

# FORUM CLASSICUM

# 2018

ZEITSCHRIFT FÜR DIE FÄCHER LATEIN UND  
GRIECHISCH AN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

- W. Stroh: Humanismus – ein Schlagwort aus München  
Chr. Wurm: Der Principe Machiavellis  
H.-J. Schulz-Koppe: Latein als Brückenfach  
Steven F. Wosniack: Vom Mythos der ansprechenden Gestaltung  
lateinischer Lehrbücher

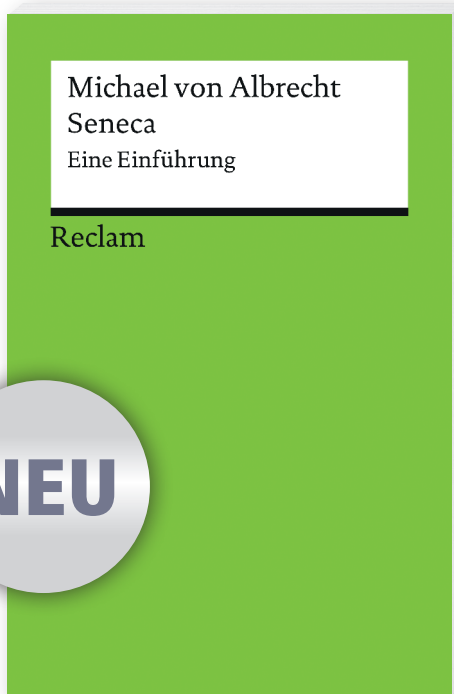
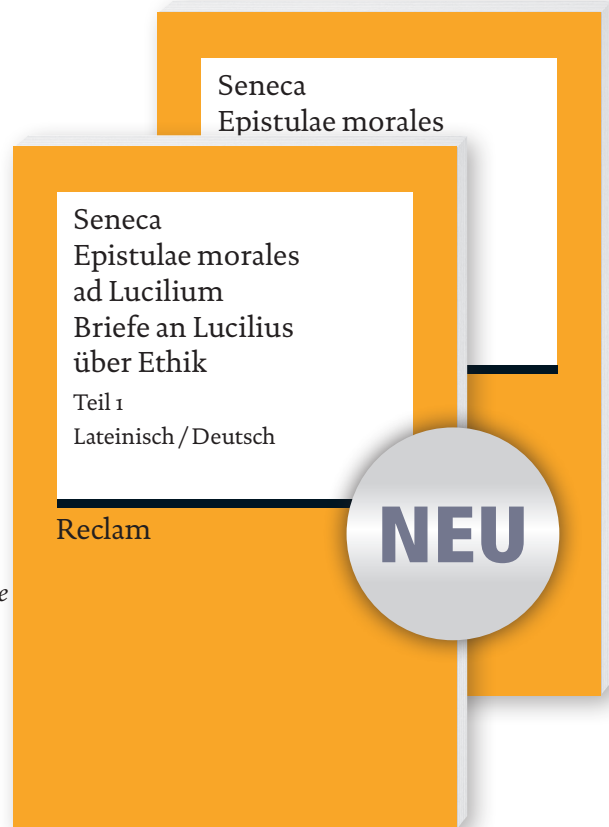


# Seneca in Reclams Universal-Bibliothek

In seinem Hauptwerk vermittelt Seneca die Regeln für ein rechtes Leben gemäß der Stoa. Die zweisprachige Gesamtausgabe in zwei Bänden enthält alle 124 Briefe.

1450 S. · € 26,00  
ISBN 978-3-15-019522-2

*U2: Anzeige*



Die zentralen Themen in Senecas Werk, vor allem die in den Briefen an Lucilius. Didaktische Mittel sowie sprachliche und stilistische Besonderheiten werden an konkreten Textbeispielen veranschaulicht.

362 S. · € 12,80  
ISBN 978-3-15-017691-7

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

# Reclam

# Editorial

Stefan Kipf hat wegen beruflicher Verpflichtungen – wie im FC 4/2017 angekündigt – die Schriftleitung des Forum Classicum zum Ende des Jahres 2017 abgegeben. Ein großes Dankeschön an Stefan Kipf für die qualitativ hochwertige Redaktionsarbeit in den letzten beiden Jahren. Wir freuen uns, dass Stefan Kipf die Herausgabe der PegasusOnline-Zeitschrift weiterhin betreuen wird.

Die Herausgabe des *Forum Classicum* übernimmt die im Jahr 2015 gegründete Arbeitsgruppe Zeitschriften, konkret im Jahr 2018 Markus Schauer (Heft 1), Hartmut Loos (Heft 2), Benedikt Simons (Heft 3) und Anne Friedrich (Heft 4). Schön, dass es nahtlos weitergeht. Herzlichen Dank für die schnelle, einvernehmliche Regelung.

Die Zusammenarbeit im Arbeitskreis ist sehr ergiebig und harmonisch. Dafür möchte ich mich bei Markus Schauer, Benedikt Simons und Anne Friedrich, aber auch bei Michael Hotz, Dietmar Schmitz, Stefan Weise, Roland Granobs und Josef Rabl herzlich bedanken. Ebenso hat sich die Zusammenarbeit mit Rüdiger Hobohm (Layout und Satz) sowie mit Franziska Eickhoff (Anzeigenverwaltung) sehr bewährt, auch ihnen ein dickes Dankeschön.

Allen Leserinnen und Lesern wünsche ich auch im Jahr 2018 viel Vergnügen bei der Lektüre des *Forum Classicum*.

HARTMUT LOOS

Das erste Heft des Jahres 2018 bietet zwei Schwerpunkte: einen neuzeitlichen und einen fachdidaktischen. Den Anfang macht der bekannte Münchener Latinist Wilfried Stroh mit einem Beitrag über den bedeutenden Neuhumanisten Friedrich Niethammer, der bisweilen neben dem großen Humboldt zu Unrecht weniger wahrgenommen wird. Christoph Wurm entführt uns in die Zeit des Renaissance-Humanismus und vergleicht zwei staatsphilosophische Werke, die beide in gewisser Weise Fürstenspiegel sind: den *Principe* Machiavellis und Ciceros *De officiis*. Den fachdidaktischen Schwerpunkt bestreiten Hans-Jürgen Schulz-Koppe, der sich der wichtigen Thematik annimmt, wie das Fach Latein eine Brücke zwischen Erst- und Zweitsprachenkompetenz herstellt und damit auch für Schülerinnen und Schüler ndH ein großes Potential bietet, und Steven Wosniack, der objektivierbare Kriterien einer ansprechenden Gestaltung eines Lehrbuchs diskutiert. – Ich möchte mich an dieser Stelle Hartmut Loos anschließen und gleichfalls Stefan Kipf, meinem geschätzten Kollegen und langjährigen Freund nicht nur dafür danken, was er für das *Forum* geleistet hat, sondern für das Fach Latein überhaupt.

MARKUS SCHAUER

Wilfried Stroh	Humanismus – ein Schlagwort aus München	4
Christoph Wurm	<i>De principatibus</i> – der <i>Principe</i> Machiavellis und Ciceros <i>De Officiis</i>	13
Hans-Jürgen Schulz-Koppe	Latein als Brückenfach	20
Steven F. Wosniack	Vom Mythos der ansprechenden Gestaltung lateinischer Lehrbücher – ein Objektivierungsversuch	25
	Zeitschriftenschau	40
	Besprechungen	45
	Impressum	64
	Autorinnen und Autoren des Heftes	65
	Adressen der Landesverbände	66

## Aufsätze

### Humanismus – ein Schlagwort aus München

Festvortrag zum 20-jährigen Jubiläum  
des Arbeitskreises Humanistisches Gymnasium e. V.  
in Anwesenheit von Staatsminister Dr. Ludwig Spaenle  
am 6. Oktober 2017 gehalten in der Glyptothek München

„Wohl dem, der seiner Väter gern gedenkt!“  
Zwanzig Jahre alt ist unser Arbeitskreis Humanistisches Gymnasium, aber mehr als zehn mal so alt ist der Patron, dem wir unseren ersten und prägenden Namen verdanken: Humanistisches Gymnasium. Wo kommt er her? Mit dem Wort Gymnasium, γυμνάσιον, stehen wir in der griechischen Weltkultur: Und ebenso scheint der Humanismus uns in der Welt des Römertums zu verankern: *humanismus*, *humanismi*, das ließe sich sogar deklinieren und Cicero in den Mund legen. Aber dem ist leider nicht so. Jeder sprachwissenschaftlich Gewitzte merkt, dass kein lateinisches Wort auf -ismus enden darf, vielmehr ist diese Endung den Griechen vorbehalten; so dass man korrekt vom Hellenismus (ἑλληνισμός) oder auch vom bayerischen Philhellenismus (dem Vater dieser Glyptothek, der von Staatsminister Spaenle ins Licht gesetzt wurde)<sup>1</sup> sprechen darf. So ist unser Humanismus ein sprachlicher Kentaur: der Vorderleib ein Römer, das Hintergestell hellenisch. Mit dieser graecoromanischen Halbrossnatur steht er, wie Sie alle wissen, nicht allein. Das sprachlich weniger sensible 18. Jahrhundert und dann das 19. Jahrhundert haben eine Reihe solcher Zwitterbildungen hervorgebracht: den Kapitalismus, Liberalismus, Kommunismus usw. – wobei ohne Zweifel die altgriechische Endung der jeweiligen Sache ein höheres Prestige verleihen sollte.

Dabei hat unser Humanismus an Beliebtheit längst alle Konkurrenten übertroffen. Kommunismus wie Liberalismus und all die anderen haben Gegner und Befürworter. Nicht so der Humanismus: Ihn finden so gut wie alle gut, schön und lobenswert (mit der Ausnahme von ein paar philosophischen Quertreibern). In der alten DDR war es geradezu eine feste Formel: „Wir sind doch alle für den Humanismus“. Dieser schöne Satz war aber nicht im Sinne unseres Vereins gemeint, sondern diente dazu, Abweichler von der angeblich humanistischen Parteilinie zur Raison zu bringen. Denn sogar laut Verfassung, Art. 18, bekannte sich die DDR zu „humanistischen Werten“ und schützte die sozialistische Kultur, „die dem Humanismus dient“. Andere Ziele als unser Arbeitskreis verfolgt auch etwa der Humanistische Verband Deutschland, der seit Ende der DDR die gute, alte Jugendweihe, der sich einst nur wenige wie Angela Merkel entziehen konnten, erfolgreich wiederaufleben lässt: Immerhin 25.000 14-jährige werden in der Bundesrepublik pro Jahr zwar nicht mehr zu Sozialisten, aber zu Humanisten geweiht. Auch in München.

Schon dieses Beispiel lässt uns ahnen, woher die allgemeine Begeisterung für den Humanismus kommt. Humanismus ist darum so beliebt, weil sich jeder dabei ein bisschen etwas anderes denken kann, wobei die verschiedenen Auffassungen immerhin durch das eine verbunden

werden, dass sie es, der Etymologie gemäß, irgendwie mit dem Menschen zu tun haben. Da denkt der eine an das Aufblühen von Literatur und Wissenschaften im 15. und 16. Jahrhundert: Humanismus als Teil der Renaissance, Leonardo da Vinci, Erasmus, Reuchlin usw. Das finstere Mittelalter ist vorbei, der Mensch steht wieder im Mittelpunkt: Humanismus! Andere wiederum, vor allem in den angelsächsischen Ländern, denken bei „*humanism*“ an die mit Renaissance, Reformation und Aufklärung begonnene Loslösung von der Bevormundung des Menschen durch Theologie und Kirche: Humanismus wird dann so viel wie Atheismus. So war es vor anderthalb Jahrzehnten die Humanistische Union, die Konrad Riegenmann, Vorkämpfer gegen die Kruzifixe in bayerischen Klassenzimmern, mit einem hochdotierten Preis auszeichnete. Aber noch mehr Menschen denken beim Wort Humanismus natürlich an Ärzte ohne Grenzen, an Mutter Teresa und Albert Schweitzer, „Genie der Menschlichkeit“. Weiteres ließe sich aufzählen. *Paene quot homines tot humanismi*. Humanismus ist ein echtes Schlagwort.

