

FORUM CLASSICUM

2017

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

M. Glock:
W. Burnikel:
W. Schibel:

Vom Gebrauch der Wahrheit bei Herodot
Auswendiglernen?
Schülerschwund und Kursverlauf –
„Antikeunterricht“ als Kontrastmodell



2017: 2000. Todesjahr Ovids



Alle zweisprachigen Ovid-Ausgaben in der Universal-Bibliothek (*Amores / Ars amatoria / Gedichte aus der Verbannung / Fasti – der römische Festkalender / Heroides / Metamorphosen / Remedia amoris*), dazu Michael von Albrechts Einführung, die umfassende Informationen zu allen Werken Ovids bietet.

Ovid-Paket

8 Bände eingeschweißt

12: Anzeige Reclam 4c. € 59,00
HSG: 2973 3.

ISBN 978-3-15-900531-7

»Welch überwältigend moderner Autor dieser Ovid ist, macht die deutsche Altphilologin Melanie Möller auf nur 100 glänzend geschriebenen Seiten begreifbar: Mehr kann ein literaturgeschichtlicher Essay nicht leisten.«
(Wiener Zeitung)

Melanie Möller: Ovid. 100 Seiten

100 S. · 12 Abb. · € 10,00

ISBN 978-3-15-020426-9



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

Reclam

Editorial

Die Aufgabe eines Mitteilungsblattes sind vielfältig: Neben der Diskussion über aktuelle didaktische, fachpolitische und auch fachwissenschaftliche Fragen soll es seinen Leserinnen und Lesern Anregung und Orientierung bieten, und zwar nicht zuletzt im mittlerweile schier undurchdringlichen Dickicht aktueller Fachliteratur.

Besonderer Dank gilt daher allen Kolleginnen und Kollegen, die sich im Bereich der Zeitschriftenschau und Besprechungen engagieren: Stefan Weise gelingt es immer wieder, luzide Einblicke in die aktuelle Fachwissenschaft

zu gewähren. Roland Granobs liefert stets abgewogene Besprechungen des AU, Josef Rabl (der ausnahmsweise in dieser Ausgabe nicht vertreten ist) liefert einen unschlagbaren Überblick über das weite Feld fachdidaktischer Literatur. Dietmar Schmitz organisiert und gestaltet mit großer Umsicht den wichtigen Bereich der Besprechungen, in enger Zusammenarbeit mit all den Kolleginnen und Kollegen, die mit ihren Texten zum Gelingen des Forum Classicum beisteuern. Ich wünsche Ihnen eine ertragreiche Lektüre!

STEFAN KIPF

Manfred Glock	Vom Gebrauch der Wahrheit bei Herodot	72
Walter Burnikel	Auswendiglernen?	86
Wolfgang Schibel	Schülerschwund und Kursverlauf – „Antikeunterricht“ als Kontrastmodell	93
	Zeitschriftenschau	108
	Besprechungen	115
	Impressum	132
	Autoren des Heftes	133
	Adressen der Landesverbände	134

Aufsätze

Vom Gebrauch der Wahrheit bei Herodot

Im Krieg ist das erste Opfer die Wahrheit, lautet ein bekanntes Diktum. Gilt dies auch für den Kampf zwischen Hellenen und Barbaren, der das Hauptthema in Herodots Geschichtswerk ist? Bei der „Darlegung seiner Forschung“ fügt er in die Berichte über die Kriegseignisse Reden ein, die das Geschehen veranschaulichen und erklären. Äußern die Sprecher in den Redeszenen ihre wahre Meinung? Oder wird mit Lügen (Kriegs-)Politik gemacht?

Die Gespräche in Herodots Geschichtswerk sind frei gestaltet. Dennoch liefern sie bedeutsame Informationen zur geschichtlichen Wirklichkeit wie Charakter, Gesinnung und politische Strategien der Handelnden, wobei die fingierten Reden dem Autor Gelegenheit geben, seine eigene Sicht der Dinge durchscheinen zu lassen, indem er den Gesprächsteilnehmern Argumente und Ansichten in den Mund legt, die seiner Deutung des Geschehens entsprechen.¹ Inszeniert hier der weit gereiste Herodot als erster Globalist Gesprächssituationen, in denen Verhaltens- und Denkweisen erkennbar sind, die für unsere global vernetzte Welt von Belang sein könnten? Gewinnt die auf Dramatisierung bedachte und bisweilen auf Vermutungen und Fiktionen beruhende Berichterstattung Herodots in postfaktischen Zeiten neue Aktualität? Durch Betrachtung relevanter Redeszenen versuchen wir, darauf Antworten zu finden.

Die Reformen des Kleisthenes (508/507 v. Chr.) hatten die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich im Stadtstaat Athen demokratische Strukturen entwickeln konnten, die den Gebrauch der freimütigen Rede nicht nur

begünstigten, sondern geradezu erforderten. Von dieser freiheitlichen Bewegung wurde auch Herodot aus Halikarnass erfasst.² Die öffentliche Debatte im Rat und in der Volksversammlung verlangte Rechtsgleichheit (*Isonomia*) und gleiches Rederecht (*Isegoria*) für jeden Bürger, der bereit war, sich verantwortungsbewusst in der Gemeinschaft der Polis einzubringen. Eng verknüpft damit war die Redefreiheit (*Parrhesia*), d. h. die Möglichkeit, freimütig und offen alles zu sagen, was man für wahr und richtig hält. Auch der Anspruch, frech und dreist Kritik üben zu können, und selbst das banale Behagen an geistlosem Geschwätz war in dem freiheitlichen Konzept der *Parrhesia* enthalten.

Ausgehend von den antiken Quellen untersuchte der französische Philosoph und Soziologe Michel Foucault das Prinzip der *Parrhesia*. Er versteht darunter ein „Wahrsprechen“, das durchdrungen ist von dem Mut, die Wahrheit zu sagen. Diesen Mut beweist der Sprecher, indem er

- sich selbst in Gefahr bringt und dieses Risiko, selbst das Risiko des Todes, rückhaltlos in Kauf nimmt,
- von der Wahrheit des Gesagten überzeugt ist und für sie einsteht,
- das Aussprechen der Wahrheit als seine Pflicht erkennt, um andere Menschen zum Besseren zu bekehren oder ihnen (wie auch sich selbst) zu helfen,
- als Berater schonungslos einer höher gestellten Autorität sagt, wie es um ihre Sache steht,
- anstelle von rhetorischen Kunstmitteln und Schmeichelei echte Offenheit wählt.³

Diese Bestimmung der Praxis freiheitlichen Redens bildet den Ansatz der nachfolgenden Überlegungen. Dabei gehen wir der Frage nach, welche Formen des Wahrsprechens sich im Einzelfall zeigen und ob in den unterschiedlichen Redesituationen überzeitliche Phänomene erkennbar sind.

Herodot (etwa 484-425 v. Chr.) verwendet den Begriff der *Parrhesia* nicht;⁴ für das offene Aussprechen der eigenen Meinung gebraucht er die Wendungen γνώμην ἀποφαίνεσθαι (7,8,11), γνώμην ἀποδείκνυσθαι (7,10,1), γνώμην ἐκφέρεσθαι (8,68,1). Wenn er von der Tugend des wahren Sprechens berichtet, verwendet er Ausdrucksweisen wie ἀληθείη χρῆσθαι „die Wahrheit gebrauchen“ (7,101,3), πιστὰ λέγειν (9,16,5) oder ἀληθίζεσθαι⁵ „die Wahrheit sagen.“ Bei der Beschreibung der Sitten der Perser erwähnt er, dass die Knaben „vom fünften bis zum zwanzigsten Jahr“ unterrichtet werden, aber in dieser langen Ausbildungszeit nur drei Dinge lernen: „Reiten, Bogenschießen und die Wahrheit sagen“ (1,136,2). Dass im despotischen System des Perserreichs aufrichtiges Reden als Erziehungsziel gleichrangig erscheint mit der Fähigkeit, Pferde zu reiten und Pfeile zu schießen – das dürfte für Herodot eine erstaunliche Beobachtung gewesen sein; war für ihn doch die offene Rede eine Errungenschaft, die vornehmlich für die demokratisch verfasste griechische Polis zutrif. Doch zeigt seine Berichterstattung über die Perserkriege, dass es auch in der Umgebung orientalischer Gewaltherrscher wie Dareios und Xerxes Menschen gab, die freimütiges Reden nicht scheuten. Vor diesem Hintergrund besitzen die von Herodot dafür gebrauchten Wendungen charakteristische Merkmale der *Parrhesia*.⁶

Artabanos und die warnende Wahrheit (7,8-11)

Nach dem Tod des Perserkönigs Dareios hatte sein Sohn und Nachfolger Xerxes zunächst nicht die Absicht, die vom Vater begonnenen Vorbereitungen für einen Feldzug gegen Griechenland fortzusetzen. Erst durch die aufhetzenden Worte des Feldherrn Mardonios und verheißungsvolle Orakel reifte in ihm der Entschluss zum Krieg. In den Bericht über diese Vorgänge eingebettet ist eine Debattenszene: Xerxes beruft die Satrapen und Häupter der Aristokratie zu einer beratenden Versammlung, „um ihre Meinungen zu hören und seinen Willen kundzutun“⁷ (7,8,1). Der König bestimmt die Agenda: Er plant, ein Heer über den Hellespont nach Hellas zu führen, um die Athener zu bestrafen für alle Schandtaten, die sie den Persern zugefügt haben. In hybrider Selbstüberschätzung verkündet er die rücksichtslose Durchsetzung einer expansiven Machtpolitik: Nach dem Sieg über die Hellenen sollen alle Völker der Erde Sklaven unter persischem Joch sein. Die großspurige Ansprache endet mit der Aufforderung zur offenen Aussprache über diese wichtige Sache. Der Herrscher zeigt sich den Untertanen großmütig, indem er nicht eigenmächtig handeln will (μη ὑμῖν δοκέω ἰδιοβουλεύειν),⁸ sondern jedem, der es möchte (τὸν βουλόμενον), Rederecht einräumt (γνώμην ... ἀποφαίνεσθαι).

Darauf spricht Mardonios, der Vetter des Xerxes und einflussreichste Perser am Königshof. Als Vertreter der Kriegspartei bezeichnet er die Persermacht als unüberwindlich, die Griechen als schwache Gegner. Seine verächtlichen Worte über den Feind wirken wie Peitschenhiebe: Die Hellenen sind unfähig und unwillig zur Kriegführung, sie sind feige und planlos, zerstritten und machtlos. So werden dem König Schlag auf Schlag wahrheitswidrige Behauptungen als

echte Fakten präsentiert. Mardonios drängt zum Handeln mit der gnomikartigen Aussage: „Von selber geschieht nichts, nur durch Erprobung und Wagnis (ἀπὸ πείρης) gelingt den Menschen alles.“ Herodot zieht auktorial ein Fazit der Rede: „Mardonios machte die Meinung des Xerxes annehmbar“, d. h. er empfahl dem Kriegsrat, den Plänen des Herrschers zuzustimmen. Weil er damit „dem Xerxes nach dem Mund redete“ (Horneffer), ist klar, dass seiner Rede das wichtigste Kriterium für *Parrhesia* fehlt: der Mut zum Widerspruch. Ihm fehlen aber auch der Mut und der Wille zu einer auf Fakten gegründeten Wahrheit. Stattdessen weckt er leichtfertig Hoffnungen, appelliert mit rhetorischen Fragen an die Gefühle der Versammelten: „Was fürchten wir? Wo ist eine Ansammlung großer Heere? Wo sind mächtige Finanzmittel?“ Wie der König ist auch er der Meinung, dass man an den Hellenen für das von ihnen begangene Unrecht Rache nehmen müsse. Dabei unterdrückt er bewusst die Tatsache, dass dieses von ihm angeprangerte Unrecht (Einäscherung von Sardes, Sieg über ein Perserheer bei Marathon) nur durch Tapferkeit, Intelligenz und militärische Schlagkraft ausführbar war – also durch Fähigkeiten, die er den Hellenen gerade noch abgesprochen hat. Inhalt und Form der Mardonios-Rede zeigen ein Gebaren, das man – auf unsere Zeit übertragen – mit dem Begriff „postfaktisch“ bezeichnen könnte. Noch zutreffender wäre wohl die englische Formulierung „*post-truth-politics*“.⁹

Die Zustimmung des Königs zur Rede des Mardonios erscheint so selbstverständlich, dass Herodot sie unerwähnt lässt. Wichtig für ihn ist die Wirkung der Rede auf die Versammlung: Gibt es Beifall oder Kritik? Die Großen des Reiches verharren in Schweigen, keiner wagt eine Äußerung, schon gar nicht eine abweichende. Das für griechisches Denken und Handeln kon-

stitutive agonale Prinzip verlangt jedoch einen Gegenspieler. Diese Rolle besetzt Herodot in seiner Darstellung mit Artabanos, dem Onkel des Xerxes. Dieser ergreift als einziger das Wort – im Vertrauen auf das enge Verwandtschaftsverhältnis zum Herrscher, wodurch angedeutet wird, dass eine risikobehaftete Stellungnahme zu erwarten ist.

Charakter und Verhalten der Kontrahenten könnten kaum gegensätzlicher sein. Mardonios hatte seine Rede eingeleitet mit einer emphatischen, an Superlativen reichen Verherrlichung des Königs: „Herr (ὦ δέσποτα), du bist der beste und tüchtigste (ἄριστος) der Perser, nicht nur der jetzt lebenden, sondern auch der künftigen. Und was du gesagt hast, ist vortrefflich (ἄριστα) und sehr wahr (ἀληθέστατα).“¹⁰ Artabanos dagegen beschränkt sich auf die knappe Anrede „mein König“ (ὦ βασιλεῦ) und betont ohne Umschweife seine Erfahrung und Kompetenz, um sich als guter Ratgeber auszuweisen. Sein rationales, faktenorientiertes Denken veranlasst ihn, auf die Notwendigkeit und den Nutzen einer Diskussion hinzuweisen: Eine optimale Entscheidung könne nur dann getroffen werden, wenn man aus verschiedenen Meinungen die beste auswählen kann. Andernfalls müsse man sich allein auf das stützen, was von einem Einigen gesagt wurde – ein erster Seitenhieb auf Mardonios. Er verweist darauf, dass er sich als Ratgeber bereits bewährt habe, als er Xerxes' Vater Dareios vom Skythenfeldzug (4,1-144) abgeraten habe, was sich später als richtig erwiesen hätte.¹¹ Gegen Athen zu ziehen, sei noch gefährlicher aus folgenden Gründen:

- Die Hellenen sind tapferer als die Skythen.
- Sie sind zu Wasser und zu Land kriegstüchtig.
- Das große Heer des Datis und Artaphernes ist (bei Marathon) allein von den Athenern vernichtet worden.

- Auch wenn die Hellenen nur zur See siegen, können sie die Brücke über den Hellespont zerstören und Xerxes in große Gefahr bringen.¹²

Angesichts dieser Risikofaktoren bittet er den König, die Versammlung zu vertagen und erst nach reiflicher Überlegung seine Entscheidung zu verkünden. Es sei immer der größte Gewinn, erst nach guter Beratung einen rechten Entschluss zu fassen (τὸ γὰρ εὖ βουλευέσθαι κέρδος μέγιστον). Dies gilt selbst dann, wenn es hinterher Schwierigkeiten geben sollte, denn der Mensch ist in seinem Handeln nicht völlig frei, sondern abhängig von Schicksalsmacht und Götterwillen. Mit diesen sentenzhaften Reflexionen wandelt sich der Ratgeber zum Warner: Die Strafe der Götter trifft die Hochmütigen, ihr Neid die Hochstehenden. Jetzt das Unternehmen eilig voranzutreiben, wäre ein fataler Fehler.

Im letzten Teil seiner Rede wird Artabanos zum Ankläger. Er wendet sich direkt an Mardonios und beschuldigt ihn der Verleumdung (Ἑλληνας διαβάλλων), weil er die Hellenen mit wahrheitswidrigen Behauptungen (λέγων λόγους ματαίους) herabsetzt. Er bezichtigt ihn auch der Kriegshetze, da er den König zum Feldzug anstachelt (ἐπαίρεις αὐτὸν βασιλέα στρατεύεσθαι). Den Höhepunkt der Attacke bildet ein Vorschlag, mit dem er bis zum Äußersten geht: Mardonios möge in den Krieg ziehen, doch ohne den König, der in Persien bleiben soll. Er selbst und Mardonios sollen ihre Kinder und sich selbst zum Pfand geben. Siegt Mardonios, soll er (Artabanos) mit seinen Kindern sterben, unterliegt er, hätte Mardonios mit seinen Kindern das Leben verwirkt.¹³ Er beendet die Rede mit der Geste eines Unheil verkündenden Sehers: Wenn Mardonios ein Heer gegen Hellas führt, dann werde, so pro-

phezeit er, sich bald die Kunde verbreiten, dass er den Persern ein großes Unheil bereitet hat (Μαρδόνιον ... μέγα τι κακὸν ἐξεργασάμενον Πέρσας).

Artabanos hat es als seine Pflicht betrachtet, dem Monarchen die Wahrheit zu sagen. Wird er sie akzeptieren? Xerxes hatte zur freien Rede aufgefordert, sobald jedoch jemand davon Gebrauch macht, schlägt er zornig (θυμωθεὶς) zurück: „Artabanos, meines Vaters Bruder bist du, das wird dich vor der verdienten Strafe für dein lügenhaftes Gerede (ἐπέων ματαίων) retten.“ Er bezichtigt Artabanos der Lüge mit gleicher Wortwahl (ματαιος „töricht, unsinnig, lügenhaft“), mit der dieser zuvor dem Mardonios Unwahrhaftigkeit vorgeworfen hat. Wo hier die Lüge und bei wem die Wahrheit ist, darüber lässt Herodot den Leser nicht im Unklaren. Er selbst gibt dazu freilich auktorial kein Urteil. Mit der dreifachen, sich steigernden Charakterisierung als ein besonnener Ratgeber, verantwortungsbewusster Warner und hell-sichtiger Ankläger wird Artabanos jedoch zu einer Figur, die durch ihr mutiges Auftreten die Möglichkeiten der *Parrhesia* als Praxis des Wahrsprechens zum Wohl der anderen überzeugend nutzt.¹⁴ Und Artabanos tut dies mit ganzer Risikobereitschaft, da er, obwohl durch das Netz der Verwandtschaft gesichert, diesen Schutz freiwillig preisgibt durch den lebensbedrohlichen Vorschlag der Verpfändung seiner selbst und seiner Kinder. Von der Wahrheit seiner Worte überzeugt, vertritt er seine Meinung mit unbeirrbarer Entschlossenheit und erscheint somit als selbstständige Persönlichkeit, die im Umfeld des Monarchen die Mittel der *Parrhesia* ausschöpft.¹⁵

Persischer Königshof und griechische Ratsversammlung bzw. Agora sind unterschiedliche Orte, an denen freimütiges Reden zutage tritt.

Wenn ein aufrechter Mann wie Artabanos dem Herrscher ehrliche und hilfreiche Ratschläge gibt, handelt es sich um „monarchische Parrhesia“ (Foucault, S. 18).¹⁶ Herodot hat dem Bild des Artabanos positive Züge verliehen in dem Bemühen, sittlich guten Menschen im Machtgefüge des politischen und weltanschaulichen Gegners die Anerkennung nicht zu versagen.

Pythios und die halbe Wahrheit

(7,27 – 29; 38 - 39)

In Kelainai, der Hauptstadt Phrygiens, bewirbt der Lyder Pythios, der reichste Mann im Perserreich, aufwendig das gesamte Heer des Xerxes und erklärt sich bereit, den Kriegszug des Königs gegen Hellas finanziell zu unterstützen. Auf die Frage des Königs nach seinem Geldvermögen antwortet er: „Mein König, ich will nichts verbergen und mich nicht stellen, als wüsste ich nicht, was du meinst. Da ich es weiß, will ich es offen sagen.“ Dann nennt er die gesamte Summe an verfügbarem Gold und Silber und gibt, Genügsamkeit zeigend, das Versprechen: „Das soll dein sein, ich kann von meinen Sklaven und Grundstücken leben.“¹⁷ Der erfreute Xerxes bedankt sich überschwänglich: Er macht Pythios zu seinem Gastfreund, was Schutz und hohe Ehrung bedeutet, verzichtet auf das finanzielle Angebot, vergrößert sogar noch durch ein Gegengeschenk den Goldvorrat des Lyderfürsten und verabschiedet sich mit Lob und Huld: „Bleibe, wie du dich jetzt gezeigt hast, es wird dich niemals, weder jetzt noch künftig, gereuen“ (7, 27-29).

Xerxes überwinterte mit seinem Heer in Sardes. Als er im Frühjahr von dort aufbrach, kam es zu einer erneuten Begegnung mit Pythios (7,38-39). Verunsichert durch eine Sonnenfinsternis, die er wohl als böses Vorzeichen für den Kriegszug deutet, zugleich aber

durch die Geschenke des Königs selbstbewusst geworden (ἐπαρθείς τε τοῖς δωρήμασι), fragt der Lyderfürst den König, ob er einen Wunsch, der leicht zu erfüllen sei, äußern dürfe. Aufgefordert, sein Begehren offen auszusprechen, fasst er Mut und appelliert an das Mitgefühl des Königs: Er möge von seinen fünf Söhnen wenigstens den ältesten vom Feldzug freistellen, da er ihn als Stütze im Alter benötige. Xerxes, von diesem Ersuchen völlig überrascht, antwortet wutentbrannt: „Nichtswürdiger, du wagst es, mir von deinem Sohne zu sprechen, während ich selber gegen Hellas ziehe und meine eigenen Söhne, Brüder, Verwandte und Freunde mit mir nehme? Bist du nicht mein Knecht, der eigentlich mit seinem ganzen Hause und seinem Weibe mir folgen müsste?“ Und nach der bitteren Feststellung, dass Pythios zuvor nur scheinbar edel gehandelt habe, sich jetzt aber frech und niedrig zeige, lässt Xerxes den Vasallen seine ganze Macht spüren: „Dich und vier deiner Söhne rettet deine Gastfreundschaft mit mir. Aber der eine, den du am meisten liebst, soll zur Strafe sein Leben verlieren.“ Der Sohn wird vom Henker in der Mitte zerteilt, das Heer schreitet nach religiösem Brauch zwischen den beiden Hälften hindurch.

Die Geschichte liest sich „wie ein Drama in zwei Akten. Erster Akt: die Gnade; zweiter Akt: die Ungnade des Königs.“¹⁸ Richtet man das Augenmerk nicht auf den Auftritt des Königs, sondern vorwiegend auf das Verhalten des Vasallen, dann spielt sich das Drama folgendermaßen ab: Erster Akt: die kluge Rede; zweiter Akt: die unkluge Rede des Pythios. Oder: Erster Akt: die unterwürfig-schmeichlerische Rede, zweiter Akt: die mutige Rede des Pythios. Der Lyderfürst ist für uns hier der bedeutsamere Sprecher, weil er die Grundbedingung für eine *Parrhesia*-sprechende Person erfüllt. Er ist in einer niedrigeren

sozialen Position als die Person, der gegenüber er die Wahrheit ausspricht, sodass er beim Wahrsprechen ein Risiko eingeht. Beim Zusammentreffen in Kelainai zeigte sich Pythios als ein umsichtiger Mann, der das persische Prinzip des ἀληθίζεσθαι gewissenhaft beachtet. Er hat sich rechtzeitig einen Überblick über seine Finanzen verschafft und gibt diese untrüglich (ἀτρεκέως) und exakt an: 7000 Silbertalente und 3.993000 Golddareike. Diese Offenheit ist freilich nur bedingt ein Beispiel von *Parrhesia*, weil Pythios mit diesem Wahrsprechen kein Risiko eingeht, sondern sogar erhebliche Vorteile erlangt: Xerxes stockt das Vermögen des Pythios bis zur runden Summe von vier Millionen Golddareiken auf, verspricht Gastfreundschaft und dauerhafte Dankbarkeit. Sich durch Reichtum den König zum Freund zu machen, war im Orient nichts Ungewöhnliches. Problematisch wäre für Pythios die demonstrative Offenlegung seines Besitzes nur dann, wenn er dabei von vornherein geplant hätte, sich auf diese Weise die Befreiung seines Sohnes vom Kriegszug zu erkaufen. Denn dann wäre das Motiv seiner Worte nicht Großzügigkeit, sondern Berechnung gewesen – und seine Beziehung zur Wahrhaftigkeit wäre fragwürdig.

Nach dem Bericht Herodots wurde Pythios jedoch erst durch die großmütige Geste des Königs kühn gemacht (θαρσήσας) und so zu der verhängnisvollen Bitte verleitet. Erst im Kontext mit den vorausgehenden Ereignissen wird das Bittgesuch zum unkalkulierbaren Wagnis (σὺ ἐτολήσας). Xerxes fühlt sich von Pythios getäuscht. Er ärgert sich übermäßig (ἐθυμήθη), dass er den wahren Charakter des Lyderfürsten nicht sofort durchschaut hat. Mit aller Deutlichkeit beschimpft er ihn als unverschämten Menschen (ὦ κακὲ ἄνθρωπε, ... ἐς τὸ ἀναιδέστερον ἐτρέπευ). Bei der Wutrede des

Königs ist bemerkenswert, dass die verhängte Strafe zwar grausam, aber nicht maßlos ist. Die geschenkte Gunsterweisung bleibt für Pythios in beachtlichem Umfang bestehen: „Dich und vier deiner Söhne rettet deine Gastfreundschaft mit mir“. Dennoch zahlt er mit der Hinrichtung seines Lieblingssohnes einen hohen Preis. Der selbstlose Unterstützer hatte sich in den Augen des Xerxes zum selbstsüchtigen Bittsteller gewandelt, der hart bestraft werden muss, weil er nicht von Anfang an die volle Wahrheit gesagt hat. Auf dieses Ergebnis hin sind die Reden angelegt. Pythios hat die Auswirkungen seiner Worte jedes Mal falsch eingeschätzt: Erst wird seine Großzügigkeit von der Großzügigkeit des Königs überboten, dann seine Bitte mit Unerbittlichkeit zurückgewiesen. Pythios, der Enkel des sagenhaft reichen Kroisos, wähnte sich nach dem ersten Treffen mit Xerxes sicher in seinem Glück und in der Gunst des Königs. Aus falscher Selbstsicherheit bedenkt er nicht, dass ein persischer Großkönig kein berechenbarer, humanitärer Herrscher ist, sondern ein Machthaber, der von Mensch und Natur absolute Loyalität erwartet. Pythios hätte wissen können, dass Xerxes ein leicht verletzliches Ego hat; schließlich ließ der König das Meer mit Peitschenhieben bestrafen, weil ein Sturm die Brücke über den Hellespont zerstört hatte (7,35).

In der Zeit zwischen der ersten und zweiten Audienz beim König hatte sich bei Pythios die Illusion festgesetzt, dass seine Bitte angemessen und leicht erfüllbar sei. Die irrige Wahrnehmung hat ihn gehindert, sich in die Wahrheit zu retten, die auf der Einsicht beruht hätte, dass er keine privaten Sonderrechte beanspruchen kann, wenn der König sich selbst und alle Mitglieder seiner Familie den Gefahren eines Feldzugs aussetzt (7,39). Die Gespräche sind

so gestaltet, dass darin sichtbar wird, wie ein Untertan (δοῦλος), der die Möglichkeit hat, sich gegenüber dem Herrscher frei zu äußern, dies zunächst klug zu nützen scheint, sich dann aber durch unkluges Reden selbst das Verderben bereitet. Die misslungene Kommunikation führt dazu, dass Pythios das Gegenteil dessen erreicht, was er angestrebt hat. Der Sohn, dessen Leben er retten wollte, wird, obwohl unbeteiligt und unschuldig, zum Tod verurteilt – ohne Gerichtsverfahren durch einen Willkürakt des erzürnten Königs.

Dem sorgenden Vater Pythios stand kein parrhesiastischer Ratgeber zur Seite, der ihm offen und ehrlich die Gefährlichkeit der Bitte hätte deutlich machen können. Zudem fehlt dem monarchisch geprägten Lyder ein Vorzug, den Perikles bei den demokratisch gesinnten Athenern darin erblickt, dass Reichtum ihnen nicht der Prahlerei dient und das freie Wort keine Gefahr für ihr Handeln ist, weil sie vor dem Tun die Dinge bedenken und bereden (Thuc. 2,40,1-2). Zugleich lässt Herodot mit der tragischen Verflechtung des Geschehens eine Verbindung erkennen zwischen dem Schicksal des Kroisos und dessen Enkel Pythios. Beide mussten erfahren, dass Reichtum einen Wagnischarakter hat und keinen bleibenden Glücksgewinn verbürgt.

In allen Gesellschaften und Kulturen ist die Unbeständigkeit des Glücks ebenso wie die Schwierigkeit, den Schmeichler vom Freund, den Wahrsprechenden vom lügenhaft Redenden zu unterscheiden, eine stets wiederkehrende Erfahrung. Dies gilt besonders auch für unsere global vernetzte Weltgesellschaft mit ihren digitalen Kommunikationsplattformen. In der mannigfaltigen Welt des Internet wird es immer schwieriger, sich zurechtzufinden. Was ist authentisch Gesagtes und Zeichen echter

Freundschaft? Was ist egoistisches Kalkül und bewusste Irreführung?

Lykides und die tödliche Wahrheit (9,4-5)

Die neue Verfassung des Kleisthenes ermöglichte jedem Bewohner Attikas, der rechtmäßig in die Bürgerliste eines Wohnbezirks (Demos) eingetragen war, die vollberechtigte Mitwirkung bei der Gestaltung der Polis. Eine zentrale Rolle spielte dabei der Rat der Fünfhundert, der für alle Vollbürger durch Auslosung zugänglich war. Der Rat diskutierte über die wichtigen politischen Angelegenheiten wie Krieg und Frieden, Bündnisse, Gesetze und Steuern und übergab die gefassten Beschlüsse der Volksversammlung zur Entscheidung. Im Jahr 479 v. Chr. stand diese noch junge attische Demokratie vor einer großen Bewährungsprobe. Nach dem Sieg bei Salamis drohten den Griechen neue Kämpfe zu Land, denn noch stand Mardonios mit seinem Heer unbesiegt in Thessalien. Um sein Ziel, Griechenland zu unterwerfen, desto sicherer zu erreichen, versuchte er, die Athener auf seine Seite zu ziehen. Daher schickte er einen Unterhändler nach Athen mit der Botschaft, dass Xerxes den Athenern ihre Vergehen verzeihe, ihnen politische Selbständigkeit zugestehe, die zerstörten Tempel auf Kosten Persiens wiederherstelle und Gebietserweiterungen verspreche, wenn sie sich mit ihm verbündeten. Der Überbringer dieses Angebots versäumte nicht, mit aufwendiger Rhetorik bei den Athenern Furcht und Hoffnung zu wecken, um sie zur Annahme des Antrags zu bewegen. Die Möglichkeit eines solchen Beschlusses fürchteten vor allem die Spartaner. Gesandte aus Sparta beschworen daher die Athener, den Versprechungen des Tyrannen Xerxes nicht zu trauen und am antipersischen Bündnis festzuhalten (8,136;140-144).

