

Zeitschrift für die Fächer Latein und
Griechisch an Schulen und Universitäten

FORUM CLASSICUM



INHALT

ISSN 1432-7511

4/2015

	Einladung zum DAV-Kongress 2016	215
Heike Bottler	Der <i>Iconic Turn</i> in der Schule	216
Friedrich Maier	Tugenden und Werte der westlichen Welt	230
Klaus Langenfeld	Der Griff nach königlicher Macht: Arminius	242
Johannes Fuchs	Vivitne lingua Latina? – Vivit, sed non vigere videtur	249
Nanna Seuss	Der korrigierte Horizont	253
	Personalien	259
	Zeitschriftenschau	262
	Besprechungen	267
	Varia	283
	Adressen der Landesverbände	286

Deutscher Altphilologenverband

Neu in Reclams Roter Reihe

Ausgew. und hrsg. von Hartmut Froesch
92 S. · € 4,80 · 978-3-15-019904-6

Ein Marsch durch die Wüste oder Kämpfe gegen indische Kriegselefanten: lebendig und romanhaft schildert Curtius Rufus den Feldzug Alexanders des Großen. Diese abwechslungsreiche Lektüre ist für den Einsatz im Unterricht besonders geeignet.

Lateinisches Original mit Übersetzungen schwieriger Wörter am Fuß jeder Seite, Nachwort und Literaturhinweisen.

Curtius Rufus
Historiae Alexandri
Magni
Geschichte Alexanders des Großen

Reclam Fremdsprachentexte

Zweisprachige Ausgaben neu übersetzt

Cicero
De fato
Über das Schicksal
Lateinisch/Deutsch

Reclam

Lat./Dt. · Übers., komm. und hrsg.
von Paola Calanchini
160 S. · € 5,80
978-3-15-019351-8

Sueton
Tiberius
Lateinisch/Deutsch

Reclam

Lat./Dt. · Übers. und hrsg.
von Ursula Blank-Sangmeister
192 S. · € 6,80
978-3-15-019352-5

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

Reclam

Einladung zum DAV-Kongress 2016

Wie bereits in FORUM CLASSICUM 1/2015 (S. 4 f.) angekündigt, findet der 33. Kongress des Deutschen Altphilologenverbandes vom 29. März bis zum 2. April 2016 in der Humboldt-Universität zu Berlin statt. Das anspruchsvolle Motto lautet „Kosmos Antike. Latein und Griechisch öffnen Welten“. Zu diesem Kongress sind alle Mitglieder des Verbandes und darüber hinaus auch alle an der Antike und am altsprachlichen Unterricht Interessierten herzlich eingeladen. Die Einladung mit dem Programm der Tagung ist diesem Heft beigelegt. Auch das Formular zur Anmeldung, Hinweise zur Organisation, zu Übernachtungsmöglichkeiten, zum Beiprogramm usw. sind darin

enthalten. Der Text dieser Broschüre ist bereits seit einiger Zeit auch im Internet zugänglich. Man kann sich also auch per E-Mail anmelden: <https://www.altphilologenverband.de/>. Wie auf den letzten Kongressen werden etwa achthundert bis tausend Teilnehmer/innen erwartet. Es soll ein Ereignis werden, das den altsprachlichen Fächern in Schulen und Universitäten und in der Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland kräftige Impulse geben kann. Daher ist es wünschenswert, dass auch diesmal wieder möglichst viele Kolleginnen und Kollegen aus Schule und Universität an den Vorträgen und Arbeitskreisen teilnehmen.

ANDREAS FRITSCH

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

Der *Iconic Turn* in der Schule

Inhaltsangabe:

Ausgehend von der in der Pädagogik inhärenten Begriffsunbestimmtheit, die – wie die Adaptation des GORGIAS-Dialoges verdeutlicht – das Dilemma zwischen Universalitätsanspruch und Wissenschaftlichkeit erzeugt, wird beispielhaft an kompetenzorientierten Vorschlägen zum Lateinunterricht verdeutlicht, wie stark die Pädagogik auf die Hinwendung zum Bild, auf den *iconic turn* reagiert: Die Anregungen der Fachdidaktik sind zahlreich, Texte durch Visualisierung zu entlasten. Komplementär zu dem *iconic turn* verhält sich der kompetenzorientierte Unterricht, der sich in der Darbietung visualisierfähigen Wissens (Performanz) offenbart. Darin wird die Theorie der Praxis untergeordnet. Man baut auf die Immersionskraft des Visuellen, um das Entfremdungsmoment einer Buchstabenansammlung abzufedern. Der Erfolgsmagnet „Kompetenzorientiertes Unterrichten“ führt zu einer Transformation des Wissensbegriffes: Die Verantwortung für das Scheitern im Lernprozess wird auf den Lehrenden übertragen. Denn das mit dem Blick auf die Endlichkeit gerichtete kompetenzorientierte Wissen verdrängt das von Zeit und Thema befreite entgrenzte Wissen, wie es im *Theaitetos*, *Protagoras*, *Laches* oder in der *Apologie* vermittelt wird, und übernimmt seine Leitfunktion.

1. Das Dilemma der Pädagogik zwischen Universalitätsanspruch und Wissenschaftlichkeit

Das hessische Kerncurriculum der Sekundarstufe I für das Fach Latein (KC I) greift, wie es darin heißt (KC I, 5.),¹ die pädagogisch begründeten Bildungs- und Erziehungsziele des bisherigen Lehrplans auf. In dem Oktober 2014 erschienenen Entwurf des Kerncurriculums für die Sekundarstufe II (KC II) bildet die Pädagogik die Legitimationsgrundlage für die darin vorgestellte Kompetenzausrichtung.² Das Ersetzen des bisherigen Lehrplans durch das neue Kerncurriculum (mit seinen Inhaltsfeldern, Bildungsstandards

und Kompetenzbereichen) basiert also auf einem pädagogischen Fundament. Die wissenschaftliche Ausrichtung des Kompetenzgedankens wird durch einen Leitfaden deutlich, der sich in der Funktion eines Kommentars auf die Thesen der Bildungsforscher LERSCH, KLIEME, WEINERT und ZIENER bezieht.³ Gleichzeitig betonen die Kerncurricula ihren Verbindlichkeitscharakter für das Land Hessen (KC II, 6.). Zugespitzt formuliert es Ziener: „Mit den Bildungsstandards sollen Lehrer aber geradezu dazu erzogen werden, den Unterricht vom Ende her zu denken, vom Ertrag her.“⁴ Diese Aussage eines Bildungsforschers, dessen Forschungsergebnisse in die KC eingeflossen sind, bedarf einer genaueren Betrachtung: 1. Von wem soll der Lehrer erzogen werden? Von der Wissenschaft? Dann muss die Pädagogik das Wissenschaftsprinzip der Dialektik befolgen, nämlich die Kenntnis der wahren Verhältnisse unter den Begriffen auf dem Wege der *Diairese* (*διαίρεσις*) und der Zusammenführung (*συναγωγή*).⁵ In diesem Milieu darf die dogmatische Forderung nach einer gleichen gedanklichen Ausrichtung keinen Platz haben. Von der Politik? Dann muss der wissenschaftliche Rahmen weichen. 2. In welchem Sinn ist das Modalverb „soll“ zu verstehen? Die Erziehung des Lehrers müsste nach der Logik der Bildungsstandards ebenfalls in Könnensstandsbeschreibungen⁶ formuliert werden. Ist es begriffliche Unschärfe oder mangelndes Vertrauen in die eigenen Ziele?

Der Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik ist, wie KÜMMEL und TENORTH es anmerken,⁷ auch heute noch nicht ausgeräumt. Der Frage, ob die Pädagogik eine Wissenschaft ist, kann man sich auf einem Umweg nähern, unter Zuhilfenahme des platonischen Dialogs *Gorgias*, in dem sich SOKRATES und GORGIAS über die Rhetorik unterhalten. Dort scheitert die Rhetorik in ihrem Selbstverständnis als Wissenschaft (*τέχνη*) aufgrund ihres Universalitätsanspruches. Sie scheitert, wie Niehues-Pröbsting es formuliert,⁸ an der Bestimmung des Begriffs ihrer eigenen Kunst. Entweder ist nämlich die

Rhetorik eine Wissenschaft, wie Gorgias es fordert, dann hat sie das Wissen von *e t w a s* und vermag nicht *a l l e s*. Oder aber sie vermag alles, wie Gorgias es ebenfalls fordert, dann ist sie keine Wissenschaft. Im Verlauf des Gespräches kann Gorgias das Dilemma nicht auflösen. Auch die Pädagogik, deren Kerngeschäft die Didaktik ist,⁹ aktuell die Didaktik des kompetenzorientierten Unterrichts, besitzt den Universalitätsanspruch, da kompetenzorientiertes Unterrichten in allen schulischen Unterrichtsfächern présent ist und Pädagogik in dieser Ausprägung darin prinzipiell alles zu ihrem Gegenstand macht. Was ist dann aber das Wesen der Pädagogik, worin liegt ihre Kenntnis von etwas, wodurch grenzt sie sich von den Unterrichtsfächern ab? Aus LERSCH geht hervor, dass Bildungsstandards der Kerncurricula nicht an Inhalte gebunden sind.¹⁰ Für Sokrates bedeutet der Verzicht auf den Inhalt, also auf das Wissen, dass die Rhetorik in die Naheroutine oder des Talents rückt.¹¹

Wie sich das Dilemma der Rhetorik auf die Pädagogik übertragen lässt, soll folgende Adaptation verdeutlichen:¹²

S: Wohlan denn! Du behauptest, in der Pädagogik ein Meister zu sein und auch einen anderen zum Pädagogen machen zu können; auf was für Dinge bezieht sich die Pädagogik? So etwa wie die Weberei auf Verfertigung der Gewänder? Nicht wahr?

G: Ja.

S: Nicht auch wie die Tonkunst auf Dichtung von Gesangsweisen?

G: Ja.

S: Bei der Hera, Gorgias, ich habe meine Freude an deinen Antworten [...]. Antworte mir nun auch ebenso in bezug auf die Pädagogik, auf was für Dinge sich doch ihr Wissen bezieht.

G: Auf problemlosungsorientierten Kompetenzerwerb im Unterricht. [...]

S: Bezieht sich nicht auch der Sport auf den Kompetenzerwerb, den Schüler in seiner Bewegung zu verbessern und ihnen Kenntnis darüber zu vermitteln?

G: Jawohl.

S: Und gewiss auch mit den übrigen Unterrichtsfächern, Gorgias, verhält es sich so. Jedes Fach hat auch mit demjenigen Kompetenzerwerb zu

tu n, welcher sich auf den Gegenstand bezieht, wovon das Fach ist.

G: Offenbar.

S: Warum nennst du also nicht auch die übrigen Fächer „Pädagogik“, da sie es doch auch mit Kompetenzerwerb zu tun haben, wenn du diejenige die Pädagogik nennen willst, welche es mit Kompetenzerwerb zu tun hat.

G: Weil, Sokrates, es bei den anderen Fächern nur um gewisse Handgriffe [...], mit einem Wort um die ganze Erkenntnis geht. Die Pädagogik aber hat nichts dergleichen Handgreifliches, sondern ihr ganzes Geschäft und Wirken vollzieht sich durch Kompetenzerwerb. Deshalb lasse ich die Pädagogik mit Kompetenzerwerb zu tun haben, und das, wie ich denke, mit Recht.

S: Wohlan denn, so bringe mir nun auch die Antwort, nach der ich fragte, zu Ende. Denn da die Pädagogik eine von den Wissenschaften ist, welche sich gar viel des Kompetenzerwerbs bedient, es aber auch noch andere Wissenschaften von derselben Art gibt, so versuche doch zu sagen, woran denn die Pädagogik ihr Geschäft durch Kompetenzerwerb vollendet. [...] Sage also, worauf sich der Kompetenzerwerb bezieht, dessen sich die Pädagogik bedient.

G: Es sind die wichtigsten und besten unter allen menschlichen Angelegenheiten, Sokrates.

S: Aber auch dies, Gorgias, ist ja wieder zweifelhaft und noch gar nichts Bestimmtes. [...] Weil dir nun gleich die Meister [...] in den Weg treten, der Sportlehrer, der Mathematiklehrer und der Lateinlehrer. Und der Sportlehrer würde zuerst sagen: [...] „Und wer bist du denn, lieber Mann, und was ist dein Geschäft? Ich bin der Sportlehrer, spräche er, und mein Geschäft ist, die Menschen schön und stark zu machen am Leibe.“ [...] Wohlan denn, Gorgias, denke dir, du werdest so von jenen gefragt, beantworte uns, was das ist, das wovon du behauptest, es sei das größte Gut für die Menschen, und du der Meister davon.

G: Wenn man durch Pädagogik imstande ist, die Schüler in jedem Unterrichtsfach zu motivieren.¹³ Denn hast du dies in deiner Gewalt, so wird der Sportlehrer, Mathematiklehrer und der Lateinlehrer dein Knecht sein. [...]

S: Nun, Gorgias, dünkst du mir ganz bestimmt erklärt zu haben, für was für eine Wissenschaft du die Pädagogik hältst. [...] Oder weißt du sonst noch etwas zu sagen, dass die Pädagogik weiter gehe, als Motivation in der Seele des Hörenden zu bewirken?

G: Keineswegs, Sokrates, sondern du scheinst sie mir vollständig erklärt zu haben.

S: So höre denn, Gorgias. [...] Ich sage es dir gleich. Was eigentlich diese von der Pädagogik zu leistende Motivation ist, von der du sprichst, und in Bezug auf welche Gegenstände sie Motivation ist, dies weiß ich noch immer nicht recht. [...] Wohlan denn, sage mir auch von der Pädagogik, ob du denkst, die Pädagogik allein bewirke Motivation oder auch die anderen Fächer: Ich meine nämlich dies: Wenn irgendjemand etwas lehrt, motiviert er in dem, was er lehrt, oder nicht?

G: Ganz gewiss motiviert er.

S: Lehrt nicht auch der Mathematiklehrer die Größe der Zahlen?

G: Jawohl.

S: Und motiviert also auch?

G: Ja.

S: Also ist auch der Mathematiklehrer ein Meister der Motivation?

G: So scheint es.

S: Und auch alle anderen Fachlehrer werden wir als Meister der Motivation aufstellen können, und auch in was für einer und worüber.

G: Ja.

S: Es ist also nicht bloß die Pädagogik eine Meisterin in der Motivation.

G: Da hast du recht. [...]

S: So höre denn, was mich an dem von dir Gesagten wundert. [...] Zum Pädagogen, sagst du, könntest du jeden machen, wenn er von dir lernen will.

G: Ja.

S: Und zwar über jegliches, so dass er die Menge motiviert, nicht unterrichtet jedoch, sondern nur Glauben erregend, indem er sich darauf versteht didaktische Fertigkeiten zu vermitteln.

G: Jawohl.

S: Denn du sagtest sogar, dass in Sachen der Fachkompetenz der Pädagoge mehr Glauben finden würde als der Fachlehrer.

G: Das sagte ich auch; bei der Menge nämlich.

S: Und, nicht wahr, dieses ‚bei der Menge‘ heißt doch soviel als bei den Unkundigen? Denn bei den Wissenden wird der Pädagoge doch nicht mehr Glauben finden als der Fachlehrer.

G: Das ist richtig.

S: Findet er nun mehr Glauben als der Fachlehrer, so findet er mehr Glauben als der Wissende (sc. Glauben findet).

G: Allerdings.

S: Ohne doch ein Fachlehrer zu sein, nicht wahr?

G: Ja.

S: Der Nichtfachlehrer versteht nichts von dem, was der Fachlehrer versteht?

G: Offenbar.

S: Der Nichtwissende also findet mehr als der Wissende Glauben unter den Nichtwissenden, wenn der Pädagoge mehr Glauben findet als der Fachlehrer.

G: Dies folgt hieraus freilich.

S: Es verhält sich also zu allen Fächern der Pädagoge ebenso und die Pädagogik. Die Dinge selbst, wie sie sind, braucht sie nicht zu kennen, sondern nur einen Kunstgriff der Motivation aufgefunden zu haben, so dass sie das Ansehen bei den Nichtwissenden gewinnt, mehr zu verstehen als die Wissenden.

G: Ist es nun nicht ein großer Vorteil, Sokrates, dass man die anderen Fächer nicht gelernt zu haben braucht, sondern nur diese einzige, um hinter den Meistern in jenen nicht zurückzustehen?

2. *Iconic turn* und der kompetenzorientierte Unterricht

Der so genannte *iconic turn*, so heißt es bei BURDA, beschreibt die Allgegenwart und die wachsende Macht des Visuellen als Anzeichen für einen grundsätzlichen kulturellen Wandel.¹⁴ Die Pädagogik, die sich oftmals von tagesaktuellen Forderungen einspannen lässt und aus den Schulleistungsvergleichsstudien ihren *impetus* für die strukturelle Umformung der Schule nimmt, reagiert auf die „Konjunktur des Bildes“¹⁵ unter der Ägide der Computer-Industrie.¹⁶ Die in dieser Hinsicht mehr oder weniger nachdrücklichen Empfehlungen des Hessischen Kultusministeriums (HKM) sind zahlreich:

- Das HKM stellt das Projekt „Schule interaktiv“ vor.¹⁷
- Verbindlich für das Fach Latein wird auf dem Bildungsserver des Landes Hessen gefordert: „Die modernen Medien sind in den Lateinunterricht mit einzubeziehen.“
- In dem KC I findet sich der Satz: „M e d i e n - k o m p e t e n z ist für die Erschließung von Informationen sowie zur Dokumentation von Ergebnissen notwendig.“ (KC I, 8.).
- Die Lernenden, so das KC I, 10, präsentieren Lern- und Arbeitsergebnisse mediengestützt.

Welche enge Verbindung die Schule mit dem *iconic turn* eingeht, wird erkennbar, wenn man den Kerngedanken des kompetenzorientierten Unterrichtens betrachtet: Er besteht in der Performanz. LERSCH, der auf das englische Wort „*performance*“ verweist und abgesehen von „Leistung“ nachdrücklich die Bedeutung „Darbietung“ hervorhebt, erklärt den Begriff im schulischen Kontext:¹⁸ „Ob und in welchem Ausmaß jemand kompetent ist, zeigt sich ausschließlich in der erbrachten Leistung (= Performanz), wie er mit den in der aktuellen Situation beinhalteten Anforderungen fertig wird.“ Wie Handlungen durch Performanz dargeboten werden können, veranschaulicht ZIENER, der wie Lersch seine Thesen zahlreich in Bilder und Graphiken überträgt: „Performanz: Präsentation“.¹⁹ Zusammengefasst bedeutet dies: Der *iconic turn* in der Schule offenbart sich durch die Darbietung visualisierfähigen Wissens mit Hilfe digitaler Medien.

Die neue Schwerpunktsetzung greift tief in die Struktur des Lateinunterrichts ein. Das sogenannte ‚Rauf- und Runterdeklinieren‘ eines Nomens oder das bloße Auswendiglernen von Vokabellisten gelte, so KUHLMANN,²⁰ nicht als Kompetenz, vielmehr die adäquate Übertragung in die Zielsprache. Kuhlmann spricht von anwendungsbezogener Kompetenz. Die Fähigkeit, sich souverän in den Deklinations- und Konjugationstabellen sowie im Wortschatz und den Stammformen zu bewegen, stellt also keinen Kompetenzerwerb dar. Die Erklärung dafür liegt in der Medienlogik begründet: Ein solches nicht anwendungsbezogenes, theoretisches Wissen benötigt keine Präsentation durch digitale Medien. Es lässt sich nicht visuell darstellen oder

medial ausschöpfen, da es ein Wissen ist, das nicht auf ein Sichtbarmachen angewiesen ist.

Allerdings wird durch die anwendungsbezogene Kompetenz der Übersetzungsvorgang auf den Kopf gestellt: Bevor die Form, wie gefordert, im Kontext anwendungsbezogen geübt werden kann, muss durch das Deklinieren oder Konjugieren erst die Fähigkeit eingeübt werden, die Form bilden zu können. Zuerst muss das Wissen ausgebildet werden, welchen Platz eine Form in dem grammatikalischen System hat. Erst dann, wenn die Form „*dominus*“ nach dem konventionellen Schema dekliniert wird, fällt auf, dass die Form „*domini*“ zweimal vorkommt. Die Reihenfolge „Theorie-Praxis“ wird unter dem Etikett „kompetenzorientiert“ umgedreht. Die Praxis dominiert den Lernprozess. Ziel ist es, flexibel mit Techniken oder Inhalten zu verfahren, sie auf Verlangen temporär zu konkretisieren, anstelle durch grammatikalische Kenntnisse eine zähe Vertrautheit mit Inhalten aufzubauen.

Am Beispiel des Satzgliederzuges zeigt der Leitfaden auf, wie die Performanzsituation zur Verbesserung der Sprachkompetenz bildhaft umgesetzt werden soll: Auf einem Zug, dessen Segmente (Lokomotive, Waggons) jeweils ein Satzglied darstellen sollen (Subjekt, Prädikat, Akkusativobjekt, Dativobjekt, Adverbiale – das Genetivobjekt gilt als irrelevant), wird das PC (*participium coniunctum*) durch ein Auto symbolisiert, das sich auf dem entsprechenden Waggon (= Bezugswort) befindet. Gleichzeitig schlägt der Leitfaden²¹ vor, das grammatikalische Phänomen des PC auf den Relativsatz zu beschränken. Denn die semantische Ausdifferenzierung des PC überfrachte das Zugmodell.

Am Beispiel des Satzgliederzuges bestätigt sich, dass kompetenzorientiertes Unterrichten im Kern aus visualisierfähigem Wissen besteht. Nicht das grammatikalische Phänomen bestimmt das Wissen darüber, sondern dessen Performanzfähigkeit. Der Lerngegenstand wird seines Facettenreichtums dadurch beraubt, dass er allein vom Bild her (fremd)bestimmt wird. Der Grad der Anschaulichkeit begrenzt den Erkenntnisgewinn. Dies entspricht der Aussage Lersch's, dass der Inhalt der Performanz nachordnet sei.²² Daraus ergeben sich zwei Konsequenzen:

1. Durch die Streichung des Genetivobjekts erhält der Lernende nicht die Möglichkeit, sein sprachliches Vermögen auszubauen.
2. Werden abstrakte Begriffe anschaulich dargestellt, läuft man Gefahr, dass Wörter wie „Waggon“, „Auto“, „rotes Auto“ die Fachsprache ersetzen. In beiden Fällen verdrängt das Visuelle, wenn es nicht Ergänzung sondern Vorgabe ist, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit. GRUSCHKA spricht von der Entsorgung des Inhalts durch Präsentation.²³

3. Distanz und Distanzlosigkeit

Das Verhältnis von Anschauung und Denken gehört, wie es bei G. RADKE-UHLMANN und A. SCHMITT heißt,²⁴ zu den am meisten verhandelten Themen der europäischen Geistesgeschichte. So herrsche in der PLATON-Forschung eine ambivalente Haltung, welchen Wert Platon dem Bild für die Erkenntniskonstitution zuweist.²⁵ Eine Abwertung des Bildes gegenüber dem *logos* findet sich im *Politikos*: Für das Größte und Ehrenhafteste gebe es kein Bild (εἶδωλον), das anschaulich für den Menschen gefertigt ist und durch dessen Aufzeigen man die Seele des Forschenden befriedigen könne. Das Unkörperliche, das Schönste und Größte werde nur durch den *logos* und auf keine andere Weise deutlich gezeigt.²⁶

Durch den Performanzgedanken entsteht die Situation, dass allein die Anschauung den erkenntnistheoretischen Rahmen festlegt, innerhalb dessen sich das Denken bewegt. Vor dem Hintergrund des *iconic turns* kann die Fachdidaktik für Alte Sprachen diese Position legitimieren. Die Fachdidaktik lässt dem Bild die Aufgabe zukommen, den Inhalt eines lateinischen Textes schnell zu vergegenwärtigen und ihn zu verlebendigen. Bei SCHOLZ ist zu lesen:²⁷ „Bilder berühren unbewusst und spontan, sie können die Phantasie anregen, Empfindungen auslösen, Denk- und Lernprozesse in Gang bringen und zu neuen Perspektiven herausfordern.“ Die anschauliche Vergegenwärtigung, so der Lateindidaktiker MAIER,²⁸ erleichtere den Zugang zum Inhalt, das Verständnis werde gefördert und Zeit gespart.²⁹ Im Zuge der Verbildlichung des Unterrichts lässt sich die mit dem Kompetenzbegriff verbundene Forderung nach

der motivationalen und volitionalen Bereitschaft einlösen, Problemlösungen situativ zu nutzen.³⁰

Die idealisierte Situation wird erzeugt, einen Text intuitiv, distanzlos und damit auf angenehme Weise ohne das zähe Ringen um den *logos*, ohne Umweg über den grammatikalisch basierten Übersetzungsvorgang zu verstehen. Die von BOEHM als einseitig beschriebene postmoderne Perspektive, dass das Bild die Differenz zwischen Darstellung und Wirklichkeit einzuebnen vermöchte,³¹ bildet für die Fachdidaktik der Alten Sprachen die Ausgangslage. Man baut auf die Immersionskraft des Visuellen. Das Visuelle lässt den Lernenden in ein Gefühlsbad eintauchen und absorbiert ihn bei entsprechendem Medieneinsatz. Die erzeugten Assoziationen differieren je nach individueller Ausgestaltung des Einzelnen und haben den Vorteil, gleichberechtigt nebeneinander zu stehen. Der lateinische Text alleine für sich genommen engt hingegen den Assoziationspielraum durch seine abstrakte Buchstabenabfolge ein. Dabei ist zu bedenken, dass das Diktat des Bildes nicht nur den Facettenreichtum des Textes beschränkt, sondern auch Einfluss darauf nehmen kann, welcher Text ins Kerncurriculum aufgenommen wird, je nach dem Grad der Identifikationsmöglichkeit, zu dem ein Text einlädt oder nicht einlädt. Es hat den Anschein, dass, wenn durch eine zu große Buchstabenansammlung die Unmittelbarkeit oder Spontaneität nicht aufkommt, die Notwendigkeit gesehen wird, die Distanz überwinden zu müssen, um Entfremdung zu vermeiden.³² „Die Verdichtungsqualität zwischen Bild und angeschlossener Welt“³³ suggeriert dem ‚spannungsarmen‘ Moment eines Textes Lebendigkeit.

Dass Distanzlosigkeit letztlich auf Übereinstimmung abzielt, zeigt sich an dem bereits erwähnten Satzgliederzug: Zur Förderung der Sprachkompetenz in der Spracherwerbsphase eingesetzt bildet die „Lok“ das Prädikat in der Zweitposition. Begründet wird dies mit der S-P-O-Stellung,³⁴ die leistungsschwächeren Schülern helfe, obwohl sich im Lateinischen das Prädikat am Ende des Satzes befindet³⁵ (ebenso auch im Nebensatz im Deutschen) und auch im Deutschen bei zusammengesetzten Verben ein Teil die Schlussposition einnimmt.³⁶ Sprachreflexion

reduziert sich auf die Darstellung von Übereinstimmung und betrachtet nicht die Differenz. Verbindlich wäre die Differenz ausgeschlossen, wenn das Modell, wie der Leitfaden es vorschlägt, als „Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt“ in das Fachcurriculum aufgenommen würde. Die im Leitfaden betonte Vorstellung des Förderns³⁷ geschieht im Sinne der ‚Kompetenzentwicklung‘ und nicht darin, die Implikationen des Gegenstandes gedanklich zu erproben und das Denken durch Differenz zu schulen. Das Denken, schreibt SLOTERDIJK,³⁸ kann sich erst dann zu einer Kultur der Argumente [...] entfalten, wenn eine neuartig kanalisierte Selbstaufmerksamkeit die Individuen freisetzt für die Sorge um dichteres oder ‚logisches‘ Anschließen von Gedanken an ihre Vorgänger. Wieviel Selbstaufmerksamkeit ist vorhanden, wenn das Subjekt in eine zu starke Reizdichte involviert wird?

Der *iconic turn*, der sich in der Fachdidaktik mit seinen Angeboten niederschlägt, Graphiken, Dias, Collagen oder Filme einzusetzen,³⁹ bietet gleichzeitig die Möglichkeit, die weit verbreitete pädagogische Formel umzusetzen, die Inhalte vom Lernenden her zu denken: „Den Schüler abholen, wo er steht“, „Schule von den Schülern her denken“. Wer Sedativmusik anstellt, so Sloterdijk,⁴⁰ tut dies eben, um sich in überraschungsfreien Tonwelten einzustimmen. Ebenso wird das Lernen durch das Visuelle überraschungsfrei. Die Didaktik beschleunigt den Vorgang durch immer weiter ausgefeilte Techniken.⁴¹ Sie ist das sedative Mittel, das dazu dient, zumutende und entmutigende Erfahrungen vorzuenthalten. Letztlich dient sie dazu, den Unmut zu domestizieren, der aufkommt, wenn Verstehen zeitverzögert oder gar nicht einsetzt.⁴² Somit lässt sich das Sichtbarmachen als eine neue Form der Disziplinierung verstehen, notwendig aufgrund des Zurückweichens autoritärer Strukturen, um überschüssige Energien der Lernenden in ihrer Vielfältigkeit geordnet in Bahnen zu lenken.⁴³ Das Prinzip von der Sichtbarmachung der Subjekte⁴⁴ ist abgelöst worden von dem Sichtbarmachen des Handelns und Denkens. Erst im Rahmen der Öffentlichkeit wird die Handlung legitimiert.⁴⁵

4. Über das Wissen und Nichtwissen

Laut ZIENER stellen Wissensbestände einen Teilaspekt der Kompetenzen dar.⁴⁶ Dabei erscheint es ihm als problematisch, dass die Behandlung ein und desselben Themas zu unterschiedlichen Ergebnissen führt.⁴⁷

Die Forderung nach Einheitlichkeit führt zu einer inhaltlichen Terminierung und zu kontrollierbaren Zeiteinheiten:⁴⁸ Weder ist der kompetenzorientiert Versierte Herr über die zu behandelnden Themen noch über die Zeit: Er muss sich streng an den vorgelegten Aufriss der Punkte halten⁴⁹ und darf die Zeit nicht überschreiten, aber auch nicht unterschreiten, da er sich sonst dem Vorwurf aussetzen würde, er bereite den Lernenden nicht gut genug auf die Prüfungen vor.⁵⁰ Diese Zeit- und Inhaltsbegrenzung stimmen mit den Bedürfnissen des Lernenden ein: Denn die auf gewisse Themen begrenzte Lernzeit ist mit dem jeweiligen Lebensabschnitt verbunden, an deren Ende die Möglichkeit steht, an der Gesellschaft zu partizipieren. Allerdings müssen die Teilnehmer des kompetenzorientierten Wissens es akzeptieren, trotz ihrer allseitigen Gewandtheit aufgrund der Grenzen nicht widerspruchsfrei mit Begriffen umgehen zu können⁵¹ und machtlos den gesellschaftlichen Forderungen ausgeliefert zu sein. Ihnen gegenüber steht derjenige, der bei einer neu aufkommenden Fragestellung, die mehr zusagt als die vorherige, Länge oder Kürze der Zeit unbeachtet lässt und das Thema nach den eigenen Wünschen aussucht.⁵² Unterschiedliche Ergebnisse sind für diesen Wissensbegriff ein konstitutives Merkmal. Es ist der Philosoph, der seine Tätigkeit im Gegensatz zu dem Rhetor nicht, so NIEHUES-PRÖBSTING,⁵³ nach den Grenzen der Endlichkeit ausrichtet. Auf die Spitze getrieben wird das Nichtanerkennen der Grenzen in der *Apologie*, in der SOKRATES den Orakelspruch aus Delphi (μηδένα σοφώτερον εἶναι, *apol.* 21a6–7) dahingehend interpretiert, dass Sokrates sich – im Vergleich zu den übrigen – seines Nichtwissens bewusst ist.⁵⁴ In dem Nichtwissen drückt sich eine Verweigerungshaltung gegenüber Gebrauchs- oder Dienstleistungswissen aus, eine Verweigerung, das Entscheidende vor unzureichend Vorgebildeten mitzuteilen,⁵⁵ eine Ablehnungshaltung, Werte unter ökonomischem Diktat lehren zu können.

Denn wie kann sichergestellt werden, dass nicht durch die Zufuhr falscher Waren der Körper oder die Seele geschädigt werden?⁵⁶ Auch die Kaufleute, so Sokrates, wüssten wie die Sophisten nicht, was wohl von den Waren, welche sie führen, jeweils gut oder schlecht für den Körper ist, preisen aber beim Verkauf alles an.⁵⁷ Um Werte zu lehren, müssen sie definiert werden, und zwar im dialektischen Sinne. Gerät die Begriffsbestimmung in eine Schiefelage oder in die Aporie, so muss man sich fragen, wie der nichtdefinierte Lerngegenstand lehrbar ist.

Im Vergleich dazu stehen die Bildungsstandards in dem Denksystem, auf den Nutzen des Wissens abzielen (KC II, 7), Bereitschaft zu wecken, beständig weiterzulernen (KC II, 4), mit Flexibilität und diversifizierten Formen der Lebensgestaltung umzugehen (KC II, 5–6) und wertbewusste Haltungen (Fairness, Kostbarkeit, Eigentum) auszubilden (KC II, 9). Auch könne die Bildung den Lernenden dazu befähigen, ihn wirtschaftlich zu sichern (KC II, 4). Anpassungsfähigkeit, Wertvorstellungen und ökonomische Sicherung sind Aspekte, die mit dem Wissenserwerb verbunden werden und die das Denken mit einbeziehen muss. Die Politik, so LAHNER,⁵⁸ unterwirft mit der Verpflichtung des menschlichen Verstandes auf eine Orientierung an Werten den Erkenntnisprozess unter einen Maßstab, der der Erkenntnis äußerlich ist.

Das entgrenzte Wissen, das sich wertelos, rücksichtslos und zwanglos durch ständige Reflexion der Begriffe auf das Allgemeine, auf das Sein bezieht, ist mit dem Nichtwissen des Konkreten verbunden, in Situationen anwendungsbezogen und mit Geschicklichkeit reagieren zu können. Als träges Wissen in Verruf geraten kann das entgrenzte Wissen keine Erfolge im Alltäglichen feiern, sondern wird von der schlagfertigen thrakische Magd verspottet und der Lächerlichkeit preisgegeben.⁵⁹ Aber es wirkt nicht nur lächerlich, sondern, so ROBLING,⁶⁰ werde von der Welt des Nutzens und der Interessen auch als bedrohlich empfunden. Dies belege der Prozess des Sokrates, in dem „der Redner und seine Glaubwürdigkeit im Mittelpunkt“ stünden. Der unter Zwängen defizitäre Wissenserwerb gibt sich ebenfalls der Lächerlichkeit preis, nur bleibt es im quantitativen Bereich ohne Auswirkung, da die Akzeptanz des praxisorientierten Wissens enorm ist.

5. Transformation des Wissens:

Auswirkungen der Bildungsstandards

In dem KC II wird das Lernen unter konsekutivem Aspekt betrachtet. Die Wörter „anschlussfähig“, „kumulativ“ oder „Fortsetzung“ geben Beispiel davon, Lerninhalte aufeinanderfolgen zu lassen (KC II, S. 16). Das Konzept des KC II versteht sich selbst als anschlussfähig zwischen EPA, KMK und Sek. I. Die Denkweise, verbindliche Inhalte immer stärker zu präzisieren,⁶¹ führt letztlich zu dem Ideal, Lerninhalte passgenau mit anderen Lerninhalten verzahnen zu können und lässt sich strukturell mit dem konsekutiven Studienaufbau seit Bologna vergleichen. Flankiert wird die Vorstellung durch weitere auf den Erfolg abzielende Steuerungselemente, die den Stand der Lernenden diagnostizieren, um Probleme zu beseitigen, die den Übergang gefährden könnten. Der Eindruck entsteht, dass ohne solche normative Maßnahmen Ineffizienz und Beliebigkeit, mit anderen Worten das Chaos herrscht. Die normative Festschreibung suggeriert, man könne das Lernen absichern, den Erfolg gewährleisten und damit den Bildungsabschluss.⁶² Der Lerngegenstand wird zu einem handhabbaren Risiko, während das Ringen mit sich selbst, das Steckenbleiben im Lernprozess, das Scheitern, an dem sich auch eine mangelnde Eignung ablesen lassen kann, wie es sich bei NIKIAS im *Laches* zeigt, ausgeblendet wird.

In einer Monokultur der Anschlussfähigkeit, in welcher der reibungslose Übergang von Lebensbereichen, Schulstufen, Bildungsinstitutionen abgesichert verläuft, müssen Verstehensprozesse nachvollziehbar und in ihrem Ergebnis vorherbestimmbar sein. Damit verändert sich die bisherige Vorstellung von Lernen und Verstehen: In einem ergebnisoffenen Raum können sich schubweise Erkenntnisprozesse entfalten, die unkontrolliert zu nicht vorhersehbaren und vorhersagbaren Zeiten einsetzen. Aber die Unberechenbarkeit solcher Prozesse verwehrt sich überprüfbar Kriterien. Daher bietet das KC mit segmentierten Lerninhalten (Modulen) ein kontrollierendes Umfeld, in dem die Lerninhalte zeit- und ergebnisbezogen ablaufen können.⁶³ Es ist ein Zustand, in dem Lerninhalte in eine für das reizbasierte Aufmerksamkeitsfenster anschluss-

fähige Form gegossen werden. Der Kompetenzbegriff bildet mit seinem lösungsorientierten und anwendungsbezogenen Anspruch das passgenaue Gegenstück.⁶⁴ Das geforderte Können stellt sich ein, wenn es am Ende des Moduls zu den entsprechenden Ergebnissen kommt. Man versteht, dass es sich nicht um Lösungswege handeln kann, die in der Verantwortung des Lernenden liegen, sondern um Standardwissen oder Gebrauchswissen.

Die organisatorische Veränderung wirkt sich auf den Habitus des Lernenden und Lehrenden gleichermaßen aus. Der Lernende ist an effizienten Lernwegen und dem schnellen Zugriff auf Standardwissen interessiert. Er ist es nicht gewohnt, dass aus einem Problem ein Bündel neuer Probleme erwächst und diese Haltung trägt er vor sich her.⁶⁵ In seiner Vorstellung dominiert die Unterscheidung von prüfungsrelevantem und nichtprüfungsrelevantem Wissen.

Der Lehrende, wenn er noch nicht in dem Habitus des kompetenzorientierten Unterrichts sozialisiert ist, fühlt ein Unbehagen, das Denken ergebnisoffen zu gestalten. Denn Vergleichsarbeiten und Zentralabitur erzeugen einen Rechtfertigungsdruck. Die strukturelle Umformung des Unterrichts führt gleichzeitig zu einer Verantwortungsverschiebung, die vom Lernenden auf den Lehrenden übergeht.⁶⁶ Wenn vorher festgelegt wird, was jemand können muss,⁶⁷ wenn ZIENER fordert, den Unterricht vom Ende her zu denken, obliegt es dem Lehrenden, den Stoff optimal und massenkompatibel zu präsentieren. Er ist der normativen Gelingenserwartung ausgeliefert. Von dem Aufwand des Lehrenden, von seiner Planung hängt das Leistungsvermögen des Schülers ab, gleich einem Vertreter, dessen Provision (und Ansehen)⁶⁸ von dem Kaufverhalten seiner Kunden abhängt. Der Lehrende hat es nun in der Hand, durch effizient gestaltete Lernwege, durch optimale individuelle Vorbereitung das Wissen performanzfähig zu gestalten.⁶⁹ In diesem Verständnis stehen Bildungsstandards und individuelle Förderung auch in keinem Widerspruch: Die Grenzen des individuell gestalteten performanzfähigen Wissens liegen lediglich in der mangelnden Kreativität des Lehrenden. Denn der Markt an Anregungen wird von der Didaktik hinreichend bedient. Verliert der Lehrende

den Kampf gegen die Stofffülle, so liegt es an der mangelhaften Planung, an der mangelnden Sichtung des didaktischen Materials. Ziener sieht in den unterschiedlichen Lernwegen bei gleicher Zielperspektive das eigentliche Freiheitspotential des Unterrichts,⁷⁰ und LERSCH verweist mit Nachdruck darauf, dass Kompetenzen erlernbar sind und trennt sie von der Intelligenz.⁷¹ Sind sie erlernbar, dann – so muss man ergänzen – sind sie auch lehrbar.⁷²

Trotz der Fokussierung auf das segmentierte, performanzfähige Standardwissen bedienen sich die Papers des HKM einer Sprache, die Gedanken an wissenschaftliches Arbeiten evozieren: In dem System der Anschlussfähigkeit, in dem Kenntnisse stark formalisiert sein müssen, spricht das KC II gleichzeitig von epistemischer Neugier (KC II, 9). Ἐπιστήμη, die sich nach Platon nicht auf die sinnlich wahrnehmbaren Gegenstände richtet, sondern auf das Beständige, Einheitliche und Unveränderliche,⁷³ steht im Gegensatz zu der Wissens-Fokussierung auf problemlösende Kompetenz. Der Begriff ἐπιστήμη wird in einen neuen, praxisorientierten Kontext gesetzt. Der normative Charakter der KC macht dabei deutlich, dass es keine Alternative zum abbildbaren Praxiswissen gibt. Die Lernenden entdecken, heißt es ferner (KC I, 41), das Weiterwirken der römischen Kultur, der Formen, Motive und Stoffe der römischen Literatur, sie entdecken und entschlüsseln Systeme der lateinischen Sprache (KC II, 12), ihnen wird die Entdeckung bisher unbekanntes Wissens in Aussicht gestellt.⁷⁴ Es wird mit Worten ein forschendes Arbeitsumfeld erzeugt, das nicht der Schulrealität entspricht. Der Pleonasmus (Entdeckung unbekanntes Wissens) stellt den Versuch dar, ausdrucksstark ein Spannungsmoment zu erzeugen. Das Wort „Entdeckung“ überspielt, dass die Lerninhalte bereits von zahlreichen Schülergenerationen konsumiert wurden, nachdem sie in der Forschung als Standardwissen etabliert wurden. Man sieht, wie unscharf mit Begriffen gearbeitet wird und wie mittels Sprache versucht wird, das erlebnisorientierte Aufmerksamkeitsschema zu bedienen. Der Gegensatz zwischen kompetenzorientiertem und forschendem Denken, also zwischen ergebnisorientiert und ergebnisoffen, wird

allerdings im KC II als solcher nicht gesehen,⁷⁵ möglicherweise weil bereits die Transformation des Wissens das universitäre Denken betroffen hat.