Das hat schon 1960 der scharfzüngige Romanist Ernst Robert Curtius festgestellt: „Wie schattenhaft heute schon der Begriff Humanismus geworden ist, ersieht man daraus, daß sich die meisten Leute nichts Bestimmtes mehr darunter vorstellen können. In der ersten Nachkriegsphase – vom Waffenstillstand zum Währungsschnitt – wurden wenige Schlagwörter in der öffentlichen Diskussion so abgegriffen wie Humanismus. Hinz und Kunz gaben vor, das Publikum damit beliefern zu können.“ Das kam natürlich daher, dass man sich nach 1945 rasch von der Nazizeit mit ihrer barbarischen Polemik gegen „Humanitätsduselei“ absetzen wollte. Dabei hatte sogar Adolf Hitler sich in

„Mein Kampf“, was die Schulbildung anging, ausdrücklich zu den „humanistischen Fächern“ bekannt. Nicht einmal dieser inhumanste aller Mörder konnte sich also dem Zauber des Worts Humanismus ganz entziehen. Und ausgerechnet Curtius schien diesem Unhold auch noch zu sekundieren, als er, um seine Bildung zu demonstrieren, einmal sagte: Humanität habe mit Humanismus ebensoviel zu tun wie Gustav mit Gasthof. Lustig, aber gefährlich.

Was aber *i s t* der Humanismus? Auch Curtius lehrt es uns nicht, und niemand kann es uns lehren; vielmehr gilt hier, was der weise Aristoteles in solchen Fällen zu sagen pflegte: *πολλαχῶς λέγεται*, das Wort wird nun einmal mit verschiedenen Bedeutungen gebraucht. Wohl aber können wir feststellen, wo man die ursprüngliche Bedeutung zu suchen hat. Wer hat diesen Begriff geprägt: Wer ist der *πρῶτος εὐρετής*? Für diesen Ehrentitel werden heute verschiedene ältere Philosophen vorgeschlagen, etwa Thales von Milet, weil er gesagt haben soll: „Erkenne dich selbst“ (d. h. dass du nur ein Mensch bist), oder Protagoras von Abdera, dessen Satz „Der Mensch ist das Maß aller Dinge“ bis heute in aller Munde ist („Im Fußballtor ist Manuel Neuer das Maß aller Dinge“, hörte ich kürzlich); aber diese Urväter haben mit der Vokabel natürlich nichts zu tun. Sie stammt nicht aus Griechenland oder Rom, sie stammt aus dem Herzen von Bayern, aus unserem München, sie wurde geboren mehr als zwanzig Jahre vor dieser Glyptothek, mehr als zehn Jahre vor dem Ausbruch des Philhellenismus; ja sie ist sogar zwei volle Jahre älter als die berühmteste aller Münchener Erfindungen, das Oktoberfest.

Ihr Schöpfer, Friedrich Immanuel Niethammer, war allerdings kein Münchener, sondern ein schwäbischer Landsmann von mir, pro-

testantischer Theologe und Philosoph, der in Tübingen, dann in Jena studiert und gewirkt hat, wobei er sich mit so ziemlich allen Zelebritäten des damaligen deutschen Geisteslebens befreundete, Schiller und Goethe, Fichte, Hegel, Schelling und Hölderlin. Er wurde 1807 von Graf Montgelaß nach München berufen, als Schulrat im Innenministerium – wobei sein Tätigkeitsfeld partiell etwa dem eines heutigen Kultusministers entsprochen haben dürfte. Seine Hauptaufgabe war es nämlich, das bayerische Bildungswesen zu modernisieren, d. h. mit dem herrschenden von Berlin, Weimar und Jena bestimmten Zeitgeist in Einklang zu bringen. Schon ein Jahr später, 1808, erschien sein fundamentaler Bildungsplan (*Allgemeines Normativ*), nach dem fortan in Bayern unterrichtet wurde, und im selben Jahr, 1808, als theoretische Grundlegung dieser praktischen Schulordnung ein umfangreiches Buch, das ihn zumindest mit einem Wort seines Titels unsterblich machen sollte: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit*.<sup>2</sup>

Philanthropinismus, das war die von Niethammer bekämpfte Erziehungslehre vor allem eines Johannes Bernhard Basedow, der in seiner Musterschule *Philanthropin*, gegründet 1774 in Dessau, vor allem lebenspraktisch nützliche Kenntnisse vermitteln wollte. Ihm und seinen Gesinnungsgenossen, die andere Philanthropine bzw. ähnliche Schulen gründeten, setzte Niethammer sein Ideal einer allseitigen Geistesbildung, vor allem durch die alten Sprachen, d. h. eben den von ihm begrifflich neu geschaffenen *Humanismus* entgegen. Es ist evident, dass auf diesen Urhumanismus Niethammers die Benennung auch unseres Arbeitskreises Humanistisches Gymnasium letztlich zurückgeht; und so mag es schon darum angebracht sein, sich

bei Gelegenheit unseres Jubiläums gerade hier in München ein wenig mit dem Denken dieses heute weniger bekannten, aber doch wichtigen Vaters des Humanismus zu beschäftigen. Wie kam er dazu, das Studium von Griechisch und Latein gerade mit dem Namen Humanismus zu versehen?

Diese Verbindung stellt er keineswegs von Anfang an her. Vielmehr legt er sogleich an der Stelle, wo er die Vokabel einführt, Wert darauf, dass die Benennung des Humanismus nicht beschränkt sei auf die sogenannten *humaniora*, was ein seit der Renaissance gebräuchlicher, z. Zt. Niethammers schon etwas angestaubter Begriff für die Beschäftigung mit der antiken Literatur war. Vielmehr bezeichne er mit Humanismus „die ganze ältere Pädagogik überhaupt“ – Niethammer gibt sich also als Bewahrer eines guten Alten aus –, „deren Grundcharakter es immer war, mehr für die Humanität als für die Animalität des Zöglings zu sorgen.“ Die damals modische Pädagogik ziele nämlich auf das Tierische im Menschen, die alte auf das wirklich Menschliche. So müsste man eigentlich, sagt Niethammer, die neuere Richtung als Animalismus bezeichnen, aber Philanthropinismus – da will er höflich sein – sei doch „schicklicher“. Natürlich ist auch Philanthropinismus ein etwas maliziöser, polemischer Begriff: Nie hätte Basedow oder einer seiner Anhänger sich selbst als Philanthropinisten bezeichnet; sie waren Philanthropen, Menschenfreunde, und wenn sie ihre Schulen Philanthropinum nannten, so weniger, weil die Kinder darin menschenfreundlich behandelt wurden – immerhin hat der kinderliebe Basedow die Prügelstrafe abgeschafft –, als vor allem, weil die Schüler darin zu Menschenfreunden, Philanthropen erzogen werden sollten.

Davon liest man in Niethammers Kampfschrift wenig. Dafür errichtet er seine Pädagogik auf tieferem philosophischen Grund, als es wohl heute ein Erziehungswissenschaftler wagen würde. Nach einem Abriss der Geschichte der Pädagogik seit der Renaissance, über den noch kurz zu sprechen sein wird, gibt er uns ein anthropologisches Fundament seiner Auffassung. Die beiden Systeme der Erziehung, Humanismus und Philanthropinismus, beruhen nach ihm auf der doppelten Natur bzw. Bestimmung des Menschen. Der Mensch ist ein Doppelwesen: „Geist und Thier, Vernunft und Kunstverstand, Rationalität und Animalität“, und diesen beiden Seiten wären nun Humanismus und Philanthropinismus zuzuordnen. Das klingt zunächst nach klassischem Platonismus: der Mensch bestehend aus dem Körper, den er mit dem Tier gemeinsam hat, und dem Geist bzw. der unsterblichen Seele. So hat es Platon gelehrt; so haben es von ihm Augustin und die Kirchenväter übernommen. Aber Niethammer denkt doch etwas anders. Für Platon war der Körper ein Gefängnis der Seele, aus dem sie sich zu befreien hatte; und Pädagogik war, beflügelt vom platonischen Eros, ein solcher Weg der Befreiung, vom Irdischen zum Himmlischen. Von diesem körperfeindlichen Dualismus ist Niethammer ein gutes Stück entfernt. Als protestantischer, schöpfungsfreudiger Christ sieht er, dass „Geist und Thier“, „Rationalität und Animalität“ „in dem Menschen zu Einem wunderbaren Ganzen verknüpft sind“. Darauf müsse die Pädagogik Rücksicht nehmen. Das heißt, dass auch der Humanismus, der es mit dem geistigen Menschen zu tun hat, wenn er diese Doppelnatur nicht beachtet, des Guten zu viel tun kann, so dass er dann „von dem Vorwürfe der Einseitigkeit und Ueberspannung nicht freigesprochen werden kann“. Mit Paulus

im 1. Korintherbrief ruft Niethammer solchen übereifrigen Humanisten zu: „Wisset, dass euer Leib ein Tempel des heiligen Geistes ist“.

„Unendlich viel größer“ ist der Schaden durch Einseitigkeit natürlich, wenn der Erzieher, unter Hintansetzung des Geistes, „den Menschen als bloß animale Natur betrachtet“. Dann nämlich wird die Humanität des Menschen zur Bestialität verbildet. Und eben dies leistet der „Philanthropinismus“, der nur das Sichtbare für real hält, den Geist dagegen zwar nicht gerade leugnet, ihm aber nur die dienende Aufgabe zubilligt, die Zukunft zu planen und überhaupt „das Leben [...] möglichst angenehm zu machen“. In diesem Ungeist erziehen Eltern ihre Kinder, wenn sie ihnen z. B. Kinderbücher vorlegen, worin statt Märchengestalten nützliche Dinge wie „Messer, Scheere, Nadel“ abgebildet sind, die die Kinder auch sonst früh genug kennen lernen. Diese Philanthropinisten bieten keine Bildung der Vernunft, sondern eine „Bildung bloß des Kunstverstands“, den Niethammer schon eingangs auf die Seite der „Thierheit“ gerückt hat. Schwerlich zu Recht, scheint mir.

So kommt Niethammer im dritten, wichtigsten Teil seines Werks zu den verschiedenen Erziehungsgrundsätzen, von denen Humanismus und Philanthropinismus „in einer veredelten Gestalt“ (wir würden sagen: idealtypisch vereinfacht) geleitet werden. Und hier finden wir Gedanken, die nun doch interessant und diskutierenswert sind. In einer übersichtlichen Schautafel legt er *more geometrico* unter 3 mal 4 Gesichtspunkten – Humanismus links, Philanthropinismus rechts – die gegensätzlichen Prinzipien dar. Ich kann nur wenige, aber wichtige Punkte herausgreifen. Über den Zweck der Erziehung sagt der Humanismus: „Der Erziehungsunterricht hat einen eignen für sich

bestehenden Zweck, allgemeine Bildung des Menschen.“ Dagegen der Philanthropinismus: „Der Erziehungsunterricht hat [...] nur den relativen Zweck, Bildung des Menschen für seine künftige Bestimmung in der Welt.“ (*Non scholae, sed vitae* – wenn man will.) Diese Antithese von allgemeiner Menschenbildung und Bildung für das praktische Leben, die Niethammer vielleicht in solcher Schärfe zuerst formuliert hat – ein beachtliches Verdienst – lebt, wie bekannt, in der Bildungsdiskussion bis heute fort, meist unter dem vereinfachten Slogan: Bildung oder Ausbildung.