Die Verhandlungen über dieses Friedensangebot gibt Herodot ausführlich in der Form direkter Reden wieder. Der Gegensatz zwischen den drei Gesprächspartnern wird offen ausgetragen. Der Unterhändler vertritt unverkennbar die Interessen des Perserkönigs und seines Feldherrn Mardonios, wenn er den Athenern zuruft: „Schließt mit uns offen und ehrlich einen Bund und bleibt frei!“ (ἔστε ἐλεύθεροι ἡμῖν ὁμαιχμίην συνθέμενοι ἄνευ τε δόλου καὶ ἀπάτης (8,140a4). Die Gesandten der Spartaner fordern dagegen von den Athenern die Ablehnung des Angebots, da es nicht ehrlich gemeint sei: „Ihr wisst, dass es bei den Barbaren nicht Treu und Glauben gibt“ (ὑμῖν δέ γε οὐ ποιητέα [...] ἐπισταμένοισι βαρβάροισι ἐστί οὔτε πιστὸν οὔτε ἀληθὲς οὐδέν. 8,142,5). Die Athener finden es beschämend (αἰσχρῶς γε οἴκατε), dass die Spartaner ihnen eine perserfreundliche Gesinnung zutrauten: „Nirgends auf der Welt gibt es soviel Gold, nirgends ein so schönes, fruchtbares Land, dass wir dafür (...) Hellas in die Sklaverei bringen würden“ (8,144,1). Dem Abgesandten der Perser antworten sie mit patriotischem Stolz: „Melde dem Mardonios: Solange die Sonne dieselbe Bahn wandelt, werden wir uns niemals mit Xerxes verständigen“ (8,143,2). Der Widerstandwille der Athener ist unabänderlich wie ein Naturgesetz.

Die zugespitzten Äußerungen zeigen den Mut der Beteiligten zur freien Rede. Die Argumentation wird allerdings nicht vom Streben nach Wahrhaftigkeit, sondern vom Vorteils- und Zweckdenken bestimmt, selbst wenn die Athener für ihre Entscheidung neben den militärischen Überlegungen auch religiöse und ethische Gründe anführen: Zwingende Vergeltung für die zerstörten Tempel, niemals Verrat an der gemeinsamen Sache der Hellenen. Ein innerer Konsens der Personen,¹⁹ ein Bekenntnis zur

Objektivität und ein gegenseitiges Verständnis fehlen. Und so kommt es zu keiner befreienden Konfliktlösung, die sich womöglich auf der Basis der Wahrheit hätte finden lassen.²⁰

Nach der Ablehnung des Versöhnungsangebots rückt Mardonios in Eilmärschen gegen Athen vor. Zehn Monate nach der Eroberung durch Xerxes muss die Stadt erneut eine persische Invasion ertragen. Da sich die Athener auf Salamis zurückgezogen haben, schickt Mardonios dorthin einen Vertrauten, den Hellespontier Murychides, mit demselben Anerbieten wie zuvor, in der Hoffnung, die Athener würden nun von ihrem „Unverstand ablassen“ und sich versöhnlich zeigen (9,4). Als Murychides die verlockenden Vorschläge des Xerxes im Rat vorgetragen hatte, ergreift das Ratsmitglied Lykides das Wort und erklärt, „seiner Meinung nach sei es das Beste, auf den Vorschlag einzugehen und diesen Entschluss dem Volk zur Entscheidung vorzulegen.“ Da packte die Ratsmitglieder und das Volk die Wut, sie umringten und steinigten ihn. Herodot gibt für das Verhalten des Lykides zwei Motive an: „Entweder war er von Mardonios bestochen worden oder es war seine wirkliche Meinung, die er vortrug.“ Nach der einstimmigen Zurückweisung des ersten Angebots und in Kenntnis der unverändert feindlichen Gesinnung (οὐ φιλίας γνώμας) der Athener ist es unwahrscheinlich, dass Mardonios durch Korruption eines einzelnen Ratsmitglieds eine Stimmungsumschwung zu erreichen gedachte. Der Hinweis auf eine Bestechung ist vielleicht der Versuch, die entsetzliche Tötungstat zu erklären oder in einem milderem Licht erscheinen zu lassen. Lykides hatte aus innerer Überzeugung gesprochen (καὶ ταῦτά οἱ ἔάνδανε „es stellten ihn gerade diese Vorschläge zufrieden“) und gegen die geschlossene Front der Mehrheitsmeinung gesagt, was er für

richtig und wahr hielt. Er hat abgewogen, was die bessere Alternative wäre (οἱ ἐδόκεε ἄμεινον εἶναι), und der Sehnsucht nach Frieden eine Stimme gegeben, die man als Minderheiten-votum hätte respektieren können. Stattdessen greift jeder in der erregten, lärmenden Menge nach dem nächsten handlichen Stein, um den Andersdenkenden auf der Stelle mundtot zu machen. Es war Krieg, und da verlieren Werte wie *Isegoria* und *Parrhesia* an Bedeutung.²¹ Und damit nicht genug. Die Ratsversammlung war zu einer Agora der Schreihäse geworden. Die Frauen der Athener hörten den Lärm und erfuhren vom Aufruhr um Lykides. Von Sieg und Niederlage, von Freiheit oder Sklaverei sind auch sie betroffen. Von der Welle der Empörung erfasst, radikalisierten sie sich zunächst verbal und stürmen dann wild zum Haus des Lykides, wo sie seine Frau und Kinder steinigten (9,5,3).²²

Die Szene zeigt: Ein von Emotionen gesteuertes, übersteigertes Eintreten für politische Freiheit und Autonomie kann sich ins Gegenteil verkehren. Wer Toleranz und Kompromissfindung boykottiert, verletzt elementare Grundregeln der freiheitlichen Demokratie. Das Recht, Wahrsprechen unbeschädigt zu praktizieren, wurde Lykides verweigert.²³

Herodot kommentiert die Ereignisse nicht. Indem er darüber berichtet, zeigt er aber, dass er das Verhalten der Athener kritisch sieht. Andererseits teilt er auch nicht die politischen Ansichten des Lykides, wie aus seiner Würdigung der Leistung Athens klar hervorgeht (7,139). Nach Herodots Urteil wäre es eine Katastrophe gewesen, wenn sich die Athener mit Persien verständigt hätten, und er wagt es – mit dem Anspruch und dem Risiko des Wahrsprechens – trotz der zu seiner Zeit herrschenden Athen-feindlichen Stimmung, die Verdienste dieser Stadt hervorzuheben: „Hier

muss ich offen meine Meinung sagen und will die Wahrheit nicht verschweigen, auch wenn sie der Mehrzahl der Menschen unangenehm ist“ (7,139,1). Er legt dann dar, dass bei einem Bündnis Athens mit den Persern Xerxes unweigerlich ganz Hellas unterjocht hätte, und betont: „Daher ist es nur die reine Wahrheit, wenn man die Athener die Retter Griechenlands nennt“ (νῦν δὲ Ἀθηναίους ἄν τις λέγων σωτῆρας γενέσθαι τῆς Ἑλλάδος οὐκ ἂν ἀμαρτάνοι τάληθέος 7,139,5). Das an den Schluss gestellte τάληθέος unterstreicht den Wahrheitscharakter dieser gewichtigen Behauptung.

Auch in der aktuellen Gegenwart werden politische Debatten bei uns aggressiv geführt. Eine allgemeine gesellschaftliche Verrohung wird beklagt. Der Andersdenkende läuft hierzulande zwar nicht Gefahr, gesteinigt zu werden, aber handliche Smartphones sind stets griffbereit, um einen Sturm der Entrüstung und einen Hagel an Beschimpfungen auszulösen. Noch nie standen den Menschen so machtvolle Technologien zu Verfügung, um Einzelpersonen oder Gruppen mit Halb- oder Unwahrheiten massiv zu beschädigen.

Der Perser und die ohnmächtige Wahrheit (9,16)

Der Thebaner Attagos, der mit den Persern eng zusammenarbeitete, veranstaltete kurze Zeit vor der Schlacht bei Plataiai ein Festmahl für Mardonios, den Befehlshaber des persischen Landheeres, wobei er die Tischordnung so gestaltete, dass immer ein Perser neben einem Thebaner saß. Nach dem Festessen wendet sich ein Perser beim anschließenden Gelage seinem griechischen Tischnachbarn Thersander zu, wobei er auf die hochrangigen persischen Gäste bei Tisch und auch auf die einfachen Krieger draußen im Heerlager zeigt: „Ich will dir (...)

etwas verraten, was dir zu deinem eigenen Wohl und Vorteil dienen mag. (...) Von all diesen Menschen wirst du sehr bald nur noch wenige am Leben sehen.“ Das beim gemeinsamen Essen und Trinken entstandene Vertrauensverhältnis und ahnungsvolle Besorgnis haben den Perser zu dieser erstaunlich freimütigen Äußerung veranlasst. Offen sagt er große Verluste des persischen Vielvölkerheeres voraus und gibt damit dem persisch gesinnten Griechen Thersander den freundschaftlichen Hinweis, für den Fall der Niederlage der Perser rechtzeitig für sich vorzusorgen. Vielleicht in der Absicht zu erfahren, ob diese defaitistische Einstellung ein Einzelfall oder ein Zeichen allgemeiner Mutlosigkeit im persischen Heer ist, hakt Thersander nach: „Müsste man das nicht auch Mardonios sagen und den Persern, die unter ihm in hohem Ansehen stehen?“ Worauf der Perser mit noch größerer Offenheit unter Tränen seine ganze Verzagttheit verrät: „Freund, was die Gottheit beschlossen hat, kann kein Mensch abwenden. Auch will auf den, der die Wahrheit sagt, niemand hören (οὐδὲ γὰρ πιστὰ λέγουσι ἐθέλει πείθεσθαι οὐδεὶς). Viele Perser wissen das sehr gut, und doch müssen wir notgedrungen alles mitmachen. Das Schmerzliche aber ist für einen Menschen: vieles zu erkennen und doch machtlos zu sein“ (ἐχθίστη δὲ ὀδύνη ἐστὶ τῶν ἐν ἀνθρώποισι αὕτη, πολλὰ φρονέοντα μηδενὸς κρατέειν 9,16,5).

Der Perser hat die richtige Einsicht in das unausweichliche Verhängnis des Krieges. Die Scharen der Kämpfer wissen aufgrund des Ablaufs der zurückliegenden Gefechte, dass sie dem Tod geweiht sind, wenn an der bisherigen Politik festgehalten wird. Aber diese auf Erfahrung beruhende Wahrheit (πιστὰ) kommt unter dem Zwang der Despotie nicht zur Geltung. Der Einzelne ist abhängig von einer

unpersönlichen schicksalhaften Kraft göttlicher Prädestination (ἐκ τοῦ θεοῦ) und den Entscheidungen einer kleinen, alles beherrschenden Oberschicht. Der Wille der Gottheit und die Ziele des Königs und seiner höchsten Würdenträger sind deckungsgleich, ein unentrinnbares Bündnis, gegen das Auflehnung unmöglich ist (ἀναγκαίη ἐνδεδεμένοι). Herodot betont, dass Thersander ihm den Ablauf des Gesprächs persönlich erzählt habe, sodass der Wahrheitsgehalt gesichert erscheint. Den Namen des Persers, der sein Fühlen und Denken so unverhüllt ausgesprochen hat, nennt er nicht. Obwohl dieser hoch angesehene (λογιμώτατος) Mann zu den fünfzig auserwählten Persern gehört, die am Festmahl teilnehmen durften, ist er ein Mensch ohne erkennbare Identität, einfluss- und machtlos.²⁴

In den säkularen, liberalen Gesellschaften der Gegenwart erzeugen nicht Götterwille und monarchische Herrschergewalt als „von oben“ wirkende Kräfte in den Menschen Unwillen und Resignation, hier sind es die Eliten aus Politik, Wirtschaft, Kultur und Medien, die in Teilen der Bevölkerung Unbehagen und Frustration entstehen lassen. Auch wenn unser demokratisches Staatswesen es jedem Einzelnen vielfach ermöglicht, z. B. durch freie Wahlen und Bürgerinitiativen am politischen Prozess mitzuwirken, entwickelt sich doch bei bestimmten Gruppen in unserer Gesellschaft ein Gefühl der Machtlosigkeit und Unzufriedenheit, das zu Äußerungen führt, die ähnlich klingen wie die Klagen des Persers im Gespräch mit Thersander. Die führende Schicht, so der Vorwurf damals wie heute, nehme die Sorgen und Ängste der einfachen Leute nicht ernst und treffe realitätsferne Entscheidungen.“²⁵

Schlussbetrachtung

Der Auftritt des Mardonios im Kronrat des Xerxes zeigt, dass die Wahrheit nicht das erste Opfer im Krieg ist, sie stirbt schon bei seiner geistigen Vorbereitung. Mardonios nutzt das Rederecht zur verbalen Aufrüstung und macht mit wahrheitswidrigen Behauptungen Stimmung für einen Rachefeldzug. Als Gegenspieler übernimmt Artabanos die Rolle des Wahrsprechers, dessen Weisheit, Vernunft und Pflichtgefühl für das Ganze des Staates von Nutzen sein können.

Der Athener Lykides stellt in der Ratsversammlung seine eigene Wahrheit der herrschenden Wahrheit entgegen. Sein tragisches Schicksal berührt eine Grundsatzfrage der Demokratie: Ist das Mehrheitsprinzip die einzige Wahrheitsquelle? Ein dem inneren Frieden verpflichtetes Staatswesen muss einen Ausgleich finden zwischen Minderheits- und Mehrheitsmeinung, zwischen individueller Eigenständigkeit und gesamtgesellschaftlicher Verantwortung.

Die Pythios-Geschichte bietet einen Fall, bei dem der Wahrsprecher kein freier Mann, sondern faktisch ein Sklave ist. Anders als bei Artabanos und Lykides geht es hier nicht um politische *Parrhesia*, die Äußerungen des Pythios haben privaten Charakter. Im Zentrum seiner ersten Rede stehen wahrheitsgemäße Angaben über seinen persönlichen Reichtum, das Motiv der zweiten Rede ist die Sorge um seine eigene Person, um sein Leben im Alter. *Parrhesia* erscheint hier in der Form einer unerwarteten und – im doppelten Sinn – unerhörten Bitte.

Eine Verknüpfung von politischer und privater *Parrhesia* finden wir im Tischgespräch zwischen dem Griechen Thersander und einem vornehmen Perser. Im ehrlichen Meinungsaustausch kommt die Wahrheit über den Krieg

und die persönliche Notlage emotional, „unter Tränen“, ans Licht. Das Wahrsprechen betrifft hier einen Kernbereich zwischenmenschlicher Beziehung: Freundschaft und Vertrauen machen zur Wahrheit fähig.

In den untersuchten Redeszenen geschieht das Wahrsprechen in unterschiedlicher Ausprägung und mit verschiedener Zielsetzung. Unterschiedlich hoch ist jeweils auch für den Sprecher das Risiko des Scheiterns. Doch ist den Wahrheits-Sprechern eines gemeinsam: Der Mut derer, die offen und ehrlich ihre Meinung sagen, bezeugt die Wahrheitsfähigkeit des Menschen. Diese Fähigkeit bedarf der Ergänzung durch ethische Maßstäbe – und dies auch und gerade heute. Angesichts der zu beobachtenden Aushöhlung der Wahrheit als Wert in Politik und digitaler Informationsgesellschaft ist eine Gegensteuerung durch moralische Erziehung, Persönlichkeitsbildung und Wissensvermittlung im umfassenden Sinn notwendig. Wer die Wahrheit weiß und sich bei ihrem Aussprechen an sittlichen Werten orientiert, kann sie zu seinem und dem Wohl der anderen gebrauchen.

Anmerkungen

- 1) Zur Struktur und Bedeutung der Reden bei Herodot vgl. Scardino, Carlo: Gestaltung und Funktion der Reden bei Herodot und Thukydides, Berlin 2007, S. 23: [Die] „Ansicht, dass die Reden nicht nur zur Dramatisierung beitragen, sondern auch eine sinngebende Funktion haben, hat sich (...) als *communis opinio* etabliert.“ – Einen umfassenden Überblick über die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frage nach dem wahrhaftigen oder fiktionalen Charakter der Berichte Herodots sowie über seine unterschiedliche Wertschätzung als Historiker im Verlauf der ‚Forschungsgeschichte‘ bieten Bichler, Reinhold/ Rollinger, Robert, Herodot, (Olms Studienbücher Antike) Hildesheim, 2014, S.133ff.
- 2) Die Beziehungen Herodots zu Athen sind in der Fachwelt seit langem umstritten. Vgl. dazu Stras-

burger, Hermann: Herodot und das perikleische Athen, in: Marg, Walter (Hrsg.), Herodot, WdF Band 29, Darmstadt 1965, 574ff.. Während in der Forschung mehrheitlich die Auffassung vertreten wird, dass Denken Herodots sei durch das demokratische Athen zur Zeit des Perikles entscheidend geformt worden, ist Strasburger der Ansicht, dass sich Herodot vor allem für das Athen der Freiheitskriege gegen die Perser begeistert habe (S. 606). Herodot kannte auch den Sophisten Protagoras, aber der Geist der Sophistik habe, so Nestle/Liebich: Geschichte der griechischen Literatur Bd. 1 (Sammlung Göschen Bd. 70), Berlin 1961, S. 117, „in seinem Werk kaum Spuren hinterlassen“. Dagegen glaubt F. Maier: Griechische Freiheit – nicht nur ein philologisches Problem, in: W. Suerbaum/F. Maier, Festschrift für F. Egermann, München, 1985, S. 12, dass bei Herodot 7, 103,4 „das Abstraktum ἐλεύθερον die Extremform der Freiheit meinen kann, wie sie womöglich in sophistischen Kreisen gedacht wurde.“ Sara Forsdyke, Herodotus, political history and political thought, in: Carolyn Dewald/John Marincola, Herodotus, Cambridge 2006, S. 224/225 weist darauf hin, dass nach neueren Erkenntnissen Herodot tief eingebettet war in ein intellektuelles Milieu („natural scientists, physicians, and a group of intellectuals known as ‚sophists“), wodurch er zu einer kritischen Einschätzung von politischer Freiheit und Demokratie kam: In der ‚Doppelseitigkeit‘ (double-sidedness) seiner Argumentation zeige er einerseits das Fehlen einer wirklich freien Debatte in Persien, andererseits deute er an, dass in demokratischen Poleis wie Athen die demokratische Debatte unter denselben gefährlichen Tendenzen leidet wie sie bei persischen Diskussionen zu beobachten sind. Diese Methode der prüfenden Betrachtung politischer Vorgänge, – nicht unähnlich derjenigen des Thukydides – komme deutlich in der Darstellung der Kontroverse zwischen Xerxes und seinem Ratgeber Artabanos zum Vorschein (S. 234).

- 3) Die Gliederung stützt sich auf Foucault, Michel: Diskurs und Wahrheit: Die Problematisierung der Parrhesia, 6 Vorlesungen, gehalten im Herbst 1983 an der Universität von Berkeley/Kalifornien. Hrsg. von J. Pearson. Aus dem Englischen übersetzt von Mira Köller, Berlin: Merve-Verlag 1996, S. 10-19.

- 4) παρρησία „freies Reden, Freimütigkeit, Offenheit im Reden und Handeln“ ist seit Euripides Hipp. 422, Ion 672 und danach öfter belegt. (W. Pape: Griechisch-deutsches Hanswörterbuch, Nachdr. d. 3. Aufl., Bd. 2, Graz 1954, S. 528. – παρρησία (πάς, ῥῆσις) „licence of tongue“ (A Greek-English Lexicon, compiled by H.G. Liddell and R. Scott, Oxford 1996, S. 1344.) – Detaillierte Untersuchungen zur Parrhesia bei Foucault, Michel: Diskurs und Wahrheit. Berlin 1996. Ders.: Das Wahrsprechen des Anderen, Frankfurt a. Main 1988. – Gehring, Petra/Gelhard, Andreas (Hrsg.): Parrhesia. Foucault und der Mut zur Wahrheit, Zürich, Berlin 2012.
- 5) ἀληθίζομαι [ion.] M. = ἀληθεύω „die Wahrheit sagen, wahr reden, wahrhaft sein, recht haben, Wort halten, etwas der Wahrheit gemäß angeben“ (H. Menge: Griechisch-deutsches Schulwörterbuch, Berlin 1903, S. 27)
- 6) Auch wenn ein Autor den Terminus für eine bestimmte Sache nicht gebraucht, kann sie dennoch Gegenstand seiner Darstellung sein. Foucault (Diskurs und Wahrheit, S. 9 und 23) verweist darauf, dass Platon das Wort παρρησιαστικός, das bei Plutarch und Lukian im Sinne von Wahrheits-Sprecher vorkommt, nie verwendet; „dennoch ist Sokrates' Rolle eine typisch parrhesiastische, da er den Athenern ständig auf der Straße entgegentritt und (...) ihnen die Wahrheit aufzeigt.“
- 7) Übersetzungen (gelegentlich leicht abgewandelt) werden zitiert nach: Herodot, Historien, übers. v. A. Horneffer, neu hrsg. v. W. Haussig. Mit einer Einl. von W. F. Otto, Stuttgart 1971.
- 8) Griechische Zitate folgen der Textausgabe in: Herodoti Historiae, Volume II, Libri V-IX, recognovit Carolus Hude, Oxonii 1962.
- 9) Vgl. Keyes, Ralph: The Post-Truth-Era. Dishonesty and Deception in Contemporary Life, St. Martin's Press, New York 2004. – Von den Fehlern und Schwächen, die Mardonios auf Seiten der Griechen aufzählt, ist ein relevantes Faktum nur die Uneinigkeit. Wenn Herodot hier Mardonios sagen lässt, wie viel besser es für die Hellenen wäre, wenn sie, die doch eine Sprache sprechen, auch politisch einig wäre, legt er ihm seine eigene Kritik an der partikularistischen Zersplitterung Griechenlands in den Mund.
- 10) Nach S. Forsdyke (S. 234/235) macht Herodot mit seinem Bericht vom Auftreten des Milesiers Aristagoras in der athenischen Volksversamm-

lung (5,97) eine Parallele sichtbar zwischen Xerxes' Empfänglichkeit für Schmeichelei und Lügen und ähnlichen Verhaltensweisen im demokratischen Athen. Aristagoras hatte wahrheitswidrig erklärt, die Perser würden ohne Schild und Lanze kämpfen und seien leicht zu besiegen. Durch offensichtliche Lügen und vollmundige Versprechungen haben sich, wie Herodot darlegt, die Bürger Athens zur riskanten und folgenschweren Unterstützung des ionischen Aufstandes überreden lassen. Forsdyke vermerkt hierzu: „Herodotus (...) appears to be critiquing the propensity of the Athenian democracy to make bad policy decisions because of their ignorance and personal greed.“

- 11) Zur Funktion des Skythenfeldzugs als warnendes Beispiel für die verhängnisvolle Verlockung der Macht vgl. Bichler/ Rollinger (S.21). „Bald trieb den König [Dareios] das Verlangen, die Grenzen seiner Macht über Asien auszuweiten, in ein militärisches Abenteuer, das zu einem Lehrstück vom Scheitern hybrider Unternehmungen werden sollte und vielerlei Gemeinsamkeiten mit dem nachmaligen Debakel des Xerxeszuges aufweist: die Kampagne gegen die Skythen.“
- 12) Zum maritimen Kriegspotenzial Athens und zur Forschungsdebatte über die Rolle des Themistokles bei der Entwicklung des Flottenprogramms vgl. Linda-Marie Günther, Herodot, Tübingen 2012 (UTB-Nr.: 3658), S.41-48. Herodot (7,161,3) lässt den Athener Syagros zum sizilischen Machthaber Gelon sagen, dass die Athener „die größte Seemacht aller Griechen erworben hätten“, womit sie ihren Anspruch auf die Führungsrolle als Seemacht im Kampf gegen Persien begründen, „falls die Spartaner darauf verzichten.“
- 13) K. Reinhardt, Herodots Persergeschichten, in: Marg, Walter (Hrsg.), Herodot (WdF), S. 365. Nach K. Reinhardt ist der Schluss der Artabanos-Rede „nur aus dem persischen Vasallenwesen zu begreifen“ und bedeutet: „bin ich feige und untreu, treffe mich die Königsstrafe für den Feigen! Sonst, im andern Fall, dafür den anderen!“ (S. 366)
- 14) Der vertrauenswürdige Ratgeber, der neben dem König ein Mitspracherecht in politischen Angelegenheiten hat, ist Bestandteil des persischen Regierungssystems. Mit Artemisia

aus Halikarnass erscheint auch eine mutige, wahrsprechende Frau im Kreis der Berater des Xerxes (8,67; 102). – Nach einer schlaflosen Nacht bereut Xerxes sein Aufbrausen und die allzu ungebührlichen Worte gegen den betagten Artabanos (ἀεικέστερα ... ἔπεα ἐς ἄνδρα πρεσβύτερον) und er beschließt zur Freude des Kronrats, Artabanos' Rat zu folgen und den Kriegsplan aufzugeben. Das Eingreifen einer höheren Macht, die sich bei Xerxes und Artabanos in Traumgesichten zeigt, veranlasst den König aber erneut zu einem Stimmungsumschwung, und auch Artabanos rät jetzt zum Krieg (7,12-19). – „In der Forschung wird diskutiert, ob Herodot über diese Träume von persischen Informanten gehört hatte, oder ob er sie selbst aufgrund seiner Kenntnisse über die Bedeutung von Träumen am persischen Hof fingierte; vermutlich trifft hier die zweite Vorstellung zu“ (L.-M. Günther, Herodot, S.108). – Dieser Artabanos ist nicht mit dem zeitgleich lebenden Artabanos zu verwechseln, der 465 v. Chr. Xerxes ermordete. Vgl. F. Clauer, Artabanos 1, RE II,1 1895. Sp. 1291ff.

- 15) Eigenständigkeit zeigt Artabanos auch dadurch, dass er vor der Beratung nicht zu erkunden versucht, inwieweit der König wirklich ehrlichen Rat wünscht, wie dies z. B. Demarat bei der Unterredung mit Xerxes vorsorglich getan hat, indem er fragte: (7,101,3): „Soll ich dir die Wahrheit sagen oder das, was dir Freude bereitet?“ (κόττερα ἀληθείη χρῆσωμαι πρὸς σὲ ἢ ἡδονῆ;).
- 16) Foucault-Zitate mit Seitenangabe beziehen sich auf Michel Foucault: Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia, Berlin 1996.- Die Bereitschaft, die Meinung des ehrlichen, kritischen Ratgebers zu achten, war vor allem in den griechisch - orientalischen Königreichen der hellenistischen Epoche „ein Prüfstein für den guten Herrscher.“ (Vgl. Foucault S. 22).
- 17) „Diese Art von Unterstützung für Xerxes bleibt singulär, Herodot berichtet von keinem anderen Fall mehr“ (Henri, Rudolf: Die Gespräche bei Herodot, Diss. Heidelberg, 1976, S. 30, Anm. 32).
- 18) Karl Reinhardt: Herodots Persergeschichten, in: Marg, Walter (Hrsg.), Herodot, S. 358. K. Reinhardt betrachtet die Pythios-Geschichte unter dem Aspekt der Charakterzeichnung des Xerxes. Danach gehört zum Wesen des Königs

das Schwanken: „Der Kern der Geschichte ist (...) nicht mehr der Irrtum des Vasallen, sondern das Janusgesicht der königlichen Gnade, der Umschlag des majestätischen Gebarens“ (S. 358). Vgl. hierzu auch L.-M. Günther (S. 91): „Maßlose Gunstbezeugung und gnadenlose Strafe lagen in der allgemeinen Vorstellung der Griechen von despotischer Willkür dicht beieinander, und der Perserkönig erschien als ihre Verkörperung.“

- 19) Von den Gesprächspartnern namentlich genannt und besonders beschrieben wird nur Alexandros von Makedonien, der mit den Persern verwandt war und in Athen das Gastrecht hatte (8,136; 139), sodass Mardonios ihn für einen geeigneten Unterhändler hielt. Die Spartaner (οἱ ἀπὸ Σπάρτης ἄγγελοι 8,142,1) und Athener (Ἀθηναῖοι 8,143,1) treten als kollektive Gruppen auf.
- 20) Zum Widerstand der Athener gegen das Friedensangebot vgl. Solmsen, Liselotte, Die Reden in Herodots Bericht der Schlacht von Platäa, in: W. Marg, WdF 1965, S. 654, Anm.11: „Dass die Wahl, die die Athener trafen, für die griechische Sache entscheidend war, kann (...) nicht bestritten werden.“ – Erst nach Ermattung beider Seiten kam es 449/448(?) v. Chr., wahrscheinlich durch den sog. Kalliasfrieden, zu einer Beilegung des Konflikts.
- 21) Unter Berufung auf griechische Autoren wie Isokrates, Demosthenes und Aristoteles kommt Foucault „angesichts der Tatsache, dass die Athener in der Volksversammlung kaum bereit sind, Kritik zu akzeptieren“ (S. 88), zu dem (wohl etwas provokanten) Ergebnis, dass „es echte parrhesia, parrhesia in ihrem positiven Sinn, nicht dort [gibt], wo es Demokratie gibt“ (S. 85). – „Ein einziges Mal spricht Herodot die Verfasstheit des athenischen Gemeinwesens zur Zeit der Perserkriege explizit mit dem Begriff δημοκρατίη an (VI 131,1). Das Bild, das die Athener dieser Zeit in den Historien bieten, bleibt wie Herodots Urteil über die Demokratie schillernd“ (Bichler/Rollinger S.84).
- 22) Die Räumung der Stadt und die Flucht nach Salamis waren Bestandteil der Strategie des Themistokles. L.-M. Günther (S. 49) bemerkt zu Recht, dass die Preisgabe der Heimat an die persischen Truppen „zu den außerordentlichen Leistungen bei der Perserabwehr (...) gehört.“

Dem genialen Redner und Politiker Themistokles ist es offenbar gelungen, seine Evakuierungspläne derart überzeugend darzustellen und umzusetzen, dass man in der Steinigung des Abweichlers Lykides „die Akzeptanz dieser Strategie auch bei der Zivilbevölkerung“ erkennen kann.

- 23) Zu der Problematik, dass man sich in der athenischen Volksversammlung der Mehrheitsmeinung anpassen muss, wenn man als politisch engagierter Bürger unbeschädigt davonkommen will, verweist Foucault (S. 84) auf Isokrates (Rede über den Frieden 14): „Freilich weiß ich, dass es schwierig ist, euren Ansichten entgegenzutreten und dass trotz unserer demokratischen Verfassung Redefreiheit hier in der Volksversammlung nur den Unvernünftigsten gewährt wird (...), im Theater aber nur den Komödiendichtern.“ – Die freche Form der Parrhesia, die man den Komödiendichtern zugestand, nutzte Aristophanes zur Kritik an der offiziellen Politik. In deutlicher Anspielung an Herodots Novelle gestaltet er den blutigen Tumult um Lykides auf satirische Weise: In der Komödie ‚Die Acharner‘ ist ein attischer Bauer des bereits sechs Jahre währenden Peloponnesischen Krieges überdrüssig. Da die Volksversammlung von seinen Friedensplänen nichts wissen will, schließt er durch einen „Friedenswein“ einen Sonderfrieden mit Sparta. Dies empört seine Landsleute, die Acharner. Sie wollen ihn als Verräter steinigen (v. 281/282). Durch Verkleidung und eine gute Rede kann sich der schlaue Bauer retten und als Friedensheld sein Leben (und den Wein) genießen.
- 24) Die Anekdote vom Bankett am Vorabend der Schlacht von Plataiai verdeutlicht nach Bichler/Rollinger (S. 10) „eine pessimistische Aussicht, die bei aller Liebesswürdigkeit seiner Erzählkunst Herodots Welt prägt“.
- 25) Wie eine N24-Emnid-Umfrage (Mai 2016) zeigt, „kritisiert drei Viertel der Deutschen mittlerweile, dass sich die Volksparteien immer weiter von der Lebensrealität entfernen“ (Vgl. Acker, Wolfram: Warum ich ein Wutbürger bin (2016): aufrufbar unter <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article155713761/Warum-ich-ein-Wutbuenger-bin>. Aufgerufen am 11.05.2017).

