIUS LIEBERKÜHN ins Lateinische übersetzt hatte.¹⁶

Der Einsatz dieser neuen Unterrichtswerke ist im Kontext des gesamten Reformansatzes von Basedow zu sehen, der die Entwicklung neuer, vom kindlichen Verständnis ausgehender Lernmaterialien als eine wesentliche Voraussetzung für Lernerfolge betrachtete und auf deren Konzipierung einen Schwerpunkt seiner Arbeit legte. Bezüglich des Latein- und Griechischunterrichtes an den Gymnasien vertrat Basedow die Auffassung, dass nach der oben genannten kindgemäßen sprachlichen Einführung noch auszuarbeitende Chrestomathien einzusetzen seien, die unter Nützlichkeitsgesichtspunkten zusammengestellt werden und eine Auswahl von Texten klassischer Autoren beinhalten sollten (Vorstellung, S. 90 und S. 92 sowie Methodenbuch, S. 98). In beiden Sprachen sollten nur solche Materialien ausgewählt werden, „die in jeder Sprache mit gleichem Nutzen gelesen würden“ (Vorstellung, S. 90).

Mit Basedow und dem *Philanthropinum* in Dessau standen weitere wichtige Vertreter des Philanthropismus in engem Kontakt, so dass eine Propagierung gemeinsamer pädagogischer Ansätze im protestantischen Raum Mittel- und Norddeutschlands erfolgen konnte. So trat FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOW 1772 mit einem Schulbuch für Kinder auf dem Lande hervor, das an den Grundsätzen des christlichen Glaubens, der Menschenliebe und Toleranz orientiert war, und errichtete auf seinem Gut Reckahn „als Lehrer des Landvolkes“¹⁷ eine vielbeachtete Musterschule, die Vorbild der Landschulreform wurde.

Der schon als Verfasser des „Robinson“ erwähnte Joachim Heinrich Campe hatte eine

Zeit lang im *Philanthropinum* gewirkt, danach bei Hamburg ein privates Erziehungsinstitut betrieben und war dann 1785 in Kontakt mit dem Herzog KARL WILHELM FERDINAND VON BRAUNSCHWEIG-WOLFENBÜTTEL getreten, um eine umfassende Schulreform einzuleiten.¹⁸ Die Reformvorstellungen von Campe, die auf der Basis des Philanthropismus beruhten und unter anderem ein Schuldirektorium vorsahen, dem KARL AUGUST VON HARDENBERG, der spätere preußische Reformers, vorstand, scheiterten allerdings am Widerstand der Geistlichkeit und der Landstände.

ERNST CHRISTIAN TRAPP war ebenfalls am *Philanthropinum* tätig gewesen und danach von dem preußischen Staatsminister KARL ABRAHAM VON ZEDLITZ, der umfassende Bildungsreformen anstrebte und 1777 am Theologischen Seminar in Halle eine pädagogische Abteilung angeregt hatte, zum ersten Pädagogikprofessor an einer deutschen Universität berufen worden.¹⁹ Das Scheitern dieser Professur 1782/83 in Halle gehört zur Vorgeschichte der Gründung des Philologischen Seminars 1787 durch FRIEDRICH AUGUST WOLF, durch den die Ausbildung für Lehrer an Höheren Schulen vom Theologiestudium abgetrennt wurde.²⁰ Trapp trat dann in der Nachfolge Campes die Leitung von dessen Hamburger Erziehungsanstalt an und wurde gleichzeitig im Herzogtum Braunschweig-Wolfenbüttel Mitglied des Schuldirektoriums.²¹ Nach dessen Scheitern zog er sich zu ausschließlich schriftstellerischer Tätigkeit nach Wolfenbüttel zurück.

Deutlich erfolgreicher gestaltete sich der Lebensweg von CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN. Nach dreijähriger Tätigkeit als Religionslehrer am *Philanthropinum* in Dessau gründete er 1784 in Schnepfenthal bei Gotha seine eigene pädagogische Einrichtung, die anders als das *Philanthropinum*, das bereits 1793 wieder geschlossen werden musste, erfolgreich geführt wurde und – in allerdings gewandelter Form – bis heute besteht. Neben den christlich geprägten Erziehungsgrundsätzen zur Nächstenliebe und der starken Berücksichtigung der Realien und der neuen Sprachen ist es vorrangig der direkte Bezug zur Natur und die körperliche

Schulung und Betätigung, durch die sich das Schulkonzept auszeichnet. So kann man die Schnepfenthaler Einrichtung als *primus inventor* einiger Fächer ansehen, die heute zum festen Kanon des Schulunterrichtes gehören wie z. B. der Sportunterricht, den JOHANN CHRISTOPH FRIEDRICH GUTSMUTHS begründete.²² Die pädagogische Grundüberzeugung Salzmanns kommt auch darin zum Ausdruck, dass er – wie Rochow – eine gemeinsame Schulausbildung aller Schüler („der künftige Kaufmann, Offizier und Gelehrte“) bis zum sechzehnten Lebensjahr vorsieht, wobei die Anfangsgründe der lateinischen Sprache nach dem Erlernen der französischen Sprache vermittelt werden sollen.²³ Den „gebildeten Ständen“ darf das Lateinische „nicht ganz fremd sein“, wobei er einen kindgemäßen Sprachunterricht fordert (S. 35).

Wenn wir zusammenfassend fragen, welche Schlussfolgerungen sich aus den Erziehungsgrundsätzen und Schwerpunkten der philanthropin ausgerichteten Einrichtungen für den Stellenwert der alten Sprachen und des klassischen Bildungskanons ergeben, so treffen wir auf das Ergebnis einer nachgelagerten Relevanz. Zwar tritt z. B. Salzmann, wie auch Campe, für eine allgemeine Menschenbildung ein, aber Salzmann will diese prioritär über das direkte Kennenlernen der Natur und ihrer Abläufe erreichen, nicht über den Umweg der Lektüre der alten Schriftsteller. Von diesen sagt er zwar, sie hätten der Natur noch näher gestanden und deshalb so stark schreiben können, aber sie böten doch nur die Kopie der Natur, so dass das Studium des Originals geboten sei.²⁴ Ähnlich hatte schon ROUSSEAU argumentiert, der von den Historikern der Antike nur den THUKYDIDES gelten ließ, da nur er den direkten Zugang zu den Ereignissen eröffne, ohne ein Urteil darüber abzugeben.²⁵

Denselben nachgeordneten Stellenwert der Antike treffen wir bei Basedow an, der das Lateinische nur eingeschränkt in das allgemeine Curriculum der kleinen Schulen aufnahm (Vorstellung, S. 73) und im Kern nur noch für Schüler vorsah, die die Laufbahn des Gelehrten einschlagen wollten.²⁶ So verzichtet er beispielsweise im Elementarbuch auf etymologische Herleitungen der staatspolitischen Begriffe Demokratie und

Aristokratie, sondern ordnet beide Staatsformen fiktiven Stiftern „Demokratus“ und „Aristokratus“ zu (Elementarbuch II, S. 347). Generell schimmert bei Basedow eine Abneigung gegenüber philologischer Gelehrsamkeit durch, die Nützlichkeitsaspekten im Wege stehe (Vorstellung, S. 69). Dies zeigt sich auch bei seinen Bemerkungen zum Griechischen an den Gymnasien, das er deutlich hinter dem Lateinischen einordnet und sogar für generell verzichtbar hält (vgl. Methodenbuch, S. 99: ... so zweifle ich, ob die Erlernung derselben in den Gymnasien allen Studierenden gemeinnützig sei.).

Möglicherweise ist es eine wohlbegründete Koinzidenz, dass in demselben Jahr 1779, „in dem Lessing seinen Nathan schrieb und Goethe die erste Fassung seiner Iphigenie entwarf, ... auch die erste moderne Monographie über LUCIUS ANNAEUS SENECA erschien: DENIS DIDEROTS Essai sur la vie de Sénèque“.²⁷

Alle drei Autoren waren der Ideenwelt der *Humanitas* verpflichtet, wie sie SENECA noch im frühen Prinzipat verkörpert hatte, und mit dem Franzosen Diderot verband LESSING dessen Vorliebe für die griechischen Tragiker, durch deren Berücksichtigung neue literarische Impulse in Richtung einer Abkehr vom dominierenden französischen Einfluss erreicht werden sollten.²⁸ Viele Faktoren kamen zusammen, die letztlich grundlegende Reformen vorbereiteten, die auf der Wiederentdeckung der griechischen und römischen Klassiker beruhten und hierbei insbesondere die Relevanz der griechischen Autoren betonten. Lessing hatte während seines fünfjährigen Aufenthaltes in der Fürstlichen Landesschule St. Afra bei Meißen antike Autoren ausgiebig studiert, da diese Schule seit ihrer Gründung 1543 humanistisch geprägt blieb und – im Gegensatz zum *Pädagogium Regium* in Halle – den Schülern ausreichend Zeit zum Selbststudium ließ.²⁹ *Mutatis mutandis* galt dies ebenso für die anderen fürstlichen Gründungen, die begabten Schülern vorbehalten waren. Den entscheidenden Anstoß aber hatte WINCKELMANN gegeben, der seine Kunstauffassung mit der Freiheitsidee verband und dies an Hand der Kunstentwicklung der Hellenen exemplifizierte. Dies traf sich mit der subkutan

beim künstlerisch und politisch interessierten Bürgertum anzutreffenden Meinung, die an der französischen Dominanz orientierten Vorgaben des Spätabsolutismus in Kultur und Politik zu überwinden.

Winckelmann verbindet mit Lessing die Vorliebe für englische Literatur und der Wille, in freier Selbstbestimmung einen eigenen Lebensentwurf zu wagen, der nur durch staatlich gesicherte individuelle Freiheitsrechte realisiert werden kann. Mit der Wertschätzung der Literatur verbindet sich die Wertschätzung der parlamentarisch getragenen englischen Demokratie, die in ihren Grundzügen an das Demokratiemodell des perikleischen Athen erinnert. Somit gewinnt ein Lebensideal an Attraktivität und Vorbildcharakter, das an der *Humanitas* orientiert ist und von der Teilhabe einer an antiker Kunst und Literatur geschulten bürgerlichen Bildungselite an der politischen Lenkung des Staates ausgeht.

Der starke Strom hin zu dieser Entwicklung speiste sich aus den unterschiedlichsten Quellen. Dazu gehörte beispielsweise der in Ingolstadt gegründete Illuminatenorden, der ein starkes Zentrum in Gotha und Weimar bildete, und auf evolutionärem Wege durch sukzessiv erlangte Herrschaft der Weisen eine Ablösung des absolutistischen Regimes erreichen wollte. Die Ziele dieses Geheimordens erinnern an PLATONS Vorstellungen von der Herrschaft der Philosophenkönige, wobei die Ordensmitglieder zusätzlich durch Kodierung mit griechischen Namen auf antike Einrichtungen Bezug nahmen.

Einen starken Aufschwung erfuhr in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auch die mit den Illuminaten jedenfalls in Teilbereichen konkurrierende Freimaurerei, der auch Lessing 1771 beitrug und die sich dem Ziel einer moralischen Freiheit verpflichtet fühlte.³⁰ Daneben gab es Vorformen der Winckelmannschen Auffassung, wie etwa die von CHRISTOPH MARTIN WIELAND, der in Weimar mit seinem „Plan einer Akademie zu Bildung des Verstandes und des Herzens junger Leute“ die griechische *Kalokagathia* als Bildungsziel anstrebte. Wieland entwarf dabei mit der Forderung nach an der Antike ausgerichteter Menschenbildung ein Ideal, das politisches

Verantwortungsgefühl mit Tugendhaftigkeit und Kenntnis der schönen Künste verband, was sich direkt auf den *Humanitas*-Gedanken zurückführen lässt.³¹ In diese Reihe gehört auch JOHANN MATTHIAS GESNER, ein Verfechter der induktiven Methode des Lateinunterrichtes, der insbesondere den charakterbildenden Einfluss der Lektüre klassischer Texte betonte, ein Gesichtspunkt, der später im Rahmen der Humboldt-Süvernschen Reformen Eckpunkt des Neuhumanismus wurde.³²

Der Durchbruch zu diesen Reformen gelang allerdings erst durch den tiefen Fall Preußens im Jahre 1806. Aus unterschiedlichen Motiven beflügelte der Sieg NAPOLEONS die Reformer in Preußen und in Polen. Beiden Gruppen ging es aber darum, durch einen innovativen bildungspolitischen Gesamtansatz ihrer jeweiligen Nation eine tragfähige Grundlage zu schaffen, was in Polen mit der Hoffnung zusammenhing, durch Napoleon überhaupt erst die staatliche Freiheit zurück zu erhalten.

Dass der neuhumanistische Reformansatz in Preußen, der sukzessive in den meisten Ländern des Deutschen Bundes nachvollzogen wurde, einige Charakteristika aufwies, die von den humanistischen Vorstellungen des 15. und 16. Jahrhunderts abwichen, hängt mit den jeweils unterschiedlichen Rahmenbedingungen zusammen. Infolge des übermächtigen Einflusses des ERASMUS, der durch die Kirchenlehre geprägt war und griechischen und lateinischen christlichen Autoren einen Großteil seiner Aufmerksamkeit schenkte, war, natürlich auch unter dem Einfluss der Reformation, die Lektüre christlicher Schriftsteller sowie der Bibel fester Bestandteil des lateinischen und griechischen Schulkanons geworden. Obwohl der antike *Humanitas*-Gedanke keine genuinen Bezüge zu konkreten religiösen Vorstellungen aufwies, ging Erasmus von der Idee aus, „daß Christentum und Humanismus durchaus zu vereinigen seien“,³³ und sah insoweit keinen unüberwindbaren Widerspruch zwischen heidnischen und christlichen Autoren. Infolgedessen waren beide Gruppen nebeneinander im Lehrkanon der Lateinschulen vertreten, wobei im Griechischen die Bibelexegese einen Schwerpunkt bildete.³⁴

Geprägt durch die negativen Erfahrungen der ‚orthodoxen‘ kirchlichen Schulaufsicht, die zu einer allmählichen Verflachung des Bildungsgedankens geführt hatte³⁵ und religiöse Texte präferierte, zentrierte der neuhumanistische Reformansatz auf die Lektüre der Autoren der griechischen und lateinischen Klassik und blendete christliche Schriftsteller aus. Dahinter stand die schon oben angesprochene Überzeugung vom charakterbildenden Einfluss der klassischen Autoren und, bedingt durch den Einfluss Winckelmanns, der Gesichtspunkt freiheitlicher Selbstverwirklichung, die im perikleischen Zeitalter vorzuherrschen schien und die Menschen zu kulturellen Höchstleistungen auf den verschiedensten Gebieten befähigt hatte. Gesichtspunkte der sprachlichen Qualität gerade der klassischen Texte sowie die „Theorie der formalen Bildung ... des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts“³⁶ traten hinzu, so dass durch den „Süvernschen Lehrplan von 1816“³⁷ im Wesentlichen für den lateinischen und griechischen Gymnasialunterricht die Autoren vorgesehen waren, durch deren Studium man das angestrebte Bildungsziel zu erreichen glaubte. Dieses war an dem *Humanitas*-Gedanken ausgerichtet und bezog sich auf die Erziehung hin zu einem freien, gebildeten und politisch verantwortlich handelnden Bürger. Aus dem 1816 vorgeschlagenen Autorenkanon wurde dies insbesondere abgedeckt durch die Tragiker (vor allem SOPHOKLES und EURIPIDES), HERODOT, PLATON, DEMOSTHENES und THUKYDIDES sowie TERENZ, CICERO, SALLUST und TACITUS.³⁸ Die Präferenz, die SÜVERN ebenso wie HUMBOLDT hierbei dem Griechischen beimaßen, bezog sich wie bei Winckelmann auf den stilbildenden Vorbildcharakter der griechischen Kultur auch gegenüber dem Römischen sowie dem hohen staatspolitischen Ethos der voll entfalteten attischen Demokratie unter PERIKLES. Beides hatte eine ungeheure Attraktivität für Staaten, die sich in einem geistigen Umbruch und in einem politischen Paradigmenwechsel befinden. Im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts galt dies für Preußen in gleichem Maße wie für Polen und übrigens auch für das sich befreiende Hellas, wie uns das Wirken von Gelehrten wie ADAMANTIOS KORAEIS

lehrt, der überzeugt war, dass „die Griechen nur durch Bildung, die Aneignung der Werte der alten griechischen Kultur und Erziehung ihr nationales Bewusstsein und ihre Freiheit wiedergewinnen könnten“.³⁹

Wenn wir die Hauptunterschiede der philanthropin und neuhumanistisch ausgerichteten Bildungsansätze im mitteldeutschen Raum im 18. und frühen 19. Jahrhundert zusammenfassen, lässt sich sagen, dass die ersteren an antiken und speziell spätantiken christlich geprägten Vorstellungen anknüpfen. Sie streben im Kern eine zweckbezogene, auf die unmittelbare Nützlichkeit gerichtete Ausbildung an, die den Schüler befähigen soll, in der Gott gewollten obrigkeitlichen Ordnung seine ihm angeborene Rolle besser zu spielen und der Gemeinschaft nicht zur Last zu fallen. Bei aller Kritik an der Bildungssituation der Zeit wird das spätabso-lutistische System nicht in Frage gestellt. Die substantiellen Veränderungen sollen unter dem Dach dieser politischen Ordnung erfolgen. Der Hauptpunkt der Reform ist die grundlegende Verbesserung der anwendungsorientierten Fähigkeiten im Rahmen der ständischen Ordnung und eine christlich-moralische Aufrüstung. In der Abwägung zwischen Aufwand und Nutzen misst man hierbei dem Erlernen der Alten Sprachen eine nur nachgeordnete Bedeutung bei, tendenziell hält man das Griechische sogar für verzichtbar. Da politische Reformbemühungen bei diesem Ansatz nahezu ganz fehlen, macht dies eben auch einen hauptsächlichen Unterscheidungspunkt zum Neuhumanismus aus, der am Demokratiemodell orientiert ist und auf die Überwindung des Ständestaates durch ein Teilhabemodell des Bürgers abzielt. Dahinter steht ein Menschenbild, das sich am Ideal des attischen Bürgers der perikleischen Zeit und an der hohen Zeit der römischen Republik, als Senatoren in freier Selbstbestimmung den Staat lenkten, ausrichtet. Menschen von hoher Bildung und Mitmenschlichkeit, die die optimale Ausprägung der in ihnen wohnenden guten Eigenschaften nicht als Selbstzweck betrachteten, sondern als Voraussetzung, um die Gemeinschaft bestmöglich zu leiten. Es ist das zweckfreie allgemein ausgerichtete Bildungsideal einer Aristokratie,

die sich nicht durch Herkunft, sondern durch Leistung definiert, wobei sie die Maßstäbe ihres Handelns durch das Studium der klassischen Autoren gewinnt. Welch ungeheure Attraktivität dieses Menschenbild nicht nur in der alten Welt entfaltete, zeigt das Beispiel von THOMAS JEFFERSON,⁴⁰ dem Verfasser der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und dritten Präsidenten der Vereinigten Staaten, der in Kenntnis der Schriften WINCKELMANNS die grundlegenden Strukturen der amerikanischen Demokratie schuf und sich hierbei in Literatur und Architektur auf das ihn lebenslang beeindruckende Vorbild der griechischen und römischen Antike berief.

Literaturverzeichnis:

- Baeumer, Max L., Winckelmanns Wirkung auf Thomas Jefferson und auf die Staatsarchitektur der frühen amerikanischen Republik, in: Johann Joachim Winckelmann, Neue Forschungen, Stendal 1990, S. 110-123.
- Basedow, Johann Bernhard, Des Elementarbuches für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen erstes, zweites und drittes Stück, Altona und Bremen 1770; Vorstellung an Menschenfreunde, mit Einleitung und Anmerkungen, hg. von Theodor Fritzsches, Leipzig (Reclam) o. J. (Nachdruck der Hamburger Ausgabe von 1768); Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, mit Einleitung, Anmerkungen und Register, hg. von Theodor Fritzsches, Leipzig 1913 (Nachdruck der zweiten Auflage von 1771).
- Büchner, Karl, Humanitas, in: Der Kleine Pauly, 2, München 1979, Sp. 1241-1244.
- Campe, Joachim Heinrich, Robinson der Jüngere, Bd. 1, Hamburg 1779.
- Ebert, Berthold, Das „Seminarium praeceptorum“ August Hermann Franckes, in: Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen in Halle, Halle 1997, S. 105-121.
- Fritsch, Andreas, Zweck und Methode des Lateinlernens nach Friedrich Gedike, in: Sprachen der Bildung. Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts, hg. von Werner Hüllen und Friederike Klippel, Wiesbaden 2005, S. 63-90.
- Hildebrandt, Dieter, Lessing, München 2003.
- Homer, Ilias und Odyssee, Leipzig 1921.
- Hüllen, Werner, Fremdsprachen in Weimar. Anregungen und Beispiele zu einer These, in: Sprachen der Bildung. Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts, hg. von Werner Hüllen und Friederike Klippel, Wiesbaden 2005, S. 47-61.
- Kipf, Stefan, Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006.
- Letsios, Dimitrios, Die letzten Jahrhunderte von Byzanz und die Geburt des neuen Hellenismus, in: Thetis 8, Mannheim 2001, S. 141-156.
- Menck, Peter, August Hermann Francke und seine Schulen, in: Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen in Halle, Halle 1997, S. 15-26.
- Müller, Thomas J., Der Realienunterricht in den Schulen August Hermann Franckes, in: Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen in Halle, Halle 1997, S. 43-65.
- Oldenbourg, Zoé, Katharina die Große. Die Deutsche auf dem Zarenthron, München 1969.
- Overhoff, Jürgen, Erziehung zur Menschenfreundschaft und Toleranz: Rochows Beziehungen zu Gellert und Basedow, in: Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens, hg. von Hanno Schmitt und Frank Tosch, Reckahn 2001, S. 129-137; Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715 – 1771), Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung, Bd. 26, Tübingen 2004.
- Platon, Sämtliche Werke, Bd. 3, Phaidon, Politeia, Hamburg 1958 (in der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher, hg. von Walter F. Otto, Ernesto Grassi, Gert Plamböck).
- Richter, Will, Seneca und die Sklaven, in: Gymnasium 1958, S. 196-218.
- Salzmann, Christian Gotthilf, Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher, Schnepfenthal 1806.
- Schmid, Wolfgang, Rezension von: Franz Beckmann, Humanitas (1952), in: Römische Wertbegriffe, Wege der Forschung, Bd. 34, Darmstadt 1974, S. 483-502.
- Steinlein, Rüdiger, Geschichte als Jugendliteratur – Anmerkungen zur Entwicklung und Funktion eines besonderen Genres, in: Geschichtsbilder: historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten, Berlin 2000, S. 14-56.
- Stroh, Wilfried, Von der humanitas zum Humanismus, in: Forum Classicum, 3, 2008, S. 158-164.
- Stupperich, Robert, Erasmus und das Studium der griechischen Sprache, in: Thetis, 8, Mannheim 2001, S. 157-175.

Tütken, Johannes, Glaubenslehre – Bildung – Qualifikation, in: 450 Jahre Große Schule in Wolfenbüttel. Ein Beitrag zur Geschichte des evangelischen Gymnasiums in Norddeutschland, Ausstellungskataloge der Herzog August Bibliothek Nr. 69, Berlin 1993, S. 13-234.

Anmerkungen:

- 1) Zoé Oldenbourg, Katharina die Große. Die Deutsche auf dem Zarenthron, München 1969, S. 364.
- 2) Die in der Forschung lange Zeit vertretene Auffassung, „die Griechen überhaupt“ betrachteten das Menschliche höchstens als durch „seine Hinfälligkeit und Anfälligkeit“ charakterisiert (Karl Büchner, Humanitas, in: Der Kleine Pauly, 2, München 1979, Sp. 1241-1244, hier: Sp. 1241), ist somit zu undifferenziert, da sie den unterschiedlichen Stufen der Entwicklung des Hellenentums nicht gerecht wird. In der frühen Phase jedenfalls stellen eindeutig die Götter den Bezugspunkt für den Menschen dar.
- 3) So wird zum Beispiel auf die göttliche Abkunft des Aineias hingewiesen und ausführlich beschrieben, wie seine Mutter Aphrodite ihn – unterstützt von Apollo – aus der Todesgefahr errettet, als Diomedes ihn verwundet hat (Ilias, 5. Gesang, Verse 297-368). Zuneigung und Abneigung, Liebe und Hass charakterisieren das Verhalten der Götter gegenüber den Menschen. Aphrodite rettet nicht nur ihren Sohn Aineias, sondern auch ihren Liebling Paris, als dieser im Zweikampf mit Menelaos unterliegt (Ilias, 3. Gesang, Verse 373-382). Athene hilft mehrfach ihren Schützlingen Diomedes und Odysseus, trägt aber zum Untergang Hektors bei, indem sie diesem in der Gestalt seines Bruders Deiphobos Hilfe gegen Achill vorgaukelt (Ilias, 22. Gesang, Verse 226-363).
- 4) Ich folge somit nicht der Auffassung von Wilfried Stroh (Von der humanitas zum Humanismus, in: Forum Classicum, 3, 2008, S. 158-164), der die maßgebliche Rolle bei der Schöpfung der römischen Humanitas-Vorstellung Cicero beilegt, der sie in seinen frühen Gerichtsreden während der Zeit der Sullanischen Proskriptionen entwickelt haben soll. Da es aber gerade in Gerichtsreden darauf ankommt, die Geschworenen durch anerkannte, schon allgemein gültige Wertvorstellungen zu überzeugen, ist Strohs Hinweis eher ein Indikator für die frühere Ausprägung der Humanitas-Vorstellung durch den Kreis um Scipio Aemilianus.
- 5) Vgl. Will Richter, Seneca und die Sklaven, in: Gymnasium 1958, S. 196-218, hier: S. 211.
- 6) Wolfgang Schmid, Rezension von: Franz Beckmann, Humanitas (1952), in: Römische Wertbegriffe, Wege der Forschung, Bd. 34, Darmstadt 1974, S. 483-502, hier: S. 500.
- 7) Schmid, S. 501.
- 8) Peter Menck, August Hermann Francke und seine Schulen, in: Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen in Halle, Halle 1997, S. 15-26.
- 9) Thomas J. Müller, Der Realienunterricht in den Schulen August Hermann Franckes, in: Schulen, S. 43-65.
- 10) Jürgen Overhoff, Erziehung zur Menschenfreundschaft und Toleranz: Rochows Beziehungen zu Gellert und Basedow, in: Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens, hg. von Hanno Schmitt und Frank Tosch, Reckahn 2001, S. 129-137, hier: S. 132f.
- 11) Overhoff, Erziehung, S. 134.
- 12) Johann Bernhard Basedow, Des Elementarbuches für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen erstes, zweites und drittes Stück, Altona und Bremen 1770, passim; Vorstellung an Menschenfreunde, mit Einleitung und Anmerkungen, hg. von Theodor Fritzs, Leipzig (Reclam) o. J. (Nachdruck der Hamburger Ausgabe von 1768), S. 23, 25, 33, 39, 41, 43, 49, 51, 71, 73, 75, 79, 89, 91, 93; Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, mit Einleitung, Anmerkung und Register, hg. von Theodor Fritzs, Leipzig 1913 (Nachdruck der zweiten Auflage von 1771), S. 90-99, 168-179; Jürgen Overhoff, Die Frühgeschichte des Philanthropismus (1715 – 1771), Hallesche Beiträge zur Europäischen Aufklärung, Bd. 26, Tübingen 2004. Einen Teil seiner Untersuchung widmet Overhoff hierbei den religiösen Bezügen, die Basedows Vorstellungen prägen.
- 13) Basedow, Vorstellung, S. 12ff.
- 14) Andreas Fritsch, Zweck und Methode des Lateinlernens nach Friedrich Gedike, in: Sprachen der Bildung. Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts, hg. von Werner Hüllen und Friederike Klippel, Wiesbaden 2005, S. 63-90, hier: S. 73f. – Johannes Tütken, Glaubenslehre – Bildung – Qualifikation, in: 450 Jahre Große Schule in Wolfenbüttel. Ein Beitrag zur Geschichte des evangelischen Gymnasiums in Norddeutschland, in: Ausstellungskataloge der Herzog August Bibliothek Nr. 69, Berlin 1993, S. 128-131.
- 15) Vgl. Basedow, Vorstellung, S. 43; Robinson der Jüngere, Zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder, Hamburg 1779.