Ähnliches gilt für den zweiten prinzipiellen Gegensatz: Der Humanismus lehrt, es komme „nicht sowohl darauf an, bestimmte Kenntnisse zu sammeln, als vielmehr darauf, den Geist zu üben.“ Der Philanthropinismus sagt: Es komme nicht „sowohl darauf an, den Geist an und für sich zu üben, als vielmehr darauf, ihn mit der möglich größten Masse brauchbarer Kenntnisse auszurüsten.“ Hier haben wir den Gegensatz zwischen formaler und materieller Bildung, ein Punkt, der damals für den höheren Unterricht, der zum größten Teil noch ein Lateinunterricht war, entscheidende Bedeutung hatte. Solange Latein bis ins 18. Jahrhundert hinein dominierende Sprache der Wissenschaft, z. T. auch noch der Diplomatie und Literatur war, gehörte die Beherrschung dieser Sprache durchaus zu den von Niethammer herabgesetzten „brauchbaren Kenntnissen“, und der Lateinunterricht war unangefochten. Nachdem aber europaweit die Nationalsprachen Latein verdrängt hatten, nachdem z. B. Immanuel Kant seine epochemachende „Kritik der reinen Vernunft“ auf Deutsch schrieb, war es vor allem die neue Idee der formalen Bildung, mit der man den Sprachunterricht rechtfertigte: Wie der Tanzunterricht dem Menschen nützlich sei, auch wenn er kein

professioneller Tänzer werde, so nützlich, hieß es, sei das geistige Exercitium durch die Grammatik. Bis heute ein Dogma der Lateinindidaktik, und nicht einmal ein ganz falsches.

Hier war der Vater des Philanthropinum, der für banausisch angesehene Basedow, in der Tat anderer Meinung. Er hielt das Latein immer noch für nützlich – er war allerdings auch eine Generation älter –, unterrichtete es aber wie die modernen Fremdsprachen nach der *méthode directe* (Hören und Schwätzen); und so konnte seine Tochter, die bald fast ebenso berühmte Emilie Basedow schon mit sieben Jahren zum Staunen der gelehrten Welt wie französisch so auch lateinisch geläufig disputieren. Soll man also traurig darüber sein, dass Emilies Geist dabei nicht im Sinne des Humanismus geübt wurde? Sie sehen, dass in diesem Punkt mein Herz mehr zum Philanthropinismus neigt. Schließlich war Basedow, der Vater von Emilie, auch ein Förderer der höheren Frauenbildung, während Niethammer sich dieser mit Vehemenz widersetzte: „Weg also aus dem Erziehungsunterricht des Weibes alles Studium von Wissenschaften, und alle Theorie“.

Wir kommen nun in Niethammers Tabelle zu den Mitteln des Unterrichts. Während der Philanthropinismus möglichst viele Unterrichtsgegenstände benötigt, führt der Humanismus an wenigen Dingen „bis zur höchsten Stufe der Kenntnis“; und er bevorzugt „Ideen“, „geistige Gegenstände“, während für den Philanthropinismus sich auch die Übung des Geistes an „Sachen“, materiellen Gegenständen vollzieht. Was hat das mit den alten Sprachen zu tun? Sie müssten ja nun an erster Stelle unter den „geistigen Gegenständen“ erscheinen, wenn jedenfalls Niethammer mit Recht als eine Art Vordenker des altsprachlichen Unterrichts angesehen wird. Und das tun sie auch. Aber erst, nachdem Niet-



hammer einen Abschnitt vorgebaut hat, in dem es noch einmal um das Unterrichtsziel zu tun ist. Die höchsten Kenntnisse, die der Schüler erwerben soll, sind nach ihm nämlich „die Ideen des Wahren, Guten und Schönen“, eine Trias, die man vage auf Platon zurückzuführen pflegt und die Niethammer mit der „Bildung der Humanität“, gleichsetzt. Hier folgt nun sein wichtigster und vielleicht schönster Satz: „Bei dem Kinde sei“ ein solcher „Grund jener Bildung in Ideen zu legen, daß es hinausgehend aus der Schule ins Leben und in bestimmte Berufsgeschäfte, jene Bildung der Humanität, die eigentliche Menschenbildung, seinem Geiste so tief eingepägt mit sich nehme, daß sie unter allem Drang künftiger Berufsarbeit unvertilgbar und unter aller Noth eines kümmerlichen Schicksals unzerstörbar bleibe.“ Ein wunderbares Erziehungsziel: Das humanistische Ideal besteht also nicht nur in der Bildung des Geistes als solcher, sondern darin, dass der junge Mensch mit den „Ideen des Wahren, Guten und Schönen“, so imprägniert wird, dass diese den späteren Lebensumständen, der Spezialisierung in der arbeitsteiligen Welt und der sonstigen Daseinsnot, Krankheit, Ehescheidung, Geschäftsbankrott, trotzen können.

Und nun erst kann Niethammer den Sprung zu den alten Sprachen wagen, die wir bisher in seinem Konzept ja vermisst haben. Wäre die Bildung der Humanität nur einfach eine Geistesbildung, wie es bisher schien, dann könnte ja z. B. auch die Mathematik Anspruch darauf erheben, humanitätsbildend zu sein. Nun aber, wo es auf das „Wahre, Gute und Schöne“ ankommt, sehen wir uns laut Niethammer notwendig auf das klassische Altertum verwiesen. Er schreibt: „Die Unterrichtsgegenstände, oder die Darstellung jener Ideen (sc. des Wahren, Guten und Schönen) müssen eine durchaus c l a s s i s c h e

Form haben“ – classisch heißt hier so viel wie vollkommen, mustergültig –, „die Auswahl derselben kann eben darum kein anderes Gebiet als das des Alterthums finden, indem unläugbar wahre Classicität in allen Arten des Wahren, Guten und Schönen in ihrer größten Vollendung nur bei den klassischen Nationen des Alterthums angetroffen wird.“

Da mag man, zumal hier, in unserer so klassischen Glyptothek, gerne zustimmen. Wo finden wir energischeres Wahrheitsstreben als in Platons sokratischen Dialogen? Wer erfüllt so mit dem Bedürfnis, „wohlzutun und mitzuteilen“, wie Seneca in *De clementia* und *De beneficiis*? Was befriedigt unser Schönheitsempfinden mehr als die Strophen und Antistrophen griechischer Chorlieder? – Aber dürfen wir deswegen davon absehen, dass Platon einen totalen Staat entworfen hat, in dem keiner von uns Demokraten leben wollte, dass der edle Seneca dazu bereit war, den Muttermord Neros zu kaschieren, dass aus dem griechischen Theater und fast der ganzen Kultur Sklaven und weithin sogar Frauen ausgeschlossen waren?

Außerdem: hatte die Neuzeit nicht schon damals längst vergleichbar Klassisches? Louis Perrault, stolz auf die Kulturleistungen seiner Zeit, dichtete bereits mehr als hundert Jahre vor Niethammer:

*La belle antiquité fut toujours vénérable ;  
Mais je ne crus jamais qu'elle fût adorable.*

Um es mit meinen armen Verschen zu sagen:

*Das schöne Altertum verdiente immer Ehren,  
Anbetung aber nicht, die kann es wohl  
entbehren.*

Und knapp hundert Jahre nach Niethammer sprach Wilamowitz das bekannte Wort: „Die Antike als Einheit und als Ideal ist dahin; die Wissenschaft selbst hat diesen Gauben zer-

stört.“ Man hat Wilamowitz vorgehalten, er habe seinerseits den Humanismus zerstört und durch Historie ersetzt. Ich meine: Wir Altphilologen, auch an der Schule, haben gut daran getan, diesem Wort von Wilamowitz zu folgen, die Antike nicht als mustergültiges Ideal, sondern vor allem geschichtlich zu sehen und so ihre große Bedeutung für die Gegenwart erst richtig zu erschließen. Historische Erkenntnis ist letztlich doch wertvoller als schiere Begeisterung (die wir aber auch keineswegs entbehren wollen).

Und noch ein Punkt muss hier gegen Niethammer geltend gemacht werden. Die wahre Bildung, wie sie dem Wesen des Menschen entspricht, ist für ihn die humane Geistesbildung, die sich an den klassischen Sprachen vollzieht. Also müssten daran doch alle Menschen, wenn sie Menschen sein sollen, teilhaben. Niethammer selbst hat gesehen, ohne dass er es ausspricht, dass das nur sehr eingeschränkt möglich ist. In seinem schon erwähnten, ebenfalls 1808 veröffentlichten *Allgemeinen Normativ* der Schulen im Königreich gibt es zwei Gruppen höherer Schulen, die man etwa ab zwölf Jahren besuchen kann: auf der einen Seite Progymnasium und Gymnasium, wo die alten Sprachen ganz im Vordergrund stehen, auf der anderen Realschule und Realinstitut, wo vorwiegend die Naturwissenschaften gelehrt werden. Bleibt die Hälfte Bayerns also ganz ohne Antike und Humanität? Nicht ganz, scheint es. Vor diese Sekundärschulen ist für das Alter etwa von acht bis zwölf eine Primärschule gestellt, in der alle, also die späteren Gymnasialschüler wie die Realschüler, zumindest Latein lernen (freilich kein Griechisch). So müssten also alle Bayern wenigstens vier Jahre Lateinunterricht genießen? Leider doch nicht. Niethammer hat der Realität ein Hintertürchen offengelassen.

Es gibt auch obligate Volksschulen, sogar für Mädchen, welche „die jedem Menschen unerlässliche Bildung zur Aufgabe haben“. Dazu gehören, nehme ich an, bestimmt Rechnen, Schreiben, Lesen, Religion, sicherlich nicht Latein; denn die Absolventen der Volksschule dürfen bei entsprechender Qualifikation zwar (unter Überspringung der Primärschule) in den lateinfreien Realzweig überwechseln, nicht aber in den gymnasialen. So ist sichergestellt, dass wahrscheinlich der größere Teil Bayerns dann doch lateinfrei frei bleibt und ein noch weit größerer auch kein Griechisch kann. Immerhin dürften die meisten „die jedem Menschen unerlässliche Bildung bekommen“; zu richtigen Menschen gebildet werden aber doch nur einige Bayern.

Aber ich mag mich nicht weiter mit Niethammer streiten. Wenn ich lese, dass man in seiner Primärschule, also der Gesamtschule für die acht- bis zwölfjährigen, vier Jahre lang pro Woche 10 Stunden Latein gelernt hat (das sind schätzungsweise 1.600 Wochenstunden), dann wünschte ich wahrlich unter Niethammer dort Studienrat sein zu dürfen: Wie sollten meine Schüler nach vier Jahren Latein plappern! Wenn Gott will, wie Emilie Basedow.