MANFRED GLOCK

Auswendiglernen?

Wer in der neueren erziehungswissenschaftlichen Literatur nach Beiträgen zum Thema Auswendiglernen sucht, wird mit Fundstellen nicht verwöhnt. In den Vordergrund der Didaktik sind Gesichtspunkte gerückt, die es dieser alten Kulturtechnik¹ schwer machen, sich zu behaupten. Die maßgeblichen „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich“, also für die Zeit, in der Kinder leicht und noch gern auswendig lernen, betonen Sprachhandlungskompetenz und kreativen Umgang mit der Sprache. „Kinder lernen sprachlich vermittelte Sachverhalte zu verstehen und solche selbst angemessen wiederzugeben. Sie erfahren Freude an der eigenen Textproduktion“ (S. 7). So wundert man sich nicht, unser Stichwort in dem ganzen Heft gerade ein Mal, und zwar dem Kompetenzbereich „Texte präsentieren“ zugeordnet, zu finden: „Geschichten, Gedichte und Dialoge vortragen, auch auswendig“ (S. 12), d. h. als zusätzliche Möglichkeit.² Das Vordringen von Computer und Informationstechnik im Allgemeinen und die Tendenz, literarische Kompetenz „als Teilqualifikation einer umfassenden Medienkompetenz“³ zu begreifen, im Besonderen tun ein Übriges, das Memorieren zu verdrängen. Fast wie eine Erinnerung mutet da die Sichtweise von Gage und Berliner an, die dem Auswendiglernen einen Bezug zu affektiven, kognitiven und besonders psychomotorischen Lernzielen attestieren.⁴

Wenn nun hier das Thema aufgegriffen und auf die Antike bezogen wird, dann nicht, um vermeintliche Defizite der modernen Pädagogik anzuprangern, sondern um an eine Tradition zu erinnern, die den „Lehrplan des Abendlandes“⁵ in bedeutendem Maße und nachhaltig mitgestaltet und uns ausreichend informiert hat, um

erkennen zu lassen, dass sie sich grundsätzlich von anderen Traditionen des Auswendiglernens unterscheidet, dass sie als Mittel der Sprachbildung und Sprachdifferenzierung genuin europäisch ist.

Auswendiglernen in der römischen Schule

Wer sich systematisch über das römische, indirekt über das griechische Schulwesen informieren will, der greift am besten zu Quintilian. Dieser erstaunliche Lehrer liefert einen didaktisch, methodisch und dankenswerterweise auch pädagogisch fundierten Lehrplan, der sogar bis in die berufliche Praxis reicht. Der Schulalltag lässt sich gut aus Stanley Bonners Buch kennenlernen: anschaulich, realiengesättigt, reich illustriert. Besonders das Studium von Quintilians Werk vermittelt den Eindruck: Die römische Schule war eine Schule des Auswendiglernens. Die zerstreuten sonstigen Zeugnisse, die wir haben, fügen sich gut in dieses Bild. Da es in Griechenland nicht wesentlich anders zugeht und die römische Ausbildung ohnehin einen griechischen Lehrgang einbezog, werden auch griechische Autoren herangezogen.

In der Grundschule beim ludi magister

„Schule des Auswendiglernens“ gilt schon für die erste Schulzeit, wo der Nachdruck natürlich auf dem Erwerb der fundamentalen Kulturtechniken liegt. Warum so früh auswendig gelernt werden musste, und zwar massiv, wird klar, wenn man bedenkt, dass es für die Kinder (nicht nur Jungen! Man lese Mart. VIII 3,16 und IX 68,1f.) keine Schulbücher gab. Der Lehrer musste alles mühsam, aber auch einprägsam diktieren. Eine Schultafel hatte er nicht zur Verfügung. Ihre Schulbücher mit den

selbst geschaffenen Bildvorstellungen trugen die Kinder im Kopf. Und wenn dann beim *grammaticus* längere Passagen aus Dichtung, später beim *rhethor* Prosa hinzukamen, besaßen die Absolventen des gesamten Bildungsganges eine Schatzkammer, einen *thesaurus eloquentiae* (Quint. XI 2,2), eine kleine virtuelle Privatbibliothek, deren Texte stets und unvermittelt abrufbar waren.

Ein weiterer Grund für die Bedeutung der Kopfarbeit liegt im System Schule: sie ist innerlich ausgerichtet auf das Ziel „Ausbildung zum Redner“ (so der Titel von Quintilians monumentalem Werk). Da gilt es, vom ersten Schultag an die *memoria* zu üben. Zwei Kernstellen seien ausgeschrieben:

„Denn einmal ist das Gedächtnis für den Redner, wie ich an passender Stelle sagen werde, höchst notwendig; zum andern wird es besonders gestärkt und genährt durch Übung, und in den Jahren, von denen wir gerade sprechen, die noch nichts aus sich selbst hervorbringen können, ist es nahezu das Einzige, das durch die Arbeit der Lehrer gefördert werden kann“ (Quint. I 1,36).⁶

Die „passende Stelle“ ist Quint. XI 2,40f.: „Sollte mich aber jemand nach der einen und wichtigsten Technik der Gedächtnis-Schulung fragen: Es sind Übung und Anstrengung. Viel auswendig lernen, viel bedenken, und zwar womöglich täglich, ist am wirksamsten. Nichts wächst in gleichem Maße durch intensives Arbeiten oder geht durch Vernachlässigung zugrunde. Deswegen sollen die Jungen⁷ auch gleich, wie ich vorgeschrieben habe, möglichst viel auswendig lernen. Und welches Alter auch immer sich um die Förderung des Gedächtnisses durch Studium müht, es soll von Anfang an jenen Widerwillen hinunterschlucken, Geschriebenes und Gelesenes öfter nachzu-

schlagen und sozusagen dieselbe Speise wiederzukäuen.“

Manches an diesen Passagen befremdet uns, etwa das Leugnen kreativer Möglichkeiten bei Kindern oder der Zwang und die Qualen des ständigen Wiederkäuens. Auf vertrautem Terrain finden wir uns wieder, wenn wir hören, was die Kleinen lernen sollen: Verse, Aussprüche berühmter Männer, ausgewählte Stellen aus den Dichtern, Sentenzen, lehrhafte Anekdoten (Chrien) (Quint. I 1,36 und Sen. epist. 33,7), also vor allem Dichtung. Quintilian begründet l. c. ihren Vorrang jugendpsychologisch und lässt eine affektive Komponente anklingen: Dichtung ist den Kleinen lieber, *gratior*, besonders wenn das Auswendiglernen spielerisch, *inter lusum*, geschieht. Seneca weist epist. 33,6 noch darauf hin, „dass sich das Einzelne leichter festsetzt, wenn es eng begrenzt und nach Art eines Gedichts geschlossen ist.“ Schade, dass diese frühe Beschäftigung mit Poesie nicht wie bei Platon (Prot. 325 de) mit Musik, dem Kitharaspiel, in Verbindung gebracht wird. Immerhin war sie der römischen Grundschulpraxis nicht ganz fremd: Hieronymus, der sich eng an Quintilian hält, lässt das ABC-Lernen *in canticum* übergehen (Singsang? ABC-Liedchen? – epist. 107,4). – Senecas Bemerkung „nach Art eines Gedichts“ führt zu einer generellen Feststellung Quintilians, alle Texte, die *bene composita* sind, seien leichter zu lernen, daher Verse leichter als Prosa, rhythmisierte Prosa leichter als ungebundene (XI 2,39). *Dulces* nennt ein Teilnehmer der Tusculanen Verse allgemein. Sie sind „so süß, dass sie nicht nur gelesen, sondern auch auswendig gelernt werden.“ Provozierend schildert er sie als verführerisch, weil sie zu Verweichlichung führen. „Wir lesen diese Sachen von Kindsbeinen an und lernen sie auswendig. Das nennen wir dann freie Erziehung und Bildung.“

(Cic. Tusc. 2,27). Alle Erfahrung lehrt die zum Auswendiglernen oft geradezu einladende Attraktivität des Wohlgeformten, im Deutschen heute durch Rhythmus und Reim statt der antiken Metren. Kein Wunder, dass Wilhelm Buschs Verse auch ohne Lehrerdruck hängen bleiben! Es zieht ja nicht nur der skurrile Inhalt an, sondern auch der glatte Bau und die kräftigen Reime.

Nicht vergessen sollte man bei alledem, dass Griechisches zuerst kommt: „Ich ziehe es vor, dass der Junge mit der griechischen Sprache beginnt. Das Latein, das von mehr Menschen benutzt wird, wird er sich auch gegen unseren Willen einverleiben. Er muss ja auch in den griechischen Fächern, aus denen sich die unseren ableiten, zuerst unterrichtet werden“ (Quint. I 1,12). Hieronymus: „(Die kleine Paula) soll eine Reihe griechischer Verse auswendig lernen. Gleich danach soll der lateinische Unterricht kommen“ (epist. 107,9).

Beim grammaticus

Auch hier geht es zunächst vordringlich um Dichtung. Epos, Komödie, Tragödie, „alle sogenannten Metren“, also auch Lyrik, führt Platon an (leg. 810 e). Eine ähnliche Leseliste, wenn auch mit Einschränkungen, stellt Quint. I 8,5ff. für das Lateinische zusammen. Ganze Dichter lernen die Schüler auswendig. Ein Gesprächsteilnehmer in Xenophons Symposion rühmt sich, „immer noch die ganze Ilias und Odyssee hersagen zu können“, die ihn sein Vater auswendig zu lernen gezwungen hatte, damit er „ein rechter Mann“ werde (Xen. Symp. III 5). Das war nun eine private Rekordleistung. Aber derartige scheint auch der Schule nicht völlig fremd gewesen zu sein, wie Platon nahelegt: „Abertausende (Lehrer) ... lassen die Schüler ganze Dichter auswendig lernen“; andere

begnügen sich mit Auswahlen (leg. 810e/811a). Die vom ersten Schultag an geübte Praxis des Auswendiglernens hat offenbar die Speicherkapazität des Gedächtnisses in einem für uns unvorstellbaren Maß erhöht. Die herausragende Leistung der Rhapsoden bestand weniger in der Gedächtniskraft als im künstlerischen Vortrag. – Einen Reflex aus Rom, nicht ohne Schmunzeln zu lesen, finden wir bei Cicero: Bruder Quintus hat so nebenbei die 78 Verse des Marcus, welche die Muse Urania im 2. Buch „*De consulatu*“ verkündet, auswendig gelernt, „und zwar gern“ (div. I 17-22). Natürlich schreibt der stolze Autor sie aus.⁸ – Fast unnötig zu erwähnen, dass den Schülern nicht irgendwelche, sondern nur „Dichtungen guter Dichter“ vorgelegt wurden (Plat. Prot. 325 e). Der Kanon⁹ stand im Kern fest, an der Spitze Homer, für das Lateinische zu Quintilians Zeiten natürlich bereits Vergil (bei Quintilian über 100 Zitate oder Hinweise allein für die Äneis!).

Beim rhetor

Die Schulung des Prosastiles gehörte in die Hände des *rhetor*. Wichtigstes Experimentierfeld für den Schülervortrag einer geschlossenen Rede – die Themen waren fiktiv – bildeten die Deklamationen, die natürlich zuvor auswendig gelernt werden mussten. Für wichtiger hält Quintilian, „dass die Jungen aus Reden oder Geschichtswerken oder irgend einer anderen Gattung ausgewählte Stellen auswendig lernen, sofern sie nur dieser Mühe würdig sind“, und es folgt der ausdrückliche Hinweis auf „das Beste“ aus der Literatur. Denn so „werden sie immer etwas in sich tragen, was sie nachahmen können“, ohne dass sie sich bewusst an das Vorbild erinnern und ohne dass Originalität eingeschränkt wird. Im Gegenteil: Die schon gefestigten Redner bringen „*sine molestia*“ das

Eigene in die Rede ein (Quint. II 7,2f.). *Imitatio* wird also verstanden als Grundlage der Selbstständigkeit. Erziehung zur Selbstständigkeit gehört ausdrücklich zum pädagogischen Programm Quintilians (II 6,5ff.). *Imitatio* verhindert auch nicht die Ausbildung sehr verschiedener Stile – die Konkurrenz von Quintilian und Seneca ist beredtes Beispiel.

Der schon ausgebildete Schüler soll vor allem Demosthenes und, gleichwertig, Cicero lesen „oder lieber auswendig lernen“ (Quint. X 1,105ff.). Als Beispiel für einen Redeteil führt Cicero in seiner Geschichte der Redner den Schluss einer Rede Galbas an. Diese *peroratio* habe bei den Schülern in so hohem Ansehen gestanden, „dass sie sie sogar auswendig lernten“ (Cic. Brut. 33,127). – Unerwartet stoßen wir auch auf Philosophisches als Lernpensum: Sentenzen (Sen. epist. 123,16f.), Epikurs „*Kyriai doxai*“ (Cic. fin. II 20) und drei Schriften Ciceros, *De republica*, *Consolatio*, *De officiis*, *quae volumina ediscenda, non modo in manibus habenda* (Plin. nat. praef. 22). Doch gehört das wohl nicht mehr in die Schule.

Begründungen und Zielsetzungen

Soweit die Übersicht über Umfang und Inhalt des Auswendiglernens. Wer nach Argumenten für diese so ausgedehnte Praxis fragt, sollte seine Erwartungen nicht zu hoch schrauben. Was seit Jahrhunderten selbstverständlicher und erfolgreich geübter Brauch ist, bedarf keiner systematischen Begründung. Wir sind also auf zufällige Bemerkungen angewiesen. Selten lassen sich gezielte Hinweise finden. Einer, der vordringlichste, ist das Argument der Gedächtnisschulung (Quint. I 1,36 und XI 2,39ff.). Sie ist ja für die Ausbildung zum Redner schon im funktionalen, vom Literarischen absehbaren Sinn unabdingbar. Der Mnemotechnik

widmet Quintilian ein ganzes langes Kapitel (XI 2). Ihretwegen bewundert Cäsar die Druiden, die Tausende Verse schriftlos auswendig lernen. Denn meistens, so argumentiert Cäsar, kommt es dahin, „dass die Leute im Schutz der Buchstaben die Sorgfalt im genauen Lernen (*in perdiscendo*) und das Gedächtnis vernachlässigen“ (Gall. VI 14). Das *in perdiscendo* leitet zu einem zusätzlichen Aspekt: Die Antike war offenbar überzeugt, dass Auswendiglernen die Höchstform des Lernens ist. *ediscere / ekmant-hanein* werden daher öfter auch im Sinne von „bis auf den Grund lernen gebraucht, ganz so wie *perdiscere*. Erst modernen Pädagogen ist eingefallen, dass Lernen als Verhaltensänderung zu definieren ist,¹⁰ was dann natürlich das „öde Auswendiglernen“ ausschließt. „*to learn by heart*“ und „*apprendre par cœur*“ sprechen da eine andere Sprache.

Die Schulung des Gedächtnisses wird auch in der modernen pädagogischen Psychologie als unbestrittene Praxis behandelt, wie auch immer sie zu erreichen ist. Fremd bleibt ihr erwartungsgemäß ein Gesichtspunkt, den die antike Pädagogik im Zusammenhang mit dem Memorieren betont: die Festigung der Moral. Sie wird schon bei der ersten Dichterlektüre betont: „Ich möchte, dass auch die Verse, die zum schriftlichen Festhalten vorgelegt werden, keinen nichtssagenden Sinn haben, sondern einen, der zu etwas Rechtem rät. Das Gedächtnis geht diesen Texten bis ins Alter nach; eingraviert in ein noch ungebildetes Gemüt wirkt es sich sogar bis auf die Lebensführung, *usque ad mores*, aus“ (Quint. I 1,35f.). Erinnern wir uns an die Stelle aus Xenophons *Symposion* (III 5): Den ganzen Homer auswendig lernen, damit der Junge ein rechter Mann wird! Dichter hinterlassen bei den Kleinen einen bleibenden Eindruck, *ediscuntur et inhaerescunt penitus*

in mentibus (Cic. Tusc. III 2,3). Traurig soll es dabei nicht zugehen; die Kinder lernen *inter lusum* (Quint. I 1,36). Fröhlichkeit oder gar Humor (nirgends wird Humor thematisiert oder auch nur benannt) müssen wir allerdings aus unserer Vorstellung verbannen. Von Zwang und Widerwillen ist jedoch erst in Bezug auf die höheren Altersstufen die Rede (was der Erfahrung jedes Lehrers entspricht!). – Wohlgeformtes ist, wie die Erfahrung ebenfalls lehrt, per se attraktiv. Sie lehrt auch, dass es *usque ad mores*, also lebenspraktisch wirksam werden kann. Die Bemerkung „Das Gedächtnis geht diesen Texten bis ins Alter nach“ deutet einen zusätzlichen Aspekt an: den des wachsenden Verständnisses, das den Merksatz irgendwann begreifen und erfassen lässt, den das Kind nur eben aufgenommen hat. Pädagogische Verfrühung hat zumindest diese gute Seite.¹¹

Quintilian integriert die römische Schule vollständig in sein rhetorisches System. Mit ihm allein lässt sich aber das Wesen der römischen Schule, erst recht der griechischen, nicht erfassen. Sehr viele Kinder besuchen beim *ludi magister* die Grundschule, nicht wenige danach den Unterricht beim *grammaticus* (Sprachanalyse und Dichterlektüre), nur eine Elite den beim *rhetor*. Es müssen also, zumindest für die meisten, zu dem funktionalen Ziel des Auswendiglernens, d. h. der Ausbildung des Redners, weitere didaktische Komponenten hinzutreten. Die eindrucksvollste übertrifft Gedächtnisschulung und Stärkung der Moral gewiss auch nach Quintilians Vorstellung an Wichtigkeit. Woher sie kommt und welche Richtung sie verfolgt, zeigt sich, wenn man sich daran erinnert, dass die Schüler von vornherein mit einer „Fremdsprache“ konfrontiert sind, der Bildungssprache Griechisch, die der römischen Literatur die Form vorgegeben hat (Quint. X

1,85). Nennen wir also diese Komponente die literarische Bildung. Sie ist für die Schule Roms so konstitutiv und selbstverständlich, dass sie in den Zeugnissen zwar ständig, aber nur indirekt präsent ist. Die Lektüre der „besten“ Autoren (Quint. II 7,3) erschafft ein völlig neues, weit über das Alltagsreden hinausgehobenes Latein. Sie formt jene hochverfeinerte stilistische Differenzierung und jenes unerhörte Sprachniveau, das wir bestaunen. Grundgelegt wird diese Formung in der *Imitatio*. Der Redner, der sich ihrer, ohne Einschränkung seiner Selbstständigkeit, bedient, verbindet scheinbar Disparates: den funktionalen Effekt des Auswendiglernens mit dem literarischen (Quint. II 7,2 f.). Verfügbarkeit ermöglicht freie Rede.

Auch der heutige Deutschlehrer wird erlebbar machen, dass etwa die schlichte Aussage „Sie tadelte ihn, weil er die Fische mit einem Köder aus dem Wasser holt und der Luft aussetzt, sodass sie verenden“ auch einen „höheren“ Ausdruck finden kann, z. B. so:

Sie sang zu ihm, sie sprach zu ihm:

Was lockst du meine Brut

mit Menschenwitz und Menschenlist

hinauf in Todesglut?

Aber muss man dafür Goethes Ballade auswendig lernen? Ein Didaktiker aus Rom würde zunächst darauf hinweisen, dass seine Schüler beim *grammaticus* ja auch Gedichte auswendig lernen, die sie so gut wie nie praktisch, funktional, in einem Gerichtsplädoyer oder einer Rede vor dem Senat verwenden können. Warum also? Süß, *dulces*, sind sie, würde er antworten, und sie bleiben hängen, *inhaerescunt*. So ermöglichen sie nicht nur eine punktuelle Begegnung, sondern prägen¹² dauerhaft Fühlen, Denken und Sprechen.

Ähnlich selbstverständlich vollzieht sich literarische Tradition, die bis Homer zurückreicht. In sie reiht sich der Schüler nicht nur rezeptiv,

sondern durch die Intensität des Lernens auch aktiv ein. Pseudo-Plutarch bringt in der Schrift „*De educatione liberorum*“ (9 E,13) die Sache auf den Punkt: „Das Gedächtnis ist eine Art Schatztruhe der Bildung“.

Einen durchaus unverächtlichen Nebengewinn des Auswendiglernens weiß Quintilian noch beizusteuern: das Zitieren, „die angenehme Möglichkeit, auf die gelungenen Formulierungen eines jeden (guten Autors) im Gespräch zurückzugreifen, *in sermone*“. Was im Kontext auf Prosa bezogen ist, lässt sich auf Dichtung übertragen (II 7,2-4).

In Bezug auf die Mnemotechnik ist für unseren Zusammenhang wichtig, dass eine Kombination empfohlen wird, *ut duplici motu iuuetur memoria dicendi et audiendi. ... ediscere tacite* ist Ablenkungen ausgesetzt. Hinzu tritt ein prozessuales, motorisches Moment: Was man sich einprägen will, soll man zuvor mit der Hand geschrieben haben, sodass man beim Vortragen gleichsam den eigenen Spuren folgt. *iisdem ceris* ist stehender Ausdruck für dieses Verfahren (Quint. XI 2,32f.).¹³ Der moderne Zeitungsleser stellt erstaunt fest, dass eine kürzlich mit wissenschaftlicher Begleitung durchgeführte Umfrage unter Schülern diesen Zusammenhang zwischen Handschrift und Auswendiglernen neu entdeckt hat. Es gebe auch „einen in anderen Studien nachgewiesenen Zusammenhang zwischen dem motorischen und dem visuellen Gedächtnis (FAZ 2. 4. 2015).

Fazit

Die Schulkinder Roms, besonders die der unteren Stufe, hatten unter harten Missständen zu leiden: dem öden bis quälenden Drill, der Missachtung von Kreativität, dem entwürdigenden Unrecht der Prügelstrafe, über das sich Quintilian empört (I 3,14-17) und unter

dessen Schrecken der kleine Augustinus leidet (Conf. I 9). Was unser Thema angeht, vermisst man vor allem den praktischen Einsatz der Musik. Es wurde kein Nutzen daraus gezogen, dass das Lied eine eigene, mit keinem anderen Lerngegenstand vergleichbare Affinität zum Auswendiglernen hat, von seiner allgemeinen kulturellen Bedeutung abgesehen. Wort und Melodie tragen einander.¹⁴ Ein misslungenes Schulsystem also? Dem widerspricht seine beeindruckende Effektivität: Augustinus, Hieronymus, die Kinder in Trier (Auson. Mos. 404), sie alle lernen in den Spuren Quintilians, Ende 4. Jahrhundert, und die Tradition geht noch weiter. Zur Effektivität hat nicht zuletzt das Auswendiglernen sorgsam ausgewählter Texte beigetragen. Es geht dem Verfasser dieser Ausarbeitung nicht um ein flammendes Plädoyer für eine Neubelebung einer heute wenig geliebten Kulturtechnik. Aber dass die Antike Nachdenkenswertes bereithält, lässt sich nicht gut leugnen. Keine Zeit hat so ausgedehnte Erfahrungen mit Gedächtnisschulung und literarischer Bildung gesammelt und pädagogisch bedacht wie die klassische Antike. Fremdsprachlicher Unterricht kommt ohne (funktionales) Auswendiglernen nicht aus. Ob und wie weit sprachlicher Unterricht insgesamt auch das Auswendiglernen von literarischen Texten der „Besten“ üben soll, bleibt zu prüfen.

Zusammenstellung der Hauptbelege:

Vorrang Griechisches: Quint. I 1,12-14; Hier. epist. 107,9.

Beim *ludi magister* (kurze Texte, besonders Dichtung): Plat. Prot. 325 c; Quint. I 1,35f.; 32f.; Sen. epist. 33,6f.

Beim *grammaticus* (Dichtung): Plat. Prot. 325 c-e und leg. 810 e-811 a; Xen. Symp. III 5; Cic. Tusc. II 27.

Beim *rhetor* (Prosa: Redner und Historiker): Cic. Brut. 33,127; Quint. I 11,14 und II 7,2-4 und X 1,105ff.

Über die Schule hinaus: Quint. X 1,105; Cic. div. I 17; Philosophisches: Cic. fin. II 20; Sen. epist. 123,16f.; Plin. nat. praef. 22.

Begründungen: Caes. Gall. VI 14; Cic. Tusc. II 27 und III 3; Quint. I 1,35f. und II 7,2f. und XI 2,39-41; Xen. Symp. III 5.

Gedächtnisschulung; Lerntechniken: Quint. I 1,36 und XI 2, darin besonders 17-20 und 32f. und 39-41; Mart. V 21.

Literatur:

Ulf Abraham/Ortwin Beisbart/Gerhard Koß/Dieter Marenbach: Praxis des Deutschunterrichts: Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Donauwörth (Auer) 2009.

Beschlüsse der Kulusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). LinkLuchterhand 2005.

Klaus-Michael Bogdal/Hermann Körte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München (dtv) 2002.

Nathaniel L. Gage/David C. Berliner: Pädagogische Psychologie. Weinheim (Beltz) 1986 (4.Aufl.).

Andreas Krapp/Bernd Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim/Basel (Beltz) 2006 (5.Aufl.).

Werner Stangl: Mnemotechnik, in: Heinz Mandl/Helmut Felix Friedrich (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen u. a. 2006, S. 89-100.

Antike:

M. Fabi Quintiliani institutionis oratoriae libri duodecim, recognovit brevis adnotatione critica instruxit M. Winterbottom, 2 Bde. Oxford 1970.

Marcus Fabius Quintilianus: Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher, herausgegeben und übersetzt von Helmut Rahn, 2 Bde. Darmstadt (WBG) 2006.

Stanley F. Bonner: Education in Ancient Rome, From the elder Cato to the younger Pliny. London 1977.

Walter Burnikel: Quintilian. Pädagogische Texte aus der Antike. Annweiler 2013.

Henri Irénée Marrou: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, München (dtv) 1977.

Theodor Klauser: Art. Auswendiglernen, in: RAC 1, Sp.1030-1039 (1950).

Der Artikel Klausers bietet, soweit ich sehe, die einzige Auswertung antiker Quellen zum Schlagwort Auswendiglernen. Er ist ausschließlich historisch interessiert und behan-

delt auch Judentum und Christentum. – Wer sich weitergehend über die Verhältnisse in der griechisch-römischen Antike informieren will, ist auf die Lexika angewiesen, für das Römische insbesondere auf den großen Artikel *ediscere* im Thesaurus Linguae Latinae. Er verzeichnet alle Stellen, mit der Einschränkung *praeter aliquot apud Quint.* Leider schließt die „Clavis Quintiliana“ von Eckart Zundel (Darmstadt 1989) die Lücke nicht vollständig (nur XI 2 berücksichtigt).

Anmerkungen:

- 1) Der Begriff Auswendiglernen wird im Folgenden auf den Literaturunterricht bezogen. Das funktionale, direkt zweckgebundene Auswendiglernen (Vokabeln, Definitionen, Daten) steht nicht im Fokus; es ist seit je unbestritten.
- 2) Auf den Gesichtspunkt der Präsentation des auswendig Gelernten beschränken sich auch Abraham (u. a.): Ziel ist, „die Kompetenz des Interpretierens als verstehenden und hörerbezo-genen Akt zu steigern“ (S. 296).
- 3) Bogdal/Korte S. 129
- 4) Gage/Berliner S. 68f.
- 5) Dolch, Josef: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 1971 (3.Aufl.)
- 6) Auch wenn die Theorie der *tabula rasa* in der Forschung heute keine Rolle mehr spielt, ist sie als Modell für die Aufnahme von Gedächtnisspuren brauchbar: Die Speicherkapazität des kindlichen Gedächtnisses ist noch nahezu unbegrenzt, sodass es die Engramme besonders tief und nachhaltig aufnehmen kann. Das Kind freut sich dann über seinen kognitiven Fortschritt und aktiviert ihn im Aufsagen des Gelernten. Was mit den Kinderversen beginnt, setzt sich im Schulalter, wo bekanntlich die höchste Aufnahmeschnelligkeit erreicht wird, fort.
- 7) Schon Quintilians Werktitel schließt Mädchen aus.
- 8) Als Kuriosität sei noch eine ganz unliterarische Spitzenleistung mnemotechnischer Art des Lyrikers Simonides erwähnt: Er befand sich außerhalb des Hauses, als bei einer Siegesfeier, zu der er als Autor des Siegeshymnus geladen war, der Saal über den zahlreichen übrigen Gästen zusammenbrach. Obwohl sie bis zur Unkenntlichkeit entstellt waren, konnte er

die Identifizierung aller sichern – er hatte die Sitzordnung der riesigen Festversammlung im Kopf (Quint. XI 2,11ff.). – Die Geschichte wird besprochen von Stangl. S. 89ff. – Methoden des Auswendiglernens stellen Krapp/Weidenmann vor, u. a. am Beispiel von Goethes Erlkönig.

- 9) Die Leseliste, die wir in B. X der Institutio Quintilians haben, passt insofern nicht ganz hierher, als sie in die private Lektüre nach der Schulzeit gehört und der Vervollkommnung des Stiles dienen soll. Selbstverständlich vereinigt sie lateinische und griechische Autoren.
- 10) Ein Prozess, „durch den ein Organismus sein Verhalten als Resultat von Erfahrung ändert“ (Gage/Berliner S. 260).
- 11) In die gleiche Richtung weist Quint. I 8,5: Die Lektüre soll mit Homer und Vergil beginnen, auch wenn die Schüler zu einem gefestigten Urteil noch nicht fähig sind. Das kommt später, „man liest sie ja nicht nur einmal“.

12) Die adäquate Entsprechung für dieses Verb findet sich bei Jos. contra Ap. II 178: Schon die ganz (Kleinen) lernen die (mosaischen) Gesetze auswendig und tragen sie enkecharagmenous in ihren Seelen.

13) Martial lässt sich von diesem Duo Schreiben – Auswendiglernen zu einer köstlichen Satire inspirieren: Der griechische rhetor Apollodotus (!) verwechselt ständig römische Namen, z. B. Macer mit Crassus, die Herren Mager und Dick. Strenges Studium hilft seinem schlechten Namensgedächtnis auf: „Scripsit et edidicit“ / Mart. V 21,4).

14) Darauf weisen auch Krapp/Weidenmann (S.182) hin, wenn sie feststellen, dass das Erlernen von Gedichten durch Rhythmus, Reim und, sofern vorgegeben, Melodie gesteuert wird.

WALTER BURNIKEL

Schülerschwund und Kursverlauf – „Antikeunterricht“ als Kontrastmodell

Hinweis: Die folgende Erwiderung auf den pointierten Artikel von A. Behrendt und M. Korn wird durch einen zweiten Beitrag des Verfassers – „Sperrige Methoden als retardierende Momente des Lateinunterrichts“ – in Pegasus Online (2017) ergänzt.