Wie bereits erwähnt, setzt für Platon die Dialektik eine Kenntnis der Begriffsbestimmung voraus. Daher unterscheidet er zwischen umstrittenen (ἀμφισβητήσιμος) und nicht umstrittenen Begriffen. Platon macht im *Phaidros*⁷⁶ auf die Gefahr aufmerksam, dass die Mehrzahl der Menschen bei nicht eindeutigen Begriffen unsicher sei und leichter getäuscht werden könne. Unter dieser Voraussetzung gehört das „Wissen“ oder „Bildung“ sicherlich zu den umstrittenen Begriffen. Gerade die inhaltliche Umdeutung in den KC, die einen funktionalistischen Aspekt einbringt, würde es notwendig machen, die Neubewertung auch begrifflich als solche zu kennzeichnen. NIKIAS scheitert im *Laches* an der Begriffsbestimmung der Tapferkeit, weil er „keine Einsicht in das Verhältnis von Teil und Ganzem hat.“⁷⁷

6. Zeitdiagnose und die Alten Sprachen

Aktivitäten, welche die Gefühlswelt ansprechen und die Distanz zwischen Ereignis und Körperlichkeit minimieren oder ganz auflösen, sind im außerschulischen Umfeld die Regel. Die in der Gesellschaft nicht mehr wegzudenkenden Immersionsprozesse durch digitale Medien dringen zwangsläufig in den schulischen Bereich hinein. Die Absorbierungsprozesse im Freizeitverhalten (virtuelle Realität) üben auf die Schule Druck aus. Sie muss spannend werden.⁷⁸ Damit Schule nicht als Hort der Langeweile erscheint, sondern dem Ablenkungspotential der Schüler Rechnung trägt und somit konkurrenzfähig auf dem Markt der ausdifferenzierten Schulangebote bleibt, durchläuft sie Anpassungsprozesse, die in dem Individualisierungsgedanken, auch differenzierter Unterricht genannt, ihren Ausdruck finden. Die Schule reagiert also auf eine Umwelt, die sich durch Jagd nach Emotionen oder dem *Highscore* in einem Erregungszustand hält. Positiv wird Schule wahrgenommen, wenn vielfältige Möglichkeiten vorhanden sind, sich individuell zu betätigen. So z. B. im Chor oder in künstlerisch ausgerichteten Arbeitsgemeinschaften, in

denen verbale, nonverbale oder haptische Präsentationen gleichwertig nebeneinander stehen. Vorgänge, die im Fachunterricht stattfinden, sind attraktiv, wenn sie sich im Bereich der emotionalen Strahlkraft, der Bilderkraft aufhalten, die auf Körper und Geist einwirkt. Die nächste Form der Wissensvermittlung kündigt sich bereits an, nämlich durch das Spiel. Man verspricht sich von dem *Gamifications*-Trend einen Produktivitätsschub, eine Aktivierung der brachliegenden Kreativität.⁷⁹

Wie das erlebnisorientierte Freizeitverhalten unterliegt auch die Schule dem Problem, dass die Effekte abgenutzt werden und sich eine Sättigung einstellt. Die kurze Aufmerksamkeitsspanne muss durch einen neuen Reiz wieder geweckt werden. Da eine Schule keine Trends setzt, sondern stets nur aufgreift, hat sie im Erlebnisranking immer das Nachsehen. Das Fach Latein, das ein hohes Maß an Abstraktion einfordert, steckt in einer Zwangslage. Verweigert es sich dem immersiven Trend, so steht der Vorwurf der Realitätsferne im Raum, nimmt es den Trend auf, so erschwert die Kurzatmigkeit der Bilder, sich den langen Satzperioden zu nähern. Die Lösung liegt auch nicht in der Mitte. Changiert nämlich Latein zwischen beiden Positionen, so kommt die Kritik von beiden Seiten.

Die immer schwelende Diskussion um das Latein an den Schulen, die Latinumpflicht an den Universitäten speist sich aus dem anachronistischen Moment der lateinischen Sprache, kein sofortiges Erfolgserlebnis dem Lernenden zu gewähren und erst nach langer, intensiver Beschäftigung lateinische Literatur lesen zu können. Für den immer wieder angeführten Erkenntnisgewinn im sprachlichen Bereich fordert Latein zu viel nicht ökonomisch verwertbares Wissen ein. So stellt LÖHRMANN in Aussicht,⁸⁰ „man kann auch auf Deutsch denken lernen“, und SIGMAR GABRIEL fordert die Abschaffung des Lateins zugunsten der Fremdsprache „Informatik“.⁸¹ Wenn man SLOTERDIJKS zivilisationsdynamischen Hauptsatz bedenkt, dass ständig mehr Energien freigesetzt als gebunden oder domestiziert werden können,⁸² unterliegen nur solche Aktivitäten der gesellschaftlichen Akzeptanz, die in der Lage sind, die überschüssigen Energien

aufzunehmen. Aufgrund dieser Zeitdiagnose kann es bei der individuellen Förderung auch nie um die Wahl gehen, je nach Neigung Spontaneität oder Sprachreflexion zu fördern. Die Formel der individuellen Förderung gilt nicht einem Lernenden, der im Umgang mit dem Lerngegenstand die Aporie als mögliches Ergebnis akzeptiert.

Der spielerische, nicht bildungsbeflissene Umgang mit dem zweckfreien, nicht arbeitsmarktfähigen Wissen befindet sich auf dem Rückzug. Die Aneignung utilitaristischen Wissens ist die gemeinsame Ausgangslage, auf der man sich widerspruchsfrei einigen kann. Man kann die Bildungsstandards als Versuch betrachten, egalitäre Verhältnisse zu schaffen und Ungerechtigkeiten, die durch die Herkunft aufkommen, für den Schulbereich auszuschließen.⁸³ Zwar bestätigen die Zertifikate, die im Anschluss an die Module vergeben werden, allen die gleichen Kompetenzen, verdecken aber, dass in der Massenausbildung das Alleinstellungsmerkmal fehlt und daher erst recht die Differenz im Denken zu tragen kommt, die zur Diskriminierung führt. Man verkennt, dass sich das Distinktionsbestreben dort, wo es auf die Masse trifft, andere Bereiche sucht.⁸⁴ Wenn man durch fremdbestimmte Kompetenzanforderungen versucht, Egalität herbeizuführen, wenn mit dem Hinweis auf die Zweiklassengesellschaft versucht wird, das Fach Latein zurückzudrängen, wenn speziellere Lernangebote, wie Latein und Griechisch nicht breit aufgestellt zur Verfügung stehen, so bleibt die vielzitierte Verbindung zwischen Bildung und Herkunft, die schon vor Schuleintritt z. B. im vertrauten Umgang mit Kulturgütern vorhanden ist (außerschulische Herkunftskriterien), weiterhin bestehen. Tragisch ist es, dass durch die Abzielung auf Übereinstimmung die Partizipation an speziellere Denkweisen verhindert wird, von denen diejenigen profitieren könnten, die nur die einförmig gestalteten Bildungsstandards konsumieren können. Wenn Latein und Griechisch ein Nischendasein fristen, so wird für die sogenannten bildungsfernen Schichten, denen durch das fehlende kulturelle oder soziale Kapital der Blick für die entsprechende weiterführende Schule fehlt, die Wahl zum Zufallstreffer.

Literaturangaben:

Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium – LATEIN. (KC I).

Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. LATEIN. Entwurf Oktober 2014. (KC II).

Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Leitfaden: Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Sekundarstufe I. 2011.

Anmerkungen:

- 1) Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium – LATEIN (KC I).
- 2) Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe. LATEIN. Entwurf Oktober 2014 (KC II), 6: „Das pädagogisch-didaktische Konzept der gymnasialen Oberstufe in Hessen, wie in Abschnitt 1.1 gekennzeichnet, bildet den Legitimationszusammenhang für das auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtete Kerncurriculum mit seinen curricularen Festlegungen.“
- 3) Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Leitfaden: Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Sekundarstufe I. 2011, S. VI. So solle z.B. das Kompetenzmodell – wie der Leitfaden S. II Klieme zitiert – wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber liefern, „welche Abstufung eine Kompetenz annehmen kann.“ Einschränkend wird in dem Kerncurriculum geltend gemacht, nicht den umfassenden wissenschaftlichen Diskurs der jeweiligen Begriffe widerzuspiegeln zu wollen. S. E. Klieme et al.: Bildungsforschung Band 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2007 (Nachdruck 2009), 74.
- 4) Frankfurter Allgemeine, 31.08.2010. Im Gespräch: Pädagoge Gerhard Ziener: Den Unterricht vom Ende her denken. Vgl. G. Ziener: Bildungsstandards in der Praxis – Kompetenzorientiert unterrichten, Seelze-Velber 22008, 24: „Der induktive Zugang zeigt regelmäßig, dass Lehrerinnen und Lehrer zum Bildungsziel Kompetenzerwerb nicht etwa überwältigt oder gezwungen werden müssen, sondern – zumeist unbewusst – längst beabsichtigen, Schülerinnen und Schüler durch Unterricht ‚kompetent‘ [...] zu machen.“ An welche Überwältigung oder welchen Zwang ist zu denken, wenn dies – *horribile dictu* – nicht unbewusst geschieht?
- 5) H. Niehues-Pröbsting: Überredung zur Einsicht. Der Zusammenhang von Philosophie und Rhetorik bei Platon und in der Phänomenologie, Frankfurt 1987, 189. Dies steht in Bezug auf Plat. Phaidr., 265d3–266b5; s. dazu H.-G. Gadamer: Platons dialektische Ethik. Phänomenologische Interpretation zum Philebos, Hamburg 2000, 66: „Allgemein ist aus dem Phaidros zu ersehen, was die Leistung der Dialektik für die Möglichkeit der Wissenschaft und Techne ausmacht: sie ist die Voraussetzung dafür, daß überhaupt in der Mannigfaltigkeit der Wahrnehmung Selbiges als

- das einheitliche Wesen des Wechselnden gesehen und verfügbar wird.“
- 6) Leitfaden, 45: „Bildungsstandards: Abschlussbezogene Könnensstandsbeschreibungen als normative Vorgabe für den Unterricht.“
 - 7) F. Kümmel: Der Streit um den Wissenschaftscharakter der Pädagogik, in: Studienführer Allgemeine Pädagogik, hrsg. v. K. Giel, Freiburg 1976, 29–42, 29. H. E. Tenorth: „... die praktische Seite der Philosophischen Fakultät“ Status und Funktion universitärer Pädagogik, in: Glanzlichter der Wissenschaft – Ein Almanach, Stuttgart 2011, 139–148, 142: „Nach wie vor gilt die Disziplin (sc. die Pädagogik, d. Verf.) innerhalb und außerhalb der Universität als problematisches Fach, ihren Forschungsleistungen wird Anerkennung in der Breite nicht gezollt, jenseits von PISA wird ihre Produktion wenig geachtet.“
 - 8) Niehues-Pröbsting, 192.
 - 9) E. Badry: Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen, in: Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder, hrsg. v. E. Badry et al., Berlin 1992, 29–86, 39 „Didaktik – das Herzstück der Pädagogik.“ Die Verknüpfung zwischen Pädagogik und Didaktik wird von dem KC I hergestellt. Die Erziehungsziele seien fachdidaktisch und pädagogisch begründet (KC, 5).
 - 10) E. Lersch (2010a): „Wer nichts weiss ist nicht kompetent...aber wer mit seinem Wissen nichts anfangen kann, auch nicht!“, Leitartikel in: Bildung Bewegt, Nr. 9, Juni 2010, 5–7, 5: „Konnten sich ... Lehrkräfte bisher anhand dieser Lehrpläne orientieren, welche Inhalte in den einzelnen Fächern ... unterrichtet werden sollten..., werden sie in den neuen Kerncurricula kaum mehr konkrete Inhalte vorfinden.“
 - 11) S. Niehues-Pröbsting, 188.
 - 12) Plat., Gorg. 449a–459c. Bei der Adaptation ist folgende Gleichsetzung vorgenommen: Rhetorik = Pädagogik; Reden = Kompetenzerwerb; Überredung = Motivation. Die Übersetzung ist – abgesehen von den vorgenommenen Änderungen – aus: K. Hildebrandt: Platon. Gorgias oder über die Beredsamkeit. Nach der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher, Stuttgart 2006.
 - 13) Leitfaden, II: „Kompetenz: [...] ,sowie die damit (sc. mit den kognitiven Fähigkeiten, d. Verf.) verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaft, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.).“
 - 14) <http://www.hubert-burda-media.de/engagement/hubert-burda-stiftung/iconic-turn/>; s. auch G. Boehm: Die Wiederkehr des Bildes, in: Was ist ein Bild?, hrsg. v. G. Boehm, München 2006, 11–38, 13: „Die Rückkehr der Bilder, die sich auf verschiedenen Ebenen seit dem 19. Jahrhundert vollzieht, wollen wir als ‚ikonische Wendung‘ charakterisieren. Dieser Titel spielt natürlich auf eine Analogie an, die sich seit Ende der Sechziger Jahre und unter dem Namen des ‚linguistic turn‘ vollzogen hat. Darf man – und in welchem Sinne? – von einem ‚iconic turn‘ sprechen?“
 - 15) H. Bredekamp: Drehmomente. Merkmale und Ansprüche des Iconic Turn, in: Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder, hrsg. v. Ch. Maar; H. Burda, Köln 2005, 15–26, 16.
 - 16) M. Winkler: Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung, Stuttgart 2006, 28: „Der Druck der Computer-Industrie auf das Bildungssystem aber wächst. Schon schaltet Micro-Soft Werbespots, die Kinder vor Schulportalen zeigen und eine bessere Zukunft in der Informationsgesellschaft versprechen, gesponsert durch einschlägig aktive Unternehmen.“
 - 17) <https://kultusministerium.hessen.de/schule/weitere-themen/medienbildung/schule-interaktiv>
 - 18) Das Kultusministerium Hessen macht auf seiner Homepage bekannt, dass mit dem Projekt „Schule interaktiv“ die Deutsche Telekom Stiftung dazu beitragen wolle, eine neue Lehr- und Lernkultur durch den sinnvollen Einsatz Neuer Medien zu entwickeln.
 - 19) R. Lersch (2010b): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernder Unterrichts. Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Wiesbaden (Mai) 2010, 2–26, 5.
 - 20) G. Ziener: Lehren und Lernen im Focus. Wahrnehmungen von Vielfalt und Heterogenität. Individuell fördern mit und nach Bildungsstandards der Kompetenzorientierung, Pädagogisch- Theologisches Zentrum, Stuttgart, 1–20, 20.
 - 21) P. Kuhlmann: Lateinunterricht vor neuen Herausforderungen, Bremen 2008, 1–13, bes. 3–5.
 - 22) Leitfaden, 6.
 - 23) Lersch (2010b) 12.
 - 24) A. Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011, 84.
 - 25) G. Radke-Uhlmann, A. Schmitt: Formen der Anschaulichkeit in der europäischen Kunst und Literatur, in: Anschaulichkeit in Kunst und Literatur. Wege bildlicher Visualisierung in der europäischen Geschichte, hrsg. v. A. Schmitt, Berlin 2011, 1–12, 1.
 - 26) Radke-Uhlmann/ Schmitt, 6.
 - 27) Plat., polit., 286a: τοῖς δ’ αὖ μέγιστοις οὔσι καὶ τιμιωτάτοις οὐκ ἔστι εἶδωλον οὐδὲν τοὺς ἀνθρώπους εἰργασμένον ἐναργῶς, οὗ δειχθέντος τὴν τοῦ πυθανομένου ψυχὴν ὁ βουλόμενος ἀποπληρώσαι, πρὸς τῶν αἰσθήσεών τινα προσαρμοττων, ἰκανῶς πληρώσει. [...] τὰ γὰρ ἀσώματα, κάλλιστα ὄντα καὶ μέγιστα, λόγῳ μόνον ἄλλῳ δὲ οὐδενὶ σαφῶς δέικνυται, [...].
 - 28) I. Scholz: Mit Bildern auf Entdeckungsreise im Lateinunterricht. Innovative Methoden des Bildesinsatzes im Lehrbuch- und Lektüreunterricht, in: Auxilia. Unterrichtshilfen für den Lateinlehrer, hrsg. v. F. Maier, Berlin 2007, 58–110, 59.
 - 29) F. Maier: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Band 1. Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts, Bamberg ⁴1994, 61.
 - 29) Ähnlich heißt es bei Scholz (62) weiter, die Schüler könnten den situativen Zusammenhang ohne den Umweg über einen langen lateinischen Text rasch herstellen.

- 30) Leitfaden, 45.
- 31) Boehm, 12.
- 32) Ähnliches ist bei Geschichtsschulbüchern zu beobachten. Dazu V. Oswalt: Kondensierte Gefühle im Kompaktmedium des Geschichtsunterrichts? Aspekte der Vermittlung von Emotionen in aktuellen Geschichtsschulbüchern, in: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven, hrsg. v. J. Brauer, M. Lücke, Göttingen 2013, 185–200 (Eckert. Die Schriftenreihe 133), 187: Sie stünden bei dem Darstellungsteil „vor dem starken Zwang der Komprimierung der Texten“. Um wieviel höher stellt sich Entfremdung bei fremdsprachlichen Texten, bei denen zwischen Text und Verstehen – anders als im Fach Englisch – das bewusste Übersetzen dazwischen geschoben ist.
- 33) Bredekamp, 16.
- 34) Leitfaden, 19: „Einen lateinischen Satz in diese Abfolge zu bringen (sc. S-P-O), suggeriert bereits die Übersetzung und hilft leistungsschwächeren Lernenden mehr als die abstrakte Begrifflichkeit von Subjekt und Objekt ohne Anschauung.“
- 35) H. Menge: Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik. Völlig neu bearbeitet von Thorsten Burkard und Markus Schauer. Wissenschaftliche Beratung; Friedrich Maier, Darmstadt 2000, 575: „Die gewöhnliche Wortstellung ... in einem lateinischen Satz ist folgende: Das Subjekt eröffnet den Satz, das Prädikat beendet ihn, die Objekts- und Adverbialbestimmungen werden zwischen diesen beiden Satzteilen eingeschlossen, und zwar so, dass sie umso näher am Subjekt bzw. Prädikat stehen, je enger sie zu einem von beiden gehören (sog. SOP-Stellung), ...“
- 36) M. Twain: The awful german language. Die schreckliche deutsche Sprache. Übersetzung von Ana Maria Brock, mit einem Nachwort von Helmut Winter, Köln 2007, 16: „The Germans have another kind of parenthesis, which they make by splitting a verb in two and putting half of it at the beginning of an exciting chapter and the other half at the end of it. Can any one conceive of anything more confusing than that? These things are called „separable verbs.“ The German grammar is blistered all over with separable verbs; and the wider the two portions of one of them are spread apart, the better the author of the crime is pleased with his performance. A favorite one is reiste ab, – which means departed. Here is an example which I culled from a novel and reduced to English: [...]. However, it is not well to dwell too much on the separable verbs. One is sure to lose his temper early; and if he sticks to the subject, and will not be warned, it will at last either soften his brain or petrify it.“
- 37) Leitfaden, 8.
- 38) P. Sloterdijk: Weltfremdheit, 1993, 338.
- 39) F. Maier: Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt, Band 2. Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts, Bamberg 21996, 263.
- 40) Sloterdijk (1993) 304.
- 41) Gruschka, 155: „Der Frage in aller Konsequenz zu folgen, birgt die Gefahr, sich in ihr zu verlieren. Die folgenden Stoffgebiete warten bereits ungeduldig, ebenfalls durchgenommen zu werden. Auch aus dieser Quelle speist sich die Tendenz der Didaktik zur Beschleunigung und Abkürzung. Sie will Rezepte liefern, mit denen man das Ganze schneller erreichen können soll.“
- 42) Ch. Morrison: The Political Feasibility of Adjustment, POLICY BRIEF No. 13, OECD 1996, 1–38, 28. „After this description of risky measures, we can now recommend many measures which cause no political difficulty. To reduce the fiscal deficit, very substantial cuts in public investment or the trimming of operating expenditure involve no political risk. If operating expenditure is trimmed, the quantity of service should not be reduced, even if the quality has to suffer. For example, operating credits for schools or universities may be reduced, but it would be dangerous to restrict the number of students. Families will react violently if children are refused admission, but not to a gradual reduction in the quality of the education given, [...].“ S. dazu auch P. Brenner: Wie Schule funktioniert. Schüler, Lehrer, Eltern im Lernprozess, Stuttgart 2009, 229–230: „In der Krise des Wohlfahrtsstaates gerieten die sozialen Sicherungssysteme und damit die Legitimität des Staates ins Wanken. Als Kompensation, so wird vorgeschlagen, solle man den Familien eine Ausweitung des Bildungsangebotes bei einer gleichzeitigen Absenkung des Niveaus für ihre Kinder anbieten. Denn, so vermutet der Stratege zu Recht, die Familien würden empfindlich auf die Verweigerung der Einschreibung ihrer Kinder in höhere Schulen und Hochschulen reagieren, aber nicht auf eine langsame Minderung der Qualität der höheren Bildungseinrichtungen.“
- 43) Vgl. dazu A. Würker: Steuergruppen, Schulentwicklung und Standardisierung. Ein Blick in die latente Dynamik interner Standardisierungspraxen in der Institution Schule, in: Standardisierung der Bildung: Zwischen Subjekt und Kultur, hrsg. v. R. Klein, Wiesbaden 2010, 181–202, 186: „Durch den Wegfall differenzierter Input-Steuerung und die Abflachung von Hierarchien wird für Selbstmanagement nicht nur Raum gegeben, sondern es wird zwingend erforderlich gemacht, wobei diese Forderung als Freiheit und Entfaltungsmöglichkeit interpretiert wird.“
- 44) M. Thoma: Entwürfe des wirtschaftspädagogischen Subjekts: Anders-Konzeption aus poststrukturalistischer Perspektive, Wiesbaden 2011, 58–59: „Foucault interessiert sich im Folgenden für die Instrumente, die Mittel, mit denen die Disziplinarmacht ihr Funktionieren sicherstellt. Er nennt hierbei drei (ebenso unscheinbare) Prinzipien: Der hierarchische Blick, die normierende Sanktion und deren Kombination [...]. Disziplinarinstitutionen – Gefängnis, Schule [...] haben in unterschiedlichster Form und gestützt durch architektonische Einrichtungen – korrespondierend mit dem Prinzip der Anordnung der Individuen, z. B. Verteilung der Schüler im Klassenraum, so dass durch einen einzigen Blick eine Vielzahl von Schülern

- gesehen werden kann – ein Kontrollprinzip installiert, das eine permanente Überwachung, eine Sichtbarmachung sicherstellen soll.“
- 45) Vgl. Hom., Il., 1, 123–129: Mit der Aussicht auf einen dreifachen oder vierfachen Ersatz vertröstet Achill den Agamemnon auf eine spätere Entschädigung. So Ch. Brüggengbrock: Die Ehre in den Zeiten der Demokratie. Das Verhältnis von athenischer Polis und Ehre in klassischer Zeit, Göttingen 2006, 47: „Doch bekanntermaßen gelten wohlmeinende Absichtserklärungen einem Mann von Ehre wenig, für Agamemnon zählt der Erfolg einer Aktion und er muss sichtbar sein.“ Ebd. 44: „Die Grundvoraussetzung für ehrenhaftes Handeln ist immer das Vorhandensein von Öffentlichkeit. Da die Zuschreibung von Ehre nur über die jeweils anderen erfolgen kann, muss sich ehrenhaftes Verhalten vor den Augen anderer abspielen.“
- 46) Ziener (2008) 18: „Kompetenzen setzen sich zusammen aus den drei Dimensionen der Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, oder, gleichbedeutend: Wissensbestände, Fähigkeiten und Techniken [...]“
- 47) Ziener (2008) 30: „Und niemand wird bestreiten, dass die Behandlung von Passatwinden, der Weimarer Republik oder der Reformation Martin Luthers an fünf verschiedenen Schulen und Schulorten bisher faktisch zu den unterschiedlichsten Ergebnissen führt. Es gibt keinerlei Gewissheit darüber, ob die Schülerinnen und Schüler, um beim letzten Beispiel zu bleiben, am Ende der Unterrichtseinheit die Weltpolitik Karls V. darstellen können [...]“
- 48) So Ziener (2008) 30: „Bildungsstandards dienen der Zielorientierung gelingender Bildung, indem sie ausweisen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende eines bestimmten Zeitraums (‘Standardzeitraum’) verfügen. Lehrer sollen sich über diese Zielbestimmtheit [...] vergewissern, um diesen Zielen (Kompetenzerwerb) die jeweils für ihre Schülerinnen und Schüler geeigneten und sachlich gebotenen Inhalte zuzuordnen.“ S. dazu Würker, 186: „Dabei spielt das Prinzip der Kundenorientierung eine ausschlaggebende Rolle: Der Einzelne hat sich an den Interessen anderer zu orientieren [...]“
- 49) Plat., Tht., 172d9–e4 (Burnet): οἱ δὲ ἐν ἀσχολίᾳ τε αἰεὶ λέγουσι [...] καὶ οὐκ ἐγχωρεῖ περὶ οὗ ἂν ἐπιθυμήσωσι τοὺς λόγους ποιείσθαι, ἀλλ’ ἀνάγκη ἔχων ὁ ἀντιδικὸς ἐφέστηκεν καὶ ὑπογραφὴν παραναγιγνωσκομένην ὦν ἐκτὸς οὐ ῥητέον [...]. Übersetzung, s. E. Marten: Platon. Theätet, Stuttgart 1986, 103.
- 50) Zu dem Argument, s. Niehues-Pröbsting (48) zu dem Zeitdruck, unter dem der Redner steht: „Er steht unter dem Diktat der Frist, die ihm von außen aufgenötigt wird, die er nicht über-, aber auch nicht unterschreiten darf, um nicht den Eindruck zu erwecken, er tue nicht alles in seinen Kräften Stehende für die Sache.“
- 51) Niehues-Pröbsting, 61: „Der Rhetor dagegen reflektiert nicht auf seine mangelnde Vertrautheit mit der Welt der Ideen, seine Unfähigkeit, mit Begriffen widerspruchsfrei umzugehen.“
- 52) S. Marten, 103. Plat., Tht., 172d5–9: ὥσπερ ἡμεῖς νυνὶ τρίτον ἤδη λόγον ἐκ λόγου μεταλαμβάνομεν, οὕτω κακῆνοι, ἐὰν αὐτοὺς ὁ ἐπελθὼν τοῦ προκειμένου μᾶλλον καθάπερ ἡμᾶς ἀρέσῃ. καὶ διὰ μακρῶν ἢ βραχέων μέλει οὐδὲν λέγειν, ἂν μόνον τύχῃσι τοῦ ὄντος.
- 53) Niehues-Pröbsting, 52–53.
- 54) Vgl. Niehues-Pröbsting, 51. 58.
- 55) T. Szlezák: Platon und die Schriftlichkeit der Philosophie. Interpretation zu den frühen und mittleren Dialogen, Berlin 1985, 159.
- 56) Plat., Prot., 313d7–e1 (Burnet): τάχα δ’ ἂν τινας, ὧ ἄριστε, καὶ τούτων ἀγνοοῖεν ὧν πωλοῦσιν ὅτι χρηστὸν ἢ πανηρὸν πρὸς τὴν ψυχὴν.
- 57) Übersetzung, s. B. Manuwald: Platon, Protagoras. Übersetzung und Kommentar von B. Manuwald, Göttingen 1999. (Platon Werke Übersetzung und Kommentar, VI 2 Protagoras), 19. Plat., Prot., 313d1–3 (Burnet): καὶ γὰρ οὗτοί που ὧν ἄγουσιν ἀγωγίμων οὕτε αὐτοὶ ἴσασιν ὅτι χρῆστον ἢ πονηρὸν περὶ τὸ σῶμα, ἐπαινοῦσιν δὲ πάντα πωλοῦντες, [...]. Manuwald, 118: „Bei der Charakterisierung der Sophisten als Händler mit Wissensgütern legt Sokrates deren Bildungsbegriff zugrunde, wie er ihnen nach Platon eignet, wonach das Wissen etwas ist, das in die Seele hineingetan [...] bzw. von ihr wie von einem Gefäß aufgenommen wird [...]. In Wirklichkeit ist für den platonischen Sokrates Bildung nicht das ‚Sehend-Werden‘ der zuvor ‚blinden‘ Seele (indem Wissen hineingetan wird [...]), sondern die Umwendung der schon immer ‚sehtüchtigen‘ Seele von der Welt des Werdens zu derjenigen des Seins“.
- 58) A. Lahner: Bildung und Aufklärung nach PISA, Wiesbaden 2011, 137.
- 59) Vgl. Cic., de orat. 2,75–76.
- 60) F. H. Robling: Redner und Rhetorik: Studie zur Begriffs- und Ideengeschichte des Rednerideals, Hamburg 2007, 204.
- 61) KC II, 6: „Zum anderen setzt sich in Anlage und Aufbau des Kerncurriculums die Kompetenzorientierung, wie bereits im Kerncurriculum für die Sekundarstufe I umgesetzt, konsequent fort – modifiziert in Darstellungsformat und Präzisionsgrad der verbindlichen inhaltlichen Vorgaben gemäß den Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe und mit Blick auf die Abiturprüfung.“
- 62) KC II, 6: „Das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe formuliert Bildungsziele für fachliches (Bildungsstandards) und überfachliches Lernen sowie inhaltliche Vorgaben als verbindliche Grundlage für die Prüfungen im Rahmen des Landesabiturs.“
- 63) KC I, 5: „Im Mittelpunkt steht das, was alle Kinder und Jugendlichen am Ende ihrer schulischen Laufbahn (bzw. nach bestimmten Abschnitten ihres Bildungsweges) können und wissen sollen. Dies führt zur Beschreibung von Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt von allen Lernenden erwartet werden.“

- 64) Leitfaden, II: „Bezeichnung der ‚bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen [, d. Verf.] sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.‘ (Weinert 2001, S. 27 f.).“ H.-E. Tenorth: Bildungsstandards und ihre Überprüfung, in: *Der geprüfte Mensch. Über Sinn und Unsinn des Prüfungswesens*, hrsg. v. K.-M. Kodalle, Würzburg 2006, 13–24, 17: „Eine Kompetenz, so könnte man verkürzt sagen, ist eine Disposition, die dazu befähigt, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- oder Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen. Weinerts Definition macht zugleich sichtbar, daß es dabei keineswegs nur um die kognitive Dimension des Verhalten geht, sondern auch um ‚Bereitschaften‘ anderer, nämlich ‚motivationaler, volitionaler und sozialer‘ Art.“
- 65) Durch die Problemlösungskompetenz, so Lahner 135, verpflichtet sich das Denken dazu, konstruktive Beiträge zu bringen; es ist nicht vorgesehen, dass es zu neuen Problemen führt.
- 66) Tenorth (2006) 24: „Es sind ... im Wesentlichen die Schulen und ihre Qualität, die in einem standardorientierten System der Steuerung geprüft werden ... Damit wird auch die Beweislast für die Erreichbarkeit der Standards von den Lernenden weg auf die Institution verlagert ...“
- 67) Leitfaden, 45: „Könnensbeschreibungen.“
- 68) Würker, 186: „Rankings schließlich funktionieren durch den veröffentlichten Vergleich als Anreiz zur permanenten Leistungssteigerung in einem System der Konkurrenz.“
- 69) So definiert Ziener (2008, 27) auch Bildungsstandards wie folgt: „Bildungsstandards beschreiben den von der Bildungseinrichtung zu garantierenden bzw. garantiert anzustrebenden Ertrag von Bildungsgängen.“ Die Garantie des Ertrags wird normativ festgelegt.
- 70) Ziener (2008) 30.
- 71) Lersch (2010b) 6: „Weiterhin sind Kompetenzen noch verknüpft mit Einstellungen, Werten und Motiven (Vgl. auch Klieme 2008, 21). Vor allem aber: Sie sind – im Unterschied etwa zu Intelligenz – erlernbar!“
- 72) „Ob oder inwieweit sie auch im traditionellen Sinne lehrbar sind, wird sich zeigen.“, so Lersch (2010b, 6). In einem Vortrag vom 9.11.2010 heißt es bei R. Lersch auf einem Vortrag vom 09.11.2010: Kompetenzorientierte Lehrpläne als ein Impuls für die Unterrichtsentwicklung. Vortrag auf der Tagung „Lehrplanarbeit zwischen Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung“ des ISB München, Landshut, 1–29, 15: „Denn: Kompetenzen können nicht im klassischen Sinne gelehrt werden – sie müssen von den Schüler(innen) aktiv erworben werden!“
- 73) C. Rapp: Episteme, in: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Band 2: Bie – Eul, Tübingen 1994, Sp. 1301–1305, 1303.
- 74) KC II, 6: „Es bedarf der Bereitstellung einer motivierenden Lernumgebung, die neugierig macht auf die Entdeckung bisher unbekanntes Wissens [...]“. KC I, 19: Kulturkompetenz wird verstanden als „das bis heute andauernde Weiterwirken von Formen, Stoffen und Motiven der römischen Literatur entdecken und als Grundlage des europäischen Selbstverständnisses würdigen.“
- 75) KC II, 4: „Lernen wird so zu einem stetigen, nie abgeschlossenen Prozess der Selbstbildung und Selbsterziehung, getragen vom Streben nach Autonomie, Bindung und Kompetenz. In diesem Verständnis wird die Bildung und Erziehung junger Menschen nicht auf zu erreichende Standards reduziert, vielmehr kann Bildung Lernende dazu befähigen, selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung, selbstbewusst und resilient, kritisch-reflexiv und engagiert, neugierig und forschend, kreativ und genussfähig ihr Leben zu gestalten und wirtschaftlich zu sichern.“
- 76) Plat., Phaid., 263a–b (Burnet).
- 77) Szlezák, 157.
- 78) KC I, 33: „Den Kernbestand des Unterrichts, der die Lehrbuchphase mit der Lektürephase verbindet, stellen Fragen des menschlichen Zusammenlebens, der Lebensgestaltung, der Suche nach einem Lebenssinn und der eigenen Identität dar. Diese Texte laden zur Identifikation ein oder provozieren in spannender Weise eine kritische Auseinandersetzung und machen eigene und fremde Sozialisierungs- und Entwicklungsprozesse deutlich.“
- 79) O. Wintermann: *Demografie und Bildung 2.0: Von der Kreidezeit in die Zukunft. Warum wir das Internet für ein zukunftsfähiges Bildungssystem brauchen*, in: *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik*, hrsg. J. Tremmel, Wiesbaden 2014, 243–265 (Springer VS), 260: „War es in der Vergangenheit stets Standard, das Lernen von Inhalten aus Sicht der Schüler als Pflicht wahrzunehmen, so bietet der Gamification-Trend das ungeheure Potenzial, spielerisch und mit positiven Wettkampfanreizen neue Erkenntnisse zu erarbeiten.“
- 80) J. Osel: *Mit dem Latein am Ende*, in: *Süddeutsche.de*, 3.12.2014.
- 81) DPA-Quelle: *Apple, Google, Amazon. Gabriel nennt Internet-Konzerne asozial*, in: *Frankfurter Allgemeine*, 20.09.2014: „Früher sei Griechisch oder Latein die zweite Fremdsprache gewesen, in der Welt der Algorithmen bedürfe es vielleicht einer ganz neuen zweiten Fremdsprache in der Schule: Der Programmiersprache.“
- 82) P. Sloterdijk: *Die schrecklichen Kinder der Neuzeit: Über das anti-genealogische Experiment der Moderne*, Berlin 2014, 90: „Es werden im Gang der Modernisierung fortwährend mehr existenzielle Optionen erschlossen, als sich je in Konstrukte persönlicher und kollektiver Identität integrieren lassen.“
- 83) J. Helmchen: *Ist bedarfs- bzw. berufsgerechte Wissenschaft noch Wissenschaft? Oder: Was steht auf Wilhelm von Humboldts Totenschein und wer hat*

ihn ausgestellt? in: Das Problem der Universität. Eine internationale und interdisziplinäre Debatte zur Lage der Universitäten, hrsg. v. U. Reitemeyer, J. Helmchen, Münster 2011, 49-68. (Ethik im Unterricht, Band 10), 67: „In der unternehmerischen Logik, welche die Universitäts- und Studienreform durchzieht, ist diese Auffassung vom Wissen (sc. Wissen als Rohstoff, unterworfen partikularen Interessen, d. Verf.) nur ein weiterer funktionaler Bestandteil in dem Investitions- und Verrechnungskomplex „Gesellschaft“. Insofern entsteht die Vorstellung, dass die bildungspolitisch seit Jahrhunderten beklagte ungleiche Verteilung des Zugangs zu Wissen unter der Herrschaft neuer funktionaler Sachlogik nunmehr vielleicht nicht gerechter,

aber funktional angemessener in der Entsprechungslogik eines erneuerten Taylorismus aufgehoben sein könnte.“

- 84) P. Bourdieu: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt 1982, 267: „Die Titelträger wiederum betreiben objektiv die Devalorisierung der Anwärter, indem sie ihnen gewissermaßen ihre Titel überlassen und solche zu erwerben suchen, deren (relative) Seltenheit sich noch behauptet hat oder aber dadurch, daß sie in den Kreis der Titelträger Unterschiede einführen, die aus der Anciennität der Titelgewinnung hergeleitet werden (wie die Manieren).“

HEIKE BOTTLER, Frankfurt a. M.

Tugenden und Werte der westlichen Welt

Die Wurzeln der christlich-abendländischen Lebensordnung

In memoriam Prof. Dr. Klaus Westphalen

„Westliche Wertegemeinschaft“ ist seit längerem zu einer Formel geworden, deren sich hochrangige Politiker, die die Länder des Westens vertreten, prononciert bedienen. Sie müsse sich zumal in Zeiten ihrer Bedrohung bewähren und die sie tragenden universellen Prinzipien verteidigen. Die Verfassungen der Staaten, in denen sie verankert seien, machten ihren Schutz zur absoluten Verpflichtung. Unter diesen prinzipiellen Verpflichtungen ist vor allem die Trias der Menschenrechte verstanden: „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“. Sie sind bekannt und in ihrer Geltung allgemein anerkannt. Auch sie wurzeln in den Anfängen Europas. Doch davon soll hier nicht die Rede sein.

Hier geht es um die gleichermaßen oft eingeforderten „Tugenden und Werte des Westens“, die die Lebensordnung des christlich-abendländischen Kulturraumes prägen. Welche diese sind, wann sie entstanden sind und wie sie sich von den Anfängen bis in unsere Zeit entwickelt haben, ist freilich keineswegs allen geläufig, in mancher Hinsicht auch wissenschaftlich umstritten. Als „Tugenden und Werte“ begreift man subjektive Eigenschaften, „Tauglichkeiten“ die das Verhalten eines Einzelnen wie auch eines Kollektivs auszeichnen. Sieben Grundtugenden sind es, die der Lebensordnung des Westens ihr

charakteristisches Profil geben. Sie teilen sich in die vier „klassischen“ und in die drei „christlichen Tugenden“ ein.

Diese sieben Grundtugenden haben als gemeinschaftsprägende Wertvorstellungen eine Tradition. Sie sind nicht vom Himmel gefallen, sondern haben sich im Laufe von über zwei Jahrtausenden allmählich herausgebildet. Ihre Wurzeln senken sich hinab bis in die früheste Antike. Diese Wurzeln auszugraben und die allmähliche Verfestigung des daraus Gewachsenen im Denken und Handeln der Menschen bis in unsere Zeit mitezuerleben lohnt sich. Schafft und verstärkt es doch ein Verständnis für die grundlegenden Bedingungen, unter denen Gemeinschaft im Großen wie im Kleinen gelingt. Zudem bietet es die einzigartige Gelegenheit, unserer heutigen christlich-abendländischen Lebensordnung auf die Spur zu kommen.

Die klassischen Tugenden

Solons politisches Ordnungsmodell

Die ersten Spatenstiche senken sich in die Erde der frühgriechischen Literatur, und zwar in eine der solonischen Elegien. SOLON (640-560 v. Chr.) war der erste Dichter Athens. Als Politiker und Literat sollte er „ein geradezu exceptionelles Ansehen“ (HARTWIN BRANDT, 84) erlangen. Er

hatte die politische Führung in seiner von Krisen geschüttelten Heimat inne.

Vor den Augen der als Schutzpatronin auf der Akropolis waltenden Göttin Athene war die Stadt völlig aus den Fugen geraten. Unter den Bürgern herrschte eine höchst angespannte Situation, weil die Schere zwischen den reichen Landbesitzern und den verschuldeten Kleinbauern immer weiter auseinander ging. Adelige und Normalbürger standen sich in Feindschaft gegenüber. Solon wollte diese durch neue Gesetze als „Versöhner“ der Gegensätze beenden. Sein Ziel war es, eine neue politische Ordnung in seiner Heimatstadt herzustellen. In seiner „Staatslegie“ (F 3D), also einem „Klagelied“ mit aufforderndem Charakter, rechtfertigt er sein Vorhaben: Athen, die Vaterstadt, so klagt Solon, gehe zugrunde, nicht weil Zeus es will oder die Schutzgöttin Athene. Die Athener selbst seien schuld.

(...) Die Bürger, verlockt vom Reichtum, wollen die mächtige Stadt in | ihrer Torheit verderben, und auch der Volksführer ungerechter | Sinn, denen schon bereitet ist, wegen ihrer großen Hybris viele | Schmerzen zu leiden. Denn nicht verstehen sie es, den Übermut zu | zügeln, und nicht, sich in ordentlicher Weise und in Ruhe an dem | zu erfreuen, was beim Mahle vor ihnen liegt. Sie sind aber nur des|halb reich, weil sie zu unrechtem Tun verleitet sind, und indem sie | weder heiliges Gut noch etwa auch der Gemeinde Gehöriges scho|nen, stehlen sie räuberisch, der eine von hier, der andere von dort, | und hüten sich nicht vor den heiligen Grundfesten der Dike, die, | obwohl sie schweigt, weiß, was geschieht und was vorher war, und | die mit der Zeit ganz sicher kommt und Rache nehmen wird.
(Übersetzung: E. SIEGMANN/M. STAHL)

Die Rache der Göttin des Rechts (Dike), die in den Untergang führe, komme über Athens Bürger wegen des Zustandes der Dysnomie. Rettung sei nur durch deren Gegenteil möglich, durch die Eunomie. Unter „Eunomie“ ist von den Begriffsbestandteilen her (εὖ-νόμος/νέμειν) sowohl „Wohl-Gesetzlichkeit wie auch „Wohl-Verteilung“ zu verstehen. Die Kritik, die der Staatsmann den Athenern in aller Schärfe vorträgt, kreist um zwei Grundverhaltensweisen des Menschen: mangelnder Sinn für das richtige Maß und mangelnder Sinn für das Recht, „Hybris“ (ὑβρις) und

„unrechter Sinn“ (ἄδικος νόος). Dieser Vorwurf trifft zwar bis zu einem bestimmten Grad die Gesamtheit der Bürger, insofern sie in ihrem Unverstand, dem Geld verfallen, die Stadt gefährden – wodurch deutlich wird, dass sie das rechte Maß überschreiten.