Hatte Niethammers pädagogisches Konzept für die Zukunft eine Chance? Immerhin hat man nach seinem Normativ acht Jahre lang in Bayern unterrichtet – dann jagten sich andere Pläne, über die jetzt nicht zu reden ist –, und kein Geringerer als Friedrich Thiersch, der spätere *praeceptor Bavariae* und eigentliche Vater des Philhellenismus, bescheinigte ihm, dass er den Humanismus in Bayern durchgesetzt habe – was ja bis heute, im Vergleich mit andern Bundesländern, sehr wohltuend spürbar ist. Niethammer selbst war fest überzeugt, mit seiner, wie er glaubt, alten Pädagogik im

modernen Trend zu liegen, und er zeigt dies an Hand einer geschichtlichen Konstruktion. Einst habe im älteren Humanismus der Renaissance alle Bildung auf den alten Literaturen geruht, aus denen auch alles Wissen zu schöpfen war. Gewisse Keime des Philanthropinismus wurden immerhin schon damals gelegt, als hier und dort der Sprachunterricht zur Buchstabenklauberei entartete und man die klassischen Werke nicht mehr zu genießen wusste. (Eine gute Bemerkung.) Aber der Hauptanstoß zum Philanthropinismus kam ausgerechnet von einem Mann, den Niethammer trotzdem als den „großen Impulsator seiner Zeit“ verehrt: Friedrich der Große war es, der bewirkte, dass sich in Deutschland alles Streben auf Industrie und Gewerbefleiß richtete, dass das Wort „praktisch“ das „allgemeine Losungswort“ wurde und sich in diesem Zusammenhang auch die alte, gute Pädagogik umkremelte.

Worauf stützt also Niethammer seine Hoffnung, dass der aus dieser „Totalreform der deutschen Cultur“ entstandene Philanthropinismus wieder aufzuhalten wäre? Durch eine schon vorhandene Gegenbewegung: Vor zwanzig Jahren gab es, meint er, eine „Wiederauferweckung des ächten philosophischen Denkens“, das die Aufklärung ablöste und die „Idealität der Wahrheit und die Wahrheit des Idealen“ anerkannte. Gemeint ist natürlich die Philosophie von Niethammers Freunden, den nach Kant die intellektuelle Szene beherrschenden Idealisten Fichte, Schelling, Hegel: Mit ihnen sei der Geist des Humanismus bereits in die Philosophie eingezogen; und so würden die Philanthropinisten bald sehen, wie weit sie, die vermeintlichen Fortschrittler, hinter ihrem Jahrhundert zurückgeblieben sind.

Glücklicher Niethammer, der solche Bundesgenossen in seinem Rücken wusste! Die

Philosophie des nachkantianischen deutschen Idealismus hat heute, nachdem Marx und andere den Hegel vom Kopf auf die Füße gestellt haben, fast nur noch historische Bedeutung. Jedenfalls kein Erziehungswissenschaftler würde es wagen, sich auf sie zu berufen; und ein Kultusminister, der statt von Chancengleichheit und Digitalisierung zu schwärmen, die „Idealität der Wahrheit und die Wahrheit des Idealen“ als Grundlage einer Schulreform ausrufen wollte, würde rasch unter allgemeiner Heiterkeit aus dem Verkehr gezogen werden. Sogar schon das Urteil von Niethammers Zeitgenossen über ihn war trotz anerkennender Worte von Hegel und Schelling eher zurückhaltend. Und sein Buch hat auch in der späteren Bildungsdiskussion, im Verhältnis zu den Schriften etwa von Humboldt, keine überragende Rolle mehr gespielt.

Dass sich das von ihm geprägte Schlagwort Humanismus, durch das die alten *humaniora* modern aufgemöbelt waren, so siegreich behauptete, daran hatte wohl mehr die glückliche Prägung selbst als das gedankliche System Niethammers das Verdienst. Das sieht man schon daraus, dass das Modewort Humanismus bald nach Erscheinen in einem falschen, nicht mehr Niethammer entsprechenden Sinn gebraucht wird. Bereits fünf Jahre später, 1813, spricht Goethe von Humanismus im Sinne von Humanität, Menschenfreundlichkeit, verwechselt also Gustav mit Gasthof; dann schwärmen Linkshegelianer von Humanismus als der „Religion des Diesseits“, und schließlich versteht Schopenhauer unter Humanismus den Glauben, dass der Mensch im Grunde seines Wesens gut sei. Bekannt ist, dass sogar der junge Karl Marx den Namen Humanismus in seinem Sinn usurpierte und ihn erst später ausdrücklich durch Kommunismus ersetzte.

Einige freilich hielten daran fest, dass Humanismus mit Bildung und klassischen Sprachen zu tun habe; und als in der Nachkriegszeit die einheitlichen „Oberschulen“ der Nazis verbal zu Gymnasien veredelt wurden, da nannten sie ihre Schule zu Unterscheidung „humanistisches Gymnasium“ (wie ja auch unser Arbeitskreis heißt). Wenn damals das humanistische Gymnasium einmal die Werbetrommel rührte, dann war in den einschlägigen Festreden viel vom Abendland, vom unverlierbaren Erbe und immer auch vom Humanismus die Rede. Wenn ich dagegen heute bei unserer Veranstaltung „Latein zum Anfassen“, weltweit ein Unikat und ein Ruhmesblatt Münchens, auftreten darf, meist in Toga, gelegentlich im Straßenanzug, dann genieße ich es, dass ich den ganzen Nachmittag nichts von Humanismus und Abendland höre, sondern von Rom, Latein und Musik: Latein kann man anfassen; Humanismus zum Anfassen, das geht ja gar nicht.

Dennoch möchte ich dem Humanismus unseres Niethammer nicht ganz absagen: Mindestens ein Gedanke von ihm hat bleibende Gültigkeit, und ich sage es mit eigenen Worten: Bildung soll nicht aufgehen in der Ausrichtung auf Welt und Beruf. Sie hat ihren Eigenwert. Und dabei denke ich auch an die einfache Tatsache, die für den Idealisten Niethammer viel zu primitiv war, als dass er sie erwähnt hätte: Ich meine, dass auch der berufstätige Mensch meist nur ein Drittel seines Lebens arbeitet und ein zweites Drittel verschläft – das verbleibende Drittel aber sollte er nicht verschludern, sondern auf Cicero hören, der sagt: *haec studia ... pernoctant nobiscum, peregrinantur, rusticantur*. „Diese Studien (die die Musen uns schenken)

sind bei uns auch in der Nacht, auf Reisen und in der Freizeit“.

Aber das letzte Wort soll Niethammer selbst haben. Einundvierzig Jahre lang durfte dieser protestantische Schwabe in Bayern wirken; genau ebenso so lange bin jetzt auch ich, sein Landsmann und Glaubensgenosse, hier in München. Und so zitiere ich im Reformationsjahr 2017 gerne einen Satz, mit dem Niethammer seine Kampfschrift über den Humanismus nicht König Max I., sondern als treuer Protestant dessen Gemahlin, Königin Caroline von Baiern, die ja auch Protestantin war, gewidmet hat und mit dem er zugleich seinem katholischen Gastland Bayern huldigen wollte:

Dies soll, schreibt er, „ein öffentliches Document seyn, [...] mit welchem Ernst ich für den wichtigen Beruf erfüllt bin, Theil zu nehmen an der öffentlichen Bildung dieses biedern, kraftvollen, in der Cultur Germaniens zu einer großen Rolle berufenen Volkes, das sich mit Stolz I h r Volk nennt.

Mit tiefster Ehrfurcht Eurer Königlichen Majestät allerunterthänigstgehorsamster Niethammer.“

#### **Anmerkungen:**

- 1) Ludwig Spaenle: Der Philhellenismus in Bayern, 1821-1832, München 1990.
- 2) Original: Friedrich Frommann, Jena 1808. Digitalisate verfügbar über Deutsches Textarchiv oder Bayerische Staatsbibliothek. Anastatisch nachgedruckt in: Werner Hillebrecht (Hg.), Friedrich Immanuel Niethammer: Philanthropinismus – Humanismus. Texte zur Schulreform, Weinheim u.a. 1968, 81-445.

WILFRIED STROH

## De principatibus – der Principe Machiavellis und Ciceros De Officiis

Dass *De principatibus*<sup>1</sup> Weltliteratur werden würde, hat sich Niccolò Machiavelli (1469-1527) gewiss nie träumen lassen. Die 1513 verfasste Schrift, deren Titel der Verleger in *Il Principe* änderte, wurde erst fünf Jahre nach seinem Tod gedruckt; 1560 erschien in Basel die erste lateinische Übersetzung. Wie kontrovers seine Gedanken waren, war Machiavelli beim Abfassen der Schrift dagegen sehr wohl bewusst. Und sie sind es geblieben: Seit ihrem Erscheinen haben sie einen Dauerstreit ausgelöst, bis heute. ‚Machiavellismus‘ wurde zu einem Synonym für skrupellose Machtpolitik.

Machiavelli verfasste die Schrift wie auch seinen Liviuskommentar *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*<sup>2</sup> in einer Zeit unfreiwilliger politischer Abstinenz. Er hatte die glänzende Herrschaft Lorenzo de' Medicis, den Sturz seiner Dynastie, dann Herrschaft und Untergang Savonarolas erlebt. 1498 war er, neunundzwanzigjährig, in den höheren florentinischen Staatsdienst eingetreten und Vorsteher der Kanzlei der Zehn geworden, der Behörde, die Heerwesen und Außenpolitik lenkte. Fünfzehn Jahre hatte er die Geschäfte geführt, teils im inneren Dienst, teils mit auswärtigen Missionen betraut, auf denen er mit den Mächtigen seiner Zeit zusammentraf.

1512 verlor er mit dem Sturz der Republik und der Rückkehr der Medici sein Amt, wurde als angeblicher Verschwörer eingekerkert und gefoltert, aber schließlich im Rahmen einer Generalamnestie entlassen. Er wurde aus Florenz verbannt und zog sich auf sein Landgut südlich der Stadt zurück, wo er nach getaner Tagesarbeit die Klassiker las und den *Principe* schrieb. Machiavelli widmet sein Buch wie einen

konventionellen Fürstenspiegel dem Enkel Lorenzos des Prächtigen, Lorenzo di Piero de' Medici (1492-1519), der von 1513 bis zu seinem Tod Florenz beherrschte.

Nicht ohne Grund hatte Machiavelli den Titel *De principatibus* gewählt. Das Buch enthält zunächst eine Differenzierung der Arten, an die Macht zu gelangen (Kapitel 1-11), dann eine Analyse des Heerwesens seiner Zeit (Kapitel 12-14), dann eine Verhaltenslehre für Herrscher (Kapitel 15-24). Es folgen eine Reflexion über die Macht der *fortuna* in der menschlichen Geschichte (Kapitel 25) und, zum Abschluss, ein Aufruf zur politischen Einigung des zersplitterten Italiens durch einen Erlöser, einen *redentore* (Kapitel 26).

Warum lohnt es sich, den *Principe* unter altphilologischen Gesichtspunkten zu betrachten? Zunächst einmal: Das Werk ist nicht rein auf Italienisch verfasst, sondern zum Teil auf Latein. Machiavelli hat sein Werk auf Lateinisch gegliedert und jedem Kapitel jeweils eine lateinische Themenbeschreibung vorangestellt.

Das von Machiavelli verwendete Textidiom ist ein hoch latinisiertes Italienisch (deshalb gibt es Übersetzungen des Textes ins moderne Italienisch).<sup>3</sup> Er hatte Latein nicht nur seit Jahren gelesen, sondern in seinem Beruf aktiv verwendet. Häufig gebraucht er lateinische Wörter; kaum eine Seite ohne *etiam*, *demum*, *funditus*, *in exemplis*, *in universali*, *pr(a)esertim*, *pr(a)eterea*, *quoddammodo*, *tamen* oder *verbi gratia*. Mehrfach wechselt Machiavelli mitten im Satz ins Lateinische, zum Beispiel: „*E fu di tanta virtù, etiam in privata fortuna, che chi ne scrive dice quod nihil illi deerat ad regnandum praeter regnum.*“ (VI, 28). (Hieron von Syrakus

war schon als Privatmann von solcher Tüchtigkeit, dass einer, der über ihn schreibt, sagt, dass ihm zur Königsherrschaft nichts fehlte als ein Königreich.) Das Zitat stammt aus Justin, Epit. 23,4,15.