Beginn der Debatte: Mit ihrem Beitrag „Schülerzahlen im Fach Latein und Perspektiven der Fachdidaktik“ (FC 3/2016, S. 156f.) haben Anja Behrendt und Matthias Korn eine Debatte losgetreten, welche die Grenzen ihres nur zwei Seiten langen Papiers überschreiten muss. Die beiden kritischen Repliken in FC 4/2016 – Andrea Beyer (S. 231f.) zur Präsentation der Schülerstatistik und Benedikt Simons (S. 233-236) zur Erhebung der didaktischen Befunde und deren interpretierender Verknüpfung – fokussieren methodische Desiderate, die einmal mehr daran

erinnern, dass die lateindidaktische Szene über relativ wenige professionell aufbereitete Erfahrungsdaten ihres Handlungsfeldes verfügt. Von einzelnen, auf sich gestellten Beobachtern sind dergleichen Studien kaum zu erwarten.

Multivalenz oder Originallektüre? Behrendt und Korn beklagen, dass einige Positionen der gegenwärtigen Lateindidaktik Erfolg und Akzeptanz des Lateinunterrichts gefährdeten. So berechtigt ihre Kritik auch sein mag und so sehr der seit 2010 andauernde Rückgang der Schülerzahlen den Nerv des Berufsstandes trifft – eine am Bildungsmarkt orientierte Sicht dieser Fragen dürfte den Kern der Sache verfehlen; denn die ernüchternden Schlüsse, die Behrendt und Korn aus der Diskrepanz von Lernzielen und Lernfortschritten des schulischen Lateinlernens ziehen, scheinen auf eine Beschneidung

der Originallektüre hinauszulaufen, die das Fach nur weiter von seinen Quellen entfernen würde. Dieses Problem illustriert ein im selben Heft des Forum Classicum (S. 176) auftretender Dissens. Da berichtet Dietmar Schmitz als Rezensent einer Aufsatzsammlung des Mainzer Emeritus Jürgen Blänsdorf, dieser vertrete die Auffassung, dass sich das Erlernen der lateinischen Sprache nur dann lohne, wenn Dichter wie Catull, Vergil und Ovid sowie Prosaautoren wie Cicero, Seneca und Tacitus im Unterricht behandelt werden. Dazu bemerkt er: „Das ist ein hochgestecktes Ziel; denn zumindest Autoren wie Vergil und Tacitus wird der Durchschnittsschüler (5 Jahre Unterricht) kaum im Original lesen können. Was wäre die Alternative? Soll man dann gar nicht das Fach Latein belegen? Latein ist ein multivalentes Fach und der Wert des Unterrichts hängt nicht von der Lektüre einzelner Autoren ab, ...“ – Die konträren Urteile zeigen nicht etwa individuelle Präferenzen an; sie bezeugen vielmehr, dass zwischen der gymnasialen Lateindidaktik, die sich, seit gut 150 Jahren unter Legitimationsdruck stehend, zu viele Lernziele aufgeladen hat, und der akademischen Vermittlung römischer Literatur, die sich auf die Meisterwerke konzentriert, eine Kluft besteht, die trotz des Einzugs der Lateindidaktik in die Universitäten nicht zu schwinden scheint. Dieser Zustand dürfte die Werbung für das Lateinlernen zunehmend in Verlegenheit bringen.

Lernerfreundliche Didaktik? Die von Behrendt und Korn gestellte Diagnose eines Lateinunterrichts, der für die Lernenden oft beschwerlich und verdrießlich ist, lässt sich etwa so resümieren: Der Unterricht ist zu sehr auf das Übersetzen ins Deutsche ausgerichtet. Diese Aufgabe überfordert, wo es um Originaltexte geht, die Schüler(innen) und drückt so das Notenniveau. Das

Fachprofil Latein ist als gymnasiale Monokultur“ mit einem Übergewicht theoretischer Abstraktion und dem hohen Anspruch der Klassikerlektüre zu exklusiv. Eine größere Verbreitung des Lateinlernens wäre zu erreichen, wenn weniger bzw. kürzere und leichtere Originaltexte gelesen würden, wenn ferner die Grammatiktheorie mit ihrer Terminologie, ihren Regeln und Ausnahmen etwas zurückträte und der Lernwortschatz weiter reduziert würde. Das Hauptgewicht solle von der Grammatik (Morphologie und Syntax) auf die Semantik und damit auf den Textgehalt und dessen kulturhistorischen Hintergrund verlagert werden. Die Methodik der Texterschließung solle für individuelles Vorgehen Raum lassen; ferner sei die Selbsttätigkeit der Schüler(innen) durch gelegentlichen mündlichen und schriftlichen Gebrauch der lateinischen Sprache zu fördern. Soweit das Resümee. – Ein solches Bündel von Erleichterungen und Impulsen könnte den Notendurchschnitt und die Akzeptanz des Lateinunterrichts wohl heben. Doch wie wäre die damit einhergehende Absenkung bisheriger Anforderungen zu kompensieren? Eltern und betroffene Fakultäten dürften von einem immerhin fünfjährigen Lateinunterricht mehr erwarten als nur eine Einführung in Sprache, Literatur und Kulturgeschichte der Römer auf Lehrbuchniveau.

Rückgang der Schülerzahlen: Kommen wir auf den Ausgangspunkt der Kritik von Behrendt und Korn zurück: Inzwischen liegen die Angaben des Statistischen Bundesamts¹ für das Schuljahr 2015/16 vor. Die Schüler(innen)zahl im Fach Latein an Gymnasien und vergleichbaren Schulen ist im Vergleich zum Vorjahr um 36,5 Tsd. gesunken (die amtlichen Fallzahlen sind in diesem Abschnitt der Lesbarkeit halber auf Hunderter gerundet), nämlich von 688,6

Tsd. auf 652,1 Tsd., d.h. um 5,3 Prozent, wobei der geringfügige Rückgang der Gesamtzahl der Schüler(innen) an allgemeinbildenden Schulen (minus 0,4 Prozent) kaum ins Gewicht fällt. Die von Behrendt und Korn artikulierten Sorge, dass der Lateinunterricht kontinuierlich an Attraktivität verliere, scheint sich somit zu bestätigen. – Im Schuljahr 2015/16 entfielen von den insgesamt 652,1 Tsd. Lateinschüler(inne)n auf das achtjährige Gymnasium 546,9 Tsd. (das sind 27,9 Prozent der im G 8 gezählten 1.963,5 Tsd. Englischschüler(innen)), auf das neunjährige Gymnasium 64,6 Tsd. (das sind 21,5 Prozent der im G 9 gezählten 300,8 Tsd. Englischschüler(innen)), auf die Integrierte Gesamtschule 33,5 Tsd. (das sind 3,6 Prozent der in der I. G. gezählten 918,7 Tsd. Englischschüler(innen)) und weitere 7,1 Tsd. auf andere Schultypen (4,2 Tsd. auf Abendschulen und Kollegs, auf Waldorfschulen 1,4 Tsd.). Man kann also mit Behrendt und Korn von einer „gymnasialen“ Kultur des Lateinlernens sprechen, was freilich niemand überraschen dürfte.

Der Fünfhresknick: Auffällig ist der starke Einbruch der Lateinklassen in der Kursstufe, der mit der Stärke der frühen Lateinklassen korrespondiert. (NB: Die wenigen in der Lateinstatistik für G 8 und I. G. ohne Angabe einer Jahrgangsstufe gezählten Schüler(innen) sowie die 7,1 Tsd. Lateinlerner der übrigen Schultypen werden im Folgenden nicht aufgeschlüsselt, so dass die Summe der in der Tabelle angeführten Fallzahlen um etwa 9.600 unter den Gesamtzahlen der DESTATIS-Statistik für das Schulfach Latein liegt.)

Die Summe der Lateinschüler(innen) in G 8, G 9 und I. G. schnell mit dem Beginn der zweiten Fremdsprache in Kl. 6 um 81,6 Tsd. in die Höhe, während die 7. Klasse nur 11,3 Tsd. Lateinanfänger verzeichnet und die 8. Klasse (mit Beginn der 3. Fremdsprache im G 8) nur mit 9,1 Tsd. Anfängern zu Buche schlägt. Dass die Belegungskurve des Lateinunterrichts im G 8 einen deutlichen Abfall nach Kl. 9 (minus 14,7 Tsd.) zeigt, dürfte dem grundständigen Lateinunterricht geschuldet sein, sofern dieser die Schüler(innen) nicht, wie es in Baden-Württemberg der Fall ist, für mindestens sechs Jahre verpflichtet. Der drastische Rückgang, der im G 8 nach Kl. 10 (minus 63,4 Tsd.) eintritt, korrespondiert mit dem starken Zugang in Kl. 6 (plus 74,3 Tsd.). In allen drei Schularten scheint der Neuzugang von Kl. 7 (zus. 11,3 Tsd.) größtenteils nach Kl. 11 (minus 10,1 Tsd.) auszuscheiden. Die eher seltene Verkürzung der Teilnahme auf vier Jahre mag dem in einigen Bundesländern möglichen Erwerb des Latinums nach vier Jahren (ohne Prüfung) oder dem Bestehen der Ergänzungsprüfung für das Latinum nach vierjähriger Kursteilnahme zuzurechnen sein. Das Latinum als Kursziel übt immer noch seine Wirkung aus. Dass im G 9 ein erheblicher Schwund (minus 2 Tsd.) schon nach Kl. 7 einsetzt, könnte eine gewisse Unzufriedenheit unter den inzwischen selbstständiger gewordenen Teilnehmer(innen) anzeigen. Insgesamt dürfte das Angebot einer individuell wählbaren Sprachenfolge für Latein sowohl die Fachdidaktik als auch die Schulorganisation mehr belasten, als es der vergleichsweise geringe Anteil der Schüler(innen),

2015/16	Kl. 5	Kl. 6	Kl. 7	Kl. 8	Kl. 9	Kl. 10	Kl. 11	Kl. 12	Kl. 13	Summe
G 8	13 618	87 942	94 457	102 111	105 440	90 671	27 276	23 039	-	544 554
G 9	1 732	7 224	10 882	8 827	8 102	7 068	9 150	5 127	6 440	64 552
I. G.	20	1 853	2 976	6 481	6 118	5 912	5 059	3 214	1 747	33 380
Summe	15 370	97 019	108 315	117 419	119 660	103 651	41 485	31 380	8 187	642 486

die sieben oder acht Jahre Lateinunterricht ausschöpfen, rechtfertigt. Falls die schon nach drei Latein Jahren (nach Kl. 8) leicht abfallende Belegungskurve der I. G. signalisiert, dass kleine Lateinklassen eher erodieren, dürfte dies die Erwartungen an die von Behrendt und Korn angemahnte Ausdehnung des Lateinunterrichts auf weitere nicht-gymnasiale Schultypen dämpfen. Die obigen Deutungsversuche können freilich ohne den differenzierenden Blick auf die Bundesländer mit ihren jeweiligen administrativen Bedingungen und Teilnehmerquoten nicht validiert werden.

Längere und kürzere Lateinkurse: Als beliebiger Repräsentant amtlicher Latein didaktik wird im Folgenden der aktuelle baden-württembergische Bildungsplan 2016² herangezogen. Er beschreibt die Kurse Latein als 1., 2. und 3. Fremdsprache, die alle drei bis zum Abitur führen. L 1 ab Kl. 5 ist freilich wie L 2 ab Kl. 6 „nur“ zweite Fremdsprache nach Englisch (oder, wie in der badischen Rheinschiene, nach Französisch); L 3 beginnt als dritte Fremdsprache in Kl. 8. Die grundständigen Lateiner können das Fach erst nach Kl. 10 abwählen; die Teilnehmer des Kurses L 2 absolvieren dasselbe Pensum in fünf Jahren (Kl. 6-10). Die früh beginnenden Lateiner in L 1 und L 2 werden, sofern sie Latein nach sechs bzw. fünf Jahren abwählen, in der Originallektüre von den spät beginnenden Lateinern (Kl. 8-12) weit übertroffen (s. u.). In der Tat ist der Kurs L 3 nichts anderes als ein in der Lehrwerksphase komprimiertes Äquivalent der beiden Langkurse L 1 und L 2 ohne Abstriche bei den Kompetenzen und mit einem nur in Kl. 10 etwas ausgedünnten, in der Kursstufe jedoch gleichen Lektürepensum (s. u.). Wozu also der Aufwand für drei Kurse? – Der Bildungsplan 2016 ignoriert, dass heute

nicht wenige Fakultäten in Deutschland auch Lateinkenntnisse unter dem Niveau des Latinums anerkennen, und dass Abiturienten nach einem z. B. dreijährigen Lateinunterricht die Ergänzungsprüfung für das Latinum nach gezielter Vorbereitung in der Ferienzeit vor Studienbeginn ablegen könnten. Das wäre allemal besser, als Studierende während der Vorlesungszeit in belastende Lateinkurse zu schicken. Dies hat 2015 im Latinum-Streit in Nordrhein-Westfalen auch für das Schulfach Latein nachteilige Folgen gezeitigt. Das Griechisch-Angebot des Bildungsplans 2016, das sich auf den fünfjährigen Kurs Griechisch als dritte Fremdsprache (Kl. 8-12) beschränkt, verpasst ebenfalls die Chance, mit einem kürzeren Kurs weitere Interessenten zu gewinnen.

Eine andere Sprachenfolge? Würde das Lateinangebot auf den fünfjährigen Kurs von Kl. 8 bis 12 (und bei Nachfrage noch einen dreijährigen Kurs von Kl. 10 bis 12) beschränkt, könnte die Sprachenfolge vom Englischen über eine romanische Sprache (am besten wohl Französisch als führende europäische Kultursprache vom 17. bis zum 19. Jahrhundert und als Kontaktsprache des Englischen seit der normannischen Eroberung 1066) zum Latein führen. Das Lateinlernen kann im Bereich der Lexik von der Kenntnis einer romanischen Sprache mehr profitieren als umgekehrt das Erlernen einer romanischen Sprache von Lateinkenntnissen; denn im neusprachlichen Unterricht wird dank der kommunikativ orientierten Didaktik ein viel größerer Wortschatz erworben als im Lateinunterricht; außerdem ist die *latinitas* infolge früher Fixierung auf die klassische Sprachnorm hinter dem Wandel der Dinge und Vorstellungen zurückgeblieben. – Einen Kurs „Latein als dritte Fremdsprache“ trifft nicht das Omdit, die Angst vor dem Französischun-

terricht sei die Mutter des Lateinlernens. Sollte der starke Zuspruch zu den früh beginnenden Lateinkursen tatsächlich so motiviert sein (s. u. zu anderen Argumenten), so wäre der alte Vorwurf elitärer Tradition heute ins Gegenteil zu verkehren („Zuflucht der Fremdsprachenscheuen“?). – Die aus Gründen der Effizienz naheliegende Umstellung der Sprachenfolge – von „Latein mit oder gleich nach Englisch“ zu „Latein nach Englisch und einer romanischen Sprache“ – würde garantieren, dass alle Abiturienten in Deutschland gemäß der Vorgabe des Europarats zumindest zwei heute gesprochene europäische Fremdsprachen erlernt haben. Der Anteil der Lateinlernenden könnte mit einem attraktiven Lehrangebot für die zweite Hälfte der Gymnasialzeit wohl auf dem gegenwärtigen Stand gehalten werden, während sich die Zahl der Lateinklassen infolge der Konzentration auf den einen Kurs (Kl. 8-12 bzw. 9-13) verringern würde, was im Hinblick auf die Belastung der Schulen und der Schüler(innen) zu begrüßen wäre. Auf der Habenseite stünde ferner, dass der Torso eines im Verlauf von L 1 und L 2 vor der Kursstufe gekappten Lateinunterrichts vermieden würde. Dass heute der Umgang mit Latein für mehr als zwei Drittel der Lateinlernenden bereits zwei Jahre vor Studienbeginn endet, hat zur Folge, dass das Lateinwissen der meisten Studierenden dann, wenn es benötigt wird, bereits verblasst ist. – Man wird hier einwenden, dass mit einer solchen Verschiebung des Lateinunterrichts wesentliche pädagogische Ziele des Fachs verfehlt würden – so die frühe Einführung in den Umgang mit Fremdsprachen (– als taugten hierzu weder Englisch noch eine romanische Sprache!), so auch die Schulung im methodischen Arbeiten (– wer dächte da nicht eher an die Mathematik und die Naturwissenschaften?) und die Begegnung mit einer

fremden Kultur (– als fände die nicht täglich im persönlichen Verkehr mit Mitschülern, Nachbarn und Freunden statt). Im Bildungsplan 2016 findet sich übrigens bei den Fächern, die von Kenntnissen der Antike und der alten Sprachen profitieren könnten, kein Hinweis darauf, dass hier der Kontakt zum Lateinunterricht gesucht würde. Fächer wie Deutsch (– hier werden wie im Lateinunterricht die Reflexion über Sprache und die literarische Interpretation geübt, ja auch eine griechische Tragödie gelesen!), moderne Fremdsprachen (– sie haben sich fachübergreifende didaktische Leitlinien gegeben, die sich von der altsprachlichen Didaktik stark abheben!), Geschichte (– hier wird das Altertum bereits in Klasse 5 und 6 behandelt!) sowie Gemeinschaftskunde, Ethik und Religion präsentieren sich im Bildungsplan 2016 vielmehr als didaktisch autark, wie das Fach Latein seinerseits ja auch.

Die aufgeschobene Originallektüre: Das Zeitverhältnis von Lehrwerksphase und Originallektüre muss hier genauer beleuchtet werden. Der Bildungsplan 2016 schreibt vor: „Der Übergang zur Originallektüre soll bei Latein als erster Fremdsprache im Laufe von Klasse 8, bei Latein als zweiter Fremdsprache im ersten Halbjahr von Klasse 9 erfolgen. Bei Latein als dritter Fremdsprache sollen im Verlauf der 10. Klasse Originaltexte gelesen werden, auch wenn einzelne sprachliche Erscheinungen erst in der Kursstufe eingeführt werden können.“³ Je früher man also anfängt, Latein zu lernen, desto länger – nämlich gut dreieinhalb Jahre in L 1 und gut drei Jahre in L 2 (in L 3 hingegen etwa zweieinhalb Jahre) – verbleibt man in der Lehrwerksphase, die mit durchschnittlich drei Jahren à vier Wochenstunden nicht weniger als zwei Drittel der für das Latinum-Zeugnis

benötigten Lernzeit einnimmt. Bei der heute üblichen Abwahl nach fünf bzw. sechs Jahren haben die nach Klasse 10 mit dem Latinum ausscheidenden Teilnehmer das Lektürepensum der Bildungsstufe Kl. 9/10 absolviert, das so umrissen ist: „Die Schülerinnen und Schüler kennen wesentliche Inhalte

- historisch-politischer Texte (Lektüre **eines** Autors nach Wahl: Caesar, Cicero, Nepos, Livius, Plinius <d.J.>) **oder** philosophischer Texte (Lektüre **eines** Autors nach Wahl: Cicero, Seneca)
- poetischer Texte (Lektüre **eines** Autors nach Wahl: Catull, Ovid, Phaedrus, Martial)
- <und für die thematische Lektüre ausgewählte Textabschnitte> zweier der folgenden <zehn> Themenbereiche: (1) Gestalten Europas – Europas Gestalter (zum Beispiel Nepos, Caesar, Curtius Rufus; Einhard, Iacobus de Voragine), (2) Mensch und Macht in Zeiten des Bürgerkriegs (zum Beispiel Caesar, Cicero, Catull, Monumentum Ancyranum), (3) <etc.>.⁴

Damit ist eine äußerst sparsame Textauswahl angedeutet – nur zwei Autoren sowie zwei thematisch kohärente Gruppen von kürzeren Textpassagen verschiedener Autoren. Man beachte bei der Auswahl der Poeten die Bevorzugung kleiner Formen und den Aufschub der Vergil- und Horazlektüre. Die Originallektüre des Kurses L 1 im 2. Halbjahr von Kl. 8 ist sehr knapp bemessen: „Sie machen erste Erfahrungen mit lateinischer Originalliteratur (zum Beispiel Phaedrus, Hygin, Gellius).“⁵ Erst in der Kursstufe könnten die frühen Lateiner laut Bildungsplan 2016 einen respektablen Lektüreumfang erreichen: „Die Schülerinnen und Schüler kennen wesentliche Inhalte aus jedem der Bereiche

- historisch-politische Texte (zum Beispiel Cicero, Livius, Sallust, Tacitus, Plinius <d. J.>),

- philosophische Texte (zum Beispiel Lukrez, Cicero, Seneca),
- poetische Texte (zum Beispiel Catull, Horaz, Vergil, Tibull, Properz, Ovid).“⁶

Auch hier gibt der Bildungsplan Auswahlkriterien und Umfang der Lektüre nicht genauer an. Tatsächlich hängt die Auswahl teilweise auch vom Ermessen der Lehrkräfte und manchmal von zentral gestellten Prüfungsaufgaben ab.

Fazit: Die Originallektüre ist für früh beginnende und in der Regel nach Kl. 10 abgehende Lateinlerner stark eingeschränkt. Die in der Lernzielmatrix des DAV für Latein von 1972⁷ postulierte Textkompetenz, die sich u.a. auf die Kenntnis literarischer Textsorten (Gattungen) und die Interpretation überaus komplexer literarischer Meisterwerke erstreckt, kann wegen des geringen Umfangs der Textauswahl und mangelnder Kenntnis der griechischen Vorbilder freilich nur in Ansätzen vermittelt werden.

Gesellschaft, Staat, Geschichte: Der in der DAV-Lernzielmatrix mit diesen drei Begriffen umschriebene Inhaltsbereich historischen und politischen Wissens ist im Bildungsplan 2016 unter „Antike Kultur“ subsumiert: „Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein historisches und kulturelles Überblickswissen über die Antike und nutzen es zur Interpretation lateinischer Originaltexte.“⁸ Wie aber wird dieses Wissen, das auch die griechische Antike einschließen muss, vermittelt? Von dem Geschichtsunterricht der Klassen 5 und 6 dürfte in der Phase der Originallektüre (Kl. 9 bis 10 bzw. 12) nur noch wenig erinnertlich sein. Inwieweit einschlägige lateinische Lehrbuchtexte als historische Information im Gedächtnis der Schüler(innen) haften, scheint kaum untersucht worden zu sein. Was vermag

ein „Überblickswissen“, das sich über ein so großes Terrain erstreckt, für die Interpretation einzelner Originaltexte zu leisten? Gewiss nur wenig. Den Schüler(inne)n wird aufgetragen, sich „Informationen zum Hintergrund eines Textes oder zu übergreifenden Themen <zu> beschaffen“.⁹ Solche Recherchen sind oft langwierig und, wenn sie in Gebiete führen, die den Schüler(inne)n fremd sind, dennoch häufig unzureichend. Die auf Zeitersparnis erpichten Lerner werden schnell auf digital verfügbare Kommentare oder Nachschlagewerke zugreifen, die ihnen das Sammeln und manchmal auch das Verarbeiten von Informationen abnehmen. Die in der DAV-Matrix angeführte historische Perspektive der Originallektüre erfordert, dass bei jedem Text der geschichtliche Hintergrund im umfassenden Sinn – einschließlich der allgemeinen literatur- und mentalitätsgeschichtlichen Voraussetzungen sowie der Interessen und Standpunkte des Autors und seiner Adressaten – erarbeitet oder als „Vorentlastung“ vorausgeschickt wird. Dies gilt entsprechend für die Interpretation von Werken der bildenden Kunst, die (der Anregung Otto Schönbergers von 1976 folgend) auch in den Bildungsplan 2016 für Latein eingebracht wurde. Da der Aufbau historischen Wissens im Bildungsplan nur auf die ausgewählten literarischen Texte und historischen Personen bezogen wird, ist anzunehmen, dass der dritte Inhaltsbereich der DAV-Matrix eher okkasionell zur realgeschichtlichen Unterfütterung eines Originaltextes eingeflochten wird, als unabhängig davon in seiner materialen Ausdehnung (in die griechische bzw. hellenistische Geschichte und Kultur sowie in die römische Frühzeit und Spätzeit hinein) beleuchtet und in seinem heuristischen Wert für die Interpretation der Originaltexte gewürdigt zu werden.

Grundfragen menschlicher Existenz, Humanismus, Philosophie: Diese Überschrift des vierten Inhaltsbereiches der DAV-Matrix lässt an existenzielles Pathos denken. Im Bildungsplan 2016 hallt das aber nur schwach wider, etwa in den Begriffen „Empathie und Persönlichkeitsentwicklung“.¹⁰ Dass die humanistischen Ideale der Mitmenschlichkeit und der philosophischen Bildung, die so lange als antikes Erbe und als Merkmale europäischer Identität beschworen wurden,¹¹ nunmehr der „interkulturellen Kompetenz“ zugeordnet werden, dürfte neuen Aufgaben schulischer Sozialisation geschuldet sein. So heißt es im Bildungsplan 2016 (Kurs L 2): „Die gelesenen Texte werfen grundlegende Fragen des Weltverständnisses auf und regen dazu an, sich mit fremden Gedanken intensiv auseinanderzusetzen und andere Perspektiven einzunehmen. So leistet der lateinische Lektüreunterricht einen wesentlichen Beitrag zur philosophischen Orientierung und Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler. In der Auseinandersetzung mit zeitlich fernem Gedankengut, das in fruchtbarem Spannungsverhältnis zur Gegenwart steht, entwickeln sie gleichermaßen Offenheit und Kritikfähigkeit – wichtige Voraussetzungen für eine Haltung der Toleranz.“¹² – Der von der humanistischen Tradition vertretene existenzielle Anspruch des antiken Kanons (der großen Epen und Tragödien, der philosophischen und historiographischen Schriften und der Lyrik) weicht heute dem Begriff der Allomorphie bzw. des Fremden. Seit den siebziger Jahren haben ein neuer Ethik- bzw. Philosophieunterricht und ein diesem sich annähernder Religionsunterricht die existenziellen Fragen aufgenommen. So fügt sich die Ausdünnung der vierten Inhaltsklasse der DAV-Matrix in das veränderte didaktische Umfeld ein. Es sollte dabei aber nicht verges-

sen werden, dass die „fremde“ Antike auch das Christentum, insbesondere sein Bildungswesen, geprägt hat, und dass sie den Europäern bis in die jüngste Zeit hinein vielfach als vorbildlich galt (vgl. z. B. die Opferbereitschaft kriegsbegeisterter Abiturienten und Studenten von 1914 und die Inszenierung eines „heroischen“ Untergangs von 1943 bis 1945). Aufgrund geschichtlicher Echowirkung können Reminiszenzen der Antike auch heute noch auftauchen, wo sie freilich nur von wenigen sachkundig interpretiert und ggf. entzaubert werden können. So war jüngst in der Presse zu lesen, dass einige Leute jetzt frischweg von einer Wiederbelebung des griechischen heroischen *thymós* schwärmen.¹³

Der für die Motivation der Lernenden unentbehrliche vierte Inhaltsbereich der DAV-Matrix wird im Zeichen der Toleranz weniger appellierend als vielmehr perspektivierend und relativierend vermittelt, so dass die Reaktionen affektiv gedämpft sind. Hält man sich nun noch die vorangehenden kognitiven Mühen der Textentschlüsselung und Übersetzung sowie des Aufbaus von Text- und Literaturkompetenz durch „Strukturierung“, „Rekapitulation“, „Reflexion“ und Aneignung der einschlägigen (größtenteils griechischen) Terminologie vor Augen, so erkennt man, dass ein subjektiver Umgang mit den Texten, wie er im Bildungsplan 2016 doch auch noch empfohlen wird, eingeschränkt bleibt.¹⁴ Hier wirkt sich eine weithin tolerierte Kompetenzlücke negativ aus: Die Schüler(innen) sind im allgemeinen nicht im Stande, lateinische Sätze mittleren Umfangs prosodisch und rhythmisch korrekt und in sinngemäßer Intonation zu artikulieren oder sie auch nur (ohne Blick auf den Text) nachzusprechen. Sie vermeiden das laute Lesen und berauben sich damit der psychomotorischen Umsetzung und Einübung der Originaltexte.¹⁵

Ein Textgedächtnis kann so nicht aufgebaut werden; es bleibt eher die Erinnerung an das begriffliche Gerüst der methodischen Textarbeit zurück.

Zurückgesetzte Lernziele? Die Klassische Philologie, die mit kanonischen, kraft Sprache und Inhalt maßgeblichen Texten umgeht, suggeriert uns aufgrund der Priorität des gedruckten Textes, der uns als Interpreten – nicht etwa als Mithandelnde, als Betroffene oder Selbstdenker – beschäftigt, einen prinzipiellen Vorrang des Wortes, zumal eine sachbezogene Überprüfung der überlieferten Aussagen zumeist nicht mehr möglich ist. Hinzu kommt, dass wir gewohnt sind, bei der Lektüre häufig sprachliche Strukturen und Bedeutungen in Nachschlagewerken zu verifizieren, was uns oft von der Sache ablenkt. Die DAV-Matrix von 1972 postuliert zwar eine ausgewogene Kombination der vier Inhaltsbereiche Sprache – Literatur – Gesellschaft/Staat/Geschichte – Grundfragen menschlicher Existenz/Humanismus/Philosophie. Doch die hergebrachte didaktische Abfolge – zuerst der Spracherwerb, danach die Originallektüre (beides mit der Zusatzaufgabe des Übersetzens), dann der historische Hintergrund und zuletzt die Auslegung und Verarbeitung – bewirkt, dass der bei weitem größte Teil des Unterrichts dem Spracherwerb und der vergleichenden lateinisch-deutschen Wort- und Satzanalyse gewidmet wird. Dies entspricht der immer noch prägenden Tradition einer auf formale Bildung ausgerichteten Lateinkultur wie auch den Perspektiven einer strukturalistischen Linguistik. Die alte Annahme, Lateinlernen sei der effektivste Weg zu den wichtigsten west- und südeuropäischen Sprachen (– eine Zwischenfrage: „... auch dann, wenn es ihn vorerst versperrt?“ –) sowie zu den Fachsprachen

weltweit, befördert noch die Konzentration auf die Sprache, ja einen Rückzug in ihr Gebäude, der die übrigen Inhaltsbereiche der DAV-Matrix vernachlässigt. Wenn Peter Kuhlmann von der DAV-Matrix sagt: „Die Sprache nimmt hier nicht zufällig den ersten Platz ein. Latein wird durchaus primär als Sprachfach und nicht einseitig (!?) als Kulturkunde verstanden“,¹⁶ dann entspricht dies wohl weniger den Intentionen der DAV-Autoren von 1972 als einer seither eingetretenen Gewichtsverlagerung. – Der seit gut vierzig Jahren angesagte *cultural turn* der ehemaligen Geisteswissenschaften, auch die in den Sprach- und Kulturwissenschaften heute vorherrschende kommunikative und kognitive Modellierung von Sprache und Literatur und nicht zuletzt ein zunehmendes Interesse an der Geschichte der Emotionen sowie an der Wirkung von Affekten im Lernprozess legen es nahe, die enge Fokussierung des Lateinunterrichts auf die grammatischen Formalia und typologischen Propria der lateinischen Sprache und auf deren Vergleich mit den neueren Sprachen zu überdenken. Dem auf das frühe 19. Jahrhundert zurückgehenden sprachwissenschaftlichen Antrieb unserer Lateindidaktik fehlt übrigens der produktive Umgang mit der alten Sprache und Literatur, so dass weite Teile des sprachlichen Feldes – von der Artikulation und dem Hörverstehen über die Nachahmung bis hin zum Sprachhandeln – hier brach liegen.