Hauptsächlich gilt die Kritik jedoch den führenden Schichten des Staates, den „Führern des Volkes“, also den Adelligen; denn ihr Verhalten sei verkommen; sie wüssten nicht, ihre Sucht nach „Sattheit“ zu bezähmen, die Augenblicksfreuden des Mahles in Grenzen zu halten. Ihr Reichtum rühre nur von ihren ungerechten Taten her; sie raubten und stählen, hätten keine Achtung vor den „erhabenen Satzungen der Dike“ (der Göttin des Rechts). Maßlosigkeit und Ungerechtigkeit stehen – das wird hier besonders einsichtig – in einem kausalen Zusammenhang, insofern der Maßlose auch das für eine Gemeinschaft als verbindliche Norm gesetzte Maß, nämlich Recht und Gesetz, überschreitet.

So zerrütten „Hybris“ und „unrechter Sinn“ vor allem der Volksführer das soziale Gefüge und gefährden die innere, auf den Gesetzen gegründete Ordnung. Missverhältnisse im Besitz der Bürger, soziale Spannungen sind die notwendige Folge. Damit „geißelt Solon die Verbrechen der herrschenden Schicht.“ (HERMANN FRÄNKEL, 254). Er wirft ihr eine räuberische Gesinnung vor. Die Schuld am kommenden Unheil hätten diese üblen Vertreter des Staates zu tragen. Da aber weder Zeus noch die unsterblichen Götter Athen zugrunde gehen ließen, würden sie vorher strafend eingreifen. Die rächende Dike würde gerade über die Schuldigen, selbst wenn sie sich auch im innersten Winkel ihrer Häuser verstecken sollten, Unheil und Verderben bringen.

Der schlimme Missstand, von dem Athen betroffen ist, wird von Solon als „δυσνομία/ Dysnomie“ bezeichnet. Damit ist den Begriffsbestandteilen (δυσ-νόμος/νέμειν) entsprechend sowohl ein „übler Gesetzeszustand“ wie auch eine „üble Verteilung“ des Reichtums gemeint. Davor warnt Solon und stellt – man beachte die begriffliche Opposition – sein Konzept der „Eunomie“ dagegen, womit er eben beide Übel beseitigen will. Insofern tritt er als Gesetzgeber und als Sozialreformer auf. Athen sollte eine

neues politisches Ordnungsmodell bekommen, wofür erstmals nicht die Götter zuständig sind, sondern ein Mensch die Verantwortung übernimmt (vgl. dazu WERNER JAEGER, Bd. I, 193). „Mit der Eunomie wurde zum ersten Mal ein Begriff politischer Ordnung geprägt“ (CHRISTIAN MEIER, 82). Diese Neuordnung sollte Hybris und Maßlosigkeit wie auch alles Unrecht („krumme Rechtssprüche“) beseitigen, letztlich so die Ursachen von Zwietracht und Feindschaft eliminieren.

Der „Staat“ Athen erscheint hier – zwar unter dem religiösen Überbau des göttlichen Planens und Schutzes – erstmals als ein vom Willen und der Entscheidungskraft einer politischen Persönlichkeit geregeltes Ordnungssystem, das auf allgemein gültigen Gesetzen gegründet ist. Dass diese solonische Leistung zukunftsweisend ist, wird allseits anerkannt. MICHAEL STAHL (385ff.) sieht in diesem Prozess mit Recht „die Geburtsstunde des demokratischen Gedankens“. Wenn sich also „Maßlosigkeit“ und „Unrechtssinn“ zerstörerisch für die Ordnung des Staates auswirken, so müssen deren Gegenteil die Garanten eines funktionierenden Staates sein; das sind „Mäßigung“, „Beherrschtheit“ im Sinne der Einhaltung des rechten Maßes, und „Gerechtigkeit“. Die griechischen Begriffe dafür sind σωφροσύνη (Sophrosyne) und δικαιοσύνη (Dikaiosyne). In ihnen sieht Solon die Wesenserfüllung des Menschen, der als Bürger sein Schicksal in die eigene Hand nimmt. Hier beginnt ein spezifisches europäisches Denken“ (Meier, 74).

Damit sind wir zwei der klassischen Werte, die heute in Politik und Gesellschaft der westlichen Welt Gültigkeit beanspruchen, auf die Spur gekommen: „B e h e r r s c h t h e i t / M ä ß i g u n g“ und „G e r e c h t i g k e i t“. Ihre Wurzeln liegen im 7./6. Jh. v. Chr. Sie sind als politische Tugenden grundlegend für die „Eunomie“ der Polis, also für eine rechtlich und sozial geregelte Ordnung des Staates.

Tyrtaios' Heldenideal

Athens größte Konkurrenzstadt war Sparta, auf der Peloponnes gelegen, ein Militärstaat, der straff und hierarchisch – unter einem Doppelkönigtum – organisiert und von einer rigorosen Verfassung (der sog. „großen Rhetra“) gestützt war. Diese

Stadt war auf Herrschaft, auf Durchsetzungskraft und Anerkennung hin angelegt. Ruhm und bedingungsloser Einsatz im Kampf waren fast ausschließlich die Lebensziele. TYRTAIOS, der wohl etwa von 680-600 v. Chr. als Bürger in Sparta lebte, war vielleicht der bedeutendste spartanische Dichter. Er verkündete in seinen Liedern das Heldenideal dieses kriegerischen Volkes (F 9D):

Heimat und sämtliche Bürger schätzen als Kleinod den Helden, | der sich die Beine gespreizt standhaft im Vorkampfe hält, | jeden Gedanken auch nur verwirft an schmähhliches Fliehen.

Höchstes Handlungsmotiv des auf Selbsterhaltung bedachten „Staates“ war die Verteidigungsbereitschaft. Der Opfertod für das Vaterland ist daher oft Thema der Preislieder auf heldische Tapferkeit. Das leider von HORAZ unangemessen übersetzte Diktum auf den Gefallenenod: „*Dulce et decorum est pro patria mori*“ (carm. III 2, 13) das in den großen neuzeitlichen Kriegen des europäischen Kontinents als Heldenparole fast bedenkenlos missbraucht worden ist, hat sein Original in einer Elegie des Tyrtaios (F 7.7 D, v. 1-14). Es steht dort mit einem ganz anderen Sinn und in einem eindeutig bestimmbareren Zusammenhang:

Schön ist der Tod, wenn man fällt in der vordersten Reihe der Krieger, | als ein tüchtiger („guter“) Mann, der um sein Vaterland kämpft. | Preiszugeben dagegen die eigne Gemeinde, die reichen | Äcker, und Betteln zu gehn, bringt das bedrückendste Leid, | wenn mit der lieben Mutter, dem greisen Vater, den kleinen | Kindern, der würdigen Frau jemand auf Wanderschaft zieht. | Seine Gesellschaft ist denen zuwider, zu welchen er hinkommt | unter dem Zwange der Not, unter der Armut Gesetz, | und erschändet sein Haus und widerlegt der Erscheinung | Glanz. Unehre geht mit, Schlechtigkeit ist sein Geleit. | Wenn denn also ein Mann, der heimatlos ist, keine Rücksicht, | keine Achtung erfährt, auch seine Nachkommen nicht, | wollen wir mutvoll kämpfend für dieses Land und die Kinder | sterben, das Leben nicht haltend in ängstlicher Hand. (Übersetzung: Hermann Fränkel)

Nicht „das Sterben für das Vaterland ist süß und anmutig“, sondern das „Totsein“, das „Gefallensein“ für die Heimatstadt ist „ehrentoll“ (so zutreffender als „schön“). Das Sterben an sich ist niemals, auch nicht im Kampf an vorderster

Front, ein „süßer, angenehmer“ oder „schöner“ Akt. Der nachfolgende Text lässt zudem erkennen, dass solcher Heldentod der Rettung der eigenen Gemeinde, der eigenen Äcker dient, damit Kinder, Frauen und Greise eine feste Bleibe haben. Tapferer Kampf ist gefordert zur Verteidigung gegen Vertreibung, Heimatlosigkeit, Schande und Angst der Angehörigen, der Mitglieder eines Kollektivs. Der Leistung des „tüchtigen Mannes“ (ἀγαθὸς ἀνὴρ), der nach ALBIN LESKY (113) „das ideelle Kernstück der ganzen Dichtung des Tyrtaios“ darstellt, kommt deshalb eine politische Funktion zu.

Für diese „Tüchtigkeit“ steht im Griechischen der Begriff „Arete“ (ἀρετή). Dieser Begriff hat eine weitgefächerte Bedeutung: „Trefflichkeit, Vollkommenheit, Geschicklichkeit, Tapferkeit, Tugend, Edelmut“. Im spartanischen Lebensverständnis, das uns in Tyrtaios' Gedichten zugänglich wird, erscheint das Wort einzig auf die Bedeutung „Tapferkeit“ festgelegt. Der „tüchtige Mann“ ist der „tapfere Mann“, der „Held im Krieg“. In der vorliegenden Elegie begegnet nicht „Arete“ als Begriff für diese Eigenschaft des Mannes, dafür steht zweimal in den anschließenden Versen die Verbindung „tapferer Sinn/Mut“ (ἄλκιμος θυμός). Als Substantiv dazu bietet der dorische Dialekt, in dem Tyrtaios schreibt, „alke“ (ἀλκή), das die enge Bedeutung von „Wehrkraft, Mut, Tapferkeit“ aufweist. In seinen Gedichten „appelliert Tyrtaios an das Selbstbewusstsein der spartanischen Nation“ (Hermann Fränkel, 177).

Dieses Selbstbewusstsein des Kollektivs ist also, soweit die überlieferten Texte darüber Aufschluss geben, auf die Tugend der Tapferkeit gegründet. Sie hat im Militärstaat Sparta die konstituierende Kraft und Funktion. Tapferkeit im Kampf wird gewiss auch in den homerischen Epen gerühmt, dort spielt sie allerdings nirgends eine staatstragende Rolle. Eine solche wird erstmals in den „Kampfaufrufen“ des Tyrtaios fassbar. Nach Ausweis der Überlieferung hat Tyrtaios auch ein Gedicht mit dem Titel „Eunomia“ geschrieben, worin von ihm wohl das Ideal einer gesetzlich geregelten Ordnung, einer „Verfassung“ für Sparta gezeichnet wird. Insofern erweist sich „Tapferkeit“ bei Tyrtaios

als die einzige grundlegende Eigenschaft, die das Funktionieren des politischen Ordnungsmodells in Sparta garantiert. Da jeder Staat aber auf Militär – zum Zwecke der Verteidigung – angewiesen ist, kommt dieser Tugend allgemein eine integrierende Rolle im Staat zu. Im attischen Griechisch steht für „Tapferkeit“ nahezu ausschließlich der Begriff ἀνδρεία („andreaia“). Tapferkeit stellt demnach die dritte der klassischen Tugenden dar, die sich sozusagen aus dem spartanischen Boden auf der Peloponnes – wiederum bei einem frühgriechischen Dichter – im 7. Jh. v. Chr. ausgraben lässt.

Xenophanes' „unsportliches“ Kontrast-Programm

In die frühgriechischen Dichter reiht sich auch ein „Naturphilosoph“ ein: XENOPHANES (um 570-470 v. Chr.), eine Gestalt, die außerhalb Griechenlands – zunächst in Kleinasien und dann in Süditalien lebend – ihre Lehren verkündete und damit Wirkung erzielte. Er stellte sich gegen alle gültige Tradition. In seinem Werk „Über die Natur“ vertritt er einen strikten Monotheismus, lehnt damit die ganze homerische Götterwelt verächtlich ab. GEORG WILHELM HEGEL nannte Xenophanes einen „Sturmvogel der griechischen Aufklärung“. Als „Anti-Homer“ setzte er sich auch bewusst in Gegensatz zur körperlichen, kämpferischen Leistungsfähigkeit des Helden. Das olympische Sportideal war ihm zuwider. Das bringt der Dichter in einer Elegie (F 2 D) eindringlich zum Ausdruck:

*Angenommen, ein Mann wird Sieger durch
Raschheit der Füße, | oder im Fünfkampf, dort
wo der Bezirk sich des Zeus | an dem Pisa-Ufer
erstreckt in Olympia, oder als Ringer, | oder auch
weil er die Kunst schmerzhaften Boxens besitzt, |
oder als Ringer und Boxer zugleich (eine schreck-
liche Kampfarmt): | dieser erscheint dann dem
Volk würdiger, wenn es ihn sieht, | und er erhält
bei Festen den Ehrenplatz zur Belohnung, | und
gespeist wird er aus dem Gemeindebesitz | von der
Stadt, und empfängt dazu eine kostbare Gabe; |
auch wenn nur sein Gespann siegte, bekommt er
all das; | ohne mir gleichzukommen an Wert. Denn
besser als Stärke | sei es von Mann oder Ross, ist
doch die Weisheit (sophia), die ich kann. | Nein,*

diese Satzung beruht auf reiner Willkür; 's ist unrecht | treffliche Weisheitskunst (*sophia*) minder zu werten als Kraft. | Denn mag einer im Volk im Faustkampf trefflich und gut sein, | oder im Fünfkampf vielleicht, oder als Ringer sehr stark, | oder an Raschheit der Füße (und dieses gilt immer als erstes | und vornehmstes, wo man Leistung der Stärke erprobt): | so wird doch die Ordnung des Staates durch ihn nicht gebessert. | Kleine Freude erwächst davon der heimischen Stadt, | dass da jemand am Ufer von Pisa im Wettkampf Erfolg hat, | denn die Kammern der Stadt werden durch solches nicht fett. (Übersetzung: HERMANN FRÄNKEL)

Xenophanes wendet sich ausdrücklich gegen das Ideal des olympischen Sports. Ruhm und materiellen Lohn für Siege im Laufen, Ringen, Boxen, Pferderennen, im Fünfkampf verurteilt er. Der Erfolg bringt nur dem Sieger Vorteile: höheres Ansehen im Volk, den Ehrenplatz bei Festen, die Speisung aus dem Gemeindebesitz. Der Polis, der Bürgergemeinschaft aber bringt der olympische Sieg fast nichts. Die Freude ist für die heimische Stadt nur gering und die Kammern der Stadt werden dadurch nicht fett. Die *Eunomia*, die gesetzlich geregelte und sozial ausgeglichene Ordnung des Staates wird weder durch die Kraft der Fäuste noch durch die Schnelligkeit der Männer und Pferde besser. „Deswegen ist wohl nicht stärker im Zustand der *Eunomie* die Polis (μαλλον ἐν εὐνομίῃ πόλις).“

Warum widersetzt sich Xenophanes so aggressiv einer im Volk seit fast zweihundert Jahren verwurzelten Tradition? Weil er dagegen etwas Besseres bieten zu können glaubt, nämlich seine nur ihm eigene σοφία (*sophia*). Was meint er damit? *sophos/sophia* meint bis zu Xenophanes' eigenmächtigen Gebrauch „die praktische, technische Klugheit“, auch „die dichterische Kunstfertigkeit“. Der Dichter gibt dem Wort nun einen neuen Inhalt. Der Begriff meint zunächst seine „Kunst“ im Dichten, erfasst aber auch das darin gebotene Wissen, seine neuen Vorstellungen über Gott und die Welt. Da Xenophanes aber alle tradierten Meinungen an einem moralischen Maßstab misst (den olympischen Göttern entzieht er z. B. mit dem Vorwurf, sie würden wie die Menschen stehen, buhlen und betrügen, ihre Glaubwürdigkeit), wird der Begriff ethisch akzentuiert.

CONSTANTIN J. VAMVACAS (140) betont, der Dichter erkenne im „Geist“ (und nicht im Körper) „das Mittel zur guten Ordnung und rechten Verwaltung der gemeinsamen Angelegenheiten“. Demnach kommt dem *sophos*-Begriff hier erstmals in der griechischen Literatur die Bedeutung von „Weisheit“ zu. Da aber auch die Sinnnuance „Kunst“ im Wort mitschwingt, übersetzt EDUARD FRÄNKEL hier den Begriff mit „Weisheitskunst“.

Wichtig ist, dass der Begriff „*sophia*“ in seinem Inhalt der in der Verbindung „*philosophia*“ („Liebe zur Weisheit“) gegebenen Verwendung sehr nahe kommt (vgl. OLAF GIGON, 158). Mit dieser seiner *sophia*, also seiner in dichterischer Form vorgebrachten Philosophie glaubt Xenophanes für das Gedeihen der Polis, für deren in jeder Hinsicht geregelte Ordnung weit mehr zu leisten als ein siegreicher Olympiakämpfer. Die *Eunomia* als „gesetzlich geregelte Ordnung“ des Staates ist hier wie bei Solon Zentralbegriff, mit dem das politische Ideal erfasst wird. Die Leistungskraft eines tüchtigen Mannes, die Tugend (*Arete*), die staatsfördernd wirkt, ist demnach allein die „*Sophia*“. Mit der Orientierung der „Weisheit“ auf die *Eunomia* hin wird auch bei diesem Dichter deren politische Rolle eindeutig fixiert. Damit kommt er Tyrtaios nahe, für den allerdings diese Rolle allein der Tapferkeit zufällt. Auf einem außerhalb des Mutterlandes gelegenen griechischen Boden, in Süditalien, hat unsere Spurensuche schließlich den Geburtsort der vierten klassischen Tugend entdeckt: „*sophia*“, „die Weisheit“.

Die vier Grundtugenden in Platons *Politeia* („Ideal-Staat“)

Die Grabungen an den Wurzeln der europäischen Kultur haben die vier „klassischen Tugenden“ zutage gefördert. Mäßigung, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Weisheit sind Wertvorstellungen von griechischer Provenienz. Sie alle sind – das ist eine gewichtige Erkenntnis – als grundlegende Tugenden der *Eunomia*, „dem gesetzlich geregelten Zustand des Staates“ zugeordnet. Gewiss mögen diese Tugenden fallweise in ähnlicher Bedeutung auch bereits im Alten Testament (z. B. im „Buch der Weisheit“ 8,7) zur Geltung kommen, dort aber niemals als Grundlagen einer

politischen Ordnung. PLATON hat die vier politisch dimensionierten Tugenden in ein System gebracht, das den Staat, seine geregelte Ordnung, seine Verfassung, die „*Politeia*“ trägt.

Zwischen der Entstehungszeit der vier klassischen Tugenden und ihrer „Verarbeitung“ durch Platon (etwa 420 - 400) liegen um die zwei Jahrhunderte. In dieser Zeit sind diese „moralischen Tauglichkeiten“ in ihrer Funktion als politische Wertvorstellungen einer Person oder eines Kollektivs nachweislich neben der Dichtung auch in der Prosaliteratur verwendet worden – mit denselben oder synonymen Begriffen oder in sinngemäßer Umschreibung: die „Tapferkeit“ und die „Weisheit/Klugheit“ in HERODOTS Darstellung des Abwehrkampfes gegen die Perserangriffe (vgl. etwa das DEMARATOS-Gespräch, *Hist.* VII 101ff.) bzw. bei dessen Charakteristik des THEMISTOKLES (*Hist.* VIII 110), die „Gerechtigkeit“ und „Mäßigung“ in PERIKLES' Grabrede bei THUKYDIDES (II 37ff). Platon hat die vier Tugenden jedoch zu einer Einheit verbunden und ihnen ganz spezifische Funktionen im Staat zugewiesen.

In Platons Philosophie ist alles menschliche Denken, Verhalten und Tun von der Idee des Guten her bestimmt. Demnach sind die vier Tugenden gewissermaßen in der Realität verwirklichte Erscheinungsformen dieser Idee. In seinem „Staatswerk“ („*Politeia*“) vergleicht der Philosoph den Aufbau des Staates mit dem der menschlichen Seele. Wie die Seele in sich dreigeteilt ist, in einen „begehrlichen“, „muthaften“ und „vernunftgeleiteten“ Teil, so ist im Staat die Bürgerschaft in drei Stände eingeteilt, den „Nährstand“, der die für die Ernährung zuständigen Bauern und Handwerker umfasst, den „Wehrstand“, den die für die Sicherheit verantwortlichen Polizisten und Soldaten ausmachen, und den „Lehrstand“, der den Philosophen zusteht.

Die Tugend der „Mäßigung/Beherrschtheit“ steht in der Seele dem begehrlichen Teil zu, die der „Tapferkeit“ dem muthaften, die der Weisheit dem vernunftgeleiteten. Ebenso gehört unter den Staatsbürgern die „Mäßigung“ zum „Nährstand“, die „Tapferkeit“ zum „Wehrstand“ und die „Weisheit“ zum Lehrstand. Der Tugend der „Gerechtigkeit“ sind gleichermaßen alle verpflichtet; sie ist darauf bedacht, dass jeder Teil/Stand seine

Funktion erfüllt. Sie lässt jedem Einzelnen „das Seine tun“ (*Pol.* 370a).

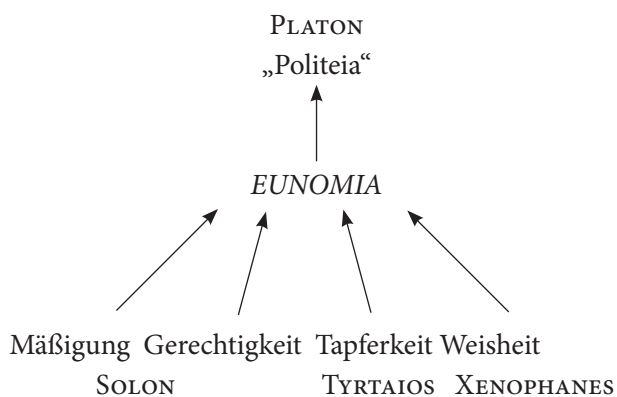
Platons „Idealstaat“ orientiert sich am Ziel des Glücks aller Bürger. Dieses wird nur durch eine geregelte Ordnung des Staates gewährleistet, also in einer Art von „*Eunomia*“, in dem alle Teile ihre Funktion, d. h. die ihnen zustehende Tugend vollkommen verwirklichen. Da die „Weisheit“, nach dem die „Philosophen“ streben, als höchster Wert angesehen wird, stehen die Philosophen an der Staatsspitze. Sie garantieren, dass die Übel des Staates ein Ende nehmen, der Staat also in einen Zustand des Glückes gerät. Im Postulat des „Philosophenkönigtums“ ist diese Vorstellung in aller Deutlichkeit formuliert:

„Wenn nicht entweder die Philosophen Könige werden in den Staaten oder die jetzt sogenannten Könige und Gewalthaber wahrhaft und gründlich philosophieren und also, wenn nicht beides zusammenfällt, die Staatsgewalt und die Philosophie, <...> eher gibt es keine Erholung von den Übeln des Staates“. (*Politeia* 473 c7f.)

Ist das, was Platon in seiner Staatslehre vertritt, realistisch? Hat eine solche Funktionalisierung der Grundtugenden im lebendigen Zusammenleben der Menschen einen Sinn? Können Philosophen, denen die Tugend der Weisheit zugeordnet wird, tatsächlich die Verwaltung eines Staates zum Glück der Bürger führen? Platon wollte mit seiner „*Politeia*“ ganz sicher kein Regelwerk zur Verwirklichung einer bestimmten Staatsform vorlegen. Er selbst bezeichnete seine Vorstellung als ein „*Paradeigma*“, also als ein Beispiel. „An ihm zeigt sich, was der Staat seiner Natur nach sein kann und soll“ (HELMUT KUHN, 25). Gewiss lag Platons Konzeption das Ziel zugrunde, auf die politischen Unruhen im Athen seiner Zeit verändernd einzuwirken (vgl. dazu MICHAEL ERLER, 250). Doch darf seine Staatstheorie als Ganzes niemals als normative Vorgabe für die reale Polis verstanden werden. BERTRAND RUSSELL (84) stellt deshalb richtig fest: Das Konzept „wurde nicht als ein praktischer Plan für den wirklichen Aufbau eines Stadtstaates vorgeschlagen“, sein „Staat“ sei „einfach ein Modell zur Diskussion und Klärung gewisser Gedankengänge“.

Platon kannte die geistigen Leistungen der Dichter und Denker der griechischen Frühzeit

sehr wohl. Er hat sie als „der große Ordner des geistigen Besitzstandes der Nation“ (WERNER JAEGER, Bd. 1, 126) in seinem Lebens- und Staatsverständnis zueinander gebracht und einer Bewertung unterzogen. Durch ihn haben die Erkenntnisse und Entdeckungen der Frühzeit zugleich eine Tradition erhalten. Für die vier Grundtugenden bedeutet dies: Sie sind nicht die Entdeckung eines Mannes zu einer glücklichen Stunde, sondern wuchsen an verschiedenen Orten und mit unterschiedlichen Zielen über viele Jahre hin allmählich heran. Platon hat die „Gewächse“ zu einem Viererkomplex zusammengefügt, der von da an in der Geistes- und Kulturgeschichte Europas energisch fortgewirkt hat. Dieser Prozess lässt sich in folgendem Schema verdeutlichen:



Platons Theorie der Grundtugenden wurde für die ganze tugendethische Theorie der Folgezeit richtungsweisend. Sie spielen bei ARISTOTELES, in der älteren Stoa eine nicht geringe Rolle, für den Römer CICERO gehören sie zum festen Wissensbestand der Philosophie (z. B. ist das 3. Buch seines Werkes *De officiis* nach den vier Grundtugenden TEMPERANTIA, IUSTITIA, FORTITUDO,

SAPIENTIA eingeteilt). Man hat im platonischen Kanon jene vier Grundtugenden erkannt, an denen jede Lebens- und Staatsordnung entscheidend „hängt“. Für diesen Befund hat im 4. Jh. n. Chr. erstmals der römische Politiker und spätere christliche Kirchenlehrer AMBROSIVUS VON MAILAND den Begriff „Kardinaltugenden“ geprägt – abgeleitet vom lat. Wort *cardo* (Türangel, Dreh- und Angelpunkt). Für AUGUSTINUS gehören diese vier Kardinaltugenden mit zu den tragenden Grundlagen in seinem „Gottesstaat“. In der Scholastik des Mittelalters „orientierte man sich an dem platonischen Schema der vier Kardinaltugenden“ (JOHANNES HIRSCHBERGER). Seither gehören Sie zum Kern der christlich-abendländischen Ethik.

Die christlichen Tugenden

Die Wertetrias in Paulus' Korintherbrief

Diese christlich-abendländische Ethik gründet jedoch, wie bereits angedeutet, auf dem Kanon von sieben Tugenden. Zu den vier klassischen Tugenden sind die drei christlichen hinzutreten. Diese Tugenden sind, wiewohl sie als Einzel-tugend in der einschlägigen christlichen Literatur, besonders in der Bibel an verschiedenen Stellen genannt und bekannt sind, erstmals vom Apostel PAULUS zu einer Trias zusammengefasst worden. Im 1. Korintherbrief 13 ist die Dreieitigkeit ein für alle Mal fixiert: „Nun aber bleiben Glaube, Hoffnung und Liebe, diese drei; aber die Liebe ist die größte unter ihnen.“

Die zuerst auf Griechisch bezeichneten Kardinaltugenden (πίστις, ἐλπίς, ἀγάπη) werden bald in lateinischer Sprache *fides*, *spes*, *caritas* genannt. Sie werden als Verhaltensweisen, als innere

Die Kardinaltugenden in einer der Stanzen Raffaels in den Vatikanischen Museen





Julius Schnorr von Carolsfeld:
Glaube, Liebe, Hoffnung

Einstellungen verstanden, die dem Christen im Leben eine feste Grundlage geben. Dabei tragen sie von ihrem römischen Sinngehalt sicher noch einiges an Bedeutung in sich: *fides*, der Glaube, der vom Vertrauen auf Gott und dessen Hilfe bestimmt wird, *spes*, die Hoffnung, die sich als Zuversicht auf eine gelingende Zukunft versteht, in Rom sogar als personifizierte Göttin in einem Tempel verehrt, *caritas*, die auf den Anderen gerichtete wertschätzende Liebe. Diese Grundtugenden mögen gewiss auch von der hellenistischen Philosophie, bes. der Stoa, in ihrem Sinngehalt unterfüttert sein. Alle drei Werte gewannen freilich in der neuen Religion des Christentums einen eigenen Sinn und eine frische Strahlkraft.

Nach dem Verständnis der ersten Christen bewährt sich der Mensch durch diese Tugenden als ein der christlichen Religion Zugehöriger. Als in der Spätantike die christliche Theologie die geistige Führung übernommen hatte, wurde den christlichen Tugenden gewissermaßen der Vorrang zugestanden. Ihnen wurden als den „göttlichen Tugenden“, die von Gott in die Seele des Menschen „eingegossen“ sind, die weltlichen Tugenden zugesellt. Diese würden gewissermaßen in den göttlichen Tugenden wurzeln. Papst GREGOR DER GROßE (540 - 604) war es, der im 6. Jh. n. Chr. die beiden Tugendsysteme miteinander verbunden hat. Seither hat in der westlichen Welt der Kanon der „sieben Grundtugenden“ festen Bestand.

Während sich der Entstehungsprozess der vier platonischen Grundtugenden an Einzelfällen stückweise nachvollziehen lässt, scheint dies bei den christlichen Tugenden kaum so möglich. Man hielt sie als von Gott vorgegeben, eben „in die Seele eingegossen“. Niemand hat sie „entdeckt“. Sie wurden auch nicht als Fundamente einer wie immer gearteten politischen Ordnung betrachtet. „Glaube“ und „Hoffnung“ verstanden sich von Anfang an wohl nur als spirituelle Werte, allenfalls kam der „Liebe“ als *caritas* („Nächstenliebe“), die den beiden anderen Tugenden nach Paulus übergeordnet ist, gewissermaßen eine realpolitische Orientierung zu. Ihre vorrangige Rolle, die im Bild von JULIUS SCHNORR VON CAROLSFELD stark betont ist, tritt in einem Text des ersten lateinisch schreibenden Kirchenvaters TERTULLIAN (150 - 220 n. Chr.) deutlich zutage; zugleich ist darin deren Wirkung und Bewertung zu erkennen. Der Text handelt vom Leben der Christen in der Urgemeinde und beleuchtet den Gemeinsinn der ersten Christen, macht aber auch auf seine denkwürdigen Folgen aufmerksam.

„Ein jeder legt eine maßvolle Spende an einem bestimmten Monatstermin oder dann, wenn er will, und falls er kann und will, in die Gemeinschaftskasse. Niemand wird dazu gezwungen, sondern alle spenden freiwillig. Dieses sind gleichsam Ersparnisse der Frömmigkeit. Denn daraus wird nicht für Ess- und Trinkgelage das Geld gezahlt, sondern für die Ernährung und Bestattung der Bedürftigen, für die Erziehung der Jungen und Mädchen, oder für die mittellosen Waisen, auch für alte Sklaven, ebenso für die Schiffbrüchigen und für die, die auf den Inseln oder in den Gefängnissen deswegen sind, weil sie Christen sind. Diese müssen von den übrigen Christen miternährt werden. Aber diese Liebe zu den Nächsten brennt uns ein Schandmal bei bestimmten Leuten ein. ‚Schau‘, sagen sie, ‚wie sie sich gegenseitig lieben!‘ – Sie selbst hassen einander. – ‚Und wie sie füreinander zu sterben bereit sind!‘ – Sie selbst nämlich sind eher bereit, sich gegenseitig zu töten. – Und weil wir uns mit ‚Brüder‘ anreden, bringen sie uns aus keinem anderen Grund in Verruf, wie ich glaube, als dem, dass bei ihnen jede Verwandtschaft geheuchelt ist. Wir sind aber auch Brüder der Heiden. Und

um wieviel würdiger werden doch die Brüder genannt und für Brüder gehalten, die den einen Gott als Vater anerkennen!“ (*Apologia* 39 m. Ä.)

caritas verwirklicht sich nach dem Verständnis des Tertullian bei den Urchristen als eine ganz konkrete, die Gemeinschaft fördernde und tragende Kraft; im eigentlichen Sinn des Wortes „politisch“ („gemeinschaftsbezogen“) kommt demnach dieser Grundtugend eine politische Funktion zu. Nur durch sie gelingt die „politische Organisation“ der Urgemeinde. Die Nächstenliebe schafft durch freiwillige Spenden in die „Gemeinschaftskasse“ (*arca communis*) die finanzielle Grundlage und damit den Zusammenhalt des Kollektivs. Die Urgemeinde erweist sich als eine Hilfgemeinschaft, insofern eben die Armen, die Kinder, die Waisen, die Alten, die wegen ihres Glaubens Verfolgten Unterstützung erhalten. Die Urchristen verstehen sich als eine Art „Bruderschaft“ (*fratres*) aus Liebe. Ihre liebende Zuneigung (*pietas*), ihre Solidarität gilt zumal den Menschen in Bedrängnis, denen, die „am Rande leben“. Freilich werden sie von den Ungläubigen gerade dieser *caritas* wegen verachtet, verleumdet, womöglich verspottet (solche Sinnnuancen stecken im Verbum *infamare*). Ein Satz dieses Textes gewinnt dabei eine drastische Aussagekraft: *Sed haec caritas notam nobis urit apud quosdam*.

Ihre *caritas* brennt ihnen in den Augen bestimmter Leute (gemeint sind die „Heiden/*pagani*) ein Mal (*nota*) ein; sie ist das Markenzeichen der Christen, das Zeichen ihrer Zusammengehörigkeit, der Solidarität mit Ihresgleichen, mit den „Brüdern“. Das gefällt den anderen, den Nichtchristen nicht, weil sie solche Nächstenliebe nicht kennen. In deren Augen ist *caritas* demnach ein übles Zeichen, ein Schandmal, das deren Träger verfolgungs- und strafwürdig macht. *nota* ist das „Erkennungszeichen“, das „Geheimzeichen“, das „Brandmal“, der „Schandfleck“. „Liebe“ im Sinne von „Nächstenliebe“ ist von Anfang an diejenige christliche Grundtugend, die alle dieser Religion Angehörigen auszeichnet, aber auch üble Nachrede, Schande, Ausgrenzung, womöglich Neid und Missgunst einbringt. Die *nota* als Schandmal der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft sollte noch in späterer Zeit auf bestürzende Weise Geschichte

machen. Auf jeden Fall nimmt *caritas* in der Trias der christlichen Werte von Anfang an einen exceptionellen Rang ein. Diesen Rang hat sie die Jahrhunderte hindurch beibehalten, in der theologischen Lehre wie in der religiösen Praxis.

Kardinaltugenden in Kirche und Staat

In der Morallehre des THOMAS VON AQUIN (1225 - 1274), des Fürsten der mittelalterlichen Theologie, werden alle sieben Grundtugenden dann als „Kardinaltugenden“ beurteilt und dadurch gewissermaßen kanonisiert: „Eine Tugend heißt Kardinal- bzw. Haupttugend, weil an ihr die anderen | Tugenden befestigt sind wie die Tür in der Angel.“ – *Virtus aliqua dicitur cardinalis, quasi principalis, quia super eam aliae | virtutes firmantur sicut ostium in cardine.* (*De virtutibus* 1, 12-14)

Thomas von Aquin räumt naturgemäß unter den Kardinaltugenden den drei christlichen den Vorrang ein; die *caritas* zumal steht bei ihm hoch im Kurs. Sie wird in ihrer allumfassenden, Gott und Menschen gegenüber geforderten Leistung tiefgründig beschrieben. Je enger sich freilich – besonders seit KARL DEM GROßEN im 9. Jh. – Staat und Kirche als Folge der „Zwei-Schwerter-Theorie“ zu einer Einheit verbanden, umso mehr übernahm die Trias der christlichen Tugenden die Funktion eines politischen Leitgestirns. Anlässlich der Trauerfeierlichkeiten für Kaiser KARL V. in Brüssel 1558 wurde der Staat als Schiff allegorisiert. Auf diesem erscheinen gewissermaßen als leitende Schutzinstanzen die drei Grundtugenden in Frauengestalt. SPES steht am Vordermast, FIDES am Mittelmast und CHARITAS (*sic!*) stark hervorgehoben am Hochdeck unter dem Hintermast. Die christlichen Tugenden erscheinen hier offiziell politisiert, letztlich instrumentalisiert. Glaube, Hoffnung und Liebe geleiten das Staatsschiff sicher durch die Stürme der Zeit.

Welche Bedeutung den drei christlichen Tugenden – nach Trennung von Staat und Kirche – in unserer säkularisierten Welt zukommt, welche Aufgaben sich daraus für die Christenheit in Europa und darüber hinaus heute ableiten, geht aus den drei Enzykliken hervor, die Papst BENEDIKT XVI. verfasst hat, wobei die letzte erst von seinem Nachfolger Papst FRANZISKUS fertig



SPES, FIDES, CHARITAS als Leitfiguren auf dem Staatsschiff, Brüssel 1558

gestellt wurde: DEUS CARITAS EST – SPES SALVI – LUMEN FIDEI

Kirche als „Solidargemeinschaft“

Die Trias der „christlichen Tugenden“ hat aber auch abseits der theoretischen Diskussion, die sich auf der Ebene der Theologie entwickelte, in der lebendigen Praxis des religiösen Lebens – sozusagen auf der pastoralen Ebene – eine mächtige Wirkung entfaltet. Was in der Urkirche unter deren Einfluss geschah – aus Tertullians Text geht es hervor – setzte sich über die Jahrhunderte hin fort. Ein besonders aussagekräftiges, weil seinerseits wieder folgenreiches Beispiel liefert FRANZ VON ASSISI im 12./13. Jh. Nach der Abkehr von seinem wilden Jugendleben fand er in der totalen Hingabe an den christlichen Glauben eine neue ihm Sinn gebende Existenz. Er gestaltete diese nach den Grundsätzen der Bibel, wobei ihm Besitzlosigkeit, Friedfertigkeit, Hilfsbereitschaft und Liebe zu Lebensmaximen wurden. Von diesen getragen widmete sich Franziskus leidenschaftlich den Not-

leidenden, im Krieg Verwundeten, den Kranken und Aussätzigen, eben allen, die in der bürgerlichen Gesellschaft am Rande lebten. Sein Einsatz im Vertrauen auf Gott ging bis zur Selbstaufgabe; er erkrankte auf den Tod und starb früh, getragen von der Hoffnung, dass er, wie sich aus seinem „Sonnengesang“ erschließen lässt, im Einklang mit sich selbst bei Gott Glück und Frieden findet: „Glücklich sind die, die in der Stunde ihres Todes sich | mit deinem Willen, Heiligster, in Einklang finden. – *Beati illi, qui in hora mortis suae inveniunt se | conformes tuae, sanctissime, voluntati.*

Die alles überragende Grundtugend des hl. Franziskus war ohne Zweifel die *caritas* im Sinne einer bis an die Grenzen gehenden „Nächstenliebe“ und Solidarität. Der Glaube (*fides*) und die Hoffnung (*spes*) waren für ihn deren stützende Begleiter. Dass sich Franz von Assisi mit seiner ganzen Person gegen die Tradition der Kirche damals stellte, ist bekannt. Er lebte sozusagen das kirchliche Antiprogramm, das seiner Zeit weit voraus war.



Hl. Franziskus



Papst Franziskus

JORGE MARIO BERGOGLIO äußerte kurz vor seiner Wahl zum Papst 2013 die inzwischen vielfach zitierten Worte: „Die Kirche ist aufgerufen, aus sich selbst herauszugehen und an die Ränder zu gehen. Nicht nur an die geografischen Ränder, sondern an die Grenzen der menschlichen Existenz.“

Wenn er sich dann als Papst „*Franziskus*“ nennt, so liegt die Kongenialität der beiden Gestalten auf der Hand. Der neue Papst hat sich bewusst in die Tradition des Mannes aus Assisi gestellt. Und sein ganzes bisher gezeigtes moralisches Engagement lässt den berechtigten Schluss zu, dass ihm die Trias der christlichen Tugenden, wie sie vom hl. Franziskus praktiziert wurden, vor allem im unmittelbaren Leben der christlichen Gemeinde zur existentiellen Verpflichtung wird. Franciscus spendete den Bootsflüchtlingen in Lampedusa Trost, er wusch im Gefängnis den Verurteilten die Füße. So lässt sich gerade im Hinblick auf die christlichen Grundtugenden von der Urkirche über Franz von Assisi zum gegenwärtigen Papst Franziskus eine deutlich fassbare Linie ziehen. Nach seiner Vorstellung soll die ganze Weltkirche zu einer Art „Solidargemeinschaft“ werden. In Franziskus und durch ihn kommen offensichtlich die theologische Theorie der Amtskirche und die religiöse Praxis der Kirchengemeinde zu einem fruchtbaren Ausgleich.

Der Kanon der sieben Grundtugenden, der klassischen und der christlichen, die unter dem sprechenden Begriff „Kardinaltugenden“ firmieren, tragen zu einem gewichtigen Teil das Fundament der westlichen Wertegemeinschaft. Als moralische Werte sind sie gewissermaßen im Bewusstsein der Bürger in diesem Teil der Welt

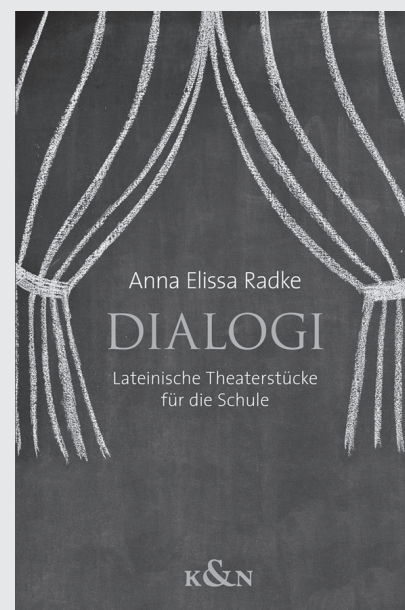
verankert, sie gehören zu den mit allen „geteilten Selbstverständlichkeiten der jeweiligen Kultur“ (JULIAN NIDA-RÜMELIN, 127). Nach wie vor sind sie der Kern der christlich-abendländischen Lebensordnung, die in sich die Chance zur Identifikation birgt. Die klassischen Tugenden haben ihre Wurzeln, wie unsere Grabungsarbeit zeigte, in der frühgriechischen Literatur. Die christlichen Tugenden wurzeln in der zuerst hebräisch geschriebenen Bibel; als Trias hat sie erstmals der Apostel Paulus in Griechisch verkündet, und in der Sprache der Römer erhielten sie dann eine energische Wirkkraft.