Manche Zitate werden, ohne als solche gekennzeichnet zu werden, auf Italienisch paraphrasiert. Zum Beispiel (III, 27): Frühzeitig erkannt seien die Übel des Staats leicht zu heilen; wenn aber nicht: unheilbar, vgl. Ovids *Remedia Amoris* 91. In XIX, 4 verwendet er die berühmte Formulierung Caesars aus dem ersten Buch von *De Analogia: fugere ut scopulum*, „*guardarsi come di uno scoglio*“.

Was den Stil betrifft, so versichert Machiavelli zu Beginn des Werkes, rhetorische Finessen lägen ihm fern; ein Anspruch, dem er – selbstverständlich – nicht nachkommt. Die bewusste Schlichtheit des Wortschatzes, die wohlproportionierten Sätze, der häufige Gebrauch der verschiedenen Partizipialkonstruktionen, die rhetorische Emphase des Schlussappells an Lorenzo di Piero de' Medici – all das orientiert sich an Cicero und Livius. Der Text ist „*scevro di quella ampollosità, di quelle formule retoriche ampie e gravi che avevano garantito la fortuna dei trattati medievali e umanistici sul buon governo*“<sup>4</sup> (frei von jener Schwülstigkeit, von jenen weit ausholenden und bedeutungsschweren rhetorischen Formeln, die den Erfolg der mittelalterlichen und humanistischen Traktate über die gute Herrschaft garantiert hatten).

„*L'uno intende da sé, l'altro discerne quello che altri intende, el terzo non intende né sé né altri: quel primo è excellentissimo, el secondo eccellente, el terzo inutile.*“ (XII, 4) (Der eine [Verstand, *cervello*] versteht von selbst, der zweite begreift, was andere verstehen, der dritte versteht weder etwas von alleine noch mit Hilfe anderer. Der erste ist ganz hervorragend, der

zweite hervorragend, der dritte nutzlos). Solche geschliffenen, oft spöttischen Sentenzen zur menschlichen Natur liefert Machiavelli häufig; sie haben Eingang in Zitatensammlungen, Verwendung als Kalendersprüche und Aufnahme in die Ratgeberliteratur gefunden.

Nicht ohne Raffinesse sind auch die lateinischen Kapitelüberschriften gewählt, so die von Kapitel XVIII: „*Quomodo fides a principibus sit servanda*“. Das *Quomodo* am Anfang, so die provokative Pointe, die erst bei der Lektüre des Kapitels selbst hervortritt, darf nicht im Sinne von ‚wie‘ verstanden werden, sondern ihr Sinn ist ‚in welchem Maße‘, ‚bis zu welchem Grade‘, denn in dem Kapitel befürwortet Machiavelli ausdrücklich den Wortbruch als politisches Mittel.

Die Überschrift des letzten Kapitels, in dem Machiavelli den distanzierten, bisweilen spöttischen, bisweilen sarkastischen Ton zu Gunsten eines leidenschaftlichen Appells aufgibt, lautet „*Exhortatio ad capessendam Italiam in libertatemque a barbaris vindicandam*“. *Italiam capessere* – eine Anleihe aus der Aeneis, vgl. 4,345ff. Der ersehnte Herrscher, der *redentore*, soll ein neuer Aeneas sein.

Der Form nach ist der *Principe* ein Fürstenspiegel, daher ähnelt er in der Textkonstitution ebenfalls Ciceros *De Officiis*, der Schrift, die ja der umfassenden philosophischen Unterweisung seines Sohnes Marcus diente. Maximen werden zunächst abstrakt dargelegt und dann mit Hilfe von Einzelbeispielen konkretisiert. Protagonisten dieser Exempla sind, genau wie bei Cicero, große Männer aus Gegenwart oder Vergangenheit, ihr Verhalten wird, ebenfalls wie bei Cicero, als jeweils abschreckend oder vorbildlich bezeichnet. In Ansätzen, nämlich durch Verwendung des immer wieder eingestreuten Pronomens *tu*, an einen dem Verfasser

vorschwebenden zukünftigen *principe* gerichtet, erhält der Text Dialogcharakter.

In einer Passage aus einem Brief, den Machiavelli im Dezember 1513 an seinen Freund Francesco Vettori schrieb, beschreibt er seine Arbeit an diesem Text:<sup>5</sup>

„Am Abend komme ich nach Hause und betrete mein Arbeitszimmer. An der Schwelle ziehe ich meine Alltagskleidung aus, die ganz lehmig und dreckig ist [von seiner Tätigkeit auf dem Gutshof], und ziehe Kleidung an, die zu einem Königs- oder Papsthof passt. Erst wenn ich entsprechend gewandet bin, betrete ich die ehrwürdigen Höfe der Menschen der Antike, wo ich freundlich aufgenommen werde. Ich nehme dann jene Nahrung zu mir, die einzig mir gehört, und für die ich geboren bin (*mi pasco di quel cibo che solum è mio, et che io nacqui per lui*). Dort schäme ich mich nicht, mit jenen Menschen zu sprechen und sie nach den Beweggründen ihrer Handlungen zu fragen, und sie stehen mir aufgrund ihrer Menschlichkeit (*per loro humanità*) Rede und Antwort, und vier Stunden lang habe ich keinerlei Probleme, vergesse jede Sorge, fürchte die Armut nicht, schreckt der Tod mich nicht, vertiefe ich mich ganz in sie. Und da Dante sagt, dass es keine Wissenschaft gibt, ohne dass man festhält, was man verstanden hat, habe ich meine Ernte aus meinem Gespräch mit ihnen notiert und ein Werkchen (*uno opuscolo*) verfasst.“

Zu Beginn des *Principe* nennt Machiavelli die Quelle, aus der er seine Einsichten geschöpft hat: die Kenntnis der Taten großer Männer („*la cognizione delle actioni delli uomini grandi*“). Diese Kenntnis wiederum gründe sich auf die eigene langjährige Erfahrung und die kontinuierliche Beschäftigung mit der Antike („*una lunga esperienza delle cose moderne et una continua lectione delle antiche*“) (Widmung, 2).

Bei der Lektüre wird deutlich, wie sehr Machtkämpfe und Herrschaftsstrukturen im Italien Machiavellis denen der Antike ähnelten. Das erleichterte Machiavelli die Nutzung der antiken Lehren für die eigene Gegenwart. Immer wieder wird im *Principe* die relative Konstanz der Lebensverhältnisse deutlich. Sie ermöglicht es ihm, mit Gewinn auf die antiken Autoren zurückzugreifen, genauso wie auch Cicero zum Teil Beispiele verwendete, die Jahrhunderte alt waren. So erläutert Machiavelli etwa im zehnten Kapitel (Thema: „*quomodo omnium principatum vires perpendi debeant*“), wie sich eine Stadt effizient auf eine Belagerung vorbereiten sollte. Seine detaillierten Ratschläge hätten schon in der Antike Gültigkeit gehabt.

Der *Principe* ist ohne *De Officiis* nicht verständlich, auch wenn Machiavelli Cicero in seinem Buch nicht nennt. Machiavellis Anspruch, die Dinge so darzustellen, wie sie sind, nicht wie sie idealerweise sein sollten, liest sich wie eine direkte Antwort auf Cicero: „*Ma sendo l'intenzione mia stata scrivere cosa que sia utile a chi la intende, mi è parso più conveniente andare drieto alla verità effettuale della cosa che alla immaginazione di epsa.*“ (Aber da es meine Absicht gewesen ist, etwas zu schreiben, das für den, der es versteht, nützlich ist, schien es mir angebrachter, der Wahrheit und Wirkung der Sache nachzugehen als der bloß gedanklichen Vorstellung von ihr.) Es geht um den Erhalt des *stato* (*mantenere lo stato*, XVIII, 18), der eigenen Herrschaft.

Die zentrale Metaphorik Fuchs – Löwe im achtzehnten Kapitel entstammt unmittelbar *De Officiis* (1,41) und wird von Machiavelli umgedeutet. Bei Cicero heißt es:

*Cum autem duobus modis, id est aut vi aut fraude, fiat iniuria, fraus quasi vulpeculae, vis leonis videtur; utrumque homine alienissimum,*

*sed fraus odio digna maiore. Totius autem iniustitiae nulla capitalior quam eorum, qui tum, cum maxime fallunt, id agunt, ut viri boni esse videantur.*

(Wenn aber auf zweierlei Art Unrecht geschieht, nämlich durch Gewalt oder durch Betrug, dann passt der Betrug zum Wesen des Fuchses, die Gewalt zu dem des Löwen. Beides ist des Menschen überhaupt nicht würdig, aber der Betrug ist hassenswerter. Keine von allen Formen des Unrechts ist verderblicher als die derjenigen, die, wenn sie am betrügerischsten handeln, darauf aus sind, als gute Männer zu wirken.)

Auch bei Plutarch taucht die Metaphorik Löwe – Fuchs auf, und zwar in derselben Bedeutung wie bei Cicero und Machiavelli. Über Lysander bemerkt er (Lys. 7,4):

τῶν δ' ἀξιούντων μὴ πολεμεῖν μετὰ δόλου τοὺς ἀφ' Ἡρακλέους γεγονότας καταγελαῖν ἐκέλευεν: „ὄπου γὰρ ἡ λεοντῆ μὴ ἐφικνεῖται, προσραπτέον ἐκεῖ τὴν ἀλωπεκῆν.“

(Er forderte dazu auf, diejenigen zu verlachen, die forderten, dass die Abkömmlinge des Herakles nicht mit List Krieg führen sollten: ‚Wo das Löwenfell nicht hinkommt, soll man einen Flicker aus Fuchsfell dransetzen.‘)

Plutarch überliefert (Sull. 28,3) auch ein Carbo zugeschriebenes Wort über seinen Gegner Sulla. Er habe mit zwei Tieren in Sulla zu kämpfen, Fuchs und Löwe. Der Fuchs aber mache ihm mehr zu schaffen:

Κάρβωνά φασιν εἰπεῖν ὡς ἀλώπεκι καὶ λέοντι πολεμῶνέν τῆ Σύλλα ψυχῆ κατοικοῦσιν ὑπὸ τῆς ἀλώπεκος ἀνιῶτο μᾶλλον.

Machiavelli kehrt sich radikal von Cicero ab, eine für seine zeitgenössischen Leser ungeheure Provokation, denn *De Officiis* war das „für die Fürstenspiegel wie für die republikanischen Traktate des Humanismus gleichermaßen

verbindliche Hauptbuch der stoischen Ethik“.<sup>6</sup> Fuchs und Löwe muss der Herrscher sein, List und Gewalt muss er ohne Zögern einsetzen, wenn die Umstände es erfordern. „*To Cicero's objection that this will lower us to the level of beasts he unrepentantly responds that he is guilty as charged.*“ (Auf Ciceros Einwand, der Einsatz von List und Gewalt erniedrige uns zu Tieren, antwortet er ohne jede Reue: schuldig im Sinne der Anklage):<sup>7</sup>

„*Sendo dunque necessitato uno principe sapere bene usare la bestia, debbe di quelle pigliare la volpe et il liono: perché el liono non si difende da' lacci, la volpe non si difende da' lupi; bisogna adunque essere volpe a conoscere e lacci, e liono a sbigottire e lupi: coloro che stanno semplicemente in sul liono, non se ne intendono. Non può pertanto uno signore prudente, ne debbe, osservare la fede quando tale osservanzia gli torni contro e che sono spente le cagioni che la feciono promettere.*“ (XVIII, 7 und 8)

(Da nun ein Fürst notwendigerweise dazu in der Lage sein muss, gut von der Bestie Gebrauch zu machen, muss er von den Tieren den Fuchs und den Löwen wählen, denn der Löwe verteidigt sich nicht gegen Schlingen, der Fuchs verteidigt sich nicht gegen Wölfe. Daher muss der Fürst Fuchs sein, um die Schlingen zu erkennen und Löwe, um die Wölfe abzuschrecken; darauf verstehen sich die, die lediglich das Wesen des Löwen besitzen, nicht. Ein weiser Herr kann daher nicht – und soll es auch gar nicht – sein Wort halten, wenn eine solche Treue für ihn nachteilig wäre und die Gründe fortgefallen sind, die ihn zuvor dazu bewegten, sein Versprechen zu geben.)