- 16) Fritsch, Zweck, S. 74.
- 17) Vgl. Overhoff, Erziehung, S. 135.
- 18) Vgl. Tütken, Glaubenslehre, S. 145.
- 19) Berthold Ebert, Das „Seminarium praeceptorum“ August Hermann Franckes, in: Schulen, S. 105-121, hier: S. 111.
- 20) Ebert, Seminarium, S. 112.
- 21) Tütken, Glaubenslehre, S. 145.
- 22) Tütken, Glaubenslehre, S. 131.
- 23) Christian Gotthilf Salzmann, Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher, Schnepfenthal 1806, S. 128, vgl. auch S. 89.
- 24) Salzmann, Ameisenbüchlein, S. 93, 90, 91.
- 25) Rüdiger Steinlein, Geschichte als Jugendliteratur – Anmerkungen zur Entwicklung und Funktion eines besonderen Genres, in: Geschichtsbilder: historische Jugendbücher aus vier Jahrhunderten, Berlin 2000, S. 14-56, hier: S. 32.
- 26) Vgl. Basedow, Vorstellung, S. 86; Tütken, Glaubenslehre, S. 128.
- 27) Diesen Gedanken verdanke ich meinem akademischen Lehrer Will Richter, Seneca, S. 196.
- 28) Dieter Hildebrandt, Lessing, München 2003, S. 241.
- 29) Hildebrandt, Lessing, S. 42.
- 30) Hildebrandt, Lessing, S. 432-434.
- 31) Werner Hüllen, Fremdsprachen in Weimar. Anregungen und Beispiele zu einer These, in: Sprachen der Bildung, S. 47-61, hier: S. 54-55.
- 32) Andreas Fritsch, Zweck, S. 84.
- 33) Robert Stupperich, Erasmus und das Studium der griechischen Sprache, in: Thetis 8, Mannheim 2001, S. 157-175, hier: S. 163.
- 34) Hildebrandt, Lessing, S. 42.
- 35) Vgl. Basedow, Vorstellung, S. 23: „Wer kann jetzt nicht für Geld und gute Worte promovieren...“
- 36) Stefan Kipf, Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006, S. 48.
- 37) Kipf, Unterricht, S. 126.
- 38) Kipf, Unterricht, S. 126.
- 39) Dimitrios Letsios, Die letzten Jahrhunderte von Byzanz und die Geburt des neuen Hellenismus, in: Thetis 8, Mannheim 2001, S. 141-156, hier: S. 152.
- 40) Max L. Baeumer, Winckelmanns Wirkung auf Thomas Jefferson und auf die Staatsarchitektur der frühen amerikanischen Republik, in: Johann Joachim Winckelmann, Neue Forschungen, Stendal 1990, S. 110-123, hier: S. 110.

CHRISTOPH HELM, Wolfenbüttel

Latein und romanische Sprachen

Dantes *De vulgari eloquentia* und der *Diálogo de la lengua* des Juan de Valdés

Unter den unzähligen – oft ähnlich betitelten – frühen Untersuchungen über das Verhältnis zwischen dem Lateinischen und den romanischen Sprachen ragen zwei besonders hervor: DANTES (1265-1321) *De vulgari eloquentia* vom Beginn des vierzehnten und JUAN DE VALDÉS' (1490?-1541) *Diálogo de la lengua* aus der Mitte des sechzehnten Jahrhunderts.¹ Dantes Traktat gilt als früheste sprachwissenschaftliche Untersuchung Italiens; Valdés' Dialog ist eine der ersten Sprachstudien Spaniens und fester Bestandteil des Kanons der spanischen Klassik.

Die Werke entstammen ganz verschiedenen Kontexten – das eine dem italienischen Spätmittelalter, das andere dem spanischen Humanismus – und behandeln eine Vielzahl sprachlicher Themen und Unterthemen. Auch das Verhältnis zwischen dem Lateinischen und den romanischen Sprachen wird aus unterschiedlichen

Perspektiven dargestellt. Gerade deshalb lohnt ein Vergleich, der Unterschiede hervorhebt und bestimmte Einzelaspekte schärfer konturiert, als das häufig in der Sekundärliteratur geschehen ist.

Es ist unklar, ob der Titel *De vulgari eloquentia doctrina*, meist zu *De vulgari eloquentia* abgekürzt, von Dante selber stammt oder ob er von fremder Hand dem ersten Satz des Traktates entnommen wurde. Geschrieben wurde das Werk, dessen Abfassung sein Verfasser im *Convivio* ankündigt (I, x 10), in den frühen Jahren seines Exils. Da er in *De vulgari eloquentia* erwähnt, dass er verbannt sei (I, vi 3), kann es nur ab 1302 verfasst worden sein. Ein Hinweis auf den zur Abfassungszeit noch lebenden GIOVANNI I. VON MONFERRATO (I, xii 5), der im Februar 1305 starb, liefert den zweiten Eckpunkt.

Dantes Traktat besteht aus zwei Büchern. Zunächst untersucht er die Entstehung der

menschlichen Sprache, ausgehend von Adam und Eva und dem Bau der „*turris confusionis*“ (I, vi 5) zu Babel. Dann behandelt er die Verteilung und Auffächerung der Sprachen über Europa – was die romanischen Sprachen betrifft, die der *Yspani*, *Franci* und *Latini* (I, viii 5) – und schließlich die dialektale Gliederung der italienischen Halbinsel. Eine für ganz Italien gültige Literatursprache will er finden, ein „*volgare illustre*“. Nachdem in Buch I diese Sprachnorm näher bestimmt wurde, handelt Buch II von den Regeln für ihre Verwendung, bricht jedoch im 14. Kapitel mitten im Satz beim Thema der Kanzone ab.

Das Verhältnis zwischen Italienisch und Latein ist für Dante ein Beispiel für einen Dualismus, der auch bei anderen Sprachen – etwa dem byzantinischen Griechisch seiner Zeit im Vergleich zum klassischen Griechisch – anzutreffen sei (I, i 3). Im einen wie im anderen Falle sind es zwei Varianten derselben Sprache. So rühmt in der *Commedia* (Purg., VII 16f.) der Mantuaner Troubadour SORDELLO (13. Jh., genaue Lebensdaten unbekannt) seinen Landsmann VERGIL, durch diesen sei offenbar, was „*la lingua nostra*“ vermöge.

Dante unterscheidet zwischen *gramatica* (metonymisch für die Sprache der Gebildeten) und *locutio vulgaris*. Eine klare Trennlinie zieht er zwischen dem Erwerb der ersten und dem der zweiten Sprachvariante. Die Volkssprache saugen die Kinder mit der Ammenmilch ein, „*sine omni regula nutricem imitantes*“ (I, i 2), sie ist ihre „*materna locutio*“ (I, vi 2) (auch „*maternum vulgare*“: I, xiv 7, „*patrium vulgare*“: I xv, 2). Die *gramatica* dagegen wird erst später gelernt, und die natürliche Sprache ist edler als die künstliche Sprache, auf deren Regeln sich die Gelehrten geeinigt haben (I, i 4): *Harum [sc.: locutionum] quoque duarum nobilior est vulgaris: tum quia prima fuit humano generi usitata; tum quia totus orbis ipsa perfruitur, licet in diversas prolationes et vocabula sit divisa; tum quia naturalis est nobis, cum illa potius artificialis existat.*

Das Lateinische galt Dante und seinen Zeitgenossen als „*[locutio] de comuni consensu multarum gentium regulata*“ (I, ix 11) – ein Esperanto, auf das sich die Gelehrten interna-

tional geeinigt hatten. Wie die Unterschiede zwischen klassischem Latein und italienischer Volkssprache zu erklären waren, war unklar. Der Humanist LEONARDO BRUNI (um 1370-1444) etwa legt ausführlich dar, dass auch zu Ciceros Zeiten die *gramatica* eine Sprache der Gebildeten gewesen sei; das Volk habe bereits damals Italienisch gesprochen. So wie es dem Volk jetzt bei der lateinischen Messliturgie sei es damals den Bürgern Roms bei Politikerreden ergangen: „*pistores vero et lanistae et huiusmodi turba sic intellegebant orationis verba ut nunc intelligunt Missarum solemnia.*“²

Zum Vergleich ein (immer noch) den Forschungsstand widerspiegelndes Zitat: „Die Sprache der romanischen Völker von heutzutage ist tatsächlich die Sprache der Scipionen und des Cato, des Cäsar und der römischen Kaiser, mannigfach verändert durch eine Entwicklungsgeschichte von zwei Jahrtausenden, aber in ihrem Kern die getreue Hüterin und Bewahrerin zum Teil uralten lateinischen Sprachgutes.“³

Il Convivio ist nicht auf Latein, sondern auf Italienisch abgefasst – für seinen Verfasser ein „substantieller Makel“ („*macula sostanziale*“): Er biete seinen Lesern Gerstenbrot („*[pan] di biado*“) statt Weizenbrot („*[pan] di frumento*“: I, v 1; I, x, 1; I, xiii, 11). Das Latein ist der Volkssprache dreifach überlegen: an Schönheit, an Ausdrucksfähigkeit, und an *nobiltà* (I, v 14). Er will aber mit dem Kommentar seiner *Canzoni* nicht nur die *litterati* [im spezifischen Sinne von: des Lateinischen Kundige] erreichen, sondern breitere Leserkreise (*Convivio*, I, vii 12). Aus demselben Grunde hatte bereits Dantes Lehrer BRUNETTO LATINI (um 1220-1294) sein Hauptwerk, die Enzyklopädie *Livre du Trésor*, im Pariser Exil nicht auf Latein, sondern auf Französisch verfasst.

Dass hier die höhere *nobiltà* dem Lateinischen zugesprochen wird, in *De vulgari eloquentia* der Volkssprache, ergibt sich aus dem Thema seines Traktats: Da die Volkssprache im Mittelpunkt der Darstellung steht, stellt Dante hier ihre spezifischen Vorzüge in den Vordergrund. Die Frage der *nobilitas* hängt von der gewählten Perspektive ab: Das Lateinische besitzt die Vorzüge der Perfektion und der Unveränderlichkeit, die

Volkssprache den der Natürlichkeit. Als er (in I, x. 1 und 2) die Frage behandelt, welche der drei romanischen Sprachformen die überlegene sei, kommt er zwar zu keinem definitiven Urteil, ist aber geneigt, seiner Muttersprache den Vorrang vor den beiden anderen zu geben, und zwar wegen der größeren Nähe der besten volkssprachlichen Dichter – in erster Linie meint er sich selber – zur *gramatica*. Gedichte italienischer Autoren auf Provenzalisch oder Französisch waren keine Seltenheit, in französischer Prosa schrieb Dantes Mentor – wie erwähnt – seine Enzyklopädie. Dante dagegen weist jede Zurücksetzung seiner Muttersprache gegenüber den anderen romanischen Sprachen ab (vgl. auch *Convivio*, I, x 11f.), relativiert aber ihre *nobilitas*: Er sei überzeugt, es gebe viele edlere Sprachen als die eigene (I, vi. 3).

Das „*volgare illustre*“ (I, xvi-xix), so wie es die besten Dichter gebrauchen, ist mit keinem Dialekt identisch, sondern den Gebildeten aller Landesteile gemeinsam. Es ist die ideale Sprachnorm und soll als die höchste Sprachstufe (*cardinale*) ganz Italiens (*totius Italiae*) Sprache des Königspalastes (*aulicum*) und höfisch (*curiale*) sein, also der höchsten politischen und kulturellen Instanz zukommen, die es allerdings in Dantes Italien nicht gibt: ein Aufruf zur nationalen Einigung.

Dantes Aussagen in *De vulgari eloquentia* sind in dreierlei Hinsicht verzerrt worden: [1] Sein Anliegen sei die Verdrängung des Lateinischen durch das Italienische; [2] das Lateinische erkläre er für tot; [3] paradox oder ironisch sei es daher, dass er den Traktat auf Latein verfasst habe. Ein Beispiel aus der Einleitung zu einer neueren Textausgabe:⁴ *A natural, spoken, living language – like Italian – is, axiomatically, superior to an artificial, unspoken, dead one – like Latin. This is a moment of extraordinary significance in Italian, indeed Western cultural history; it is the Declaration of Independence of the ‘modern languages’.*

„Eine natürliche, gesprochene, lebende Sprache wie Italienisch ist offensichtlich einer künstlichen, nicht gesprochenen, toten Sprache wie Latein überlegen. Dies ist ein Augenblick von außerordentlicher Bedeutung in der Kulturgeschichte Italiens, ja des Westens; es ist die Unabhängigkeitserklärung der ‚modernen Sprachen.‘“

Im selben Text heißt es über den Einleitungsteil von *De vulgari eloquentia*:⁵ *This mellifluous opening paragraph, whose graceful Latinity amply demonstrates its author’s qualifications as a user of language (though ironically so, given that the subject is not Latin eloquence but its ‘vulgar’ counterpart), offers an interestingly piquant blend of authorial pride and humility.*

„Dieser glatt formulierte Einleitungsabschnitt, dessen anmutiger Gebrauch des Lateinischen überzeugend die Sprachgewalt des Verfassers belegt (allerdings auf ironische Weise, da das Thema ja nicht die Beredsamkeit im Lateinischen, sondern in seinem volkssprachlichen Gegenstück ist) bietet eine auf interessante Weise pikante Mischung aus Autorenstolz und Bescheidenheit.“

Dazu: [1] Es geht Dante nicht um die fundamentale Aufhebung der Diglossie der *locutiones*, sondern darum, die verschiedenen italienischen Dialekte zu vereinheitlichen, für eine κοινή der Gebildeten zu plädieren und die kreativen Möglichkeiten der Volkssprache zu potenzieren, die *locutio* zur *eloquentia* zu erheben; [2] Latein ist für ihn nicht tot, die Metapher tot wird nirgends verwendet. Der Hauptakzent der Untersuchung liegt gar nicht auf dem Gegensatz Lebendigkeit – Erstarrung, sondern Dante will ja gerade eine feste Norm für das *volgare* finden: „Die eine Sprache, die ewige unwandelbare Welt-Sprache der Gelehrsamkeit, setzt die Maßstäbe für die andere Sprache, die Sprache der Dichtung, die aber als geliebte Sprache der Nähe der historischen Variation ausgesetzt ist und damit das, was der Dichter schafft, der Vernichtung preisgibt und ewigen Ruhm, *gloria*, unmöglich macht.“⁶ [3] Es ist für Dante selbstverständlich, seinen Traktat in der internationalen Gelehrtensprache zu verfassen.

Dante, der ansonsten bemüht ist, alle Voraussetzungen seiner Überlegungen in *De vulgari eloquentia* sorgfältig darzulegen, geht daher mit keinem Wort auf diese Wahl des Lateinischen ein, auf die Wahl einer der beiden Sprachvarietäten einer Diglossie, um über die andere zu schreiben. Ein vergleichbarer, für die Zeitgenossen offensichtlich selbstverständlicher Fall: Der königliche Erlass, der 1561 der Universität Salamanca das Lateinische als Unterrichtssprache

vorschreibt, ist selber auf Spanisch geschrieben, denn Kastilisch war die Sprache der Verwaltung.⁷

Bemerkenswert ist dagegen, dass Dantes Traktat zunächst in der Volkssprache, nicht in der Gelehrtensprache, gedruckt wurde. 1529 erschien eine italienische Übersetzung durch GIAN GIORGIO TRISSINO (1478-1550), und erst 1577 wurde der lateinische Text gedruckt, in Paris.

Dantes Überlegungen waren unzeitgemäß. Die glänzenden Anfänge der italienischen Literatur bei Dante, BOCCACCIO (1313-1375) und PETRARCA (1304-1374) wurden nicht weitergeführt, sondern im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhundert schrieben die besten italienischen Autoren auf Latein. Gerade die Humanisten Boccaccio und Petrarca waren es, die alles taten, um den Glanz des Lateinischen zu erneuern. In seinem *Dialogo delle Lingue* (1542) legt SPERONE SPERONI (1500-1588) einem Humanisten einen bezeichnenden Vergleich in den Mund, der über den zwischen zwei Arten nahrhaften Brotes hinausgeht. Das Lateinische ist der Wein, das Toskanische der Bodensatz (*la feccia*), ein heruntergekommenes und verdorbenes (*guasta e corrotta*) Latein.⁸

Dante nennt das Lateinische unwandelbar (*inalterabilis*, I, ix 11) in Raum und Zeit; im *Convivio* nennt er das von ihm dort hochgerühmte Latein „*perpetuo e non corruttibile*“ (I, v 7); es ist die Sprache, zu der er in seiner letzten Lebenszeit – mit dem Brief an CANGRANDE I. DELLA SCALA (1291-1329), seinen beiden Eklogen und der *Quaestio de aqua et terra* – zurückkehrt.⁹ „*Dead*“ und „*unspoken*“? Dafür finden sich in der realen Welt des Mittelalters keine Anhaltspunkte. Das mittelalterliche Latein ist „*une langue vivante, sans être la langue d'une communauté ethnique*.“¹⁰

Dantes Überlegungen entsprechen einer Haltung, die auch in unserer Zeit im Hinblick auf die Universalsprachen Latein (damals) und Englisch (heute) vertreten wird: Es geht damals so wie heute um solche Wege, „*qui permettent d'alimenter les différentes langues maternelles sans renoncer aux bénéfices d'une langue de communication universellement partagée*“.¹¹

Den dichterischen Gebrauch des *vulgare illustre* – neben lateinischen Gedichten (II, viii

7) und solchen in Dialekten – will Dante nur mit Einschränkungen gestatten. Es sei im Unterschied zu anderen volkssprachigen Dichtungen den höchsten (*dignissima*) Themen vorbehalten: Wohlergehen (*salus*), Minne (*venus*), Tugend (*virtus*) (II, ii 7) und nur für die *Canzoni* (*cantiones*) (II, iii). Vorbilder sollen die lateinischen Dichtungen sowie Poetiken, *doctrinatae poetriaae*, sein, von denen er nur die des HORAZ, des „*Magister noster Oratius*“, nennt (II, iv 3f.). Der Plural zeigt, dass er noch weitere im Sinn hat, wahrscheinlich die lateinischen Poetiken des 12. und 13. Jahrhunderts.¹² Er nennt eine lange Liste lateinischer Dichter und Prosaautoren, zu deren Nachahmung eine *amica sollicitudo* (II, vi 8) die Dichter herausfordere. „Man beobachtet, wie im Lauf der Darlegung das Latein sich immer weiter vordrängt.“¹³

Dantes Latein lebt. Zu Unrecht ist sein Stil als unelegantes Wissenschaftlerlatein charakterisiert worden.¹⁴ Er verwendet ein höchst differenziertes Vokabular und kühne eigene Fügungen und Wortschöpfungen. So ist die Übeltäterin *nequitatrix* (I, vii. 2), *astripeta aquila* (II, iv 11) ist der zu den Sternen aufsteigende Adler. Auch Dantes Italienisch ist voll von Wortschöpfungen, die dem Lateinischen entnommen sind.¹⁵

Er koloriert die abstrakte, systematische Analyse mit Dichtersziten, mit Kostproben der auf den Gassen Italiens gesprochenen Dialekte und mit zahlreichen Metaphern und Vergleichen aus allen Lebensbereichen (vgl. etwa II, i). Wissenschaftliche Präzision verbindet sich mit poetischem Glanz. Das zentrale Beispiel: die in I, vi 1 erstmalig verwendete Jagdmetapher (für die Suche nach der Ursprache). Sie wird (ab I, ix 1) wieder aufgegriffen und bis gegen Ende von Buch I (xvi) fortgeführt, für die Suche in ganz Italien nach dem *vulgare illustre*. Als so schwierig erweise sie sich wie die Netzjagd nach einem Panther: Sein Geruch sei allgegenwärtig, ihn im Wald – dem Wirrwarr der Dialekte – zu fassen, unmöglich: *Postquam venati saltus et pascua sumus Ytalie, nec pantheram quam sequimur adinvenimus, ut ipsam reperire possimus rationabilius investigemus de illa ut, solerti studio, redolentem ubique et necubi apparentem nostris penitus irretiamus tenticulis.* (I, xvi 1).

Dantes Aktualität ist überall greifbar. Zwei Beispiele: die Bemühungen um die Wahrung der Sprachenvielfalt gegenüber der Welt- und Wissenschaftssprache Englisch sowie die spanische Debatte um die Geltungsbereiche (den jeweiligen ‚Rang‘) der vier Staatssprachen. Eine Parallele findet sich auch auf einem anderen Kontinent, in Indien. So steht einer Studie mit dem Titel *„Dante and the ‘Quest for Eloquence’ in India’s vernacular languages“*¹⁶ ein Wort des indischen Dichters KABIR (1440-1518) voran, das mitten in den Vergleich hineinführt: „Sanskrit ist wie das Wasser eines tiefen Brunnens, aber die Volkssprache ist wie ein fließender Strom.“ Die Untersuchung kommt zu folgendem Fazit für das heutige Indien: *Thus for the modern vernacular languages of India taken together, with English among them, it may be said that they are now quite obviously in free competition for literary primacy, and that the “ground rules“ for their competition are virtually identical with those recommended by Dante in his De Vulgari Eloquentia. And it may be that they will finally enjoy many centuries of such competition before a Dante emerges among them who can command the absolute approval and acceptance of all his fellow writers in the vernaculars as India’s truly national poet. India’s next equivalent of Dante will surely not write his masterpiece in English – Gandhi’s spirit would never allow it; yet it is likely that, whatever his native regional language, he is apt to know English, too, at least as well as Dante knew the supra-regional language of his day in which he wrote his treatise on eloquence in the vernacular.*

„So kann man über die modernen Volkssprachen Indiens zusammengenommen, darunter Englisch, sagen, dass sie nun ganz offensichtlich miteinander um die literarische Führungsrolle wetteifern, und dass die „Grundregeln“ für ihren Wettbewerb fast dieselben sind, wie die, die Dante in seinem *De Vulgari Eloquentia* empfahl. Und es mag sein, dass dieser Wettbewerb viele Jahrhunderte dauern wird, bis ein Dante aus ihrer Mitte hervortritt, der sich die uneingeschränkte Billigung und Anerkennung als Indiens Nationaldichter durch die anderen volkssprachlichen Autoren sichern kann. Indi-

ens ungefähres Gegenstück zu Dante wird sein Meisterwerk gewiss nicht auf Englisch schreiben – das würde der Geist GHANDIS nie erlauben. Aber er dürfte auch Englisch können, und zwar mindestens so gut wie Dante die überregionale Sprache seiner Zeit beherrschte, in der er seinen Traktat über die Beredsamkeit in der Volkssprache schrieb.“

Rang und Gebrauch des Lateinischen schienen im Zeitalter des Humanismus unantastbar. Erst im 16. Jahrhundert setzten sich die Volkssprachen immer stärker durch. Im Jahr der Entdeckung Amerikas erschien die erste kastilische Grammatik von ANTONIO NEBRIJA (1444-1522). Nebrija überwand die mittelalterliche Vorstellung, die *gramatica* sei eine Erfindung der Gelehrten gewesen. 1550 erschien die französische Grammatik von LOUIS MEIGRET (um 1500 - nach 1558). Aus dieser Zeit (1535) stammt Juan de Valdés’ Lehrgespräch *Diálogo de la lengua*.

JUAN DE VALDÉS studierte an der Universität von Alcalá. Er schloss sich einem Kreis von Erasmisten an und veröffentlichte 1529 seinen *Diálogo de doctrina cristiana*, in dem er Ideen der Reformation aufgriff. Als die Inquisition ein Verfahren gegen ihn einleitete, verließ er Spanien für immer und ließ sich in Neapel nieder, wo er sich theologischen Studien und der Bibelübersetzung widmete. Der *Diálogo de la lengua* gilt als sein bedeutendstes Werk, das allerdings erst 1737 gedruckt wurde. Er ist wie alle seine Werke auf Spanisch verfasst.

Er führt sich selber als Teilnehmer eines fiktiven Gespräches auf einem Landgut bei Neapel ein, wo er mit zwei Italienern und einem Landsmann über das Kastilische spricht, das in jenen Jahren dabei war, seinen Siegeszug durch Europa und um die Welt anzutreten. Wieso schreibt er auf Spanisch für italienische Leser, und wieso befasst er sich überhaupt mit einem sprachlichen Thema? Sein übriges Werk ist theologischer Natur, und er sieht sich selbst als Dilettanten in sprachlichen Fragen (S. 123).

Die Antwort dürfte sein, dass Valdés seinen italienischen Lesern einen Leitfaden zur Einführung in Aussprache, Wortschatz und Grammatik des Kastilischen liefern möchte, damit sie seine theologischen Schriften besser verstehen. Daher

die schlichte Sprache, nicht frei von Italianismen, daher die Dialogform. Der Leitfaden richtet sich an Italiener, die genug Spanisch können, um den *Diálogo* als Hilfe für die Lektüre komplexerer Werke nutzen zu können. Eine spanische Grammatik für Italiener gab es nicht, entsprechende Werke erschienen erst Jahre später.¹⁷

Kastilisch, Latein, Toskanisch sind bei Valdés klar unterschiedene Sprachen. Seine Ausführungen zu ihrer Rangordnung sind – ähnlich wie bei Dante – uneinheitlich. Das Lateinische besitzt mehr Würde als die beiden anderen Sprachen, und das Toskanische scheint, wegen seiner größeren Nähe zum Lateinischen, dem Spanischen überlegen, (S. 257). Ein zweiter Blick zeige jedoch, dass viele spanische Wörter nur deformierte („maskierte“) lateinische Wörter seien („[*vocablos*] *enmarascados*“: S. 259). Die Frage der Rangfolge von Toskanisch und Kastilisch bleibt also am Ende des Dialogs offen.