Diese sieben Tugenden, ob sie nun im Original in griechischer oder hebräischer Sprache schriftlich erfasst wurden, sind letztlich alle in Latein in den Prozess der europäischen Kulturentwicklung eingegangen. Für ihre Tradition zeichnet Rom verantwortlich. Auch deswegen gelten Athen und Rom als die traditions-trächtigen Erinnerungsorte des Kontinents. Sollten diese „geistigen Leuchttürme der Antike“ aus dem kollektiven Gedächtnis Europas verschwinden, wäre für diesen Kulturraum der Boden zu einer Identitätsfindung verloren. Die von BASSAM TIBI (bes. 28ff.) bereits 1998 gestellte Frage „Europa ohne Identität?“ hätte dann gewiss seine Berechtigung. HANS MAIER (135) lässt solche Skepsis erst gar nicht aufkommen. Als „Europa des Geistes und der Kultur“ – wofür eben die antiken Zentren das Fundament geschaffen haben – „bleibt es fähig, den Dialog und den von Toleranz geprägten Wettstreit mit den anderen Kulturkreisen aufzunehmen.“ (*Literatur s. S. 241.*)

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

Verwendete Literatur:

- BAGARDO, A.: Tyrtaios. In: Zimmermann, B. (Hrsg.): Handbuch der griechischen Literatur der Antike. Bd. 1: Die Literatur der archaischen und klassischen Zeit. Beck, München 2011.
- BRANDT, H.: Solon. In: Große Gestalten der griechischen Antike (hg. von Brodersen, K.), München 1999, 84f.
- ERLER, M.: Platon. In: Große Gestalten der griechischen Antike, ebenda 245ff.
- Fränkel, H.: Dichtung und Philosophie des frühen Griechentums, München 1962.
- Gigon, O.: Der Ursprung der griechischen Philosophie, Basel 1945.
- Jaeger, W.: Paideia, Bd. 1, Berlin 1936.
- Kuhn, H.: Plato. In: Klassiker des politischen Denkens I: Von Plato bis Hobbes (hg. von Maier, H. u. a.), München 1968, 1ff.
- Lesky, A.: Geschichte der griechischen Literatur, Bern 1957/58.
- Maier, F.: Das Problem des Übersetzens der griechischen Begriffe: am Beispiel der solonischen Eunomie aufgezeigt. In: Stilübungen und Interpretation im Griechischen, München 1992, 2. Auflage, 78ff.
- Ders.: „Xenophanes' Weisheitskunst“. In: Der sophos-Begriff. Zur Bedeutung, Wertung und Rolle des Begriffes von Homer bis Euripides, Diss. München 1970, 39ff.
- Ders.: Philosophie im Aufbruch. Die Geburt der Vernunft, Kommentar, Bamberg 2009.
- Ders.: Die Wurzeln unserer Kultur. Latein und Griechisch für die Jugend Europas. In: Die Wurzeln unserer Kultur (hg. von Meissner, H.), Tübingen 1999, S. 37-48.
- MEIER, CHR.: Athen – Ein Neubeginn der Weltgeschichte; Berlin 1997.
- NIDA-RÜMELIN, J.: Philosophie einer humanen Bildung, Hamburg 2013.
- PAPST FRANZISKUS: Enzyklika „Laudato si“, dt. Ausgabe Freiburg 2015.
- PAYNE, R.: Der Triumph der Griechen. Das antike Griechenland und seine Kultur, Stuttgart 1966.
- PIPER, J.: Lieben, hoffen glauben. München 1986.
- RUSSELL, B.: Denker des Abendlandes. Eine Geschichte der Philosophie, Stuttgart 2005.
- Stahl, M.: Die Geburtsstunde des demokratischen Gedankens. In: Gymn. 99 (1992), 385-408.
- TIBI, B.: Europa ohne Identität. Die Krise der multi-kulturellen Gesellschaft, München 1998.
- VAMVACAS, C. J.: Die Geburt der Philosophie. Der vorsokratische Geist als Begründer von Philosophie und Naturwissenschaften, Düsseldorf 2006.



248 Seiten · Broschur · Format 15,5 x 23,5 cm
€ 39,80 · ISBN 978-3-8260-5803-5

„Dialogi“ nannten die Autoren der Frühen Neuzeit ihre lateinischen Theaterstücke, die sie – in der Tradition der Dramen Senecas – für Aufführungen sowohl an Jesuitenkollegs als auch an evangelischen Schulen geschrieben haben. Diese Tradition nimmt die Verfasserin in reduzierter Form wieder auf, da lateinische Aufführungen von mehreren Stunden Dauer – wie in der Frühen Neuzeit – heute nicht mehr realisiert werden können. Aber es wurde versucht, das pädagogische Konzept dennoch in bescheidenem Maße zu verwirklichen: neben der sprachlichen Kompetenz auch die moralische Entwicklung der Schüler und Schülerinnen zu fördern. Die Themen sind sowohl der griechisch-römischen Mythologie entnommen als auch bekannten Heiligenlegenden, wobei beides nur zum Anlass genommen wird, moderne Probleme, die die Schüler bewegen, in traditionellen Bildern zur Diskussion zu stellen. (u.A. Magersucht, Kindesmißbrauch, Integration)

K&N

Verlag Königshausen & Neumann GmbH

Postfach 6007 · D-97010 Würzburg
www.koenigshausen-neumann.de

Der Griff nach königlicher Macht: Arminius

Anlässlich des Jubiläums „25 Jahre Wiedervereinigung“ brachte die Bild-Zeitung am 1. Oktober 2015 eine Sonderausgabe heraus, die kostenlos an alle deutschen Haushalte geliefert wurde. Auf S. 8-9 wird die Frage gestellt „Was ist deutsch?“, sinniger Weise unter der Überschrift „Eine Begegnung im Wald“. Die beiden Schauspielerinnen VERONICA FERRERES und MARIA FURTWÄNGLER bejahten lebhaft die Frage „Ist der Wald ein urdeutscher Ort?“, die der Journalist mit ausdrücklichem Bezug auf HERMANN DEN CHERUSKER formuliert hatte. Veronica Ferreres ergänzte: „Ich glaube, irgendein Historiker hat mal geschrieben [...], Hermann der Cherusker hätte auf offenem Feld die Römer nie schlagen können. Seine wichtigsten Verbündeten waren die Bäume des Teutoburger Waldes.“

Nun war der *teutoburgiensis saltus* aber nachweislich kein Wald, sondern ein Engpass bei einer (germanischen) Burg / Schanze, in dem ARMINIUS die Legionen auf freiem Feld vernichtete, nach heutigem Wissensstand höchstwahrscheinlich die Kalkrieser Senke.¹ Arminius hatte keine Bäume zu Verbündeten. Wer aber kämpfte mit und für ihn? Untrennbar mit dieser Frage ist die andere verbunden: Für welches Ziel kämpfte Arminius selbst?

Auf diese Fragen Antworten zu suchen ist ein riskantes Unternehmen. Allzu stark ist die 500jährige Rezeptionsgeschichte vom Hermann-Mythos überlagert und belastet. Das wurde in aller Deutlichkeit in den Publikationen offenbar, die im Zusammenhang mit dem 2000. Jahrestag der Varusschlacht erschienen. Auf einige von ihnen, die interessierte Leser über den Kreis der Fachgelehrten hinaus erreichen wollten und auch erreichten, aber den Stand der Wissenschaft ohne phantasievolle Ergänzungen präsentierten, sei hingewiesen:

PETER ARENS (Wissenschaftsjournalist): Kampf um Germanien. Die Schlacht im Teutoburger Wald (Frankfurt am Main: Eichborn AG 2008). Arens versucht, die historische Gestalt des Arminius ideologiefrei zu beschreiben, macht sich aber von den Deutungen nicht frei, die nur durch die politischen Zustände und Wünsche des 16. bis 19. Jahrhunderts zu erklären sind.

LUTZ WALTHER (promovierter Philologe und Fachbuchautor): Varus, Varus! Antike Texte zur Schlacht im Teutoburger Wald (Stuttgart: Philipp Reclam jun.: 2008, revid. Ausg. 2009). Walther übernimmt die These von DIETER TIMPE, der in Arminius einen kleinen Offizier im römischen Militärapparat sah, der gegen seinen Oberbefehlshaber meuterte. Die Schwachstellen in Timpes Argumentation versucht Walther mit weitergehenden Überlegungen und Berechnungen zu berichtigen. Auf Arminius' Motive und Ziele geht er nicht ein.

MICHAEL SOMMER (Universitätsprofessor für Alte Geschichte): Die Arminiuschlacht. Spurensuche im Teutoburger Wald (Stuttgart: Alfred Kröner 2009). Sommer beschreibt Arminius als einen kleinen Warlord, der die Chance suchte und nutzte, durch eine primordiale Tat ein großer Warlord zu werden.

RAINER WIEGELS (Universitätsprofessor für Alte Geschichte, anerkannter Spezialist für die Varusschlacht): Die Varusschlacht – Wendepunkt der Geschichte? (Stuttgart: Konrad Theiss 2007). Wiegels schließt sich der von Timpe begründeten These der Rebellion aus dem römischen Militärapparat an, erweitert sie jedoch um die aus dem antiken Schrifttum bekannten, auf die germanische Zivilbevölkerung bezogenen Motive, vor allem römische Rechtsprechung und Steuerforderungen. Auf etwaige weitergehende Ziele der Rebellion geht er nicht ein.

Den Deutungen von Arens, Walther, Sommer und Wiegels ist gemeinsam, dass sie Timpes Bemühen folgen, den historischen Arminius vom Hermann-Mythos zu befreien. Außerdem ordnen sie, entsprechend dem Anlass des 2000-Jahres-Gedenkens, die Varusschlacht stärker in die römische Germanienpolitik ein und gehen weniger auf das gesamte politische Konzept des Arminius ein.

Frei von dem Bemühen, den politisch motivierten Hermann-Mythos zu zerstören, beschäftigt sich RALF G. JAHN in seiner Dissertation „Der Römisch-Germanische Krieg 9-16 n. Chr.“, Bonn 2001, S. 78-104 mit Arminius. Diesen Teil seiner Arbeit stellte er ins Internet unter *Armi-*

nius – der Cherusker – Dr. Ralf G. Jahn. Jahn entwirft über das hinaus, was die vorgenannten Autoren vortragen, ein umfassenderes Bild von der Persönlichkeit des Arminius, findet jedoch für wesentliche Fragen nicht immer zufrieden stellende Antworten.

Ziele der vorliegenden Untersuchung

In diesem Beitrag verzichte ich aus nahe liegenden Gründen auf eine Darstellung der Rezeptionsgeschichte und beschränke mich auf die folgenden Fragen:

- Welche Stellung bekleidete Arminius im römischen Militärapparat?
- Was für Krieger standen ihm beim Überfall zur Verfügung?
- Wie gelang es ihm, den Überfall vorzubereiten, ohne dass Varus Verdacht schöpfte?
- Warum griff er die Legionen an, was war der Anlass, und was bezweckte er?

Das sind zunächst Fragen in direktem Zusammenhang mit der Varusschlacht, aber sie führen über dieses eine Ereignis hinaus. Eine Frage aus dem Gesamtkomplex zu isolieren führt zu keiner schlüssigen Antwort. Einleuchtende Ergebnisse wird man nur erzielen, wenn man das Thema in seiner Gesamtheit im Auge behält.

Welche Stellung bekleidete Arminius im römischen Militärapparat?

Über das Leben des Arminius vor der Varusschlacht sind wir vor allem durch VELLEIUS PATERCULUS informiert. Danach gehörte er dem Stamm der Cherusker an (2.105.1), und zwar dem Adel (2.118.1) 2.118.2:

iuvenis genere nobilis, manu fortis, sensu celer, ultra barbarum promptus ingenio, nomine Arminius, Sigimeri principis gentis eius filius, ardorem animi vultu oculis praeferens, adsiduus militiae nostrae prioris comes, iure etiam civitatis Romanae decus equestris consecutus gradus. – Ein junger Mann von edler Abstammung, kühn im Kampf, rasch im Denken, von schnellerer Auffassungsgabe, als man es bei Barbaren vermutet. Er hieß Arminius und war der Sohn des Segimer, einer Führungspersönlichkeit jenes Stammes. Das Feuer seines Geistes strahlte aus seiner Miene und seinen Augen. Er hatte zuvor ständig in unserem

Militärdienst gestanden und war zudem mit dem römischen Bürgerrecht ausgezeichnet worden und sogar in den Ritterstand aufgestiegen.

Aus TACITUS *ann.* 2.10.3 ist zu ergänzen, dass er *Romanis in castris ductor popularium* gewesen war. Wie weit seine Befugnisse gingen und wie groß die Menge der ihm unterstehenden *populares* war, ist aus dieser kurzen Angabe nicht zu entnehmen. Es steht jedoch fest, dass Arminius im römischen Heer Meriten erworben hatte. Aber wann, wo, in welcher Funktion und unter wessen Führung – alles bleibt verborgen. Über die Vermutung von HOHL, der Name Arminius deute darauf hin, der Cherusker habe in Armenien gekämpft,² braucht hier nicht mehr diskutiert zu werden, da sie zu Recht kaum mehr Anhänger hat.

Immer wieder wurde versucht, aus der von Velleius gebrauchten Apposition *assiduus militiae nostrae prioris comes* Erkenntnisse zu gewinnen. Doch ist zum einen die Deutung des Possessivpronomens *nostrae* umstritten: Meint Velleius die Römer oder sich persönlich? Für die Zeit, in der Velleius unter TIBERIUS in Germanien stationiert war, wären beide Möglichkeiten identisch. Zum anderen wird aber *assiduus* zumeist so verstanden, dass Arminius bis zum Überfall auf Varus ständig einen Rang im römischen Heer bekleidete, also auch den pannonischen Krieg mitmachte, in dem Velleius als Legat teilnahm.

Diese Auffassung ist jedoch nicht haltbar. Denn der Krieg war gerade erst wenige Tage vor dem Überfall auf Varus zu Ende gegangen. Aus Pannonien oder gar aus Dalmatien (der renommierte Altertumskundler LEHMANN sagte in Anlehnung an die seinerzeit akuten Ereignisse mit ironischem Unterton „aus Bosnien“) wäre Arminius nicht einmal in Gewaltritten rechtzeitig zur Varusschlacht gekommen, ganz zu schweigen davon, dass er keine Krieger für den Überfall im *teutoburgiensis saltus* hätte sammeln können. Eine frühere Rückkehr aus Pannonien ist unvorstellbar – hätte der Oberkommandierende Tiberius einen bewährten Offizier von etwa 25 Jahren vor dem Ende des Krieges, der alle Kräfte und Anstrengungen erforderte, in seine befriedete Barbarenheimat entlassen?

Die Vorstellung, Arminius hätte in Pannonien gekämpft, ist also unrealistisch. Während der

Jahre des pannonischen Krieges befand er sich in Germanien, zwar in der Umgebung des Varus, aber nicht als Auxiliärpräfekt. Das ergibt sich aus Tac. ann. 1.55.2:

Segestes parari rebellionem saepe alias et supremo convivio, post quod in arma itum est, aperuit suasitque Varo, ut se et Arminium et ceteros proceres vinciret: nihil ausuram plebem principibus amotis – Segestes hatte den Varus auch sonst oft und erst wieder bei dem letzten Gastmahl, das unmittelbar vor dem Waffengang stattfand, auf die Vorbereitungen zu der Empörung hingewiesen und ihm geraten, ihn sowie Arminius und die übrigen Häuptlinge in Fesseln zu legen. Nichts werde das Volk wagen, wenn man ihm die Führer weggenommen habe (Übs. Lutz Walther, Varus, Varus! S. 91).

Aus diesen Worten ergibt sich zwar nicht zwingend, dass Arminius an Gastmählern bei Varus teilnahm, wenn sie es auch wahrscheinlich machen. Doch CASSIUS DIO bestätigt es:

„Hauptverschwörer und Anführer bei dem Anschlag wie bei dem Krieg waren neben anderen Arminius und Segimerus, Varus' dauernde Begleiter und wiederholt auch Tischgenossen.“ (56.19.2; Übs. Lutz Walther, Varus, Varus! S. 133).

Arminius war nicht als römischer Offizier zu dem Gastmahl eingeladen worden, sondern als Angehöriger der cheruskischen Stammesaristokratie. Varus sah seine Aufgaben in Germanien in erster Linie im Aufbau einer römischen Verwaltung; dabei war ihm die Zusammenarbeit mit den Stammeseliten wichtig, Kommandanten von Hilfstruppen lud er sicher nicht zu Gastmählern ein.

In der zitierten Apposition *assiduus militiae nostrae prioris comes* wirft das Wort *militiae* keine Fragen auf, denn es bedeutet – auch wenn von mehreren Gelehrten als „Feldzüge“ aufgefasst – nicht, dass Kämpfe ausgefochten und Schlachten geschlagen werden. Bei einer Teilnahme am pannonischen Krieg wäre überdies das Wort *belli* angemessener gewesen. Auch *prioris* deutet darauf hin, dass Velleius nicht den gerade beendeten Krieg meint, sondern den Einsatz vor dem in den unmittelbar vorausgehenden Kapiteln beschriebenen. Mit *militiae prioris* meint Velleius offensichtlich die Zeit von Tiberius' Anwesenheit

in Germanien in den Jahren 4 bis 6, als der Krieg gegen MARBOD vorbereitet wurde, der dann wegen des Aufstandes der Pannonier nicht mehr geführt wurde.

Was für Krieger standen Arminius beim Überfall zur Verfügung?

Die Frage, über welche Truppen Arminius beim Überfall auf Varus verfügte, ist bisher noch immer nicht befriedigend beantwortet. Timpe konnte es sich am ehesten so vorstellen, dass Arminius die Auxiliereinheit, die unter seinem Kommando stand, in der Varusschlacht einsetzte.³ Doch ist es undenkbar, dass er mit einer einzigen Auxiliarkohorte drei Legionen mit den angegliederten Einheiten so vollständig vernichten konnte, wie es nun einmal geschah. Walther hält es für möglich, „dass weitere Hilfstruppen sich anschlossen“.⁴ Aber auch die Hilfstruppen aller drei Legionen wären nicht in der Lage gewesen, die Legionen und Alen vollständig zu vernichten, ganz abgesehen davon, dass unter den drei untergegangenen Kohorten doch wohl die Hilfstruppen zu verstehen sind.

Zu fragen ist auch: Welches Ziel hätten revoltierende Truppenteile gehabt? Im römischen Heer hatten sie ihren festen Platz, der ihnen regelmäßigen Sold und nach dem Ausscheiden aus dem Militärdienst eine Abfindung sicherte. Beides wäre mit der Vernichtung ihrer Legionen verloren gegangen. Wer bringt, wenn er seine materielle Lage verbessern will, denjenigen um, der sie verbessern soll?

Die These, Varus sei verräterischen Einheiten aus dem römischen Militärapparat zum Opfer gefallen, ist auch aus dem Grund abzulehnen, weil Arminius zu dieser Zeit nicht mehr Offizier bei den römischen Truppen war. Es können nur germanische Verbände außerhalb des unmittelbaren römischen Einflusses gewesen sein. BREPOHL stellte die These auf, dass die Germanen den Vorwand eines Kultfestes zur herbstlichen Tag- und Nachtgleiche nutzten, um Truppen zu konzentrieren, ohne Verdacht zu erregen.⁵ Diese Überlegung erscheint allzu spekulativ und hat nur wenig Zustimmung gefunden.

STRASSMEIR trägt Material zur Kampfweise und Organisation der germanischen Verbände

zusammen, ohne damit jedoch die Armee des Arminius authentisch zu beschreiben.⁶ CAESAR berichtet im Germanen-Exkurs *Gall.* 6.21-28, bes. c. 23, was er über Mentalität und Sitten der Germanen erkundet hatte. Es ist aber zu wenig, um daraus annähernd schlüssige Einsichten für eine Antwort zu gewinnen. Auch wissen wir nicht, ob das wenige, was Caesar hörte, pauschal für alle Germanenvölker gilt und ob die lange Zeitspanne, die zwischen der Eroberung Galliens und der Varusniederlage verstrichen war, nicht zu Veränderungen geführt hatte, zumal die römische Expansion nach Osten neue Verhältnisse herbeigeführt hatte.

Um einer Erklärung näher zu kommen, wie es gelang, den Aufstand mit Tausenden germanischer Krieger zu organisieren, ohne dass Varus Verdacht schöpfte, sei eine Stelle bei DIO CASSIUS näher betrachtet, der 56.19.4-5 schreibt:

„Zuerst gaben ihm die Verschworenen beim Ausmarsch das Geleite, dann beurlaubten sie sich, um angeblich die verbündeten Kontingente zu sammeln und ihm damit rasch zur Hilfe zu kommen, übernahmen aber nur die Führung ihrer schon bereitstehenden Truppen (5) und griffen, nachdem man allerorts die dort befindlichen, zuvor erbetenen Garnisonen niedergemacht hatte, den Feldherrn selber an[.]“⁷

Dio schmückt nun allerdings seine Schilderung von Varus' Zug durch den germanischen Urwald mit einigen Elementen aus, die er in Tacitus' Bericht über die Rachefeldzüge des GERMANICUS findet, z. B. das Anlegen von Wegen und Brücken (*Tac. ann.* 1.56.1;2, Dio 56.20.1), heftige Regengüsse (*Tac. ann.* 1.56.2: nicht akut, aber typisch für jenen Himmelsstrich, wo er *siccitas* als *rarum illi caelo* bezeichnet; Dio 56.20.3; 21.3). Die verbündeten Kontingente werden in der Primärquelle erwähnt worden sein, mag sie nun aus dem Jahre 9 stammen oder der Rechenschaftsbericht des Germanicus sein. Wichtig für uns ist die Nachricht bei Tacitus *ann.* 1.60.2: *Chauci cum auxilia pollicerentur, in commilitium adsciti sunt*; sie beweist, dass die Römer durchaus Hilfstruppen fremder Völker als „verbündete Kontingente“ in ihr strategisches Konzept einbezogen. Das kann und wird auch in der Phase der Fall gewesen sein, als Varus die Romanisierung der

werdenden Provinz Germanien vorantrieb, nachdem Tiberius die für den Krieg gegen Marbod bereitgestellten Legionen nach Pannonien hatte führen müssen.

Die Existenz solcher Kontingente haben bereits Timpe (*Arminius-Studien* 40f.) und CALLES (*Arminius – Held der Deutschen* 34ff.) als wahrscheinlich bezeichnet, ohne jedoch Gedanken anzuschließen, wie sie zustande kamen und wo und wie lange sie zusammen blieben.

Die Frage, wie es während der Statthalterschaft des Varus zur Sammlung solcher Verbündeten gekommen war und wer sie anführte, ist verbunden mit der bislang unbeantworteten Frage, wann und in welcher Funktion Arminius in seine Heimat zurückkehrte.

Aufschlussreich ist Velleius, der als Zeitzeuge durchaus glaubwürdig ist: *Primo igitur paucos, mox pluris in societatem consilii recepit: opprimi posse Romanos et dicit et persuadet, decretis facta iungit, tempus insidiarum constituit.* (2.118.3)

Die Ereignisse im Frühherbst des Jahres 9 lassen keinen Zweifel daran, dass es tatsächlich so war, wie Velleius schreibt. Sein Gewährsmann dürfte SEGESTES gewesen sein. Aus der Stelle ergibt sich nicht nur (was oben schon erläutert ist), dass Arminius bereits seit längerem in Germanien anwesend war, sondern auch, dass er Mitstreiter hatte, auf deren Verschwiegenheit er bauen konnte. Das können nur Männer gewesen sein, die über Krieger verfügten, die außerhalb der regulären römischen Verbände operierten oder operieren konnten, die den Römern zwar bekannt, aber von ihnen nicht gefürchtet waren. Solche Truppen muss es gegeben haben; wie aber kam es dazu, dass sie unter den Augen der Besatzungsmacht entstehen konnten?

Wie gelang es Arminius, den Überfall vorzubereiten, ohne dass Varus Verdacht schöpfte?

Als der pannonische Aufstand ausbrach und Tiberius sein Heer eilends nach Illyrien führen musste, waren trotz der insgesamt ruhigen Lage Rebellionen in Germanien zu befürchten. Nur noch wenige Legionen standen am Rhein; zu ihrem Oberbefehlshaber wurde Varus ernannt, der über mehr Erfahrung in der Verwaltung als

in der Heerführung verfügte. Tiberius und AUGUSTUS sahen aufgrund dieser Lage Probleme im Fall des Falles voraus; die Legionen schienen der Unterstützung durch germanische Verbündete zu bedürfen. Der bewährte und befähigte Arminius aus dem Stamm der befreundeten Cherusker war bestens qualifiziert, eine Verbündetenarmee zu sammeln und zu führen.

Mit dem Auftrag, eine solche germanische Verbündetenarmee aufzustellen, begann die *potentia* des Arminius, die Tacitus *ann.* 2.88.3 erwähnt: „*septem et triginta annos vitae, duodecim potentiae explevit*“. Das ist bislang nicht erkannt worden; JAHN,⁸ PETRIKOVITS,⁹ TIMPE¹⁰ und WOLTERS¹¹ setzen – mit unterschiedlicher Akzentuierung – den Beginn von Arminius' *potentia* mit der Varusschlacht an. Das ist aber nicht mit Tacitus' Angaben zu vereinbaren, er habe 12 Jahre *potentia* innegehabt und sei im Jahre 19 ermordet worden. Diejenigen, die Arminius' Machtstellung erst mit der Varusschlacht beginnen lassen wollen, stehen damit vor einem Problem, das (um hier aus Platzgründen nur eine Stimme vorzustellen) Jahn durch folgende Konstruktion zu lösen versucht:

„Wahrscheinlicher ist die Deutung, die Arminius' Herrschaft im Jahre 9 n. Chr. beginnen läßt. In dem Fall würde zwar das Angebot des Chattenfürsten ADGANDESTRIUS, Arminius zu vergiften [Anm. 4: Tac. *ann.* II 88,1.], in das Jahr 19 gehören, Arminius' Ermordung aber erst in das Jahr 21. Die Erklärung dafür, daß Tacitus den Tod des Arminius unter dem Jahre 19 anführt, wird wohl daran liegen, daß der Arminius-Gegenspieler GERMANICUS am 10. Oktober 19 n. Chr. in Syrien gestorben ist [Anm. 5: Tac. *ann.* II 72-73.]. Tacitus verläßt hier also das streng annalistische Prinzip und greift voraus, um den Tod des Arminius [Anm. 6: Tac. *ann.* II 88,2.] dem seines Gegners Germanicus [Anm. 7: Tac. *ann.* II 72,2.] gegenüberstellen zu können. Tacitus hatte so einen wirkungsvolleren Abschluß des zweiten Buches seiner Annalen erreicht.“

Wir wissen zwar, dass die antiken Historiographen gelegentlich, wenn auch sehr selten, um der ihrem Anliegen entsprechenden inneren Wahrhaftigkeit willen die Chronologie des tatsächlichen Geschehens abändern. Doch in

diesem Fall scheint keine hinreichende Begründung vorzuliegen. Zunächst einmal wäre die Deutung, Tacitus habe hier das annalistische Prinzip verlassen, nur zu akzeptieren, wenn Jahn mindestens ein weiteres, eher mehrere Beispiele für ein solches Vorgehen nachgewiesen hätte. Das trifft nicht zu. Auch aus anderen Gründen ist seine Argumentation nicht überzeugend. Derjenige, den Tacitus dem Germanicus als Gegenpol gegenüberstellt, ist Kaiser Tiberius. Bei allem Lob, das er Arminius zollt, ist dem römischen Historiker ein germanischer Heerführer denn doch wohl nicht so wichtig, dass er seinetwegen das sonst streng beachtete annalistische Prinzip durchbrochen hätte. Den passenden Vertreter Roms, mit dem Arminius zu vergleichen Tacitus bereit war, hatte er bereits in FLAVUS gefunden (*ann.* 2.9-10). Zudem hatte er schon im Bericht über das Jahr 16 n. Chr. deutlich gemacht, dass er Germanicus für fähig hielt, den Krieg in Germanien siegreich zu beenden, wenn Tiberius ihm nur einen weiteren Sommerfeldzug zugestanden hätte: *ann.* 2.26: „Auch hielt man es für zweifellos, daß die Feinde mürbe waren, daß sie über Friedensanerbietungen berieten und daß der Krieg, wenn man noch den nächsten Sommer daransetzte, beendet sein könnte“ (*nec dubium habebatur labare hostis petendaeque pacis consilia sumere, et si proxima aestas adiceretur, posse bellum patrari*) und: „Nun aber zögerte Germanicus nicht länger, [dem Befehl des Kaisers zu gehorchen,] obwohl er einsah, daß dies Ausflüchte waren und daß man ihm aus Neid den Ruhm, den er schon in Händen hatte, entwinden wollte“ (*haud cunctatus est ultra Germanicus, quamquam fingi ea seque per invidiam parto iam decori abstrahi intellexeret*; Übersetzung: August Horneffer: Tacitus – Annalen; Stuttgart: Alfred Kröner 1957, S. 90 und 90f.).

Es ist also davon auszugehen, dass Tacitus Arminius' Todesjahr richtig angegeben hat. Und das stößt auf keinerlei Bedenken, wenn man, wie dargelegt, den Auftrag, nach dem Abzug der Legionen, die Tiberius nach Pannonien führte, zur Unterstützung des Varus ein Verbündetenkontingent aufzubauen, als Beginn der *potentia* betrachtet.

Bis zum Überfall auf Varus hatte Arminius mehr als zwei Jahre Zeit, diese Verbündetenarmee

aufzubauen und in römische Kampftechnik so einzuüben, dass er seinen Plan umsetzen konnte, die Römer aus der *Germania Magna* zu vertreiben.

Diese Truppe hatte er zur Verfügung und für seinen Plan gewonnen, als Varus im September 9 die drei Legionen an den Rhein zurückführen wollte. Es waren keine „Stammeskrieger“, wie mitunter geschrieben ist, es waren keine aus Ärger über die Rechtsprechung des Varus zusammengetroteten Bauern, Handwerker oder Händler, es waren keine zum Plündern hastig herbeiströmenden Beutegeier, wie CASSIUS DIO meint, die in der Varusschlacht kämpften, nein, es waren von Arminius in römischer Kampfweise bestens ausgebildete Berufssoldaten, welche die drei Legionen im *teutoburgiensis saltus* vernichteten.

Dass von solchen germanischen Truppen in der römischen Literatur nichts bzw. bei Dio nur ansatzweise zu lesen ist, lässt sich leicht erklären. Der Aufbau eines Verbündetenheeres kann nur, wie oben erwähnt, von Augustus und Tiberius angeordnet worden sein. Kein Literat hätte es gewagt, zu äußern, dass es ein auf Befehl des regierenden und des künftigen Kaisers aufgestelltes Heer war, das die drei Legionen vernichtet hatte.

Warum griff Arminius die Legionen an, was war der Anlass, und was bezweckte er?

Im Laufe der Jahrhunderte bis in die jüngste Zeit sind so manche Motive genannt worden, die Arminius dazu gebracht hätten, sich gegen die Römer aufzulehnen, angefangen bei den antiken Autoren und sicher auch in Zukunft nicht aufgehend. R. G. Jahn hat es auf den Punkt gebracht: „Seine Haupttriebfeder war – nicht ungewöhnlich – persönlicher Ehrgeiz.“

Es ist hier nicht der Ort, auf die philosophischen und psychologischen Theorien und Begriffe einzugehen, mögen sie nun „Wille zur Macht“ (NIETZSCHE) heißen oder „Geltungsstreben“ (ADLER), „Trieb“ (FREUD), „Motivation“ oder „Affekt“ (Neopsychoanalytiker wie KERNBERG) oder einfach „Machtgier“. Fest steht aber, dass es in der Politik zu allen Zeiten Führungspersönlichkeiten gab und gibt, deren erster Antrieb es ist, Macht zu erringen und auszuüben. Manche finden in gesellschaftlich verbreiteten

Emotionen bzw. Ideologien eine Begründung und Stütze für ihr Machtstreben; zu ihnen darf man wohl die meisten Regierenden in demokratisch gefestigten Staaten zählen, die oft am Chefsessel kleben, sich aber letztlich den Gesetzen beugen. Andere kommen in vorhandenen Strukturen an die Macht, nutzen dann aber deren Instabilität, um durch neue, auf sie zugeschnittene Gesetze dauerhaft an der Macht zu bleiben; aus der Geschichte sind CAESAR, AUGUSTUS, NAPOLEON, HITLER und viele andere bekannt, aus unserer Gegenwart diverse Diktatoren und Machthaber, die im Schafspelz scheinbarer demokratischer Legitimation daherkommen.

Um die Macht, die ihm seine militärischen Mittel verschafften, auch politisch zu nutzen, griff Arminius in der typischen Manier von Demagogen, die Alleinherrschaft anstreben oder ausüben, zu Schlagworten, die Völker zu allen Zeiten begeistern können; Tacitus nennt sie: *fas patriae, libertatem avitam, penetralis Germaniae deos* (ann. 2.10.1).

Jahn konstatiert: „Er beabsichtigte zweifellos, ein eigenes *regnum* zu begründen. [...] Er hatte nicht die ursprüngliche Herrschaftsform über die Cherusker erneuern, sondern ein auf dem siegreichen Heer vieler Volksstämme gegründetes Großkönigtum erlangen wollen. Nicht eine erfolgreiche Verteidigung, die Abwehr der Römer in der Varusschlacht und den langen, daran anschließenden Kämpfen, sondern der in einem Angriffskrieg erfochtene Sieg des Arminius gegen den Markomannenkönig MAROBODUUS war das Zeichen, daß der Cherusker als *dux*, Heerführer, ein König werden wollte und daher zu beseitigen sei.“

Die Siege über Varus und Germanicus wurden im Namen der *libertas* errungen und steigerten das Ansehen des Arminius und sicherten ihm eine große Anhängerschaft. Aus unserer jüngeren Vergangenheit ist der von GOEBBELS verfasste Refrain des Russlandliedes der Wehrmacht eine Parallele: „Freiheit das Ziel, Sieg das Panier, Führer befiehl, wir folgen dir.“ Der Sieg über Marbod aber beseitigte den letzten äußeren Widersacher, sodass es nicht mehr überzeugen konnte, wenn Arminius behauptete, sein Einsatz gelte der Freiheit.

Wir kommen zu einer weiteren offenen Frage: Was plante Arminius? Oder deutlicher: Welches Ziel verfolgte er mit dem Überfall auf Varus? Sofort nach der Schlacht beunruhigte die Angst vor einem Einfall in römisches Reichsgebiet die Römer und Augustus selbst. Diese Befürchtung entsprang nur der tief verwurzelten Angst vor dem *furor Teutonicus*, die nach mehr als 100 Jahren wieder aufbrach. Aber Arminius war nicht der Anführer eines Volksstammes auf zielloser Wanderung quer durch den Kontinent. Die Zeiten hatten sich geändert. In ARIOVIST und Marbod hatten die Römer germanische Heerkönige kennen gelernt, die Staaten gegründet oder doch zumindest staatenähnliche Organisationsformen geschaffen hatten. Plünderungszüge auf römisches Reichsgebiet wären ein Anachronismus gewesen, in den ein in Rom aufgewachsener und im römischen Heer geschulter Arminius nicht zurückgefallen wäre.

Seit der Wiederentdeckung der taciteischen Annalen bewegte die Frage nach dem Ziel des Cheruskers in Deutschland die Gemüter auf andere Weise. War die Überbringung des Varus-Hauptes an Marbod nicht die Aufforderung, gemeinsam gegen das Imperium vorzugehen? Die Antwort ist schon gegeben: Plünderungszüge auf römisches Reichsgebiet wären ein Anachronismus gewesen, und eine Vernichtung des Imperiums wäre unmöglich und überhaupt sinnlos gewesen. Ebenso wenig plante Arminius, mit Marbod zusammen ein großes germanisches Reich zu begründen – so ein Gedanke konnte erst der Sehnsucht nach staatlicher Einheit entspringen, welche die Deutschen im 18. und 19. Jahrhundert erfüllte.

Aus der Situation des Jahres 9 in der *Germania Magna* scheint die Antwort am wahrscheinlichsten: Arminius' Ziel war die Errichtung einer Königsmacht in einem freien Germanien, wie Marbod es erfolgreich mit den Markomannen vorgemacht hatte. Dass der Cherusker dem Markomannen das Haupt des Varus überbringen ließ, war nicht die Aufforderung zu gemeinsamem Vorgehen gegen die Römer, sondern die unmissverständliche Mitteilung: „In Zukunft hast du, Marbod, es östlich des Rheins nicht mehr mit den Römern zu tun, sondern mit mir, dem Cheruskerkönig Arminius.“

Freilich war Arminius klug genug, sich bei seinen Truppen und den Völkern der *Germania Libera* nicht als König zu gerieren. Tacitus führt Arminius' Erfolg gegen Marbod geradezu darauf zurück, dass er nicht für seine Machtansprüche Krieg führte, sondern für die Freiheit (*ann.* 2.44): *vis nationum, virtus ducum in aequo; sed Maroboduum regis nomen invisum apud popularis, Arminium pro libertate bellantem favor habebat.*

Von Tacitus wissen wir auch, dass das Motiv für den Mord an Arminius sein Streben nach der Königsherrschaft war. Und es war mit Sicherheit sein Ziel, königliche Macht auszuüben.

Zunächst aber musste Arminius die Voraussetzung für die Gründung seines Königreichs schaffen. Das bedeutet: Er musste das Land zwischen Rhein, Nordsee, Elbe und Main von den Römern befreien. Das konnte nur durch eine vollständige Vernichtung aller Streitkräfte und militärischen Anlagen gelingen. Vollständige Vernichtung war aber nicht durch viele kleine Erfolge über einen längeren Zeitraum zu erreichen, wie das Schicksal Pannoniens gerade bewiesen hatte. Es musste ein einziger großer Erfolg werden. Wie mehrere Legionen nicht nur geschlagen, sondern tatsächlich vernichtet werden konnten, dafür hatte Arminius HANNIBALS Triumph am Trasumenischen See als Vorbild. Das war wohl das historische Beispiel, mit dem er die Kommandeure der Kontingente, die er mit Zustimmung, wohl eher auf Aufforderung der Römer zusammengestellt und ausgebildet hatte, überzeugte, wie Velleius berichtet. Seine Tat gelang wie jene Hannibals in einer Engstelle zwischen einer bewaldeten Anhöhe und einem Gewässer, in der drei Legionen eingeschlossen werden konnten, weil die schmalen Zugänge versperrt wurden, sodass ihnen der Ausbruch nach vorn und zurück nicht mehr möglich war.

Warum scheiterte Arminius?

Ariovist und Marbod galten den Römern als Könige. Ariovist hatte seine Herrschaft in Gallien errichtet, stand dann aber dem Machtstreben Caesars im Wege. Marbod, der mit seinen Markomannen nach Böhmen gezogen war, um seinen Staat zu etablieren, war dem Weltherrschaftsanspruch der Römer unter Augustus ein Pfahl im Fleisch, konnte sich dann aber wegen des

pannonischen Aufstands an der Macht halten, bis Arminius ihn besiegte. Arminius fiel den eigenen Verwandten zum Opfer. Das wirft ein Licht auf die politische Denkweise der Germanen: Herrschaft stand wohl Familien zu, jedoch keinen Einzelpersonen. Individuen mit dem Ehrgeiz, Macht auszuüben, stand die Möglichkeit dazu auf heimischem Boden nicht offen. Es scheint so, als sei das neben anderen Faktoren ein Grund für die germanischen Wanderungen von den Teutonen bis zu den Goten und Vandalen bis hin zu den Angeln und Sachsen und wohl noch bis zu den Wikingern gewesen. Der Aufbruch größerer Verbände ist nicht denkbar ohne Führungspersönlichkeiten; nicht nur Ariovist und Marbod sind namentlich bekannt – ALARICH, GEISERICH, HENGIST und HORSIA sind andere Heerkönige, denen sich weitere hinzugesellen wie RURIK, ERIK DER ROTE und WILHELM DER EROBERER.

Die bei den Germanen tief verwurzelte Denkweise, auf heimischem Boden keine Macht an Einzelpersonen zu delegieren, ihnen aber die Möglichkeit zu eröffnen, mit Gefolgsleuten in die Welt hinauszuziehen, diese Denkweise war dem im Römerreich aufgewachsenen Arminius nicht mehr vertraut, und daran ist er gescheitert.

Anmerkungen:

- 1) s. Klaus Langenfeld: Lagersturm? Partisanenüberfälle? Vernichtungsschlacht? Gelände und Verlauf der Varusschlacht; in: Forum Classicum 4/2014, S. 307-316.

- 2) Ernst Hohl: Zur Lebensgeschichte des Siegers im Teutoburger Walde. In: Historische Zeitschrift 167 (1942), S. 457-475.
- 3) Dieter Timpe: Arminius-Studien; Heidelberg 1970 (Bibliothek der klassischen Altertumswissenschaften. N.F. 2. Reihe, Bd. 34).
- 4) Lutz Walther: Varus, Varus! Antike Texte zur Schlacht im Teutoburger Wald; Stuttgart: Philipp Reclam jun., Revidierte Ausg. 2009, S. 22.
- 5) Wilm Brepohl: Neue Überlegungen zur Varusschlacht; Münster 2004, S. 44-66.
- 6) Andreas Strassmeir: Das Heer des Arminius: Germanische Krieger zu Beginn des 1. nachchristlichen Jahrhunderts; Berlin: Zeughaus/Berliner Zinnfiguren 2009.
- 7) προέπεμψάν τε γὰρ αὐτὸν ἐξορμῶντα, καὶ παρέμενοι ὡς καὶ τὰ συμμαχικὰ παρασκευάσοντες καὶ διὰ ταχέων οἱ προσβοηθήσοντες τὰς τε δυνάμεις ἐν ἐτοιμίῳ που οὐσας παρέλαβον, (5) καὶ ἀποκτείναντες τοὺς παρὰ σφίσιν ἕκαστοι στρατιώτας, οὓς πρότερον ἠτήκεσαν, ἐπήλθον. (Übs. Lutz Walther: Varus, Varus!)
- 8) Ralf Günther Jahn: Arminius – der Cherusker (Internet).
- 9) Harald von Petrikovits: Bonner Jahrbücher H. 166 (1966), 176 (zitiert nach Jahn wie Anm. 8).
- 10) Dieter Timpe: Arminius-Studien; Heidelberg 1970, 25 (zitiert nach Jahn wie Anm. 8).
- 11) Reinhard Wolters: Die Schlacht im Teutoburger Wald. In: Ernst Baltrusch, Morten Hegewisch, Michael Meyer, Uwe Puschner, Christian Wendt (Hrsg.): 2000 Jahre Varusschlacht: Geschichte – Archäologie – Legenden; Berlin/Boston: de Gruyter 2012 (TOPOI Berlin studies of the ancient world), S. 3-24, hier S. 14.

KLAUS LANGENFELD, Eutin

Vivite lingua Latina? – Vivit, sed non vigere videtur!

De libris puerilibus recenter editis

Haud raro magistri linguae Latinae voces eiusmodi auribus adversis accipiunt: Nonne linguam Latinam iam dudum mortuam esse? Quem mortalium his temporibus Latine scribere et loqui scire? Cui bono linguam Latinam hodie doceri?