Schärfer könnte der Gegensatz zu Ciceros *fides conservanda* (off. 1,13,39) nicht sein. Für Machiavelli ist sonnenklar, welche Seite im Wettstreit des *honestum* mit dem *utile* den Kürzeren zu



ziehen hat. Dem Menschen stünden zwei Arten des Kämpfens zur Verfügung, mit Gesetzen und mit Gewalt. Die erste sehr wahrhaft menschlich, die zweite tierisch – aber häufig notwendig, „*pertanto ad uno principe è necessario sapere bene usare la bestia e lo uomo.*“ (daher ist es für einen Herrscher nötig, sowohl das Tier als auch den Menschen gut zu nutzen zu verstehen). Das sei den antiken Herrschern in verdeckter Form (*copertamente*) von den Autoren gezeigt worden, die berichtet hätten, Achilles und viele andere Herrscher habe man dem Kentauren Chiron zur Erziehung anvertraut. (XVIII, 1ff.).

„*Ma è necessario questa natura saperla bene colorire, et essere gran simulatore e dissimulatore: e sono tanto semplici gli uomini, e tanto ubbidiscono alle necessità presenti, che colui che inganna, troverrà sempre chi si lascerà ingannare.*“ (XVIII, 11)

(Es ist jedoch unumgänglich, dieses Wesen gut zu maskieren [*bene colorire*: hübsch einzufärben, wie ein Make-Up] und ein großer Täuscher und Heuchler zu sein. Und die Menschen sind so einfältig und richten sich so sehr nach ihren jeweiligen Bedürfnissen, dass der, der betrügt, stets einen finden wird, der sich auch betrügen lässt.)

Auch in seinem anderen großen Werk, den *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio*, kritisiert Machiavelli Ciceros Mangel an politischer Vernunft (I, LII, 12-16). Er bezieht sich auf Ciceros missglückten Versuch, Octavian gegen Marcus Antonius zu instrumentalisieren: Das Ergebnis war, dass sie sich verbündeten. Nicht nur stand Cicero als Verlierer in diesem Spiel um die Macht da, sondern das Ergebnis war „*al tutto la distruzione della parte degli Ottimati*“ (LII, 15). Boshaft fügt Machiavelli hinzu: Das sei leicht vorherzusehen, „*facile a conietturare*“ gewesen (LII, 16).

Nur mit Hilfe der *virtus* kann ein Herrscher den Launen der *fortuna* widerstehen und *gloria* erringen. Bei günstiger Gelegenheit (*occasione*) gilt es, beherzt zuzugreifen, in Turbulenzen dagegen heißt es, die Skala der möglichen Gegenmaßnahmen zu überblicken und dann die richtigen in angemessener Dosierung auszuwählen. Was zählt, ist ihr Erfolg, moralische Skrupel sind dem *principe virtuoso* unbekannt.

Die Herrschertugenden *liberalità* und *clementia*, die Seneca pries, sind auch für Machiavellis Herrscher wertvoll, aber nicht, weil sie intrinsisch gut wären, sondern weil sie nützlich sein können. Machiavelli legt allerdings Wert darauf, darzulegen, dass sie nicht mit Verschwendung (Kapitel XVI) und Laschheit (Kapitel XVII) verwechselt werden dürfen.<sup>8</sup> Wertschätzung, nicht Furcht sollte – so Cicero – die Grundlage von Herrschaft sein (off. 2,7 und 8); für Machiavelli dagegen ist Furcht das zuverlässigste Mittel der Machtsicherung. Die von Seneca verdammte Grausamkeit (*clem.* 1,26) sei unvermeidlich. „*A virtuoso ruler will be prepared to follow the dictates of the virtues wherever possible, but he will be chiefly distinguished by his skill at judging when it may be more appropriate to ignore them.*“<sup>9</sup>

Dass der Grundansatz des *Principe* radikal mit primär ethischen oder idealtypischen Darstellungen bricht, bedeutet keineswegs die völlige Abkehr von *De Officiis*. Vor allem das sechzehnte Kapitel, „*De Liberalitate et parsimonia*“, orientiert sich an Ciceros Warnungen vor einem falschen Verständnis von Großzügigkeit im ersten Buch von *De Officiis* (1,14, 42-49).

Zwei Typen des Politikers (des Fürsten) nimmt Machiavelli ins Visier ätzender Kritik. Zum einen den Gewaltherrscher, dessen Blutdurst nichts mit rationaler Politik zu tun hat. Zum anderen seinen Gegenpol, den Gutmen-

schen, im modernen Italienisch den *buonista*, der sich in die Realpolitik verirrt, meint, dort seinen Idealen leben zu können, jedoch nicht deren Verwirklichung herbeiführt, sondern die Destabilisierung von Wohlstand und Sicherheit des Staates – und am Ende kopfüber in den eigenen Untergang stürzt: „*perché uno uomo che voglia fare in tutte le parte professione di buono, conviene che ruini infra tanti che non sono buoni*“ (XV, 5) (weil ein Mensch, der in allen Bereichen für das Gute eintreten will, sich notwendigerweise selbst ruiniert unter so vielen, die nicht gut sind.)

Die Menschen – so Machiavelli – sind von Natur aus böse („*per essere gl'uomini tristi*“, XVII, 1110; der Plural ‚*tristi*‘ nicht von ‚*triste*‘, sondern von ‚*tristo*‘). Von dieser These von der Bosheit des Menschen führt eine gerade Linie zu David Humes (1711-1776) Forderung, bei der Gründung eines Staatswesens gelte es, als politische Maxime vorauszusetzen, jeder Mensch sei ein Schurke (*a knave*), der nur aus Eigennutz (*private interest*) handle.<sup>11</sup> Der Fürst, so Machiavelli „zum Entsetzen der ganzen tugendethischen Zunft“<sup>12</sup> muss daher „*imparare a potere essere non buono*“ (lernen, nicht gut sein zu können). (XV, 6)

Nicht ohne Sarkasmus schreibt Machiavelli, die Kaiser Pertinax und Severus Alexander seien „*di modesta vita*“ gewesen, „*amatori della iustizia, inimici della crudeltè, umani, benigni*“ – und hätte beide ein gewaltsames Ende erlitten (XIX, 34). Diese drastische Gegenüberstellung Realität – Idealvorstellungen erinnert an ein anderes, ebenso drastisches Wort – das von keinem anderen als Cicero stammt. Cato, so schreibt er an Atticus, stelle im Senat Anträge, als lebe er ‚in Platonis πολιτεία‘, nicht ‚in Romuli faece‘ (2,1,8).

In den Jahrhunderten nach seinem Erstdruck ist das Buch Gegenstand heftiger Kontroversen

geworden. Das wohl bekannteste (in jedem Fall: vollmundigste) Beispiel für den Angriff auf Buch und Verfasser ist der Anti-Machiavel, den (ausgerechnet) Friedrich II. als Kronprinz verfasste: „Ich übernehme die Vertheidigung der Menschlichkeit wider diesen Unmenschen, der dieselbe vernichten will; ich setze die Vernunft und die Gerechtigkeit dem Betrug und dem Laster entgegen, und ich habe es gewagt meine Betrachtungen über Machiavells Buch von Kapitel zu Kapitel anzustellen, damit der [sic] Gegengift unmittelbar auf die Vergiftung folge.“<sup>13</sup>

Zwei Denkansätze zur Entlastung Machiavellis lassen sich unterscheiden. Einerseits die These, Machiavelli wolle mit seiner Darstellung den Feudalismus seiner Zeit geißeln, indem er ihn *ad absurdum* führe, ihm den Spiegel vorhaltend. Wer den Spielregeln der Feudalherren folge, das zeige das Buch, der ende als Strolch.

Dagegen sprechen zunächst Differenziertheit und Praktikabilität der Vorschläge Machiavellis. Außerdem führt er Beispiele aus der ganzen ihm bekannten Geschichte an, angefangen von Moses, und zwar weil für ihn die Feigheit, Opportunismus, Wankelmuth menschliche Grundkonstanten sind. Sie sind es, die das wenn nötig brutale Vorgehen des Fürsten nötig machen. Ein weiteres Gegenargument: Dieser Fürstenspiegel dient ja als Handlungsorientierung für den Adressaten, dem er gewidmet ist.

Zum anderen weisen ‚Entlastungszeugen‘ darauf hin, dass bei Machiavelli alle Maßnahmen eines guten Fürsten streng funktional und wohl dosiert seien, von schier Brutalität oder ideologisch bedingten Gewaltexzessen sei bei ihm nicht die Rede.

*Voi sapete che l'offizio principale di ogni principe è guardarsi dallo essere odiato et disprezzato, fugere in effectu contemptum et odium: qualun-*

*que volta e` fa questo bene, conviene che ogni cosa proceda bene.*<sup>14</sup>

(Sie wissen, dass die Hauptaufgabe eines Fürsten darin besteht, sich davor zu hüten, gehasst und verachtet zu werden, Verachtung und Hass erfolgreich zu meiden. Wann immer er das gut hinbekommt, gerät auch alles andere notwendigerweise gut.)

Im achten Kapitel demonstriert Machiavelli am Beispiel des blutrünstigen Agathokles von Sizilien, wie er sein Zulassen von Gewalt nicht verstanden wissen möchte. Löwe und Fuchs soll der Herrscher, wenn nötig, sein, ein Monstrum nicht.

#### Anmerkungen:

- 1) Alle Zitate aus dem Principe entstammen der zweisprachigen Ausgabe *De principatibus – Le Prince*, hrsg. von Jean-Louis Fournel und Jean-Claude Zancarini, italien. Text besorgt von Giorgio Inglese, Paris, 2000.
- 2) Alle Zitate aus den *Discorsi* entstammen der Ausgabe von Giorgio Inglese, Mailand, 7. Aufl. 2010.
- 3) Zwei Beispiele: *Il Principe – testo integrale in italiano moderno*, übers. von Olga Mugnaini, Florenz, 2013, und *Il Principe, Sette capitoli scelti*, zweisprachige Ausgabe (*Classici italiani per stranieri 5*), hrsg. von Sabrina Maffei Rom, 1995.
- 4) Gian Mario Anselmi, *Leggere Machiavelli*, Bologna 2014, S. 15.
- 5) Der an Francesco Vettori gerichtete Brief vom 10. Dezember 1513 ist abgedruckt in der oben (vgl. Anm. 1) genannten Textausgabe, S. 526-535, hier: S. 530.
- 6) Wolfgang Kersting, *Niccolò Machiavelli*, München 2006 (1988), S. 147.
- 7) Quentin Skinner, „Machiavelli and the misunderstanding of princely virtù“, in: *Machiavelli on liberty and conflict*, hrsg. von David C. Johnston, Nadia Urbinati und Camila Vergara Chicago, London 2017 (The University of Chicago press) (S. 139-160), S. 148.