Was er aber einräumt: seine Muttersprache weise anders als das Toskanische keine bedeutenden Autoren auf, Modelle für den korrekten Sprachgebrauch (S. 123). Mit einem Federstrich tut Valdés so die ganze reiche mittelalterliche Literatur Spaniens ab. Solche vorbildlichen Autoren seien BOCCACCIO und PETRARCA. Einstweilen müssen ihm daher die zu Sprichwörtern geronnene Volkssprache sowie der Sprachgebrauch des toledanischen Hofes als Sprachnorm dienen. Brüsk lehnt Valdés die Autorität ANTONIO DE NEBRIJAS ab, der als Andalusier keine Autorität für das Kastilische sei (S. 124). Das Kastilische stamme, wie etwa Katalanisch und Portugiesisch, direkt vom Lateinischen ab (S. 139). Die Ursprache der Iberischen Halbinsel sei das Griechische gewesen, das vom Lateinischen abgelöst worden sei (S. 132ff.). Beeinflusst worden sei das Kastilische auch vom Gotischen, dann vom Arabischen, die eigentliche Substanz („*el principal fundamento*“, S. 139) der Sprache aber sei das Lateinische.

Wie bei Dante – und aus demselben Grund wie bei ihm – sind die Ausführungen Valdés' über den Rang der Volkssprache nicht einfach auf einen Nenner zu bringen. Sie hängen – wie bei Dante – von der jeweiligen Wahl der Perspektive ab. Zu Anfang des Dialogs lässt der

Autor durch den Gesprächsteilnehmer Marcio die natürliche Sprache vor der Büchersprache rühmen, unter Berufung auf PIETRO BEMBO (1470-1547). Er spricht dabei nicht von der Ammenmilch wie Dante, sondern von der Muttermilch: „*que mamamos en las tetas de nuestras madres*“ („die wir an den Brüsten unserer Mütter saugen“: S. 122). Sie gelte es zu bereichern.

Aber: das Kastilische ist deformiertes Latein, ihm also unterlegen. Im Toskanischen gebe es mehr Wörter, die unmittelbar als lateinische zu erkennen seien, im Kastilischen dagegen entpuppten sich viele Wörter erst auf den zweiten Blick als lateinische (S. 259). Als Beleg wählt er spanische Sprichwörter. Im Hinblick auf die Schwierigkeiten von Übersetzungen betont Valdés dann die Vorzüge jeder Einzelsprache. Das ist derselbe Gedanke, den schon Jahrhunderte früher BEDA VENERABILIS (672/673-735) – im Hinblick auf die Übersetzung aus dem Angelsächsischen ins Lateinische – formuliert hat: „*neque enim possunt carmina, quamvis optime composita, ex alia in aliam linguam ad verbum sine detrimento sui decoris ac dignitatis transferri*“ (*Hist. Eccl. Gent. Angl.* IV, 24)18. Valdés: „(...) *unas cosas se dicen en una lengua bien, que en otra no se pueden dezir assí bien; y en la mesma otra ay otras que se digan mejor que en otra ninguna.*“ – „Einige Dinge lassen sich in einer Sprache gut sagen, die man in einer anderen nicht so gut sagen kann; und in ebendieser anderen gibt es wiederum Dinge, die sich besser sagen lassen als in jeder anderen.“ (S. 226).

Zu Valdés' Zeit bestand in Spanien eine andere Sprachsituation als im Italien Dantes. Es gab zwei öffentliche Sprachen, Kastilisch und Latein. Die Literatur gehörte in den Bereich des Kastilischen, ebenso Verwaltung und mündliche Predigt. Wissenschaft, gedruckte Predigt- und Erbauungsliteratur, Bildungswesen und zwischenstaatlicher Verkehr gehörten zur Sphäre des Lateinischen.¹⁹

Spanisch war längst auf dem Weg zur Weltsprache und beim Aufstieg zu den Gipfeln seiner klassischen Literatur. Valdés erwähnt, es sei im italienischen Adel Mode, Spanisch zu lernen: „[...] *en Italia assí entre damas como entre cavaleros se tiene por gentileza y galanía saber hablar*

castellano“ – „In Italien gilt es unter Damen wie unter Herren als Zeichen von Anmut und Takt, Spanisch sprechen zu können“. (S. 119). CERVANTES (1547-1616) schreibt 1617 hyperbolisch: „... *en Francia ni varón ni mujer deja de aprender la lengua castellana*“ (*Persiles y Sigismunda*, III, 13): „In Frankreich gibt es nicht Mann noch Frau, die nicht Spanisch lernten.“

Ein ganz anderes Sprachbewusstsein brach sich Bahn: Anderthalb Jahrhunderte nach dem *Diálogo de la lengua* bilanziert ein spanischer Autor, nunmehr übertreffe dasselbe Land, das eine Zeitlang in sprachlichen Dingen als grob und barbarisch („*grosera y barbara en el lenguaje*“) gegolten habe, die größten Werke der Antike.²⁰

Anmerkungen:

- 1) Alle Zitate aus *De Vulgari eloquentia* entstammen der Ausgabe von Vittorio Coletti, Mailand, 2011 (1991) (zweisprachig Latein – Italienisch). Alle Zitate aus dem *Diálogo de la Lengua* entstammen der Ausgabe von Cristina Barbolani (*Cátedra – Letras Hispánicas*), Madrid 2006 (1982). Alle Zitate aus *Convivio* entstammen der Ausgabe von Giorgio Inglese, Mailand 1993.
- 2) Leonardo Bruni zitiert nach Eugenio Coseriu, *Geschichte der romanischen Sprachwissenschaft*, Band 1, Tübingen 2003, S. 153.
- 3) F. Marx in: *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum* 23 (1909), S. 434. Zitiert nach: Friedrich Stolz, *Geschichte der lateinischen Sprache*, Leipzig 1910, S. 131.
- 4) *De Vulgari Eloquentia*, hrsg. und übers. von Steven Botteril (*Cambridge Medieval Classics* 5), Cambridge 2005 (1996), S. xviii.
- 5) Ebd., S. xvi.
- 6) Jürgen Trabant, *Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein*. München 2006, S. 86.
- 7) Harald Weinrich, „Das spanische Sprachbewusstsein im Siglo de Oro“, in: *Wege der Sprachkultur*, München (dtv) 1988, S. 155-180. Hier: S. 156.
- 8) Zitiert nach der Ausgabe von Mario Pozzi (zweisprachig Französisch – Italienisch), Paris (Les Belles Lettres) 2009, S. 3. Derselbe Sprecher spielt auch auf Dantes Brotvergleich an, S. 11.
- 9) Ernst Robert Curtius, *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*, Tübingen und Basel 1993 (1948) S. 357.
- 10) Christine Mohrmann, *Le dualisme de la Latinité médiévale*, in: *Revue des Études Latines* 29, Paris 1951, zitiert nach Joseph Pieper, *Hinführung zu Thomas von Aquin*, Freiburg im Breisgau 1967, S. 95.
- 11) Michele Prandi, „Écriture bilingue et traduction dans le passé et dans le futur des langues d'Europe“ in: *Figurationen* 10, 1-2, *Mehrsprachiges Denken*, hrsg. von Marco Baschera 2009, S. 91ff., hier: S. 92.
- 12) Curtius, a.a.O., S. 359.
- 13) Ebd., S. 360.
- 14) Von Wilfried Stroh in: *Latein ist tot, es lebe Latein*, Berlin, 6. Aufl. 2007, S. 162f. Vgl. im Gegensatz dazu das oben (Anm. 5) kommentierte englische Zitat. Stroh nimmt nicht das Textganze in den Blick, sondern wählt eine theoretische Darlegung vom Anfang des Traktates (I, 2) und misst dieses Zitat mit pedantischer Elle am klassischen Latein.
- 15) Curtius, a.a.O., S. 356.
- 16) Von Anne und Henry Paolucci, in: *Dante beyond the Commedia* hrsg. von Anne Paolucci, Wilmington 2004, S. 75 – 162. Das Zitat auf S. 160.
- 17) Vgl. dazu die Angaben in der Einleitung von Juan M. Lope Blanch zu seiner Ausgabe des *Diálogo de la lengua* (*Clásicos Castalia*), Madrid S. 185, S. 11f.
- 18) Vgl. Christoph Wurm, „Die Sprachen des *Beda Venerabilis*“, in: *Forum Classicum* 4/2012, S. 290-296, hier: S. 295.
- 19) Weinrich, a.a.O., S. 155f.
- 20) Fray Jerónimo de San José, zitiert bei Weinrich, a.a.O., S. 169.

CHRISTOPH WURM, Dortmund

Marion Giebel und Albert von Schirnding zu Ehren

Zwei exquisite Vertreter der Klassischen Sprachen haben Jubiläen gefeiert. Beide verdienen auch im FORUM CLASSICUM, der Zeitschrift des Deutschen Altphilologenverbandes, eine besondere Würdigung. MARION GIEBEL feierte schon 2014 ihren 75., ALBERT VON SCHIRNDING im Frühjahr 2015 seinen 80. Geburtstag. Giebel, promovierte Gräzistin und Latinistin, ist allen bekannt durch ihre zahlreichen Veröffentlichungen, mit denen sie als Schriftstellerin in verschiedenen Verlagen die Welt der Antike den Menschen von heute nahebringt. V. Schirnding, Altphilologe, Essayist, Dichter, Literaturkritiker und Journalist, vertritt direkt oder indirekt die Sache der Klassischen Fächer mit Leidenschaft, hoher Kompetenz, einer bewundernswerten Kunst der Interpretation, wie seine vielen Publikationen zeigen. Beide Jubilare sind der Zunft spätestens seit dem Bamberger Kongress 1994 bekannt – mit ihren Vorträgen „Wem gehört die Antike? Oder: Der Kampf *extra muros*“ (Giebel) und „Kam Odysseus nach Ithaka? 50 Jahre Erfahrungen mit dem Humanistischen Gymnasium“ (v. Schirnding). Mittlerweile ist die Zahl ihrer Veröffentlichungen so umfangreich geworden, dass Ihre Aufzählung den hier gegebenen Rahmen sprengen würde. Das Internet liefert dafür den schnellen Überblick. Hier sei nur auf die Werke hingewiesen, die beide anlässlich ihres Jubiläums veröffentlicht haben.

Marion Giebels Buch trägt den Titel: „Vade mecum. Homer, Cicero & Co für unterwegs“, Reclam-Verlag 2015. Der kleine handliche Führer durch die Werke der ihr liebsten griechischen und römischen Autoren – ist gewiss allen Liebhabern von Literatur ein willkommenes Büchlein (200 Seiten).

Albert von Schirndings Publikation ist der „zehnten Muse“ (PLATON) der griechischen Literatur gewidmet. Es ist folgendermaßen titulierte: SAPPHO. Und ich schlafe allein. Gedichte, Beck-

Verlag 2015. Der geschmackvoll gestaltete, knappe (162 Seiten) Broschur-Band bietet zweisprachig Sappho-Gedichte (mit Erläuterungen und einem ausführlichen Nachwort), wobei die neu geschaffene Übersetzung, richtiger: Nachdichtung einmal mehr die einfühlsame und wortgewandte Übersetzungskunst des Autors zeigt; das Buch wird sicherlich gerade von den Freunden der griechischen Dichtung dankbar angenommen.

Beide Werke sind ein Nachweis des herausragenden Engagements der beiden Autoren, in unserer hektischen, erfolgsorientierten Zeit „dem Rausch des Vergessens“ entgegenzuarbeiten. Dieses ihr Bemühen beschränkt sich ja nicht auf ihre Publikationen, es äußert sich zudem in Lesungen, Vorträgen, öffentlichen Diskussionen und Rundfunkbeiträgen. 2009 hat der Gehirnforscher und Nobelpreisträger EREK KANDEL in einem Beitrag der SZ festgestellt: „Der Mensch ist das, was er gelernt hat und an was er sich erinnert. Sein Gedächtnis macht die komplette Persönlichkeit aus, praktisch seine Existenz.“ Giebel und v. Schirnding wollen mit Entschiedenheit die Erinnerung an die Antike wach halten – außerhalb der Mauern der Schule und der Universität mit den Formen, die ihnen möglich, und in den Kreisen, die ihnen zugänglich sind. Sie arbeiten für den Bestand des Gedächtnisses, des persönlichen wie des kollektiven. Sie liefern den Stoff, der der „Menschwerdung“ nicht nur junger Leute eine Chance gibt.

Alle, denen daran gelegen ist, dass die klassischen Sprachen und Literaturen an diesem Prozess der kulturellen Erinnerung weiterhin kernhaft Anteil haben, schulden den beiden Jubilaren Dank. Marion Giebel und Albert v. Schirnding verdienen unsere volle Anerkennung. Zu ihren Geburtstagen sei ihnen deshalb noch nachträglich herzlich gratuliert. Auch im Namen des Verbandes.

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

Mit dem Titel „**Bellum iustum**“ greift der **Alt-sprachliche Unterricht 2+3/2015** ein ohnehin zeitloses, in Hinblick auf die weltpolitische Entwicklung aber besonders bedeutsames Thema auf, das angesichts steigender Anschlagsgefahr in Deutschland und der Flüchtlingsproblematik (*mare nostrum!*) auch in den Wahrnehmungsbe-reich größerer Schülerkreise gelangt ist. Im **Basisartikel** „Zur Denkfigur des *bellum iustum*“ (S.2-13) greift EDITH SCHIROK nach kurzer Dar-stellung des römischen Fetialrechts die in moder-ner Forschung übliche Unterscheidung zwischen einem *ius ad bellum*, *ius in bello* und *ius post bellum* auf und zeigt, dass es zu allen drei Bereichen bereits in CICEROS *De officiis*, wenn auch nicht nach moderner Systematik, differen-zierte Aussagen gibt. Neben spezifisch römischem Denken (die Vernichtung Karthagos wird gerechtfertigt) finden sich bei Cicero auch Paral-elen zu modernen Positionen, etwa bei der Auf-fassung vom Krieg als *ultima ratio* oder der Schonung der Zivilbevölkerung. Nach einem Blick auf vereinzelt Kritik am römischen Impe-rialismus in der Literatur (MITHRIDATES, CRITO-GNATUS, CALGACUS) werden Standpunkte wich-tiger späterer Autoren zum *bellum iustum* skiz-ziert (von AMBROSIUS bis HUGO GROTIUS). – Im **Praxisteil** macht AXEL SCHMITT deutlich, dass „das abendländische Konzept eines ‚gerechten Krieges‘ bereits im Schnittpunkt von griechischer Moralphilosophie, Ethik und Politiktheorie seinen Ursprung hat“ („Der gerechte Kampf gegen die Barbaren. Zur griechischen Theorie des πόλεμος φύσει δίκαιος“, S.14-27; Zitat S.14). Unter dem Eindruck der Perserkriege entwickelte sich zunächst eine Panhellenismus-Idee, die zur politischen These „griechische Freiheit“ vs. „Skla-ventum der Barbaren“ zugespitzt wurde. So sind noch für ARISTOTELES Kriege gegen Barbaren gerecht, weil diese von Natur aus zum Dienen bestimmt seien. Den Panhellenismus-Gedanken nutzten auch PHILIPP II. von Makedonien und anfänglich ALEXANDER zur Rechtfertigung ihrer Eroberungspolitik. Erst die Stoa propagierte die „Gleichheit aller Menschen als Vernunftwesen“

(S. 24). Die beigelegten „Arbeitsaufträge für die Originallektüre“ (ISOKRATES, PLATON, ARISTO-TELES) sichern das Textverständnis zwar in Grundzügen, doch nimmt die Methodik bei Schmitt nur wenig Raum ein; für die zu behan-delnden Texte gibt es lediglich Stellenangaben. – Nicht nur methodische Hinweise, sondern auch schülerfreundlich aufbereitete Textblätter mit Interpretationsaufgaben bietet EVA MÜLLERS und KARIN FRIEDRICHS Beitrag „Die Auseinanderset-zung mit dem ‚gerechten Krieg‘ bei Cicero und Obama“ (S. 28-37). Hier vergleichen die Schüler Auszüge aus CICEROS *De re publica* und *De officiis* mit OBAMAS Rede zur Verleihung des Friedens-nobelpreises 2009. Dabei sollen sie erkennen, „wie das antike Konzept in der politischen Dis-kussion der Gegenwart fortwirkt“ (S. 30) – ein ehrgeiziges Projekt, wenn dem sich hier eröff-nenden Interpretationspotential angemessen Raum gegeben und Obamas Rede im Original gelesen wird. – Über einen eleganten Umweg sollen die Schüler bei BENEDIKT SIMONS („Livius und das *bellum iustum*“, S. 38-47) erkennen, „dass das *bellum iustum* für Livius das fortwährende Motiv aller kriegerischen Auseinandersetzungen mit auswärtigen Gegnern ist“ (S. 38). Vergleicht man OCTAVIANS Stilisierung des Krieges gegen ANTONIUS und KLEOPATRA als *bellum iustum* (bei CASSIUS DIO) mit den einschlägigen Stellen bei CICERO (*De officiis*, *De re publica*), so wird deut-lich, wie eng Octavian sich an die altrömische Tradition hält, um sein Handeln im Bürgerkrieg zu legitimieren. Das *bellum iustum* als Grundmu-ster soll dann jeweils die arbeitsteilige Beschäfti-gung mit drei LIVIUS-Texten zutage fördern (1,22ff.: Krieg gegen Alba Longa; 21,6+16: Sagunt; 21,25: Die Revolte der Boier). Ein in sich stim-miges Konzept mit vollständig aufbereiteten Texten; kritisch anzumerken bleibt, dass Ciceros Kriterien für ein *bellum iustum* bei Livius nur „wiederentdeckt“ werden sollen, für eine Inter-pretation jenseits formaler Kriterien (oder gar für deren Problematisierung) bleibt kein Raum. – PETER GÜNZEL lässt die einschlägigen Äuße-rungen Ciceros in *De officiis* 1,34-37 (als Zusam-

menfassung) mit einigen Stellen bei AUGUSTIN vergleichen, v. a. aus *De civitate dei* („Augustin und das *bellum iustum*. Die christliche Interpretation eines antiken Begriffs“, S.48-55). Ein vergleichendes Tafelbild soll vor allem „die transzendente Sichtweise des Kirchenvaters gegenüber den formalrechtlichen Aspekten Ciceros“ (S. 50) verdeutlichen. Als „Aktualisierung“ werden eine Pressemitteilung BARAK OBAMAS und ein Brief von Papst FRANZISKUS an WLADIMIR PUTIN (beide zum Syrienkonflikt, in Übersetzung) zum Vergleich gegeben. Es überrascht nicht, dass sich Parallelen als „überzeitlich gültige Sichtweisen“ (S. 52) jeweils bei den Männern der Kirche (Gewaltlosigkeit) und den weltlichen Politikern (formalrechtliche Argumentation) finden. Ein wertender Vergleich führt nach Günzels Erfahrung zu lebhaften Diskussionen unter den Schülern. – Als einen Beitrag zur Friedenserziehung will SIMONE ROBITSCHKO ihre Unterrichtseinheit („Der Gedanke eines *bellum iustum* in den *Gesta Francorum*“, S. 56-69) verstanden wissen, in dem sie den Aufruf URBANS II. zum Ersten Kreuzzug (November 1095) mit Passagen aus den *Gesta Francorum* vergleichen lässt. Eindrucksvoll wird dabei die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit deutlich: Hier die rhetorisch geschickte Ansprache Urbans, welche neben der religiösen Motivation auch Argumente in der Tradition des *bellum iustum* verwendet (dazu eine „Checkliste Definitionsmomente“, S.62), andererseits die sprachlich schlichte wie ernüchternde Schilderung der Realität des sogenannten Armenkreuzzugs (*Gesta Francorum* 1,2), bei dem Habgier und Grausamkeit treibende Kräfte sind. – Im Beitrag von MATTHIAS LAARMANN „Thomas von Aquin zum *bellum iustum*. Eine Systematisierung der Friedensethik der Kirchenväter“ (S. 70-79) sollen Schüler anhand der *Quaestio de bello* aus Thomas’ *Summa theologiae* „erkennen, inwiefern er die Argumentation altkirchlicher Autoritäten aufgreift und [...] seine Kriterien eines *bellum iustum*“ erschließen (S. 70). Nichts gegen intellektuelle Herausforderungen auch und gerade im Lateinunterricht, aber die Arbeit mit dem hochmittelalterlichen theologischen Text ist sprachlich wie inhaltlich dermaßen voraussetzungsreich und anspruchsvoll (vgl. auch Laarmann passim), dass

sie wohl eher im Lektürekurs einer kirchlichen Hochschule ihren Platz hat. Bedenklich hoch scheinen auch Anspruch und Voraussetzungen im zweiten Beitrag des Autors: „*Ius gentium* und *bellum iustum*. HUGO GROTIUS’ Suche nach der *legitima auctoritas* in Zeiten des aufkommenden staatlichen Souveränitätsbegriffs“ (S. 90-96). Gleichzeitig scheint die Erkenntnis, dass Grotius „eklatanten Schwächen der zeitgenössischen *bellum-iustum*-Theorien verhaftet“ bleibt (S. 93), als Endpunkt schulischer Interpretationsarbeit nur mäßig attraktiv. – RUDOLF HENNEBÖHL lässt Schüler die „halb moralische, halb amoralische Einstellung der Utopier gegenüber Kriegen“ bei THOMAS MORUS untersuchen („Frieden schaffen ohne Waffen – eine utopische Idee?“, S. 80-89). In der Tat können einige der hier vorgetragenen, rationalistisch-pragmatischen Ideen Grundlage für lebhafte Interpretationsarbeit sein (z. B. Schilder an der Landesgrenze, die ein hohes Kopfgeld auf den gegnerischen Führer versprechen; Selbstmordkommandos zu dessen Tötung; Einsatz von Söldnern zur Schonung der eigenen Bevölkerung). Ein tieferer Zusammenhang mit dem als Einstieg zu behandelnden Gedicht „Es ist Krieg“ von MATTHIAS CLAUDIUS wird allerdings, sofern er denn besteht, nicht aufgezeigt. – Im **AU extra** erläutert PATRICK SCHOLL- MEYER anhand von Kampfdarstellungen römischer und griechischer Reliefs (u. a. des Ludovisisarkophags) die Prinzipien einer „Siegerikonographie“ (S. 102): Während man die eigenen bzw. positiv bewerteten Kampfteilnehmer in Mimik und Gestik beherrscht, zivilisiert und damit überlegen darstellt, stehen ihnen die wilden, „hässlichen“ Barbaren gegenüber, gegen die ein *bellum iustum* geführt und natürlich gewonnen werden muss („Gesichter des Krieges. *bellum iustum* als mimisch-physiognomisches Phänomen“, S. 101-105). – Im **Magazin** schließlich beantwortet TILMAN BECHTHOLD-HENGELHAUPT die Frage „Wie stellt sich das Thema *bellum iustum* im Internet dar?“ (S. 106-109) mit der Vorstellung geeigneter Suchstrategien, im Internet erreichbarer Artikel (u. a. Wikipedia), Stellungnahmen und Publikationen sowie einiger Unterrichtsmaterialien. – Fazit: Dass die sprachlich wie inhaltlich durchweg anspruchsvollen Beiträge aus-

schließlich für die Sek. II konzipiert sind, ist der Thematik geschuldet. Zu Recht bilden meist die einschlägigen Partien bei CICERO Grundlage und Ausgangspunkt der Unterrichtseinheiten. Schade ist allerdings, dass einige moderne Texte ohne „Verfallsdatum“ wie etwa die UN-Charta (kurz erwähnt bei HENNEBÖHL, S.83) oder auch die Friedensdenkschrift der EKD von 2007 (dazu kurz Bechthold-Hengelhaupt, S.107; mit mehrfachem Bezug zum antiken *bellum iustum*) nicht mehr Berücksichtigung fanden.

ROLAND GRANOBS

Das Heft 122/1 (2015) der Zeitschrift **Gymnasium** enthält folgende Beiträge: M. JANKA/M. STIERTORFER: „Von Arkadien über New York ins Labyrinth des Minotaurus. Mythologische Orte in Ovids Metamorphosen und aktueller Kinder- und Jugendliteratur“, S. 1-45. Abstract: Die international überaus erfolgreichen aktuellen Jugendbuchreihen Percy Jackson und Helden des Olymp von RICK RIORDAN, Jack Perdu von KATHERINE MARSH, Die sagenhaften Göttergirls von SUZANNE WILLIAMS und JOAN HOLUB, Die Irrfahrer von GERD SCHERM und Schwein gehabt, Zeus! von PAUL SHIPTON bezeugen die bemerkenswerte Dominanz der griechisch-römischen Mythologie in der gegenwärtigen Alltagskultur. Die rezeptionsphilologische und fachdidaktische Erschließung dieser aktuellen Werke stellt ein Desiderat der Altertumswissenschaften dar. Der Beitrag bringt in interdisziplinär angelegten Textanalysen die deutlich privilegierte Stellung von OVIDS Metamorphosen als gemeinsamem Substrat und nahezu durchgängigem Referenztext der wichtigsten Mythenadaptionen für Jugendliche zur Anschauung. Zunächst wird der gegenwärtige Boom an Mythenpopularisierungen für jüngere Rezipienten sowohl in der neueren Ovidrezeption als auch in der Historie dieses Genres verankert. Sodann erfolgt anhand der postmodernen Adaption von handlungsbestimmenden mythologischen Orten aus Ovids Weltgedicht der Nachweis, wie Ovids komplexe Erneuerung der mythischen Tradition die Gegenwart Autoren zu erstaunlich ähnlichen Verfahren der kreativen Anverwandlung inspiriert hat. - S. GÜNTHER:

„Ein arischer Jesus als jüdische Erfindung? Die (theologische) Debatte um den angeblich nicht-jüdischen Vater Jesu im Nationalsozialismus“, 47-56. *The article outlines the afterlife of the ancient discourse on the father of Jesus between Christians, Jews, and Pagans, especially, the reception of the so-called Panthera legend. In detail, the connection of the inscribed tombstone of the soldier TIBERIUS IULIUS ABDES PANTERA, found in Bingerbrück (Rhineland-Palatinate), with the Panthera legend in the nationalistic-antisemitic theological movement at the end of the 19th and beginning of the 20th century to proof an 'Arian' Jesus is re-examined. Also, the exposure of this paradoxical use of, mainly, Jewish sources and arguments to show a non-Jewish descent of Jesus in a small review article of HANS WINDISCH in 1935 is analyzed. In fact, this review article does not reveal a kind of opposition to Nationalistic Ideology but points to the ambiguity of theological research at this period, which, in the end, has put an end to this kind of 'research' in New Testament Studies in Germany. However, the interest on the father of Jesus in American religious renewal movements as well as in conspiracy theory up to now shows the long afterlife of this ancient discourse.* - J. RAEDER: „Die hellblauen Augen des Kaisers Augustus“, 75-79.