Zugkräftige DAV-Matrix mit Heckeinstieg:

Um den holprigen Wegen und verwirrenden Winkeln eines nur von wenigen Lateinschüler(inne)n gemeisterten deklarativen Sprachwissens zu entrinnen und die Lernziele der DAV-Matrix ohne Abstriche zu erreichen, muss der Gang des Lateinlernens durch die vier Inhaltsbereiche meines Erachtens die Gegen-

richtung einschlagen, so dass zuallererst das Interesse der Schüler(innen) an den vorgelegten Zeugnissen der fernen Vergangenheit geweckt wird. Die in dem komplementären Aufsatz „Sperrige Methoden als retardierende Momente des Lateinunterrichts“ vorgestellten Beispiele und Analysen lateinmethodischer Vorgehensweisen zeigen,¹⁷ dass die Chance besteht, mehrere zeitraubende Übungsroutinen aufzugeben und in der gewonnenen Zeit neue Ziele anzusteuern. Es gilt also, die DAV-Matrix von rechts nach links zu lesen und sich die Inhaltsbereiche in dieser Reihenfolge vorzunehmen. So umfasst der unten umrissene zweispurige Antikeunterricht ab Kl. 8 einerseits einen mit zwei Wochenstunden (in Kl. 11 und 12 mit nur einer Wochenstunde) ausgestatteten Kulturkurs, der sich den Inhaltsbereichen „Grundfragen menschlicher Existenz/Humanismus/Philosophie“ und „Gesellschaft/Staat/Geschichte“ der DAV-Matrix widmet und hierbei die Lektüre griechischer und römischer Literatur in deutscher Übersetzung einbezieht. Er korrespondiert so mit den in angelsächsischen Ländern zumeist auf College-Niveau im *General Arts program* angebotenen Kursen *Classical Civilization* und *Great Books* bzw. *World Literature*. In Deutschland findet man dergleichen, so weit ich sehe, weder an Gymnasien noch an Hochschulen. – Ein allgemeines Konzept für die Didaktik der antiken Kultur scheint es, sieht man von einzelnen Unterrichtsvorschlägen und von den in Lateinlehrbüchern enthaltenen Lektionstexten über Themen der Mythologie, der Alltagskultur, der Topographie Roms etc. ab, nicht zu geben. Es lohnt sich daher, fachdidaktische Arbeiten zum Bereich „Alte Geschichte“ heranzuziehen.¹⁸ – Der Unterricht im Fach Geschichte ist in der Sekundarstufe I von Kl. 5 (oder 6) bis Kl. 9 (oder 10) als chronologischer Durchgang von der Ur-

und Frühgeschichte bis zur Gegenwart angelegt. Mit Rücksicht auf die jungen Adressaten ist die Vermittlung antiker Geschichte hier zu strenger Auswahl und starker Vereinfachung genötigt. Dennoch dürfte mit diesem frühen Beginn weiterhin zu rechnen sein; denn eine erzählende Historie, die mit archäologischen Entdeckungen und fesselnden Bildmotiven aufwartet, zieht die Schüler(innen) der Unterstufe an.¹⁹ Der neue Kulturkurs, der die Inhaltskomponente des neuen Antikeunterrichts ab Kl. 8 darstellt, wird die Grenzen jener frühen Einführung in die Alte Geschichte weit überschreiten. Er wird auch Lücken im Angebot von Fächern wie Bildende Kunst (wo die Klassische Archäologie und die ältere Ikonographie laut Bildungsplan 2016 nicht präsent sind), Religion, Ethik, Philosophie und Deutsch (wo die Antike zwar mehrfach berührt wird, aber jeweils nur fragmentarisch in den Blick kommt) ausfüllen.

Der Kulturkurs: Er soll aus einer Folge von 40 bis 50 Projekten bestehen, in denen jeweils anhand einer griechischen oder römischen Figur der Mythologie, der Legende oder der Geschichte exemplarisch „Grundfragen menschlicher Existenz“ (so die Formulierung der DAV-Matrix) behandelt werden. Jedes Projekt nimmt im Kulturkurs etwa vier Wochen (acht Unterrichtsstunden) ein und setzt sich im parallel laufenden zweistündigen Kurs „Originalektüre“ fort. Man beginnt, der Chronologie entsprechend, mit griechischen Mythen und Geschichten, die Schüler(innen) der 8. Klasse bewegen. Die Lehrkraft trägt die Geschichte der Figur(en) mit spürbarer Anteilnahme frei vor und verwickelt die Schüler(innen) in eine Diskussion über provozierende oder unverstandene Elemente des erzählten Geschehens. So wird die Fremdheit antiker Lebensformen

und Schicksale mitsamt ihren kulturellen Voraussetzungen sogleich wahrgenommen und problematisiert. Um die angesprochenen Phänomene ggf. als für ihre Zeit typisch zu erweisen, können weitere ähnliche Fälle angeführt werden. Während die Schüler(innen) die auftretenden Fragen mit Vermutungen zu beantworten suchen, führt die Lehrkraft immer wieder reale Bedingungen und Hintergründe an und zeichnet den Charakter und die Mentalität der dargestellten Person und ihrer Gegenspieler nach. Hierbei werden bereits griechische oder lateinische Benennungen (neben den Eigennamen auch soziale Typen, gesellschaftliche Werte, individuelle Charakterzüge, Lebensmaximen u. dgl.) eingeführt. Historisches und sprachliches Wissen wird so am Faden der erklärungsbedürftigen Erzählung aufgereiht und im Verlauf des Interpretationsgesprächs als hilfreiche Information verarbeitet. Die Schüler(innen) werden aufgefordert, die ausgewählten Quellentexte zu Hause in deutscher Übersetzung (mit erklärenden Anmerkungen) zu lesen. So kann bereits im deutschsprachigen Kulturkurs die Diskussion der erzählten Geschichte und der in ihr greifbaren kulturellen und/oder politischen Verhältnisse und Traditionen auf erweiterter Informationsbasis fortgeführt werden, wo möglich belebt durch die Anschauung einschlägiger archäologischer Zeugnisse oder auch nachantiker Kunstwerke. Hier können auch griechische und römische Erinnerungsorte in den Blick kommen, so etwa der Olymp, der Parnass mit Delphi, Arkadien, Athen, Olympia.²⁰ Quellentexte und Illustrationen sind zuvor in didaktisch geeigneter Präsentation online verfügbar zu machen, damit sie von den Lernern jederzeit genutzt werden können. Ergänzend wären Rezitationen oder szenische Darstellungen der Originaltexte willkommen, ggf. auch das

filmische *reenactment* (Nachstellen, Wieder-aufführen) typischer Vorgänge (wie kultische Handlungen, politische und rechtliche Rituale bzw. Vorgänge). Dies alles ist eine zentrale Aufgabe, die von akademischen und schulischen Fachvertretern im Verein mit Mediengestaltern zu lösen ist.

Originallektüre – nicht nur lateinisch: Auf den etwa vier Wochen dauernden Projektteil des deutschsprachigen Kulturkurses folgt unmittelbar die ebenfalls auf vier Wochen (acht Stunden) angelegte Originallektüre im altsprachlichen Kurs. So können jährlich (in ungefähr 36 Unterrichtswochen) etwa neun (also in viereinhalb Jahren etwa vierzig) Projekte bearbeitet werden. Als Textquellen kommen Epen, Hymnen und Tragödien, Einzel- und Sammelbiographien, Geschichtsschreibung und Reiseberichte, ferner Komödien, Dialoge, Reden, Briefe, Erzählungen und Romane, Satiren, Elegien, Epigramme und lyrische Gedichte in Betracht. Anregungen zur Auswahl der für Jugendliche interessanten Figuren sind z. B. bei Petrarca (*De viris illustribus*) zu finden. Auch spätere Rezeptionszeugnisse aus Kunst und Literatur weisen auf lohnende griechische und römische Personen und Quellen hin. – Der deutschsprachige Kulturkurs sollte im ersten Jahr (Kl. 8) die griechische Kulturgeschichte vermitteln und in Kl. 9 bis 11 ausführlicher die Geschichte und Kultur Roms (bis um 500 n. Chr.) thematisieren. Im fünften Jahr kann anhand von Beispielen die Rezeption der Antike vom frühen Mittelalter bis heute beleuchtet werden, wobei neben lateinischen Texten des Mittelalters und der Neuzeit auch einschlägige italienische, französische und englische Texte, wo nötig in deutscher Version, gelesen werden. Stattdessen sollten sich Schüler(innen) im fünf-

ten Jahr auch dem Griechischlernen widmen können. – Der von Kl. 8 bis 12 zweistündige altsprachliche Kurs schließt sich also stofflich und zeitlich eng an den Kulturkurs an. Während der Kulturkurs allein belegt werden kann, ist der Sprachkurs nur im Tandem mit dem Kulturkurs wählbar, so dass die Kombination beider Kurse im Umfang und, wie ein Blick auf die DAV-Matrix zeigt, auch im Inhalt dem üblichen vier- oder dreistündigen Lateinunterricht entspricht. Unter günstigen Umständen könnte sich für den Kulturkurs wohl jede(r) zweite Gymnasialschüler(in) entscheiden, für den altsprachlichen Kurs zwei von fünf Teilnehmer(inne)n des Kulturkurses, womit quantitativ ungefähr der heutige Zuspruch zum Lateinunterricht (der ja zumeist allein für die ganze Antike steht) abgebildet würde. Ein Verzicht des altphilologischen Berufsstands auf die frühen Lateinkurse muss durch gute Rahmenbedingungen für den neuen Antikeunterricht kompensiert werden!

Jedes Projekt wird also im altsprachlichen Kurs anhand von Ausschnitten der originalen Quellentexte fortgesetzt. Da die für die ganze Antike maßgebliche griechische Kultur gleich zu Beginn des Kulturkurses thematisiert wird, soll auch der Sprachkurs mit einer Einführung in die Anfangsgründe der griechischen Sprache beginnen. Derzeit scheint der Schwund der Griechischklassen – deren gesamte Schülerzahl in der Bundesrepublik sich zu derjenigen der Lateinschüler(innen) wie eins zu fünfzig verhält (nämlich ca. 13 Tsd. zu ca. 650 Tsd.) – unaufhaltsam zu sein. Der altphilologische Berufsstand sollte dem etwas entgegen setzen; denn die schon beinahe totale Absenz von Griechischkenntnissen (auch in wissenschaftlichen Verlagen und anspruchsvollen Kulturredaktionen) stuft die Hälfte der Antike zu einer uns fremden Vorgeschichte der römischen Welt

herab. So wird nicht nur die historische, literarische und sprachliche Allgemeinbildung von Studierenden geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlicher Fächer verkürzt, sondern auch das römische bzw. lateinische Erbe selbst seines Vorbilds und Kontextes beraubt. Daher wäre ein etwa vier Monate dauernder griechischer Elementarkurs als Vorspann des bis zum Abitur führenden Lateinkurses nicht nur als Zeichen für die Einheit der Antike, sondern auch als Gewinn für den Umgang mit der römischen Kultur selbst zu werten, die größtenteils von der lateinisch-griechischen Zweisprachigkeit und der Nachahmung der griechischen Muster lebt. Vielleicht lassen sich dank dieser kleinen griechischen Sprachbrücke einige Teilnehmer später auch für einen Kurs, der zum Graecum führt, gewinnen. – Die Einführung ins Griechische wäre mit einer Quellenlektüre freilich überfordert. Sie muss den Schüler(inne)n zunächst die griechische Schrift und Aussprache vermitteln, ihnen auch (zusätzlich zu den durch Fremdwörter bekannten Vokabeln) etwa 200 besonders häufige griechische Wörter in inhaltlich bedeutungsvollen Sätzen (Geflügelten Worten wie z. B. den von Erasmus kommentierten *Adagia*) bekannt machen. Die Schüler(innen) sollten weitere Verse und Kernsätze aus verschiedenen Epochen und Gattungen der griechischen Literatur (von der *Ilias* bis hin zum *Novum Testamentum*) im Vergleich mit ihrer deutschen Version morphosyntaktisch begreifen und sie sich so gut einprägen, dass sie später, wenn ihnen dieselben Wörter oder grammatischen Formen wieder begegnen, darauf zurückgreifen können. So würde der Horizont der von den homerischen Epen an Maßstäbe setzenden frühen europäischen Hochkultur für künftige Studierende der Kulturwissenschaften offen gehalten. Die griechische Sprachgrenze sollte

nicht als Schlagbaum kultureller Selbstgenügsamkeit wirken.

Der Parcours des Lateinlernens: Der nach dem griechischen Anfangsunterricht im fünften Monat des 8. Schuljahrs beginnende Lateinunterricht soll mit einem ähnlich strukturierten Einführungskurs beginnen, der weniger Zeit beanspruchen dürfte als sein griechischer Vorgänger. Danach können aus lateinischen Quellen, die im Kulturkurs in deutscher Version rezipiert wurden, Ausschnitte im Original gelesen werden. Da die römische Literatur den Mythos, die Geschichte, die Philosophie der Griechen und die Lebensläufe ihrer großen Männer vielfach spiegelt, kann der Kulturkurs in seiner griechischen Phase auch auf ins Deutsche übersetzte römische Quellen zurückgreifen, die anschließend im lateinischen Sprachkurs im Original zu lesen sind. Zur elementaren morphologischen und syntaktischen Analyse (weitgehend ohne grammatische Terminologie) soll der wiederholte Vortrag des anzueignenden Textes treten. Nur eine sichere Speicherung des Originaltextes kann jene Kompetenz des Textverstehens aufbauen, die traditionell von grammatischem Wissen im metasprachlichen Gewand und lexikalischen Kenntnissen auf der Basis deutscher Äquivalente erhofft wird. Das Hauptziel des hier vorgestellten Lateinunterrichts muss es sein, den Lernenden eine vielseitige Auswahl lateinischer Literatur so verständlich zu machen und so einzuprägen, dass sie über einen Vorrat vertrauter Originaltexte verfügen und dadurch in der lateinischen Sprache und Literatur heimisch werden. Dies kann durch eine Kombination zügiger, kontextuell orientierter Lektüre mit einem beharrlich eingeübten sinngemäßen Textvortrag erreicht werden. Um einen Einblick in das Gattungsspektrum und die thematische

Vielfalt römischer Literatur zu erhalten, sollten die Schüler(innen) etwa die folgenden *auctores* kennen lernen: Von den Poeten Terenz, Catull, Lukrez, Vergil, Horaz, Ovid, Phaedrus, Seneca (Tragödien), Lukan, Statius, Martial, Prudentius und Boethius (Gedichte aus der *Consolatio*), von den Prosaisten Cicero, Caesar, Nepos, Sallust, Livius, auch hier Seneca, Petronius, Plinius d. J., Quintilian, Tacitus, Laktanz, Augustinus und nochmals Boethius (Prosa aus der *Consolatio*). Hinzu kommen kleinere Exzerpte aus Texten anderer Autoren, die das jeweilige Projektthema illustrieren können. Dieses „römische“ Lektürepensum sollte in dreieinhalb Jahren, nämlich von der Mitte der 8. Klasse bis zum Ende der 11. Klasse (also in insgesamt rund 250 Unterrichtsstunden) etwa 2.500 Verse und ca. 5.000 Zeilen Prosa umfassen. Diese das heutige Maß überschreitende Textmenge kann kraft der Vorleistung des Kulturunterrichts und dank des Verzichts auf belastende methodische Routinen in einer vom Übersetzungspensum befreiten Lektüre, die den Inhalt fokussiert und detailfreudige Exkurse vermeidet, bewältigt werden. Der Aufbau lexikalischen Wissens bleibt hier eng an die Textrezeption gebunden. Schritt für Schritt werden durch die obligate ausdrucksvolle Rezitation und deren regelmäßige Wiederholung sprachliche Strukturen und Bedeutungen im Gedächtnis gespeichert und für die weitere Lektüre verfügbar gehalten. Neben dem Spracherwerb fördert die Originallektüre auch die Interpretation des zuvor anhand einer deutschen Version diskutierten Textes und treibt so die Diskussion über seine Inhalte und Implikationen weiter voran, bis ihre vorläufigen Ergebnisse zusammengefasst oder nebeneinander gestellt werden können. – Im fünften Jahr können die Schüler(innen) zwischen einem zum Graecum führenden (dreistündigen)

griechischen Lektürekurs und der (zweistündigen) Lektüre einer Auswahl lateinischer Texte des Mittelalters und der Neuzeit wählen. Der einstündige kulturgeschichtliche Vorlauf zum letzteren Literaturkurs bietet einen exemplarischen Überblick über das „Nachleben“ der Antike und der griechisch-lateinischen Bildung in den staatlichen, kirchlichen, ständischen, schulischen und wissenschaftlichen Institutionen „Alteuropas“ (8.-18. Jh.) und darüber hinaus. Mehr zur Sprach- und Literaturdidaktik des hier umrissenen Lateinkurses, der die für das KMK-Latinum gesetzten Anforderungen erfüllen soll, ohne sich der üblichen Methodik zu bedienen, ist aus früheren Beiträgen des Verfassers in dieser Zeitschrift (FC 2/2013 und FC 1/2014) sowie aus dem zu Beginn erwähnten Aufsatz in der Pegasus-Onlinezeitschrift 2017 zu entnehmen.²¹

Europas Ideengeschichte als Rezeptionsgeschichte der Antike: Wie vielfältig sich „Die hermeneutische Lebensform des Abendlandes“ im Verlauf von zwei Jahrtausenden darstellt, hat Wolfgang Reinhard skizziert und beleuchtet.²² Sein anregender Überblick stellt die altsprachliche Bildung in einen größeren Rahmen: „Denn bereits in der Spätantike, vor allem aber im nachantiken Abendland erhielt das richtige Verstehen ausschlaggebende Bedeutung für die gesamte Kultur, weil deren zentrale Texte einerseits in großen Teilen inhaltlich wie sprachlich fremd geworden, oder sogar fremder Herkunft waren, andererseits aber an normativem Gewicht eher zugelegt hatten. Es gab keine wichtigere kulturelle Aufgabe, als die heiligen Schriften der Juden und Christen sowie die klassischen Texte der griechischen und römischen Literatur richtig zu übersetzen, auszulegen und zu verstehen.“ – Wenn das hier konzipierte Tandem von Kulturgeschichte der

Antike und griechisch-lateinischer Lektüre (in Übersetzung und im Original) den Schüler(inne)n die von Reinhard gemeinte Kontinuität der europäischen Ideengeschichte als Rezeptionsgeschichte der Antike vor Augen führen und als unser Erbe begreiflich machen kann, so wird diese Geschichte nicht verklärt, sondern in ihrer lebendigen Vielfalt, ihren Widersprüchen und ihrer bis in die jüngste Geschichte hinein reichenden Dominanz verständlicher gemacht und kritisch erhellt. Dies dürfte gerade in einer Zeit beschleunigten Wandels, in der die ferne Vergangenheit zunehmend entrückt scheint, wichtig sein.

Schlussbemerkungen: Eine Realisierung des oben umrissenen Antikeunterrichts würde für die beteiligten Gruppen substanzielle Veränderungen mit sich bringen. So erhielten zunächst die jugendlichen Schüler(innen) ein Forum für das Nachdenken über Lebenswege und Charaktere, über Ziele, Risiken und Grenzen ihrer Zukunftsperspektiven. Das dürfte der psychologischen Agenda dieser Entwicklungsphase entsprechen und die Kommunikation in der Klasse beleben. – Der oben skizzierte Unterricht könnte sich nicht mehr auf ein ausgeklügeltes Lehrwerk stützen, das auf alle Fragen Antworten und Übungsmaterialien bereithält. Die Lehrkräfte des „Antikeunterrichts“, die sich dem intensiven Gespräch mit den Schüler(inne)n und den Quellen widmen werden, sollten darauf bestehen, dass ihnen nicht nur die Projektthemen, sondern auch die zugehörigen Materialien in didaktisch geeigneter Form vorgegeben werden. – Es wäre m. E. von Vorteil, wenn diesem „Antikeunterricht“ in ganz Deutschland derselbe kooperativ zu erstellende Syllabus von ca. 50 Projekten zu Grunde gelegt würde – nicht nur der Rationalisierung wegen, sondern auch

aus Gründen der Nachhaltigkeit: Das in diesem Unterricht Gelernte und Erfahrene soll, damit es nicht, wie so viel anderes Schulwissen, vergessen wird, nach der Schulzeit gelegentlich im Gespräch mit anderen Absolventen erinnert und wiederbelebt werden können. Es ist zu wünschen, dass das Thema Antike in der Welt der Erwachsenen wieder häufiger präsent ist und sich nicht in der Erinnerung an lateinische Sprachübungen erschöpft.

Die Ausbildung der Lehrkräfte für den „Antikeunterricht“ kann sich nicht auf die Lateinische und/oder Griechische Philologie beschränken. Auch die akademischen Fächer Alte Geschichte, Klassische Archäologie, Mittellatein und Neulatein, möglichst auch Philosophie, Religionswissenschaft und Religionsgeschichte und (der Antikerezeption wegen) Germanistik müssen zu dem Bündel kulturhistorischen Wissens beitragen, das die Lehrkräfte als Basis für einen offenen, in seinem Verlauf nicht vorhersehbaren Diskussionsunterricht brauchen. Mehr als der neusprachliche Unterricht eignen sich die Fächer Geschichte und Deutsch als Partner und Anreger des „Antikeunterrichts“. Dies sollte bei der Fächerwahl im Lehramtsstudium beachtet werden. – Die heute maßgebliche Didaktik des altsprachlichen Unterrichts würde in dem neuen „Antikeunterricht“ umgeschichtet und reduziert. Das dürfte ein kontroverses Echo finden. Unser Kontrastmodell schließt sich nicht mehr vornehmlich an die neuhumanistische Pädagogik an. Eher kann es sich auf frühneuzeitliche Reformkonzepte – von W. Ratichius und J. A. Comenius bis hin zu J. M. Gesner und den Philanthropisten – berufen. Drei Aspekte dieser Reformen sind hier zu nennen: Die Motivation der Lernenden zu fördern und ihnen hilfreich entgegen zu kommen, ist die erste Aufgabe der Lehrenden.²³ – Das

Sprachenlernen ist aufs Engste mit dem Erkennen von Sachverhalten zu verbinden.²⁴ – Die enzyklopädische Pedanterie der Buchgelehrten ist zu vermeiden.²⁵ – Der neue Unterricht wird sich von der metasprachlichen Analyse der sprachlichen Formen und der übertriebenen Methodisierung des Umgangs mit lateinischen Texten lösen. Damit entfallen die Hindernisse eines der Mitteilung von Lebenserfahrungen gewidmeten Gesprächs mit den Autoren (bzw. mit ihren Figuren sowie mit markanten Exponenten ihrer Rezeptionsgeschichte). Das Fluidum spontaner Erinnerungen und Gedanken, das eine vertraute Sprache und Literatur in uns auslöst, kann unser durch methodische Zerlegung, metasprachliche Systematisierung, verfremdendes Übersetzen und kognitive Überlastung gehemmtes Verhältnis zu kanonischen Texten und Autoren befreien und neu begründen.

Anmerkungen:

- 1) Server DESTATIS Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2015/16, S. 96ff.
- 2) <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/L2>
- 3) Ebd. 1.3 Didaktische Hinweise. Beginn der Originallektüre.
- 4) Ebd. 3.2.4 Texte und Literatur.
- 5) [http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/L1 3.2.4 Texte und Literatur.](http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/L1_3.2.4_Texte_und_Literatur)
- 6) Bildungsplan 2016, L 2 (wie Anm. 2) 3.3.2.0 Texte und Literatur.
- 7) S. z. B. U. Frings, H. Keulen u. R. Nickel (Hgg.): Lexikon zum Lateinunterricht. Würzburg 1981. Art. 'Lernzielmatrix'. S. a. Peter Kuhlmann: Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen 2009, S. 16.
- 8) Bildungsplan 2016, L 2 (wie Anm. 2), 3.2.5 Antike Kultur.
- 9) Ebd. Abs. 2.4 Methodenkompetenz, Kompetenz Nr. 10.
- 10) Ebd. S. 4.
- 11) S. z. B. Friedrich Maier: Warum Latein? Stuttgart 2008, S. 17 u. 20-23. – Helmut Meißner: Literaturgestützte Allgemeinbildung und freiheitliche Werteeziehung. In: Forum Classicum 3/2014, S. 196-212.
- 12) Bildungsplan 2016, L 2 (wie Anm. 2), S. 5f.
- 13) Gemeint sind Ideologen der Partei AfD.
- 14) Bildungsplan 2016, L 2 (wie Anm. 2), S. 7: „Sie werden sich des kognitiven und affektiven Gewinns ihrer eigenen Interpretationsarbeit bewusst und lernen, mit Literatur reflektiert und kreativ umzugehen.“
- 15) Der Bildungsplan 2016, L 2 (wie Anm. 2, Kl. 6/7/8, Abs. 3.1.4 Texte und Literatur) postuliert zwar Kompetenzen wie diese: „lateinische Textabschnitte sinngesetzt vorlesen und so ihr Textverständnis zeigen.“ (S. 17) – „Textinhalte – auch aus anderen Perspektiven – in anderen Darstellungsformen präsentieren (zum Beispiel szenisch, visuell, auditiv; eigene Textproduktion).“ (S. 18) – Kl. 11/12, Abs. 3.3.2.3 Poetische Texte: „weitere sprachliche Besonderheiten (zum Beispiel betonte Anfangs- und Endstellungen, abbildende Wortstellung) sowie die Wirkungen metrischer Gestaltung (zum Beispiel Spondeenhäufung; nur Hexameter und Pentameter) beschreiben und die Aussageabsicht darstellen.“ (S. 34) – Wären diese Erwartungen realistisch, dann müsste allerdings im Bildungsplan 2016 auch von der Unterscheidung kurzer und langer Vokale, von der Prosodie als Kompetenz die Rede sein.
- 16) Wie Anm. 7), S. 16.
- 17) S. Pegasus-Onlinezeitschrift Jg. 2017.
- 18) Z. B. Katja Gorbahn: Die Geschichte des antiken Griechenland als Identifikationsangebot – Untersuchungen zur Konstruktion sozialer Identität in neueren Schulgeschichtsbüchern. Göttingen 2011.
- 19) S. Michael Sauer: Geschichte unterrichten. Seelze ¹⁰2012, S. 55-58.
- 20) Zur Textsorte „Erinnerungsorte“ vgl. É. François u. H. Schulze (Hgg.): Deutsche Erinnerungsorte, München 2001. 3 Bde.
- 21) Verf.: Zur Aneignung lateinischer Literatur und Sprache. In: Forum Classicum 2/2013, S. 113-124. – Verf.: Sieben Fallen des Lateinunterrichts – und sieben Auswege zu einem Ziel. In: Forum Classicum 1/2014, S. 32-44. – S. a. Verf.: Memoriae cura quantum ad studia humanitatis

- adferat. In: Vox Latina. Tomus 46 (2010), Fasc. 181, p. 344-356. Universität Saarbrücken.
- 22) Wolfgang Reinhard (Autor der historischen Kulturanthropologie 'Lebensformen Europas', München 2004) in dem von ihm herausgegebenen Sammelband *Sakrale Texte – Hermeneutik und Lebenspraxis in den Schriftkulturen*, München 2009, S. 68-119; hier: S. 69.
- 23) Vgl. J. M. Gesner, *Primae lineae isagoges in eruditionem universalem*. Ed. altera. Leipzig,

1784. T. 1., p. 58: „(47) Nihil recte dicitur, quod non volentes ac lubentes discutunt.“
- 24) Ebd. p. 72: „(62) Verborum disciplina a rerum cognitione numquam separanda.“
- 25) Ebd. p. 21: „(1) Augetur subinde rerum discendarum numerus;“ p. 22: „(2) Copia haec ne pauperes nos faciat, metus; certe cavendum est.“

WOLFGANG SCHIBEL

Zeitschriftenschau

A. Fachwissenschaft

Im Folgenden werden zunächst die aktuellen Beiträge aus den Zeitschriften *Gymnasium*, *Hermes*, *Rheinisches Museum für Philologie*, *Antike und Abendland* sowie *American Journal of Philology* aufgeführt und dann ausgewählte Beiträge kurz näher vorgestellt.

Heft 124/1 der Zeitschrift *Gymnasium* hält diesmal zwei Beiträge zu Traum und Traumdeutung in der Antike sowie zu Gattungsvielfalt in Plinius' Briefen bereit:

- Gregor Weber, „Neue Forschungen zu Traum und Traumdeutung in der Antike. Bilanz und Perspektiven“ (1-19)
- Thorsten Fögen, „Gattungsvielfalt in den Briefen des Jüngeren Plinius. Episteln im Spannungsfeld von ethischer Unterweisung und literarischer Pluridimensionalität“ (21-60).

Heft 124/2 derselben Zeitschrift vereint Aufsätze zu Penelope als Rednerin in der *Odysee*, Plinius *epist.* 7,20, zur antiken Wirtschaftsgeschichte und zur lateinischen Grammatik von Raphael Kühner:

- Stefano Dentice di Accadia Ammone, „Die schöne Rednerin. Redekunst und Erotik im Auftritt der Penelope vor den Freiern (Od. 18,158ff.)“ (99-109)
- Elena Köster, „Gleichrangigkeit in der Unterordnung? Das Changieren von *amicitia* und *morum*

similitudo zwischen Privatheit und Öffentlichkeit in einer epistolaren Utopie des jüngeren Plinius (*epist.* 7,20)“ (111-129)

- Sven Günther, „(K)einer neuen Theorie wert? Neues zur Antiken Wirtschaftsgeschichte anhand Dig. 50,11,2 (Callist. 3 cognit.)“ (131-144)
- Roland Hoffmann, „Die syntaktische Konzeption der ‚Ausführliche[n] Grammatik der Lateinischen Sprache‘ von Raphael Kühner (1878-1879)“ (145-183).

Heft 145/1 der Zeitschrift *Hermes* enthält neben mehreren *Miszellen* Beiträge zur griechischen Epik, zum Verhältnis von Sueton und Plutarch, zur Zeitauffassung im *Artemis-Hymnos* des Kallimachos und zur karolingischen Rezeption von *Censorinus' De die natali*:

- Tine Scheijnen, „Ways to die for Warriors. Death Similes in Homer and Quintus of Smyrna“ (2-24)
- Jonathan L. Ready, „The Epiphany at Iliad 4.73-84“ (25-40)
- Jack W. G. Schropp, „Nonnulli Graecorum [...] tradiderunt (Suet. Iul. 52,2): Kannte Sueton die *Caesar-Vita* Plutarchs?“ (41-60)
- Zsolt Adorjáni, „Artemis und Arsinoe. Zeitlosigkeit und Zeitbezug im *Artemis-Hymnos* des Kallimachos“ (61-78)
- Lukas J. Dorfbauer, „Ein Exzerpt aus *Censorinus' De die natali* (12,3-13,1) in einer karolingischen Sammlung von musiktheoretischen Texten“ (79-89).