8) a.a.O., S. 143.

9) a.a.O., S. 148.

10) Vgl. dazu Christoph Wurm, „Die Römer nicht bewundern, sondern nachahmen“, *Forum Classicum* 4/2011, S. 278-284, S. 279.

11) David Hume, *Essays, Moral, Political and Literary*, London 1875, S. 117f.

12) Kersting, a.a.O., S. 98.

13) *Antimachiavell oder Versuch einer Critik über Nic. Machiavellis Regierungskunst eines Fürsten*, Hannover und Leipzig, 1762, S. 213f.

14) Zitat aus dem Brief von Machiavelli an Francesco Vettori vom 20.12.1514. Zitiert nach Niccolò Machiavelli, *Lettere*, hrsg. von Franco Gaeta, Mailand, 1961, S. 363ff., hier: S. 364.

CHRISTOPH WURM

## Wissenschaftliches Antiquariat M. Zorn

Regelmäßiger und bundesweiter Ankauf  
von wissenschaftlichen Büchern aus den  
Klassischen Altertumswissenschaften.

Angebote zu diesen und auch anderen  
Fachgebieten richten Sie telefonisch an:  
**06421/23220**

Öffnungszeiten Ladengeschäft

Markt 2 – 35037 Marburg

Mo, Di, Do, Fr 10:00 – 18:00

Sa 10:00 – 14:00

## Latein als Brückensprache

„Das Lateinische als **Brücke** zwischen **Erst- und Zweitsprache** hat die Aufgabe, als **neutrales Vergleichsmedium** die **Struktur und Funktion** sprachlicher Phänomene – oder im übergeordneten Sinne von Sprache an sich – durch **Reflexion** bewusst und durch **aktive Textproduktion** beim **Übersetzen** ins Deutsche zu **internalisieren**.“<sup>1</sup>

Das Zitat, das ich an den Anfang dieses Beitrags gesetzt habe und dessen Hervorhebungen von mir vorgenommen worden sind, gibt vor, um was es bei dem „neuen Latein“, wie ich es hier einmal nennen will, geht.

- Es geht um die (hilfreiche) Überbrückung zwischen zwei verschiedenen Sprachen und von sprachlichen Hürden. Dazu ist ein sprachsensibler Lateinunterricht (LU) erforderlich. Darüber weiter unten mehr.
- Erstsprache kann eine nichtdeutsche Muttersprache, die erste Sprache oder L1, z. B. Türkisch, sein, die Zweitsprache ist für Schüler nichtdeutscher Herkunft (ndH) an unseren Schulen Deutsch. Damit kommt der LU in Kontakt mit der DaZ-Didaktik (Didaktik des Deutschen als Zweitsprache).
- Ein neutrales Vergleichsmedium ist das Lateinische, weil es „niemandes Muttersprache ist“.<sup>2</sup> In dieser Eigenschaft ist es qualifiziert, „Struktur und Funktion sprachlicher Phänomene durch Reflexion bewusst und durch aktive Textproduktion beim Übersetzen ins Deutsche abrufbar zu machen“.<sup>3</sup> Der Wortbestandteil *medium* wiederum betont die Mittel- und Mittlerstellung.
- Durch Struktur und Funktion ist angegeben, dass es darum geht zu erkennen, wie eine Sprache aufgebaut ist und welche Aufgaben sie hat.

- Zentral ist die Reflexion. Sprachreflexion versteht sich „als das bewusste Nachdenken und das hieraus gewonnene Wissen über Sprache(n) und sprachliche Strukturen, anhand von Elementen des Lateinischen, Deutschen und einzelner Phänomene der modernen Sprachen und der L1 der Lernenden ndH.“<sup>4</sup>
- Die Schüler sollen nicht nur etwas aufnehmen, sondern selbsttätig damit umgehen und in der Lage sein bzw. in die Lage versetzt werden, sich sicher in ihrer Zweitsprache zu bewegen und sie zu beherrschen. Sie sollen also Deutsch richtig und angemessen aus sich selbst heraus hervorbringen können.
- Dabei steht das Übersetzen aus dem Lateinischen im Mittelpunkt, weil es in besonderem Maße geeignet ist, Potenziale zu entfalten. Auch dazu weiter unten mehr.
- Und schließlich sollen die Lernenden das Erworbene verinnerlichen und als festen, neuerworbenen Sprachstand besitzen und darüber verfügen.

Dies alles bedeutet nicht, dass Latein zur Hilfswissenschaft degradiert wird. Es geht durchaus darum, auch richtig und gut Latein zu lernen, aber auch, und das muss betont werden, die Zweitsprache, d. h. in unserem Falle das Deutsche. Es soll also auch Lernenden mit eher geringen Deutschkenntnissen geholfen werden. Dies ist angesichts der Realität an den Schulen erforderlich. Dass die sprachliche, ethnische und kulturelle Heterogenität an deutschen Schulen, auch am Gymnasium, groß ist, ist eine triviale Feststellung. Dies gilt auch für die Tatsache, dass es eine hohe Zahl von Schülern ndH gibt. Dass hier etwas getan werden muss, leuchtet ein. Schüler ndH müssen in den Blick genommen werden, was auch im Interesse

der Bildungspolitik und auch der Lateindidaktik liegt. Eine erfolgreiche Integration von Schülern ndH kann „nur durch erhebliche Anstrengungen im Bereich schulischer Bildung erreicht werden“.<sup>5</sup> Türkisch ist hierbei die meistvertretere Herkunftssprache der DaZ-Schüler. Latein kann hier, im Gegensatz zu früher, als es ein Auslesefach war und oft auf Grammatik- und Paukunterricht reduziert war, mit einem anderen Ansatz „zu einem schülerorientierten Fach“ (S. 265) werden, indem es zu einer reflexionsbasierten Brückensprache wird. Neuerdings gibt es mehr und mehr Schüler, die nicht aus der Bildungselite kommen.

Grundsätzlich gilt bei diesem Verständnis von Brückensprache, „dass immer drei Sprachen miteinander in Bezug gesetzt werden: die Erstsprache (L1), die Zweitsprache (L2) und Latein, mithin Sprachen, die nicht zwangsläufig in einem Verwandtschaftsverhältnis stehen müssen, sondern neben Gemeinsamkeiten vor allem auch Unterschiede aufweisen.“<sup>6</sup> Latein stellt durch sein Sprachsystem mit Parallelitäten und Alteritäten zu den modernen Fremdsprachen ein neutrales Vergleichsmedium dar, das für alle Lernenden gleichermaßen neu zu lernen ist. Die sprachlichen Vorkenntnisse sind dabei sekundär. Vor allem die Alteritäten zwischen D, L und den Erstsprachen der Lernenden sind fruchtbar und können zur Sensibilisierung genutzt werden. Sie entdecken Phänomene, die zur Reflexion anregen, wobei ein kognitiver Konflikt entsteht, der sich positiv auswirkt, der mittels „optimaler Diskrepanz“ zu einer tieferen Verarbeitung führt. Beim gelungenen Rekodieren wird die Diskrepanz aufgelöst.

Dadurch, dass Latein „niemandes Muttersprache ist“ (s. o.), ist es „gerecht“; alle fangen bei Null an und niemand hat einen Vorteil. „Das vermeintliche elitäre Fach Latein kann auf diese

Weise einen unerwartet egalitären Charakter erhalten“,<sup>7</sup> wie Kipf in dem eben erwähnten Aufsatz geschrieben hat. Große spricht hier sogar von einer „kulturoffenen Egalität“.<sup>8</sup> Der LU kann zu einer soliden Grundlage für Sprachförderung werden, indem er sprachfördernde Elemente der DaZ-Didaktik heranzieht und nutzbar macht. Darüber hinaus sollte die Zielgruppe alle Schüler umfassen, unabhängig von ihrer Erstsprache. Denn erstens einmal gibt es genügend Schüler mit Deutsch als Erstsprache, deren sprachliches Niveau, aus welchen Gründen auch immer, niedrig ist, und zweitens soll jeder das grammatische System verinnerlichen, nicht nur, um formale Grammatik**kenntnisse** zu haben, sondern vor allem um Grammatik- und Sprach**verständnis** zu erwerben. Der LU nimmt also eine besondere Stellung gegenüber dem Deutschunterricht und damit auch im Kontext der Zweitsprachenförderung ein. Daneben ist aber auch die Steigerung der **muttersprachlichen Kompetenz** ein erklärtes Ziel des LU, und zwar deutschlandweit.

Dabei spielt die schon erwähnte Sprachreflexion eine entscheidende Rolle. „Sprachreflexion zielt darauf, implizite Sprachbewusstheit in explizites Sprachbewusstsein zu überführen.“<sup>9</sup> Eine so verstandene Sprachreflexion vermag es, die sprachlichen Kompetenzen der unterschiedlichen Schülergruppen systematisch aufzubauen oder zu erweitern. Der LU macht durch den rezeptiven Spracherwerb sprachliche Strukturen in besonderem Maße bewusst. Die Schüler können durch die Arbeit an der lateinischen Sprache sukzessive zu einem vertieften und übertragbaren Sprachverständnis und zu einer erhöhten Sprachkompetenz finden.

Funktion und Potenziale des Lateinischen als Reflexionssprache sind: Neusprachlicher Unterricht findet in einer Kommunikationssprache

statt. Reflexionssprachen dagegen, vor allem Latein, bilden (meta-)kognitive Fähigkeiten bei den Lernenden aus und betreiben die Reflexion am Medium Sprache. Sie erfolgt in drei Schritten:

1. genaue Betrachtung eines sprachlichen Phänomens,
2. nähere Analyse mit Fokus auf der Formebene,
3. Distanzierung vom sprachlichen Gegenstand, Reflexion und Erweiterung des sprachlichen Wissensbestandes.

Auch die Reflexion **über** Sprache muss Ziel des Sprachunterrichts werden. Sprache soll also nicht nur gebraucht, sondern auch betrachtet und entdeckt werden. Damit erhält der Grammatikunterricht „mit Anleitung zur Reflexion“<sup>10</sup> eine neue Legitimation. Durch sein Grammatiksystem eignet sich Latein als Beobachtungsobjekt für den Forschungsgegenstand Sprache. Die saubere gedankliche Arbeit sollte die Charakteristik des Gymnasiums ausmachen und hat auch wissenschafts-propädeutischen Wert; sie sollte den Schülern nicht vorenthalten werden.

Zum Begriff des Sprachsensiblen oder sprachsensiblen Unterrichts (s. o.) sind einige Erläuterungen notwendig. Der Begriff entfaltet sich folgendermaßen. In einem sprachsensiblen LU wird von einer bisher oft gegebenen „Defizitorientierung Abstand genommen“<sup>11</sup> d. h. es steht nicht das im Vordergrund, was der Schüler (noch) nicht kann. Stattdessen wird im sprachsensiblen LU darauf abgezielt, „die Mehrsprachigkeit der Lernenden ndH bewusst wahrzunehmen und neben den Förderbedürfnissen der DaZ-Schüler auch ihre sprachlichen Ressourcen in den Blick zu nehmen ...“ (ebd.). Dies geschieht durch die entsprechende Haltung der Lehrkraft, aufmerksam mit den sprachlichen Ressourcen der Schüler (also z. B. dem Zweitsprachhintergrund)

umzugehen und den Unterricht entsprechend zu planen und durchzuführen. Hier findet man einen „interkulturellen Ansatz, der bereits in der DaZ-Didaktik als effektive Methode der fachintegrierten Zweitsprachenförderung herausgestellt wurde ...“<sup>12</sup> Hier „erfindet“ der LU also nichts, sondern greift auf schon etwas anderweitig Angewandtes zurück.