Das Titelthema von Nr. 2/2015 der Zeitschrift **Antike Welt** sind die „Frauen im Alten Orient“. Die Forschungen zu der Rolle der Frau im Alten Orient sind in den letzten Jahren in eine neue Phase getreten und haben zahlreiche Ergebnisse hervorgebracht. In fünf größeren Beiträgen werden verschiedene Aspekte beleuchtet, die von der Frau als Königin bis zur Sklavin die unterschiedlichen Rollen in der Gesellschaft abbilden. So entsteht ein vielgestaltiges Bild, das der Vorstellung der zurückgezogen lebenden Frau so gar nicht entsprechen möchte. - HELGA VOGEL, „Frauen in Mesopotamien – Lebenswelten sumerischer Stadtfürstinnen“, 8-13. - NICOLE BRISCH, „Gelehrte Frauen im frühen Mesopotamien – Schrift- und Gelehrtentum als weibliche Domäne“, 14-18. - Ulrike Steinert, „Von inneren Räumen und ‚blühenden‘ Landschaften – Der weibliche Körper in der babylonischen Medizin“, 19-25.

– REGINE PRUZSINSZKY, „Vielseitig und kreativ – Musikerinnen im Alten Orient“, 26-31. – SAANA SVÄRD, „Machtvolle Frauen – Die neuassyrischen Königinnen und ihre Haushalte“, 32-36. – Ferner sind zu erwähnen: W. LETZNER, „De aquaeductu atque aqua urbium Lycia Phamphylliae Pisidia – Das Erbe des Sextus Julius Frontinus“, 62-65. – MARION BOLDER-BOOS, „Apollo, Aesculap, Hercules – Ein altes Kultareal in Ostia“, 68-75. – KL. BARTELS, „Das Trojanische Pferd. Griechen im Bauch und ‚Trojaner‘ auf der Harddisk“, 97.

„Pilgern zu Göttern und Heiligen“ lautet das Titelthema in **Heft 3/2015** der Zeitschrift **Antike Welt**. Pilgerzentren hatten in der Spätantike eine enorme religiöse, politische und wirtschaftliche Bedeutung. Die Pilgerreise zu einem heiligen Ort ermöglichte ein unmittelbares „Begreifen“ der Heilsgeschichte vor Ort sowie den persönlichen Kontakt mit den sterblichen Resten heiliger Frauen und Männer. Sie diente darüber hinaus der spirituellen Einkehr und der Hoffnung auf überirdische Hilfe im Lebenskampf. Doch wo liegen die Wurzeln dieses heiligen „Massentourismus“. Wie sah „Pilgern“ in der Antike aus? Gab es solche religiös motivierten Reisen überhaupt? Dem „Massenphänomen Pilgern“, das alle gesellschaftliche Schichten erfasste, geht INA EICHNER nach: „Für Seelenheil und Lebensglück – Das Pilgerwesen von seinen vorchristlichen Wurzeln bis in christliche Zeit“, 8-11. – „Kollektive und individuelle Pilgerreisen in der vor- und frühchristlichen Antike“ stellen ANNA COLLAR, WIEBKE FRIESE und TROELS MYRUP KRISTENSEN vor: „Pilgerreisen der griechisch-römischen Antike“, 12-17. – Ein beliebtes Reiseziel war bekanntlich Ephesus: CHR. SAMITZ, „Groß ist die Artemis der Ephesier“ – Das Heiligtum der Artemis in Ephesos und seine Besucher“, 18-23. – Die steigende Popularität heutiger Pilger- und Wallfahrten befördert Untersuchungen zum antiken Pilgerwesen in Spanien und Frankreich: J. HANKE, „Abseits des Alltages – Vorchristliches Pilgerwesen in den römischen Nordwestprovinzen“, 24-32. – M. RITTER, „Guter Glaube und bare Münze? – Die Rolle von Eulogien für das Pilgerwesen im Byzantinischen Reich“, 33-38, untersucht die ökonomische Dimension des Reisens. Eulogien

bezeichnen durch Kontakt mit Körper- oder Kontaktreliquien geheiligte Substanzen und sind zu unterscheiden von auf Märkten lizenziert gehandelten Devotionalien. – In diesem Heft wird „ein feines und etwas anderes“ (2012 eröffnetes) Museum am Limes zwischen Weißenburg und Aalen vorgestellt: „Am Welterbe geht es rund. Limesmuseum Ruffenhofen“, 86-89. Es ist für den Museumspreis 2015 nominiert. Online zu erreichen unter www.limesmuseum.de. – KL. BARTELS, „Alt werde ich, und stets lerne ich vieles hinzu.“ Von dem alten Solon ...“, 97.

„Jesus der Heiler“ lautet das Titelthema von **Heft 2/2015** der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel**: Die Erzählungen über Jesus, den Heiler, führen uns in eine fremde Welt, in der „heil sein“ anders verstanden wurde als heute. Vor allem war Gesundheit mit einer intakten Gottesbeziehung verknüpft. Das vorliegende Heft „Jesus der Heiler“ lädt zu einer Entdeckungsreise durch die altorientalischen, alttestamentlichen, griechischen, frühjüdischen und christlichen Heilungsvorstellungen ein – um nach dieser Reise einen neuen Blick auf unsere heutiges Konstrukt von Heilung, Gesundheit und Krankheit zu werfen. Denn das antike Gesundheitsverständnis ist teilweise nahe an modernen Konzepten, die wieder stärker in den Blick nehmen, dass wir als Menschen mit unserem Körper auf alles reagieren, was uns umgibt: das soziale Umfeld, die eigene Biografie ... Von insgesamt elf Beiträgen zum Thema seien folgende genannt: HELGA KAISER, „Rettende Berührung. Die Heilungen Jesu im Umfeld antiker und moderner Medizin“, 8-10. – R. ZIMMERMANN, „Der Wahrheit auf der Spur. Erzählte Erinnerungen an die Heilungswunder Jesu“, 12-19. – Angelika BERLEJUNG, „Ich bin der Herr, dein Arzt“. Krankheit und Heilung im Alten Orient und im Alten Testament“, 26-33. – B. KOLLMANN, „Den menschlichen Körper verstehen. Die Heilkunst der Griechen“, 34-43. – M. HOFFMANN, „Heilung durch Gott oder durch die Ärzte? Die frühjüdische Auseinandersetzung um die Heilkunde“, 49-53. – E. E. POPKES, „Jesu Auftrag, Kranke zu heilen. Die Heilungen der Nachfolger und Nachfolgerinnen“, 54-59. – A. MÜLLER, „Arzt für den Leib oder die Seele? Heilung, Heiler und Therapiezentren im frühen

Christentum“, 60-67. – K.-H. LEVEN, „Heilkult und Wunderglaube von Asklepios bis Lourdes“, 68-74.

Die Zeitschrift der Bayerischen Akademie der Wissenschaften **Akademie aktuell, Ausgabe 02/2015**, hat den Schwerpunkt „Alte Welt heute. Neue Projekte und Ergebnisse aus den Altertumswissenschaften“. Sie umfasst 15 Beiträge und ist auch online zugänglich unter http://www.badw.de/de/publikationen/akademieAktuell/2015/53/00_gesamte_Ausgabe_0215.pdf. Den Reigen beginnt U. KONRAD, „Hereinspaziert, hier gibt's die ganze Welt'. Babylon – Phantasmagorie und Imagination in der Oper von PETER SLOTERDIJK und JÖRG WIDMANN“, 10-15. – W. SALLABERGER, „Bierbrauen und Schafzucht im Alten Orient. Neue Erkenntnisse zur Kultur Mesopotamiens in der Frühen Bronzezeit“, 16-20. – M. P. STRECK, „Ein Arzt ohne Sumerisch-Kenntnisse ist ein Idiot. Was uns eine Humoreske aus dem 9. Jahrhundert v. Chr. über die Bedeutung des Sumerischen im Alten Orient erzählt“, 21-23. – J.-U. HARTMSANN, „Literatur ohne Schrift? Der Sonderfall Indien. Eine Jahrtausendealte Kultur blieb lange ohne Schrift“, 26-28. – M. WILD und W. ZANIER, „Die raetische Siedlung von Pfaffenhofen-Hörtenberg in Tirol. Archäologische Ausgrabungen in der größten eisenzeitlichen Siedlung Nordtirols“, 34-39. – H. Ottmann, „Antike ohne Ende'. Die politische Philosophie der Gegenwart bezieht sich in vielen Aspekten auf das Denken der Antike“, 42-44. – W. D. LEBEK, „Helfen Lateinkenntnisse muttersprachliche Texte besser zu verstehen? Steigert das Erlernen des Lateinischen die Texterfassungskompetenz?“, 45-49. – M. HOSE, „Das Verschwinden antiker Texte – von Katastrophen und Kanonisierungen Literaturgeschichte als ‚Verlustgeschichte‘“, 50-53. – ROBERTA MARCHIONNI, „Latein als Sprache des *Thesaurus linguae Latinae*. Alle Artikel des ersten vollständigen Wörterbuchs der antiken Latinität sind auf Latein verfasst. Warum?“ 54-57. – M. ZIMMERMANN, „Stadt und Mikroregion in der Antike. Ein neuer Forschungsverbund untersucht antike Städte im regionalen Kontext“, 58-61. – M. BENTZ, „Töpferhandwerk in der griechischen Stadt Selinunt. Erste Ergebnisse der Ausgrabung

eines griechischen Töpfer Viertels auf Sizilien“, 62-66. – N. ESCHBACH, „Scherben bringen Glück. Anmerkungen zur Arbeit in Museen und Sammlungen für das *Corpus Vasorum Antiquorum*“, 67-71. – INGEBORG KADER, KYOKO SENGOKU-HAGA, CHR. ANTHES und KATSUSHI IKEUCHI, „Archäologische Sehschule 2.0. Was passiert, wenn Klassische Archäologie und Informatik aufeinandertreffen?“, 72-77.

Auf Seite 1 der österreichischen Zeitschrift **Circulare (1/2015)** liest man über die aktuellen Schülerzahlen in den Fremdsprachen: „Latein nach wie vor an der Spitze“; nach Englisch ist Latein die mit Abstand meistgelernte Fremdsprache Österreichs, schreibt M. SÖRÖS. – Über das Ergebnis einer Arbeitsgruppe der *Sodalitas* wird von RENATE OSWALD auf S. 2 berichtet „Informelle Kompetenzmessung – jetzt auch in Latein“ (vgl. dazu: <https://bifie.at/node/1893>). – DANIELA HUDRIBUSCH und V. STREICHER erzählen von einer speziellen Bildungsveranstaltung für die Teilnehmer der Bundesolympiade: „XXVI. *Certamen Latinum et Graecum* – Bregenz, 14.-18. September 2014“ (Seite 3f.). – Über den Stand der Dinge bei EUROCLASSICA berichtet A. REITERMAYER (S. 5).

Latein und Griechisch in Hessen, Heft 1-3, 2014/15. Das Doppelheft 2014/15 bietet eine Neuerung, nämlich eine Schwerpunktsetzung, in diesem Fall den Schwerpunkt „Kompetenzorientierung“. Angesichts der Fülle interessanter und lesenswerter Beiträge ist es sehr angenehm, dass das ganze Heft online aufzurufen ist: <http://www.alte-sprachen.de/extra/2006/03/Forum-Schule-Heft-1-3-2014-15-II.pdf>. Die wichtigsten Beiträge: S. GÜNTHER, „(Nur) Erinnerung an die gute, alte Zeit? Zur Funktion des *Divus Augustus* in der Münzprägung der Frühen Kaiserzeit“, 6-14. – ANNA ELISSA RADKE, „Zu Horaz, c. II,20,6.7“, Seite 15-18. – ANNA ELISSA RADKE, „Kann man heute noch auf Latein dichten? Über den zweisprachigen (englisch-lateinischen) Lyrikband von STEPHANUS COOMBS *In perendinum aevum*“, 18-31. – A. WESCHKE, „Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2014“, 31-35. – NORA BORCHMANN, „Neuer Zugang zur alten Sprache: Hat es heute Sinn, im

Unterricht aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen? Ergebnisse und Auswertung einer Online-Umfrage unter Lateinlehrern zum Thema ‚Deutsch-lateinische Übersetzungen in der Schule‘, 36-49. – H. Reul, „Einführung des Perfekts ohne Knoten im Hirn, Oder: Probleme bei der Auswahl des richtigen Lehrbuchs“, 49-61. – Zum Schwerpunkt: Kompetenzorientierung im Lateinunterricht: K. BARTELS, „Stichwort Kompetenz“, 62f. – Chr. HÖHLER, „Kompetenzorientierung am Ende? Ein Prinzip guten Unterrichts zwischen Innovationsrhetorik und Insel des Vergessens“, 63-71. – BARBARA LYNKER, „Diagnostik im Lateinunterricht. Ein Diagnostetest zu Beginn der Einführungsphase der Sekundarstufe II“, 71-85. – U. HINTZ, C. HÖHLER, A. NICK, „Kumulatives Lernen im Lateinunterricht“, 85-94. – CHR. HÖHLER, „Was ist Schein und wer ist schön? – Ein Blick auf Rom mit den Augen des Martial“, 94-109. – KATRIN FISCHER, „Inwieweit kann die antike Geschichte von Pygmalion von existentieller Bedeutung für Jugendliche heute sein? – Ein Beitrag zur Verbesserung der Text- und Kulturkompetenz im Rahmen der Interpretation und Rezeption eines lateinischen Textes (Ovid) in der E-Phase“, 110-119. – H.-A. KOCH, „Am Ende des Latein? – Plädoyer für eine vitalisierende alte Sprache“, 119-121.

Im **Mitteilungsblatt des Landesverbandes NRW im DAV, Heft 1/2015**, findet man einen Aufsatz von CHR. WURM „Hero und Leander“, 4-10. Anschließend legt J. GEUTING einen Elternbrief zur Wahl von Latein vor, formuliert als „Entgegnung auf den Aufsatz von FR. J. HAUSMANN ‚Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht‘ in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. Aufl. 1995“, 11-14. – Ein humorvolles Gedicht zur Beibehaltung des Latinums in NRW steuert F.-J. SIMON bei, 15-19.

In **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg, Heft 1/2015**, ist ein Nachruf von J. REINSBACH auf den hochverdienten langjährigen Berliner Fachseminarleiter JOACHIM RICHTER REICHELHM, verst. am 3.5.2015, zu lesen. – A. FRITSCH stellt unter dem Titel „*Humanitas und Latinitas*. JOHANN AMOS COMENIUS als lateinischen Schriftsteller“ vor, 3-15 und 16-23.

– Dass und wie Latein Vergnügen bereiten kann, zeigt ST. KIPF: „Spielen wie die alten Römer. Fachdidaktisches Studium im Lehr-Lern-Labor“, 23-30. – ANDREA WEINER berichtet von einer großen Veranstaltung, bei der Brandenburger Schüler/innen ihre Projektergebnisse einem Plenum vorstellten: „Gymnasiasten überzeugen auf Schülerkongress an der Universität Potsdam“, 30-32. – Diese Nummer ist als pdf bereits fertiggestellt und wird als erste ausschließlich online erscheinen.

Soeben ist das **Heft Nr. 16/Frühjahr 2015** von **Pro Lingua Latina** mit einem Umfang von 220 Seiten und einer Auflage von 500 Exemplaren verschickt worden (ausgewählte Artikel und vollständiges Inhaltsverzeichnis: <http://www.pro-lingua-latina.de/pl16.htm>). Dr. HERMANN KRÜSSEL ist die Seele des Unternehmens, des Aachener Vereins zur Förderung der Lateinischen Sprache in Schule und Öffentlichkeit. Schon eine Aufzählung der etwas umfangreicheren Beiträge (inclusive etwa 400 Abbildungen in Farbe und diversen lateinischen Werbe-Inseraten) lässt die Vermutung zu, dass mit dieser Zeitschrift kein Jahrbuch eines Gymnasiums oder eine Publikation eines fachkundigen Geschichtsvereins mithalten kann. Vieles ist noch dazu amüsant und unterhaltsam. Auf eine Terminliste der 2015 geplanten Aktivitäten und eine Chronologie der zahlreichen Exkursionen 2014 folgen Chronogramme seitenweise (7-13), eine Gattung, die H. KRÜSSEL für unsere Zeit wieder neu entdeckt zu haben scheint; zahlreiche Leserinnen und Leser haben sich auf dieses kluge Spiel mit den römischen Zahlzeichen eingelassen und legen Belege ihres Könnens vor. – TH. OHM stellt denn auch einen solchen Chronogramm-Künstler vor, den Vredener Dr. BERND KEMPER: „Chronogramme. Lettern offenbaren Geheimnis“ (S. 15). – Von V. SCHREIER stammt eine „Kurze Einführung in die Sonnenuhr des Apostelgymnasiums (in Köln): Der Schulhof als Ziffernblatt“. – Gleich daneben gibt es die lateinische Version des Artikels: „*De cavaedio scholari in horologium solarium redacto. Latine verterunt SILVANUS MERTENS et CAROLUS AUGUSTUS NEUHAUSEN*“, 19-22. – Vom „Wandertag zum Römisch-Germanischen

Museum“ erzählt IRIS BISCHOPS aus der Klasse 7c: „Zu Besuch bei Pöblicius“, 24-25. – Im Nachdruck aus der Zeitschrift MünzenRevue 46,9 (2014), 57-61 erscheint der Aufsatz von S. GÜNTHER: „(Nur) Erinnerung an die gute, alte Zeit? Zur Funktion des *Divus Augustus* in der Münzprägung der Frühen Kaiserzeit“, 26-30. – H. KRÜSSEL schreibt über „Die Gartenanlagen in der *Villa di Livia*. Ein Blick in die Zeit der *Prima Porta* zur Zeit des Augustus. Faszinierende Einblicke durch MATILDE CARRARA“, 31-33. – Es folgen mehrere Seiten mit Epigrammen zum 2000. Todestag des AUGUSTUS am 19. August 2014. – Ein Vortrag über die Entdeckung und Bergung der tonnenschweren Quader des PÖBLICIUS-Grabmals ließ den unglaublichen Kriminalroman eines archäologischen Unternehmens nachvollziehen; H. KRÜSSEL nimmt den Leser mit in diese Veranstaltung: „Als das Grabungsfieber JOSEF GENS packte“, 37-48. – Über den Erfolg beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen berichten die Akteure JOHANNA AUGUSTIN, KATRIN FUNKEN, MARIA GEERTS und KATHARINA WEISKORN selbst: „Shopping Queen mit Ovid. Von der Idee bis zur Prämierung“, 45f. – Viele Seiten im Heft sind KARL DEM GROßEN gewidmet, etwa „*SEDES REGNI VEL IMPERII*. Eine lateinische Führung durch die Karlsaustellung Orte der Macht“ von H. KRÜSSEL, 48-61. – J. BAUMGARTEN: „Das Kloster Fulda im Zuge der karolingischen Bildungspolitik“, 62-65. – F. DE LA HAYE outet sich als Eisenbahnfan mit dem Beitrag „*Frugiferos celeret motus immobilis ipse*. Eine Inschrift vor einer Bahnbrücke im Göltztal“ (im Vogtland unweit von Dresden), 68f. – in weiteren Beiträgen geht es um das „vergessene Judenviertel in Aachen“, 70ff, um „Inschriften im Urkundensaal des ehemaligen Stadtarchivs Aachen“, 73-76, um den „30. Durchgang des

Certamen Carolinum“, 77f., um „Die Wirkung von Musik nicht nur auf den Geist, sondern auch auf den Körper?“ (von JULIA MARIA KIM), 79-87, um „die Interpretation und Wirkungsgeschichte einer oft missverstandenen Aussage JUVENALS: *Mens sana in corpore sano*“ von JUDITH GERIGK, 88-95, und „den wahren Wert des Reisens nach SENECA, ep. 28,1-5“ in der Interpretation von ISABEL BOLDRICK, 97-101. – D. DETIÈGE erläutert „*Qua facie Carolus (certissime non) fuerit*“, 102-110. – Die nächsten drei Artikel stammen wieder aus der Feder von H. KRÜSSEL: „Eine mittelalterliche Klosteranlage entsteht. Die karolingische Zeit lebt im *Campus Galli* bei Meßkirch“, 111-109, „Eine Synthese romanischer, gotischer und moderner Zeit. Führung durch die romanische Kirche St. Andreas in Köln“, 115-119, „Die Jagdleidenschaft des Kurfürsten CLEMENS AUGUST. Allegorisch-mythologische Einblicke in das barocke Jagdschloss Clemenswerth“, 120-134. – Zwei Höhepunkte zum Schluss: Die Facharbeit von KATHARINA MÜLLER: „*In tristissimam inundationem anni 1809*. Übersetzung und sprachliche Interpretation der lateinischen Elegie (gleichen Titels) von S. SPEYERT VAN DER EYCK unter Berücksichtigung des historischen Kontextes sowie der Entwicklung des Hochwasserschutzes am Niederrhein“, 135-146, sowie H. KRÜSSEL und J. GENS: „Das Kölner Pöbliciusdenkmal. Neue Erkenntnisse aus philologischer, epigraphischer und technisch-archäologischer Sicht“, 155-197. – Ein Bonbon zum Schluss: „*Carolo Magno septuagenario*. KARL NIEDERAU zur Vollendung des 70. Lebensjahres“ (S. 215f) von F. BOLTE, eine originelle Bilderfolge voller Witz und Anspielungen auf zwei große Aachener Karlis. Der Lateinkollege Niederau hätte den Aachener Karlspreis längst verdient: „Karl, Du bist der Allergrößte: *Carolus Maxissimus!*“

JOSEF RABL

Badisches Landesmuseum Karlsruhe (Hrsg.), Imperium der Götter. Isis, Mithras, Christus. Kulte und Religionen im römischen Reich, Darmstadt 2013 (Konrad Theiss-Verlag), 480 S., 336 Abb., EUR 39,95 (ISBN 978-3-8062-2871-7).

Lohnt eigentlich die Besprechung eines Ausstellungskataloges, wenn die Ausstellung selbst längst beendet ist (18.05.2014) und die Exponate in ihre Magazine und Vitrinen anderenorts zurückgekehrt sind? Ist eine solche Rezension für Leser überhaupt noch interessant?

Fragen dieser Art sind zumindest für das vorliegende Buch eindeutig zu bejahen. Auch nicht ohne Grund nennt der Rez. den Katalog ein Buch, geht doch seine Konzeption weit über den Rahmen eines Katalogs hinaus: Der Band enthält auf seinen beeindruckenden 480 Seiten nicht nur 384 Objektbeschreibungen von 340 Katalognummern, sondern auch 46 Beiträge von 42 Autorinnen und Autoren.

Sogar die meisten der in Karlsruhe gezeigten Exponate sind entweder im Katalogteil oder innerhalb der Beiträge großformatig und farbig abgebildet, so dass sich der Leser selbst nach dem Ende der Ausstellung noch einen guten Eindruck von ihnen verschaffen kann. Vor allem aber wird ihre Einbettung in die historischen, kulturhistorischen und geistesgeschichtlichen Umstände der Spätantike durch die Textbeiträge unter fünf Aspekten gründlich und glücklich vorbereitet. Gerade dadurch erhält dieser Katalog seinen Buchcharakter: 1. Religio Romanorum. Götter, Kult und Religion bei den Römern, 2. Machtvolle Göttinnen. Kulte der Magna Mater und der Isis, 3. Göttliche Stierbändiger. Kulte des Mithras und des Jupiter Dolichenus, 4. Die Vielen und der Eine. Monotheismus und das Ende der paganen Kulte, 5. Entdeckungen und Wirkungen. Die Rezeption „orientalischer“ Kulte und Religionen. Die Hauptthese, der sich die zahlreichen Beiträge unterordnen, besteht dabei in der inzwischen weitgehend akzeptierten Annahme, dass „die Zeit zwischen AUGUSTUS und JUSTINIAN oder zwischen JESUS und MOHAMMED [...] eine religionsgeschichtliche Experimentierphase {war}. Dutzende von Glaubensrichtungen und Weltanschauungen warben

um Anhänger, und lange war unklar, welche sich durchsetzen würde“, wie es A. DEMANDT, 338 formuliert. J. RÜPKE spricht deshalb auch von einer Epoche, sc. der Spätantike, „außerordentliche[r] religiöse[r] Innovationskraft“, 39. Und H. SIEBENMORGEN, der Direktor des Badischen Landesmuseums, präsentiert in diesem Geist als Teil des Ausstellungskonzeptes „die Freiheit [...] auf ‚gleicher Augenhöhe‘ Dinge im Vergleich zu zeigen, die in einer apologetischen Sicht als unvergleichbar gelten könnten“, 7. Insgesamt entsteht so durch das in der Ausstellung gezeigte Nebeneinander der konkurrierenden religiösen Vielfalt mit ihrer gegenseitigen Beeinflussung vor allem in den Beiträgen ein noch ungewohnter Blick auf die übliche Sicht der abendländischen Tradition. Er macht das Buch nicht zuletzt auch aufgrund seines moderaten Preises geradezu als modernes Handbuch über spätantike Religiosität empfehlenswert.

Aber natürlich gibt es auch in einem solchen Werk Bedenkenswertes und Kritikwürdiges, etwa wenn Autoren zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangen, z. B. in der Frage der Armenfürsorge bei den Christen. H. C. BRENNECKE berichtet auf der Grundlage antiker Quellen, dass auch „bedürftige Nichtchristen [...] regelmäßig Hilfe und Unterstützung {erhielten}“, 340, während CHR. MARKSCHIES davon spricht, dass „nur Angehörige der neuen Religion versorgt {wurden}“, 378. Es ließe sich außerdem fragen, warum der Manichäismus keine Berücksichtigung gefunden hat, oder darauf hinweisen, dass es nach wie vor fraglich ist, ob man mit K. M. GIRARDET, 332, KONSTANTIN schon im Jahre 311 einen Christen nennen darf, zeigt ihn doch ein Silbermultiplum von 315 (Nr. 218) zwar mit dem Christusmonogramm, aber auch mit der Victoria und weist doch auch DEMANDT, 339, noch für das Jahr 325 auf seine Verehrung von Helios-Sol hin. Schließlich erfolgte seine Taufe bekanntlich erst auf dem Totenbett anno 337.