Heft 159/3-4 der Zeitschrift *Rheinisches Museum für Philologie* bietet u. a. Beiträge zu lateinischer Kinderliteratur, zur antiken Fabel, zum Langdiphthong $\omega\iota$ in den Stammformen von $\sigma\acute{\omega}\zeta\omega$ und zu Ciceros Reden:

- Wilfried Stroh, „De fabulis Latinis in usum puerorum puellarumque scriptis“ (225-289)
- Stephanie Seibold, „Von verliebten Wieseln und scharrenden Hühnern - Aphrodite in der antiken Fabel (Aes. 50; Babr. 32 und 10; Phaedr. app. 11)“ (290-315)
- Emanuel Zingg, „Manchmal um ein Iota abgewichen. Zu dem Langdiphthong in den Stammformen von $\sigma\acute{\omega}\zeta\omega$ und seiner Behandlung in der modernen Philologie“ (316-347)
- Katherine Liong, „Breathing Crime and Contagion: Catiline as scelus anhelans (Cic. Cat. 2.1)“ (348-368)
- Petra Riedl, „Das Spiel mit der Wirklichkeit. Der Irrealis in Ciceros Pro Milone“ (369-391)
- Paola Gagliardi, „Non ego Daphnim iudice te metuam. Riflessioni su Virg. Ecl. 2,19-27“ (392-408)
- Francesca Romana Berno, „Erocle e Ulisse victores omnium terrorum? Nota testuale a Sen. Const. 2,1“ (409-415)
- Konrad Vössing, „König Gelimers Machtergreifung in Procop. Vand. 1,9,8“ (416-428).

Band 62 der Zeitschrift *Antike und Abendland* präsentiert u. a. Beiträge zum spätantiken Epiker Musaios, Pindar, Euripides' Bakchen, Horaz, der Appendix Vergiliana, Cassiodor und zur Ovid-Rezeption bei Machiavelli:

- Silvia Montiglio, „The End? The Death of Hero and Leander from Antiquity to the Rediscovery of Musaeus in Western Europe“ (1-17)
- Sandra Šćepanović, „Wisdom and human temporality in Pindar's victory odes“ (18-37)
- Athanassios Vergados, „Zusammenspiel von Gattung und Interpretation in Euripides' Bakchen 266-327“ (38-57)
- Alexander Kirichenko, „Wie man zum Klassiker wird: Horaz, carm. 4,8“ (58-73)
- Fabian Zogg, „Die Appendix Vergiliana avant la lettre: Martial, Donat, Servius und der Murbach-Katalog zu Vergils angeblichen Jugendwerken“ (74-85)

- Thorsten Fögen, „Cassiodorus on the Role of Language and Culture in Divine and Secular Learning“ (86-113)
- Stefan Weise, „Ἑλληνιδ' αἶαν εἰσιδεῖν ἱμεῖρομαι – Neualt griechische Literatur in Deutschland (Versuch eines Überblicks)“ (114-181)
- Philip Haas, „In der Politik und in der Liebe' ... Machiavellis Rezeption von Ovids Liebesdidaktik als Leitfaden für sein literarisches und politisches Schrifttum“ (182-201)

Heft 137/4 der Zeitschrift *American Journal of Philology* wartet mit Beiträgen zu Sophokles' *Oedipus Tyrannus*, Zitationspraxis, Lukians Dialogen *Vitarum auctio* und *Piscator*, zur Rhetorik in der späten Republik und Horaz' 11. Epode auf:

- Teresa M. Danze, „The Tragedy of Pity in Sophocles' Oedipus Tyrannus“ (565-599)
- Matthew Wright, „Euripidean Tragedy and Quotation Culture: The Case of Stheneboea F661“ (601-624)
- David Blair Pass, „Buying Books and Choosing Lives: From Agora to Acropolis in Lucian's Transformation of Plato's Emporium of Politics“ (625-654)
- J. A. Rosenblitt, „Hostile Politics: Sallust and the Rhetoric of Popular Champions in the Late Republic“ (655-676)
- Adam Gitner, „A Satyriastic Epiphany in Horace's Eleventh Epode“ (689-728)

Vorstellung ausgewählter Beiträge:

„Neue Forschungen zu Traum und Traumdeutung in der Antike“ stellt Gregor Weber in Heft 124/1 der Zeitschrift *Gymnasium* (ebd. 1-19) vor und eröffnet damit einen interessanten Einblick in Forschungsperspektiven zu den Ὀνειροκριτικά des kaiserzeitlichen Autors Artemidor. Zunächst erklärt Weber in der „Einführung“ (1-5), dass antike Traumdeutung im Gegensatz zu moderner ausschließlich auf die Zukunft ausgerichtet ist, ihre Deutungen aber aus Vergleichen mit der „Wachwelt“ gewinnt. Daher sieht er in den Ὀνειροκριτικά ein bisher noch nicht in seiner ganzen Breite

ausgeschöpftes Material für die antike Alltags- und Mentalitätsgeschichte. Als konkrete Forschungsdesiderate benennt er in einem zweiten Abschnitt (5-8) vor allem einen modernen Kommentar, eine moderne Ausgabe sowie Übersetzung des Artemidor, hebt zugleich aber die Arbeit der französischen Forschergruppe „*Groupe Artémidore*“ sowie die von ihm selbst betreute Datenbank „*Dreams of Antiquity*“ hervor. Im Folgenden bespricht er die drei Forschungsfelder „Die Deutemethodik und die Ausgestaltung des Werks“ (8f.), „Sachthemen“ (9-11) sowie „Artemidor und Traumberichte/Deutungen aus der griechischen Literatur und in benachbarten Kulturen“ (11-14). Im letzten Abschnitt „Perspektiven“ zeigt er zunächst die bisherigen Bemühungen um eine „Kontextualisierung“ des Textes im Umfeld der „Zweiten Sophistik“ auf, fordert aber eine intensivere Verortung im gesamten intellektuellen Umfeld des 2. Jahrhunderts (namentlich führt er zum Vergleich die *Ἱεροὶ λόγοι* des Aelius Aristides an) und eine Einbeziehung der Erkenntnisse der Archäologie zum Beispiel für Alltagsgegenstände, die bei Artemidor genannt werden. Abschließend gibt Weber noch Hinweise auf die „Rezeption“ (17f.) Artemidors bei Galen, in Renaissance und Barock sowie bei Sigmund Freud, der nachweislich mit dem Werk vertraut war.

Zurück zu den hehren Anfängen der griechischen Literatur führt Stefano Dentice di Accadia Ammone in Heft 124/2 der Zeitschrift *Gymnasium* (ebd. 99-109) und beschäftigt sich mit Penelope als geschickter Rednerin in dem Aufsatz „Die schöne Rednerin. Redekunst und Erotik im Auftritt der Penelope vor den Freiern (Od. 18,158ff.)“. Dentice zieht in seinem Aufsatz den Schluss, dass es sich bei Penelopes Rede in Od. 18,251-280 um eine gezielte Trugrede (*λόγος ἐσχηματισμένος*) handele, mit der

sie den Freiern falsche Hoffnungen auf eine baldige Hochzeit erwecken und Geschenke als Kompensation für das von ihnen bereits verprasste Gut ablocken möchte. Als Schlüssel für diese Lesart sieht er Odysseus' Freude über Penelopes Worte (Od. 18,281-283) und ihr zuvor erwähntes geheimnisvolles Lächeln gegenüber ihrer „Schaffnerin“ Eurynome (Od. 18,163: ἀχρεῖον δ' ἐγέλασσαν). Das schwerverständliche ἀχρεῖον deutet Dentice hier im Sinne von „falsch“. Penelope würde damit wiederum wie mit der Weblinse eine bewusste Verzögerungstaktik anwenden, die zugleich ihrem Haus materiellen Gewinn einbringt. Zum Gelingen trägt dabei nach Dentice vor allem bei, dass Penelope in ihrer Rede zunächst ihren „gewohnten“ Schmerz zum Ausdruck bringt und dies noch durch einen eventuell fingierten Auftrag des Odysseus, dass sie sich neu vermählen solle, wenn Telemach zum Mann gereift sei, stützt, dann jedoch zum Schluss gleichsam einpassend die Geschenke als „*chiave nascosta*“ („versteckter Schlüssel“) anfügt, ein rhetorisches Schema, wonach man die eigentliche Absicht der Rede am Schluss als nebensächliches Zusatzargument positioniert.

Dem Einfluss von Plutarch auf Suetons *Caesar-Vita* gilt der Aufsatz „*Nonnulli Graecorum [...] tradiderunt* (Suet. Iul. 52,2): Kannte Sueton die *Caesar-Vita* Plutarchs?“ von Jack W. G. Schropp im Heft 145/1 der Zeitschrift *Hermes* (ebd. 41-60). Schropp möchte mit seinen Ausführungen eine These von Barry Baldwin stützen, wonach Sueton auf die *Caesar-Biographie* Plutarchs zurückgegriffen habe. Dafür geht er zunächst auf „Datierungsfragen“ (43-45) ein. Danach wurde Suetons *Divus Iulius* um 120 n. Chr. und Plutarchs *Alexander-Caesar-Biographie* vielleicht um 110 n. Chr. veröffentlicht. Als Stütze für den zeitlichen Abstand

der beiden Biographien dient Schropp auch eine von Joseph Geiger postulierte Veränderung des Kaiserkatalogs unter Trajan, der nun nicht mehr mit Augustus, sondern bereits mit Caesar begonnen habe, weshalb Sueton in Reaktion darauf seine *Vitae Caesarum* bereits mit Caesar anheben lässt, während Plutarch seine Kaiserbiographien noch von Augustus bis Vitellius geführt habe. Damit scheint eine Benutzung Plutarchs durch Sueton zeitlich möglich. In einem zweiten Schritt untersucht Schropp die literarischen Zirkel in Rom, in denen Sueton und Plutarch verkehrten. Er benennt dabei als Berührungspunkt den Zirkel des jüngeren Plinius, zu dessen Briefpartnern und Freunden neben Sueton auch Quintus Sosius Senecio zählte. Senecio war Widmungsträger vieler plutarchischer Werke, u. a. auch der Parallelbiographien. Über Plinius könnte Sueton also mit Plutarchs Werk in Kontakt gekommen sein. Bevor Schropp nun im letzten Abschnitt zwei konkrete Parallelen der beiden Viten benennt, widmet er sich zunächst noch „Plutarchs Rezeption in Rom“ (48-50). Dabei fällt auf, dass Plutarch bei zeitgenössischen römischen Autoren nicht erwähnt wird, sondern erst unter den „Antoninianen“ Erwähnung findet. Dieses Schweigen der Zeitgenossen führt Schropp jedoch auf die gängige Praxis der Zeit zurück, in der man sich vornehmlich an der Vergangenheit orientiert habe. Im letzten Abschnitt (51-56) versucht Schropp nun seine These einer Abhängigkeit durch Textvergleich zu erhärten. Danach habe Plutarch dem Sueton als „narratives Modell“ gedient. Konkret wertet Schropp dazu die Aussagen Suetons und Plutarchs zu dem Tod der Caesar-Mörder (Suet. Iul. 89; Plut. Caesar 69) und zur Rolle des Volkes aus. Die von ihm postulierte „(partielle) Abhängigkeit Suetons von Plutarch“ (55) möchte Schropp allerdings am Schluss nicht als Zeichen von dessen Unselbst-

ständigkeit verstanden wissen, vielmehr „erklärt“ sie, „wie er im Netz von Intertext-Bezügen eingebettet ist und lehrt so, seine Arbeitsweise besser zu verstehen bzw. zu würdigen“ (56).

Dass schließlich auch heute noch wissenschaftliche Literatur auf Latein verfasst werden kann, ohne dabei trocken zu wirken, beweist der elegante Aufsatz des Münchner Latinisten Wilfried Stroh über lateinische Kinderbücher in Heft 159/3-4 der Zeitschrift *Rheinisches Museum für Philologie* (ebd. 225-289) mit dem Titel „*De fabulis Latinis in usum puerorum puellarumque scriptis*“. Ausgehend von der Antike behandelt Stroh in umfassender Perspektive lateinische Literatur für Kinder bis in die Gegenwart zu den zwei Büchern *Tacitus cattus* (1997) von Mercedes González-Haba und *De simia Heidelbergensi: L. Simii Liberatoris Commentarii* (1989) des Latinisten Michael von Albrecht. Den Anfang macht Stroh allerdings zunächst mit zwei griechischen Werken: der pseudo-homerischen *Batracho(myo)machie* und den Fabeln des Äsop (225-230). Für die *Batrachomachie* hält er allerdings in der Antike eine Benutzung in der Schule für unwahrscheinlich (227) im Gegensatz zu den Fabeln Äsops, deren Benutzung verschiedentlich bezeugt ist. Diese sind denn auch mehrfach ins Lateinische übertragen worden und so ins lateinische Mittelalter gelangt. An erster Stelle steht dabei natürlich die Sammlung des Phaedrus, der allerdings nicht Eingang in die Schule der Antike und des Mittelalters fand, dafür aber dann Prosafassungen und deren nochmalige Versifizierungen. Unterschiedliche Beispiele zeigt Stroh anhand von Bearbeitungen der Fabel 3,12 aus Phaedrus' Fabelbüchern. Weiter verfolgt Stroh dann die Behandlung der Fabeln bis in die Reformationszeit, kommt auf lateinische Übersetzungen der Fabeln von Jean de La Fon-

taine im 17. Jh. und schließlich die musikalische Bearbeitung durch Jan Novák im 20. Jh. zu sprechen (241-245). Darauf widmet er sich erneut der *Batrachomachie* und ihrer Wiederentdeckung in der Renaissance. Das Werk wurde in der Renaissance und später mehrfach ins Lateinische übersetzt und bearbeitet (Carlo Marsuppini, Joachim Mynsinger von Frundeck, Elisio Calenzio, Jakob Balde). Erst in dieser Zeit habe man auch (vor allem Melanchthon) den erzieherischen Wert des Werkes erkannt. Seinen Durchgang setzt Stroh dann im 18. Jh. mit lateinischen Übersetzungen und Versifizierungen von François Fénelons „*Les Aventures de Télémaque*“ (1699) fort. Neben die moralische Unterweisung der Jugend tritt gegen Ende des 18. Jhs. als besonderes Ziel noch die gezielte sprachliche Unterweisung hinzu. Hierfür führt Stroh Übersetzungen von Joachim Heinrich Campes „*Robinson der Jüngere*“ (1779) auf. Im letzten Abschnitt des Aufsatzes widmet sich Stroh den Bemühungen im Zuge der *Latin-vivant*-Bewegung. Hierbei hebt er zunächst die Übersetzungen von literarischen Klassikern durch Arcadius Avellanus (Árkád Mogyoróssy) hervor (262-266) und geht dann weiter über die lateinischen Übersetzungen von „Max und Moritz“, „Der Struwelpeter“ und „Pinocchio“ (266-273) zur äußerst erfolgreichen lateinischen Übersetzung von „*Winnie the Pooh*“ von Alexander Lenard (1960). Diesen Erfolg sieht er als Auftakt zu einer Reihe sprachlich sehr unbefriedigender Übersetzungen bis in jüngste Zeit. Positiv setzt er davon die Asterix-Übersetzungen von Karl-Heinz Graf von Rothenburg ab (277-279), denen er viel sprachlichen Witz zugesteht: „*Sic fit ut interdum Asterix Latinus etiam magis quam Francogallus aut Germanus risum moueat.*“ (278) Den Abschluss bilden, wie gesagt, die lateinischen Bücher von Mercedes González-Haba und Michael von Albrecht,

deren Wert er vor allem auch darin sieht, dass es sich nicht um Übersetzungen, sondern um eigene Neuschöpfungen handelt. So endet sein Aufsatz mit einem Appell: „[...] *nova conemur, inaudita experiamur, aut, si ipsi iam parum valeamus, hortemur discipulos et posteros, ut ista nostri aevi exempla secuti in gaudium puerorum etiam meliora edant eis quae priores fecerunt.*“ (286)

STEFAN WEISE

B. Fachdidaktik

AU 6/2016: Cicero. Im BASISARTIKEL „Cicero“ (S. 2-7) stellt Rainer Nickel angesichts der Größe des Gesamtwerkes eine Auswahl an Themen und dazu passenden Texten für die Schullektüre vor. In den kurzen Abschnitten über die philosophischen und rhetorischen Schriften betont Nickel deren pädagogisch-didaktischen Charakter bzw. Ciceros Ideal des allseitig gebildeten *orator perfectus* im Dienste der *res publica*. Als Beispiel für die politischen Reden werden die *Philippicae* und hier besonders die erste Rede ausführlicher (S. 4-6) behandelt; vom Nutzen und Vorteil des Stoffes für den Schulunterricht allerdings kein Wort. – Im PRAXISTEIL möchte Boris Dunsch Ciceros Hymnus auf die Philosophie (Tusc. 5,5f.) bereits kurz nach der Lehrbuchphase behandeln lassen. Er hält den Hymnus auch geeignet als Einstieg in die Lektüre philosophischer Texte, die Rhetorik oder die Beschäftigung mit Ciceros Leben und Werk. Als Ergänzung reizvoll ist jedenfalls die bei Laktanz überlieferte skeptisch-nüchterne „Antwort“ von Ciceros Freund Cornelius Nepos, zumal beide Texte auf einem Arbeitsblatt mit Vokabeln und Aufgaben gebrauchsfertig aufbereitet wurden („*O vitae Philosophia dux*“, S. 8-13). – Jochen Sauer („*Humanitas und Rhetorik. Cicero, De oratore 1, 26-34*“, S. 14-17) stellt drei Textstellen vor, an denen sich die *humanitas* nicht als abstrakter

Wert, sondern als konkretes Handeln zeigt: In *De oratore* 1,27 heitert Crassus die bedrückte Stimmung der Tischgesellschaft in seinem *Tusculanum* (am Vorabend der Bundesgenossenkriege) durch seine *humanitas* auf. Derselbe Crassus bezeichnet *De oratore* 1,32 einen *sermo facetus ac nulla in re rudis* als *proprium humanitatis*. Und schließlich wird in der *Atticus-Vita* des Cornelius Nepos (16,1) die Fähigkeit, „mit Angehörigen verschiedener Generationen eine gemeinsame kommunikative Basis [...] herstellen zu können“ (S. 15), als *testimonium humanitatis* bezeichnet. Alle drei Textstellen sind sorgfältig und auf den thematischen Schwerpunkt hin aufbereitet. Im Unterrichtsgespräch lässt sich dann der um die praktische Komponente erweiterte antike *humanitas*-Begriff mit dem modernen, stark karitativ konnotierten vergleichen. – Eine Text- und Thementauswahl zu zwei zentralen philosophischen

Werken Ciceros stellt Karl-Heinz Niemann vor: „Philosophische Lektüre heute. Vorschläge zur Lektüre von Ciceros *De officiis* und *De re publica*“ (S. 20-25). Die sieben bzw. elf „Module“ sind „kürzere Texteinheiten zu weitgehend aus sich verständlichen Einzelthemen oder Thementeilern des Gesamthemas oder -werks“ (S. 25), die einzeln behandelt oder teilweise kombiniert werden können. Wenn sich aber schon die ersten drei Module Niemanns zu *De re publica* auf sieben, 19 und 14 Teubner-Seiten beziehen, wird der Artikel wohl eher zu einer groben inhaltlichen Orientierung dienen. Die konkrete Textauswahl für den Unterricht beginnt dann erst. – Oliver Thommel lässt Schüler auf Grundlage der heftigen persönlichen Schmähungen Ciceros in der Rede *Pro Sestio* (18-22, größtenteils zweisprachig) Grundzüge und Topoi der Invektive herausarbeiten und dann – zur Stärkung interkultureller Kom-

Praktische Hinweise zur Erarbeitung von Interpretationen



Verena Götsching / Stefano Marino
Interpretieren im Lateinunterricht
Ein Handbuch

2017. 220 Seiten, Paperback
€ 25,- / eBook: € 19,99
ISBN 978-3-525-71109-5

Leseproben
www.v-r.de

Verena Götsching
Interpretieren im Lateinunterricht – konkret
Kopiervorlagen für alle Jahrgangsstufen

2017. 72 Seiten mit ca. 20 Abb., kart.
€ 20,- / eBook: € 15,99
ISBN 978-3-525-71115-6

Das Handbuch bietet für Texte der Lehrbuch- und der Lektürephase praktische Hinweise zur Erarbeitung von Interpretationen. Vier wichtige Interpretationskonzepte werden vorgestellt und neue Gesichtspunkte durch konsequentes Ausschöpfen und Erweitern der pädagogischen Interpretation eingebracht.



Verlagsgruppe Vandenhoeck & Ruprecht | V&R unipress

petenz – mit dem modernen politischen Betrieb im Bundestag vergleichen. In der deutschen Zitatenslandschaft nimmt immer noch Joschka Fischers „Mit Verlaub, Herr Präsident ...“ von 1984 (!) einen Spitzenplatz ein, im Rom Ciceros wäre es kaum aufgefallen. Kurz: Eine für Schüler attraktive Thematik, methodisch solide aufbereitet, mit den nötigen Hintergrundinformationen und Materialien. Lediglich die eine angesetzte Doppelstunde scheint wenig realistisch („Politisch korrekt? Ciceros Angriffe auf Gabinius und Piso als Einblick in die politische Kultur der *res publica*“, S. 26-31). – Jochen Sauer möchte bei der Lektüre von Stellen aus *De re publica II* am Beispiel Catos und Romulus' herausarbeiten lassen, „was nach Cicero einen guten Staatsmann ausmacht“ (S. 32) und wie Rom – anders als viele griechische Staaten – „nicht durch einen Gesetzgeber gegründet wurde, sondern durch eine Vielzahl von hervorragenden Feldherrn und Staatsmännern“ (S. 33). Anders als Platon berücksichtige Scipio in seinen Ausführungen Theorie und Praxis. Beim Bezug auf die Gegenwart soll von den Schülern die Notwendigkeit stetiger Veränderung, Anpassung und Korrektur einer Staatsform ebenso diskutiert werden wie die Frage, was einen guten Staatsmann ausmacht – ganz besonders, sei hinzugefügt, angesichts neuester politischer Entwicklungen. Die ausgewählten Textauszüge sind gut aufbereitet und mit Aufgaben zur Vorentlastung (sprachlich und inhaltlich) versehen. Eine „kommentierende Lektüre [...] zügig am Text entlang“ (S. 36) ist methodisch zwar schlicht, verlangt aber in der Tat nur „wenig Vorbereitungsaufwand“ („Der römische Staat und seine Staatsmänner. Mit Verstand und Entscheidungskraft zum stabilen Gemeinwesen“, S. 32-40). – Anstelle herkömmlicher Brieflektüre schlägt Felix Prokoph die pseudo-ciceronische *Epistula ad Octavianum* vor

(„*Exstitisti tu vin-dex nostrae libertatis ...*“ (K)ein Brief Ciceros an Oktavian“, S. 41-47). Es handelt sich wohl um das Werk eines Rhetorikschülers der früheren Kaiserzeit, inhaltlich eine „Generalabrechnung mit Oktavian“ (S. 43), das „insgesamt ein zutreffendes Bild der letzten Tage Ciceros“ zeichne (S. 42). Neben einigen sachlichen Unwahrscheinlichkeiten weist Prokoph jedoch selbst auf die „Holzschnittartigkeit der Gedankenführung“ (S. 42) sowie „übertrieben häufig[e] rhetorisch-stilistische Gestaltungsmittel“ (ebd.) hin. Das Fehlen einer deutschen Übersetzung oder gar Schulausgabe (deshalb S. 57f. die etwa 1130 Wörter als reiner Text) sieht Prokoph als Vorteil: Es finde „echte Antike-Erschließung statt, die Schüler werden zu Philologen“ (S. 44). In diesem Sinne konsequent wird dann auch ohne Vokabel- und Erschließungshilfen gearbeitet. Da wird mancher wohl doch lieber die Schwierigkeiten der Originalbrief-Lektüre (Kontexte, Stilschwankungen, Gräzismen usw.) in Kauf nehmen. – Im AU EXTRA führt Wolfgang J. Pietsch durch die Heimat Ciceros („Cicero, Arpino und das Certamen Ciceronianum“, S. 48-53). Ausgehend von Ciceros Liebeserklärung an seinen Geburtsort zu Beginn von *De legibus II* werden relevante Plätze, Denkmäler und Inschriften in und um Arpino vorgestellt – sehr brauchbar auch bei einem Besuch vor Ort. Der kurze abschließende Bericht über das *Certamen Ciceronianum* ist von gewisser Sorge um dessen Zukunft getragen. Möge Pietschs Worten werbende Wirkung beschieden sein. – Fazit: Ein eher unspektakulärer Band; man hat das Gefühl, Cicero war als Thema „einfach mal wieder an der Reihe“. Angesichts des so umfangreichen und vielseitigen Gesamtwerkes hätte die Konzentration auf einen Teilbereich das Profil des Bandes wohl schärfen können.

ROLAND GRANOBS

Besprechungen

Stierstorfer, Michael: *Antike Mythologie in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Unsterbliche Götter- und Heldengeschichten*, Peter Lang: Frankfurt a.M. 2017, 495 S., EUR 79,95 (ISBN 978-3-631-71457-7).

Die vorliegende Promotionsschrift untersucht ein Textkorpus von 100 (post-)modernen Werken der Fantasy und Phantastik aus der *All-Age-Literatur*, welche auf der griechisch-römischen Mythologie fußen und seit dem Jahr 2000 mit dem Erscheinen der Percy-Jackson-Reihe von Rick Riordan auf dem internationalen Buchmarkt einen Boom erleben. Stierstorfer (St.) weist in seiner Arbeit nach, dass die griechisch-römische Sagenwelt für die aktuelle Fantasy und Phantastik einen großen Fundus an Themen und Motiven darstellt. Dabei kommt nicht nur die Rezeption ganzer Mythen (z. B. Circe-Mythos), sondern auch die einzelner mythologischer Figuren (z. B. Hades), Settings (z. B. die Unterwelt), Gegenstände (z. B. Schild des Perseus) und bestimmter Familienkonstellationen (z. B. Familie des Herkules) in den Blick. In diesem Zusammenhang gelangen durchaus prototypische Elemente und traditionelle Geschlechterrollen in die moderne Kinder- und Jugendliteratur. Beispielsweise werden in der Fantasy und Phantastik passive Frauenfiguren positiv dargestellt, während alleinstehende und selbständige Frauen als Medusen, Furien, Amazonen und Sirenen inszeniert werden; als männliche Identifikationsfiguren hingegen werden in erster Linie Krieger-Figuren angeboten, wie z. B. Perseus, Theseus und Achill. Dieser Aspekt erweist sich laut St. als besonders problematisch, da auf diese Weise auch Gewalt als Mittel der Prob-

lemlösung in die Kinder- und Jugendliteratur Einzug nehmen könnte.

Nach Campbell (1953) erscheint antike Mythologie im Rahmen der Inszenierung einer Heldenreise, die die Adoleszenz der Protagonisten metaphorisch abbildet, in einem übernatürlichen Kontext. In dieser Entwicklung eines jugendlichen Protagonisten zum Helden dienen mythologische Elemente dazu, den Heros gleichsam als messianischen Weltretter nach christlichem Vorbild zu etablieren. Dabei wird nach St. das ambivalente antike Weltbild auf einen christlichen Gut-Böse-Konflikt reduziert. Die Adaptionweise der Mythen vollzieht sich in den untersuchten Werken spielerisch-eklektisch und parodistisch-ironisch nach dem Vorbild von Ovids *Metamorphosen*. Um diese Vielfalt an diversen Aneignungen des Mythos zu bewältigen, entwickelt St. in Anlehnung an Vöhler/Seidensticker/Emmerich (2005) ein eigenes Kategorisierungsschema, in das er die untersuchten Werke einordnet. Dabei differenziert er zwischen der Größe der Mythologeme auf der einen Achse und zwischen der Art der Adaption auf der anderen: So könnten (post-)moderne Mythenadaptionen entweder Einzel-elemente, Motive, Einzelmythen oder Sagenkreise enthalten, die sodann nacherzählend, variierend, korrigierend, konterkarierend oder weiterführend aufgegriffen würden (vgl. S. 106). Gestützt auf die Prototypentheorie kommt St. zu dem Ergebnis, dass antike Mytheme im Zuge der Postmoderne vielfach hybridisiert, familiarisiert, aktualisiert und überblendet werden. Dabei kommt er zu der interessanten Erkenntnis, dass dem Wertesystem der Antike bei der Transposition in kinder- und jugendli-

terarische Medien ein konservativ-bürgerliches Modell übergestülpt wird, das Sexualität vor der Ehe dämonisiert und kleinbürgerliche Familienverhältnisse propagiert. So bliebe kaum Platz für pluralistische Lebensentwürfe.

St. empfiehlt die phantastische Literatur, die viele Schülerinnen und Schüler lesen, im Lateinunterricht zu thematisieren und etwa mit Ovids *Metamorphosen* zu vergleichen. So würden Heranwachsende einerseits lernen, Werte und Normen kritisch zu hinterfragen und andererseits verstehen, dass ein Großteil der westlichen Zivilisation von der griechisch-römischen Kultur geprägt ist. Zugleich würde den Schülerinnen und Schülern über Literatur dieser Art zwar kein tiefgründiges mythologisches Wissen vermittelt, jedoch basale Informationen zu mythologischen Figuren, Orten und Gegenständen.

Die Arbeit bietet allen in Mythologie interessierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Lehrkräften einen vielschichtigen Einblick in das aktuelle Fortleben der griechisch-römischen Kultur in den populären Kinder- und Jugendmedien. Für die Konzeption von W-Seminaren mit Schwerpunkt Antikenrezeption in der Jugendliteratur bietet sie zahlreiche Anregungen und Hilfestellungen. So findet sich am Ende eine Zusammenstellung von Inhaltsangaben der 100 untersuchten Werke.

St. gelingt es, Ordnung in die große Zahl an phantastischer Kinder- und Jugendliteratur zu bringen. Diese Orientierungshilfe, samt den dazugehörigen didaktischen Reflexionen, ist vielleicht wichtiger als ein elaboriertes theoretisches System zur Mythenrezeption, das an den praktischen Bedürfnissen der Schule vorbeinge. Man muss St. wohl eher dankbar sein, dass er sich einer übermäßigen Theoriebildung

zu enthalten wusste und diese vielmehr pragmatisch und praxisorientiert vor allem über terminologische Definitionen abhandelt (S. 65-80).

Insgesamt erweist sich der beeindruckende Band von St. als ein weiterer wichtiger Schritt im Bereich jener rezeptionsorientierten Altphilologie, die sich neuesten Entwicklungen auf dem großen und bislang noch immer zu wenig erforschten Feld der Populärkultur nicht verschließt und eine Brücke zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik schlägt.

MARKUS SCHAUER

Wilhelm Berndl: Seneca. Ein Leben für und gegen Nero. Erschienen im Verlag tredition, Hamburg 2016. 235 S. EUR 18,99 (ISBN 978-3-7345-7932-5).

Monographien zu großen Gestalten der Antike kommen verstärkt auf den Markt. Herausragende Politiker, Wissenschaftler und Literaten aus jener Epoche des europäischen Ursprungs finden, so scheint es, wieder größeres Interesse. Dreierlei Absichten, die die Autoren verfolgen, lassen sich feststellen: die Darstellung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes (z. B. Helmut Flashar: Hippokrates 2016), die Information über eine wirkungsgeschichtlich bedeutsame Persönlichkeit (z. B. Marion Giebel: Ovid 2016) und der historische Roman (z. B. Robert Harris, Cicero-Trilogie, 2008-2016; John William: Augustus 2016, Neuauflage).