Haec similiaque interrogantibus vel potius asseverantibus procul dubio multa sunt, quae responderi possint. Suae cuique magistro sunt viae rationesque respondendi, cum parentes dis-

cipulorum diligentes quaerunt, quam utilitatem institutio Latina filiis filiabusque suis allatura sit.

Pleraque rationes certe illo libello splendidissimo FRIDERICI MAIER continentur, qui inscribitur „De decem Latine discendi rationibus“. ¹ Quas hoc loco repetere, illustrare, explanare nobis opus non est. Aliis quidem, sed non melioribus verbis reddi possunt.

Sed hoc inter omnes constat, quamvis copiose ac eleganter illae rationes utilitatis a nobis magis-

tris linguae Latinae proferantur, parentes discipulorum illas tum demum libentius audituros et altius in mente recondituros esse, cum quid manifesti ac solidi ad sensus ipsorum allatum sit. Itaque quidam magistri „libros pueriles“, ut ita dicam, parentibus discipulisque ante oculos ponere solent, qui recentioribus temporibus a variis interpretibus vel translatoribus Latine conversi et editi sunt. Quos inter libros inveniuntur „Harrius Potter et Philosophi Lapis“, „Harrius Potter et Camera Secretorum“, „De tribus Investigatoribus et Fato Draconis“ (Die drei Fragezeichen und der Fluch des Drachen), „De Gallinis Ferocibus“ (Die Wilden Hühner), „De Aemilio et Investigatoribus“ (Emil und die Detektive), „De raptore Hotzenplotzio“, „Principulus“ (Der kleine Prinz), novissime autem „Erat olim“ (Brüder Grimm: Die 12 schönsten Märchen auf Lateinisch) vel „Et nisi mortui sunt ...“ (Die 12 schönsten Märchen der Gebrüder Grimm). Longum autem est omnes fabulas nubeculatas, vulgo Comics, libros libellosque pueriles enumerare, qui recentissime Latine conversi sunt.

Et ille VALAHFRIDUS Monacensis, vir linguae Latinae omnium peritissimus, contendere solet: „Id cum multi imitari vellent, bibliopolia sescentis fabulis talibus Latine translatis replerunt. E quibus notissimae fere sunt Alicia in terra mirabili, Vinnetu, Harrius Potter.“²

Non solum pegmata bibilopolarum fabulae eiusmodi complent, sed etiam in mundo interretiali plures pluresque narrationes Latinizatae inveniuntur, inter quas illa „Equitis ARTURI CONAN DOYLE HOLMESIACA sive gesta memorabilia detectoris Sherlock Holmes“.³

Quis ergo dubitaverit, quin lingua Latina et his temporibus vivat, vigeat, floreat? Quin magistri linguae Latinae laetitia ac superbia elati hos libros e sinu proferant, ut discipuli parentesque admiratione afficiantur, quod et illi libri, quos omnes pueri puellaeque non ignorant, in linguam CAESARIS vel CICERONIS sint versi? Quin invitemus discipulos ad institutionem Latinam subeundam, ut tandem eis liceat vestigia Latina illius Harrii Potter vel illorum Trium Investigatorum sequi?

Sed audiamus vocem Valahfridi, priusquam nos temere victoria Latinitatis vivae ovantes tales libros fabellasque Latinizatas laudibus efferamus!

„Id cum multi imitari vellent, bibliopolia sescentis fabulis talibus Latine translatis replerunt. E quibus notissimae fere sunt Alicia in terra mirabili, Vinnetu, Harrius Potter. E quibus quaedam monstris similia sunt quam litteris.“⁴

Quid ita? Qua de causa isti libri cum monstris comparantur?

Eis fabulis vestimentum vel velamentum Latinum indutum est. Itaque illae Latinae esse (prima facie vel hominibus imperitis) videntur, re vera autem de Latinitate earum est disputandum. Translationes recentiores enim haud raro barbarismis et soloecismis refertae et scatentes sunt. Non linguam Latinam meram, sed sermonem vernaculum redolent.

Eius rei periculum faciamus: Evolvamus exempli gratia illum libellum, qui inscribitur „De Tribus Investigatoribus et Fato Draconis“, et eligamus quamlibet paginam!

Ecce pagina tricesima quinta: Hoc loco illi „Investigatores“ nomine Iustus, Petrus Robertusque aliquod vas, quod antiquum et pretiosissimum esse fama fert, fortuito fregerunt. Consilio capto vas aliud substituendi investigatores illi et antiquaria, id est tabernas rerum antiquarum ac perveterum, et interrete perscrutantur, ut vas simile inveniant:

„Iustus Petrusque iam plus quam quattuor horas vehebant et foris tenebrae regnabant, cum Robertus Andrews se in sede deiecit et fessos oculos fricuit. Per horas oculis defixis monitorem aspexerat et multa centuria vasorum in interrete spectaverat. Interea non iam scivit, qua forma vas desideratum esse debuit. Multitudo imaginum interea memoriam vasis originalis turbaverat. Per ultimas horas vero duo aut tres exemplaria albo dracone ornata invenit, sed hoc eis non profuit, nam illa erant aut vasa vera ex aetate Ming aut in museis aliquot in mundo stabant aut a mercatoribus rerum antiquarum maximi pretii vendebantur. Fere desperavit.

Sed Robertus tam diu quaerere in animo habuerat, quoad Iustus Petrusque reverterint. Fessus proximam coniunctionem pressit. Se operam textus legendi non iam dedit, sed solum imagines breviter aspexit. Subito se arrectum in sede imposuit.“

Quis haec verba pro Latinis duxerit? Nimis inquinata vitiosaque, parum pura Latinaque esse inter peritos linguae Latinae constat.

Sed rem aggrediamur gradatim: Toleranda neque reprehendenda sunt quidem vocabula temporibus antiquis ignota ut „interrete“ vel „monitor“. Cicero enim ipse in tertio libro „De finibus bonorum et malorum“ praecipit, ut nova rebus novis nomina imponantur.⁵ Huic praecepto, tali praeceptori parere ne dubitemus!

Sed idem auctor Latinissimus in illo libro „De optimo genere oratorum“⁶ haec de arte convertendi scripsit: „Converti ... ex Atticis duorum eloquentissimorum nobilissimas orationes inter seque contrarias, Aeschinis et Demosthenis; nec converti ut interpres, sed ut orator, sentiis isdem ... verbis ad nostram consuetudinem aptis. In quibus non verbum pro verbo necesse habui reddere, sed genus omne verborum vimque servavi. Non enim ea me adnumerare lectori putavi oportere, sed tamquam appèndere.“⁷

Nonne illa translatio Trium Investigatorum est vituperanda, in qua figurae, locutiones, verba Theodisca simpliciter verbum pro verbo Latine reddita sunt? Nonne illa versio, quamvis Latina esse dicitur, Theodiscam linguam olet, cum „foris tenebrae regnabant“ vel „Robertus Andrews se in sede deiecit“ vel „vasa vera ex aetate Ming aut in museis aliquot in mundo stabant“ vel „(Robertus) se arrectum in sede imposuit“?

Plura autem inveniuntur, quae emendanda sint; profecto plura, quam ut hoc loco corrigi possint. Itaque nonnulla tantum peccata exempli gratia proferantur:

Certe nihil amatores linguae Latinae magis offendit quam illud „duo aut tres exemplaria“, quod ibi invenitur. Dictiones „exemplaria“ et „tres“ inter se abhorrere homines vel mediocriter periti haud ignorant! Dictionem „exemplaris“ enim esse generis neutrius inter grammaticos constat.

Quid autem significant illa „multa centuria vasorum“ (v. 3)? Nonne vox „centuria“ pertinet ad primam declinationem, quam ob rem haec vox pluraliter effertur in -ae (i.e. „multae centuriae“)? Si autem illum „indicem verborum“, qui fabellae Trium Investigatorum Latinizatae adiunctus est, inspexeris, invenies: „centuria: mehrere hundert“. Ista notio vel potius significatio inveniri non potest in illo lexico (manuali) vel dictionario, quod inscribitur GEORGES: Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch. Sed in altero dictionario eiusdem philologi Georges legi potest: „**hundert**, *centum*. – je, jeder, jedem h., *centeni*, *ae*, *a* (auch = hundert auf einmal, bes. bei Subst., die nur im Plur. gebräuchlich sind). – eine Anzahl von h., *centuria*: **einige h., ein paar h., sescenti**: aus h. bestehend, *centenarius*: ...“⁸

Iam apparet translatores fabellae illud dictionarium evolventem et quaesivisse, quomodo

**Wir nehmen
Ihnen den
Druck ab**

BÖGL
DRUCK

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

vox Theodisca „einige hundert“ Latine reddetur, et hac in re erravisse, quod vocem antecedentem *centuriae* delegit. Vocabulum sequens, q.e. *sescenti*, adhibere oportuit. Translator apte ac recte scribere debuit: „Per nonnullas horas oculis defixis monitorem (Robertus) aspexerat et **sescenta vasa** (non: multa centuria vasorum) in interreti spectaverat.“ (Zu *monitor* vgl. Anm. 5.)

De aliis peccatis atque mendis nunc autem pauciora: In versu primo pro „vehebant“ sine dubio scribendum est „vehebantur“ (scil. bíotis). In versu sequenti autem pro „in interrete spectaverat“ Latinius dicitur „in interreti spectaverat“. De verbo „scivit“ dependet haud dubie sententia interrogativa subordinata. Itaque translatores hoc loco certe modo coniunctivo vel subiunctivo uti oportuit. ...

Sed iam satis superque diximus de peccatis emendandis. Nemo est, quin intellexerit, quo oratio mea intendat: in animo non habeo translatores vel interpretes sine modo ac modestia reprehendere et vituperare, sed de cura et diligentia admonere.

In libris puerilibus Latine convertendis et interpretes et lectores domorum editoriarum enixe operam dent Latinitati! Summa sit diligentia in re grammatica, id est in morphologia, quae et etymologia vel analogia vocatur,⁹ et in oratione construenda (i.e. syntaxis). Summa sit diligentia et in verbis propriis eligendis! Quid plura: Summa sit diligentia, ne viri periti translatorum obiciant: „O Teutscher Michel, cur ita inhaeres verborum ordini? Sententiam sententia, non verbum verbo oportet reddere: id munus est fidi interpretis, et voces appendere lectori, non adnumerare, ut inquit Cicero.“¹⁰

Discipuli eorumque parentes falli possunt. Ii translationes eiusmodi pro Latinis meris ac puris habeant! Viri autem linguae Latinae periti non decipientur. Speremus posteros de aetate nostra non iudicatos esse: „Latinitas illorum decenniorum profecto ‚Latinitatem culinariam‘, ut ita dicam, olet.“

Anmerkungen:

- 1) cf. Friedrich Maier: Warum Latein? Zehn gute Gründe. Stuttgart 2014.
- 2) cf. Wilfried Stroh (Valahfridus): De fabellis puerilibus Latinis. Schola habita Varsaviae 23.5.2013 ad inaugurandum Conuentum De pueritia fabulosa nostra. http://stroh.userweb.mwn.de/vortraege/fabellae_pueriles.pdf (accessus: 22.08.2015).
- 3) cf. <http://ephemeris.alcuinus.net/holmesiaci.php>
- 4) Conferatur nota secunda.
- 5) cf. Cic. De fin. 3, 3: Stoicorum autem non ignoras quam sit subtile vel spinosum potius disserendi genus, idque cum Graecis tum magis nobis, quibus etiam verba parienda sunt inponendaque nova rebus novis nomina. quod quidem nemo mediocriter doctus mirabitur cogitans in omni arte, cuius usus vulgaris communisque non sit, multam novitatem nominum esse, cum constituentur earum rerum vocabula, quae in quaque arte versentur. – Lateinische Substantive auf -tor bezeichnen nie Gegenstände, sondern männliche Personen. Ein „Bildschirm“ wird in der neulateinischen Szene besser mit *quadrum visificum* oder *album visificum* (im Kontext auch nur *quadrum*) bezeichnet. (Anm. d. Red.)
- 6) Hoc opusculum supposititium esse philologi quidam putant. (cf. De inventione. Über die Auffindung des Stoffes. De optimo genere oratorum. Über die beste Gattung der Redner. Herausgegeben und übersetzt von Theodor Nüßlein. Düsseldorf/Zürich. 1998. Pag. 390 sqq.)
- 7) De optimo genere oratorum 5,14.
- 8) cf. Georges: Kleines deutsch-lateinisches Handwörterbuch. 1365.
- 9) cf. Gerardi Joannis Vossii Grammatica Latina in usum scholarum adornata. Lugduni Batavorum. MDCCCXXVII. p. 8
- 10) cf. Jacobus Pontanus, Progymnasma vicesimum octavum. – Cic. opt. gen. 14.
- 11) <http://www.stoa.org/hopper/text.jsp?doc=+28&fromdoc=Stoa%3Atext%3A2003.02.0009> (accessus: 22.08.2015).

JOHANNES FUCHS, Aidenbach

Der korrigierte Horizont

Im Jahr 1607, dem Geburtsjahr der ANNA MARIA VAN SCHURMAN, flogen bei Gibraltar Spanier durch die Luft, wahrscheinlich in Fetzen, denn die Explosion, die auf einem der spanischen Kriegsschiffe durch eine ungute Verbindung von Kanonenkugel und Pulverfass ausgelöst wurde, muss gewaltig gewesen sein und trug dazu bei, dass die niederländische Kriegsflotte als Sieger aus dieser Schlacht hervorging und die mächtige spanische Armada in Stücke zerriss.¹ Die nordniederländische Ostindienkompanie konnte jetzt weiter ungestört ihre gewinnträchtige Ware aus den Kolonien nach Amsterdam schiffen. Wir befinden uns mitten im niederländischen Freiheitskampf, dem Achtzigjährigen Krieg (1568-1648). Zwei Jahre später konnte ein Waffenstillstand für ganze zwölf Jahre verhandelt werden.

In dieser Zeit zog die Familie Schurman, die in der Vorgeneration als Glaubensflüchtlinge nach Köln und Umgebung gekommen waren, nach Utrecht in die aufmüpfigen und inzwischen prosperierenden Generalstaaten der Niederlande. FREDERIK VAN SCHURMAN, der Vater von Anna Maria, gehörte dem wohlhabenden Bürgertum an, das Maler beauftragte und die Wohnungswände mit Bildern schmückte. Im sogenannten Goldenen Zeitalter, dem *Gouden Eeuw*, sollen neben Landschafts-, Genre-, Schiffs- und Vanitasgemälden mindestens 100.000 Porträts in Öl gepinselt worden sein.²

Die Porträts der Anna Maria van Schurman waren zahlreich, von ihr selbst, von anderen, abgebildet in Druckerschwärze, in Pastellkreide, in Ölfarbe, in Graphit, in Wachs, umrahmt von vergoldetem Holz im Quader und im verzierten Oval, auf Papier in Auflage gedruckt und klein genug für die Tasche der Pferdepost: von Utrecht zu den europäischen Briefpartnern im Galopp, kreuz und quer ging der Briefverkehr ... doch hier mal Stop und Schritt, denn vorerst sollte der Beginn des Weges der Gelehrten Schurman skizziert werden.

Es gibt zwei Hauptwerke: die *Dissertatio De Ingenii Muliebris ad Doctrinam, & meliores litteras aptitudine*, 1641 bei Elzevir erschienen, eine Erörterung über die Bildung der Frauen von der

Gelehrten Schurman, sowie die *Eukleria Seu Melioris Partis Electio*, 1673, eine autobiographische Bekenntnisschrift der Labadistin Schurman. Zwischenzeitlich sind diverse Briefe von ihr verlegt worden, von denen die im Jahre 1648 unter dem Titel *Opuscula* versammelten hier genannt sein sollen, und die in der von den Briefeschreibern benutzten Sprachen abgedruckt wurden, nämlich in Altgriechisch, Hebräisch, Französisch oder in Lateinisch. Bereits hier mag die Bildung der jungen Frau und gegebenenfalls die Unbildung des Lesers ängstigen. Der früheste abgedruckte Brief aus dem Jahre 1622 an den damals populären Dichter JACOB CATS³ ist in Lateinisch verfasst. Anna war 15 Jahre alt. Zehn Jahre später schickte sie ANDRÉ RIVET eine Abhandlung über das Gelehrtein von Frauen, auf die er auch antwortete und bereits in der Anrede die Vorzüglichkeit und die Gelehrtheit der Jungfrau im Superlativ benennt: *Excellentissimae & Eruditissimae Virgini, Annae Mariae A Schurman*. André Rivet⁴ war Professor der Theologie in Leiden, die älteste Universität⁵ in den jungen Niederlanden und die vermeintlich fortschrittlichste in Europa. Hier wurde sie gemäß dem Motto *Libertatis Praesidium* geschützt und geleitet: die Freiheit! Und tatsächlich soll in den calvinistisch geprägten Niederlanden ein geistiges Klima der Toleranz geherrscht haben. Debatten sollen intensiv und diskussionsfreudig geführt worden sein. Gerade hier wirkt das niederländische Zeitalter wie ein Tableau, das schillernd und in Gegensätzen gemalt wurde und auf dem schließlich aufgrund seiner Diskursfähigkeit der geistige Horizont verschoben werden konnte. Ein religiöser Eid wurde von den Studierenden, die aus ganz Europa kamen (jeder vierte aus dem kriegsgeplagten Heiligen Römischen Reich) nicht verlangt. Neben der Theologie gab es ganz neue wissenschaftliche Fakultäten wie die Anatomie, Botanik und Astronomie. So ist es kein Zufall gewesen, dass im Leidener Verlag Elzevir GALILEIS in Italien auf dem Index stehender *Dialogus de systemate mundi* in lateinischer Übersetzung erschienen ist.⁶ Weitere Autoren aus dem Programm des Elzevir-Verlages⁷ mit dem auf die niederländische Geschichte

bezogenen Wahlspruch *Concordia parvae res crescunt* sind: DESCARTES, BACON, COMENIUS, PASCAL, MOLIÈRE, MILTON, HOBBS. Hier wurde europäische Geistesgeschichte veröffentlicht, der Horizont korrigiert und neu ausgelotet.

Trotz der Aufbruchstimmung des Geistes war es aber Mädchen nicht erlaubt, die weiterführende Lateinschule zu besuchen⁸ oder an der Universität zu studieren. Calvinistische Familien förderten zwar das Lesen, vor allem der Bibel, was tatsächlich zu einem vergleichsweise hohen Niveau innerhalb Europas führte. Anna Maria van Schurman kam aus einer calvinistischen Familie. Der Vater unterrichtete die Kinder zu Hause. Sie selbst wusste zu berichten, dass sie mit elf Jahren ihren älteren Brüdern die Lösungen der Lateinaufgaben zuflüsterte, obwohl sie doch nur Französischunterricht bekam.⁹ Offensichtlich überaus begabt, bekam auch sie daraufhin die lateinische Sprache und wissenschaftliche Fächer vermittelt. Das Universitätsstudium allerdings blieb ihr versagt und so stellte sie die damals ungeheuerliche Frage, ob christlichen Frauen eine wissenschaftliche Bildung zustehe, um sie, weder polemisch noch leichthin, in 14 Argumenten mit einem gänzlich unzeitgemäßen Ja zu beantworten. Geblieben ist der Briefwechsel mit André Rivet zu diesem Thema, seine widersprechende Antwort, aber auch seine Wertschätzung der jungen Frau gegenüber, sowie ein außergewöhnliches Selbstporträt,¹⁰ das ein Spiegel ihres neu erworbenen Selbstbewusstseins zu sein scheint und das weder aus Hochmut des Geistes noch wegen der Anmut ihrer Gestalt entstanden und in ewiges Kupfer gestochen ist – so die freie Übersetzung der ersten zwei lateinischen Zeilen auf der Kartusche.¹¹

Hier lag wohl die Gefahr für eine gebildete junge Frau: der Vorwurf der Überheblichkeit und der Eitelkeit. Die Kartusche verdeckt großzügig den Körper unterhalb der Brust samt der schwierig zu zeichnenden Hände und gibt somit der folgenden Zeile über den rohen Griffel, der ein Besseres verweigert, Sinn. Ansonsten ist ein *rudis stylus* auf dem Blatt nicht zu entdecken. Ganz im Gegenteil vermochte der Grad des Striches, der in die harte Kupferoberfläche eindringen musste, dem Gesicht einen feinen und lebhaften

Ausdruck zu geben. Nicht zufällig scheint die Urheberin das Wort *vultus* in ihren Zeilen für das Porträt, ihr Gesicht verwendet zu haben. *Vultus* betont das denkende Auge, den Blick, nämlich die stumme Sprache des Geistes, wie bereits CICERO zu unterscheiden vermochte.¹² Tatsächlich ist der Blick dieser Frau auffällig genug: der führt nämlich haarscharf und sehr zielgerichtet an dem des Betrachters vorbei. Die Vorstellung, dass dies der Blick zu Gott ist, lässt sich nicht beweisen. Lächeln tut sie auch nicht, das Kinn flieht etwas unschön und könnte ein störrisches, der fest geschlossene Mund ein energisches Wesen verraten. Wenn nicht, dann teilt es uns doch mit, dass Anna Maria van Schurman sich nicht geschönt dargestellt hat. Die Haare sind nicht angedeutet und vereinfacht stilisiert, sondern hier sind, ja man vermutet Tausende, einzelne Haare mit der Radiernadel zu Löckchen geformt worden, die wiederum eine massive teppichartige geschlossene Form ergeben, die die Geometrie des Stoffmusters erwidert. Anstatt einer strengen Halskrause, die den frommen Geist von dem zur Sünde neigendem in Schwarz verhülltem Rest wenigstens optisch trennt, sehen wir hier am Hals eine unerwartet prächtige Schmuckkette. Die Halskrause, das muss eingeschoben werden, war zwar den verheirateten Frauen in den Niederlanden in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts vorbehalten, doch wäre für die Calvinistin und Jungfrau ein weißer flacher Kragen in Kombination mit einer bescheidenen Haube bestimmt passender gewesen. Die schützenden Ermahnungen vor modischen und weltlichen Menschen ihres streng puritanischen Vaters, die sie gerne befolgte, wie sie sich in der *Eukleria* zu erinnern meinte, finden in diesem Bildnis keine Resonanz. Ihr märtyrergleiches Motto „Meine Liebe ist gekreuzigt“ verwendete sie erst, nachdem sich GIBBERT VOETIUS¹³ ihrer angenommen hatte. Seine dogmatisch-orthodoxen Ansichten, die er auch als Professor in der jüngst anerkannten Universität in Utrecht¹⁴ vertrat, brachten ihm den Spottnamen „Papst von Utrecht“ ein.¹⁵ Und doch ermöglichte er Anna Maria van Schurman als erster Frau, an Vorlesungen über Sprachen, Medizin und der Königsdisziplin Theologie teilzunehmen. Die erste Studentin der Niederlande

hatte ihren Platz in einer mit Atmungs- und Blicklöchern versehenen Holzkiste – so war sie im Auditorium nicht sichtbar und störte nicht. Sie muss ein enormes Pensum absolviert haben; allein ihre Sprachkenntnisse versetzen den normal Gebildeten von heute in Panik: Latein, Griechisch, Hebräisch, Deutsch, Niederländisch, Englisch, Französisch, Italienisch ergänzte sie mit Chaldäisch, Syrisch und Arabisch um wiederum ihre Kenntnisse mit dem Samaritanischen, Persischen und Äthiopischen zu erweitern.¹⁶ Selbst intensive Stubenhocker und ernsthafte Forscher wie ADOLPH VORSTIUS und ANDRÉ RIVET sahen den Rückzug der inzwischen bekannten Jungfrau aus Utrecht in die Studierstube des gestrengen Voetius mit Sorge.¹⁷ Das angebliche Selbstporträt aus dem Jahre 1640, erneut ein Kupferstich, zeigt sie in einem Jungfrauenkleid mit artigem Spitzenkragen. Die beiden Zöpfchen wirken beinahe frech und lassen die inzwischen 33 Jahre alte Frau jugendlich erscheinen. Wie eine Gelehrte sieht sie nicht aus. Was für ein Bild könnte eine Gelehrte in dieser Zeit abgeben? Es gab keines, denn das Bild einer gelehrten Frau musste erst noch erfunden und stilisiert werden.

Dieses Porträt, Anna Maria van Schurman mit Zöpfchen, ist wieder und wieder bis in das 19. Jahrhundert kopiert worden; sie selbst hat für das Frontispiz der Briefausgabe *Opuscula* dieses Porträt dem Herausgeber als Vorlage geschickt. Allerdings ist sie von der Kopie des Stechers nicht gerade begeistert gewesen: trotz der Ähnlichkeit sei es überhaupt nicht ähnlich, urteilt sie höflich formuliert in einem Brief und entschuldigt die unähnliche Ähnlichkeit mit der Freiheit des Künstlers.¹⁸ Tatsächlich hat dieser sie freundlicher übernommen und den leicht melancholischen Blick, der CLAUDE DE SAUMAISE¹⁹ auffiel, gibt der *Opuscula*-Stich nicht wieder. MARIE DE GOURNAY,²⁰ eine gebildete Französin, die u. a. das Werk von MONTAIGNE sortierte und kommentierte, kam auf die verrückte Idee, die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau zu verwirklichen, und ließ die Ausarbeitung dieser 1622 unter dem Titel *Égalité des Femmes et des Hommes* veröffentlichen. Es gibt einen kurzen Briefaustausch zwischen der radikalen Französin und der gemäßigteren Niederländerin, der jedoch leider keine

Fortsetzung hatte.²¹ Doch wie, so bietet sich hier die Frage an, hat sich Marie de Gournay darstellen lassen? Glücklicherweise existiert ein Kupferporträt von ihr, entstanden zur gleichen Zeit wie das der Anna Maria van Schurman mit dem am Hals geschlossenen Spitzenkragen. Die Französin zeigte sich passenderweise als Amazone in lässiger antiker Tracht und das lateinische Zitat *Ipse Pater famulam vovit* im rahmenden Oval deutet auf Camilla, die amazonenhafte Kriegerin hin. Wäre die rechte Brust hier nicht bedeckt gewesen, hätte Marie de Gournay wahrscheinlich nie eine Antwort von der tugendhaften Niederländerin bekommen. Die Grenze zwischen diesen beiden Damen war ein tiefer Graben.

In Frankreich und den Niederlanden war in den folgenden Jahrzehnten das Interesse an der Jungfrau groß. Vielfach sind nach Ölgemälden von holländischen Künstlern Kupferstiche angefertigt worden. Im korrekt, aber umständlich ausbuchstabierten Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation erschien das vermutlich erste Porträt von ihr im Jahr 1664 in der Porträtgalerie *Bibliotheca Chalcographica, hoc est Virtute et eruditione clarorum Virorum Imagines*, (Band 9). Das Erstaunen muss groß gewesen sein, als beim Durchblättern der 50 wiedergegebenen Gelehrten-Bilder auf der drittletzten Seite eine freundliche Frau auftauchte. Wer alle neun Bände besaß, konnte auf ein Panorama von insgesamt 438 Humanisten und Reformatoren blicken; umso auffälliger die weibliche Gelehrte Anna Maria van Schurman hier in einem am Kragen pelzbesetzten Mantel, der in dieser weiten Form gerne als wärmender Hausmantel von Männern des wohlhabenden Bürgertums getragen wurde. In der Hand hält sie ein aufgeschlagenes Buch. Als Vorlage diente ursprünglich das Ölbild von JAN LIEVENS²² aus dem Jahre 1649, das inzwischen in der Londoner *National Gallery* in Raum 22 zusammen mit zahlreichen niederländischen Schiffen unter viel Himmel, Landschaften und Stilleben hängt. Der dunkle moosgrüne Hintergrund ähnelt dem des *Vanitas*gemäldes im gleichen Raum und verbindet sich mit den Bildern in dem reich bestückten REMBRANDT-Raum. Dort befindet sich ein Selbstporträt²³ mit einer ähnlich dunkelgrünen Hintergrundfläche, welche die zin-



*Divini pectoris opus, Caelestis imago,
 Quam dedit hic Divas pingere digna manus,
 Quae cum omnes vellet, nec posset pingere Musas,
 Expressit decimam, cum decimam novem, m * 9.*

Kupferstich nach JAN LIEVENS, aus: *Bibliotheca Chalcographica, hoc est Virtute et eruditione clarorum Virorum Imagines, Pars 9, Heidelberg, Johann Ammon, 1664. (Copyright der Abbildung: Nanna Seuss.)*

Transk. d. Red.:
 Divini pectoris (?!), opus, Caelestis imago | Quam dedit hic Divas pingere digna manus, | Quae cum omnes vellet nec posset pingere Musas, | expressit decimam, cum decimamque novem.

noberroten Lippen, das zarte Burgunderrot der Wangen und die winzige aber pointierte Rötung des Innenlids des 34 Jahre alten Rembrandt hervorhebt. Ein Meisterwerk der Porträtkunst, in dessen Vergleich das Porträt der Anna Maria van Schurman von JAN LIEVENS leider abfällt. Ob Jan Lievens das Porträt nach dem lebenden Modell schuf und ob es sich um ein Auftragsbild von der Gemalten handelt, ist nicht bekannt, wohl aber, dass der Maler zwar sehr erfolgreich war und hohe Preise für seine Porträts verlangen konnte, aber trotzdem immer knapp bei Kasse war.²⁴ Dieser Hinweis lässt einen bezahlten Auftrag vermuten, flankiert von der Tatsache, dass er im Jahr 1649 in Amsterdam ansässig war, also nur 40 Kilometer von Utrecht entfernt. Für ein Porträt ohne die schwierig zu malenden Hände und ohne Landschaft im Hintergrund verlangte Lievens

100 Gulden.²⁵ Das war eine hohe Summe, wenn man das Jahreseinkommen eines Professors oder Predigers von ungefähr 500 Gulden in Betracht zieht. Das Buch, das mit abgebildet worden ist, muss dem Auftraggeber wichtig gewesen sein, weil so auch zumindest eine Hand gemalt werden musste, die einen Aufpreis bedeutete. Von sich aus wird Jan Lievens den Vorschlag mit dem Buch und der Hand vermutlich nicht gemacht haben, denn die gemalte Hand, ist der Schwachpunkt des Bildes. Eine Frau mit Buch mittleren Alters, Anna Maria van Schurman ist auf dem Bild 42 Jahre alt, war zu jener Zeit äußerst selten. Briefe lesende junge Frauen und die Bibel studierende alte Weiber waren als Motive bedeutend beliebter. Das ungewöhnliche Porträt von der Gelehrten mit Männermantel und Buch hat die Reproduktionsstecher aber nicht abgeschreckt, denn es sind ein

Kupferstich von einem niederländischen Stecher und einer von einem französischen (leider undatiert, aber vermutlich auch – wie der deutsche) in den sechziger Jahren erschienen. Jedoch hat der zeitlich erste Stecher das Gesicht abgewandelt, das wiederum von den beiden anderen Handwerkern erstaunlich genau und somit unähnlich übernommen wurde. So kam Anna Maria van Schurman also verfremdet in Kupfer gestochen in die Deutsche Nation, genauer nach Heidelberg, eine der vielen Städte, die vom Dreißigjährigen Krieg betroffen waren.

Hier, wo 1618 der Komet des Unheils den verheerenden Krieg anzukündigen schien, war der Mittelpunkt des deutschen Späthumanismus, ist die erste deutsche Gesamtübersetzung der *Institutio Christianae Religionis* von CALVIN erschienen, doch im Krieg wurde die reformierte Hochschule zeitweise geschlossen, und die *Bibliotheca Palatina* wurde als Beute auf Betreiben des Papstes auf Maultieren nach Rom transportiert – übrigens ohne Einbände zwecks Gewichtsreduzierung. Dass das Geistesleben im deutschsprachigen Raum stark gelitten hat, kann den Zahlen der Bucherscheinungen entnommen werden, die sich nach dem Krieg halbiert hatten. Auf der Buchmesse in Frankfurt konnte ein sehr starker Rückgang der ausländischen Titel verzeichnet werden, lediglich für die niederländischen Verlage, vor allem für Elzevir, wo auch zwei Werke von Anna Maria van Schurman verlegt worden waren, war der deutsche Markt noch interessant.²⁶ In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts sind viele calvinistische Flüchtlinge zuerst aus Frankreich, dann aus Flandern gekommen, darunter vor allem Tuchhändler, Bankiers, Verleger und Buchhändler. So auch die Familien DE BRY und AMMON, die die Bände der *Bibliotheca Chalcographica* nach und nach verlegten. Gestochen hat die Porträts des neunten Bandes, in dem sich auch das Schurman-Porträt befindet, der Niederländer MATHIAS VAN SOMER.²⁷ Über den Künstler ist nicht viel bekannt, aber er war zur gleichen Zeit in Köln tätig, als sich die damals berühmt berüchtigte Anna Maria van Schurman dort aufhielt.²⁸ Vielleicht kann dies eine Spur für die erstaunliche Auswahl der einzigen Frau des Porträtwerks sein. Das grobe Linienmuster,

mit dem der Stecher Hautpartien und Schatten modellierte, lässt die Jungfrau kantig erscheinen, das auffallend dünne Büttenpapier erwidert die Einfalt der Linien. Wahrscheinlich auch dies eine Folge des Krieges, denn die deutschen Lumpen sind für die Papierproduktion oftmals in die Niederlande verkauft worden.

Wir sollten noch den Blick auf das zwar mit dem Stichel grobgeführte, aber offene Haar der Gelehrten richten, denn dies wurde neun Jahre später in der *Eukleria* mit einem Kopftuch verdeckt. Sie, die Europa gezeigt hatte, wie sie aussehen kann, die weibliche Gelehrte, verhüllte unschön ihre Intellektualität und zugleich ihre Weiblichkeit mit einem ebenso töpelig gebundenen wie vom Künstler dargestellten Tuch, schloss sich bis zu ihrem Lebensende den Labadisten, einer pietistischen Sekte an,²⁹ um – folgt man dem Titel ihrer autobiographischen Aufzeichnungen – einen besseren Teil des Daseins zu wählen. Doch sie wird uns nicht mit ihren wehenden Kopftuchzipfeln zu Gott entfliehen – so wahr uns ihre Briefe, Schriften und Selbstbildnisse Zeugen sind.

Anmerkungen:

- 1) Mit Bezug auf das Gemälde *The Explosion of the Spanish Flagship during the Battle of Gibraltar* von Cornelis Claesz. Van Wieringen (1621), Rijksmuseum, Amsterdam.
- 2) Ekkart, Rudi „Das Porträt im Goldenen Zeitalter“ in: „Holländer im Porträt“, Ekkart, Rudi (Hrsg.), Stuttgart, 2007, S. 17.
- 3) Jacob Cats, geb. 1577, gest. 1660.
- 4) André Rivet, geb. 1572, gest. 1651.
- 5) Die Universität in Leiden wurde 1575 gegründet.
- 6) „Dialogus de systemate mundi“ von Galileo Galilei erschien 1635 und wurde von Matthias Bernegger in Straßburg mit Hilfe von Wilhelm Schickard aus dem Italienischen ins Lateinische übertragen und auch dort gedruckt, verlegt wurde der Text von Elzevir. Fuchs, François-Josef: Matthias Bernegger und die Anfänge der Universität Straßburg, in: Seck, Friedrich (Hrsg.): Zum 400. Geburtstag von Wilhelm Schickard, Sigmaringen, 1995, S. 38.
- 7) Der Calvinist Louis Elzevir ließ sich 1580 in Leiden als Buchhändler nieder und gründete den Verlag Elzevir. Das erste Verlagszeichen zeigt einen Adler, in den Klauen sieben Pfeile. Die Anzahl der Pfeile entspricht der Zahl der

- Vereinigten Provinzen mit dem Wahlspruch: „Concordia res parvae crescunt.“, den Elzevir ebenso übernommen hat.
- 8) Zumthor, Paul: Das Alltagsleben in Holland zur Zeit Rembrandts, Leipzig, 1992, S. 130.
 - 9) Schurman, Anna Maria van: Eukleria, Altona, 1673.
 - 10) Die Familie Schurman war mit einigen Künstlern bekannt, u.a. mit dem Kupferstecher Crispijn van der Passe, dessen Tochter und Kupferstecherin Magdalena van der Passe Anna Maria van Schurman in den frühen 1630er Jahren das Kupferstechen beigebracht haben soll. Anna Maria van Schurman hat ebenso in anderen Techniken gearbeitet. (VanBeek, Pieta: Anna Maria van Schurman, Utrecht, 2010, S. 20).
 - 11) Non animi fastus, nec formae gratia suasit | Vultus aeterno sculpere in aere meos: | Sed si forte rudis stilus hic meliora negaret, | Tentarem prima ne potiora vice.
 - 12) Oculi, supercilia, frons, vultus denique totus, qui sermo quidam tacitus mentis est[...] (Cic. Pis.1)
 - 13) Gisbert Voetius, geb. 1589, gest. 1676
 - 14) Das Gymnasium illustre in Utrecht wurde 1636 als Universität anerkannt, zwei Jahre nach seiner Gründung.
 - 15) Spang, Michael: Wenn sie ein Mann wäre, Darmstadt, 2009, S. 61.
 - 16) VanBeek, Pieta: Anna Maria van Schurman, Utrecht, 2010, S. 62.
 - 17) Spang, Michael: Wenn sie ein Mann wäre, Darmstadt, 2009, S. 68.
 - 18) Schurman, Anna Maria van: Opuscula, Waesberge, 3.Auflage, 1652, Brief an Monsieur Spanheim vom 15. August 1648, S. 292.
 - 19) Claude de Saumaise, geb. 1588, gest.1653, war u.a. Professor in Leiden.
 - 20) Marie de Gournay, geb. 1565, gest.1645.
 - 21) Ein Brief von Anna Maria van Schurman an Marie de Gournay vom 26. Januar 1647 in franz. Sprache befindet sich in: Schurman, Anna Maria van: Opuscula, Waesberge, 3.Auflage, 1652, S. 282.
 - 22) Jan Lievens, geb. 1607, gest. 1674.
 - 23) Rembrandt, Self Portrait at the Age of 34, 1640.
 - 24) Van der Veen, Jaap: Patronage for Lievens' Portraits and History Pieces, in: Wheelock, Arthur K.: Jan Lievens. A Dutch Master Rediscovered, New Haven, 2008, S. 33ff.
 - 25) Van der Veen, Jaap: Patronage for Lievens' Portraits and History Pieces, in: Wheelock, Arthur K.: Jan Lievens. A Dutch Master Rediscovered, New Haven, 2008, S. 36.
 - 26) Wittmann, Reinhard: Geschichte des deutschen Buchhandels, München, 1991, S. 76f.
 - 27) Mathias van Somer, kein Geburts- und Sterbedatum bekannt. 1649 zuerst als Stecher nachweisbar, 1650 in Amsterdam, später Köln, 1656 in Nürnberg, 1666 in Regensburg (Thieme-Becker).
 - 28) Mathias van Somer hat ein Porträt von Ferdinand III. gestochen, das 1653 in Köln bei Gerhard Altzenbach erschienen ist. Im gleichen Jahr reiste Anna Maria van Schurman für mehrere Monate in ihre Geburtsstadt Köln. Als sie sich dort wegen einer Erbsangelegenheit aufhielt, kamen Gerüchte auf, dass sie zum Katholizismus konvertiert sei. (Spang, Michael: Wenn sie ein Mann wäre, Darmstadt, 2009, S. 155.)
 - 29) Der Kontakt zwischen Jean de Labadie und Anna Maria van Schurman verstärkte sich seit 1666. 1670 reiste die Labadisten-Gruppe, unter ihnen Anna Maria van Schurman, nach Herford und zwei Jahre später nach Altona, 1675 siedeln sie sich bei Wieuwerd an. 1678 stirbt Anna Maria van Schurman dort. (Spang, M.: Wenn sie ein Mann wäre, Darmstadt, 2009, S. 219.)

Vier Porträts:

- 1 Selbstporträt 1633, Kupferstich, Kunstsammlungen der Veste Coburg.
- 2 Selbstporträt 1640, Kupferstich, British Museum.
- 3 Kupferstich nach Jan Lievens, aus: Bibliotheca Chalcographica, Bd 9, 1664 s. o.
- 4 Kupferstich aus: Eukleria, 1673.

NANNA SEUSS, Niddatal-Assenheim

Zum Abschied von Prof. Dr. Klaus Westphalen

Prof. Dr. KLAUS WESTPHALEN ist am 3. Oktober 2015 kurz vor Vollendung seines 84. Lebensjahres verstorben. Mit ihm ist ein „Leuchtturm“ in der Präsentation unserer Fächer in der modernen Gesellschaft erloschen. Sein Licht ging an in jener kritischen Zeit, als das Schiff der Alten Sprachen durch das vom Pädagogen SAUL B. ROBINSOHN aufgewühlte Meer einer totalen Bildungsreform schlingerte. Damals in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts hatte der „Erfinder“ der Curriculumtheorie dem altsprachlichen Unterricht jeden Platz in einem nach seiner Idee angelegten Bildungskanon versagt. Westphalen und einigen tüchtigen Mitstreitern im DAV gelang es, im direkten Gespräch mit dem radikalen Reformen in Berlin das Zugeständnis abzurufen, dass nur dann für die klassischen Sprachen ein Platz im Curriculum einer zukunftsorientierten Schule bleibe, wenn deren Vertreter mit den Kategorien und Kriterien der neuen Theorie den Nachweis ihrer schulischen Relevanz nachzuweisen vermöchten. Was den Vertretern des Deutschen Altphilologenverbandes nachweislich gelungen ist. Dass damals in der Konsequenz dieser Verteidigung die sog. DAV-Matrix als die große, systematisch angelegte Zielvorgabe entstanden ist, erweist sich heute noch im Rückblick als Glücksstunde des altsprachlichen Unterrichts. Denn damals erfolgte eine Reform des Unterrichts in den Alten Sprachen an Haupt und Gliedern, wodurch alle seine Bereiche, angefangen von den Lehrplänen über die Lehrbücher bis zu den Prüfungsaufgaben, erfasst worden sind. In der neuen didaktischen Konzeption der Fächer hat HANS JOACHIM GLÜCKLICH einmal zu Recht die „Einheit des altsprachlichen Unterrichts“ erkannt. Dass diese im höchsten Maße schwierige Aufgabe gelungen ist, ist zu einem großen Teil Klaus Westphalen zu verdanken. Sein Vorzug war es, dass er als Pädagogikprofessor in Kiel und zugleich als leidenschaftlicher Didaktiker der Alten Sprachen die pädagogischen Bezugswissenschaften in eine enge Verbindung mit der

altsprachlichen Fachdidaktik bringen konnte, so dass allmählich die Integration der Alten Sprachen in die Bildungskonzeption des Gymnasiums gelang. Hierfür war Klaus Westphalen der Garant, insofern auch für viele Jüngere eine „Leitfigur“, wie es kürzlich ANDREAS FRITSCH ausdrückte.