Irritierender aber sind Ungereimtheiten in den Objektbeschreibungen: Die Inschrift der Grabstele Nr. 281 wird trotz guter Lesbarkeit nicht wie sonst üblich in der Beschreibung wiedergegeben bzw. aufgelöst. Der Vorschlag des

Rez. lautet deshalb: *INNOCENTI S(ub) P(oena) O(bito) QUEM ELEGIT DOMINUS PAUSAT IN PACE FIDELIS X KAL SEPT SEPTEMBER*: „Einem unter der Folter unschuldig Gestorbenen, den Gott erwählt hat. Gläubig ruht er in Frieden. 23. August.“ Bei einer Grabstele unter Nr. 244 fehlt die Übersetzung des Zusatzes *BENEMERENTI* zum Namen der Verstorbenen *LICINIA AMIAS*. In der Auflösung des Akronymes *IXΘYC* in Nr. 249 sind das Schlussigma des Namens Christi ausgelassen, Buchstaben verwechselt und Akzente falsch gesetzt, also *Ιησοῦ* statt *Ιησοῦς*, *θεοῦ* statt *θεοῦ*, *Coτήp* statt *Coτήp*. Unter Nr. 283 wird *OBI OCTA YTA* mit „So ist das Leben“ übersetzt. Im Zusammenhang der Grabinschrift dürfte die Übersetzung eher in den Worten: Tod – Gebeine – Leben [*OBI(tus) – OSTA – VITA*] bestehen. Die Auflösung der Abkürzungen P und Z auf dem Objekt Nr. 269 wirft weitere Fragen auf, denn sie wird mit *P(ie) Z(eseis)* angegeben. Als Mischform zwischen Latein und Griechisch ergibt sie auf der ausgestellten Glasschale durchaus Sinn („Du wirst fromm leben“), weil der Zusatz *VIVAS IN DEO* vorangestellt ist. Allerdings ist die angegebene Übersetzung „trinke, Du wirst leben“ unmöglich. Denn sie würde die Transkription *P(ine) Z(eseis)* voraussetzen, was aber ein Π als Gravur in der Schale erwarten ließ. Deutet man hingegen den Buchstaben als griechisches P, wird als Auflösung *ρῦθήση* *R(ythese)* „Du wirst gerettet werden“ am wahrscheinlichsten. Ähnlich Problematisches gilt für die Glasschale Nr. 270. Dort ist ebenfalls eingraviert *VIVAS IN DEO Z*; hier wird als Auflösung der Abkürzung *Z(eses)* geboten und als Übersetzung: „Du sollst leben in Gott, damit Du lebst.“ Dass das Futur *ζήσεις* finalen Charakter hat, vermag der Rez. einmal abgesehen von der falschen Transkription nicht nachzuvollziehen. Die Beschreibung von Nr. 253 lässt *Portikus* zu einem Maskulinum statt des richtigen Femininums mutieren. Auf S. 443 wird der Titel eines Gemäldes von H. G. SCHMALZ fälschlich mit *Christianes ad leones* angegeben statt richtig: *Christianae ad leones*. Der Irrtum dürfte auf den Internetseiten von *artnet.com* und *artprice.com* beruhen. Hat etwa eine oberflächliche Internetrecherche die seriöse Autopsie ersetzt?

Derartige Defizite in den Objektbeschreibungen mag man für Quisquilien halten, aber nach dem Geschmack des Rez. schmälern sie nicht nur den Lesegenuss, sondern auch die Zitierfähigkeit des gesamten Buches, das sich wie oben dargestellt ansonsten durch einen hohen wissenschaftlichen Standard und sehr gute Abbildungen auszeichnet.

MICHAEL WISSEMANN, Düsseldorf

Katharina Waack-Erdmann: Aspasia, Diotima und ihre Ahnfrauen im Alten Testament. Weisheitslehrerinnen im AT und bei Platon. In: Thomas Gutknecht, Heidemarie Bennent-Vahle, Dietlinde Schmalfuß-Plicht (Hg.), Philosophische Praxis als Existenzmitteilung, Reihe: Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Philosophische Praxis (IGPP), Band 6, Berlin 2015, S. 181-208.

In der von THUKYDIDES überlieferten „Gefallenenrede“ des PERIKLES steht auch der Satz, Frauen sollten in der Öffentlichkeit gar nicht wahrgenommen werden, weder positiv noch negativ (*Hist.* II 45). In der Tat: In der griechischen Antike hatten nur Männer politische Funktionen inne. Dass dies in anderen Kulturkreisen in jener frühen Zeit nicht weniger der Fall gewesen ist, darf angenommen werden. Doch hatten Frauen damals wirklich keinen Einfluss auf das Leben der Gemeinschaft, in der sie lebten, auf die Entwicklung ihres Stammes, auf das Schicksal ihres Volkes? Durch ihren Rat, durch ihre Tat? Vielleicht sogar lehrend, anregend, weisend? Kraft ihrer Weisheit, ihres Wissens und Könnens, ihrer an göttlichen Normen orientierten Lebensform? Konnten sich Frauen nicht als „Weisheitslehrerinnen“ in ihrem Volk bewähren?

KATHARINA WAACK-ERDMANN ist dieser Frage an Texten des Alten Testaments und der griechischen Philosophie nachgegangen. Die „Existenzmitteilungen“ der Bibel setzt sie mit Existenz Erfahrungen in den Reden zweier platonischer Dialoge vergleichend miteinander in Beziehung. Zunächst wird an den beiden Paaren „DEBORA und JAËL“ (Buch der Richter, c.4) und „NAOMI und RUT“ (Buch Rut) nachgewiesen, dass Debora und Naomi verschiedene Typen „weiser Frauen“ im Sinne alttestamentlicher Weisheit repräsentierten und in jeweils ganz ver-

schiedenen Situationen im Einsatz für ihr Volk den Rahmen der ihnen traditionell zgedachten Frauenrolle sprengten. Debora, als eine „der charismatischen Helden“, Richterin und Prophetin zugleich, befreite einst durch weisen Rat zusammen mit Jaël ihr Volk Israel von der Bedrohung durch die benachbarten Kanaanäer und verschaffte ihrem Volk 40 Jahre Ruhe. Naomi, die den Typ der weisen „Familienfrau“ repräsentierte, setzte – wegen ihrer Weisheit, Würde und Warmherzigkeit allseits respektiert – den Erhalt ihres Landbesitzes durch, so dass sie dank der Heirat ihrer Schwiegertochter Rut die stammesgeschichtliche Voraussetzung für den späteren König DAVID schuf. Solchermaßen hätten sich, so Waack-Erdmann, Debora und Naomi als „Weisheitslehrerinnen“ erwiesen und seien gewissermaßen „Ahnfrauen“ von weisen Frauen wie ASPASIA und DIOTIMA, die in PLATONS „Menexenos“ bzw. „Symposion“ eine tragende Rolle spielen.

Aspasia, die einzige Frau, die sich in der Polis Athen einen Namen gemacht hat, war Lebenspartnerin des Perikles, der in seiner Stadt die Demokratie zu einem ersten Höhepunkt führte. Über diesen Staatsmann hat jene Frau – zumindest indirekt – Einfluss auf das politische Geschehen ihres Lebenskreises genommen. Als Heiratsvermittlerin habe sie, so berichten andere Quellen, durch die Kunst der Rhetorik, die sie beherrschte, junge Leute in ihrer Partnerwahl belehrt, also kraft ihres Wissens und Könnens über den normalen Rahmen ihrer Frauenrolle hinaus Wirkung erzielt. In Platons „Menexenos“, in dem es in der Diskussion um „die Rede auf die Gefallenen“ geht, trägt SOKRATES die Rede seiner eigenen Rhetoriklehrerin Aspasia vor. Darin spricht die Frau und Mutter rühmend vom Mut der Gefallenen für ihre Heimat, für die Mutter Erde, die sie hervorgebracht habe. Die göttliche Ausrichtung der Einwohner Attikas habe „die ganz einzigartige Staatsverfassung“ ermöglicht, die sich durch Freiheit und Demokratie auszeichne. Die gefallenen Männer hätten jetzt wie früher bei Marathon die Freiheit verteidigt. Durch sie hätte sich Athen als „Helferin“ der übrigen Griechenstädte erwiesen. Aspacias mütterlich sorgende Seite, „ihre Mutterperspektive“ manifestierte sich in der Bitte, sich um die Frauen und Kinder der Toten zu kümmern.

Aspasia hat, so darf man aus dieser von Menexenos als „außergewöhnlich“ beurteilten Rede folgern, mit ihren Ideen auch dem „großen Perikles“ bei der Abfassung seiner Rede geholfen. In gewisser Weise wirkte sie durch Rat und Tat belehrend und weisend auf den Fortgang des politischen Geschehens ein.

Diotima, in Platons „Symposion“, wohl nur eine literarische Person, aber in ihrem Wesen und Wirken einer real existierenden Frau ihrer Zeit nicht fern, präsentiert sich in ganz anderer Weise als „Lehrerin“ über den ihr von Natur gemäßen Raum hinaus. Im Dialog geht es darum, ob Eros ein Gott sei. Wozu mehrere Gäste bei dem Symposion Stellung beziehen, auch Sokrates. Sein Redebeitrag gibt ein Gespräch zwischen ihm und Diotima wieder. Es läuft darauf hinaus, dass Eros „ein Mittelding zwischen Gott und Mensch“ sei und sich als Vermittler zwischen den Göttern und Menschen erweise. Als Sohn der Penia („Armut“) und des Poros („Beschaffung“) laufe er einerseits wie ein Bettler herum, andererseits strebe er dem „Schönen und Guten“ nach. Indem Eros im Menschen durch den Hang zum Philosophieren das Streben nach dem Schönen und Guten anlege, ver helfe er ihm zur Glückseligkeit. Da sich wahre Liebe in der Suche nach dauerhaften Besitz bekunde und sich in der Zeugung des Schönen äußere, bei der Zeugung aber etwas Göttliches, Unsterbliches zu erleben sei, sei „notwendig auch die Unsterblichkeit Gegenstand der Liebe“. Da schließlich an dieser Zeugungskraft um der Unsterblichkeit willen auch die Seele teilhabe, habe diese das Potential, etwas zu erzeugen, nämlich „Weisheit und alle andere Tugend“, die man etwa zur Führung des Staates wie zur Führung des Haushaltes brauche.

Der junge Mensch müsse deshalb einen Lernprozess durchmachen, der ihn über die Zuwendung zu einem „schönen“ Körper zur höheren Achtung „der geistigen Schönheit“, und in der Fülle seiner Weisheitssuche, der Philosophie, zur Erkenntnis des Schönen an sich bringe. Im Besitz der rechten Tugend, die ihn alle Äußerlichkeiten minder wertvoll erachten lässt, komme er endlich der Gottheit nahe. Sokrates selbst nimmt die Unterweisung Diotimas an, da er sich selbst noch nicht auf diesem höchsten Punkt der Erkenntnis

sieht. Er übt Diotimas Lehre vom pädagogischen Eros für sich selbst und empfiehlt sie anderen. Diotima zeigt sich als Lehrerin einer Weisheit, die auf die höchste Existenzform des Menschen ausgerichtet ist. Ihr ist in der Philosophie Platons ein Entfaltungsraum zugewiesen, der bislang in Athen noch keiner Frau zugänglich war. Insofern lässt sich Diotima durchaus mit Aspasia in Vergleich setzen, wenn auch deren Weisheitslehre ganz anders dimensioniert ist und wohl auf einer weniger hohen Reflexionsebene abgehandelt wird.

Die vier Frauen, die Katharina Waack-Erdmann mit einander in Bezug setzt, lassen sich gewiss alle als „Weisheitslehrerinnen“ begreifen, da sie durch ihr Wissen, ihre Wesensart, ihre Moralität, ihre religiöse Gebundenheit und ihre grenzüberschreitenden Erfahrungen auf existentielle Befindlichkeiten von Menschen, ihrer Gemeinschaft, ihr Stammes oder Volkes ratend, anregend und weisend reagieren. Das herauszuarbeiten ist Waack-Erdmann überzeugend gelungen. Textsortenspezifische Höhenunterschiede – dort der narrative Text der Bibel, hier der argumentative Text des philosophischen Dialogs – lassen sich freilich auch durch feinsinnige Interpretation nicht ganz einebnen. Wer über die Frau in der Antike fächerübergreifend (hier: Griechisch – Religionslehre – Philosophie) unterrichten will, findet in diesem Beitrag ein hilfreiches und fruchtbares Modell.

FRIEDRICH MAIER, München/Puchheim

Jörg Fündling: *Philipp II. von Makedonien*, Darmstadt Wissenschaftliche Buchgesellschaft (*Philipp von Zabern*) 2014, 230 S., EUR 29,95 (*Gestalten der Antike*, hg. v. M. Clauss; ISBN 978-3-8053-4822-5).

PHILIPP II., Sohn AMYNTAS' III. von Makedonien, Vater ALEXANDERS D. GR., nach dem Urteil antiker (THEOPOMP, frg. 27) wie moderner (BENGTSON GG5) Historiker einer der bedeutendsten Herrschergestalten der Antike, wird bis heute zumeist aus dem Blickwinkel seines berühmten Sohnes gesehen, dessen eigentlicher Wegbereiter er durch sein Lebenswerk geworden ist: die Einigung der Balkanhalbinsel mitsamt Hellas unter makedonischer Hegemonie erst schafft die Grundlage für dessen Siegeszug bis in den Fernen Osten der damaligen Welt. FÜNDLING (F.), der

vor einigen Jahren (2008) bereits eine vergleichbare ‚Betrachtung‘ des römischen Kaisers MARC AUREL vorgelegt hat, folgt dem „König eines den Griechen als barbarisch geltenden Randvolkes“ (BADIAN, DNP) aus der Perspektive seiner eigenen Erfolgsgeschichte als charismatischem Staatsmann, intrigantem Diplomaten und genialem Militär eines kommenden, anwachsenden Imperium.

Wichtige Trümpfe in Philipps Hand waren zum Einen sein unmittelbarer Handlungsspielraum aufgrund der monarchischen Herrschaftsstruktur gegenüber den demokratisch verfassten Poleis Mittelgriechenlands – wobei auch bei denen die Grenzen zwischen Oligarchie und partizipierender Demokratie fließend waren, selbst innerhalb der gleichen Polis –, zum Anderen sein größeres Handlungspotential aufgrund größerer Menschenmenge quā Bevölkerungszahl. Mittel der Realpolitik waren ihm Heiraten innerhalb der durch ein (gleichberechtigtes) Mehr-Frauen-System (S. 16) weitverzweigten eigenen und Adelfamilien sowie Bündnisse und Verträge, deren Gültigkeit ihren Nutzen für den Tag kaum überdauerten. Makedonien als umrissene geographische Größe bleibt dabei ähnlich unklar wie das zahlenmäßige Aufkommen von Makedonen, Paionen, Dardanern ... Den Weg vom rohen, zersiedelten Bergvolk, politisch kaum führbar, zur straff durchregierten, wegen der hinzugewonnenen Masse expandierenden Hegemonialmacht, zum Reich einer Größenordnung, die freiheitliche Gesellschaftsstrukturen schlicht sprengen müsste, zeichnet F. in drei Stationen nach: Ein achtbarer Aufstieg (S. 13-62), Grenzüberschreitung (S. 63-112), Zu groß für den Frieden (S. 113-82). Wesentliche Quellen für diesen Kampf, welcher auf der anderen Seite derjenige um die Eigenständigkeit der freiheitlichen griechischen Poleis war, sind die politischen Reden von Philipps großem Athener Gegenspieler DEMOSTHENES oder die Bibliothek (16) des epigonenhaften Sammlers DIODORUS SICULUS (S. 174-76; 208).

Die Anfänge „Am Rande der Barbarei“ indes waren im Vergleich mit den eben auch wirtschaftlich und sozial entwickelten Stadtstaaten mehr als kümmerlich: eine eigene städtische Infrastruktur mit (z. B. metallverarbeitendem) Handwerk und Technik, an der Küste mit Anbindung an den Fern-

handel war kaum vorhanden (die Städte an der Ägäis waren eigenständige griechische), die geographische Situation bot (beengte) Verkehrswege zu Wasser und Land für den lokalen Handel, aber dem fruchtbaren Küstengebiet Niedermakedoniens am Thermäischen Golf (um die Mündungen des Haliakmon und Axios) fehlten gute Häfen ebenso wie eine verkehrsmäßige Anbindung des obermakedonischen Hochlandes im Westen, während im Süden die Bergpässe des Olymp den Landweg nach Griechenland erschwerten. All dies ergab eine starke Regionalisierung des makedonischen Königreiches, weitläufig jeweils, aber ineffektiv, kaum einzunehmen, geschweige denn zu beherrschen (S. 18). Die politische Struktur beruhte mithin auf einem System persönlicher Loyalitäten zwischen einer Oberschicht und dem Königshaus, welche der ‚gewordene König‘ sich durch Vergabe von Ämtern, Privilegien und Geschenken erst sichern, diese dann aber auch weiterhin erwirtschaften musste. Anerkannt wurde sein Machtanspruch von der Mehrheit der waffentragenden Männer, der Heeresversammlung, gegründet war der allerdings nicht auf eine geregelte Erbfolge, sondern auf genealogische Verbundenheit mit seinen Vorgängern (S. 15). Söhne aus unterschiedlichen Ehen stellten eher eine Komplikation dieser Erbfolge dar als eine Sicherung der Herrschaft durch entsprechende Stammhalter-schaft; und Töchter – brauchte der makedonische Regent in zumindest hinreichender Zahl, um die notwendigen Handels- wie Militärbündnisse mit auswärtigen Fürsten wie einheimischen Adelssippen absichern zu können (S. 27). Vorhanden war alles und reichlich: Raum, Menschen, Rohstoffe, Thronfolger; was fehlte, war: Struktur, Bindung, eine Idee – und damit: Produktivität, Erfolg und Bedeutung.

Vor diesem Hintergrund schildert F. die Abfolge der makedonischen Herrscherhäuser seit ihrem Eintritt ins Blickfeld der griechischen Geschichte, namentlich am Rande der Perserkriege und in der Folge des Ringens zwischen Athen und Sparta (später noch Theben) um die Vormacht im griechischen Mutterland des 5./4. Jh. Der Dynastiegründer ALEXANDER I. (497ff.) beanspruchte mit der genealogischen Rückführung auf den Herakliden TEMENOS, König von Argos, Hellenizität

für die Königsliste der Argeaden; dabei hatte ihre historische Stellung bestenfalls zu einer Art Satrapie unter dem persischen Großkönig DAREIOS 490 v. Chr. für AMYNTAS I. (zwischen Olymp und Haimos-Gebirge) gereicht (S. 22). Lavieren zwischen wechselnden Verbündeten war von Beginn an wesentliches Merkmal makedonischer Außen- und Sicherheitspolitik. Erst ARCHELAOS I. stellt sich, nach und trotz der Katastrophe der Sizilischen Expedition (413 v. Chr.) im Peloponnesischen Krieg, konsequent an die Seite Athens, schafft ein Wegenetz in das bisher eher lose angebundene Obermakedonien, verlegt den Königssitz von Aigai nach dem Hafenort Pella und holt überdies athenische Kunstschaffende wie den Maler ZEUXIS oder den Tragiker EURIPIDES ins Land. Die Strukturmaßnahmen des Archelaos werden fortgesetzt von einem aus der weitergehenden Enkelgeneration, welcher die Konsolidierung der zerfaserten Großregion zu einem kontinenten Machtgebilde vorantreibt und dabei auch die Öffnung nach Süden im Auge behält, allerdings nicht allein aus der Kultur-, sondern nunmehr auch mit einer klaren Machtperspektive – Philipp, dritter Sohn aus der zweiten Ehe seines Vaters mit der Lynkester-Prinzessin EURYDIKE ...

Am Anfang aber stehen Lernzeiten als Geisel: bei den Illyrern (für seinen Vater) in sportlich-militärischer, im Theben des – ihn prägenden – EPAMEINONDAS (für seinen ältesten Bruder ALEXANDER II.) in politisch-gesellschaftlicher Hinsicht; Bötien als strategisches Zentrum Griechenlands bot ihm gleichwohl als Bildungsstätte einen Platz, von wo aus er die Krisen der 360er Jahre, in welchen seine älteren Brüder und deren konkurrierende Prätendenten untergingen, in Sicherheit beobachten konnte: das Ringen Athens und Thebens um die Hegemonie, Auseinandersetzungen mit dem Chalkidischen Bund und die Unabhängigkeitsbestrebungen Thessaliens, Griff nach den persisch okkupierten Inseln und Griechenstädten Kleinasiens. Und nach Niederlage und Tod seines Bruders PERDIKKAS III. in einem regionalen Gefecht gegen den (verwandten) Illyrerfürsten BARDYLIS einigte sich die engere Königsfamilie auf die „Notbesetzung“ (S. 42ff.), um die von Thrakien bis Athen verstreute Sippschaft aus den Thronwirren herauszuhalten.

Der ging die Gefahrenherde auf gewohnte Weise an: den thrakischen Patron stellte er durch Bestechung ruhig, den ältesten Halbbruder aus erster Ehe durch Mord, die Einigung mit Athen 359 (zulasten von dessen makedonischen Aspiranten) bot Freiraum für eine wegweisende Modernisierung des Heeres; Paionien und die von Bardylis (s.o.) besetzten Gebiete Obermakedoniens wurden per Blitzkrieg überrumpelt. Zum Schutz seines Kernlandes in der Küstenebene schuf Philipp ein Bündnissystem an den Grenzen – durch Heiraten, als dritte mit einer Fürstentochter der Molosser, nachmals OLYMPIAS, als vierte mit einer thessalischen Aristokratin: die Idee, mit wachsenden Ressourcen gleich ganz Hellas zu beherrschen (S. 49), mag hier geboren sein. Sein erstmals expansives Eingreifen im 3. Heiligen Krieg (um Delphi) gegen die Phoker und auf Seiten Thebens zielt weiterhin auf Sicherung eines eigenen, unabhängigen Zugangs zum Meer; nach Amphipolis (an der Mündung des Strymon) 357 fällt 354 Methone am Golf von Thermai. In den thessalischen Wirren ergreift er Partei für den Familienverbund der Aleuaden und gegen die Tyrannen von Pherai und wird nach seinem Sieg auf dem ‚Krokosfeld‘ (352) *Tagós*, Oberbefehlshaber des Thessalischen Bundes. 351 beginnt die Unterwerfung der Fürsten Thrakiens (bis 341, S. 126f.). In Athen wächst eine Friedenspartei, die auf Arrangement mit dem Makedonen drängt – ihr Hauptgegner: DEMOSTHENES, der in diesem Jahr seine erste Philippische Rede hält. Die Niederwerfung der mit Athen verbündeten Chalkidike 348 findet ihren erbitterten Widerhall in dessen Olynthischen Reden (S. 77). Mit der Kapitulation der Phoker wird Philipp 346 Teil der Delphischen Amphiktyonie; minutiös verfolgt F. (S. 90ff.) dessen ganzes diplomatisches Geschick in den Verhandlungen mit Athen (samt der fragwürdigen Rolle des AISCHINES wie Demosthenes), welche einstweilen in den ‚Philokratesfrieden‘ führten, ohne doch die antimakedonische Grundstimmung zu heben, wie sie in der zweiten Philippika (Ende 344) oder im Stellvertreterkrieg auf Euboia hervortrat. Das Verhältnis zu Theben war beschädigt, aber der Makedone saß in der Schlüsselregion von Hellas (S. 103). Wechselseitige Übergriffe (etwa Athens auf Philipps thrakische Küste oder dessen Kapern athenischer Korn-

schiffe) und das Erstarken von Athens Bündnissystem (S. 129, Hellenischer Bund), schließlich der 4. Hlg. Krieg boten Philipp 339 Anlass, erneut in Mittelgriechenland einzumarschieren: die von Demosthenes zustande gebrachte Allianz zwischen Athen und Theben unterliegt 338 in der Schlacht bei Chaironeia in Boiotien, die griechischen Poleis werden im Korinthischen Bund auf ein wieder (ISOKRATES) gemeinsames Ziel ausgerichtet – den Persischen Großkönig. Private Zerwürfnisse (S. 156ff.) verhindern dessen Verfolgung: der Bruch mit OLYMPIAS wegen einer weiteren Ehe und die Verunsicherung ihres Sohnes ALEXANDER hinsichtlich der Thronfolge münden in Philipps Ermordung bei der Hochzeitsfeier für seine Tochter KLEOPATRA durch einen Leibwächter. Die Säuberungen des Thronfolgers im ‚familiären‘ Umfeld (S. 162f.) schieben die Kriegsvorhaben kurzzeitig auf (S. 169-73).

Dieses – kaum zu strukturierende und für einen mit den Verhältnissen weniger Vertrauten mitunter verwirrend – detailreiche Panoptikum griechischer Geschichte im Vorfeld des Hellenismus ist gleichwohl flüssig geschrieben und gut lesbar; die Quellen sind konsequent aus dem Textteil in die Anmerkungen ‚verbannt‘: dort finden sie sich reichhaltig und (zusammen mit der Sekundärliteratur) stakkatohaft gereiht – man wünschte sie sich durch einen eigenen Index erschlossen. Die Verfolgung freilich gerade der historisch-geographischen Entwicklungen wäre durch weiteres (immerhin S. 12, 62) entsprechendes Kartenmaterial noch anschaulicher geworden. Abbildungen (Archäologisches u.a. S. 94f., 155; Münzen S. 59, 85; Realien S. 45, 121, 171), auch aus der jüngeren Filmgeschichte (S. 178f.), fehlen nicht. Dabei nähert sich F. seinem Protagonisten mit unverkennbarer Sympathie (eine Geschichte seiner modernen Rezeption S. 176ff.), welcher sein Leben nicht lange genug leben konnte – durchaus wollte, aber eben mit gelebtem Risiko (S. 182) – , um sein Lebenswerk zu vollenden: dieses ging auf einer Zwischenstation, mit einem fürs Erste durchaus zufrieden stellenden Ergebnis, im Theater von Aigai 336 v. Chr. über auf seinen Sohn und Nachfolger Alexander III., den späteren Großen.

MICHAEL P. SCHMUDE, Boppard

Alain Boulet, Aquitanien in römischer Zeit, 167 S. Aus dem Franz. von I. Kremer. 2015. 168 S. mit 134 überw. farb. Abb., 24 x 30 cm, Darmstadt Philipp von Zabern/WBG 2015, 34, EUR 95,- (ISBN 9783805348577).