Zu Seneca hat neuerdings (2016) Wilhelm Berndl eine Monographie vorgelegt. Welcher Kategorie lässt sich diese zuordnen? Er selbst deutet in der Einleitung an, er wolle „eine biographische Darstellung“ liefern, die „dem vielseitigen Mann in den wesentlichen Dingen“ gerecht zu werden versucht. Das lässt noch keine eindeutige Festlegung zu; demnach bleibt zunächst auch offen, an welches Leserpublikum

das Werk gerichtet ist. Seneca soll nach Berndl den Lesern als profilierte Persönlichkeit der römischen Geisteswelt vor Augen treten, und zwar, wie der Untertitel des Werkes andeutet, unter dem Aspekt seiner Beziehung zu Kaiser Nero.

Der Autor holt dabei weit aus. Er will zunächst gewissermaßen den Status der Geisteswelt vor Seneca in groben Zügen skizzieren, um vor diesem Hintergrund das Bild des römischen Philosophen mit scharfen Konturen herauszuarbeiten. So stellt er „der höchsten Kreativität der Griechen“ in Kunst, Wissenschaft und Literatur die eher epigonenhafte Leistungskraft der Römer auf diesen Gebieten gegenüber. Wobei auch Cicero über eine bloße Vermittlerrolle nicht hinausgekommen sei. Dieser Römer erreicht gewiss, so Berndl, seine Meisterschaft auf dem Gebiet der Rhetorik, darin zweifellos Vorbild für alle Redekunst der Republik. Sprache und Stil Ciceros, die sog. Kunst der Periodisierung, hat allerdings, was der Rhetoriklehrer Quintilian (1. Jh. n. Chr.) beklagt, zu Beginn der Kaiserzeit den Modellcharakter verloren. Verloren gegangen ist auch die Orientierung an der ureigenen Tradition der römischen Werte, am *mos maiorum*, so dass den Römern schon zu Zeiten der Republik die sinnstiftende und Glück garantierende Kraft für das Leben abhandengekommen ist.

Mit der Folge, dass die Philosophie der Griechen in Rom allmählich an Bedeutung und Zulauf gewinnen konnte. Vor allem die beiden Schulen des Epikur und der Stoa mit ihren konträren Glücksmodellen zogen die Römer mehr und mehr in ihren Bann. Wilhelm Berndl macht dies tiefgründig deutlich, stellt aber nicht klar genug heraus, dass in der beginnenden Kaiserzeit eher Epikurs Glückskonzept des genussvollen Lebens die Römer bis

hinauf in die hohen Adelskreise beherrschte, während das Vernunftkonzept der Stoa eher in privaten Zirkeln ihr Angebot der „Seelenruhe“ zur Wirkung brachte. Richtig ist, dass über diese beiden Richtungen der „Urknall aller späteren Philosophie“, Sokrates, stärker ins Bewusstsein der Römer geholt wurde.

Vor dieser Folie wird schließlich vom Autor Senecas Werdegang entwickelt: seine Schuljahre, seine rhetorische Ausbildung und seine philosophischen Lehre bes. beim Stoiker Attalus. Durch ihn wird dem Römer Seneca die griechische Philosophie von ihren Anfängen her erschlossen: die Vorsokratiker, die erstmals bei Platon kanonisierten vier Kardinaltugenden, und eben auch die Gestalt des Sokrates, der für ihn zu einer starken Quelle eines auf Ethik gegründeten Verständnisses von Leben und Welt wird. Berndl sieht in Seneca geradezu einen „*Socrates redivivus*“. Diese Neuheit des Denkens schlägt sich auch in Sprache und Stil des Autors nieder, als deren Kennzeichen sich die „Kürze“ und subtile Pointiertheit erweisen. Womit der Philosoph zumal bei den jungen Römern Anerkennung und Zulauf gewonnen hat. Senecas politische Karriere verläuft – trotz ähnlicher Voraussetzungen – anders als die Ciceros. Als *homo novus* bringt er es – die Stellung des Senats und der in ihm angelegten Ämter hat sich in der Kaiserzeit grundlegend verändert – nur bis zum Quästor und Senator, er balanciert unter den Kaisern nach Augustus, die immer verrückter und machtsüchtiger werden, – als eigenständiger Denker und begabter Redner – in seinem Verhältnis zu den Herrschern immer auf des Messers Schneide. Unter Kaiser Claudius gerät er freilich wegen angeblichen Ehebruchs in die Verbannung auf die Insel Korsika (41-48 n. Chr.), wo er sich in der grausigen Öde dort „nach dem strahlenden Licht der Stadt Rom“ sehnt.

Erst unter Nero scheint sich das Blatt zu seinen Gunsten zu wenden. Zurück in Rom findet er zur alten literarischen Stärke zurück. Er wird Erzieher des siebzehnjährigen Thronfolgers, damit „höchster politischer Sachwalter“, als Konsul 56 n. Chr mit hoher politischer Macht ausgestattet – und beseelt von der Hoffnung, im jungen Prinzen die stoischen Prinzipien des Maßes und der Vernunft zu verwurzeln. „Ein im Grunde hoffnungsloses Unterfangen“, wie Berndl meint. Unter dem Einfluss seiner Mutter entfernt sich der heranwachsende Kaiser Schritt für Schritt von den Vorstellungen eines ethisch fundierten Herrscherideals, wie es ihm sein philosophischer Lehrer nahezubringen versucht hat. Zunächst hält Seneca zusammen mit dem Prätorianerpräfekt Burrus das Staatsschiff etwa fünf Jahre auf Kurs, dann aber brechen alle Dämme unter den Wahnvorstellungen des Kaisers, da er zunehmend unter den Einfluss Petrons, des Zerimonienmeisters der römischen Lustgesellschaft, gerät. Epikur feiert im Kaiserpalast Triumphe.

Nero lässt die hervorragenden Männer, vor allem der stoischen Opposition im Senat, ermorden, er will mit ihnen – nach Tacitus – „die Tugend selbst ausrotten“. Berndl erkennt hier in Nero eine „entmenschte Perversität“. Seneca, Petrons Rivale am Kaiserhof, verliert den Zugriff auf den Herrscher. Den gelüftet es, „den Philosophen möglichst bald entleibt zu wissen.“ Die totale Konfrontation von Kaiser und Philosophen bahnt sich an, zumal das blutrünstige Gebaren des Gewaltherrschers den Widerstand der Besonnenen weckt. Verschwörungen häufen sich. Und ebenso die Anklagen wegen Majestätsbeleidigungen. Todesurteile und Hinrichtungen sind an der Tagesordnung.

Seneca versucht da zwar, sich von der Bindung an Nero, überhaupt vom verkommenen

Politikbetrieb in Palast und Senat zu befreien, um sich nur noch dem *Otium* seiner Philosophie zu widmen, doch ohne Erfolg. Nero wurde auch ihm zum Verhängnis. Seneca gelingt es zwar, sich gegen den Willen des Kaisers auf seine Privatgüter bei Rom und in Campanien zurückzuziehen, dort ein Gutteil seiner Werke (vor allem die *Epistulae morales*) zu verfassen, doch sein Schicksal ist längst entschieden. Da er auch in der Zurückgezogenheit als Stoiker kein „unpolitischer Mensch“ sein kann, soll er sich an die Spitze der Verschwörung gegen seinen einstigen Zögling, den nunmehr moralisch völlig außer Rand und Band geratenen Potentaten gesetzt haben, um „eine grundlegende Wendung der Dinge herbeizuführen“. Freilich gibt es dafür keine eindeutigen Quellenbelege. Für Nero war die mutmaßliche Teilhabe an der sog. Pisonischen Verschwörung Grund genug, dem Philosophen den Hinrichtungsbefehl nach Hause zu schicken. Seneca inszeniert, wie vor allem Tacitus berichtet, sein Sterben in enger Anlehnung an Sokrates' Tod, an dessen dabei bewiesene innere Freiheit und Größe. Soweit das Konzentrat von Berndls Darstellung. Der Autor setzt sich intensiv mit den Quellen auseinander und kommt durchaus zu eigenen Urteilen. Dabei kommen auch Senecas Werke entweder in Form von Belegzitaten oder in eingefügten Exkursen gebührend zur Geltung.

Wilhelm Berndl bedient sich in seiner Biographie einer prallen, oft mit griffig anschaulichen Wortverbindungen aufgeladenen Sprache, die zuweilen auch emotional anspricht. Warum er allerdings in der Einleitung mit einer halbseitigen Satzperiode den Leser verschreckt, ist nicht recht begreifbar. Eine Hommage an Cicero? Zu Senecas sprachlich-stilistischer Performance der Texte passt diese Attitude kaum. Man liest das Buch jedoch mit Interesse

und Gewinn. Welchen Leserkreis aber will der Autor erreichen? Weniger die Wissenschaftler. Da bleibt Manfred Fuhrmanns Werk „Seneca und Kaiser Nero“ (1997) unübertroffen. Auch romanhafte Unterhaltungsliteratur ist damit nicht intendiert. Bleiben die Lehrer und Studenten als Adressaten, auch die interessierten Laien. Hier gerät Berndt allerdings in Konkurrenz zu der von ihm oft zitierten Marion Giebel. Wer sich jedoch umfassend über die Brisanz im Für- und Gegeneinander von Philosophie und Politik, einer Geistesgröße und einem narzistisch pervertierten Machtmenschen informieren will, dem sei Wilhelms Berndts Biographie mit Nachdruck empfohlen. Zumal sich spontan aktuelle Analogien aufdrängen.

FRIEDRICH MAIER

Eva Lidauer: Platons sprachliche Bilder. Die Funktionen von Metaphern, Sprichwörtern, Redensarten und Zitaten in Dialogen Platons. (Spudasmata. Studien zur klassischen Philologie und ihren Grenzgebieten, hrsg. v. G. Kiefner und U. Köpf, Bd. 166), Georg Olms, Hildesheim, Zürich, New York 2016, 272 S., EUR 39,80 (ISBN 978-3-487-15404-6).

Bei dem vorliegenden Buch von Eva Lidauer (L.) handelt es sich um eine von Joachim Dalfen betreute Dissertation aus dem Jahre 2001, die für die Drucklegung den Fortgang der Forschung verfolgt und berücksichtigt hat (Vorwort).

Gegenstand der Arbeit ist die Untersuchung der Verwendung vorgeformten Sprachmaterials und von Bildhaftigkeit bei Platon. Der Schwerpunkt liegt demnach auf den Disziplinen „Phra-seologie“ und ihrem Teilbereich der Parömiologie sowie der Metaphorologie. Konzentriert sind die Analysen auf die Frage, „wie Platon seine Dialoggestalten sprechen lässt“ (1), also – anders formuliert –, wie er Zitate, Sprichwörter, Redensarten, Vergleiche und dgl. zur Zeichnung seiner Gesprächsteilnehmer nutzt, also, der Dialogform geschuldet, zur indirekten Charakterisierung. Dieses Frageinteresse zielt auf einen Erkenntnisfortschritt gegenüber der älteren Forschung, die sich überwiegend auf das Sammeln von Material und eher isolierten Betrachtungen verlegt habe. Als ein zentrales Ergebnis nimmt L. dabei das Aufzeigen des hohen künstlerischen Ranges der platonischen Dialoge auch unter diesem Gesichtspunkt vorweg. Darüber hinaus

**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

möchte sie der Leserschaft eine brauchbare Terminologie (2) zur Verfügung stellen sowie die jeweiligen „literarischen Funktionen im Gesamtzusammenhang des jeweiligen Dialogs“ (2) ermitteln, was in der Forschung bislang zu wenig Beachtung gefunden habe. Methodisch lässt sie sich dabei zu Recht von der Prämisse leiten, die untersuchten Einzelstellen im Kontext des gesamten jeweiligen Dialogs zu betrachten. Die wesentliche Textbasis für die Analysen bilden die Dialoge Euthyphron, Hippias maior, Laches und Euthydem, wobei elf weitere Dialoge, überwiegend aus der Frühphase, ergänzend herangezogen werden. Das für die Interpretationen bereit gestellte begriffliche Instrumentarium wurde im Bewusstsein der Problematik einer Klassifikation entwickelt, was insbesondere in der „Lebendigkeit von Sprache“ (7) und den daraus resultierenden fließenden Übergängen begründet sei, aber auch in der Uneinheitlichkeit der bereits bestehenden Terminologie. Für die Phraseologie und Parömiologie sind folgende Unterscheidungen vorgenommen: Zitat, Sentenz, Gnome, Geflügeltes Wort, Sprichwort, Sprichwörtliche Redensart, Phraseologismus, Situationsformel (16-20), für die Metaphorologie finden die Begriffe „Bild“, „bildhaft“, „bildlich“ und „übertragen“ Verwendung (21), ohne altgriechische Kategorien aus der Betrachtung auszuschließen.

Das Zentrum und den größten Block bildet das 2. Kapitel mit den Einzelanalysen der vier genannten Dialoge (29-230). Die Unterkapitel folgen dabei jeweils demselben Schema: Der Untersuchung von Einleitung(sgespräch), Hauptteil und Schluss unter den übergeordneten Fragestellungen folgt jeweils eine Zusammenfassung. Die Fülle der gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten kann hier nicht dargestellt werden. Wie lohnend die Lektüre

des Buches sein kann, soll deshalb beispielhaft anhand der Interpretationsergebnisse (74-78) zum Hippias maior gezeigt werden.

Zunächst hält L. die wesentlichen Beobachtungen fest. Der Dialog weist demnach Metaphern jeder Art auf, Vergleiche, Sprichwörter bzw. sprichwörtliche Wendungen, Zitate, Formeln, eine Redensart, eine Gnome, wobei die eingesetzten sprachlichen Mittel unterschiedlichsten Bereichen entnommen und gleichmäßig über den Dialog, sehr ungleich indes auf die Dialogteilnehmer verteilt sind, am meisten nämlich auf Sokrates. Auf der Grundlage dieses Befundes – und das ist der noch bedeutendere Ertrag – zieht die Autorin Schlussfolgerungen hinsichtlich der Funktionen des verwendeten Sprachmaterials. Sie dienen im Wesentlichen der Charakterisierung: Hippias auf der einen Seite, bekannt für sein stupendes Wissen, gleichwohl gekennzeichnet von Blindheit, Aufgeblasenheit und Prahlucht, in seinem Mangel an Vornehmheit voller Hohn und Verachtung anderen gegenüber; auf der anderen Seite Sokrates, getragen von wirklichem Interesse an echter Auseinandersetzung und dem Bemühen, seinen Kontrahenten zur Einsicht zu bewegen, dabei situationsangemessen versiert ein umfangreiches sprachliches Instrumentarium einsetzend, verbunden aber mit der Fähigkeit zur Selbstironie. Über die Charakterisierung hinaus sei schließlich eine von Platon vorgenommene Wertung im Sinne einer Wertumkehr zu konstatieren, die im auf den ersten Blick schönen und gebildeten Hippias die innere Leere bloßlege, im äußerlich wenig vorteilhaften Sokrates das reiche Innere aufscheinen lasse.

L. misst ihrem Untersuchungsgegenstand einen hohen Erkenntniswert bei, da mit Hilfe der von ihr analysierten Sprachformen „alle für den Dialog relevanten Charakterzüge der

vorgestellten Personen abgedeckt werden“ (77), umgekehrt Abschnitte ohne diese die Zeichnung der Personen nicht erweitern bzw. bereichern.

Aus Platzgründen ist auch beim 3. Kapitel, Resümee (231-252) exemplarisch zu verfahren. Zur Frage der Kategorien hat die Dissertation eine „Nähe zwischen Zitat und Sprichwort gezeigt“ (231) – ein Zitat habe sogar übertragene Verwendung wie ein Sprichwort gefunden (La. 201 b), während Metaphern, sprichwörtliche Redensarten bzw. Phrasen kaum mit anderen Kategorien kombiniert seien. Was die Funktionen des sprachlich vorgeformten und bildlichen Sprachmaterials betrifft, unterscheidet L. die Funktionen aus der Perspektive der Dialogfiguren (240-246) sowie die Funktionen aus der Perspektive des Autors (246-251). Auf der Ebene der Dialogfiguren gelangt sie zu folgender Einteilung: didaktische Relevanz/Absicht, logisch-taktische Funktion/Gründe, Paränese, Beschreibung und Schilderung, Wertung, Emotionsentladung. Allen untersuchten Kategorien gemeinsam seien die logische, didaktische, taktische und paränetische Funktion. Ein Erkenntnisfortschritt gegenüber der bisherigen Forschung sei in der Beleuchtung des Beitrages der untersuchten Sprachformen für den Fortgang der Gespräche zu sehen. Auf der Ebene des Autors bestehe die wichtigste Funktion in der Charakterisierung, und zwar in der indirekten. In der Sprache, d. h. der Verwendung vorgebildeter und bildhafter Elemente, spiegele sich bereits die gedankliche Nähe etwa eines Laches oder Nikias zu Sokrates, während gerade durch deren weitgehendes Fehlen die Sophisten, was ihre philosophischen Qualitäten anbelange, in entsprechende Entfernung zu Sokrates gerückt würden. Hinzu kommen die Aspekte „Kommentierung“, „Deutung“ und

„Gliederung“. „Summa summarum benutzt Sokrates alles bewusst und zu einem ganz bestimmten Zweck“ (248) – ein Fazit, das dementsprechend für Platon Geltung beansprucht. Das Literaturverzeichnis umfasst 12 Seiten (253-264), der Band wird von einem Register beschlossen (265-272).

Die Ergebnisse ihrer Dissertation ca. ein- einhalb Jahrzehnte später der Öffentlichkeit noch zugänglich zu machen, war ein lohnendes Unterfangen, das durch breite Rezeption entsprechend belohnt werden sollte. L. hat den Blick auf Platons Verwendung vorgeformten Sprachmaterials und bildhafter Sprache geschärft und auf diesem Gebiet einen weiteren verdienstvollen Beitrag geleistet, Platon nicht nur als großartigen Philosophen, sondern als ebenso großartigen Künstler zu lesen.

BURKARD CHWALEK

Pontes, dreibändiges Lateinlehrwerk oder Gesamtband, von Jürgen Behrens, Marie-Luise Bothe, Ivo Gottwald, Barbara Guthier, Dr. Antje Hellwig, Prof. Dr. Werner Schubert, Dagmar Schücker-Elkheir, Walter Siewert, Dr. Christiane Strucken-Paland, Prof. Dr. Karl-Wilhelm Weeber, Klett Verlag, Bd. 1, 2014, EUR 17,95, Bd. 2, 2015, EUR 17,95, Bd. 3, 2016, EUR 17,95, Gesamtband, 2016, EUR 28,50.

„Lehrbuchtexte sollen geeignet sein, in Schülerinnen und Schülern ein Sachinteresse zu wecken, das sie motiviert, an der Sprache als dem Medium der interessierenden Mitteilung zu arbeiten.“ (Thomas Meyer, AU 32, Heft 5, 1989, S. 4)

Der Vater macht mit seinen beiden Kindern, einem Mädchen und einem Jungen, einen Spaziergang. Die Situation ist zunächst aus der Alltagswelt der Schüler unmittelbar verständlich – und doch werden sie in eine andere Welt

entführt (*Pontes* L.10): Denn es handelt sich um einen römischen Vater, selbstverständlich mit der Toga bekleidet, und das Ziel des Spazierganges ist nicht ein Waldspielplatz, sondern der Jupitertempel auf dem Kapitol, weil der Vater dort für einen erfolgreich abgeschlossenen Prozess ein Opfer bringen will; es geht also um die Einführung der Kinder in eine familiäre Zelebrierung eines in öffentlicher ehrenamtlicher Tätigkeit als *patronus* seiner *clientes* erreichten Erfolges, der das Ansehen der ganzen Familie steigert, durch eine öffentliche Kulthandlung, um so das Bewusstsein davon, dass die eigene *pietas* die Quelle des Erfolges ist, sowohl öffentlich zur Schau zu stellen als auch den Kindern zu vermitteln.

Aber das ist noch nicht alles: Auf dem Wege zum Kapitol kommen die drei in der Nähe des Junotempels auf der Arx vorbei, und dieses Monument entfaltet hier seine kommunikative Wirkung als Erinnerungsort:¹ Doch nicht der Vater erzählt nun die Geschichte von den Gänsen der Iuno, sondern seine Tochter Cornelia, in deren Schule bei der Liviuslektüre diese Geschichte behandelt wurde. Somit wird nicht nur die Eigenart der römischen „Mythen“,² römische Frühgeschichte zum Thema zu haben und römische Tugenden zu propagieren, sowie Livius als Schulautor und Schulunterricht als Institution präsentiert, in der es um die Entwicklung eines Bewusstseins für die kulturelle Identität der Gemeinschaft, der man angehört, geht, sondern nebenbei auch noch die Geschlechtererziehung unterstützt, indem es hier die Tochter ist, die vom Vater für ihr in der Schule erworbenes Wissen gelobt wird.

An einem solchen Beispiel wird m. E. besser als durch das Abhaken eines Kategorienrasters deutlich, wie viele Anknüpfungspunkte für eine interesseweckende resp. interesseverstärkende

Bildungserfahrung durch einen gelungenen narrativen Lektionstext geboten werden, indem diese beim Übersetzen von den Schülern entdeckt, formuliert und im Unterrichtsgespräch diskutiert und vertieft werden.

Das Lehrwerk *Pontes* bietet derartige Texte; Überschriften und Einleitungstexte wecken Interesse, ohne zuviel vorweg zu nehmen, so dass die Freude an der Erarbeitung des fremdsprachigen Textes erhalten bleibt; es gibt selbstständige Identifikationsfiguren für beide Geschlechter und für ein sachbezogenes Miteinander der Geschlechter (s. o.), auch Fragen zum Inhalt der Texte, die sich wirklich auf die individuelle Textgestaltung beziehen und nicht langweilig schematisch wirken; daneben auch allgemeine Methodenseiten im hinteren Buchteil, auf die immer wieder zurückgegriffen werden kann.

Besonders herausragend sind die sehr differenzierten kulturhistorischen Erklärtexte – und dadurch, dass die Lektionen so aufgebaut sind, dass zunächst eine kurze deutsche Einführung sowie eine grammatische *praeparatio* angeboten wird, die je nach Entscheidung des Lehrers genutzt werden können, da dann der Lektionstext seine eigene Seite für sich hat und erst daran anschließend die kulturhistorischen Sachtexte folgen, können diese kulturhistorischen Texte ganz gezielt zur Vertiefung der anhand des Lektionstextes sich ergebenden Fragen genutzt werden, so dass der lateinische Text wirklich im Zentrum steht. Die Abbildungen sind so gewählt, dass sie das im lateinischen Text Behandelte veranschaulichen und so das Verständnis unterstützen. Eine besonders gute Idee ist, dass die Erklärtexte, wie in Geschichtsbüchern, durch Zitate antiker Schriftsteller ergänzt sind, die aufgrund der sprachlichen Schwierigkeit allerdings nur in Übersetzung

beigegeben sind. Hier würde man sich wünschen, dass vielleicht ab den Lektionen zur römischen Frühgeschichte diese Zitate auch im Original beigegeben würden, damit sie auch zur Unterstützung des Sprachlernens genutzt werden könnten, z. B. durch die Thematisierung von Schlüsselbegriffen.

Der doppelseitige Übungsteil ist vom Layout her so gestaltet, dass er für die Schülerinnen und Schüler übersichtlich, überschaubar und damit auch machbar wirkt, was er auch ist. Die Übungen sind nicht überfrachtet, sie sind gezielt auf das für die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche Erforderliche ausgerichtet und leiten besonders mit der Rubrik „Fit für Deutsch“ gekonnt zur Sprachreflexion an. Zusätzlich gibt es weitere Übungen zur Differenzierung zu jeder Lektion im hinteren Teil des Buches. Über die Übungsseiten des Buches hinaus bietet der Verlag sehr umfangreiche zusätzliche Übungsmaterialien, analog und digital, die von Arbeitsheft, Klassenarbeitstrainer über ein sehr gelungenes Trainingsbuch, das von gründlicher Grammatikerklärung über verschiedene Übungsstufen bis hin zu einem Zusatztext zur Sicherung des Erlernten durch wiederholendes Üben beiträgt, bis hin zu Vokabeltrainer-App und im Internet verfügbaren Erklärfilmen zu grammatischen Phänomenen gewissermaßen auf allen Kanälen Lernunterstützung bieten.

Auch für die Hand des Lehrers wird einiges geboten, vom Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen und Farbfolien für jede Lektion bis zum digitalen Unterrichtsassistenten, der mit rund 30 € pro Band allerdings einen recht stolzen Preis hat.

Die Grammatikprogression ist so gestaltet, dass recht zügig genügend Sprachmaterial zur Verfügung steht, um die Lehrbuchtexte mit

einem gewissen literarischen Anspruch versehen zu können, indem z. B. die Adjektive recht früh eingeführt werden (L.5), die ja auch keine große grammatische Herausforderung darstellen, aber sehr viel aussagekräftigere Charakterisierungen ermöglichen. Auch werden alle Konjugationen horizontal eingeführt, so dass nicht aus grammatischen Gründen auf bestimmte Verben verzichtet werden muss (außer den Deponentien), Gleiches gilt für a-, o- und 3. Dekl., die auch mit den Neutra sehr früh vertreten ist. Das stellt eine gewisse Herausforderung für die Schüler dar, bleibt aber überschaubar dadurch, dass es sich nur um wenige Worte handelt, sowohl bei den Neutra der 3. Dekl. als auch bei den Verben der gemischten Konjugation, so dass die Schülerinnen und Schüler sich gezielt diese Beispiele merken. Um frühzeitig an das Erscheinen von Pronomina in lateinischen Texten zu gewöhnen, werden nach Einführung des Akkusativs auch bereits *eum, eam, eos* und *eas* eingeführt (L.3); auch *hic* und *ille* erscheinen recht früh (L.8), so dass auch sie den Schülerinnen und Schülern recht bald vertraut sind, wodurch die Hürde zur Originallektüre später leichter zu nehmen sein dürfte. Das Lehrbuch ist für drei Jahre gedacht, was mit 34 Lektionen auch durchaus bewältigbar scheint.

Durch die ausführlich erläuterte Begleitgrammatik werden die Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Arbeiten angeleitet, indem sie hier über eine verständliche Nachschlagemöglichkeit verfügen; positiv hervorzuheben ist auch, dass die Deklinations- und Konjugationstabellen auch mit deutschen Übersetzungen versehen sind, da bekanntlich die Sicherheit im deutschen Deklinieren und Konjugieren häufig zu wünschen übrig lässt. Hier wäre zusätzlich wünschenswert, dass auch für die Demonstrativpronomina in den Tabellen

die Übersetzungen hinzugefügt würden sowie dass auch für den Ablativ ein Übersetzungsangebot dastünde und dass auch die Neutra der o- und der 3. Dekl. in den Schemata mit auftauchten, aber dies sind Kleinigkeiten, die schnell ergänzt werden können.

Bei der Ausarbeitung der Texte und der häufig durch klug gestaltete Bilder unterstützten *praeparatio* wurde zudem darauf geachtet, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, neue Grammatik nahezu allein zu erschließen und ein grammatisches Phänomen schon beim ersten Auftauchen umfassend induktiv zu erarbeiten, als Beispiele seien genannt die Einführung der 1. und 2. Person sowie der Akkusative der Personalpronomina in der *praeparatio* von L.3, des AcI in der *praeparatio* von L.8 sowie die Erschließung der wichtigsten Ablativ-Funktionen (*sociativus, separativus, instrumentalis, loci, temporis* und *causae*) aus dem Lektionstext von L.7.

Besonders bezüglich des schwierigen und viel diskutierten Themas Wortschatz ist *Pontes* lobend hervorzuheben: Es wird weitgehend versucht, sich auf eine Grundbedeutung zu beschränken, die anfangs auch unter dem Aspekt gleicher Konstruktion im Deutschen ausgewählt wird (z. B. *adiuvare* – unterstützen), wodurch das Erlernen der präzisen Übersetzung als spezieller Anforderung des Faches Latein sehr erleichtert wird; schon früh wird gezielt dazu angeleitet, dass die Schüler sich auch von der gelernten Grundbedeutung lösen und nach geeigneten deutschen Worten für den Kontext suchen (z. B. Übung zu *magnus* in L. 5). Stets sind nur Bedeutungen zu lernen, die im Text tatsächlich verwendet werden, so dass die Wortkonzepte den Schülerinnen und Schülern aus und durch den sprachlichen Kontext vertraut werden und dann mit der Zeit über die Lek-

türe erweitert werden. Darüberhinaus wird die nachhaltige Wortschatzarbeit durch Bilder im Vokabelteil sowie teilweise durch Phrasen bzw. Junktoren und Beispielsätze unterstützt, ein sehr begrüßenswerter Ansatz, der durchaus weiter ausgebaut werden sollte – schließlich hat er sich auch in den Klett Wortschätzen zur Originallektüre, also zu Caesar und zu Cicero-Reden, sehr bewährt. Auch für die Nennung deutscher Fremdwörter und den Sprachvergleich mit dem Englischen ist darauf geachtet worden, nicht zu überfrachten und nur solche Beispiele anzugeben, die direkt verständlich sind und somit die Wortschatzarbeit wirklich unterstützen. Auf Beispiele aus Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler zu diesem Zeitpunkt in der Regel nicht kennen, ist sinnvollerweise verzichtet worden. Sehr positiv ist auch anzumerken, dass Genitiv und Genus für alle Substantive angegeben sind. Es würde auch nicht schaden, auch die Stammformen der a-Konjugation stets mitabzudrucken.

Ich unterrichte nun seit etwas über einem Jahr mit *Pontes* und habe den Eindruck, dass gerade diese Wortschatzaufbereitung meinen Schülerinnen und Schülern eine große Hilfe für einen nachhaltigeren Wortschatzaufbau und damit eine gute Grundlage für ein schnelles Textverständnis bietet.

Es ist mittlerweile ein Topos, dass Schülerinnen und Schüler häufig einen großen Teil ihres Lateinunterrichtes mit dem Lehrbuch verbringen, so dass wesentliche Aspekte, die mit einem humanistischen Bildungskonzept verbunden sind, durch das Lehrbuch thematisiert werden sollten. Gleichzeitig soll das Lehrbuch sich auf drei Jahre beschränken, was *Pontes* mit seinen 34 Lektionen eindeutig anstrebt, so dass noch hinreichend Zeit für Originallektüre zur Verfügung steht. Daraus ergibt sich, dass aus

dem breiten wünschenswerten Themenspektrum eine Auswahl getroffen werden muss. Ausgehend von Uvo Hölschers inzwischen klassischer Definition der Antike als des „nächsten Fremden“ scheinen mir die wesentlichen Auswahlkriterien dabei zu sein, dass den Schülerinnen und Schülern einerseits der europäische Bildungskanon erschlossen wird, der in allen europäischen Nationalliteraturen wie in Musik und Kunst eine umfängliche Rezeption gefunden hat, und dass ihnen andererseits auch die Andersartigkeit antiker Wertvorstellungen zum Bewusstsein kommen sollte, um so das Eigene erst als Reflexionsgegenstand zu gewinnen und es damit gleichzeitig auch in gewisser Weise zu relativieren bzw. nicht absolut zu setzen im Sinne einer Erziehung zur Toleranz.³

Wie inzwischen üblich, führen auch bei *Pontes* die Anfangslektionen vermittelt altersgemäßer Identifikationsfiguren in einem synchronen Schnitt in die römische Alltags-, Familien- und Unterhaltungswelt ein. Dabei handelt es sich um die *Cornelii Prisci*, eine Familie der römischen Oberschicht um 100 n. Chr., und es werden die klassischen Themen, *domus* und *villa rustica*, Sklaven und Freie, Schule, Circus Maximus, Thermen, Amphitheater und Gladiatoren behandelt – positiv hervorzuheben ist, dass auch dem Theater und seiner Werteorientierung vermittelnden Funktion eine Lektion gewidmet ist (L. 9). Eine Zusatzlektion mit dem Thema einer Geburtstagsfeier der Tochter Cornelia bildet die Gelenkstelle von der Alltagswelt zu Götterkult und Mythos, indem bei dieser Gelegenheit auch der Privatkult am Hausaltar bereits eine Rolle spielt – und mit der oben beschriebenen Lektion 10 verabschiedet sich die Familie, und es erfolgt der Übergang zu den Mythen der römischen Vor- und Frühgeschichte, die ohne Frage zum europäischen Bildungskanon gehören und den

Kindern dieser Altersgruppe spannende Erzählungen bieten. Positiv hervorzuheben ist, dass nicht nur die Episoden erzählerisch geschickt ausgewählt wurden, sondern diese auch sozusagen chronologisch erzählt werden, damit die Erzählzusammenhänge klar werden, von der Flucht des Äneas aus Troja, über seinen Besuch bei der Sibylle von Cumae, wo passenderweise das Futur eingeführt wird, über die Vogelschau und Stadtgründung des Romulus, den Raub der Sabinerinnen als Lesestück bis zur Reise der Tarquiniussöhne nach Delphi und der folgenden Gründung der Republik als Zusatzlektion am Ende von Band 1. Dabei muss angemerkt werden, dass die Zusatzlektionen und das Lesestück im Gesamtband nicht enthalten sind, was natürlich besonders für die Erzählung der römischen Frühgeschichte eine Lücke im Kenntnisstand hinterlässt für all diejenigen, die aufgrund der Organisation der Lernmitteleausleihe nur einen Gesamtband verwenden können, für die eine Lösung gefunden werden muss.