Westphalens besondere Stellung als „Leuchtturm“ manifestierte sich in markanten Wirkungen:

- als **anerkannter Reformator**: Seine Kenntnisse in den pädagogischen Bezugswissenschaften brachte er in überzeugender Weise in die Diskussion über die Erneuerung des altsprachlichen Unterrichts ein. Erstmals wurde der Blick von außen auf die Fächer gerichtet, so dass diese mit den Mitteln der Allgemeinpädagogik in der Bildungsplanung verortet wurden. Beispielhaft war hier sein Beitrag zur Motivationslehre „Falsch motiviert?“, der den Schüler erstmals in das Zentrum der didaktischen Diskussion rückte. Ebenso maßgeblich waren seine Veröffentlichungen zu den Lernzielen des AU, die die Konzeption der Sprachlehrbücher und Lektüretexte kernhaft erneuerten.
- als **starker Motivator**: Westphalen war ein Lehrmeister von Rang. Was ihm wie nur wenigen eigen war, war seine Kunst, die theoretischen Konzepte und Erklärungsmuster der Allgemeinpädagogik auf das konkrete Fach, hier also auf Latein und Griechisch, zu beziehen, sie zu „applizieren“. Man konnte ihm spontan und aus Überzeugung folgen, mit ihm oder eigenständig auf dem eingeschlagenen Weg weitergehen. Wer ihm zuhörte oder seine Schriften las, stellte sich auf seine Seite. Er konnte dabei auch die Leistungen der anderen anerkennen, befördern und sie in ihrer Arbeit ermutigen. Nie ließ er es an anerkennenden Worten mündlich oder schriftlich fehlen.
- als **nachhaltiger Inspirator**: Westphalen war stets voll erfüllt von pädagogischem Optimismus. Er resignierte nicht, mochten auch

die Trends der Zeit seinen Vorstellungen von Erziehung allgemein und vom Lateinlernen im Besonderen noch so sehr zuwider laufen. Er stellte sich den Problemen der Zeit, darauf bedacht, die klassischen Fächer im Diskurs der Gesellschaft zur Geltung zu bringen, sie im Bedürfnisgeflecht einer zeitgemäßen Bildung festzumachen. Das hat er nachdrücklich in den beiden Veröffentlichungen „Basissprache Latein (1992) und zuletzt „Alles fließt – Weltpolitik und Zeitdiagnosen in Antike und Gegenwart“ (hg. 2010) demonstriert. Die Frage, die ihn bis in seine letzten Tage bedrängte, war: Was können die Fächer Latein und Griechisch leisten, gewissermaßen als Konstante im Strudel des immer hektischer verlaufenden Wandels von Welt und Gesellschaft? In den Überlegungen darüber und in seinem Engagement darin riss er andere mit.

- als **einfühlbarer Animator**: Nimmt man das Wort „*animator*“ in seinem ursprünglichen Sinne (als Verbalsubstantiv von *animare*: beseelen, moralisch prägen), so darf Westphalen auch dieses Wertprädikat für sich in Anspruch nehmen. Für Westphalen bedeutete „humanistische Bildung“ im echten Sinne des lateinischen Wortes *humanitas* „Bildung und Menschlichkeit“. Oft genug hat er dies schriftlich bekundet und in seinen Textinterpretationen zum Ausdruck gebracht. Doch dieser seinen Zugang zur Antike tragende Denkansatz blieb für ihn nicht nur die leitende Idee seines Antike-Verständnisses, er zeigte sie auch in seiner Person im Umgang mit den Menschen, vor allem mit den Kolleginnen und Kollegen. Was ihn in bewundernswerter

Weise auszeichnete, war seine *liberalitas*, sein freiheitliches und großzügiges Denken, das die Position auch des anderen, selbst wenn er sie ablehnte, nicht verurteilte. Er war kritisch, nie aber alles zerreißen. Nie kam ein aggressives oder gar bösertiges Wort aus seinem Munde. Dass er eben ein *vir vere humanus* war, werden ihm zweifellos alle, die ihm näher kamen, zugestehen. Auf nicht wenige übte er so prägenden Einfluss aus.

STEFAN KIPF hat in seiner Laudatio anlässlich des 80. Geburtstag (FORUM CLASSICUM 2/2011, 149f.) Klaus Westphalen angemessen gewürdigt; auch aus dieser Würdigung lässt sich schließen, dass man den Mann als ein „Unikat“, als eine einmalige Ausgabe, betrachten kann, weil er als Pädagoge, Philologe und Fachdidaktiker aus einer einmaligen Position heraus agieren konnte. Einen zweiten Westphalen gibt es nicht; es ist auch keiner in Sicht. Und er wäre dringend vonnöten. Deshalb ist der Tod Klaus Westphalens wegen seiner hohen Verdienste um die Alten Sprachen für uns Anlass zu größtmöglichem Dank. Sein Vorbild sollte aber alle, die sich ernsthaft um den Erhalt des altsprachlichen Unterrichts bemühen, auch in die Pflicht nehmen.

Für mich war Klaus Westphalen mehr als ein Kollege und guter Freund, er war mir, da wir in allen Belangen des altsprachlichen Unterrichts übereinstimmten, so etwas wie ein Bruder im Geiste. Deshalb macht mich sein plötzlicher Tod tief betroffen. Gewiss bleibt Prof. Dr. Klaus Westphalen nicht wenigen in vielfacher Weise in Erinnerung.

FRIEDRICH MAIER, Puchheim

Vergil-Preis für Prof. Dr. Werner Suerbaum

Prof. Dr. WERNER SUERBAUM ist von der *Accademia Nazionale Virgiliana* der *Premio Internazionale VERGILIUS 2015* verliehen worden. Er wurde ihm in Mantua im *Teatro del Bibiona* überreicht. Diese Ehrung ist gewiss ein Beleg für

den hohen Standard deutscher Vergil-Forschung. Dafür seien Werner Suerbaum die herzlichsten Glückwünsche ausgesprochen.

Im Namen des Deutschen
Altphilologenverbandes
FRIEDRICH MAIER, Puchheim

Hans-Joachim Glücklich zum 75. Geburtstag am 24. 1. 2016

Wien, Brüssel, Nîmes, Udine, Athen, Cambridge, Nijmegen, Coimbra, Philadelphia, Albuquerque, Los Angeles – sieht so ein Ruhestand aus? Ja! Denn nach seiner Pensionierung 2005 und seiner „Entpflichtung“ von seiner Lehrtätigkeit als Honorarprofessor in Heidelberg hat sich unser Jubilar einfach weiterhin selbst in die Pflicht genommen. HANS-JOACHIM GLÜCKLICH, der am 24. 1. 2016 seinen 75. Geburtstag feiert, ist der *elder statesman* des Lateinunterrichts. Der brillante Fachdidaktiker genießt in Europa und Amerika nach wie vor ein hohes Ansehen bei allen mit dem Lateinunterricht befassten Menschen. Sein Rat ist gefragt, seine Weitsicht und Kompetenz in allen didaktischen und methodischen Belangen unseres Faches sind nach wie vor der Maßstab. Und so dokumentiert er auf Vortragsreisen, durch Editionen und zahllose Publikationen, dass er nach wie vor die Buntheit und Vielfalt des Faches repräsentiert wie kaum ein anderer Didaktiker. Seine Arbeiten seit den 70er Jahren bilden – ausgesprochen oder unausgesprochen – für einen Großteil der wegweisenden fachdidaktischen Arbeiten den Fixstern. Zu allen Handlungsfeldern des Lateinunterrichts stammen wegweisende Arbeiten von ihm.

Doch der Ehrenbürger von Chios, Homeropolis und Oinussae hat sich nie mit dem Erreichten zufrieden gegeben; ungebrochen sind seine Begeisterungsfähigkeit, seine Innovationskraft und sein Engagement für das, was ihm so am Herzen liegt: für guten Lateinunterricht.

Seine Anteilnahme an der Schulpraxis, aus der er 2005 ausschied, ist nach wie vor bemerkenswert. Als ich ihm vor einiger Zeit ein Gedicht schickte, das eine Schülerin, kreativ auf CATULLS

passer-Gedicht c. 2 reagierend, entworfen hatte (aus dem *passer* wurde ein Handy, das die Frau zärtlich liebkost), reagierte Glücklich euphorisch mit einem sechseitigen Schreiben, in dem er das Schüler-Gedicht nach allen Regeln der Kunst analysierte, interpretierte und würdigte. Die Begeisterung der Schüler war groß, als ich dieses Schreiben im Kurs verlas. Sein Schreiben endete mit den Worten: „Latein macht halt Spaß im Geist und im Gefühl.“ – Diesen Spaß strahlt Hans-Joachim Glücklich auch heute noch aus. Seine neuesten Textausgaben in der Klett-Reihe ‚*Libellus*‘ sind ausgesprochen anregende Schülerausgaben wie fachdidaktische Kompendien gleichermaßen.

Der Mann hat Stil, Klasse und Niveau. Er stellt an sich und andere höchste Anforderungen. Gepaart mit seiner Lebensfreude, seiner Heiterkeit und Begeisterungsfähigkeit machte ihn das zum idealen Lehrer, und es sichert ihm nach wie vor bei seiner Vortragstätigkeit beeindruckte Auditorien.

Persönlich verdanke ich ihm sehr viel; noch heute gibt es nicht eine Lateinstunde, die ich halte, die nicht durch seine hervorragende Ausbildung geprägt wäre und seinen Geist atmet.

Hans-Joachim Glücklich hätte es wahrlich verdient, sich auszuruhen, aber dieser Mann ruht in seinem Schaffen.

Im Namen des Deutschen Altphilologenverbandes und aller Kolleginnen und Kollegen freue ich mich, Herrn Glücklich unsere besten Wünsche zu seinem 75. Geburtstag auszusprechen. Mögen Gesundheit, Erfüllung und Lebensfreude ihm noch lange erhalten bleiben!

ANDREAS HENSEL, Langen

Der Altsprachliche Unterricht 5/2015 „Übersetzen“. Der Band stellt den letzten Teil der AU-Trilogie zur Textarbeit dar (6/2013: Texterschließung; 5/2014: Textinterpretation). Im kurzen BASISARTIKEL „Übersetzen lehren und lernen“ (S. 2-5) weist RAINER NICKEL auf die unterschiedlichen Anforderungen an eine professionelle Übersetzung (nach FUHRMANN u.a.) und an eine Schülerübersetzung hin, zunächst unnötig rüde („Unverständliches Gestammel ist weniger zu akzeptieren als Fehlerhaftigkeit“, S. 3), dann mit der bekannten Formulierung: „Der fiktive Adressat einer Schülerübersetzung ist ein an der Antike interessierter Leser ohne lateinische Sprachkenntnisse“ (ebd.). Es folgen ein Katalog mit im Unterricht klar zu vermittelnden Anforderungen (zur Lexik, Syntax, muttersprachlichen Kompetenz, Äquivalenz usw.) sowie einige Beispiele für „Übersetzbares und Unübersetzbares“ (etwa Anapher vs. Hyperbaton). Auf Übersetzungsmethoden oder den Dreischritt von Texterschließung, Interpretation und Übersetzung wird leider nicht mehr eingegangen; und wenn Nickel den letzten Abschnitt mit dem Hinweis beginnt, dass „neuerdings wieder die Paraphrase empfohlen wird“ (S. 5) und sich dabei auf einen Titel von 2003 beruft (nur eine Literaturangabe zu OVID ist jüngerem Datums), so stellt sich dem Leser die Frage, ob man hier mit dem AU auf der Höhe der Zeit ist. – Um so wichtiger, dass ANDREAS HENSEL gleich zu Beginn seines Beitrags „Vitam quae faciant beatiorem – machbares Lebensglück. Martial übersetzen als Prozess“ (S.6-17) die Abkehr vom Primat der Übersetzung noch einmal deutlich formuliert: „Die Übersetzung stellt lediglich eine Form von Dokumentation von Textverständnis neben anderen dar. Nicht jeder Text muss übersetzt werden, um ihn zu verstehen. Wohl aber muss ein Text verstanden werden, bevor man ihn übersetzen kann“ (S. 6). Mit KUHLMANN unterscheidet Hensel dann die verschiedenen, den Schülern bewusst zu machenden Äquivalenzen als Übersetzungsziele (sprachlich-formal, ästhetisch, pragmatisch, semantisch). Am Beispiel von MARTIAL 10,47 wird überzeu-

gend demonstriert, wie durch einen textexternen Einstieg (Bild), Texterschließung nach Feststellung des Themas (glückliches Leben), Interpretationsaufgaben und eine mündliche Arbeitsübersetzung unter Nutzung schüleraktivierender Lernformen die Voraussetzungen für eine ziel sprachliche und schließlich „wirkungsgerechte“ (und damit freiere) Übersetzung geschaffen werden. – Als „Wege zu einer angemessenen Übersetzung“ (S. 18-23) stellt KARL-HEINZ NIEMANN am Beispiel von PETRON (Sat. 111, 10-13) zunächst die gründliche Revision einer ersten Arbeitsübersetzung vor, dann – nicht überraschend – als den besseren Weg eine Vorerschließung (ausführliche Tafelbilder zu Personen und Handlung), gefolgt von einer „Verfeinerung des Grobverständnisses“ (S. 21) durch interpretatorische Überlegungen vor der abschließenden Übersetzung. Methodische Hinweise zur konkreten Umsetzung (Impulse, Sozialformen usw.) fehlen allerdings weitgehend. – Ganz im Vordergrund steht die Methodik dagegen bei JOACHIM SCHMIDTS Ausführungen zum Verfahren „Moderator et Scriptor“ (S. 24-35): Hier fungiert ein Schüler als *moderator*, der das Übersetzungsgespräch frontal steuert, und ein weiterer Schüler als *scriptor*, der die Übersetzungsversion an der Tafel festhält und auf Verlangen der Gruppe verschiedene, vom Lehrer präparierte Hilfen („Joker“) aufdeckt. Erst am Schluss weist der Lehrer ggf. auf nötige Korrekturen hin. Neben einer Übersicht „Vor- und Nachteile der moderator-et-scriptor-Methode“ liefert Schmidt Beispiele für Latein (PHAEDRUS 3,7) und Griechisch (zu „Kantharos“, Lektion 24). Eine interessante, engagiert vorgestellte Organisationsform („Übersetzungsmethode“ auf S. 24 ist missverständlich), die auch soziale Kompetenzen fördert und zum Ausprobieren anregt. – „Dies dem Tuenden ein Wunderzeichen. Flexible Verfahren und wechselnde Sozialformen beim Übersetzen im Lateinunterricht“ (S. 36-43): Mit dem Obertitel seines Beitrags möchte DIETRICH STRATENWERTH vor der zunächst „wortwörtlichen Übersetzung“ in Reinform warnen, wie sie etwa 1924

G. ROSENTHAL propagierte. Im Folgenden wird ein Übersetzungsverfahren vorgestellt, dem alle Schüler, wenn auch mit individueller Gewichtung, folgen sollen (mit Merkblatt, S.43): In einem ersten Durchgang werden Vokabelbedeutungen geklärt und dabei bereits Hypothesen über den Inhalt aufgestellt. Nach einer – in der Praxis oft zu kurz kommenden – Phase der Vorentlastung (Überschrift, Einleitung, Bilder, Vorwissen zu Autor und Genus) erfolgt dann Einzel- oder Gruppenarbeit (im Kern nach LOHMANN'S Dreischritt-Methode). Für die Gruppenarbeit gibt es den „Satzanalytiker“, den „Blocksynthetiker“, den „Hermeneuten“ und den „Vokabeladministrator“ (ebenfalls mit Merkblatt; begrifflich recht abgehoben, aber auch der Hausmeister ist ja inzwischen ein *facility-manager*). Will sich bei der Übersetzung kein Sinn einstellen, wird ein Check der Prädikate im Sinne der Konstruktionsmethode nachgeschoben. Beide Merkblätter sind sicherlich gut durchdacht und gemeint, doch sind Zweifel angebracht, ob Schüler die strenge Rollenverteilung bei der Gruppenarbeit einhalten können bzw. wollen; für die Anweisungsflut des Merkblattes zur Übersetzung gilt ganz sicher, dass Schüler sie erst „mit regelmäßiger Übung verinnerlichen und zunehmend selbstständig anwenden können“ (S. 38). – In seinem Beitrag „Vom lauten Lesen zum Verstehen und Übersetzen“ (S. 44-47) geht es KLAUS DIETZE nicht um das segmentierend-sinnbetonte Vorlesen des Lehrers, sondern um ein „Er-Lesen“ durch den Schüler, bei dem bereits Zusammengehöriges und erste Strukturen erfasst werden (etwa durch Konnektoren), später, bei geschärftem Blick und Gehör, auch mancher A.c.I. und Abl.abs. Dieses erste Leseverständnis soll der Schüler stets mit Hilfe der Formulierung: „Es ist die Rede von ...“ dokumentieren. So wird zunächst „nicht mehr als Grundlegendes festgehalten [...] Gleichzeitig ist der Schritt zu einer zielsprachenorientierten Übersetzung nicht mehr weit.“ (S. 47). – Um gekürzten Studentafeln und immer später beginnendem Lateinunterricht zu begegnen, schlägt WILFRIED LINGENBERG Standardübersetzungen mit kurzen, leicht erlernbaren Regeln als Grundlage für die Rohübersetzung vor („Zum Konzept der ‚Standardübersetzung‘“, S. 48-53). Einiges

dürfte längst gängige Praxis sein (beim A.c.I. „dass“, beim Abl. abs. „während“ bzw. „nachdem“). Beim P.c. kann eine „wörtliche“ Übersetzung sicherlich erste Orientierung bieten und die muttersprachliche Kompetenz stärken (S. 51), wird bei heutigem Sprachgefühl allerdings selten in der Endfassung stehen. Zu den weiteren Vorschlägen (N.c.I., nd-Formen, PFA, quisque) werden die Regeln dann weniger griffig, nötige Ausnahmen häufiger, so dass sich die Frage der Lernökonomie stellt. Wichtig ist in jedem Fall, dass die Schüler nicht bei der Standard- bzw. Rohversion stehenbleiben, sondern eine Überarbeitung vornehmen, wie es LINGENBERG am Beispiel von PLINIUS, *Ep.* 1,1-2 vorführt. – Im AU EXTRA zeigen THERESA THIEMEIER und MAGNUS FRISCH neue Aspekte eines bekannten Verfahrens auf („Die kolometrische Methode – mehr als nur Nebensätze einrücken“, S. 54-61), indem sie auch satzwertige Konstruktionen als Kola verstanden und im Einrückverfahren berücksichtigt wissen wollen. Gelungen ist der Schülerarbeitsbogen (S. 61) insofern, als er einen klaren Schwerpunkt auf den „Knackpunkt“ für das Funktionieren der Methode, nämlich das Erkennen „nebensatzeinleitender Wortarten (Subjunktionen, Relativpronomina, indirekte Fragepronomina und -adverbien“, S. 59) setzt. Jedoch scheint der Kolon-Begriff nicht weit genug reduziert, wenn auch satzstrukturierende Korrelativa (13 Stück) als „Auslöser“ aufgenommen werden. Dies kann die Textgestalt zu unübersichtlich machen. Ein zweites Problem nennen die Autoren selbst: „die Schwierigkeit der Einrückung ohne einen Computer“ (S. 60). – FAZIT: Ein gehaltvoller und anregender AU-Band mit Praxisrelevanz, wenngleich nur HENSEL und NIEMANN den vom AU zunächst so vehement propagierten Dreischritt „Vorerschließung – Interpretation – Übersetzung“ (als „Krönung der Textarbeit“) aufgegriffen haben.

ROLAND GRANOB'S

Beim Titelthema in Nr. 5/2015 der Zeitschrift **Antike Welt** geht es um „Das Schiffswrack von Antikythera“. Anlässlich der Basler Sonderausstellung „Der versunkene Schatz. Das Schiffs-

wrack von Antikythera“ erzählen die Autoren dieses Heftes die Geschichte eines Schiffs, das um 70/60 v. Chr. in einem Sturm bei der Insel Antikythera, in der Nähe von Kreta, sank. Das Transportschiff war auf dem Weg von Griechenland nach Italien. Es hatte griechische Kunst für den römischen Markt an Bord: Herausragende Skulpturen aus Marmor und Bronze, darunter das weltberühmte Bildnis eines Philosophen, sowie Goldschmuck, silberne Münzen und Gefäße, reich verzierte Gläser, prächtige Möbel und Transportamphoren. Außerdem fand man am Meeresgrund eine rätselhafte Maschine, bestehend aus bronzenen Zahnrädern. Der sog. Mechanismus von Antikythera gilt als eine Art Urcomputer und als eine der wichtigsten Entdeckungen in der Geschichte der Archäologie. Was man alles genau damit machen konnte, darüber rätseln Forscher bis heute. Klar ist, dass der Apparat ein Modell ist für die Bewegungen von Sonne und Mond und damit eine Art Kalender (s. u.). Die Ausstellung präsentiert nicht nur die sensationelle Schiffsladung, sondern erzählt, warum das Schiff von Griechenland auf dem Weg nach Rom war. Im 1. Jh. v. Christus war Rom zur neuen Weltmacht aufgestiegen. Die Römer importierten Luxuswaren für ihre Villen, aber auch Technologie aus Griechenland, die ihnen half, ihre Vormachtstellung zu behaupten. – E. DOZIO, „Der Zeitgeist von Antikythera – Schiffe, Skulpturen, Kultur“, 8-12. – L. GORGERAT und T. LOCHMAN, „Das Schiffswrack von Antikythera im Kontext der antiken Meerestransporte“, 13-19. – B. FOLEY, „Rückkehr nach Antikythera – Ein Erfahrungsbericht zur Grabung im Jahr 2014“, 20-26. – Y. BITSAKIS, „Ein antiker mechanischer Kosmos – Der Mechanismus von Antikythera“, 27-32; der 1902 gefundene Mechanismus ist eines der erstaunlichsten Objekte, das aus der Antike überliefert ist. Seine Erforschung gab lange Zeit Rätsel auf. War es ein Astrolabium? Ein Planetarium? Ein Instrument zur Berechnung des Kalenders oder vielleicht doch ein Navigationswerkzeug? Heute wissen wir: Es ist der älteste bekannte astronomische und kalendarische Rechner. Man nennt ihn gerne auch den ‚ersten Computer der Welt‘. – ANDREA BIGNASCA und MARIA LAGO-
GIANNI-GEORGAKARAKOS, „Das Schiff von Anti-

kythera und seine Erforschung – Das Konzept der Ausstellung in Basel“, 33-36. – Ferner sind zu notieren: ANJA LUDWIG, „Kampf um Troja – Die Münchner Ägineten mit den Ergänzungen Thorvaldsens. Sonderausstellung im Alten Museum zu Berlin“, 37-39. – JUTTA DRESKEN-WEILAND, „Frühe Christen und frühchristliche Caritas – ‚Denn die Worte der Mittellosen richteten sich auf leichtem Weg an das Ohr Gottes ...‘“ (Zur Paderborner Ausstellung „Caritas. Nächstenliebe von den frühen Christen bis zur Gegenwart“), 42-47. – M. LINDNER, „Echt unecht – Plebs und die Antike zwischen Historienfilm und Sitcom“, 73-77; Anachronistische Brüche und die gezielte Über- oder Untererfüllung von Konventionen machen die Serie Plebs zu einem interessanten Beispiel für den Umgang mit der Antike im Film.

Das Heft 78/4. Quartal/2015 der Zeitschrift **Welt und Umwelt der Bibel. Archäologie & Geschichte** ist dem Thema „Wer waren die ersten Christinnen?“ gewidmet. Beim Lesen des Neuen Testaments und von Quellen aus der Zeit der frühen Kirche stellt sich als erster Eindruck ein, dass diese Zeit vorrangig von Männern „bevölkert“ war. Wenn man die Zeugnisse allerdings mit Aufmerksamkeit für Frauenbiografien betrachtet, fällt es wie Schuppen von den Augen: Überraschend viele Frauen werden genannt, auch Details aus ihrem Leben, die man leicht übersieht oder überliest. So werden hier Frauengestalten der ersten Jahrhunderte des Christentums vorgestellt: von Jesus faszinierte Jüngerinnen, angesehene Diakoninnen, verehrte Prophetinnen, wohlhabende Patroninnen, todesmutige Märtyrerinnen, einflussreiche Witwen. Die Themen und Autoren im einzelnen: M. LEUTZSCH, „Jesu Studentinnen und Unterstützerinnen. Frauen, die Jesus begegnet sind“, 8-14. – LUZIA SUTTER REHMANN, „Männer, Frauen und Kinder in der Jesusbewegung. Eine solidarische Gemeinschaft“, 16f. – KATHY EHRENSPERGER, „Wie lebten Lydia, Priska und Chloë? Frauenalltag im Römischen Reich“, 18-25. – T. JANTSCH, „Schweigend und verschleiert. Ein frühchristliches Frauenideal?“, 26-31. – M. LAU, „Im Schatten des Paulus? Die vielen Gesichter der Thekla“, 32-35. – SILKE PETERSEN, „Wenn Frauen männlich werden (sollen). Hierarchie der Geschlechter?“, 36f. – P. LAMPE und

HEIDRUN MADER, „Prophetinnen in Phrygien. Die Bewegung des Montanismus“, 38-41. – Interview: „Ach ja, die These von der Ausnahmefrau!“ Ein Gespräch mit der Bibelwissenschaftlerin UTE E. EISEN, 42-45. – KATHARINA GRESCHAT, „So vielfältig wie das Leben. Frauenbiografien der ersten Jahrhunderte“, 46-51. – „Unangepasst, einflussreich, todesmutig. Überlieferte Porträts frühchristlicher Frauen“, 52f. (27 Kurzporträts, entnommen der „Prosopographische Frauenliste des christlichen Ostens“, erstellt von J. HOFMANN, vgl. <http://ku.de/thf/akg/projekte> – hier kann man die Lebensangaben Hunderter weiterer Frauen nachlesen). – HEIKE GRIESER, „Gegen alle Konventionen. Die ersten Asketinnen“, 54-59. – A. MÜLLER, „Witwen und Diakoninnen. Weibliche Ämter in den ersten Kirchenordnungen“, 60-63.

Das Heft 3/2015 der Zeitschrift *Circulare* (vgl. www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/Circulare_2015_3.pdf) beginnt mit der Gratulation der Gemeinschaft der österreichischen Lateinlehrer/innen zur „Hohe(n) Auszeichnung für Professor Friedrich Maier“. – P. GLATZ informiert über die 27. Bundesolympiade Latein und Griechisch 2015 in Kremsmünster: „Verba per aevum vigentia – Jahrtausendworte“ (2-4). – W. PIETSCH verweist unter dem Titel „Besuch bei Merkur, Mars und Co“ (5-7) auf eine Ausstellung in Eisenstadt und ein gelungenes Begleitbuch dazu (Merkur, Mars und

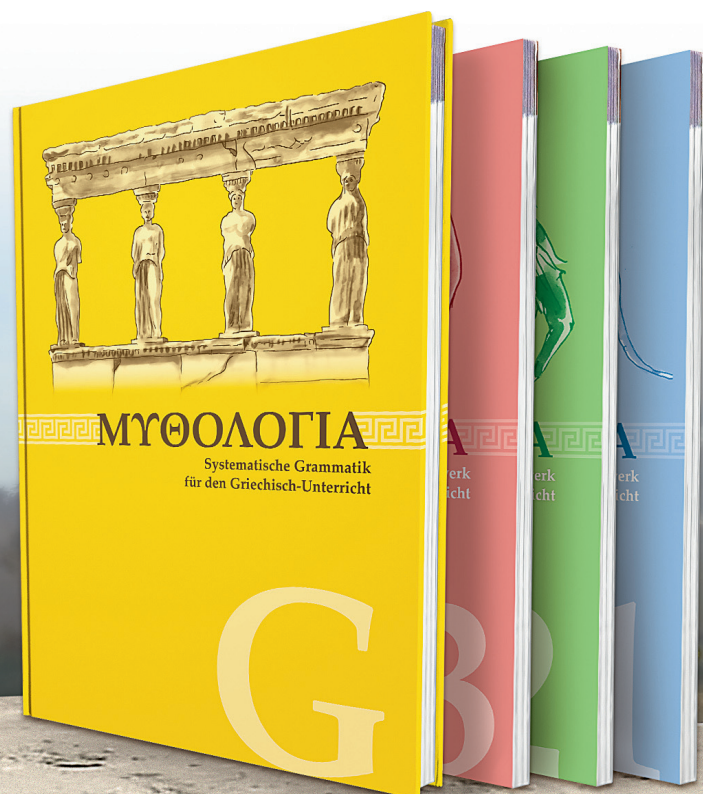
Co. – Vom Mythos zur Marke, Eisenstadt 2015, 204 S., 20 €). – RENATE OSWALD stellt auf Seite 7 ein neues Instrument für Lehrkräfte vor, mit dem sie evaluieren können, „in welchem Ausmaß die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten bei ihren Schülerinnen und Schülern vorhanden sind“, quasi um eine Standortbestimmung am Beginn des zweiten bzw. dritten Lateinlernjahres durchzuführen. Der Selbsttest ist im Netz abrufbar (unter <https://www.bifie.at/node/3067>). – MICELE ALBUS stellt in ihrem Artikel „Wo Latein noch lebt: religion.ORF.at (18.7.14)“ DANIEL GALLAGHER vor, der im Vatikanischen Staatssekretariat mit einem Team von 20-30 Personen für sämtliche lateinische Publikationen zuständig ist. (S. 8-9). – P. GLATZ und A. THIEL stellen unter dem Titel „European Symbols. United in Diversity. A schoolbook for European Students“ (10-12) die gleichnamige Neuerscheinung vor, die ein Ergebnis eines Kooperationsprojektes der Euroclassica und der Amici Linguae Latinae ist. – RENATE OSWALD gibt einen Hinweis auf einen hilfreichen Reisebegleiter in der *Urbs Aeterna* (vgl. <http://www.projekt-rom.at/4901.html>). – Übrigens finden Sie eine Zusammenstellung der Inhaltsverzeichnisse der Zeitschrift *Circulare* der Jahrgänge 1993 bis heute in chronologischer Reihenfolge unter der Adresse: <https://www.klasphil.hu-berlin.de/de/fachgebiete/didaktik/indices/zeitschriften-und-reihen/circulare>

Sie ist da!

Die systematische Grammatik zum dreibändigen MYΘΟΛΟΓΙΑ-Lehrwerk

- ◆ viele übersichtliche Formentabellen
- ◆ umfangreicher Syntax-Teil
- ◆ alle Beispiele mit MYΘΟΛΟΓΙΑ-Vokabular und Übersetzung
- ◆ 112 Seiten, Flexcover, 24,- €
- ◆ ein wertvoller Begleiter über die Schulzeit hinaus

Anfragen und Bestellungen bitte an:
KWR-Stiftung, kontakt@kwr-stiftung.de oder
NAV, mythologia@NAVonline.de



In **Die alten Sprachen im Unterricht** 2/2015 empfiehlt H. KLOIBER den Band 49 der Reihe „Dialog Schule – Wissenschaft. Klassische Sprachen und Literaturen“, herausgegeben von ROLF KUSSEL, mit dem Titel „Augustus. Kunst, Kultur und Kaisertum“, erschienen im Kartoffeldruck-Verlag Kai Brodersen (vgl. <http://www.kartoffeldruck-verlag.de/>) mit zehn gewichtigen Beiträgen, knapp 300 Seiten und einem Selbstkostenpreis von 8 €. – VERENA RIEDERER untersucht „Die Rolle des technischen Fortschritts in der ambivalenten Vater-Sohn-Beziehung von Dädalus und Ikarus bei Ovid (Ars amatoria, Metamorphosen) und in ausgewählten Rezeptionsdokumenten. Interpretation und didaktische Umsetzung“ (4-41).

Heft 2/2015 der Zeitschrift **Scrinium. Alte Sprachen in Rheinland-Pfalz und im Saarland** präsentiert von MELANIE KOCH und KATHARINA ZIERLEIN eine „Entdeckungsreise auf dem Forum Romanum – Eine handlungs- und produktorientierte Rallye zum Herzstück jeder Romreise“ (3-28; die Schülermaterialien stehen auf der Homepage www.dav-rlp.de zur Verfügung). – Das Programm für eine klassische Griechenlandtour stellen CAROLIN RÖSER, A. MANCHEN und J. FRISCH zusammen: „(Inter)Aktiv auf den Spuren der Antike – Studienfahrten nach Griechenland“ (29-40).

Im **Mitteilungsblatt des DAV, LV NRW, Heft 2/2015**, geht es im ersten Beitrag von N. MANTEL um die Abschaffung des Latinums für das Lehramtsstudium in NRW: „Vom Gymnasium zum Gumminasium?“ (4-9). – Es folgt die Rede von G. KUBE anlässlich der Ehrung der Siegerinnen und Sieger beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen in Voerde (9-11). – H.-H. RÖMER blickt in „Der Bundeswettbewerb Fremdsprachen Latein in NRW 2015“ (14-23) auf die erfolgreich absolvierte Wettbewerbsrunde 2015 des BWFS zurück

und gibt Informationen für 2016 (Anmeldung bis 6.10.2015, Klausurtag ist der 21.1.2016, Vorbereitungsthema ist das „Theater in der antiken Welt“). – CHR. WURM, „Gäste aus dem Götterhimmel – das Geschehnis von Lystra (Apostelgeschichte 14) und die Geschichte von Philemon und Baucis“ (25-41) thematisiert die reale Möglichkeit des Götterbesuchs auf Erden in der Antike und kontrastiert biblische Texte mit Belegstellen aus der antiken Literatur.

In **Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg, Heft 3/2015**, (nur online unter: <http://lgbb.davbb.de/inhaltsverzeichnis-3-2015/archiv/2015/heft-3>) ziehen GERLINDE LUTTER und A. WENZEL ein Resümee zum 14. Wettbewerb Lebendige Antike: „Antike und Film: Ein Rückblick auf den diesjährigen Wettbewerb ‚Lebendige Antike‘ des DAV Berlin-Brandenburg“, 59-63. – A. GERLACH und S. BENKERT beschäftigen sich mit der Frage, wie man dem mangelnden Interesse für eine dritte Fremdsprache begegnen kann: „Drei Sprachen – ein Kurs: Der Europa-Gedanke im fremdsprachlichen Unterricht – ein Pilotprojekt“ (Teil 1 der vierteiligen Artikelreihe), 64-69. Mehrsprachigkeit sollte als Chance begriffen werden. Zwischen den gesetzlich und theoretisch verankerten Grundlagen und der pädagogischen Wirklichkeit treten jedoch oft große Differenzen auf. Um dem entgegenzuwirken, entstand an der Tagore-Schule Berlin das Profil des „Europakurses“. In einzelnen Trimestern soll es Schülern ermöglicht werden, zwei für sie neue Fremdsprachen kennen zu lernen – eine Herausforderung für die Unterrichtsplanung und gleichzeitig eine zusätzliche Chance. – Den Beitrag „14. Wettbewerb Lebendige Antike – Impressionen eines Jurymitglieds“, 70-74, verfasste STEFANIE HAUPT.

JOSEF RABL

Besprechungen

Friedrich Maier, *Der Westen im Aufbruch. Antike Brücken nach Europa. Zur Aktualität der klassischen Sprachen und Literaturen. Festschrift zum 80. Geburtstag.* Herausgegeben und gestaltet von Rudolf Henneböhl. Ovid-Verlag: Bad Driburg 2015, 280 S., EUR 22 (ISBN 978-3-938952-21-1) (Es gibt auch eine Studienbuch-Version, ohne die Jubiläums-Zutaten, 240 S., EUR 20,-, ISBN 978-3-938952-23-8).

FRIEDRICH MAIER, Autor zahlreicher Monographien, Aufsätze, Schullektüren und einer der anerkanntesten Fachdidaktiker im deutschsprachigen Raum, hat in seiner Festschrift zum 80. Geburtstag eine Reihe von Beiträgen zusammengestellt, die aus Fest-, Kongress- und Kulturvorträgen hervorgegangen sind, die er seit 2010 gehalten hat. Wie sehr Prof. Maier für seine herausragenden Leistungen geschätzt wird, ist auch an der Verleihung des Bundesverdienstkreuzes ersichtlich (Juli 2015). In seinem Opus hat der Jubilar 13 Beiträge vereinigt, in denen die wichtigsten Anliegen, die er jahrzehntelang verfolgte, zur Sprache kommen. An diese Abschnitte schließen sich Berichte zur „Abschiedsvorlesung“ an der Universität Innsbruck (244-247), die Laudatio von GERHARD HEY (248-255), Angaben zur Vita des Autors (256-257), sein Schriftenverzeichnis (258-279) sowie der Bildnachweis (280) an. RUDOLF HENNEBÖHL hat den Band nicht nur herausgegeben, sondern auch gestaltet. Dazu wurden zahlreiche Farbfotos ausgewählt, die die inhaltlichen Aussagen der Texte vortrefflich unterstützen. Gemälde aus den wichtigsten Epochen bis zur aktuellen Gegenwart veranschaulichen prägnant die Themen und Motive, die in den Beiträgen erläutert werden.

Das Bild auf dem Einbanddeckel zeigt die Engelsburg (Castel S. Angelo) und die Engelsbrücke (Ponte S. Angelo). Dies ist bereits ein entscheidendes Indiz für die Intention von Friedrich Maier (M.), die er mit der Publikation des Bandes verfolgt: Brücken zu bauen. Verbindungen herzustellen zwischen verschiedenen Bereichen hat M. in seinen zahlreichen Werken, auch in den Beiträgen des vorliegenden Bandes,

stets erfolgreich versucht. G. HEY hat es in seiner Laudatio unternommen, diese Brücken näher zu beschreiben, die für M. immer wieder von großer Bedeutung waren und sind: Fachlichkeit und Pädagogik, didaktisches Denken und methodisches Handeln, Wissenschaft und Werte, Antike und Gegenwart (250-255). Wichtig für die zukünftige Existenz der alten Sprachen ist in der Tat, von der Gegenwart auszugehen und zu prüfen, was antike Texte uns Heutigen noch zu sagen haben. Wer die Gegenwart verstehen will, muss den Traditionen von der Antike an nachgehen. Für M. ist ebenfalls wichtig, dass die Wissenschaft Werte anerkennt. Für die Auswahl der im Unterricht zu behandelnden Texte ist ein entscheidendes Kriterium, dass die Schüler das *H u m a n u m* entdecken; für M. bedeutet dies, dass die Schüler zur Toleranz erzogen werden, „zum Verständnis von Menschen anderer Kulturen, zur Achtung der Würde des Menschen, zur

Latein-Vokabel am Handy lernen!

Die **VERITAS-Vokabeltrainer-App** kann **gratis** in einem App-Store aufs Smartphone geladen werden. Ein Gratis-Testwortschatz ermöglicht das Ausprobieren der App.

Der **kostenpflichtige vollständige Wortschatz** stellt genau die richtigen Vokabel zum Schulbuch zur Verfügung (In-App-Kauf).

Ob langfristiges Lernen mit dem Tagestraining, zielgerichtetes Lernen mit dem Extratraining oder spielerisches Lernen im Spielemodus, unser Vokabeltrainer verfestigt die **Vokabel langfristig im Gedächtnis**.

Intensives **Tagestraining**

Bebildung der **Vokabel**

Extratrainig für Prüfungen

Umfangreiches **Wörterbuch**



Erhältlich im **Google Play Store**, **Windows Phone Store** und **Apple App Store!**

Wertschätzung des Friedens“ (253). Bei der Konzeption der zahlreichen Lehrwerke und Schullektüren hat M. stets bewiesen, dass er methodisches Handeln und didaktisches Denken eng verzahnt. Vergleicht man ältere Lektüreausgaben mit denen, die M. in den von ihm herausgegebenen Reihen (Antike und Gegenwart, Auxilia, um nur zwei Beispiele zu nennen) publiziert hat, wird der innovative Charakter schnell deutlich (Bilder, unterstützende Texte, Analyseskizzen und zielführende Aufgabenstellungen). Fachlichkeit und pädagogische Überlegungen werden verbunden, wenn M. dafür eintritt, die antiken Texte nicht um ihrer selbst willen im Unterricht behandeln zu lassen, sondern die Schüler mit den antiken Ideen vertraut zu machen, damit sie in der heutigen Zeit Orientierung finden, ihre Persönlichkeit entfalten, Denkmodelle kennenlernen und diese für sich fruchtbar machen können.

Neben dem Humanum ist die zweite wichtige Thematik Maiers Europa. Im Vorwort beschreibt er knapp und präzise die aktuelle Lage Europas und welche Rolle die Kenntnis der alten Sprachen und Literaturen für die Bewältigung der zahlreichen Probleme spielen können. Maier formuliert es kurz und bündig: „Ohne die Antike ist Europa nicht zu haben“ (6). Um noch einmal auf den Titel des Buches einzugehen, möchte ich den ersten Teil zitieren: „Der Westen im Aufbruch. Wie aktuell diese Gedanken sind, zeigen die gegenwärtigen Veränderungen in Europa. Jeder Schüler sollte daher die Gelegenheit erhalten, die Wurzeln Europas näher zu beleuchten und „auf diese Weise die Identität Europas in den Blick zu nehmen“ (6). Dies beschreibt Maier als das Hauptziel seiner Festschrift.

Europa und das Humanum durchziehen die Beiträge wie ein roter Faden. Grundlegerend sind die Gedanken, die M. im ersten Beitrag (Europas Weg nach Europa, 8-30) liefert. Jeder, der sich mit der Geschichte, mit der Begrifflichkeit und der Entwicklung Europas befassen will, sollte diese Zeilen aufmerksam lesen. M. liefert Informationen zu geographischen Aspekten, berücksichtigt politische Aussagen verschiedener Autoren, erläutert, warum sich die mythologische Figur Europa als Symbol für Europa konstituiert hat und wie das Verhältnis zwischen der Europa

(mythologische Figur) und dem Europa (Kontinent) zu sehen und zu bewerten ist. In diesem wie auch in den anderen Beiträgen sind zahlreiche Bilddokumente abgedruckt, die das im Text Erläuterte visuell unterstützen. Literaturhinweise am Ende des Beitrags bieten Anregungen, sich weiter mit einzelnen Detailfragen zu befassen. Hier zeigt M. seine Begabung und seine Fähigkeit, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen, in Nachbardisziplinen Anregungen und Ideen aufzuspüren und für die alten Sprachen fruchtbar zu machen. Auch in anderen Beiträgen finden sich Beobachtungen zum Thema Europa, das M. auch gerne mit seinem Lieblingsautor OVID verbindet. Im neunten Beitrag: „Ein Goldschmied der Worte verbindet Europa“ (147-170) erläutert M. Ovids Metamorphosen und ihre unvergleichliche Wirkkraft. Mythologische Aspekte stehen auch im folgenden Beitrag im Focus der Überlegungen: „Krieg und Menschlichkeit. Wie passen sie zusammen? Die Ilias und die Aeneis in ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung“ (111-130).