„Der Althistoriker und Archäologe Professor ALAIN BOULET ist Professor für Römische Archäologie an der Université de Toulouse-Jean Jaurès. Er gilt als der führende Experte für Aquitanien in römischer Zeit.“ Der Blick auf die Homepage der Université de Toulouse-Jean Jaurès und die Bibliographie A. Boulets (B.) bestätigen diese konventionellen Preisungen des werbenden Klappentexts. Von einem derartig ausgewiesenen archäologischen Fachmann für Gallien und insbesondere Aquitanien ist ein inhaltlich profundes Werk zu erwarten, und diese Erwartung wird auch nicht enttäuscht. Angelegt ist dieser Sonderband der Reihe „Antike Welt“ aus dem Verlag Philipp – von – Zabern und besticht durch ihre schier überbordende Faktenfülle und den Umfang der Darstellung ebenso wie die Ausgaben dieser „Zeitschrift für Archäologie und Frühgeschichte“ bis in die 90er Jahre hinein:

Einer kurzen Einleitung in die „Landschaft und geographischen Grenzen Aquitaniens“ (7f.) folgen zwei umfangreiche Kapitel über die „Hohe Kaiserzeit“ (9-124) und „Aquitanien in der Spätantike“ (125-152), um in einem „Fazit“, das ähnlich drastisch kurz ist wie die Einleitung (153), zu münden. Im Anhang finden sich umfassende Verzeichnisse der Literatur, der genannten Orte und der verwendeten Bilder und, eigens erwähnt, der Adresse des Autors (154-167). Wie auch bei anderen Sonderbänden oder früheren Ausgaben der Reihe liegt es in der Natur der Sache, dass es sich hierbei nicht um ein Werk handelt, das der leichten Lektüre für den nächsten Frankreichurlaub dient. Aufgrund der stupenden archäologischen Kenntnisse des Autors kann sich eine ebenso umfangreiche wie tiefreichende Vorstellung des römischen Aquitanien insbesondere in der Kaiserzeit entfalten, auf die der besondere Schwerpunkt des vorgelegten Werkes gelegt wird, sicherlich die Blüte der Provinz. Allerdings bleiben Blindstellen, weil B. geradezu positivistisch allein Schlüsse aus dem vorgefundenen archäologischen Material, zuweilen unter Heranziehung der (spär-

lichen) literarischen oder epigraphischen Quellen, zieht. Grundsätzlich gilt, dass B. die Funde und die Fundstätten in archäologischer Weise vorstellt, analysiert und einordnet, wie es Vorgabe dieser Reihe ist. Die Einordnung in größere Zusammenhänge von Roms Politik in den Provinzen oder von gesellschaftlichen, religiösen oder wirtschaftlichen Prozessen der „hohen Kaiserzeit“ muss der Leser selbst zu leisten bereit sein.

„Denn gerade zu jener Zeit war auch im Keltengebiet folgendes geschehen: Die Römer hatten manches davon im Besitz, nicht zusammenhängend, sondern so, wie es gerade unterworfen worden war, ... und gründeten Koloniestädte. Die Barbaren richteten sich nach ihrer Ordnung, errichteten Fora und setzten friedliche Versammlungen durch. Doch ihre väterlichen Sitten, angeborenen Gewohnheiten, ihre eigenständige Lebensweise und ihr Gefühl machtvoller Ungebundenheit und ihre Macht auf Grund ihrer Waffenstärke, die hatten sie nicht vergessen. Und daher trugen sie, solange sie diese langsam und gleichsam auf dem Wege unter Bewachung verlernten, auch nicht schwer an der Veränderung ihres Lebens und wurden, ohne es zu merken, andere.“ So umschreibt CASSIUS DIO das Vorgehen Roms nach den Eroberungen des DRUSUS in den Gebieten östlich des Rheins (56, 18, 1ff.). Wer nun B.s Arbeit studiert, bekommt geradezu plastisch vorgeführt, welche konkreten Auswirkungen sich aus der systematisch konsequenten Umsetzung der von Cassius Dio skizzierten Strategie in Aquitanien vom Prinzipat bis in die Umbruchzeit des dritten Jahrhunderts n. Chr. ergaben. Sie betreffen, wie von Cassius Dio angedeutet, letztlich alle Bereiche des alltäglichen Lebens. Ausgehend von der Umstrukturierung der Verwaltungseinheit(en) in Aquitanien, die angesichts des fehlenden archäologischen Materials nicht im Einzelnen nachvollziehbar zu sein scheint, wendet sich B. dem Leben in den Städten (24-42), den kleineren Siedlungen (43-54) und ländlichen Gebieten (55-68) zu. Dem schließen sich die Darstellung über wie wirtschaftlichen Gegebenheiten in der Landwirtschaft (69-83) und über Handwerk und Handel (84-95) an.

B. folgt damit letztlich dem Vorgehen Roms, das als Ausgangspunkt der zivilisatorischen

Umwandlung der Region die urbanen Zentren wählte. Ob dieses Verhältnis zwischen Stadt und Land tatsächlich derartig gegeneinander abgesetzt werden kann, wird aufgrund der Quellenlage wohl kaum beantwortet werden können, aber es wäre vielleicht doch wünschenswert gewesen, diese Frage wenigstens anzudeuten. Dass diese Struktur durchaus problematisch ist, zeigt das Kapitel der Aquädukte, das im Rahmen der ländlichen Gebiete abgehandelt wird: Die grundsätzliche Vermutung, dass es sich bei den Aquädukten um die urbane Wasserversorgung handelt, wird in diesem Abschnitt auch bestätigt, die Platzierung erscheint somit arg formalistisch, weil die Bauten der Aquädukte sich nun einmal in den ländlichen Gebieten befanden. Inhaltlich schlüssiger wäre es wohl auch gewesen, wenn Handwerk und Handel als Erläuterung des städtischen Lebens aufgenommen worden wären. Der Anschluss an die Landwirtschaft erscheint recht künstlich. Teil dieses Abschnitts ist die „handwerkliche Produktion“, unter die aber der Abbau von Eisen und die Produktion von Kalk ebenso fallen wie die Metzgerei. Ein deutliches Bild vom Handel (93-95) erhält man nicht. Hier wäre es wünschenswert gewesen, wenn B. von der Darstellung der Funde und der Vernetzung mit spärlichen literarischen Angaben zu etwas weiterreichenden Schlussfolgerungen gekommen wäre.

Das exquisite Kapitel über die Religion (96-111) illustriert einmal mehr, diesmal auf religiöser Ebene, die Romanisierung und gleichzeitig die Durchdringung des Alltags durch religiöse Bindungen: So stehen auf der einen Seite die staatstragenden Gottheiten Roms, die insbesondere das Stadtbild prägten, aber auch die populären Kulte wie z. B. der Kybele, und auf der anderen Seite die indigenen Muttergottheiten, deren Riten und Kulte sich auch unter der römischen Besatzung erhielten. Auch hier sei man allerdings davor gewarnt, eine religionshistorische Abhandlung über die Kulte und Riten in Aquitanien zu erwarten.

Der abschließende Teil des ersten Kapitels über Aquitanien in der „hohen Kaiserzeit“ widmet sich der Welt der Toten (112-124); erneut ist hier die Struktur etwas irritierend, den Nekropolen folgen die Riten und dann die Grabmonumente

der Oberschicht. Hat die provinzielle Oberschicht ihre Toten ohne Riten bestattet? Hier zeigt sich einmal mehr ein strukturelles Manko des gesamten Buches, da allein aus den Stelen der Nekropolen unmittelbar Informationen über die Riten abgeleitet werden können, aus den Monumenten der Oberschicht aber nicht, erfährt man über die Riten der Oberschicht nichts.

Der weniger umfangreiche Abschnitt über „Aquitanien in der Spätantike“ ist durch zwei Aspekte geprägt, die Schwächung des Gesamtreiches durch die drohenden Einfälle aus dem Norden, die zu Beginn knapp dargelegt werden (126-130), und durch das Christentum. Beide Phänomene haben erhebliche Auswirkungen auf das Stadtbild im spätantiken Aquitanien, die zu wehrhaften und damit enger umgrenzten Festungen ausgebaut wurden (132-137). Dass damit Einbußen für das alltägliche Leben einhergingen, ergibt sich von selbst und wird durch den archäologischen Befund bestätigt, auch wenn weiterhin prachtvolle Repräsentationsbauten errichtet wurden (138-142). Ihre Fülle und die Weitläufigkeit urbanen Lebens waren unter der permanenten Bedrohung der Nordgrenze geschwunden. Auf der anderen Seite prägte das Stadtbild nun auch das Christentum mit seinen sakralen Bauwerken; gerade weil der Bautyp der Basilika auch in Aquitanien nach dem Befund B.s weite Verbreitung fand (138-141), ist es schade, dass die Situation nur auf *de facto* drei Seiten präsentiert wird, zumal etwas großspurig von der „neuen religiösen Topographie“ die Rede ist. In gewissem Maße enttäuschend ist auch die Darstellung der großen ländlichen *villae* (142-149). Wiederum beschränkt sich B. auf den archäologischen Befund der z. T. prachtvollen Ausstattung, obwohl gerade wegen des allgemeinen Phänomens der großen Villenbauten im späten Kaiserreich, zumal im gallisch germanischen Grenzgebiet, die Frage von Interesse ist, warum angesichts der permanenten Bedrohung von jenseits der Grenze solche Bauten entstanden. Auch diesen Abschnitt beschließt „die Welt der Toten“ (150-152). Und gerade weil „mit der zunehmenden Verbreitung des Christentums auch die Beerdigungskultur tiefgreifenden Veränderungen unterworfen“ war (150), erscheint

es wiederum befremdlich, dass diese tiefgreifenden Veränderungen auf drei Seiten abgehandelt werden können.

Grundsätzlich wäre es bei dem vorgelegten Buch wünschenswert gewesen, wenn eine Karte mit den verwendeten Orten beigelegt worden wäre. Man kann wohl kaum von einem Leser erwarten, dass er Städte oder Siedlungen wie z. B. Nérís-les-bains oder Vendeuve-du-Poitou aus dem Handgelenk im heutigen Südfrankreich verorten kann. Der Veranschaulichung jedenfalls hätte dies gedient.

Insbesondere die historisch einleitenden Überschriften sind irreführend: So beginnt z. B. das Kapitel über „Aquitanien am Ende des 3. Jahrhunderts“ mit TIBERIUS (21). Ärgerlich sind begriffliche Defizite: Von einer „Eisenindustrie“ zu sprechen (87ff.), erscheint grundsätzlich eher ahistorisch und erweckt auch kaum zutreffende Assoziationen beim Leser, von dem man kaum erwarten kann, dass er von vornherein eine detaillierte Vorstellung der Verhüttungspraktiken in der Antike hatte. Nahezu unverständlich oder zumindest befremdlich sind solche Überschriften wie „die multipolare Komplementärstruktur der zentralen Bauten“ in Städten, wobei es im entsprechenden Kapitel (27-40) um die zentralen Bauten römischer Stadtplanung geht, mithin um einen Kernaspekt der Romanisierungspolitik, wie er auch in zahlreichen anderen provinziellen Städten des Imperium erkannt werden kann. Dennoch: Der eindrucksvoll bebilderte und mit zahlreichen Skizzen und Rekonstruktionen illustrierte Band verschafft dem Leser einen tiefen Einblick in das Leben der kaiserlichen Provinz Aquitanien.

BENEDIKT SIMONS, Düsseldorf

Roberto Meneghini, Die Kaiserforen Roms, Darmstadt WBG/Philipp von Zabern 2015, EUR 29,95 (ISBN 978-3-8053-4852-2).

1932 durchpflügte der „Führer“ Italiens das Zentrum Roms mit einer Paraderstraße vom Platz seiner Veranstaltungen, der *piazza Venezia*, bis zum Kolosseum hin. Wenn die Italiener auf der „*via dei fori imperiali*“ die stolzierenden Paraden seiner Anhänger und MUSSOLINI zu Pferd bejubeln sollten, sollten sie sich und ihn in der Tradition des *Imperium Romanum* sehen.

Wesentliche Bereiche dieser stolzen Tradition, nämlich weite Teile der Kaiserforen, verschwanden zu diesem Zweck unter dem Asphalt. Abgesehen davon, dass der Verkehr, der immer stärker über diese vierspurige Straße rauscht, auch den Bestand der noch sichtbaren antiken Gebäude gefährdet, macht dieser Fortschritt es ausgesprochen schwierig, eine konkrete Vorstellung der Kaiserforen vor Ort zu entwickeln. Das ist grundsätzlich umso bedauerlicher, weil sie das Stadtbild des antiken Rom maßgeblich prägten, wie noch der Besuch des Kaisers CONSTANTIUS II. in Rom beweist. So ist es konkret für uns Lehrpersonen besonders schwierig, mit Schülerinnen und Schülern bei einem Rombesuch einen umfassenden Eindruck kaiserlicher Baupolitik in der Stadt Rom zu entwickeln. Archäologische oder triviale Reiseführer bieten bisher entweder zu detailliertes oder zu oberflächliches Material, um sich in angemessenem zeitlichem Aufwand eine Vorstellung zu schaffen.

Das ist jetzt anders. R. MENEGHINI (M.) war an den Ausgrabungen in den Kaiserforen in den letzten 20 Jahren zum Teil in leitender Funktion tätig und präsentiert im Rahmen der ANTIKE-WELT-Sonderhefte nun den aktuellen Stand der Forschungen zu den Kaiserforen. Das geschieht in einer ausgesprochen ansprechenden Form; im Gegensatz zu anderen Ausgaben dieser Reihe, die zwar vor stupendem Wissen strotzen, aber durch die stupende Masse der Angaben den Leser insbesondere bei der Vorbereitung für eine Exkursion eher abschrecken, hält sich bei dieser Darstellung die kenntnisreiche Präsentation einzelner Daten und das umfassende Bild kaiserlicher Bauten und kaiserlicher Baupolitik in vorbildlichem Maße die Waage. Nach der Lektüre dieses Buches hat daher auch der fachlich nicht gebundene Leser ein Bild der Kaiserforen im Kopf, das nicht nur dem aktuellen Stand der archäologischen Wissenschaft entspricht, sondern auch durch die zahlreichen Rekonstruktionen und graphischen Erläuterungen sehr konkret ist und das der Leser in seiner sprachlichen Form auch gerne während einer kontinuierlichen Lektüre aufnimmt. Wie wichtig ebendiese Vorstellung ist, wird jeder bestätigen, der vor den Resten des Augustusforum steht und mit Schü-

lerinnen und Schülern die Ideologie des ersten Prinzepts zu erarbeiten sucht, die hier in baulicher Weise ähnlich zum Ausdruck gebracht wird wie in literarischer Weise in VERGILS *Aeneis*.

Das Buch umfasst die Entwicklung des Areals der Kaiserforen von der römischen Frühzeit bis in die Neuzeit. Es liegt in der Natur der Sache, dass „das Areal vor der Entstehung der Kaiserforen“ (S. 8-18) und „die Kaiserforen im Mittelalter und in der Neuzeit“ (99-107) vergleichsweise knappe Rahmungen für die wesentlichen Abschnitte über die einzelnen *fora imperialia* bilden. Es lässt sich schon anhand dieser Rahmung erkennen, dass das Werk chronologisch angelegt ist. Dieser chronologischen Anlage folgt M. durch die einzelnen Kapitel, die dem „Caesarforum“ (19-32), errichtet zwischen 54 und 46 v. Chr., dem „Augustusforum“ (33-49), errichtet 42-2 v. Chr., dem „templum“, später „forum pacis“ (49-67), von 70 bis 75 n. Chr. errichtet, dem „Nervaforum oder *forum transitorium*“ (68-80), 97 n. Chr. eingeweiht, und dem „Trajansforum“ (81-98), gebaut zwischen 105 und 107 und in den Jahren 112 und 113 n. Chr. Geradezu suetonisch zeichnet M. innerhalb dieser Rubriken die Entwicklung der Bauten von ihrer Errichtung bis in die späte Kaiserzeit nach. Sie sind, soweit möglich, parallel angelegt, und es finden sich stets dieselben Abschnitte über den „Platz und die Portiken“ und den „Tempel“ des jeweiligen Areals wieder. Die Eigenheiten des jeweiligen Forums finden sich natürlich auch, die Bibliothek und *forma urbis Romae*, mit der SEPTIMIUS SEVERUS das *forum pacis* geschmückt hat, oder die *basilica Ulpia* und die so genannte Bibliothek des Traiansforum. Das Buch beschließt der Anhang mit dem Glossar, einer Liste der römischen Kaiser, der zitierten antiken Werke, einem Literaturverzeichnis und dem Nachweis der benutzten Bilder (108-112).

Ein strukturelles Manko gibt es, das an den frühesten Foren veranschaulicht werden kann: Es ist gerade dann ein Problem, wenn man grundsätzliche Strukturen mit Schülerinnen und Schülern in Rom erarbeiten möchte. Es erschiene aber auch sinnvoll, wären für den Leser ohne eine solche Zielsetzung die Zusammenhänge der Foren untereinander pointierter zum Ausdruck gebracht worden. Man könnte erneut den Ver-

gleich mit SÜETON ziehen, dessen rubrizierende Viten darunter leiden, dass der Leser innere Zusammenhänge mühsam suchen muss, sofern sie denn überhaupt existieren. So auch hier: Die Darstellung des Augustusforum steht gleichsam absolut neben der des Caesarforums, ein innerer Zusammenhang wird nicht zu Genüge deutlich. Nach über vierzig Jahren Bauzeit, über die Augustus selbst schon gespottet haben soll (MACR., *Sat.* 4, 9, 2), konnte der Prinzepts im Jahre 2 n. Chr. sein Forum endlich einweihen, errichtet, wie er selbst betont (*res gestae* 21, 1) aus den Mitteln der Kriegsbeute gegen die Caesarmörder. Es grenzt unmittelbar an das Caesarforum an und sein Tempel des Mars Ultor, den der Adoptivsohn Caesars vor der Schlacht von Philippi gelobt hatte (zum Tempelbau: 43-48), wiederholt in größeren Ausmaßen den Grundriss des Tempels der *Venus Genetrix* auf dem *forum Caesaris* und das Caesarforum selbst, wenn auch in gleichsam „gestauchter“ Form (dazu die Pläne: 24 u. ö.). Auf dem Platz des Caesarforum befand sich der bronzene *equus Caesaris*, der eigentlich ALEXANDER darstellte und nur durch den ersetzten Kopf als Caesars Reiterstandbild zu identifizieren war (27), auf dem des Augustusforum befand sich eine bronzene Quadriga (43). Augustus scheint ebenso „der Versuchung erlegen, eine Verbindung zwischen sich und dem großen Heerführer herzustellen“ (43), wenn er im so genannten „Saal des Kolosses“ zahlreiche Bezüge zwischen sich und Alexander herstellt. Die nördliche *porticus*, die *porticus Julia*, führte die Ahnenreihe der *gens Julia* auf ASCANIUS JULUS und AENEAS zurück, mithin auf Venus, die auch auf dem Tympanon des Tempels zu finden war (41f.). So verweist der Adoptivsohn auf den ersten Blick mit der Anlage und Position seines Forum, durch die Ahnenreihe der *gens Julia*, durch den Tempel und durch das bronzene Standbild auf das Vorbild des „Vaters“ und übertrumpft es im Sinne der *imitatio* und *aemulatio* noch.

Aber Venus ist nicht die Hauptgottheit, sondern der göttliche Vater Roms, Mars, sie ist eine Nebenfigur. Mars wiederum ist nicht *patronus* des Tempels in seiner Funktion als Kriegsgott, sondern als *Ultor*, als Schutzgottheit des rächenden Sohnes. Im Allerheiligsten des Tempels hatte

Augustus die Feldzeichen deponieren lassen, die CRASSUS 53 v. Chr. an die Parther verloren hatte; im römischen Bewusstsein rangierte die Katastrophe von Carrhae neben der von Cannae. Daher war es Augustus ein besonderes Anliegen, den (diplomatisch finanziellen) Rückerwerb der Feldzeichen 20 v. Chr. als Kompensation der republikanischen Schmach darzustellen. In der südlichen *porticus* befanden sich Statuen der *summi viri* (dazu 34-41), auf deren Basis der Name und das Amt des entsprechenden *summus vir* (*titulus*) und darunter seine wichtigsten Leistungen (*elogium*) verzeichnet waren. Die Quadriga war Augustus als *pater patriae* 2 v. Chr. für seine Verdienste um den Staat vom Senat gestiftet worden (*res gestae* 35).

So ordnet sich Augustus mit dem Forum ganz in die republikanische Tradition ein und damit dieser unter: Als Rächer des ermordeten Vaters erfüllt er eine Kerntugend römischen Verhaltens, die *pietas*. Die Ahnenreihe der *gens Iulia* wird kompensiert durch die Reihe der *summi viri* der *res publica*: Ihr Verhalten und ihre Leistungen im Dienste der *res publica* werden dem Besucher als Vorbild und zur Nachahmung präsentiert. Die Quadriga ist nicht die unmittelbare Kopie des Welteneroberers, sondern eine Stiftung des Senats für den *pater patriae* und seine Leistungen für die *res publica*. Wieder zeigt sich Augustus, diesmal im politischen Sinne, als vorbildlicher Träger der *pietas*. Da er sich klar gegenüber seinem Vater abgrenzt, der den Senat und die republikanischen Traditionen auf „seinem“ Forum so gering schätzte (vgl. CASS. DIO 44, 8, 1f.), und sich diesen Traditionen unterordnet, zeigt er sich auch als Träger der *moderatio*. Dies zeigt auch der „Saal des Kolosses“: Es wird (43) der Eindruck erzeugt, dass Augustus wie Caesar der „Versuchung“ nachgegeben habe, in die Nachfolge Alexanders zu treten. Doch Caesar macht dies, indem er das Reiterstandbild Alexanders in das Zentrum des Forumplatzes stellt, Augustus, indem er einen Raum am Ende der nördlichen *porticus* schafft, mithin im nordöstlichen Winkel des Forum.

Natürlich ist die Rezeption des Caesarforum durch Augustus im Rahmen seiner konsequent durchgestalteten „Macht der Bilder“ in hohem Maße durchdacht und auf seine „Prinzipatside-

ologie“ abgestimmt, so dass der Vergleich hier besonders ertragreich ist. Dennoch wäre ein Vergleich oder zumindest eine Einordnung in die Tradition der Kaiserforen seit Caesar und Augustus im Sinne der *aemulatio* und *imitatio* auch bei den späteren Foren wünschenswert. Die (maßlos) grandiose Steigerung im letzten Forum TRAIANS wäre innerhalb dieses Rahmens noch eindringlicher.

Dieser Hinweis ist sicherlich den Erfahrungen mit der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern geschuldet. Wer allein die architektonischen Informationen zu den Foren jeweils aufnehmen möchte und diese Einordnung so selbst vornehmen kann, dem mag dieser Hinweis überflüssig erscheinen. Er soll auch nicht darüber hinwegtäuschen, dass mit M.s Werk eine hervorragende und auch umfassende Darstellung der Kaiserforen vorliegt, die jedem Rombesucher empfohlen sei.

BENEDIKT SIMONS, Düsseldorf

Peter Kuhlmann (Hg.): *Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts. (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts, hrsg. v. M. Janka u. a.), C. C. Buchner, Bamberg 2014, 184 S., EUR 22,00 (ISBN 978-3-7661-8005-6).*

Das Fach Latein wie auch der Lateinunterricht an Schulen müssen sich gerade in Anbetracht deutlich veränderter bildungspolitischer Grundausrichtungen weiterhin und verstärkt auf ihre Legitimität im Fächerkanon hin befragen lassen, wie nicht zuletzt die unlängst im Kontext der Latinumsdiskussion wieder belebte und in den Medien breit geführte Debatte dokumentiert. Das muss kein Nachteil sein. Im Gegenteil: Die Notwendigkeit einer steten Selbstvergewisserung der spezifischen Leistungen einer unterrichtlichen Beschäftigung mit einer „alten Sprache“ zwingt zu beständiger Reflexion auf deren theoretische Begründung und methodische Umsetzung im Unterrichtsgeschehen.

PETER KUHLMANN'S (K.) neues Buch „Lateinische Grammatik unterrichten. Didaktik des lateinischen Grammatikunterrichts“ leistet auf dem Felde des lateinischen Grammatikunterrichts zu dieser Selbstvergewisserung und Standortbestimmung einen ganz vorzüglichen

Beitrag. Die meisten Beiträge des Bandes stammen aus seiner eigenen Feder, Unterstützung hat er durch HOLGER KLISCHKA, DENISE GWIASDA, THEO WIRTH, WILHELM PFAFFEL, SUSANNE PINKERNELL-KREIDT und MARTIN GLATT erfahren.

Was den Adressatenkreis betrifft, so zielen die Ausführungen erwartungsgemäß auf „Studierende und angehende Lehrkräfte im Fach Latein, die Orientierung, Anregungen und Hilfestellungen zum Thema Grammatikarbeit suchen“ (Vorwort, 5). Aufgrund der Grundsätzlichkeit des Zugriffs wie auch der zahlreichen Verbindungslinien zu den modernen Fremdsprachen (vgl. bes. 119-130: „Latein und moderne Fremdsprachen“) dürfte das Buch im Sinne fächerübergreifender Zusammenarbeit indes auch für Unterrichtende dieser Fächer von Interesse sein.

Die insgesamt vier Großkapitel behandeln mit ihren jeweiligen Unterkapiteln alle zentralen Themen, Problemfelder und Fragestellungen des lateinischen Grammatikunterrichts und schreiten von theoretischen Grundlegungen über methodische Aspekte des lateinischen Grammatikunterrichts zur konkreten und häufig an Beispielen sehr einsichtig dokumentierten Unterrichtspraxis vor. Die dabei vermittelte, gewaltige Stoffmenge auf nur knapp 180 Seiten unterzubringen, ist für sich schon eine didaktische Meisterleistung, die gewiss durch die kluge Entscheidung begünstigt wurde, die zur Umsetzung der theoretischen Erörterungen angebotenen Arbeitsblätter auf die Internetseiten des Verlages auszulagern. Die inhaltliche Vielfalt des Bandes kann dementsprechend hier nur angedeutet werden: Grammatik und Sprachmodelle, das Verhältnis von Grammatik und Textverstehen oder auch Form und Funktion, lernpsychologische Voraussetzungen, didaktische Prinzipien, Kriterien für eine Auswahl des Stoffes, das Thema Grammatik im Kontext der Diskussionen um Standards und Kompetenzen (auch „input“- vs. „output“-Basierung), die – hier doch recht neu bewerteten – unterschiedlichen Zugriffsweisen von Induktion und Deduktion, Synergieeffekte zwischen Latein und modernen Fremdsprachen, das ebenso sperrige wie unverzichtbare Arbeitsgebiet der Fehlerdiagnostik – um nur einiges zu nennen. Dank der präzisen und zügigen Diktion vermit-

telt das Autorenteam die wesentlichen Inhalte und Erkenntnisse ohne Umschweife.

Auf die dargebotene Stofffülle im Einzelnen einzugehen, ist im Rahmen einer Rezension nicht möglich. Ich beschränke mich demzufolge insbesondere auf die Besprechung einiger im Buch gewonnener und vermittelter Einsichten, die m. E. über bisherige Darstellungen deutlich hinausweisen und sehr beachtenswerte Anregungen für eine konsequente Weiterentwicklung des lateinischen Grammatikunterrichts bieten.