Zu Beginn des zweiten Bandes erschließt sich nicht, warum Cloelia und die anderen „Helden“ der Gründungsphase der Republik (L. 15) erst nach den Gracchen (L. 14) behandelt werden. Aber auch in anderer Weise fällt die Gracchen-Lektion aus dem Üblichen dieses Buches heraus: Mit den Gracchen als Sozialreformern wird ein Mythos des 19. Jahrhunderts unkritisch fortgeschrieben. Dass diese Sicht antike Wurzeln hat, Plutarch sei hier genannt und die politische Agitation der sich als Populare bezeichnenden Politiker des ersten Jahrhunderts v. Chr., ist unbestritten, unbestritten ist auch, dass die Rezeption des 19. Jh. in der europäischen Geschichte sehr wirkmächtig geworden ist, aber von historisch einordnenden Erklärtexten würde man sich wünschen, dass genau dieses

thematisiert würde. Begriffe wie „Betonköpfe“ scheinen mir da sachlich nicht angemessen. Hier wäre abgesehen vom chronologischen Aspekt auch gedanklich die vorherige Behandlung der Cloelia-Geschichte hilfreich gewesen, denn eine Facette der an ihr bewunderten Tapferkeit ist ja auch, dass sie ungeachtet dessen, was mit ihr persönlich geschehen könnte, für das Prinzip des *pacta sunt servanda* zu Porsenna zurückkehrt, einen Mut, den der junge Tiberius Gracchus nun eben gerade nicht aufgebracht hat, als der Vertrag, der dem Heer in Spanien freien Abzug zugestanden hatte und den die Numantiner nur aufgrund des Vertrauens, dass sie seinem Vater entgegengebracht hatten, abzuschließen bereit waren, vom Senat nicht ratifiziert wurde. Es ist verständlich, dass er diesen Makel auf seinem Ruf, der ihn im Wettbewerb mit seinen berühmten Vettern, den Scipionen, um die erste Stelle im römischen Senat, die sein Vater dereinst innegehabt hatte, uneinholbar zurückwarf, durch irgendetwas Spektakuläres vergessen machen wollte. Ob die damals diskutierten Vorschläge, die Sachproblematik der schwindenden Rekrutierungsgrundlage des römischen Militärs durch ein Ansiedlungsprogramm auf *ager publicus* zu lösen, wirklich sinnvoll gewesen wären oder ob nicht die Lösung, die sich mit dem Namen des Marius und seiner Heeresreform verbindet, angemessener war, weil sie den Tatsachen Rechnung trug, dass sich die Agrarwirtschaft in Italien im 2. Jh. v. Chr. eben grundsätzlich verändert hatte, der produzierende Sektor in der Stadt Rom einen sehr viel größeren Anteil am Wirtschaftsleben erhalten hatte und das Leben in der Stadt an Attraktivität gewonnen hatte, während die Ansiedlungsprogrammorschläge möglicherweise nur altertümlichen Vorstellungen vom guten alten Römer als Bauer und Bürgersoldat nachgingen, sei dahingestellt. Die Gefahren, die

von einer überproportionalen Vergrößerung der Klientel eines einzelnen Nobilis für den Zusammenhalt der Republik ausgingen und die nicht nur von Cicero immer wieder betont wurden, sollten nicht ignoriert werden.⁴

Davon abgesehen sind die Themen, die für die Sequenz „Die römische Republik“ ausgewählt wurden, ohne Frage zentral, neben den genannten Cato, Caesar mit der Piraten-Anekdote, Cicero und Catilina – Pompeius und der Piratenkrieg ist als Lesetext hinzugefügt. Auch die Sequenz zu Griechenland bietet zentrale und gut gewählte Themen, die zunächst anhand von Odysseus und den Sirenen, Orpheus, Dionysos und Silenos den griechischen Mythos als Welterklärung thematisiert (Daedalus und Ikarus folgen noch als Lesetext) und sodann zur Philosophie überleitet mit dem Beispiel Diogenes und Alexander, der wiederum die Gelenkstelle zur nächsten Sequenz darstellt, dem Wachstum des römischen Reiches, die mit Scipio und Hannibal, Syrakus und Archimedes, der Varusschlacht sowie Verres und der Diana von Segesta als Lesetext auch hier wesentliche Themen problematisierend behandelt. Im dritten Band wird zunächst die frühe Kaiserzeit thematisiert – Augustus, Nero, Vesuvausbruch –, sodann mit dem christlichen Rom, dem Mittelalter und der Frühen Neuzeit auch der Aspekt der „Latinität als Metapher für europäische Kontinuität“⁵ gewürdigt. Indem die anschließenden Beispiele für die Arbeit mit Originaltexten an die Themen der letzten Sequenz anknüpfen, wird ein durchdachter Übergang von den Kunsttexten des Lehrbuches zu den Originalen eröffnet.

Insgesamt zeigt *Pontes* also einen sehr überlegt konzipierten Werkaufbau und wird damit m. E. seinem Programm gerecht, das durch die Wahl des Namens und die gelungene

Umschlaggestaltung, die moderne Schulkinder und antike Architektur über einer Brücke aus oder in die Antike zeigt, zum Ausdruck gebracht wird, den Schülerinnen und Schülern mit interesseweckenden Texten vielfältige Brücken in die römische Antike zu bieten, die eine solide Grundlage für weitere Übergänge in die Originallektüre gewährleisten.

Anmerkungen:

- 1) Zu diesem Konzept und umfangreichen Beispielen aus der Topographie des antiken Rom cf. Felix Mundt (Hg.), Kommunikationsräume im kaiserzeitlichen Rom, Berlin/Boston 2012, passim.
- 2) Zu den vielfältigen Aspekten dieser Diskussion cf. die grundlegenden Beiträge in: Fritz Graf (Hg.), Mythos in mythenloser Gesellschaft. Das Paradigma Roms, Colloquium Rauricum Bd. 3, Stuttgart/Leipzig 1993.
- 3) Grundlegend zu den Bildungszielprämissen und den sich daraus ergebenden Anforderungen an Schüler und Lehrbücher cf. Wieland Richter, Altsprachlicher Unterricht am Beginn des 21. Jahrhunderts. Konzentration und Öffnung, AU 49, Heft 5, 2006, 2-10.
- 4) Cf. Bernhard Linke, Die römische Republik von den Gracchen bis Sulla, Darmstadt 3 2015.
- 5) Richter (s. Anm.3), S.4.

KATJA SOMMER

Klaus Bringmann, Im Schatten der Paläste. Geschichte des frühen Griechenlands. Von den Dunklen Jahrhunderten bis zu den Perserkriegen, München 2016 (C.H. Beck), EUR 29, 95 (ISBN: 978-3406697166).

Wer die zahlreichen Publikationen des emeritierten Althistorikers kennt, die sich bei aller wissenschaftlichen Fundiertheit in Sprache, Stil und Darstellung an ein Publikum wenden, das die fachwissenschaftliche Gemeinde weit überschreitet, der erwartet bei seinem „nach menschlichem Ermessen letzten Buch“ (11) ebendies: eine fundierte, in sich

geschlossene, ansprechend formulierte Darstellung der Geschichte Griechenlands „von den dunklen Jahrhunderten bis zu den Perserkriegen.“ Er wird letztlich nicht enttäuscht. Bringmann (B.) unterteilt sein Buch in 10 Abschnitte, „Voraussetzungen“ (19-53), die „Welt Homers und Hesiods“ (55-101), „Migration“ (103-159), „Staatenbildung“ (161-253), den „Kampf um die Freiheit“ (255-315), die „Wissenskultur der spätarchaischen Zeit“ (317-343) und einen „Rückblick und Ausblick (347-360), und beschließt es mit Hinweisen zu Quellen und weiterführender Literatur (361-389), dem Verzeichnis der Quellenzitate (391-398) und einem Personenregister (399-412). Dabei sind die einzelnen Teile ihrerseits noch einmal in einzelnen Kapitel strukturiert.

Methodisch möchte B. sich insofern von „traditionellen Erzählungen“ abgrenzen, indem er sich „anhand der Quellen der Epoche auf die Darstellung der Zeitverhältnisse und ihres Wandels“ konzentriert (11). Diesem Vorgehen bleibt er durchweg treu, und es ist stets von Neuem geradezu spannend, wie B. von den vorgelegten Passagen schlüssig die Zeitverhältnisse und ihren Wandel ableitet. Dies gilt insbesondere für die Welten Homers und Hesiods, der Migration und griechischen Kolonisation des Mittelmeeres und der Staatenbildung in Sparta und Athen (19-253): Hier entfaltet B. ein tiefgreifendes Verständnis für die Zusammenhänge und kann sie erwartungsgemäß verständlich und anschaulich dem Leser nahebringen. Dabei geht er von den geographischen Verhältnissen als grundlegender Voraussetzung für die Entwicklung einer Adelsgesellschaft mit einem Führer an der Spitze, für die Migration aufgrund der Raumnot im kleingliedrigen griechischen Mutterland und für die Folgen der kulturellen Auseinandersetzung mit den anderen Anrainern des Mittelmeers

aus. Insbesondere die ersten beiden Linien der griechischen Geschichte werden bis zum „Freiheitskampf der Griechen gegen die Perser“ konsequent fortgeführt. Dass sich damit in den unterschiedlichen Kapiteln Wiederholungen einstellen, weil dieselben Voraussetzungen (z. B. die fehlende Effektivität beim Ackerbau) Auswirkungen sowohl auf die innere gesellschaftlich politische Entwicklung (z. B. Athens/Spartas) als auch auf die Kolonisation oder Expansion (z. B. Schwarzes Meer/Messenien) haben, ist vielleicht sprachlich gesehen nicht sonderlich ansprechend, liegt aber in der Natur der Sache und hat durchaus einen mimetischen Effekt. Die Entwicklung also der griechischen Gemeinden – aufgrund der Quellenlage ergibt sich zwangsläufig im Verlauf des Buches ein Schwerpunkt auf die Poleis Sparta und Athen – stellt B. bis zum „Kampf um die Freiheit“ in stupendem Wissen und klarer Struktur eindrucksvoll dar. Wer auf diesem Weg sich dem archaischen Griechenland vom 8. bis 6. Jahrhundert v. Chr. nähern will, erfährt ein abgerundetes Bild vom Zusammenspiel geographischer Grundlagen, Handelskontakten, wirtschaftlichen oder auch technischer Entwicklungen (z. B. Entwicklung des Geldes als Zahlungsmittel, neue Schildhalterung) und ihren politisch gesellschaftlichen Auswirkungen (die agonale Mentalität des Adels, Einflussnahme des „Volkes“, Position eines (aristokratischen) Anführers). Problematisch ist der etwas bemüht Aufmerksamkeit erheischende Titel: Es wird durchweg nicht klar, warum diese Entwicklung „im Schatten der Paläste“ stattgefunden haben soll. Im Gegenteil bringt B. klar zum Ausdruck, dass diese Entwicklung sich unter niemandes Scheffel stellen müsste, und von der untergegangenen minoischen Palastkultur ist nahezu nur in den einleitenden Kapiteln die Rede. Schatten jedenfalls wirft sie nicht.

Vor diesem Hintergrund entwirft B. deutlich das Bild Spartas als der griechischen Vormacht vor den Perserkriegen. Dabei verhehlt B. nicht seine moralische Abneigung gegen das Heloten-system, die angesichts der nüchternen Distanz, die ansonsten das Buch angenehm prägt, etwas stutzig macht, aber auch durchaus sympathisch ist. Auch am Beispiel Spartas kann B. musterhaft das aristokratische Kräfteressen zwischen ambitionierten Königen Spartas und der Adelsgemeinschaft nachvollziehen, das letztendlich zu einer Einhegung der Könige und einer Stärkung der aristokratischen Elite führt. Dieses Muster lässt sich aufgrund der vergleichsweise guten Quellengrundlage bei Sparta gut nachvollziehen. Dass diese agonale Mentalität der aristokratischen Führungsschicht letztlich auch in den anderen Polis zu vergleichbaren Konflikten mit allerdings anderen Ergebnissen führt, führt B. immer wieder vor Augen, insbesondere am Beispiel Athens.

Klar macht B. nämlich deutlich, dass die solonischen Reformen keinen politischen Impetus in dem Sinne hatten, dass Solon die politischen Strukturen Athens ändern wollte, geschweige denn die Demokratie vorbereitet hat. B. lässt als Quellengrundlage nur zeitgenössische Texte zu, insbesondere natürlich die Gedichte Solons selbst, die Stilisierung zum Archegeten der attischen Demokratie schreibt er den Bemühungen des vierten Jahrhunderts v. Chr. zu. Da der Leser in den ersten Kapiteln intensiv zu den sozialen Problemen infolge der Überbevölkerung, des archaischen Erbrechts und der ineffektiven „Agrarwirtschaft“ in Griechenland insgesamt hingeführt wurde, ist die ausschließlich soziale Zielrichtung der solonischen Reformen schnell und schlüssig ersichtlich. Die timokratische Ordnung, die Solon als Neuerung zugeschrieben wird, erweist sich ebenso als

„Phantom“, da er letztlich nur eine schon gängige Praxis rechtlich kodifiziert hatte. Hier sieht B. ebenso wie den in den Reformen Drakons die herausragende Leistung Solons, der durch die Kodifikationen und fixierten Regelungen für alle Beteiligten einen rechtssicheren Raum geschaffen hatte. Hier oder später, als er die Reformen des Kleisthenes bespricht, wäre vielleicht doch der Hinweis darauf angemessen gewesen, dass damit die Grundlage für die *ισονομία* geschaffen wurde, für die Athener später ein signifikantes Merkmal der attischen Demokratie.

„Trotz des Fortschritts in der Rechtskultur, den die Gesetzeswerke Drakons und Solons gebracht hatten, blieb die Gefahr der Machtergreifung eines Tyrannen virulent“ (228). Auch hier zeigt sich, dass diese Reformen durchaus als ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Demokratie gesehen werden können. B.'s Blick ist streng ausschließlich auf den chronologischen Rahmen gerichtet, eine solche Haltung dürfte ihm nach der Lektüre des Buches als Anachronismus gelten. Natürlich ist dies der Blick zurück, aufbauend auf einem differenzierten Demokratiebegriff, der erst am Ende des fünften und im Lauf des vierten Jahrhunderts entstand. Weder Solon noch Drakon dürften die politische Mitsprache des *δημος* auch nur in Erwägung gezogen haben, aber doch ging es ihnen um die Einhegung aristokratischer Machtexzesse. Ihre Besprechungen Reformen waren ein wichtiger Schritt dahin, die Macht des Adels zu beschneiden, auch wenn die agonale Mentalität der Führungsschicht nicht durch einen derart punktuelle Maßnahmen beendet werden konnte. Innerhalb dieses konfliktträchtigen Rahmens ist die Tyrannis des Peisistratos eine durchaus schlüssige Entwicklung: Die griechischen Tyrannen „verkörperten geradezu das Ideal dieser Gesellschaft, immer und überall der

erste zu sein und an Macht und Reichtum alle Standesgenossen zu übertreffen“ (236). Etwas befremdlich erscheint im diesem Zusammenhang der nahezu völlige Verzicht auf die Darstellung der Panathenaien; es dürfte unstrittig sein, dass Peisistratos selbst der Stifter dieser Spiele gewesen ist, aber ebenso unstrittig dürfte sein, dass er sie maßgeblich geprägt und gefördert hat, um die lokalen Feste in der attischen Polis zu schwächen und damit den Einfluss der aristokratischen Familien zu Gunsten eines gemeinschaftlichen Festes zurückzudrängen. Auf religiöser Ebene ist Peisistratos ebenso vorgegangen wie später Kleisthenes auf politischer: B. zeigt eindrucksvoll auf, dass die Phylenreform des Kleisthenes eben sowenig einem demokratischen Bewusstsein entsprungen ist wie Solons Reformen. Kleisthenes brach durch das rein formale Gefüge den politischen Einfluss der Adelsfamilien und sicherte durch den Zuschnitt entscheidender Phylen den Einfluss seiner Familie der Alkmaeoniden. Seine „ingeniöse Idee“ (245), das Volk als ganzes im Kampf gegen seinen adeligen Gegner Isagoras einzubinden, sollte wie bekannt einschneidende Folgen haben, die weit über das von Kleisthenes Bezweckte hinausgingen.

Bis hierhin besticht das Werk erwartungsgemäß durch das stupende Wissen aber eben auch durch die Fähigkeit, die unterschiedlichen Linien von ihrem Anfang her immer wieder aufzugreifen und in den konkreten Fällen (Athen/Sparta) zu einem schlüssigen und anschaulichen Bild zusammenzuführen.

Mit dem „Kampf um die Freiheit“ erfährt das Buch einen befremdlichen Bruch. Dies beginnt schon im Titel, da B. nicht müde wird zu betonen, dass es der viel beschworene eindeutig simple Kampf um die Freiheit eben nicht gewesen ist. Die Ausgangssituation für

die Perserkriege war nach seinen Ausführungen wesentlich komplexer und weniger eindeutig, insbesondere für die Athener, deren Gesandte 508/7 v. Chr. durchaus bereit gewesen waren, sich den Persern zum Schutze vor Sparta und Isagoras zu unterwerfen (273f.). Auch Spartas Haltung war durchaus nicht so antipersisch, wie der Titel anklingen lässt. Das Hauptproblem dieses Kapitels aber liegt in der Darstellung, die jetzt fast ausschließlich deskriptiv ist. Während sich zuvor Zusammenhänge ergaben, politische, soziale wie wirtschaftliche Prozesse verständlich wurden, wird jetzt vornehmlich Ereignisgeschichte abgehandelt. Das ist nicht uninteressant, aber dürfte sich so auch anderswo finden und vielleicht sogar ansprechender. Dies gilt noch mehr für den Abschnitt über die „Wissenskultur der spätarchaischen Zeit“, in dem unter Bezug auf einschlägige Passagen der Vorsokratiker geradezu lexikalisch ebendiese Vorsokratiker abgehandelt werden, obwohl sich gerade hier zahlreiche Verbindungen zu

den Voraussetzungen für das archaische Griechenland ergeben: Warum sind es zunächst gerade Gelehrte aus den griechischen Ablegern in Kleinasien und Süditalien, die das frühere Weltbild in Frage stellen? Besteht ein Zusammenhang zwischen der Aggression, mit der gerade Athen gegen solche Denkansätze vorging (Anaxagoras), und den aristokratischen Konflikten zwischen Peisistratiden und Anhängern der kleisthenischen Reform? Warum gibt es überhaupt keine Ansätze oder Nachrichten über derartige Auseinandersetzungen aus Sparta? Dieses Kapitel erscheint geradezu als Appendix, es wäre wohl besser gewesen, es auch als solche zu deklarieren.

Dennoch: Wer einen tiefgreifenden Einblick in das archaische Griechenland erhalten will, dem sei dieses Buch nachdrücklich empfohlen. Es mag nach „menschlichem Ermessen das letzte“ B's sein. Es wäre sehr bedauerlich, wenn dem wirklich so wäre.

BENEDIKT SIMONS

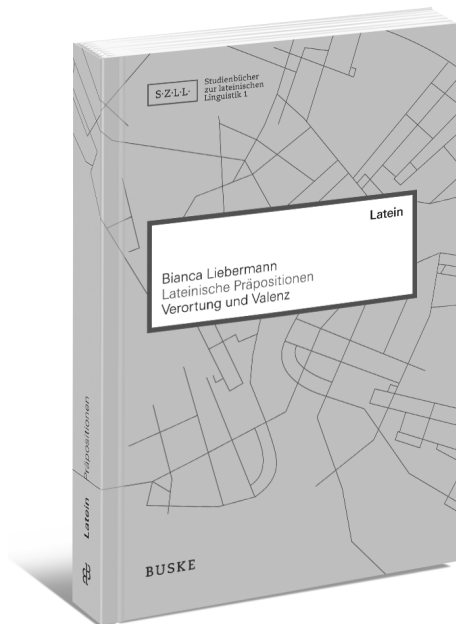
Studienbücher zur lateinischen Linguistik (SZLL)

Herausgegeben von Roland Hoffmann und Bianca Liebermann



Diese Reihe versteht sich als Forum für Arbeiten, die die lateinische Sprache im Kontext moderner Linguistik betrachten. Ihr Ziel ist es, die interdisziplinäre, sich wechselseitig bereichernde Zusammenarbeit von Klassischer Philologie und Linguistik zu fördern und Kernthemen der lateinischen Sprache und ihrer Vermittlung zu bearbeiten, die für Universität und Schule gleichermaßen interessant sind.

Band 1

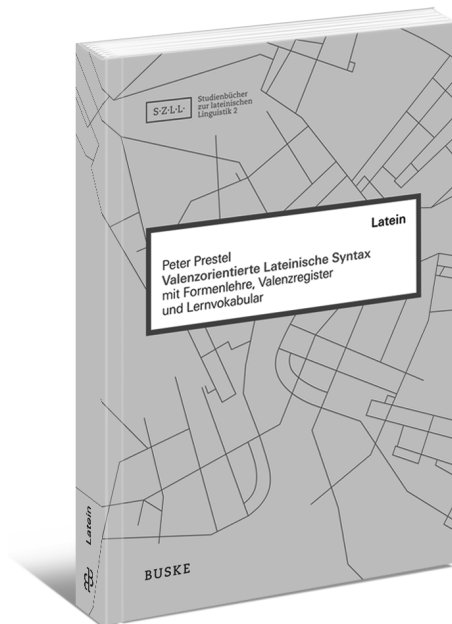


Bianca Liebermann
**Lateinische
Präpositionen**
Verortung und Valenz

Für Schüler der Oberstufe,
Studierende und Dozenten

Sofort erhältlich
Euro 26,90
978-3-87548-740-4
2016. X, 290 Seiten

Band 2

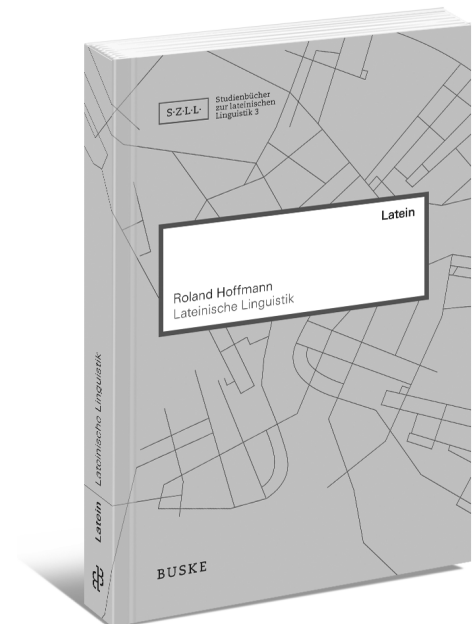


Peter Prestel
**Valenzorientierte
Lateinische Syntax**
mit Formenlehre, Valenzregister
und Lernvokabular

Für Schüler der Oberstufe,
Studierende und Dozenten

Sofort erhältlich
Euro 26,90
978-3-87548-764-0
3., überarbeitete Auflage
2016. XI, 314 Seiten

Band 3



Roland Hoffmann
Lateinische Linguistik
Morphosyntax und Syntax
in einzelsprachlicher und
typologischer Perspektive

Für Studierende,
Dozenten, Latinisten
und Linguisten

Erscheint im Herbst
Ca. Euro 26,90
978-3-87548-765-7
2017. Ca. 320 Seiten

Auch als eBooks erhältlich! Gedruckte Ausgaben kartoniert und fadengeheftet.

Die Zeitschrift **FORUM CLASSICUM** setzt das von 1958 bis 1996 in 39 Jahrgängen erschienene „Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes“ fort. – Erscheinungsweise vierteljährlich. Die im FORUM CLASSICUM veröffentlichten Beiträge sind im Internet unter folgender Adresse abrufbar: <http://www.altphilologenverband.de>

Herausgeber: Der Vorsitzende des Deutschen Altphilologenverbandes: <https://www.altphilologenverband.de>
OStD Hartmut Loos, Am Roßsprung 83, 67346 Speyer, Tel. 06232-854217, E-Mail: info@altphilologenverband.de

Schriftleitung (Forum Classicum und Pegasus-Onlinezeitschrift): Prof. Dr. Stefan Kipf, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Klassische Philologie/Didaktik der Alten Sprachen, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, E-Mail: stefan.kipf@staff.hu-berlin.de

Die gemeinsame **Redaktion** des Forum Classicum und der Pegasus-Onlinezeitschrift gliedert sich in folgende Arbeitsbereiche:

1. **Schriftleitung, Berichte und Mitteilungen, Allgemeines:** Prof. Dr. Stefan Kipf (s. o.);
2. **Didaktik:**
Dr. Anne Friedrich, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Seminar für Klassische Altertumswissenschaften, 06099 Halle (Saale), E-Mail: anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
OStD Michael Hotz, Wilhelmsgymnasium München, Schulpavillon, Oettingenstr. 78, 80538 München, E-Mail: michael.hotz@wilhelmshgymnasium.muenchen.musin.de
3. **Fachwissenschaft:**
Prof. Dr. Markus Schauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Klassische Philologie, 96045 Bamberg, E-Mail: markus.schauer@uni-bamberg.de
4. **Schulpolitik:**
OStR i.K. Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: kontakt@benediktsimons.de
5. **Personalia, Varia:**
OStD Hartmut Loos (s.o.)
6. **Rezensionen:**
StD Dr. Dietmar Schmitz, Am Veenteich 26, 46147 Oberhausen, E-Mail: monikaunddietmar@gmx.de
7. **Zeitschriftenschau Fachwissenschaft:**
Jun.-Prof. Dr. Stefan Weise, Bergische Universität Wuppertal, Klassische Philologie, Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal, E-Mail: weise@uni-wuppertal.de
8. **Zeitschriftenschau Fachdidaktik:**
Dr. Roland Granobs, Nordhauser Str. 20, 10589 Berlin, E-Mail: granobs@aol.com
StD i.R. Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, E-Mail: 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 Griechische und Lateinische Philologie, Platz der Universität 3, 79085 Freiburg, E-Mail: franziska.eickhoff@yahoo.de

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

Autoren dieses Heftes (siehe Impressum, ferner):

Dr. Walter Burnikel, Joseph-Haydn-Straße 18, 66125 Saarbrücken (Dudweiler)

Dr. Burkard Chwalek, Dromersheimer Chaussee 31 b, 55411 Bingen

Manfred Glock, Studiendirektor i. R., Von-Freyberg-Straße 20, 87629 Füssen, *m.e.glock@web.de*

Prof. Dr. Friedrich Maier, Mitterlängstr. 13, 82178 Puchheim

Prof. Dr. Markus Schauer, Institut für Klassische Philologie und Philosophie,

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, An der Universität 5, 96045 Bamberg

Dr. Wolfgang Schibel, Friedrichsfelder Str. 17, 69123 Heidelberg, *wolfgang.schibel@gmail.com*

Dr. Katja Sommer, Hohenzollernstr. 10, 30161 Hannover

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 die Bundesvorsitzende. 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. Christoph Sauer
Landesgymnasium für Hochbegabte
Universitätspark 21
73525 Schwäbisch-Gmünd
choxys@web.de
- 2. Bayern**
StD Harald Kloiber
Pfalzgrafenstr. 1e
93128 Regensburg (Oberpfalz)
Tel.: (0 94 02) 76 52
harald.kloiber@t-online.de
- 3. Berlin und Brandenburg**
Prof. Dr. Stefan Kipf
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Klassische Philologie
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Tel.: (030) 2093 70424
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**
OStDin 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
- 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**
Georg Ehrmann
Albert-Schweitzer-Gymnasium
Martin-Luther-Straße 5
67657 Kaiserslautern
- 11. Saarland**
StR'in Christiane Siewert
Sulzbachtalstr. 194
66280 Sulzbach
Tel. (0 68 97) 6 45 51
christianesiewert@gmx.de
- 12. Sachsen**
Dieter Meyer
Arltstr. 8
01189 Dresden
Tel.: (03 51) 3 10 27 61
ud-mey-dd@t-online.de
- 13. Sachsen-Anhalt**
Dr. Anne Friedrich
Inst. für Altertumswissenschaften (MLU)
Universitätsplatz 12
06108 Halle/ Saale
Tel.: (0345) 55 24 010
anne.friedrich@altertum.uni-halle.de
- 14. Schleswig-Holstein**
OStD Rainer Schöneich
Kieler Gelehrtenschule
Feldstr. 19
24105 Kiel
Tel. priv.: (04 31) 31 16 72
r.i.schoeneich@t-online.de
- 15. Thüringen**
Gerlinde Gillmeister
Humboldtstraße 7
07743 Jena
Tel. priv. (0 36 41) 55 12 90
g.gillmeister@web.de

(Stand: Juni 2017)



Pontes – das neue Lateinlehrwerk

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

www.klett.de/pontes



**3-bändig oder
als Gesamtband**

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



Klett

BUCHNERS

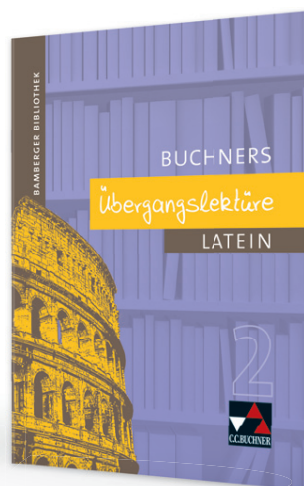
Übergangslektüren

U4: Anzeige Buchner 4c

LATEIN



**Buchners
Übergangslektüre 1**
ISBN 978-3-7661-5157-5,
48 Seiten, € 10,80
Thema: Wer bin ich?



**Buchners
Übergangslektüre 2**
ISBN 978-3-7661-5158-2,
48 Seiten, € 10,80
Thema: Ich und die anderen



**Buchners
Übergangslektüre 3**
ISBN 978-3-7661-5159-9,
48 Seiten, € 10,80
Thema: Grenzen erproben



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