Philosophische und moralische Aspekte werden in einigen Beiträgen behandelt „Die Morgenröte der Vernunft. Unheilsbotin am Horizont der Ägeis?“ (31-42); „Was bist du, Mensch? Schrecklich oder wunderbar? Das Gewissen als handlungsleitende Kraft“ (43-58); „Tugenden und Werte der westlichen Welt. Die Wurzeln der christlich-abendländischen Lebensordnung“ (59-76; vgl. F. Maiers Beitrag im vorliegenden Heft), „Den Menschenrechten auf der Spur. Universelle Prinzipien – mühsam errungen, stets umstritten“ (77-94); „Welch ein feiner Epikureismus...! Ein antikes Glücksmodell heute en vogue?“ (171-186).

Staatsrechtliche Fragen stehen im folgenden Beitrag im Vordergrund: „Das Ungeheuer aus dem Meer. Der Staat – Liebesgemeinschaft oder Verteidigungsbündnis?“ (95-110), während der Rezeption antiken Gedankenguts in zwei Beiträgen exemplarisch Rechnung getragen wird: „Carmina Burana – Roms Musen im finsternen Mittelalter. Mit Carl Orff gegen den ‚Rausch des Vergessens‘“ (187-210) und „Bettelmönch und Straßenphilosoph. Franziskus und Sokrates – Leitbilder Europas?“ (211-228).

Einen Blick in die Zukunft erlaubt der letzte Beitrag: „Prometheus' Feuer – Epimetheus'

Hoffnung. Die Zukunft noch in unserer Hand?“ (229-243).

Möge das Buch zahlreiche Leserinnen und Leser finden und dazu beitragen, dass viele Brücken gebaut werden.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Augustus. Kunst, Kultur und Kaisertum. Im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst hrsg. von Rolf Kussl. Speyer: Kartoffeldruck Verlag 2015, 279 Seiten. Kartonierte. EUR 8,00 (ISBN 978-3-939526-23-0).

Wieder ist ein respektable Band der Reihe „Dialog Schule – Wissenschaft. Klassische Sprachen und Literaturen“ erschienen (Band 49). Er enthält die Beiträge zur Fortbildungstagung der bayerischen Altphilologen vom 9. bis 11. September 2014 in Schloss Fürstenried. Passend zum Gedenkjahr, 2000 Jahre nach dem Tod des Kaisers Augustus, stand, den unterrichtlichen Möglichkeiten entsprechend, eine literarisch-politische, archäologisch-historische sowie rezeptionsgeschichtliche Annäherung an AUGUSTUS auf dem Programm. NIKLAS HOLZBERG und WILFRIED STROH geben einen Einblick in den Umgang der römischen Literaten mit Octavian/Augustus. N. Holzberg stellt in der frühaugusteischen Dichtung eine auffällige Zurückhaltung der Autoren in Bezug auf eine namentliche Nennung Octavians fest, doch sei er gewissermaßen als *deus absconditus* in allen Werken VERGILS präsent. Auch W. Strohs Untersuchung zeigt, dass die Dichter bis zum Sieg von Actium die Bezugnahme auf den künftigen Prinzeps vorsichtig vermieden, erst danach wird er als Friedensbringer gefeiert. MICHAEL LOBE behandelt „Die subtile Kunst der Entlarvung von Ideologien“, konkret: „Livius und Ovid als Aufklärer in augusteischer Zeit“. INGVELDE SCHOLZ stellt unter dem Titel „Die Romidee in Vergils Aeneis“ eine Lektüreeinheit ausgewählter Textpassagen vor. SVEN LORENZ bietet Überlegungen und Erfahrungen zur Ovidlektüre in der Jahrgangsstufe 10: „Die Metamorphosen als *carmen perpetuum*“. Die Beiträge von KLAUS STEFAN FREYBERGER, RENATE MARKOFF und UMBERTO PAPPALARDO behandeln archäologische Themen: Die Baupolitik des Augustus, die

Ara Pacis, Wanddekorationen von Pompeji und Herculaneum. ULRICH EIGLER und CORNELIA RITTER-SCHMALZ sehen „Kleopatra als attraktives Image-Problem des Augustus“: Hierzu heißt es einleitend: Zweitausend Jahre nach dem Tod des Octavianus Augustus, müsse man konstatieren: „Definitiv hat der erste Princeps den Krieg gegen KLEOPATRA und ANTONIUS gewonnen, feierte einen gigantischen Triumph in Rom und überlebte seine Feinde um beinahe 43 Jahre. Jahrhundertlang wurde er gerühmt, Kleopatra dagegen geschmäht und moralisch verurteilt.“ (S. 213) Der Beitrag verfolgt die Rezeptionsgeschichte des Kleopatra-Bildes. Es mussten 1600 Jahre vergehen, bis ein Bild entstand, „welches Kleopatra und Octavian ausgewogener charakterisierte.“ Das verdanken wir, so die Autoren, WILLIAM SHAKESPEARES Tragödie „Antony and Cleopatra“ (1606/07). Kleopatras Gewinn an Noblesse geht seitdem zu Lasten des Octavianus Augustus, „dem im 21. Jh. die ägyptische Heldin der BBC-Produktion *Rome* (2005-2007) sterbend in bester shakespearescher Manier entgegentrauert: „*you have a rotten soul*.“ (S. 224f.)

Der Band wird durch eine Liste der Autorinnen und Autoren sowie durch ein Vorwort des Herausgebers (Ministerialrat Dr. KUSSEL) eingeleitet und durch eine Reihe von Abbildungen (Schwarzweißfotos und Skizzen) abgeschlossen. Das Buch bezieht sich keineswegs nur auf bayerische Schulverhältnisse, sondern kann jeder an der Thematik interessierten Lehrkraft wertvolle Anregungen geben. Was hier zum Selbstkostenpreis geboten wird, ist erstaunlich. Anhand der ISBN lässt sich im Internet leicht eine umfangreiche Leseprobe aufrufen.

ANDREAS FRITSCH

Dieter Flach: Tibull und seine Fortsetzer. Zweisprachige Gesamtausgabe. Lateinisch und Deutsch, WBG Darmstadt 2015, EUR 79,95 (ISBN 978-3-534-26692-0).

Der Paderborner Emeritus für Alte Geschichte, Prof. DIETER FLACH, ist einer breiten Fachöffentlichkeit v. a. durch seine „Einführung in die römische Geschichtsschreibung“ bekannt, hat zugleich aber als zünftiger Klassischer Philologe zahlreiche lateinische Werke ediert, übersetzt

und kommentiert. Mit dem vorliegenden Band über den römischen Elegiker TIBULL setzt er die mit der Übersetzung und Kommentierung des PROPERZ (WBG Darmstadt, 2011) begonnene Arbeit fort. Das Buch gliedert sich in vier Teile: Einleitung (3-41), Text und Übersetzung (44-128), Kommentar (177-213) und Bibliographie (241-244).

Die Einleitung befasst sich zunächst mit Fragen der Textkonstitution. Flach stellt den verlorenen Vers Tib. 1, 2, 26 aus „drei Bauteilen“ (Prop. 3, 16, 20, Lygd. 6,10 und Ov. ars 1, 127) wieder her (*nec mihi se comitem denegat ipsa Venus*) und heilt damit eine von insgesamt „vier Lücken“ der 16 Elegien Tibulls. Für das dritte Buch mit den Texten von Tibulls Fortsetzern führt Flach 83 offene Textfragen auf, um zu konstatieren: „Allein in diesen 83 Textfragen stellt der Befund den mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Schreibern gemeinhin ein besseres Zeugnis aus als den Herausgebern. In nicht weniger als 72 ist die jeweils beste Lesart durchaus zu vertreten, und in den übrigen elf können leicht erklärbar Textverderbnisse schonend geheilt werden.“ (6). Nach reflektierten und Einsicht in seine Übersetzungswerkstatt gebenden Einlassungen zu grundlegenden Problemen des Übersetzens und knappen Worten zur Kommentierung („von gelehrtem Beiwerk entlastet“, 11) zeichnet Flach „Tibull im Spiegel seiner Umwelt“ nach, wobei das Epigramm des DOMITIUS MARSUS, Horazens *ep.* 1,4 und *c.* 1, 33, Gönner MESSALLA und Tibulls Sympathie für die Segnungen der *Pax Augusta* v. a. in 2,5 thematisiert werden – auf knappem Raum der S. 11-15. Das nachfolgende Kapitel „Tibull im Vergleich mit Properz“ zeichnet zu Beginn biographische Unterschiede zwischen beiden Elegikern auf, um sich dann nur noch mit Properz zu befassen. Ein wenig irritiert den Leser doch das schon rein von der Seitenanzahl auffallende Missverhältnis zwischen Tibull als Hauptgegenstand des Buches und der ausführlichen Würdigung von Properzens poetischem Werdegang (16-28), ein Kapitel, das ohne Zweifel etliche interessante Aspekte zeitigt, wie Flachs These, dass Properz nach dem Erfolg des Monobiblos durch seine Aufnahme in den Maecenaskreis sich selbst unter eine Art Produktionszwang stellte und das zweite Buch „zu

rasch“ veröffentlichte, „um sämtliche Elegien so durchdacht aufzubauen und so sorgsam durchzufeuern, wie Tibull es meisterhaft verstand“ (17). Oder der Nachweis, dass das dritte Elegienbuch des Properz stark von Horazens Publikation seiner Odentrilogie im Jahre 23 v. Chr. beeinflusst ist, dessen abgezielte Ausgewogenheit aber nicht zu erreichen vermochte, was Tibulls langfristigen Erfolg beim Publikum erkläre. Flach scheint gleichwohl Properz den ersten Rang zuzuerkennen, jedenfalls wenn der Rezensent den nach Abdruck der Übertragung von Prop. 4,8 folgenden, etwas verschachtelten Schlusssatz des Kapitels richtig deutet: „Mit dem Genuss gelesen, den sie verdient, schlägt diese Königin der Liebeselegien in dem alten Meinungsstreit, ob der ehrgeizigere Properz mit all den Ecken und Kanten seines Stils dem ausgeglichenen Tibull vorzuziehen ist, von Anfang bis Ende zu Buche.“ (28) Der letzte Teil der Einleitung befasst sich mit den Fortsetzern Tibulls, den sechs Elegien des LYGDAMUS, dem Panegyricus auf Tibulls Gönner MESSALLA, den 11 Elegien der SULPICIA, der Nichte des Messalla, und den zwei Schlussgedichten der Appendix des dritten Tibullbuches. Der „Fortsetzer“ habe sich laut Flach den Decknamen Lygdamus zugelegt nach dem fiktiven, in Properzens Dichtung so benannten Haussklaven, weil er sich „wie ein Sklave dem Willen seiner Herrin Neaera beugte.“ (28) Aus den nachweisbaren Einflüssen aus den Properzbüchern 2-4 urteilt Flach: „Schon deswegen weckt es grundsätzliche Bedenken, Lygdamus und seine sechs Elegien in die flavische Zeit zu versetzen.“ (29). Dem unbekanntem Verfasser des Panegyricus attestiert Flach bei allen aufgeführten Mängeln der Komposition „hohe Allgemeinbildung und beachtliche Belesenheit“ (33), was er u. a. am Gebrauch von Wendungen aus der Äneis aufzeigt.

Bei der Originaltext und Übersetzung gegenüberstellenden Darbietung fällt das zunächst gewöhnungsbedürftige, aber für den konkreten Vergleich ungemein praktische Verfahren auf, dass in lateinischem Text und deutscher Übertragung je ein Distichon in nummerierte eckige Klammern gesetzt ist.

Eine gute Übersetzung zeigt sich nicht nur darin, dass sie im genauen Abgleich mit dem

Ursprungstext auf Augenhöhe ist, sondern sie sollte auch allein für sich bestehen können, im Idealfall so flüssig zu lesen sein, dass der Rezipient den Text nicht als Übertragung wahrnimmt – Flach löst beide Anforderungen ein und leistet, was er im Vorwort formuliert, „die goldene Mitte zwischen gebundener und ungebundener Rede einzuhalten“.

Er entscheidet sich – didaktisch klug – für eine interpretierende, explizierende Übersetzung, etwa wenn er in Tib. 1, 2, 1 *dolores* mit „Liebesqualen“ verdeutlicht. Auch bildet er die Stilhöhe des Kontexts präzise nach, wenn er in einem Gedicht auf Priap dessen *sollertia* (Tib. 1, 4, 3) mit dem etwas umgangssprachlichen Ausdruck „Gerissenheit“ wiedergibt. Überhaupt ist es eine große Leistung des Übersetzers Flach, sich stets um treffende und elegante Wortwahl zu bemühen, etwa wenn er für *discidium* „Entzweiung“ wählt oder die Junktur *gloria fortis* (Tib. 1, 5, 2) kontextkompatibel mit „mutige Ruhmredigkeit“ wiedergibt. Übersetzen ist ein *opus laboriosissimum et ingeniosissimum*, wenn man es, wie Flach es durchweg tut, ernst nimmt. Denn Übersetzen ist ja die Kunst, die breite Fläche, die schiere Quantität mit tiefgehender Präzision und liebevoller Treue zum Detail zu verbinden, *multum* und *multa* zugleich zu meistern, und im Einklang beider Anforderungen eine philologisch verlässliche wie stilistisch gelungene Übertragung zu schaffen – das ist Flach ohne Zweifel gelungen. Kann er in der Übersetzung die Stärken des studierten Klassischen Philologen ausspielen, kommt ihm in der Kommentierung das Wissen des zünftigen Althistorikers zugute, der mit sicherer Hand das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden vermag. Die Fragen der Textkonstitution dürfte bei Tibullphilologen für Diskussion sorgen, für Studierende jeden Alters ist der Band auch abseits gelehrten Spezialistentums ein Gewinn nicht zuletzt, weil der Autor und Übersetzer Flach viel vom Stilideal des tibullischen *tersus atque elegans* (QUINT. *inst.* 10, 1, 93) verinnerlicht hat.

MICHAEL LOBE, Bamberg

Paulus Nivis: Spätmittelalterliche Schülerdialoge (lateinisch und deutsch). Drei Chemnitzer Dialogsammlungen mit Einführungen zur Person

des Autors, zu seinen Schülerdialogen und zu den Möglichkeiten ihres Einsatzes im Unterricht heute, hrsg. von Andrea Kramarczyk und Oliver Humberg, Chemnitz 2013 (Schloßbergmuseum Chemnitz), 376 Seiten, EUR 19,90 (ISBN: 978-3-933248-01-5). – *Das ‚Judicium Iovis‘ des PAULUS NIAVIS als Unterrichtslektüre in der neunten Klasse*, bearbeitet von Anna Nießner, Grin-Verlag/München 2014, 49 Seiten, EUR 0,99 pdf-Version, EUR 24,99 book on demand.

PAUL SCHNEEVOGEL (ca. 1453-1517) war seiner Zeit in mancherlei Hinsicht voraus. Seine um 1490 veröffentlichten Kinder-, Novizen- und Partikularschülerdialoge sind ein wunderbares Zeugnis der im Frühhumanismus einsetzenden Konversationsliteratur sowie der Schul- und Universitätsgeschichte des 15./16. Jahrhunderts. Als Lehrer und Rektor der Chemnitzer Lateinschule war er tagtäglich mit von der üblichen Unterrichtspraxis demotivierten Schülern konfrontiert. Das Auswendiglernen von christlichen Gebeten und DONATS *ars grammatica* frustrierte die Schüler, die Lehrwerke wurden der sich ändernden Lebenswirklichkeit und den Bedürfnissen der Schüler nicht mehr gerecht. Ihnen ein Repertorium von Sätzen und Dialogen bereit zu stellen, die ihren Alltag spiegelten, schien ihm das geeignete Mittel zu sein, sie im Lateinischen sich heimischer fühlen zu lassen und ihnen damit den Weg zu stilsicherem Formulieren zu ebnet. Da Wissenschaftsverkehr und Amtsverwaltung noch lateinisch geprägt waren, lag genau hierin die Erfolgsgarantie für angehende Theologen, Juristen oder Mediziner.

Vorliegende Publikation bietet nach einer kurzen Einführung (12-19) zu Entstehungszeit und Struktur der *Latina ydeomata* Schneevogels und einer ausführlichen biographischen Studie (20-46) dieses tief in der sächsischen Regionalgeschichte verankerten Frühhumanisten eine auf Grundlage je zweier Drucke besorgte Kollationierung des lateinischen Textes sowie parallel dazu die deutsche Übersetzung: *Latinum ydeoma pro parvulis* / Lateinische Umgangssprache für Kinder (51-119) – *Latinum ydeoma pro scholaribus adhuc particularia frequentantibus* / Lateinische Umgangssprache für Partikularschüler (121-271) – *Latinum ydeoma pro noviciis* / Lateinische Umgangssprache für Novizen (273-341).

Niavis' Sprache wahrt bisweilen noch die mittel-lateinische Tradition, ist damit jedoch origineller und lebendiger als ‚glattes‘ Humanistenlatein. Die Orthographie der lateinischen Textfassung *ad usum delphini* sowie die größtenteils einfache, dem Dialogcharakter verpflichtete umgangssprachliche Syntax erleichtern ein schnelles Erfassen der Dialoge, ja geradezu eine kursorische Lektüre. Die deutsche Übersetzung versucht, der lateinischen Syntax weitestgehend zu folgen, bietet einen flüssigen, klaren Sprachduktus und vor allem an den freier übersetzten Stellen ein lebendiges, gutes Deutsch.

Ins Blickfeld des Lesers geraten die Gedanken, Sorgen, Streitigkeiten von Schülern des ausgehenden Mittelalters in einer nicht genauer benannten Lateinschule. Doch lassen die vorangestellten Widmungsbriefe die Chemnitzer Lateinschule, Niavis' eigene Wirkungsstätte, klar hervortreten – und im weiteren Sinne auch die aufstrebenden und durch den Bergbau sukzessive zu Reichtum gelangenden Städtchen am Fuße des Erzgebirges. So drehen sich die Redesituationen denn um vergessene Hausaufgaben und deswegen androhte (Prügel-)Strafen, um Spielideen für ausfallende Stunden, um knausrige Herbergseltern – denn im Alter unserer heutigen Gymnasialisten waren viele damals schon ‚fahrende‘ Schüler. Auch die Sorgen der Eltern um Spekulationsverluste im Silberbergbau klingen heraus. Dies mutet modern an, doch liegt über all dem ein devoter Umgangston gegenüber den Lehrkräften, der das in 500 Jahren grundsätzlich gewandelte Lehrer-Schüler-Verhältnis stets präsent hält.

Protagonisten der Dialoge sind, neben den Schülern selbst, die Lehrkräfte: *magister*, *succinctor*, *signator*, *lupus* und *paedagogus*. Sie alle lassen die komplett männlich geprägte Schulkultur des ausgehenden 15. Jahrhunderts deutlich sichtbar werden. Die schulischen Funktionsbezeichnungen sind zu Recht als lateinische Begriffe im deutschen Text beibehalten worden, da kaum adäquat übersetzbar – sie werden im Glossar erklärt. Allerdings wäre eine Markierung der im Glossar aufgegriffenen Lemmata im deutschen Text und die passgenauere Fassung hinsichtlich der Adressatengruppe wünschenswert gewesen. Manche komplexen Begriffe wie *humanitas*

werden nicht differenziert genug erklärt; die auf einer falschen Textfassung beruhende Erläuterung zu *<p>ars Donati* mit Bezugnahme auf die altkirchliche Donatistenbewegung (S. 54f., 88f.) geht gänzlich in die Irre. Angeboten für die Zielgruppe hätte sich auch, die Verballhornung des tölpelhaften Studentenneulings als *beanus* zu erklären: *Beanus Est Animal Nesciens Vitam Studiosorum*.

Als Adressaten ihrer Publikation sehen die beiden Herausgeber in erster Linie die Akteure des modernen Schulunterrichts: Lehrer und Schüler. Im Sinne einer historischen Kommunikation soll heutigen an Geschichte, Latein, Ethik interessierten Jugendlichen wie Studierenden die spätmittelalterliche Alltagswirklichkeit erfahrbar gemacht werden, sollen sie angeregt werden quer über Fachdisziplinen hinweg damalige wie heutige Lebenskonzeptionen zu hinterfragen, gegebenenfalls weitere Studien anzustrengen.

Da die Übersetzung in einem dem Entstehungskontext entsprechenden betont respektvollen Sprachduktus verfasst ist, wird in einem kürzeren didaktischen Schlusskapitel (348-359) für den schulischen Einsatz eine Übertragung im wirkungsgerechten Stil vorgeschlagen, orientiert an heutiger Schulkommunikation, um Schülern – neben Verhaltensstereotypen im Sinne des ‚typischen Schülers‘ – vor allem die Andersartigkeit der Schulwirklichkeit damals und heutzutage erfahrbar zu machen. Potential sehen die Herausgeber insbesondere in Übersetzungen mit „parodierendem Registerwechsel“ bis hin zum Jugendlingslang, szenischen Umsetzungen, Erstellung von Hör- oder Videoclips. Dies sind lediglich Anregungen, keine ausgearbeiteten Konzepte, denn die beiden Herausgeber nähern sich der Materie unter dem Blickwinkel einer Museumspädagogin und eines Mediävisten. Die Bedeutung von *Latine loqui* zu einem erfolgreichen Spracherwerb – darin sind sie sich mit Niavis einig! – wird hier gleichsam von außen an die professionelle Lateinlehrergilde herangebracht. Schneevogels Schülerdialoge ediert, übersetzt und in ihren historischen Entstehungskontext eingeordnet zu haben, ist ein dankenswertes Verdienst der beiden Herausgeber.

Die zweite hier zu besprechende Arbeit von ANNA NIEßNER widmet sich dem *Iudicium Iovis* von PAULUS NIAVIS. Es handelt sich um eine 2011 an der Universität München verfasste, 2014 im GRIN-Verlag publizierte Seminararbeit. Ziel dieses Verlages ist es, für Hochschullehrer, Absolventen und Studierende eine Plattform zur Veröffentlichung akademischer E-Books zu bieten (dazu zählen laut Webseite wissenschaftliche Texte wie Hausarbeiten, Masterarbeiten bis hin zu Dissertationen). Vorliegende Arbeit wird einem wissenschaftlichen Anspruch jedoch nicht durchgängig gerecht.

So werden existente kunsthistorisch-literaturwissenschaftliche Beiträge zum *Iudicium Iovis* nicht berücksichtigt. Auch scheint die Autorin davon auszugehen, das Werk sei noch nicht ediert und übersetzt – in Unkenntnis der guten, freilich an entlegenem Ort publizierten Übersetzung von PAUL KRENKEL (Paulus Niavis: *Iudicium Iovis* oder Das Gericht der Götter über den Bergbau. Ein literarisches Dokument aus der Frühzeit des deutschen Bergbaus, übersetzt und bearbeitet von Paul Krenkel, Berlin 1953 [= Freiburger Forschungshefte, Reihe: Kultur und Technik D 3]) sowie der Edition des Werks (Paul Schneevogel: *Iudicium Iovis in valle amoenitatis habitum, ad quod mortalis homo a terra tractus propter montifodinas in Monte Niveo aliisque multis perfectas ac demum parricidii accusatus*, in: Humanismus und Renaissance in den deutschen Städten und an den Universitäten (= Reihe Humanismus und Renaissance Bd. 2), hrsg. von HANS RUPPRICH, Leipzig 1935, 239-267).

Niavis, der aus seinen verschiedenen Lebensstationen im Erzgebirge die Interessen und Sorgen des aufstrebenden Handwerkerstandes, der reichen Tuchmacherfamilien, Bergwerksbesitzer und Hüttenbetreiber aus nächster Nähe kannte, lässt in dieser 1495 publizierten literarischen Gerichtsverhandlung die allegorische Figur der ‚Natura‘ den Menschen ob seiner Zerstörung der Umwelt anklagen. Im Zuge der Verhandlung werden verschiedene Aspekte der Nutzbarmachung von Natur und des Rechts auf ein Überleben der Gattung Mensch erörtert – um eine klare Entscheidung allerdings drückt sich der Göttervater am Schluss, die Problemlage bleibt also virulent ...

Knapp die Hälfte von Nießners Arbeit (Seiten 3-24) entfällt auf die eigentliche Bearbeitung des *Iudicium Iovis* als Unterrichtslektüre. Empfohlen wird der Einsatz als Lektüre im dritten Lernjahr, allerdings mit unklarer Pensumverteilung (14 Seiten à 35 Zeilen – veranschlagt mit 1,5 Stunden?!). Lerndidaktische Ziele werden ausgewiesen und ansatzweise drei Reden – die des Merkur, des Menschen und der Fortuna – untersucht (7-15). Fächerübergreifende Aspekte wie ‚Wandel der Naturvorstellungen‘ und ‚Gründe für den Umweltschutz‘ klingen an (15-24). Im Anhang finden sich Arbeitsblätter (25-33) und das Digitalisat des zu Grunde gelegten Inkunabeldrucks Leipzig 1495 mit handschriftlichen Markierungen Nießners (34-49).

Kommende Generationen im nachhaltigen Umgang mit Umweltressourcen zu schulen zählt zu den übergreifenden Bildungszielen und ist in den Fachlehrplänen vieler Bundesländer verankert. Um dies im Lateinunterricht umzusetzen, bieten sich nur wenige antike Quellen an. Mit Fug und Recht jedoch kann eine frühhumanistische Schrift diese Lücke füllen und zugleich rezeptionsgeschichtliche Aspekte beleuchten. Ein Arbeiten mit frei zugänglichen digitalisierten Inkunabeldrucken dürfte für Schüler durchaus reizvoll sein und der wissenschaftlichen Propädeutik dienen.

Nießners Verdienst besteht darin, Aufmerksamkeit auf die fast in Vergessenheit geratene Schrift des Niavis gelenkt zu haben. Paul Schneevogels Werke verdienen unsere weitere Beachtung.

ANNE FRIEDRICH, Halle/Saale

L. Annaeus Seneca / M. Tullius Cicero. Ausgewählte philosophische Texte, zusammengestellt und bearbeitet von E. Hachmann, (Reihe Scripta Latina) Schöningh: Paderborn 2014. EUR 13,45 (ISBN 978-3-14-010920-8).

Seit langer Zeit stellen Texte von CICERO und SENECA eine verpflichtende Lektüre in der Oberstufe zahlreicher Bundesländer dar. Die zu lesenden Autoren erfüllen mehrere Bedingungen, sie sind literarisch relevant, sie sind in der Literatur und in den sogenannten Schönen Künsten immer wieder rezipiert worden und ermöglichen für heutige Schülerinnen und Schüler (im Fol-

genden Schüler) einen Gegenwartsbezug. Aus all diesen Gründen gibt es bereits eine Vielzahl von Schullektüren zu beiden Autoren. Was bezweckt ERWIN HACHMANN (H.) mit seiner Ausgabe? Er erklärt im Vorwort (S. 3ff.), dass er repräsentative Texte von Seneca (Teil 1) und Cicero (Teil 2) ausgewählt hat, „die die herausragenden Vertreter der philosophisch orientierten Schriftstellerei in Rom der klassischen Epoche sind“ (S. 3). Die Texte, für die sich H. entschieden hat, sind in beiden Fällen der letzten Lebensperiode der Verfasser entnommen, als sie bereits keinen direkten Einfluss mehr auf die politischen Entscheidungsträger nehmen konnten.

Des weiteren begründet H. die Konzentration der Auswahltexte auf die *Epistulae morales* damit, dass dieses *Opus* das Hauptwerk Senecas darstelle und die wichtigsten Aspekte der stoischen Lehre darin verarbeitet seien, außerdem erlauben die Texte einen abwechslungsreichen Unterricht (S. 4). Bei der Auswahl der Texte Ciceros hat H. den Fokus auf in sich geschlossene Abschnitte aus den *Tusculanae disputationes*, aus *Laelius / De amicitia*, aus *De officiis* und aus *De finibus bonorum et malorum* gelegt. Nach Auffassung des Autors sind beide Teile des Bandes eng miteinander verwoben, und zwar in thematischer Hinsicht mehrfach. Zu diesem Zweck findet der Nutzer auf S. 5 mögliche Unterrichtssequenzen.

In der Einleitung (S. 8ff.) liefert H. wichtige Informationen zu Seneca und seiner Zeit, ebenso über Cicero (S. 12ff.). H. gelingt es auf knappem Raum die Details zu beschreiben, die die Schüler benötigen, um die Textabschnitte besser einordnen zu können.

Der Unterabschnitt 3 der Einleitung enthält eine Übersicht zur Stilkunde zu Seneca, d. h. zu Besonderheiten der Syntax (S. 16ff.). Angaben zur Stilistik (S. 23ff.) sollen die Lektüre der Texte erleichtern bzw. vorbereiten. Die Auswahl der Textstellen aus den *Epistulae morales* ist chronologisch angeordnet, wobei auffällt, dass H. selten ganze Briefe anbietet, sondern aus seiner Perspektive entscheidende Textabschnitte. Da einige Briefe recht kurz sind, wäre es auch vertretbar gewesen, diese in ihrer Ganzheit behandeln zu lassen, dann erhielten die Schüler die Chance, einen Gesamttext lesen zu können. Selbst bei der

Epistula 1 bietet H. nur die Abschnitte 1-3a im lateinischen Original, während die Abschnitte 3b-5 auf Deutsch abgedruckt sind.

Die Lektüre der Texte wird mit einem *sub-linea*-Kommentar unterstützt; dabei wird in der Regel nur die Vokabelbedeutung angegeben, Hilfen zum Verständnis der schwierigen Konstruktionen fehlen fast ganz. Die Arbeitsaufträge zielen auf inhaltliches und formales Textverständnis ab; in welcher Phase der Textabschnitt übersetzt werden soll, geht aus den Angaben nicht hervor. Zu jedem Text ist ein spezielles Lernvokabular abgedruckt, damit die Schüler ihren Wortschatz systematisch erweitern (S. 101-118). Gegenwartsbezüge werden hergestellt, z. B. auf S. 36, wo die Schüler aufgefordert werden, eine aktuelle Werbekampagne aus der Sicht Senecas zu bewerten. Sehr umfangreich ist die Kollektion der Begleitbriefe zur Seneca-Lektüre, systematisch zu jedem Briefabschnitt (S. 83ff.). Vertreten sind vor allem Texte von SENECA, HORAZ, EPIKUR, SALLUST, LUKREZ, STOBAIOS, RHABANUS MAURUS und PLATON sowie Stellungnahmen moderner Autoren. H. empfiehlt eine Auswahl von Texten zu lesen, denn es ist nicht intendiert und gar nicht möglich, alle Textabschnitte durchzuarbeiten. Die Auswahl umfasst folgende Textstellen: *ep.* 1; *ep.* 2, *ep.* 4, 1-3 und 10-11; *ep.* 5, 4-8; *ep.* 7,2-5; *ep.* 8, 1-7; *ep.* 9, 13 und 17-19; *ep.* 16, 1-5; *ep.* 23, 3-7; *ep.* 31, 2 und 6-8; *ep.* 31, 9-11; *ep.* 41, 1-4; *ep.* 41, 5-9; *ep.* 47 in Auszügen; *ep.* 50, 1-4; *ep.* 53, 5-9; *ep.* 57, 7-9; *ep.* 65, 17-24 (Auszüge), *ep.* 66,6; *ep.* 90, 24 und 34-35; *ep.* 96.

Die Sammlung erlaubt die Behandlung verschiedener Themen wie: Einleitung in die Philosophie, Gesellschaftskritik, Affekte, Güterlehre, Freundschaft usw. (S. 5: Übersicht über diese Themen), lässt aber Gedanken über Tod und Sterben weitgehend beiseite, ein Sujet, das nach Auffassung des Rezensenten zur Textauswahl mit philosophischer Ausrichtung gehören sollte.

Folgende Textstellen hat H. aus den Werken Ciceros ausgewählt: *Tusc.* 5,5; *Tusc.* 4, 11-12; *Tusc.* 4, 13-14; *Lael.* 29-30; *Lael.* 90-92; *off.* 1, 11-12; *off.* 1, 13-15; *fin.* 1, 29-30 und 42; *fin.* 1, 57-60.

Ein knappes Literaturverzeichnis enthält einige wichtige Titel zu Seneca (S. 154), auf Hinweise zu Werken Ciceros verzichtet H. gänzlich.

Möglicherweise ist dies ein Indiz dafür, dass H. Seneca eindeutig in den Vordergrund der Lektüre stellt, während der zweite Teil (S. 119-144) eher als Zusatzlektüre (Textauswahl zu Cicero und Begleittexte zur Cicero-Lektüre) zu verstehen ist. Dann könnte man auch begreifen, dass Senecas Texte zuerst behandelt werden sollen, obwohl er später gelebt hat als Cicero. Aufgelockert wird der Band durch einige meist farbige Abbildungen (Büsten, Münzen, Grabreliefs, Lithografien usw.). Fundierte Erläuterungen zu diesen Bildern findet man im Lehrerband (E. Hachmann, L. Annaeus Seneca/M. Tullius Cicero, Lehrerband. Schöningh: Paderborn 2015, EUR 16,95, ISBN 978-3-14-010921-5) ebenso wie Interpretationsvorschläge zu den Arbeitsaufträgen. Das Bildquellenverzeichnis ist bereits auf S. 2 abgedruckt. Insgesamt legt H. eine nützliche Textsammlung aus wichtigen Abschnitten philosophischer Texte vor, die eine individuelle Behandlung verschiedener Themen ermöglicht. Aufgaben zur Textvorerschließung werden nicht geboten, wohl aber Aufgaben zu Inhalt und Form der Texte. Die Auswahl enthält eine Reihe von Textabschnitten, die in anderen Ausgaben nicht berücksichtigt wurden.

DIETMAR SCHMITZ, Oberhausen

Peggy Wittich: Latein unterrichten: planen, durchführen, reflektieren, Berlin: Cornelsen 2015 (Scriptor Praxis), 161 S., EUR 19,99 (ISBN: 978-3589156825).

Gerade (aber nicht nur) als junger Lateinlehrer ist man stets auf der Suche nach guten Ideen, einem theoretischen Fundament ebenso wie Praxistipps. Die Potsdamer Lehrerin und Fachdidaktikerin PEGGY WITTICH (W.) hat nun ein Buch vorgelegt, das laut Klappentext zeigen will, „[w]ie moderner Lateinunterricht gelingt“. So geht sie auf nur 161 Seiten vom Grundlegenden über die Methodik zum Konkreten, errichtet einen systematischen Zugang und unterfüttert diesen mit vielen Beispielen. Der Leser bemerkt dabei schnell die erfahrene Praktikerin: Immer wieder thematisiert W. typische Fehler von Referendaren und Studenten (z. B. 8f., 12) und liefert Verbesserungsvorschläge. Aufgebaut ist der konzise Band in drei Großkapiteln, stets von der

Theorie zur Praxis; die Konzeption folgt der im Titel genannten Trias aus Planung, Durchführung und Reflexion.

Zunächst klärt die Autorin, was generell „guter Unterricht“ ist, wobei sie zwar allgemeine pädagogische Erkenntnisse anführt – genannt seien die Wichtigkeit von *classroom management* oder von Klarheit und Struktur –, diese aber alsbald auf den Lateinunterricht bezieht. Dass besonders das Fach Latein hilft, zu angrenzenden Fächern Verknüpfungspunkte herauszuarbeiten, schildert sie ebenso wie Argumentationshilfen, um auch Schüler und Eltern davon zu überzeugen. Dann folgt in Kapitel 2 die konkrete Planung und Durchführung des Unterrichts in jeweils eigenen Unterkapiteln zu Wortschatz, Grammatik, der eigentlichen Textarbeit, kulturgeschichtlichem Wissen und zum Üben. Der dritte Teil geht „[ü]ber die Lateinstunde hinaus“ (132) und bespricht Sequenzplanungen, die Leistungsbewertung und die Reflexion von Unterricht. Eine Rezension muss sich daher durch ihren begrenzten Rahmen auf einige aussagekräftige Aspekte beschränken.

Zu den einzelnen Themenbereichen fasst W. in prägnanten Einführungen die wesentlichen didaktischen Voraussetzungen zusammen. Hierbei verweist sie auf die neuste relevante Literatur und lädt somit auch zum Weiterlesen ein. Auffallend sind die gut gewählten und weitgestreuten Beispiele, die die Theorien veranschaulichen. Genannt sei das Thema Wortschatz, in dem kreatives Potential in der Vernetzung mit Bildern oder eigenen Geschichten steckt (31ff.). Bspw. steigere man, so die Verfasserin, die Umwälzung neuer Vokabeln, wenn die Schüler beim Einstieg in eine Lehrbuchlektion zunächst selbständig die Liste durchgingen und sich nach bestimmten Kriterien auf die Suche machten: „Wähle ein Wort, [...] zu dem es ein Lehn- oder Fremdwort gibt, das du kennst; [...] das für dich schön, lustig oder seltsam klingt [...]“ (39). Im Anschluss werden die ausgewählten Wörter mehrfach in unterschiedlichen Sozialformen gebraucht, so dass das häufig ineffektive häusliche Vokabellernen bereits deutlich vorentlastet sei.

Auch unmittelbar vor der Übersetzung hilft es, sich mit dem nötigen Wortschatz ausein-

anderzusetzen, weshalb im entsprechenden Unterkapitel erneut Lexikübungen auftauchen (71f.). An mehreren Stellen im Buch finden sich aus ähnlichen Gründen logische Querverweise zwischen den Kapiteln. Auf den Punkt gebracht ist eine tabellarische Übersicht denkbarer Textszenarien und der daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen für die Lehrkraft in der Übersetzungsphase (74f.). Ein Blick darauf hilft, Ideen- oder Schreibblockaden bei der Unterrichtsvorbereitung abzubauen, ruft die Aufstellung doch ins Gedächtnis, z. B. einen mäßig spannenden Lehrbuchtext anders anzugehen als ein komplexes Gedicht. Zur Verdeutlichung bedient sich W. eines „Reglermodells“ ähnlich einer Tankanzeige: Je nach Füllungsgrad der drei „Module“ Wortschatz, Sprachkenntnis und Sachwissen gilt es, abhängig vom behandelten Textgenre anderes bei den Schülern ‚aufzufüllen‘ (76ff.). Für die anschließende konkrete Übersetzung empfiehlt W. ausdrücklich keine Methode als die beste, sondern propagiert ein situativ abhängiges eklektisches Verfahren: Auch Schüler sollten mehrere Herangehensweisen kennen, um wählen zu können. Zwar werden verschiedene Übersetzungsmethoden genannt, aber in diesem Fall nicht systematisch erläutert.

Den Blick über die eigenen Fachgrenzen hinaus wagt die Autorin erneut, indem sie die produktionsorientierte Literaturdidaktik empfiehlt und auf Publikationen zum Fach Deutsch verweist. Abgesehen von einzelnen Literaturtipps bleibt sie hier leider sehr vage und nennt nur das „literarische Gespräch“ als unkommentiertes Stichwort (79); nähere Erläuterungen (hier z. B. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf, Stand 26.09.2015) und weitere Methoden muss sich der Leser selbst suchen. Den hierfür nötigen Raum hätte man an anderer Stelle einsparen können: So stellt W. die schöne Idee vor, „Götterboxen“ anzulegen, in denen lateinische Texte, Materialien zu Hintergrundwissen, Bilder und Rezeptionsdokumente zu je einem antiken Gott gesammelt werden (111). Abgedruckt sind hierzu jedoch sechs Seiten Kopiervorlagen (112-117), die quasi nur Überschriften und Leerraum zum Ausfüllen enthalten, was der Leser anhand einer

knappen Beschreibung in kürzester Zeit selbst entwerfen könnte. Zu Eigenkreationen dürfte der Leser ohnehin mehrfach greifen, denn anders als zu vergleichbaren Büchern aus derselben Reihe liegen keine Onlinematerialien vor, die man digital speichern und anpassen könnte. Stattdessen steht am Anfang der immerhin hilfreiche Hinweis, in welchem Verhältnis die abgedruckten Arbeitsblätter auf DIN A4 zu vergrößern sind (5).

Was die Grammatikarbeit betrifft, hinterfragt W. im Anschluss an MARINA KEIP und THOMAS DOEPNER den oft formelhaft absolut gesetzten Primat der induktiven Grammatikeinführung und betont, dass in den allermeisten Fällen eine Mischung aus In- und Deduktion vorliegen dürfte (42). In welchen Fällen die eine oder die andere Vorgehensweise hilfreicher sein könnte, führt sie aus: Die Personalendungen des Präsens Passiv als ‚Zauberspruch‘ *orristurmurminintur* zu präsentieren und erst dann deduktiv dessen Bedeutung zu erläutern, klingt interessant. Schließlich sind Texte, in denen all diese Formen geballt auftreten, tatsächlich mit hoher Wahrscheinlichkeit schwerfällig konstruiert. Regelmäßiges und vor allem systematisches Üben sei unerlässlich, darauf legt die Autorin Wert, und gewohnt strukturiert differenziert sie verschiedene Übungstypen nach den zu fördernden Kompetenzbereichen (124-126). Aber nicht nur diese werden systematisch klassifiziert. Im Anhang sind zudem eine Checkliste zur Unterrichtsdiagnostik (149f., aus <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/>, Stand 26.09.2015) und zum Buch passende Auszüge aus den KMK-Vorgaben für die Lehrerbildung abgedruckt (151ff.), so dass die Anforderungen, die an Lateinlehrer gestellt werden, gleich nachgeschlagen werden können.

Sehr kritisch äußert sich W. gegenüber der tradierten Notengebung, mit der unterrichtliche Innovationen „auf Dauer nicht funktionieren können“ (137). Zwischen den Ziffern von 1 bis 6 und einem individuellen prozessorientierten Leistungsfeedback anhand von Kompetenzbeschreibungen sieht sie unüberbrückbare Differenzen. Freilich ist letzteres wichtiger Bestandteil eines modernen Unterrichts, doch die Lösung liegt m. E., wie so oft, in der Mitte. Immerhin propagiert auch die Autorin einen realitätsnahen

Kompromiss. Hierbei betont sie unter anderem völlig zu Recht, dass Schüler auch in der Leistungsbewertung dasjenige zeigen können müssen, was im Unterricht behandelt wurde – auch wenn sie nur in der Lage sind, Teilschritte dessen zu absolvieren. Leider fällt die als Beispiel abgedruckte Klassenarbeit (140f.) dermaßen ‚teilschrittorientiert‘ aus, dass der Übersetzungstext aus vier Einzelsätzen mit insgesamt 26 Wörtern besteht. Ein Mini-Kontext hält sie ein wenig zusammen, in jedem Satz fallen Markierungen ins Auge. Eigentlich erwartet man hier einen wesentlichen Teil einer Leistungsbewertung, auch wenn es sich um eine Unterstufenklasse handelt. Darüber hinaus muss tatsächlich jeder Schüler jeden einzelnen Teilschritt der Vorerschließung verschriftlichen, durch die grammatikalische Bestimmung und Übersetzung einzelner Wörter und Wortblöcke in drei Etappen. Zumindest für das obere Leistungsspektrum einer Klasse, das möglicherweise auf Anhieb die richtige Übersetzung liefern kann, dürfte das frustrierend sein. Zum Vergleich sei auf die Vorschläge zu Klassenarbeiten in INGVELDE SCHOLZ/KARL-CHRISTIAN WEBER: *Denn sie wissen, was sie können*, Göttingen ²2011, 58f.; 140 verwiesen, wo der Textarbeit mehr Gewicht zukommt. Auch kann man sich vorstellen, die Anforderungen innerhalb einer Leistungsüberprüfung sukzessive zu steigern, z. B. indem man als zusätzliche Aufgabe das behandelte grammatikalische Phänomen beim ersten Auftreten markiert und die Schüler danach weitere Stellen im Text suchen lässt (Idee von JÖRG BAUER, Esslingen).