Mit Blick auf das Verhältnis von Form und Funktion ist der von K. postulierte Primat der Funktion keineswegs neu, jedoch als fundamentales Instrument zur Sprachbildung stärker und klarer konturiert, wodurch die textpragmatischen und kommunikativen Elemente des Lateinischen in den Vordergrund rücken können (bes. 29-46), sodass sich die ausgesprochene Warnung vor möglichen schädlichen Folgen einer „Übergrammatikalisierung“ (42) folgerichtig ergibt.

Hervorzuheben ist der Einbezug der Forschungsergebnisse der Gehirn- und Gedächtnisforschung zur Nutzung des Grammatik- und Spracherwerbs durch die Schülerinnen und Schüler (bes. 47-50, vgl. zudem bes. 153-159). Die Bemerkungen zum deklarativen, episodischen und prozeduralen Gedächtnis und die Rolle der unterschiedlichen Gehirnaktivitäten auf dem Weg vom Wissen zum Können helfen beispielsweise, „die Paradoxie, dass Schüler trotz korrekter Regelerklärung bei der praktischen Anwendung sprachlichen Wissens scheitern“ (49, vgl. auch 146-151), zu verstehen.

Zu den zweifellos großen Vorzügen der Studie zählt das nicht lediglich behauptete, sondern – wenn auch vorläufig in kleinerem Rahmen – empirisch gestützte Einnehmen der Schülerinnen- und Schülerperspektive. Verdeutlicht sei der aus meiner Sicht bemerkenswerte Gewinn eines solchen Zugriffs auf die Grammatikarbeit im Lateinunterricht an zwei Beispielen.

Im Kapitel 4.3 „Induktive vs. deduktive Grammatikeinführung im Schülerurteil – eine empirische Fallstudie“ (95-105) wird die Präferenz der induktiven vor der deduktiven Methode einer intensiven kritischen Würdigung unterzogen mit dem Ergebnis, dass diese einseitige Bevorzugung

eines induktiven Vorgehens weder dem Schülerinnen- und Schülerurteil standhält noch theoretisch so unbefragt vorausgesetzt werden kann, wie meist unterstellt. Sich diesem Befund nicht zu sperren, dürfte gewiss auch eine zwingende Forderung an die Ausbildung in den Studienseminaren sein.

Hinsichtlich der Frage von Fehlertypen und der Fehlerdiagnose insbes. bei verlangten Übersetzungsleistungen (142-151) zeigt sich, dass die Fehlerursachen im Wesentlichen ohne Zusammenhang zur vorher erlernten Übersetzungsmethode zu sehen und vorrangig auf Defizite im Bereich der Semantik zurückzuführen sind. Auch hier eröffnen sich dem Lateinunterricht zukünftig Entwicklungsmöglichkeiten jenseits vorgängiger Konzeptionen.

Zusammenfassend: Den aktuellen Diskussionsstand aufgreifend und einbeziehend, randvoll mit Einsichten und wertvollen Hinweisen für die Unterrichtspraxis ist K. und seinem Autorenteam ein ganz ohne Zweifel vortrefflicher Beitrag zum lateinischen Grammatikunterricht geglückt, der für Studierende und Unterrichtende der lateinischen Sprache ein unverzichtbares Arbeitsinstrument darstellt.

BURKARD CHWALEK, Bingen

Heinz-Jürgen Schulz-Koppe: Zum Teufel geht es unten rechts – Kirchen, Architektur, Kunst und religiöses Weltbild im Spätmittelalter, Norderstedt (Books on Demand) 2015. 238 S.

Das Mittelalter – eine Einheit, in welcher religiöses, gesellschaftliches und weltanschauliches Denken zusammenfanden, die sich Kunst und Architektur ihrer Zeit dienstbar machte, bivalent im Glanze ihrer gotischen Kathedralen und zugleich im Schrecken ihrer Gnadenlosigkeit gegenüber allem, was von der einen, wahren Lehre abwich: in diesen beiden Gesichtern findet SCHULZ-KOPPE (Sch.-K.) seinen Gegenstand, diesem Ianuskopf sucht vorliegendes Buch gerecht zu werden, und in diesem zweifachen Sinne ist, was sich als Urlaubsfrucht gibt und dem ersten Blick auf den Inhalt noch eher als *Satura lanx* anmutet, im Folgenden auch gegliedert. Die Darstellung teilt sich in 25, einige auch kürzere, Kapitel, die sich thematisch in ungezwungener

Folge auseinander ergeben. Von diesen entsprechen die einen der freundlich-heiteren Gesichtshälfte, andere der schrecklichen Fratze jener oft romantisierten Epoche.

Kirchenbau als Ausdruck eines ganzheitlichen, und d. h. theologischen Weltbildes, erlebt seine Blüte ab dem 12. Jh., aber Kirchenräume gibt es seit den frühen Christengemeinden des 1. und 2. Jh. – in Privathäusern, zur gottesdienstlichen Nutzung bereitgestellt: die Urgemeinde hatte sich rund um einen Tisch zum gemeinsamen Abendmahl versammelt. Seit der Mitte des 3. Jh. stand dieser zum Altar erhöht an der Stirnwand eines größeren Versammlungsraumes und schuf erstmals – etwa in der Hauskirche von Dura Europos (am Euphrat) – eine Unterscheidung zwischen Geistlichkeit (Bischof) und Gläubigen; zu Stein geworden, macht er die Trennung zwischen Volk und Klerus im Wortsinne unverrückbar, und das früheste eigentliche Kirchengebäude (im venetischen Aquileia) zeigt ihn durch eine Barriere weiter abgehoben. In der heidnischen Antike stand der Altar vor dem Tempel, nicht im Innenraum, welchen auch allein der Priester betreten durfte, so dass als Gotteshaus seit dem 4. Jh. die Basilika (bzw. ihr Typus) übernommen wurde, ursprünglich eine langgestreckte Markt- und Gerichtshalle, deren Mittelschiff eine halbrunde Apsis beschloss, Platz für Kaiser oder Bischof. Apsis und der zunehmend ihr angenäherte Kirchenaltar sind nunmehr nach Osten, zum aufgehenden Licht hin orientiert. Durch die gleichzeitige Anlage eines Querhauses entsteht die Kreuzesform als Abbild des Menschensohnes, mit der Vierung (durch Turm und später Kuppel überwölbt) an der Schnittstelle und dem Chorraum als Weiterführung und Kopf des Mitteltraktes zwischen Querschiff und Apsis. Neben der Kreuzbasilika als Grundform in Romanik (seit 11. Jh.) wie Gotik (seit 13. Jh.) des westeuropäischen Mittelalters stehen der runde oder achteckige Zentralbau (mit Kuppel → Pantheon, Hagia Sophia) der italienischen Renaissance sowie die Hallenkirche der Spätgotik (S. 8-12).

Die gotische Kathedrale von Orvieto (14. Jh.) mit den Reliefs beidseits ihrer Eingangsportale, welche in einem großangelegten Bildprogramm den Zeitgenossen die Welt erklären und als „Bibel

des (größtenteils analphabetischen) Volkes“ den Bogen von der Schöpfung bis zum Jüngsten Gericht spannen, führt bei Sch.-K. über sachlich-philologische, durchgängig von seinen eigenen Fotografien ausgehende Erläuterungen zu den abgebildeten Schriftpassagen und deren kunsthistorische Einordnung bis hin zur theologischen Diskussion um die Erbsünde (S. 33-51) zu einer immer deutlicher werdenden Kontrastierung in einem dem o.g. vergleichbaren Sinne: hier die geistig-kulturellen Leistungen der katholischen Kirche, dort die gesellschaftlichen Verwerfungen („als Adam grub und Eva spann...“ – so der englische Wanderprediger JOHN BALL 1381), welche sich besonders in Gestalt der Bauernaufstände in Mitteleuropa unter ihr auftraten, aber auch die Missstände in ihr selbst als Institution, gipfelnd im großen Schisma der Jahre 1378-1417, die in den Konziliarismus (S. 60ff.) und die Reformbewegungen in seinem Gefolge einmündeten: JOHN WICLIF, MARSILIUS VON PADUA und WILHELM VON OCKHAM begründeten auf dem Konzil von Konstanz 1415 den Vorrang des Konzils vor dem Papst; JAN HUS griff in Böhmen Wiclifs Kritik am weltlichen Anspruch und Besitz der Kirche sowie an der Lebensführung des Klerus auf und verlangte wie dieser den alleinigen Bezug auf die Heilige Schrift (in der Muttersprache: Wiclif hatte 1383 seine Übersetzung des NT ins Englische vorgelegt). Auch wenn Hus auf dem Konzil (unter skandalösem Wortbruch König SIGISMUNDS) als Häretiker verurteilt und verbrannt wurde, zeigen sich Beide in ihren Reformverlangen als Vorläufer MARTIN LUTHERS. Einen weiteren Kontrapunkt bildet die Armut, soziales Phänomen breitester Art, zugleich christliches Ideal in der Nachfolge Jesu und seiner Jünger und zur Lebensform erhoben seit dem 13. Jh. durch die Bettelorden im Besonderen der Franziskaner und der Dominikaner.

Wissenschaft ist im Mittelalter zuerst einmal und alles einschließend die Theologie, die ‚Intellektuellen‘ (S. 80) sind Theologen (Scholastiker) und die geistigen Streitfragen der Zeit sind Abendmahl, Prädestination oder der freie Wille: der Kampf zwischen (kirchlichem) Dogma und (kritischer) Häresie endete üblicherweise mit der akademischen und oft genug auch physischen Vernichtung des Freigeistes. Prominente Opfer

waren (neben den o.G.) BERENGAR VON TOURS (1050), PETRUS ABAELARDUS (1079-1142), SIGER VON BRABANT und ROGER BACON im 13. Jh., während der Abt HRABANUS MAURUS im 9., der papsttreue BERNHARD VON CLAIRVAUX im 12., im 13. Jh. der universalgelehrte Dominikaner ALBERTUS MAGNUS und sein Schüler und Aristoteliker THOMAS VON AQUIN – er prägt den Satz von der „Philosophie als der *ancilla theologiae*“ – zu Kirchenlehrern geworden sind. Wie auch eine ursprünglich angesehene und privilegierte Gruppierung in den politischen Mühlen, hier des französischen Königs PHILIPP IV., „des Schönen“, zerrieben werden konnte, zeigt Sch.-K. am Geschick des eigentlich allein dem Papst unterstellten Templer-Ordens (S. 89-95); ansonsten bleibt allerdings gerade die Kreuzzugs-idee, mit welcher die Kirche Wort- und Meinungsführerschaft gegenüber dem weltlichen Regiment für sich einnahm, im Hintergrund.

Überhaupt wirken die einzelnen Kapitel mehr wie Bestandteile eines thematisch durchaus gebundenen, gleichwohl vielfarbigen Florilegiums der mittelalterlichen Lebenswelt, als dass eine strukturgebende Konzeption dahinter durchgriffe: Niedergang des Papsttums im 10. und – letztlich gescheiterte – Reformbemühungen (weiterhin mit Gegenpäpsten und Schismen) im 11. Jh., Erstarken der Mönchs- und Klosterbewegung mit der Gründung der Benediktinerabtei Cluny (910), aber auch Irrlehren und Ketzerei im Gefolge der Entfremdung von einer der Welt zugewandten Kirche des Hochmittelalters (am bekanntesten die Katharer in Oberitalien, Südwestfrankreich und im Rheinland sowie die mit ihnen konkurrierende Armutsbewegung der Waldenser, die „Armen von Lyon“ S. 111). Papstbulle (namentlich *Ad abolendam diversam haeresium pravitatem* von 1184) und Kirchenbann (Anathema) in einer Zeit der Umbrüche (12. Jh.), des Niedergangs der Klöster und des Aufkommens der Kathedralen, erwiesen sich als geeignete Mittel, die Einheit des Glaubens- und Lehrgebäudes gegen Ketzer und Häretiker zu sichern, und führten über den hierokratischen Anspruch GREGORS VII. (Canossa 1077) zur Machtfülle des „Papstkaisers“ INNOZENZ III. im Umfeld des 4. Lateranischen Konzils von 1215 (S. 133f.).

Inquisition und Jüngstes Gericht dominieren die abschließenden Themenkreise, jene als historische Epoche, dieses als Motiv der Kunstgeschichte, und folgerichtig ist dann der letzte Absatz dem Verhältnis von Kunst und Theologie in der mittelalterlichen Ideenwelt gewidmet: Ausforschen und Verfolgung „falsch“ Denkender und Glaubender begleiten die Kirche seit ihren Anfängen als Institution und in der Folge ihrer „rechtmäßigen“, auf dem Konzil von Nicaea 325 niedergelegten Lehre. Ende des 12. Jh. wird die Ausführung per Papsterlass (*Ad abolendam*, s.o.) endgültig staatliche Aufgabe (leibliche Strafen verboten sich für das kirchliche Amt), ihre lehrmäßige Überwachung 1231 Sache einer kirchlichen Behörde; als Inquisitoren vor Ort – Sch.-K. charakterisiert (S. 143-45) prominente Akteure – dienen mit der Bulle GREGORS IX. *Ille humani generis* der erst 1215 gegründete Lehr- und Predigtorden der Dominikaner. Wie mehrfach zuvor werden auch hier (S. 138ff.) die päpstlichen Schreiben eingehend erläutert, ihre Versuche einer theologischen Begründung und Legitimation in der Schrift herausgestellt sowie in Frage kommende (kirchen)rechtliche Maßnahmen und Verfahrensgrundsätze (seit 1240 Handbücher für Inquisitoren) angeführt. Deutliche Kritik des Autors erfährt THOMAS VON AQUIN für seinen Umgang mit der Frage *Utrum haeretici sint tolerandi* (S. 154-60). Formen der Volksfrömmigkeit (etwa im Marienkult) finden immerhin klerikale Billigung. Die Hexenlehre, von Kirchenseite als Ausgeburt ursprünglich heidnischer Volksdummheit noch bekämpft, gerät indes mit dem 13. Jh. als Spielart der Häresie in die Systematik der Inquisition. Eine rechtfertigende Grundlage für die Hexenverfolgungen (ca. 1450-1750) liefert dann in Deutschland um 1487 mit dem „Hexenhammer“ (*Malleus Maleficarum*) maßgeblich der Dominikaner HEINRICH KRAMER: als gesellschaftliches Phänomen gehören sie mithin in die frühe Neuzeit, und am entschiedensten dagegen wendet sich 1631 die *Cautio Criminalis* des Jesuiten FRIEDRICH VON SPEE.

Sch.-K. deutet (S. 173ff.) Bildprogramm und Schriftverankerung des ‚Jüngsten Gerichts‘ am

Freiburger Münster, der Kathedrale Notre-Dame de Paris und am Dom von Orvieto (s.o.), Paradies und Hölle im Schriftvergleich zwischen Christentum und Islam, Satan in AT/NT und seinen Siegeszug ins Hohe MA (→ Hexen: S. 192) sowie das Treiben der Teufel in der Unterwelt auf Gemälden des 14. und 15. Jh. (S. 196-203) – Kunst als umgesetzte Heilige Schrift, theologisch-didaktische ‚Veranstaltung‘ für den mittelalterlichen Menschen auf seiner irdischen Pilgerreise und an seinem festen Platz in der geschlossenen *Societas Christiana* mitsamt ihrem Weltbild (S. 209): am Ende steht die Kritik an FRIEDRICH MAIERS These „... die Welt hätte ohne Christentum auskommen müssen“ von 2011 – eine kirchengeschichtliche Kontroverse um das Abendland, von den Religionsstiftern der Antike zu den „Ausgangshügeln des christlich-humanistisch-demokratischen“ Europa (TH. HEUSS): Golgatha, Akropolis und Capitol (S. 222).

Die reich bebilderte Darstellung, mitunter schweifend und ein großes Detailspektrum abdeckend, ist in Duktus wie Sprache eines Vortrags über eine (oder mehrere) Bildungs- und Studienreise(n) gehalten, bisweilen im gehaltvollen Plauderton des belesenen Kenners; diesem Anliegen entsprechend fußen die knappen Anmerkungen (S. 223 ff., aber auch im Text) überwiegend in der journalistischen, schulischen und eher populärwissenschaftlichen Sekundärliteratur. So buntgestalt der Gegenstand, so vielfältig seine Behandlung – aber dieser Fülle der Personen und Ereignisse fehlt der Zugriff über einen Index, zumal auf eine *dispositio* in übergeordnete Aspekte oder größere thematische Einheiten ebenso verzichtet ist wie auf orientierende, gliedernde Kopfzeilen. Abgerundet wird das muntere Panoptikum durch Licht und Schatten des mittelalterlichen Kosmos in einem Anhang (S. 230 ff.) mit HONORÉ DE BALZACS „tolldreister Geschichte“ von der „schönen Imperia“, einer Kurtisane des epochalen Konzils von Trient (S. 67-70), welche mit den ‚Ordensoberen‘ beider Seiten auf das Vergnüglichste und einschlägig zu spielen wusste.

MICHAEL P. SCHMUDE, Boppard

Philosophie und Literatur der Antike – Auf den Spuren Werner Jaegers

Erster Träger des WERNER-JAEGER-Preises für herausragende wissenschaftliche Leistungen auf dem Gebiet der Altertumswissenschaften ist der amerikanische Philosoph und Antike-Kenner CHARLES H. KAHN. Der 86jährige emeritierte Professor an der University of Pennsylvania erhielt den mit 2.500 Euro dotierten Preis bei einer Feierstunde im Rahmen eines dreitägigen Symposions in Werner Jaegers Heimat. Diese Tagung stand unter dem Titel „Philosophie der Bildung. Antike und moderne Modelle“ und fand vom 26. bis 28. September 2014 auf Schloss Krickenbeck in Nettetal (Niederrhein) statt. Es nahm Werner Jaegers Bemühungen um einen „dritten Humanismus“ zum Ausgangspunkt und reflektierte aus sehr unterschiedlichen Perspektiven die Bedeutung von Bildung. Das unter enger Einbindung des Deutschen Altphilologenverbandes (DAV) und der Gesellschaft für antike Philosophie (GanPh) organisierte Symposion beschäftigte sich dabei sowohl mit Werner Jaegers eigenen Überlegungen als auch mit antiken Ansätzen im Vergleich mit heutigen Vorstellungen über Bildung.

Als örtlicher Ausrichter fungierte der Verkehrs- und Verschönerungsverein Lobberich e.V. In Lobberich, heute ein Stadtteil von Nettetal, wurde Werner Jaeger am 30. Juli 1888 geboren. Hier ging er zur Schule, bevor er am Thomaeum in Kempen sein Abitur machte. Schon in jungen Jahren war er einer der bedeutendsten Altertumswissenschaftler in Deutschland (unter anderem mit einem bedeutenden Lehrstuhl in Berlin) und blieb dies nach seiner Emigration 1936 in den USA (mit einem angesehenen Lehrstuhl in Harvard). Daneben nahm Jaeger vor allem in den zwanziger Jahren intensiv Einfluss auf die Bildungs- und Wissenschaftspolitik der Weimarer Republik. So war er einer der Mitbegründer des DAV und bis zu seiner Emigration auch sein stellvertretender Vorsitzender.

Ausgangspunkt der Preisverleihung und Tagung war der 125. Geburtstag des wohl bedeutendsten Sohnes der Stadt, nach dem auch das städtische Gymnasium in Nettetal, eine Fest- und Veranstaltungshalle sowie ein Sportzentrum benannt sind.

Die Verleihung des Werner-Jaeger-Preises 2014 diente der Auszeichnung von Wissenschaftlern,

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL^{GmbH}
DRUCK

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

die sich in besonderer Weise um das geistige Erbe Werner Jaegers auf dem Gebiet der Altertumswissenschaften verdient gemacht haben. Mit Charles Kahn gelang es dem siebenköpfigen Kuratorium, zu dem unter anderem der frühere Vorsitzende des DAV, Professor STEFAN KIPF (Berlin) gehört, einen Preisträger zu finden, der in seiner Danksagung in der Werner-Jaeger-Halle selbst von einer Begegnung mit Werner Jaeger in Harvard 1951 berichten konnte. Sein damaliger akademischer Lehrer habe ihn, so Kahn in Nettetal, zu Jaeger geschickt, um mit ihm seine wissenschaftlichen Thesen zu erörtern. Er habe Jaeger nicht nur als einen bedeutenden Wissenschaftler, sondern auch als eine absolut bemerkenswerte Persönlichkeit in Erinnerung.

Vor der Preisverleihung an Kahn sprach Prof. Kipf in seinem Festvortrag über „Paideia und die Folgen – Die Bedeutung des Dritten Humanismus für den altsprachlichen Unterricht nach 1945“. Werner Jaegers Hauptwerk „Paideia. Die Formung des griechischen Menschen“ war kurz vor seiner Emigration 1934 erschienen, wurde von den Nationalsozialisten wegen des griechischen Bildungsideals nicht akzeptiert und entfaltete nach Kipfs Analyse in den ersten Jahren nach dem Krieg spürbare Wirkungen für den altsprachlichen Unterricht. Den Gründen dafür ging Kipf ebenso nach wie der Frage, wie es mit den alten Sprachen denn insgesamt „bestellt“ ist. Hier schloss Kipf an einen Vortrag von Prof. HELLMUT FLASHAR (Bochum, früher München) an, der sich im Rahmen des Symposiums das Thema „Werner Jaeger und das Problem der Bildung“ gestellt hatte.

In dem durch Prof. CHRISTOPH HORN (Bonn) souverän moderierten Festakt übernahm Prof. FRIEDEMANN BUDDENSIEK (Frankfurt) die Würdigung des zweiten ausgezeichneten Wissenschaftlers. Dr. CHRISTOPH HOCHHOLZER (Münster) erhielt den ebenfalls mit 2.500 Euro dotierten Nachwuchspreis für seine Dissertation „Teile und Teilhabe. Eine Studie über Platons ‚Sophistes‘“. Der 34jährige gebürtige Siegener hat Philosophie und Allgemeine Literaturwissenschaft in Siegen und Leipzig studiert und ist inzwischen Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Münster.

Die Preisverleihung wurde umrahmt und untermalt durch musikalische Beiträge des Orchesters am Werner-Jaeger-Gymnasium unter Leitung von YVONNE HERTER und eingeleitet durch ein Grußwort von Bürgermeister CHRISTIAN WAGNER. Er machte deutlich, wie wertvoll Tagung und Preisverleihung für die Stadt Nettetal sind. Es mache die Stadt und die Organisatoren stolz, dass am Geburtsort Werner Jaegers so viele Persönlichkeiten von nah und fern zusammengekommen seien, um über die Zukunft der Bildung nachzudenken.

Die dreitägige begleitende wissenschaftliche Tagung erfreute sich eines für die Veranstalter unerwartet großen Zuspruchs. Mehr als 40 Teilnehmer aus der Wissenschaft – darunter sowohl mit philologischem wie mit philosophischem Hintergrund aus ganz Europa – sowie zahlreiche interessierte Teilnehmer aus Schulen und Bürgerschaft nahmen an der Veranstaltung teil. Viele schwärmten auch über das angenehme Ambiente des früheren WestLB-Schlusses inmitten des Naturparkes Schwalm-Nette, das der VVV Lobberich auch aufgrund der großzügigen Unterstützung der Nettetaler Sparkassenstiftung zur Verfügung stellen konnte.

Eröffnet wurde die Tagung mit einem Vortrag von Prof. Dr. BEAT NÄF (Bern) zum Thema „Werner Jaegers ‚Paideia‘: Humanismus, Epistemologie und Zeitgeschichte“. Näf versuchte aufzuzeigen, dass Jaegers Absicht, einen „dritten Humanismus“ zu begründen, ohne erkenntnistheoretische Reflexion und zeitgeschichtliche Analysen heute nicht mehr verständlich werden kann.

Prof. Dr. HANS-ULRICH BAUMGARTEN (Düsseldorf) thematisierte „Platons Begriff der Bildung im Phaidros“. Im Unterschied zum Höhlengleichnis, das noch eine Vorstellung von Bildung voraussetzt, bei der die äußerliche Einwirkung allein ausschlaggebend ist, gewinnt Platon im Phaidros einen Bildungsbegriff, der eine innere eigenständige Leistung der Seele zugrunde legt, die durch die Selbstbewegung der Seele ermöglicht wird.

In seinem Abendvortrag „Werner Jaeger und das Problem der Bildung“ zeigte Prof. Dr. HELLMUT FLASHAR (München) in gewohnter luzider

Weise die philosophischen Hintergründe auf, die Werner Jaeger dazu geführt haben, vor allem die griechische Antike in den Mittelpunkt seiner Auseinandersetzung mit dem Problem der Bildung zu stellen. Der Vortrag, der auch für ein breiteres Publikum geöffnet war, fand großen Anklang.

Die Vorträge am Samstagvormittag sollten auch einem jüngeren Publikum zugänglich sein. So besuchten einige Schülerinnen und Schüler des Werner-Jaeger-Gymnasiums die Tagung und beteiligten sich rege vor allem an der Diskussion des Vortrags „Das muss jeder selber wissen!“ – Platons Höhlengleichnis als philosophischer Bildungsprozess im Kampf gegen ‚Bullshit‘“ von Prof. Dr. EKKEHARD MARTENS (Hamburg). Ausgehend von populären Redefloskeln betonte Martens, dass Bildung, wie Platon sie im Höhlengleichnis nachzeichnet, hilft, Oberflächlichkeit und falsche Wirklichkeitsdeutung zu vermeiden.

Prof. Dr. THOMAS NISTERS (Köln) bewies mit seinen Überlegungen zu „Aristoteles über Grenzen und Möglichkeiten moralischer Belehrung“, dass philosophisches Reflektieren keine trockene Angelegenheit sein muss. Dabei verdeutlichte er, dass moralische Erziehung im Sinne von ARISTOTELES immer nur gelingt, wenn sie an eine vorgängig geglückte gesellschaftliche Einbindung anschließen kann.

Prof. Dr. MARKUS JANKA (München) sprach zum Thema „Von Klassik und Kanon zum Humanum: Systematische und wirkungsgeschichtliche Betrachtungen zu Werner Jaegers Bildungskonzeption“. Der Anlass der Tagung, nämlich das Gedenken an Werner Jaeger und seine Bildungstheorie, wurde in diesem Vortrag noch einmal deutlich vor Augen geführt.

Frau Prof. MARIA LIATSI war aufgrund einer

Erkrankung dankenswerterweise eingesprungen und trug mit ihren Ausführungen zum Bildungsbegriff im Lichte HEIDEGGERS zum Gelingen der Tagung bei.

Mit seinem Vortrag „Protagoras' Bildungstheorie im Rahmen seiner theoretischen Philosophie“ bewies Prof. Dr. MICHAEL FORSTER (Bonn), dass theoretische und praktische Philosophie nicht bezuglos nebeneinanderstehen. Seine detaillierte Interpretation der theoretischen Philosophie von PROTAGORAS mit ihren Auswirkungen auf dessen Erziehungsbegriff im Rahmen der praktischen Philosophie war Anlass zu lebhaften Diskussionen. Den Abschluss der Tagung bildete Prof. Dr. JURE ZOVKO (Zagreb/Zadar) mit seinen Überlegungen zu „FRIEDRICH SCHLEGELS Konzept der Bildung als *ontos onta*“. Zovko zeigte, dass in Schlegels Denken der Bildungsbegriff im Mittelpunkt steht. Bildung gewinnt für Schlegel den Stellenwert von Platons Ideen als dem eigentlich Wahren und Wirklichen, das es anzustreben gilt. Bildung erhält damit wie bei Werner Jaeger den Status eines höchsten Ziels, das durch philosophische Erziehung verwirklicht werden soll.

Die Ausrichter beabsichtigen, die Verleihung des Werner-Jaeger-Preises wie auch die begleitende wissenschaftliche Tagung in Zukunft alle drei Jahre durchzuführen. Damit soll die Intention Werner Jaegers wachgehalten werden: ihm war es ein besonderes Anliegen, möglichst vielen Menschen das kulturelle und geistige Erbe von Antike und Humanismus näher zu bringen. In diesem Sinne war er Lehrer im besten Sinne und ein wenig auch Wissenschaftsmanager. Dieses „Erbe“ soll in Nettetal, aber auch weit darüber hinaus, wiederbelebt und für unsere Zeit nutzbar gemacht werden.

HANS-ULRICH BAUMGARTEN, Düsseldorf
MARCUS OPTENDRENK, Nettetal

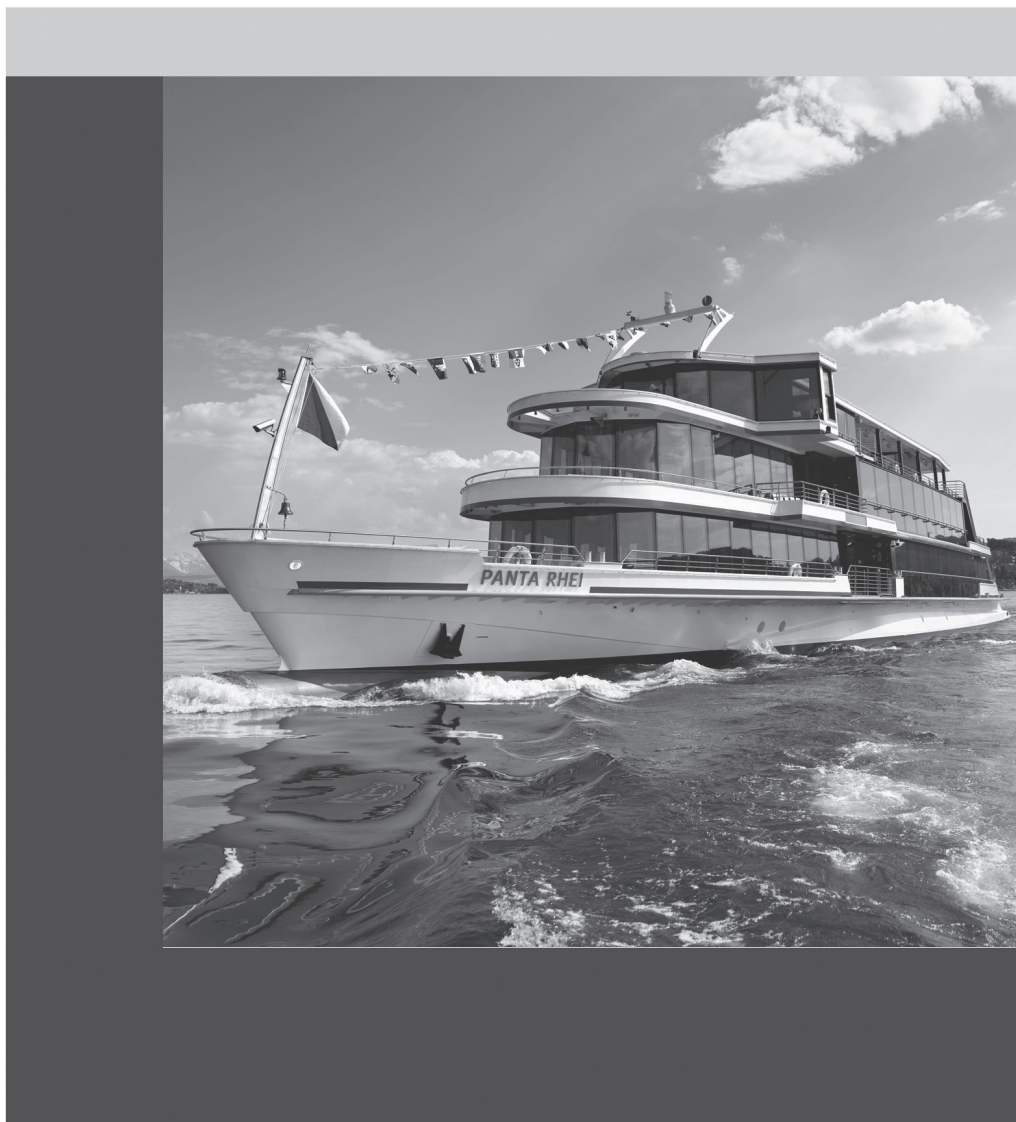
Ein Flyer für ein geflügeltes Wort

Ein Schiff namens „Panta rhei“? Ja, das gibt es! In Zürich hat eine Jury der „Zürichsee-Schiffahrtsgesellschaft“ aus mehr als tausend Namensvorschlägen einstimmig das ein einziges Mal (und nicht von dem Zürcher „Ornithophilologen“) vorgeschlagene geflügelte „Panta

rhei“ für die Schiffstaufe ausgewählt, und jetzt hat das stolze Schiff auf Anregung unseres Kollegen Klaus Bartels auch einen Flyer bekommen, sich seinen Passagieren aus der Alten und der Neuen Welt gehörig vorzustellen:



*Panta Rhei * alles fliesst **



PANTA RHEI

Über ein, zwei tausend Meilen, zwei, drei Jahrtausende hinweg ist ein Geflügeltes Wort auf dem Zürichsee eingefallen und hat sich, prächtig goldfarben befiedert, auf dem Bug des jüngsten und grössten Schiffs niedergelassen: „PANTA RHEI“ steht da zu lesen, „Alles fliesst“. Der Paradiesvogel trägt kein Ringlein am Fuss, aber das „rh“ verrät es: Er kommt aus der griechischen Welt.

„Panta rhei“: Das Wort geht auf den griechischen Philosophen Heraklit zurück, der um 500 v. Chr. in Ephesos gelebt hat. „Heraklit sagt einmal“, lesen wir bei Platon, „dass alles weicht und nichts bleibt, und indem er die Dinge um uns her mit dem Dahinströmen eines Flusses vergleicht, sagt er, dass du nicht zweimal in denselben Fluss steigen kannst.“ Ein Späterer hat uns den originalen Wortlaut überliefert: „In dieselben Flüsse steigen wir - und steigen wir nicht; wir sind es - und wir sind es nicht.“ Wir wissen nicht, wer wann und wo dieses einprägsame Bild auf die knappe Formel „Panta rhei“ zusammengezogen hat.

Da war dem alten Denker ein Bad im Fluss zum Bild der Welt geworden. Ein Fluss hat seine Quelle, seinen Lauf und seine Mündung, seinen Namen und damit seine Identität, seine „Selbigkeit“; und doch strömt immer neues Wasser heran und dahin: Er ist derselbe - und er ist es nicht. Und darauf wendet sich der Blick des Badenden ins Innere zurück: Auch der Mensch, der in diesen Fluss eintaucht, hat ja seine Identität und heutzutage sogar seine Identitätskarte mit Namen, Geburtsdatum und Heimatort, und doch ist auch er fortwährend im Wandel begriffen: Er ist derselbe - und er ist es nicht.

Das topmoderne PANTA RHEI führt die Schweizer und die Zürcher Flagge, nicht zu vergessen den Zürichsee-Wimpel; doch mit seinem sprechenden Namen am Bug fährt es zugleich unter dem Zeichen dieses alten Heraklitworts. Wer da einsteigt, mag in der Musse einer Rundfahrt die Gedanken zurückschweifen lassen: in die Jahrhunderte und Jahrtausende unseres alten Europa, in die Jahre und Jahrzehnte eines Menschenlebens. Und wer da aussteigt, trägt die paradoxe Botschaft dieses „Panta rhei“ mit sich davon: „Wir sind es - und wir sind es nicht.“

Klaus Bartels

Klaus Bartels lebt in Kilchberg am Zürichsee; er ist Autor des Standardwerks „Veni vidi vici. Geflügelte Worte aus dem Griechischen und Lateinischen“, 14. Auflage, Mainz 2013, und eines „Lesebuchs“ dazu: „Geflügelte Worte aus der Antike - woher sie kommen und was sie bedeuten“, Mainz 2013.

Latein im Vatikan

Es fiel auf, dass die jüngste Enzyklika von Papst FRANZISKUS mit einem Zitat aus dem altitalienischen Sonnengesang des heiligen Franziskus beginnt: *Laudato si*.¹ Das ist insofern ungewöhnlich, als die Enzykliken sonst in lateinischer Sprache abgefasst werden und gewöhnlich mit ihren lateinischen Anfangsworten zitiert werden. Das wegen seines Inhalts zu Fragen der Umwelt und Bewahrung der Schöpfung weltweit mit Interesse aufgenommene Rundschreiben, vom Papst bereits am 24. Mai unterzeichnet, am 18. Juni veröffentlicht, lag auch in der Woche danach noch nicht in lateinischer Fassung vor, wohl aber in Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch und Spanisch. – Am Rande einer Tagung der *Academia Latinitati Fovendae* Anfang Juni in Rom stellte der Schriftleiter des FORUM CLASSICUM mehreren römischen Kollegen die Frage, wie das Latein als internationale „Sprache der Kirche“ derzeit im Vatikan gepflegt werde, und bekam daraufhin sehr zurückhaltende, um nicht zu sagen äußerst kritische Stellungnahmen zur Antwort. Er hat daher an die überregionale Zeitung „Die Tagespost. Katholische Zeitung für Politik, Gesellschaft und Kultur“ einen Leserbrief zu dieser Frage geschrieben, der erfreulicherweise auch zeitnah (am 25.6.2015) veröffentlicht wurde. Er erinnerte daran, dass Papst BENEDIKT XVI. am 21. November 2012 mit einem apostolischen Schreiben (*De Pontificia Academia Latinitatis condenda*) eine eigene „Päpstliche Akademie für die Lateinische Sprache“ gegründet hat und zitierte ausführlich aus diesem Gründungsdokument. Benedikt schrieb darin in lateinischer Sprache (hier in der amtlichen deutschen Übersetzung) u. a.:

„2. Auch in unserer Zeit erweist sich die Kenntnis der lateinischen Sprache und Kultur mehr denn je als notwendig für das Studium der Quellen, aus denen unter anderem zahlreiche kirchliche Disziplinen – zum Beispiel Theologie, Liturgie, Patristik und Kirchenrecht – schöpfen, wie das Zweite Vatikanische Konzil lehrt (vgl.

Dekret *Optatam totius*, 13). Zudem sind – um eben den universalen Charakter der Kirche hervorzuheben – die normativen Ausgaben der liturgischen Bücher des Römischen Ritus, der wichtigsten Dokumente des Päpstlichen Lehramtes und der feierlichen offiziellen Verlautbarungen der römischen Päpste in dieser Sprache verfasst.

3. In der zeitgenössischen Kultur bemerkt man jedoch im Zusammenhang mit einer allgemeinen Schwächung der humanistischen Studien die Gefahr einer immer oberflächlicheren Kenntnis der lateinischen Sprache, was auch im Bereich der philosophischen und theologischen Studien der künftigen Priester festgestellt werden kann. Andererseits ist gerade in unserer Welt, in der Wissenschaft und Technologie einen großen Raum einnehmen, ein erneuertes Interesse für die lateinische Kultur und Sprache festzustellen [...].

4. Daher erscheint es dringend notwendig, den Einsatz für eine umfassendere Kenntnis und **einen kompetenteren Gebrauch der lateinischen Sprache sowohl innerhalb der Kirche als auch in der übergreifenden Welt der Kultur zu fördern.**² Um einer solchen Anstrengung Gewicht und Widerhall zu verleihen, bedarf es um so dringender der Anwendung an die neuen Bedingungen angepasster didaktischer Methoden und der Förderung eines Netzes von Beziehungen zwischen akademischen Einrichtungen und der Gelehrten untereinander, um das reiche und vielfältige Erbe der lateinischen Kultur in seinem Wert herauszustellen. Um zur Erreichung dieser Ziele beizutragen, errichte ich heute, indem ich den Spuren meiner verehrten Vorgänger folge, mit diesem *Motu proprio* die Päpstliche Akademie für die lateinische Sprache, die dem Päpstlichen Rat für die Kultur unterstellt ist.“ –

Der Leserbrief schloss mit der Frage: „Was ist daraus geworden? Es scheint angebracht, dass eine ‚Katholische Zeitung für Politik, Gesellschaft und Kultur‘ dieser Frage einmal nachgeht.“

Anmerkungen:

- 1) Der Sonnengesang ist zweisprachig abgedruckt in: Franziskus von Assisi, Sämtliche Schriften, Lateinisch/Deutsch. Hg. v. Dieter Berg. Reclam Universal-Bibliothek 2014, S. 184-187: „Altissimu onnipotente bon signore“. – Eine lateinische Fas-

sung findet sich in der Schulausgabe von Friedrich Maier: Pegasus. Das lateinische Lesebuch der Mittelstufe. Bamberg: Buchner 2002, S. 162-167.

- 2) Hervorhebung durch Fettdruck vom Verfasser.

ANDREAS FRITSCH

βηβῆ bähbäh

Im 18. Jh. tobte unter den Klassischen Philologen Streit über die Aussprache des Altgriechischen. In der durch ERASMUS VON ROTTERDAM favorisierten „erasmischen“ Aussprache – es ist im Wesentlichen die heute unter Nichtgriechen übliche – lautet z. B. der Buchstabe η in der Regel ä (zum Teil auch ē; darauf kann ich hier nicht eingehen), in der von JOHANNES REUCHLIN geförderten, gelegentlich schon in der Antike anzutreffenden „reuchlinischen“ Aussprache dagegen i. (Wenn heute Griechen bzw. griechischsprachige Zyprioten Klassische Philologie/Klassische Archäologie/Alte Geschichte in Mitteleuropa oder in den USA studieren, verwenden sie häufig die dort übliche erasmische Aussprache.) Noch wichtiger für die Verwendung der „neugriechischen“ Aussprache war Reuchlins Neffe MELANCHTHON, durch seine *Institutiones linguae Graecae* von 1518, 1622 in 44. Auflage! Die Bedeutung von Erasmus, Reuchlin, Melanchthon für die Aussprache des Griechischen ist nicht berücksichtigt in: Der Neue Pauly, Supplement 6, Stuttgart und Weimar 2012 = „Geschichte der Altertumswissenschaft“; dies ein Nachtrag zu meiner Rezension des zuletzt erwähnten Bandes in FC 1/2013, 76ff. Im Deutschen tritt die reuchlinische/neugriechische Lautung selten auf, z. B. in ἐλέησον „(Herr,) erbarme Dich“: erasmisch eléäson, reuchlinisch eléison, was für den durchschnittlichen Deutschen zu ei verschmilzt und wie ai gesprochen wird. Häufig ist die neugriechische Lautung auch in anderen oströmischen, von Byzanz beeinflussten Gebieten besonders im Bereich der russischen Sprache: So wird νικητής „Sieger“ mit Veränderung der Endsilbe, die hier nichts zur Sache tut, zu Nikita; falls es ein Wunschnamen war, hat er CHRUSCHTSCHOW

nicht geholfen. – Der erwähnte Streit im 18. Jh. entzündete sich u. a. daran, ob einem Komedienfragment des 5. vorchristlichen Jahrhunderts, in dem Schafe blöken, ihr βηβῆ bähbäh oder wiwi auszusprechen ist. Welcher Schafslaut ist wohl der wahrscheinlichere? Der verhinderte Dichter in WILHELM BUSCHS Bildergeschichten Balduin Bähnlamm dürfte auch heute kaum maßgeblich sein, der Neograzist HANS EIDENEIER jedenfalls plädiert für ä. Im 18. Jh. trat Johann HEINRICH VOß für die Aussprache ä auch im Schriftbild ein: Homäros, Hähä usw. CHRISTIAN GOTTLÖB HEYNE schlug Voß vor, auch in christlichen Namen und Wörtern wie „Jesus“, „Amen“ ä statt e zu drucken. Das ging Voß aber zu weit. Nicht viel später schrieb jedoch HÖLDERLIN in seiner Übersetzung bzw. Bearbeitung von SOPHOKLES' „Antigonä“ (die deutsche Fassung des berühmten „*Polla ta deina*“ entstand etwa 1799, die Wiedergabe der übrigen Partien dieses Dramas sind nicht sicher zu datieren; gedruckt wurden Hölderlins „Trauerspiele“ erst 1904), und diese Form hat CARL ORFF 1949 in seiner Vertonung übernommen. (Warum Hölderlin den Namen von Antigones Schwester nicht gleichfalls mit ä, also Ismänä geschrieben hat, konnten mir auch Hölderlinspezialisten nicht erklären.) Unter dem Einfluss von lat. Antigonā/Antigonē ist im Deutschen bis heute Antigonē üblich. Gegen Voß polemisierte sein Studienfreund, der Naturwissenschaftler („Physiker“) und begnadete Aphoristiker GEORG CHRISTOPH LICHTENBERG in „Über die Pronunciation der Schöpse des alten Griechenlands verglichen mit der Pronunciation ihrer neuern Brüder an der Elbe“ (Voß lebte lange in Eutin, also in Elbnähe). Lichtenberg lehnte den „Schöpsenlaut“ ä ab, den

„man trotz des Erasmus wieder vergessen hat“ (PETER W. MARX, *Hamlet Handbuch*, 2014). Voß muss ablehnend reagiert haben. Lichtenberg argumentierte 1781 in einem „Sendschreiben an den Mond“: „Sie (die Erde) wolle auch nicht ‚Herr Jäsus‘ schreiben“ (so BURCKHARD GARBE, „Eine ganze Milchstraße von Einfällen“; mir bisher nur im Internet zugänglich). Vermutlich deshalb wurden „Über die Pronunciation ...“ und „Sendschreiben“ 1781 in einem Band gedruckt. In PROJEKT GUTENBERG-DE findet sich der Titel „Über die Pronunciation der Schöpfung des alten Griechenlands verglichen

mit der Pronunciation ihrer neuern Brüder an der Elbe: oder über Beh, Beh und Bäh, Bäh, eine literarische Untersuchung von dem Konzipienten des Sendschreibens an den Mond“. CAROLINE MANNWEILER schreibt in ihrer Rezension von Peter W. Marx, s. o., in: *literaturkritik.de.*, Nr. 4 2014: Noch „1783 höhnte er [Lichtenberg] im ‚Deutschen Museum‘ weiter: *To bäh or not to bäh, this is the question*“. Es ist die älteste mir bekannte Anspielung Lichtenbergs auf den SHAKESPEARE-Vers.

JÜRGEN WERNER, Berlin

Studienfahrt nach Sizilien im Oktober 2015

Sizilien ist eine Reise wert – vor allem aus Sicht des klassischen Philologen und Althistorikers! (Vgl. FC 1/2014, S. 93-95 und Bericht in FC 4/2014, S. 351-353.) Klingende Namen wie Agrigent mit den vielleicht eindrucksvollsten archäologischen Ausgrabungen auf Sizilien, Syrakus, die kulturelle Heimstadt namhafter Dichter und Denker wie SIMONIDES VON KEOS, PINDAR und AISCHYLOS, oder die griechische Gründungskolonie Selinunt mit weitläufiger Akropolis und imposanten Tempelanlagen in strategisch günstiger Lage direkt am Mittelmeer. Insbesondere CICERO dürfte wohl mit seinen Reden gegen VERRES Sizilien ein Vermächtnis hinterlassen haben, von dem die beiden Kontrahenten wohl nichts geahnt hätten. Soll doch Verres aus dem Tempel der Diana von Segesta eine Götterstatue geraubt haben. Im kollektiven Gedächtnis bleibt die geradezu bukolisch anmutende Idylle der Gegend um Henna, jenes Hochplateaus, auf dem sich das berühmte Ceresheiligtum befindet. Der sagenumwobene Ort ging als „Nabel Siziliens“ (*umbilicus Siciliae*) in die Kultur- und Menschheitsgeschichte ein (Cic. *in Verrem* IV 105f.). – Zu jeder eindrucksvollen Reise gehören natürlich

auch die Annehmlichkeiten landestypischer Spezialitäten, menschliche Begegnungen und nicht zuletzt bequeme Unterkünfte sowie eine kompetente Reisebegleitung.

Anmeldungen zur Studienreise in der Zeit vom 17. bis 25.10. nimmt als Kontaktperson Frau Dr. ANGELIKA MORYSON-ZANNINI aus Modena/Italien entgegen. Sie war Dozentin für deutsche Sprache und Literatur an den Universitäten Bologna und Modena und kommt ursprünglich aus Deutschland. Sie wird die Studiengruppe begleiten und für archäologisch geschulte, deutschsprachige Führungen sorgen. Sie verfügt vor Ort in Sizilien über nützliche Kontakte. Die Anreise erfolgt privat. Günstige Flüge gibt es bereits ab ca. 200,- Euro pro Person. Die Ankunft in Catania sollte bis spätestens 13.00 Uhr erfolgen.

Kontakt und Anmeldung: angelika.moryson@gmail.com oder Mobil: 0039 333 3313670. –

Nähere Informationen über Leistungen und Preise sind erhältlich bei

Dr. FRIEDGAR LÖBKER, Aurich
friedgar@loebker-online.de
Fachleiter für Latein und Griechisch
am Studienseminar in 26789 Leer

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

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

Prof. Dr. Hans-Ulrich B a u m g a r t e n , Wiss. Referent für Schule und Weiterbildung sowie Kultur,
CDU-Landtagsfraktion, Platz des Landtags 1, 40221 Düsseldorf

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

Prof. Dr. Christoph H e l m , Stadtmarkt 3-6, 38300 Wolfenbüttel, *Christoph.Helm@Wolfenbuettel.de*

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

Dr. Matthias L a a r m a n n , Wethmar Mark 103, 44534 Lünen

Dr. Friedgar L ö b k e r , Fachleiter für Latein und Griechisch, Studienseminar Leer, 26789 Leer,
friedgar@loebker-online.de

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

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

Dr. Marcus O p t e n d r e n k , MdL, Platz des Landtags 1, 40221 Düsseldorf,

Dr. Michael P. S c h m u d e , Schillerstraße 7, 56154 Boppard-Buchholz, *m.p.schmude@web.de*

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

Michael W e n z e l , StD, Anna-Krölin-Platz 3a, 86153 Augsburg, *michwenzel@web.de*

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

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

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

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

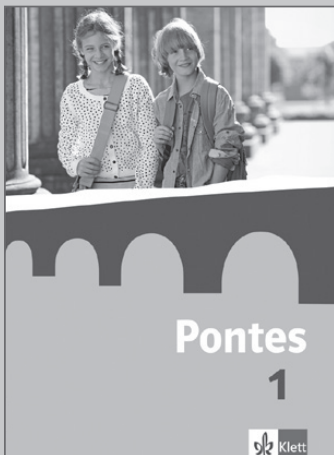
- 1. Baden-Württemberg**
StD Dr. Helmut Meißner
Hubstraße 16
69190 Walldorf
hmeissner@gmx.de
- 2. Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regenstauf (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
Prof. Dr. Stefan Kipf
Murtener Str. 5E
12205 Berlin
Tel.: (0 30) 20 93 - 22 56
stefan.kipf@staff.hu-berlin.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. (02 01) 42 09 68
nikolausmantel@web.de
- 10. Rheinland-Pfalz**
Prof. Dr. Tamara Choitz
Karthäuserhofweg 20
56075 Koblenz
Tel. (02 61) 5 56 13
tamara.choitz@googlemail.com
- 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**
Dr. Anne Friedrich
Inst. für Altertumswissenschaften (MLU)
Universitätsplatz 12
06108 Halle/ Saale
Tel.: (0345) 55 24 010
anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
- 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: Juni 2015)



Pontes

– das neue Lateinlehrwerk



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

www.klett.de/pontes

**Der Gesamtband zu Pontes
erscheint im Frühjahr 2016.**

Ernst Klett Verlag,
Postfach 10 26 45, 70022 Stuttgart
www.klett.de



B 4044

Postvertriebsstück
Gebühr bezahlt

Deutsche Post AG

C. C. Buchner Verlag
Postfach 1269
96003 Bamberg

DER NEUE GEORGES

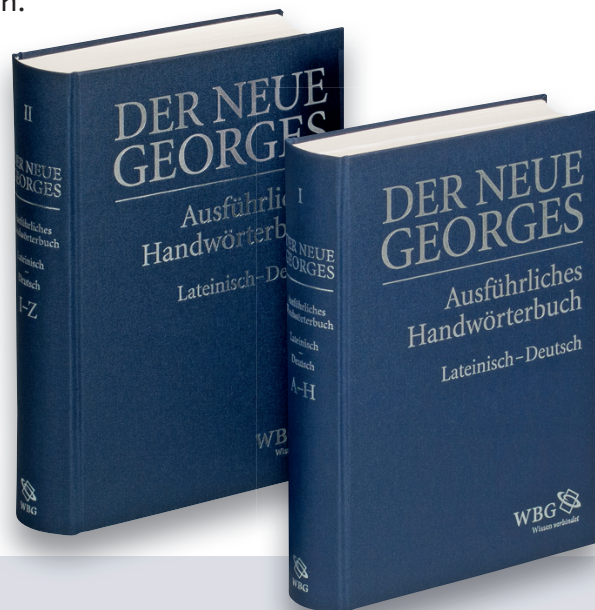
Ausführliches Handwörterbuch Lateinisch – Deutsch

NEU
bei C.C.Buchner

Der „Georges“, das seit Jahrzehnten bewährte „Ausführliche Handwörterbuch“ des Lateinischen, ist für alle, die sich intensiv mit dem klassischen Latein beschäftigen, unentbehrlich. Die neue Ausgabe wurde in einer modernen, lesefreundlichen Antiquaschrift komplett neu gesetzt. Es wurden zugleich sprachlich veraltete Wendungen behutsam an die heutige Sprache angepasst; Belegstellen werden nach den heutigen Standards angegeben.

ISBN 978-3-7661-5399-9,
2560 Seiten, 2 Bände, € 129,-

Der Verlag C.C.Buchner bietet Ihnen ab sofort ausgewählte Latein-Werke aus dem Programm der renommierten Wissenschaftlichen Buchgesellschaft an. Mehr Informationen finden Sie unter www.ccbuchner.de.



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 | Web: www.ccbuchner.de