Nichtsdestoweniger ist das Ziel des Buches, „die vielfältigen Möglichkeiten, die unser faszinierendes Fach Latein für die Entwicklung einer eigenen Lehrerpersönlichkeit bereithält, jungen Unterrichtenden deutlich vor Augen zu führen“ (147), ohne jeden Zweifel erreicht. Die Unterrichtsideen W.s sind kreativ und werden gut strukturiert dargeboten. Sie decken – bei aller Kürze – das gesamte Aufgabenfeld rund um den Lateinunterricht ab, viele Überblicksdarstellungen und Beispiele geben konkrete Anregungen. Latein unterrichten ist auf jeden Fall empfehlenswert!

JAKOB JUNG, Giengen a. d. Brenz

Lena Florian: Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler? V & R unipress, Göttingen 2015, 206 S. EUR 34,99 (ISBN 978-3-8471-0410-0).

Um die grundsätzliche Beurteilung des Buches von FLORIAN (F.) vorwegzunehmen: Ungeachtet der noch vergleichsweise schmalen Untersuchungsbasis legt die Verfasserin eine wichtige und, wie ich meine, für den Lateinunterricht richtungsweisende Arbeit vor. Warum?

Den immer wieder beobachtbaren und beobachteten Schwierigkeiten vieler Schülerinnen und Schüler (SuS), lateinische Texte in eine zielsprachlich korrekte und insbesondere den Sinn des Originals adäquat wiedergebende Übersetzung zu bringen, hat man in der Fachdidaktik i. d. R. dadurch entgegenzuwirken versucht, dass man für die SuS unterschiedliche und – um es verknappt zu formulieren – (eher) formal bzw. (stärker) inhaltlich ausgerichtete Erschließungs- und Übersetzungsmethoden entwickelte und diese den Lateinlernerinnen und -lernern zur Verfügung stellte. Gewiss ist es ohne Zweifel erforderlich, solche methodischen Instrumentarien an die Hand zu geben, sie versuchen indes den o. g. Problemen mit Mitteln zu begegnen, die aus der Sicht desjenigen konzipiert sind, der diese Schwierigkeiten in der Begegnung mit lateinischen Texten wohl nicht mehr in vergleichbarer Weise kennt. Die angebotenen Hilfen entstammen also der Perspektive des Sachkundigen, der von diesem Blickwinkel aus auf vermutete Schwierigkeiten auf der Schülerseite zu reagieren versucht. Dass hier eine beachtliche Differenz vorliegen kann, dürfte z. B. die Konstruktionsmethode zeigen. Selbst bei sehr guter Formenkenntnis, Satzgliedbestimmung und dgl. lässt sich beobachten, dass SuS nicht immer in der Lage sind, Verständnis und Sinn zu generieren. Mehr oder weniger gescheiterte Übersetzungsleistungen lassen sich dann v. a. daraufhin analysieren, inwiefern die vermittelte Methode eine fehlerhafte oder keine Anwendung fand, jedoch nicht im Hinblick darauf, was das Verstehen des lateinischen Textes grundsätzlich und jenseits der im Unterricht geübten Methode be- oder gar verhindert hat. Genau hier setzt F.s Untersuchung an. Sie intendiert, durch empirische Beobachtung der gedanklichen Prozesse,

die SuS beim Erschließen und Übersetzen vollziehen, „grundlegende Erkenntnisse über den Verstehens- und Übersetzungsprozess von Lateinschülerinnen und -schülern zu sammeln“ (13) und Erklärungen für Verstehenshindernisse bzw. -blockaden zu gewinnen, um daraus auch mögliche Lösungsansätze zu ermitteln bzw. eher anzudeuten, insofern das Hauptaugenmerk auf der fachdidaktischen Grundlagenarbeit liegt.

Methodisch gesehen handelt es sich also i. W. um eine empirisch basierte, qualitative Untersuchung. Zwar bettet F. ihre Arbeit in grundsätzliche Ausführungen zu Übersetzungstheorien und -methoden ein (bes. 15-21), auf die sie auch in der Einzelausführung immer wieder zurückgreift, doch haben diese eine mehr absichernde als heuristische Funktion.

Einige kurze Bemerkungen zur konkreten Anlage und Durchführung der Studie, die auf zwei Pfeilern ruht. Die Erhebungsbasis bildeten zwei Lateinklassen der zehnten Jahrgangsstufe eines niedersächsischen Gymnasiums, die sich demnach zum Erhebungszeitpunkt im fünften Lateinlernjahr befanden und schon über einige Lektüreerfahrung verfügten (MARTIAL, NEPOS, OVID, CAESAR, PHAEDRUS). Die SuS hatten die Aufgabe, einen kürzeren lateinischen Text (kleiner Ausschnitt eines mittelalterlichen Textes von GIRALDUS CAMBRENSIS) zu übersetzen. Ein Teil der SuS erhielt dazu einen Fragebogen, der sich einschließlich eines Erwartungshorizontes auch im Anhang befindet (184-191), ein Teil hingegen, nämlich sechs Übersetzungspaare, wurde während der Arbeit am Text mit der Aufforderung zu „lautem Denken“, d. h. ihre jeweiligen Gedanken, Überlegungen, Strategien offenzulegen, video- und audiografiert. Diese zweite Gruppe stellt das Zentrum der Erkenntnisgewinnung dar. Im Gegensatz zur befragten Gruppe erhielt sie eine inhaltliche Einführung in den Text. Ein Beispieltranskript eines videografierten Übersetzungspaars findet sich auf den S. 192-206 im Anhang (in den Kopfzeilen sind hier drucktechnisch einige Versehen unterlaufen).

Die Rezension bietet nicht den Raum, mögliche Fragen an das grundsätzliche Herangehen an die Thematik ausführlich zu diskutieren, wie sich etwa auf den ersten Blick nicht erschließt, warum den

befragten SuS keine inhaltliche Einführung geboten wurde, hätte man doch gerade auch durch den Fragebogen Aufschlüsse für den Zusammenhang von inhaltlich aufgebauter Erwartungshaltung und dem Anbahnen und Generieren von Textverständnis erhalten können oder auch die Wahl eines mittelalterlichen, narrativen Textes im fünften Lernjahr durchaus befragbar wäre (F. begründet allerdings ihre Entscheidung). Entscheidend ist, dass F. die Grenzen ihres methodischen Instrumentariums kritisch reflektiert und bei der Präsentation ihrer Ergebnisse folgerichtig klug abwägend und bedächtig formuliert. Besondere Beachtung verdient der Hinweis, dass der gewählte Zugriff lediglich Aussagen bezüglich der bewussten Verstehensprozesse erlaubt und somit diese nicht vollständig erfassen und abbilden kann. Diese Kluft dürfte indes immer ein nicht auflösbarer Erklärungsrest bleiben.

Das Kernstück der Studie findet sich auf den S. 35-79 mit der Darstellung der aus der Videografie ermittelten „Strategien der SuS im Übersetzungsprozess“, in die auch die Auswertung des Fragebogens eingeflossen ist. Dazu werden die „Übersetzungsprofile“ aller untersuchten Übersetzungspaare in einem Vergleich präsentiert. Die Fülle der erzielten Ergebnisse ist beeindruckend und nimmt allein in der komprimierten Zusammenfassung 16 S. Text ein (161-177), so dass ich mich auf eine kleine Auswahl beschränken muss, gleichwohl hoffe, damit für die Lektüre des Buches werben zu können.

Im Prozess der stark miteinander verflochtenen Elemente des Übersetzens und Verstehens sind die erlernte Übersetzungsmethode ebenso wie die Anwendung grammatikalischen Wissens auf der Seite der SuS in ihrer Bedeutung vergleichsweise gering zu veranschlagen. Textverständnis setzt zumindest Sprach-, Text- und Kulturkompetenz voraus wie auch Weltwissen. Im Generieren einer Übersetzung spielen das Streben, Bedeutung (der Begriff ist bei F. auf die lexikalische Bedeutungssuche bezogen) und Verständnis (damit ist bei F. das Verständnis des Textganzen, die semantische Ebene gemeint) zu erzielen, die zentrale Rolle. Auch wenn dieser Befund bei gegenüber vorgängigen Konzepten unvoreingenommener Betrachtung naheliegend ist (auch ein Muttersprach-

ler könnte selbst bei hervorragender formaler Grammatikkenntnis kaum den Sinn eines Textes (exakt) ermitteln, wenn dieser einen Gegenstand behandelt, über den dem Leser kein adäquates Sach- und Weltwissen verfügbar ist), scheint mir insbesondere vor dem Hintergrund der in der Fachdidaktik z. T. doch sehr heftigen Methodendiskussionen seine empirische Untermauerung von kaum zu überschätzender Bedeutung. Die im Übersetzungsprozess überwiegende Bewegung der SuS auf der semantischen Ebene hält möglicherweise Erklärungen für viele aus der Perspektive der Lehrkraft wohl als eher störend empfundene Vorgehensweisen von SuS bereit, z. B. den bemerkenswert intensiven Einsatz des Wörterbuchs, die Probleme beim Rekodieren (nicht Identifizieren) grammatischer Formen, um nur Einiges zu nennen.

F. ist dezent genug, um mit abgeleiteten Ratschlägen zurückhaltend zu sein. Wenigstens zwei sind aus meiner Sicht vorbehaltlos bedenkenswert. Erstens: Es gibt keine für alle SuS Erfolg verbürgende Methode, vielmehr sollten diese mit individuellen Strategien arbeiten und hierbei ihre eigenen Stärken entfalten können. Zweitens: Die Übersetzung eines lateinischen Textes kann nur eingeschränkt das Textverständnis dokumentieren, was auf mögliche Konsequenzen für die Leistungsbeurteilungspraxis zu durchdenken ist. F. hat mit ihrem Ansatz, Erschließungs- und Übersetzungsstrategien konsequent von der Perspektive der SuS aus zu analysieren, ein Buch vorgelegt, das in Studienseminaren und Lateinfachkonferenzen an den Schulen ganz ohne Zweifel eingehend diskutiert werden sollte, zumal es auch allgemein instruktive Einblicke hinsichtlich der Frage bietet, wie sich Textverständnis und das Generieren von Sinn aufbauen.

BURKARD CHWALEK, Bingen

STATIO – Latein auf kurzem Wege für alle Formen des spätbeginnenden Lateinunterrichts. Hrsg. Prof. Dr. Friedrich Maier, Adaption und Gestaltung Rudolf Hennebühl, Bad Driburg: Ovid-Verlag 2015 (ISBN: 978-3-938952-15-3).

Das Lehrwerk STATIO für den spätbeginnenden Lateinunterricht (Latein III) ist konzipiert für eine Spracherwerbsphase von zwei Jahren. In

diesen zwei Jahren begleiten die Schülerinnen und Schüler (SuS) zwei Schülerpaare auf ihrer Reise nach Rom, Griechenland und zu weiteren für die römische Kultur wichtigen Stationen (vgl. Titel).¹ Diese fiktive Reise ist durchdacht und altersgerecht aufgebaut: Zunächst lernen die SuS Hannah und Lucas kennen, zwei Schüler ungefähr ihres Alters, die von ihren Eltern eine Reise in den Süden geschenkt bekommen. Allerdings sind nicht sie es, die die Stationen in den Haupttexten der Lektionen unmittelbar erleben, sondern Marcus und Tullia, ein gleichaltriges Jugendpaar aus der römischen Kaiserzeit (zur Zeit des Kaisers TRAJAN 98-117), die in Trier (*Augusta Treverorum*) wohnen und ebenfalls voll Neugier in das „herrliche Rom“ (STATIO 8) reisen. Dem Herausgeber zufolge sind „[d]ie beiden Römer ... gewissermaßen die antiken Vorgänger des modernen Paares“ (Maier 6). Diese Grundstruktur hebt einen der wichtigsten Aspekte der Gesamtkonzeption hervor, nämlich die historische Kommunikation: Dadurch, dass die einleitenden Texte stets eine direkte Verbindung zwischen damals und heute aufbauen (z. B. durch direkte Fragen wie: „Wie mag es in einer solchen Therme wohl vor fast 2000 Jahren zugegangen sein?“ [STATIO 17]), vollzieht sich permanent Perspektivenwechsel, und somit sind stets Anlässe für historische Kommunikation gegeben.

Die Reise der Jugendlichen zieht sich über insgesamt 20 Lektionen, die streng parallel aufgebaut sind (Gewöhnungseffekt). Auffällig und neu ist die jeweils einleitende Sequenz: ein zweisprachiger kurzer Text (Latein-Deutsch), der einerseits auf das neue Thema vorbereitet, andererseits die neue Grammatik (Form und Syntax) einführt. Diese Anlage zielt auf eine hauptsächlich induktive Einführung der Grammatik ab, lässt aber auch deduktives Vorgehen zu: „Die möglichst wörtlich gehaltene, parallel gestellte Übersetzung räumt alle vorhandenen Hürden weg, etwa durch nicht mehr Kennen oder Können früherer Stoffe. So stehen sich die neuen Formen oder Syntaxstrukturen in Latein und Deutsch direkt gegenüber“ (STATIO – Lehrerkommentar 18). Die Gefahr, dass die enge deutsche Übersetzung zu wörtlich und somit unidiomatisch ist, umschifft der Herausgeber, indem er angemessene Varianten in Klammern angibt bzw. in den

Fragen zum Text unidiomatische Formulierungen im Deutschen thematisiert und diskutieren lässt (vgl. Lektion 7, S. 80). Dadurch ist ein reflexiver, vergleichender Umgang mit Sprache möglich. Zu erproben ist, ob sich dieser enge Sprachvergleich tatsächlich für alle Texte zu allen Zeiten in jeder Einzellektion anbietet und zielführend bzw. motivierend ist.

Ebenfalls neuartig ist der weitere Aufbau einer jeden Lektion: Nach dem kurzen Einleitungstext (Latein-Deutsch) folgen ein erster Teil des zu lernenden Wortschatzes (Wortschatz 1), eine Erklärung der Grammatik (sowohl Form als auch Syntax), Übungen basierend auf den Teilen der Grammatik und Wortschatz 1, dann auch auf Wortschatz 2, der wiederum auf den Haupttext der Lektion vorbereitet.² Dieser Haupttext ist als Höhepunkt immer am Lektionsende angesiedelt und soll dadurch, dass Wortschatz und Grammatik schon zuvor eingeübt und vertieft worden sind, ein echtes Lesegefühl und Erfolgserlebnis hervorrufen. Die Reihenfolge, d. h. zunächst der zweisprachige Einführungstext, dann Einführung und Einübung der Grammatik und des Wortschatzes und zuletzt die Lektüre des Haupttextes, ist nach Maßgabe des Herausgebers strikt einzuhalten. Dies ist einerseits logisch, da die Arbeit mit dem Haupttext dann im besten Falle tatsächliche (inhaltliche) Lektüre bedeuten kann; andererseits sind durch diese klare Strukturierung der Handlungsspielraum und die Flexibilität der Lehrperson eingeschränkt. Allerdings rechtfertigt wohl die Kürze des Spracherwerbs insgesamt diesen klaren Aufbau.³

Alle diese Elemente der (recht umfangreichen) Einzellektionen (mindestens 10 Seiten pro Lektion) finden sich zur Gänze in ein und demselben Buch, nämlich dem (einteiligen) Lehrbuch (280 Seiten, 32,- €). Das Beiheft (56 Seiten) mit Tabellen (Formenlehre und Syntax), unregelmäßigen Verben sowie Hinweisen zu Linguistik, Wortbildung, Stilkunde und Metrik dient hauptsächlich als Lernhilfe für die häusliche Arbeit bzw. als Hilfestellung in der späteren Lektürephase.⁴ Ergänzt wird diese Grundlage durch ein Übungsheft mit Lösungen (17,- €), das sehr schülergerecht und motivierend gestaltet ist und Möglichkeiten für Binnendifferenzierung und

individuelle Förderung eröffnet. Dazu tritt ein lektionsweise angeordnetes Vokabelheft (10,- €) mit (methodischen) Lernhilfen und Visualisierungen, kurzen Übungs- und Vertiefungsaufgaben und Verweisen auf Lehn- und Fremdwörter und schließlich ein ausführlicher Lehrerkommentar (240 Seiten, 25,- €), der Hinweise und Erläuterungen für die eigentliche unterrichtliche Umsetzung und Zusatz- bzw. weiterführende Hintergrundinformationen liefert.

Auch die Kernlehrpläne finden durchgehend Berücksichtigung: So richten sich nicht nur der Wortschatz und die Grammatik nach den Anforderungen der Kernlehrpläne, auch die schrittweise Entwicklung der maßgeblichen Kompetenzen – Sprach-, Text-, Kultur-, Methodenkompetenz und personaler Kompetenz – wird befolgt. Dieses spiegelt sich in der Struktur durch regelmäßig wiederkehrende Kompetenzstationen wider (nach jeweils vier Lektionen). Hier finden sich einerseits kulturelle Informationen, andererseits Hinweise und Übungen zu Übersetzungsmethoden und operationalisierten Aufgaben ausgerichtet an den Anforderungsbereichen I-III. Bei den Übersetzungs- bzw. Vorschließungsmethoden ist zu beobachten, dass der Herausgeber stark das Modell der „Funktionalen Syntax“ mit seinen Satzmodellen in den Vordergrund stellt. Dieses Modell wird bereits in der ersten Lektion eingeführt und zieht sich wie ein roter Faden als Ordnungsrahmen durch das gesamte Lehrwerk. Weitere Übersetzungsmethoden, die den SuS in den Kompetenzstationen an die Hand gegeben werden, sind in der Folge die Pendel- bzw. Dreischrittmethod, die Konstruktionsmethod, die Einrückmethod, die Kästchenmethod und zuletzt, d. h. nach Lektion 20, die Textanalyse (Konnektoren, Personen-Verteilung, Tempus-Verwendung, Verweiswörter und Sach- und Bedeutungsfelder). Diese Übersicht über die vorgesehenen und vorgestellten Methoden legt zunächst die Vermutung nahe, dass das Lehrwerk einen engen, phrastischen Textbegriff zugrunde legt. Allerdings relativiert sich dieser Eindruck durch die abwechslungsreichen Interpretations- und Analyseaufgaben, die sich jeweils an die Haupttexte anschließen (vgl. Lektion 3 [S. 37]: szenisches Spiel; Lektion 4 [S. 49]: Konnektoren-

analyse; 6 und 7 [S. 77 bzw. 87]: Gliederung und Tempusprofil; Lektion 8 [S. 99]: Tempusprofil und Konnektorenanalyse; Lektion 9 [S. 117]: Wort- und Sachfelder, stilistische Analyse, „Live-Reportage“ etc.). Daher ist es verwunderlich, dass die eigentliche Thematisierung der transphrastischen Textanalyse erst ganz am Ende des Lehrwerkes erfolgt, d. h. in einer Lektion, die aufgrund der insgesamt äußerst knapp bemessenen Zeit für den Spracherwerb im spät beginnenden Lateinunterricht aller Wahrscheinlichkeit nach gar nicht mehr durchgenommen werden wird bzw. kann. Diesbezüglich wäre es unter Umständen sinnvoll, sich für entweder die Kästchenmethode oder die der Kästchenmethode sehr ähnliche Einrückmethode zu entscheiden und stattdessen die unterrichtliche Behandlung der transphrastischen Texterschließung im Sinne einer ganzheitlichen Textbetrachtung früher in dem Gesamtkurs zu positionieren. Diese Vorgehensweise würden die äußerst gelungenen, schülergerechten Visualisierungen und Abbildungen, die funktional und sinnvoll ausgewählt wurden, sehr unterstützen.

Literatur:

Maier, Friedrich: „Konzeption, Intention und optimale Passung des neuen Latein-Lehrwerkes STATIO für Latein als dritte und spät beginnende Fremdsprache“, Bad Driburg: Ovid-Verlag 2015. Online Resource: www.ovid-verlag.de/ovid/images/Statiobilder/Statio_Beschreibung.pdf (letzter Zugriff: 18. September 2015).

Anmerkungen:

- 1) Römisches Alltagsleben, Roms imperiale Politik, Römische Katastrophen (Galliereinfall, Hannibal ad portas, Brand Roms, Untergang Pompejis, Schlacht im Teutoburger Wald), Seefahrt und Seereise in der Antike, Olympische Spiele, Antiker Mythos (Herakles, Theseus, Sisyphus, Parisurteil, Raub der Helena, Kampf um Troja, Irrfahrten des Odysseus, Romulus und Remus, Aeneas und Dido, Jupiter, Juno, Venus, Mars), Auseinandersetzung zwischen Asien und Europa (Raub Europas, Schlacht bei Marathon und Salamis), Athen als Stätte der Kunst und Literatur, Wissenschaft und Philosophie, Römische Baukunst, Antike Staatslehre, Römisches Recht und Rhetorik, Roms Verhältnis zu fremden Völkern, Christen im römischen Reich.
- 2) Die Übungen sind vielfältig und schülergerecht aufgearbeitet. Desweiteren steigern sie sich von

Aufgaben zur Formenlehre über Aufgaben zur Syntax bis hin zu kontextuellen Aufgaben in der Form von Kurztexten und zielen in erster Linie auf das Erkennen, nicht das selbsttätige Bilden von lateinischen Formen und Strukturen ab.

- 3) Die Progression der Grammatik ist – und dies liegt in der Natur der Sache – recht steil. Allerdings berücksichtigt der Herausgeber diesen Umstand, indem in den ersten Lektionen verstärkt Wortschatz aufgebaut wird und dann (erst) die Grammatik steiler und gebündelter eingeführt wird.
- 4) Der Rechtschreibfehler auf Seite 14 im Merksatz sollte behoben werden: „Bei substantivischem Gebrauch laute[t] der Nom./“
- 5) Diese Problematik ist auch dem Herausgeber bewusst, da er in seiner Positionierung zum Lehrwerk schreibt: „... [D]er Lehrstoff in der Abfolge der Lektionen ist so verteilt, dass Stoffe, die nach Ausweis der einschlägigen Lehrpläne als fakultativ bewertet oder als in der Lektürephase nachträglich vermittelbar ausgewiesen sind (wie nd-Formen, Partizip Futur, Ncl, Deponentien) in den letzten Lektionen 17 bis 20 behandelt werden. Das bedeutet: Der unbedingt nötige und von den Lehrplänen geforderte Stoff ist in den Lektionen 1-16 geboten, so dass die Spracherwerbsphase mit dieser geringeren Anzahl von Lektionen auskommt“ (Maier 1).

BENTE LUCHT, Münster

WER IST WER? Das deutsche Who's who LII 2015-2016 Bundesrepublik Deutschland. Lübeck 2015. Schmidt-Römhild. 1182 S., EUR 120,- (ISBN 978-3-7950-2055-2).

Wieder ist ein Band des unentbehrlichen Nachschlagewerkes erschienen. (Bd. LI kam 2013 heraus.) Am Zweck und Aufbau ist nichts verändert worden, es wurde nur aus Kostengründen an Neuaufnahmen gespart, s. Vorwort. Wie bisher sind auch im Ausland tätige deutschsprachige Gelehrte berücksichtigt, so der deutsche Germanist und Volkskundler (vor allem Sprichwortforscher) WOLFGANG MIEDER (Universität Vermont). An in Deutschland wirkenden ausländischen Persönlichkeiten sind genannt z. B. der Neogräzist MILTOS PECHLIVANOS (FU Berlin), der auf vielfältige Weise erfolgreich bemüht ist, seine Wissenschaftsdisziplin mit dem CeMoG (Centrum Modernes Griechenland) zu neuer Blüte zu bringen, und die Bundestags-Integrationsbeauftragte

CEMILE GIOUSOUF, die erste muslimische Bundestagsabgeordnete. Mieder und Pechlivanos sind bereits in Kürschners Deutschem Gelehrten-Kalender (28. Ausg., 2016) vertreten: Mieder, bei dem allein die Publikationen eine engbedruckte großformatige halbe Seite einnehmen; Pechlivanos zunächst mit einer kurzen redaktionellen Notiz, wie dies bei Neuaufnahmen durchaus üblich ist. Der Nekrolog nennt u. a. den Klassischen Philologen WALTER JENS (zu ihm s. FC 2/13, 152ff. und 3/14, 262f.), an Nichtaltertumswissenschaftlern PAUL RAABE, WILFRIED BARNER, REICH-RANICKI, ELISABETH FRENZEL (Stoffe der Weltliteratur, 10. Aufl. 2005; Motive der Weltliteratur, 6. Aufl. 2008); SIEGFRIED LENZ, GÜNTER GRASS; OTTO SANDER, MAXIMILIAN SCHELL, JOACHIM FUCHSBERGER; RICHARD VON WEIZSÄCKER („Tag der Befreiung“!), KLAUS BÖLLING; den Krupp-Generalbevollmächtigten BERTHOLD BEITZ. Noch nicht im Nekrolog verzeichnet: FRANK SCHIRRMACHER, der Nahost-Spezialist SCHOLL-LATOUR, HELMUT SCHMIDT und der CDU-Politiker MIßFELDER. In der nächsten Ausgabe ist bei FRITZ J. RADDATZ „Jahre mit Ledig“ nachzutragen, bei WALLRAFF: Günter Wallraff und Griechenland, in: Modernes Griechenland – Modernes Zypern, Amsterdam 1989, S. 7-31 sowie FC 3/2007, 242f.; bei CORINNA HARFOUCH die Auszeichnung mit dem Theaterpreis Berlin 2015. Zu ERNST VOGT, Literatur der Antike... s. FC 4/13, 300ff.; zu der im Artikel des Neogräzisten und Byzantinisten GÜNTHER S. HENRICH genannten Festschrift s. FC 1/06, 35f. = Phasis (Tbilisi) 9, 2006, 231f. Bei den Ehrungen ist die Verleihung des Bundesverdienstkreuzes 1. Kl. an unseren FC-Schriftleiter ANDREAS FRITSCH nachzutragen, s. FC 1/14, 57f.; ein Foto von ihm auch in Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg 4/2013, 78.

JÜRGEN WERNER, Berlin

*Meiner Enkelin Clara Vogt,
die am Französischen Gymnasium in Berlin
Griechisch lernt*

Jochen Schmidt, Line Hoven: Schmythologie. Wer kein Griechisch kann, kann gar nichts. München: C. H. Beck 2013, 152 (nicht durchgezählte) Seiten, zahlreiche Abb., EUR 18,95 (ISBN 978-3-406-65367-4).

Wissen Sie, was Orogenese ist? Nein? Sie sollten es wissen! Haben Sie schon einmal von Myrmekologie gehört? Was, Sie müssen gestehen, dass diese „Wissenschaft“ Ihnen unbekannt ist? Leiden Sie an Dorophagie? Wie, Sie kennen diese verhängnisvolle Krankheit nicht? Nun, Ihnen kann geholfen werden! Seit kurzem, genauer gesagt, seit dem Jahre 2013, ist ein Buch auf dem Markt, das Ihrem Unwissen auf garantiert erfolgreiche Weise abzuhelpen vermag und das sich seit seinem Erscheinen geradezu zu einem Bestseller entwickelt hat. Wie man hört, ist die 1. Auflage so gut wie vergriffen, und der renommierte Verlag C. H. Beck in München denkt darüber nach, wie hoch die Neuauflage sein muss, um dem Bedürfnis der rapide anwachsenden Zahl von Interessenten zu entsprechen.

Verfasser dieses Buches ist der studierte Informatiker JOCHEN SCHMIDT, 1970 in Berlin geboren, der schon mit seinen beiden Erzählbänden „Triumph Gemüse“ (2000) und „Meine wichtigsten Körperfunktionen“ (2007) allgemeines Aufsehen erregt hat. Auch sein 2002 erschienener Roman „Müller haut uns raus“ (ob der Autor bereits den brillanten Torschützen THOMAS MÜLLER der Fußballweltmeisterschaft 2014 prophetisch vorausgesehen hat?) war ein großer Erfolg.

Nach Jochen Schmidt bekommt Erwachsensein erst dadurch einen Sinn, dass man einen Griechisch-Kurs besucht. Am liebsten wäre er, wie er verrät, durch die Abschlussprüfung gefallen, um aus diesem Paradies nicht vertrieben zu werden. Wenn Altgriechisch niemand mehr spreche, so lerne man es ja schließlich nicht, um mit jemandem zu sprechen, was einem schon auf deutsch selten genug gelinge, sondern um eines Glückserlebnisses ganz eigener Art teilhaftig zu werden. Das Schöne am Altgriechischen sei ja gerade, dass man sich keine Dialoge mit dem Banknachbarn ausdenken müsse, um sich den Weg vom Bahnhof zur Post beschreiben zu lassen oder ein Rezept für Auberginensalat, sondern dass man damit die schönste Erfahrung seines Lebens mache. Wenn sogar alte Griechen behaupteten, ihre Sprache habe nichts mehr mit der von PLATON zu tun, so lohne es sich alleine deswegen, Altgriechisch zu lernen, um solchen Unsinn zu widerlegen. Oder, um unseren Autor

einmal wörtlich zu zitieren: „Mein einfaches Rezept für alle Liebeskranken oder Depressiven: Jeden Morgen eine Lektion Griechisch, die Seele schöpft Atem, die Gedanken werden leicht.“

Da es sich bei dem Buch um eine Art Einführung in die Mythologie – freilich eine sehr persönliche Mythologie – handelt und der Verfasser, wir erinnern uns, mit Nachnamen Schmidt heißt, nennt er sein Werk ‚Schmythologie‘ und gibt ihm den Untertitel „Wer kein Griechisch kann, kann gar nichts“. Illustriert, magisch und zauberhaft illustriert, hat den Band die 1977 in Bonn geborene, auf dem 13. Internationalen ComicSalon in

Erlangen mit dein ICOM-Preis ausgezeichnete Künstlerin LINE HOVEN, die bereits die Illustrationen zu Jochen Schmidts Buch „Dudenbrooks“ geschaffen hat. Helfen Sie also Ihrer Bildung nachhaltig auf und greifen Sie zu Jochen Schmidts Schmythologie. Sie werden es nicht bereuen. Das Buch beantwortet Ihnen die Frage: Warum Griechisch? Clara hat die Frage bereits für sich entschieden und lernt es. Tun Sie es auch! Denn: Wer kein Griechisch kann, kann gar nichts! (Erstveröffentlichung in der Zeitschrift „Der Hausvogt“, Juni 2014, S. 19.)

ERNST VOGT, München

Varia

Helmut Schmidt und Marc Aurel

Anlässlich des Todes des ehemaligen Bundeskanzlers HELMUT SCHMIDT am 10. November 2015 veröffentlichten PATRICK BAHNERS und JÜRGEN KAUBE in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 12.11.2015 ein Interview mit dem Altkanzler Helmut Schmidt aus dem Jahr 2011 (sic!) unter dem Titel: „Auch ein Gott kann uns nicht retten“. Nicht recht verständlich ist es, warum das Interview mit diesem Satz überschrieben wurde, der fast wörtlich an die kommunistische Internationale erinnert: „Es rettet uns kein höh'eres Wesen, kein Gott, kein Kaiser noch Tribun“, obwohl dieser Satz in dem Interview überhaupt nicht vorkam. So fragt sich der Leser, ob es sich bei diesem Satz eher um die Meinung der Interviewer handelt als um die des Interviewten.

Im Jahr 2003 hat die Journalistin und Moderatorin SANDRA MAISCHBERGER ein Interview-Buch im Ullstein-Verlag veröffentlicht: „Hand aufs Herz. Helmut Schmidt im Gespräch mit Sandra Maischberger“. Der „Originalton“ dieses Buches wurde im Vorwort vom Altkanzler ausdrücklich autorisiert (S. 11). Auf die Frage: „Glauben Sie an einen gerechten Gott?“, antwortete Helmut Schmidt damals: „Da scheue ich mich, aus dem Handgelenk eine Antwort zu geben. Wahrscheinlich wird sie nach langem Nachdenken sein: nein. Der gerechte Gott, wenn es ihn denn gibt, hat immerhin Auschwitz zugelassen und andere entsetzliche Verbrechen.

Es gibt ja Philosophen und Theologen, die sich bemüht haben, Gott zu rechtfertigen, der deutsche Philosoph LEIBNIZ beispielsweise. Ich habe ihn nicht überzeugend gefunden. Aber ich bleibe dabei: Diese Antwort ist vorläufig.“ (S. 93) – Das Problem der von Leibniz so genannten „Theodizee“ ist bereits in der Antike ausgiebig diskutiert worden (vgl. z. B. die Auseinandersetzung des „christlichen Cicero“ LACTANTIUS mit der Argumentation EPIKURS in *De ira dei* 13, 20-23).

Schmidt war kein Religionsphilosoph, aber eben auch nicht nur pragmatischer Politiker. An anderer Stelle gab er seine geistigen und moralischen Orientierungspunkte kund: KARL POPPER, IMMANUEL KANT und – höchst beachtlich – der römische Kaiser und Stoiker MARC AUREL. „Der Zufall hat mir, als ich 14, 15 war, seine sogenannten Selbstbetrachtungen in die Hand gegeben. Ich habe sie immer bei mir getragen, sie auch im Krieg bei mir gehabt. Marcus Aurelius hat mir durchaus geholfen, ja, und er ist auch heute in meinen Augen ein Staatsman, den man als Vorbild empfinden kann.“ (Hand aufs Herz, S. 185)

In der bereits 1997 von KLAUS ROSEN veröffentlichten Monographie „Marc Aurel“ (Reinbek: Rowohlt, S. 152) wird im Abschnitt „Zeugnisse“ eine ähnlich lautende Formulierung von Helmut Schmidt zitiert: „Als 1933 die Nazi-Zeit begann, war ich 14 Jahre alt. Kurz darauf bin ich auf Marc Aurels ‚Selbstbetrachtungen‘ gestoßen. Sie haben mich seither über mein ganzes Leben begleitet,

Der zur Spät-Stoa gehörende römische Kaiser hat mich zweierlei gelehrt: Zum einen Gelassenheit im Innern, zum anderen die Pflicht, der eigenen moralischen Überzeugung zu folgen.“ (Stiftung Lesen, Buchempfehlungen Nr. 58, 1989.) Schmidt sah also „in den Selbstgesprächen des Kaisers sein Hausbuch“, wie der Althistoriker ALEXANDER DEMANDT im Nachwort zur Neuauflage einer Übersetzung der „Wege zu sich selbst“ von CARL CLEß resümierte (dtv 2006, S. 203). Es lohnt sich, Marc Aurels Betrachtungen aus dem 2. Jahrhundert nach Chr. einmal unter diesem aktuellen Gesichtspunkt nachzulesen; man kann dort manche Charakterzüge oder „Tugenden“ von Helmut Schmidt wiedererkennen.

In diesem Zusammenhang sei auf eine Stelle in dem Buch von RICHARD VON WEIZSÄCKER hingewiesen, das ebenfalls 1997 erschienen ist: „Vier Zeiten. Erinnerungen“ (Berlin: Siedler). Weizsäcker erhielt 1998 den ersten Humanismuspreis des Deutschen Altphilologenverbandes; er starb am 31. Januar 2015 (vgl. FORUM CLASSICUM 2/1998 und 1/2015). In dem erwähnten Buch schreibt er u. a.: „Deshalb ist das Thema der Pflichten oder, dem antiken und dem christlichen Vorbild folgend, der Tugenden weitaus dringlicher [scil. als die sog. „Grundwerte“-Debatte, A.F.]. Es ist dem Kern der gesuchten Antworten näher als die sogenannten Werte. Schon damals war es ein alarmierendes Zeichen, daß Bundeskanzler Schmidt, als er solche Tugenden aufzählte und ihre zentrale Bedeutung unterstrich, aus den eigenen Reihen der Propaganda für Sekundärtugenden geziehen wurde, die ihren Wert durch ihre Mißbräuchlichkeit in autoritären Systemen eingebüßt hätten.“ (S. 242) – „Wie die meisten von uns, so schoß auch er [Schmidt] dann und wann mit seinen Argumenten über das Ziel hinaus, so auch, als er einmal erklärte, die SPD stehe der Bergpredigt erkennbar näher als die Union – wo wir uns doch damit alle miteinander ziemlich schwertun. Wenn er über Moral, Pflicht und Verantwortung sprach, pflegte er vor dem Ruf nach geistiger Führung durch die Politik zu warnen. Dennoch nahm er sie wahr – wie es sich gehört, im klaren Bewußtsein des Unterschiedes zwischen bevormundenden Predigten des Politikers, was ihm nicht zusteht, und der Notwendigkeit, grundlegende Überzeugungen zu haben,

auszusprechen und zu praktizieren. Er war in der Lage, professionellen Denkern Nachhilfestunden des Praktikers zu geben – so, wenn er im Popper'schen Bewußtsein eigener Fehlbarkeit, einen amerikanischen Pragmatismus in den Dienst der Ethik von Immanuel Kant und HANS JONAS stellte.“ (S. 243f.)

ANDREAS FRITSCH

Förderpreis Lehrerbildung Ruhr geht an die Fachdidaktik Latein

Der von den Arbeitgeberverbänden Ruhr/Westfalen gestiftete, mit 600 Euro dotierte „Förderpreis Lehrerbildung Ruhr“ wird jährlich für herausragende Abschlussarbeiten der drei Universitäten des Ruhrgebiets (Bochum, Dortmund, Duisburg-Essen) vergeben. Ein Preis geht an die MINT-Fächer, ein zweiter an die Geisteswissenschaften. In diesem Jahr (2015) wurde die von Dr. STEPHANIE NATZEL-GLEI (Fachdidaktik Latein und Altgriechisch an der Ruhr-Universität Bochum) betreute Master-Arbeit von STEPHAN ZIEMER „Alte Worte – neue Techniken. Ziele, Inhalte und Methoden der Wortschatzarbeit im Lateinunterricht“ mit dem Preis ausgezeichnet. Die Arbeit entwickelt auf der Grundlage neuester fachdidaktischer Literatur, der Kernlehrpläne sowie der exemplarischen Analyse von Lehrwerken konkrete Vorschläge für den Transfer fachdidaktischer Forschungsergebnisse in den Schulunterricht. Die von Herrn Ziemer erarbeiteten Lernumgebungen wurden mit großem Erfolg im Alfred-Krupp-Schülerlabor der Ruhr-Universität erprobt. Nähere Informationen: stephanie.natzel-glei@rub.de.

Stilblüten

Aus den Resten seines früheren Verlags in Herrsching bietet RUDOLF SPANN an: Je Besteller (Schule oder Lehrer/innen) ein Gratispaket mit 20 Exemplaren des Büchleins „Die Jugend ist eine mühsame Einrichtung“ (94 Stilblüten aus Latein- und Geschichtsaufgaben, lustig illustriert, mit Kommentar und richtiger Übersetzung. 80 S.). Anschrift: Rudolf Spann, Panoramastraße 23, 82211 Herrsching, Tel. (08152) 8376, www.rudolfspann.de.

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Dr. Heike B o t t l e r, Nordring 46, 60388 Frankfurt am Main, *h.bottler@web.de*

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

Dr. Anne F r i e d r i c h, *anne.friedrich@altertum.uni-halle.de*

Johannes F u c h s, StD, Färberstr. 32 B, 94501 Aidenbach, *hannes-fuchs@gmx.de*

Dr. Andreas H e n s e l, StD, 63225 Langen, *drandreashensel@t-online.de*

Jakob J u n g, StR, Hopfengartenstr. 12, 89537 Giengen a.d. Brenz

Klaus L a n g e n f e l d, OStR a.D., Auestr. 25, 23701 Eutin, *klaus_langenfeld@web.de*

Dr. Michael L o b e, StD, Franz-Ludwig-Str. 22, 96047 Bamberg, *michaellobe@web.de*

Dr. Bente L u c h t, Hansaring 154, 48268 Greven

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

Dr. Stephanie N a t z e l - G l e i, Ruhr-Universität Bochum, Seminar für Klassische Philologie,
Fachdidaktik der Alten Sprachen, *Stephanie.Natzel-Glei@rub.de*

Nanna S e u s s, Dipl. Design. (Buchkunst), Nieder-Wollstädter Str. 18, 61194 Niddatal-Assenheim,
fraeulein.jaeger@t-online.de

Rudolf S p a n n, Panoramastr. 23, 82211 Herrsching, Tel. 08152/8376, *www.rudolfspann.de*

Prof. Dr. Ernst V o g t, Montsalvatorstr. 1, 80804 München

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

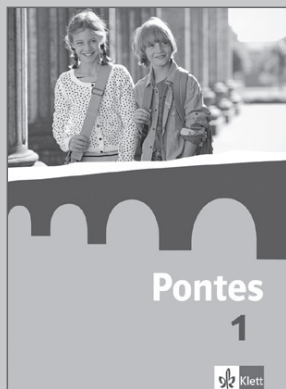
- 1. Baden-Württemberg**
StD Dr. Helmut Meißner
Hubstraße 16
69190 Walldorf
hmeissner@gmx.de
- 2. Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regenstauf (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
Prof. Dr. Stefan Kipf
Murtener Str. 5E
12205 Berlin
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 Stefan Gieseke
Kaiser-Wilhelm-und Ratsgymnasium
Seelhorststr. 52
30175 Hannover
Tel. 0511-1684 4743
sgieseke@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: November 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 Februar 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

A cartoon illustration of a young man with dark hair, wearing a brown tunic and a necklace with a blue pendant, smiling broadly and hugging a light-colored horse from behind. The horse is also smiling and has three blue motion lines above its head. The background is a light yellow gradient.

ROMA

ROMA ist nicht nur ein Schulbuch.
ROMA ist ein Lieblingsbuch.
ROMA. Unser Lateinbuch

Freuen Sie sich auf das
1. Quartal 2016!



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG
Laubanger 8 | 96052 Bamberg
Tel. +49 951 16098-200 | Fax +49 951 16098-270
service@ccbuchner.de | www.ccbuchner.de