Seine besonderen Potenziale entfaltet der LU beim Übersetzen, was das Proprium des LU ist; es ist „das Alleinstellungsmerkmal der Alten Sprachen in der Schule“.<sup>13</sup> Es ist das Geheimnis des Erfolgs, und zwar wegen der vier Faktoren der Determinierung, der Hochsprachlichkeit, der Entschleunigung und der Neutralität. Das Arbeiten am Übersetzen ist erstens ein schwieriger, anspruchsvoller, auch zeitraubender Prozess und erweist sich als ein hochdifferenziertes Sprachtraining, das einen entscheidenden Fördereffekt darstellt, indem es dazu zwingt, genau hinzusehen und zu analysieren und das Analyzierte in der Zielsprache und für die Zielsprache angemessen umzusetzen. Dies wirkt sich auf alle Textsorten aus. Neben dem Übersetzen muss aber auch, was die explizite Grammatikvermittlung angeht, „dem Üben ... eine bedeutsame Rolle zugesprochen“<sup>14</sup> werden.

Da dieser Prozess schriftlich zu leisten ist, kann der Übersetzer nicht ausweichen, er muss sich festlegen. Das wird mit dem Begriff der konzeptionellen Schriftlichkeit wiedergegeben. Allerdings ist konzeptionelle Schriftlichkeit nicht nur an das Schreiben gebunden, sondern kann auch in einer entsprechenden mündlichen Kommunikation Verwendung finden. Der Begriff bezieht sich auf die Ausdrucksweise, die Ausdrucksart und den Adressaten. Vielleicht könnte man „konzeptionell schriftlich“ mit „gewählt“, „geplant“, „vom Entwurf her“, „als unabhängig von der Situation her lesbar“,

„als Sprechen nach Schrift“ übersetzen. Integration, Komplexität, Elaboriertheit, Planung und Informationsdichte sind in konzeptionell schriftlichen Texten höher als in konzeptionell mündlichen. Auch Nähe oder Distanz zum Partner spielen hier eine Rolle.

Zweitens gilt, dass Lateinunterricht die Hochsprache zum Inhalt und auch zum Ziel hat. Erziehung zur konzeptionellen Schriftlichkeit bedeutet also, dass der Schüler „gezwungen“ wird, so (mündlich) zu übersetzen und auch zu sprechen, als wäre sein von ihm produzierter Text dazu bestimmt, schriftlich festgehalten zu werden. Er soll also ein sprachliches Register, das bestimmte Merkmale aufweist, verwenden, so z. B. komplexe Satzstrukturen, Verwendung des Konjunktivs, Gebrauch eines differenzierten Wortschatzes usw. Wenn das gelingt, werden die Schüler zu einem höheren Sprachniveau im Deutschen geführt. Es entwickelt sich ein sprachliches Gerüst; **Latein wird von der Bildungssprache zur bildenden Sprache**. Dies ist, wie gesagt, anspruchsvoll und schwierig. Gerade in dieser einzigartigen Schwierigkeit dieser Sprache sieht Müller<sup>15</sup> den besonderen Wert: Schwierigkeit erzeugt Abstand und Abstand Besinnung. Die unumgängliche Anstrengung, die das Lateinische erfordert, bringt seiner Meinung nach zum Vorschein, wie Sprache überhaupt funktioniert. Der Unterricht in den modernen Fremdsprachen kann das, nämlich intensive Sprach- und Textreflexion sowie explizite Grammatikvermittlung, nicht leisten. Latein soll die Struktur und Funktion sprachlicher Phänomene bewusst machen und durch aktive Textproduktion beim Übersetzen abrufbar machen. „Latein erzeugt Bewusstheit“. (Müller)

Den Überlegungen in Deutschland gingen erste Ansätze in Großbritannien voraus, und zwar durch den Pädagogen und Didaktiker

Eric Hawkins (1915-2010), der in den 1970er Jahren das Konzept der *language awareness* – was man mit Sprachbewusstheit, aber auch mit Sprachbewusstsein übersetzen kann – entwickelte. Es ging ihm darum, in Schulen einen neuen Zugang zu fördern „*to making pupils aware of how languages work, their grammatical structures, their histories, how they are learned by children and how they differ from one another.*“<sup>16</sup> Als Fehler oder Versagen hatte er in den Schulen des Vereinigten Königreiches *illiteracy* (Analphabetismus) in English sowie die Unfähigkeit Fremdsprachen zu lernen erkannt. Dem wollte er entgegenwirken; in seinem Buch beschrieb er als Ziel „*to bridge the transition from primary to secondary school language work, and especially to the start of foreign language studies.*“<sup>17</sup>

Die 1994 gegründete *Association for Language Awareness* (ALA) definiert *language awareness* als „*explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.*“<sup>18</sup> *Language Awareness* im Fremdsprachen- und DaZ-Unterricht soll u. a. folgende Aspekte fördern:

- bewussten Umgang mit der Fremd- bzw. Zweitsprache, Vergleich mit der Muttersprache bzw. weiteren Fremdsprachen,
- Sprachkompetenz, auch muttersprachliche,
- Nachdenken über Sprache
- kritische Auseinandersetzung mit Sprachmanipulation und Sprachmissbrauch.

Das Projekt PONS LATINUS der Humboldt-Universität Berlin, das den sprachsensiblen LU zum Inhalt hat, existiert seit 2008 und lief von Anfang an, also schon 2008, in enger Zusammenarbeit mit der Abbe-Schule in Berlin-Neukölln. Seit 2010 ist die Schule offizielle Partnerschule der HU. Innerhalb dieses Rahmens konnte das Konzept der Brückensprache Latein entwickelt und umgesetzt werden.

Nachdem Prof. Kipf in den vergangenen Jahren das Projekt in etlichen Beiträgen zunächst theoretisch vorbereitet und begründet hatte, konnten durch einige Veröffentlichungen<sup>19</sup> in jüngster Zeit ein verstärkter Praxisbezug hergestellt und eine Praxisrelevanz beobachtet werden. Erste, schon in der Anfangsphase gemachte Beobachtungen und Vermutungen konnten bestätigt werden, die Tragfähigkeit des Konzepts scheint vorhanden zu sein, positive Auswirkungen auf die Zweitsprachenförderung liegen vor, sowohl die Latein-Didaktik als auch die DaZ-Didaktik haben Impulse erhalten. Lateindidaktik hat großen Nachholbedarf, was Empirie angeht. Insofern ist auch dort eine Lücke geschlossen worden. Mit den jetzt vorliegenden Arbeiten ist ein interessanter Weg beschritten worden, der hoffentlich weitere positive Ergebnisse bringen wird.

**Anmerkungen:**

- 1) Kipf, Stefan, *Integration durch Sprache*. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein. Verlag C. C. Buchner, Bamberg 2014, S. 25.  
Vgl. Maria Große, *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache: Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Verlag Peter Lang, Frankfurt 2017, S. 16 und S. 101. (Die Arbeit ist die Dissertation der Autorin).
- 2) Kipf, Stefan: *Ars didactica necesse est colatur*. Aufgaben und Perspektiven altsprachlicher Fachdidaktik, in: *Vertumnus*. Berliner Beiträge zur Klassischen Philologie und zu ihren Nachbargebieten, herausgegeben von Ulrich Schmitzer; Band 11: Ulrich Schmitzer (Hg.), *Enzyklopädie der Philologie. Themen und Methoden der Klassischen Philologie heute*. Göttingen 2013, S. 267.
- 3) ebd.
- 4) Große, Pons Latinus, S. 57.
- 5) Kipf, *Vertumnus* 11, S. 266/67.
- 6) Kipf, *Lateinunterricht und Zweitsprachenförderung*. Neue Perspektiven für eine alte Sprache, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jg. 19, Nr. 1, April 2014, S. 138-147. ([tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/20/17](http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/20/17); abgerufen am 7. 10.2017).

- 7) *Lateinunterricht und Zweitsprachenförderung*. Neue Perspektiven, S. 142.
- 8) Große, *Pons Latinus*, S. 103.
- 9) Heidi Rösch, *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Akademie Verlag Berlin 2011, S. 88; vgl. Große, *Pons Latinus*, S. 56.
- 10) Große, *Pons Latinus*, S. 57.
- 11) Große, *Pons Latinus*, S. 119, Anm. 151.
- 12) Große, *Pons Latinus*, S. 129.
- 13) Ulf Jesper u. a., *Lateinunterricht integriert*. Empfehlungen für Latein-Lehrkräfte zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Gebrauch der deutschen Sprache. Verlag C. C. Buchner, Bamberg 2015, S. 25; vgl.: Demir, Y. / Heinsohn, M. / Jesper, U. / Kühn-Wichmann, G. / Kunz, B., *Latein hilft die deutsche Sprache zu beherrschen*. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein. Kronshagen 2015, S. 23.
- 14) Große, *Pons Latinus*, S. 121.
- 15) Rezension von Burkhard Müller (in der *Süddeutschen Zeitung* vom 6. 2. 2018) zu: Nicola Gardini, *Latein lebt*. Von der Schönheit einer nutzlosen Sprache. Aus dem Italienischen von Stefanie Römer. Rowohlt Verlag, Reinbek 2017, 301 Seiten.  
Zu B. Müller siehe:  
<http://www.boersenblatt.net/304487/>  
(abgerufen am 12. 2. 2018)
- 16) [www.telegraph.co.uk/news/obituaries/culture-obituaries/8281927/Professor-Eric-Hawkins.html](http://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/culture-obituaries/8281927/Professor-Eric-Hawkins.html) (abgerufen am 31. 1. 2018).
- 17) Hawkins, Eric, *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge University Press 1984, S. 4; zitiert bei Große, *Pons Latinus*, S. 53.
- 18) zitiert bei Große, *Pons Latinus*, S. 54.
- 19) hier sind die in diesem Aufsatz mehrmals erwähnte Arbeit von Maria Große zu nennen, außerdem die in Anm. 13 genannten Titel. Die beiden letztgenannten zeichnen sich durch konkrete Darstellung sprachlicher Phänomene, Benennung von Stolperfallen und Arbeitsblätter aus. Wichtig ist, dass auch Arabisch, Polnisch und Russisch erfasst werden, womit eine deutliche Erweiterung über die zunächst vorhandene Konzentration des Konzepts auf das Türkische gegeben ist.

H.-J. SCHULZ-KOPPE



# Vom Mythos der ansprechenden Gestaltung lateinischer Lehrbücher – Ein Objektivierungsversuch

## 1. Einleitung

Mit dem *Orbis sensualium pictus* des Jan Amos Comenius hielt Mitte des 17. Jahrhunderts ein Lehrbuch Einzug in den Lateinunterricht, das sich erstmals anschickte, seine pädagogischen Ziele mittels visueller Unterstützung zu erreichen. „Es handelt sich dabei um das erste Bilderkompendium, das ausdrücklich für den Sprachunterricht geschaffen wurde.“<sup>1</sup> Dies sollte zwar zum einen die Erinnerungsleistung befördern, zum anderen jedoch genauso die Lust am Lernen, die Motivation.<sup>2</sup> Dass es sich auch heute beim vermehrten Einsatz von grafischen Elementen in lateinischen Lehrbüchern nach wie vor um eine Maßnahme zur Steigerung und Verstetigung der Motivation handelt, legt Kipf in seinem maßgeblichen Werk zur Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in der Bundesrepublik dar.<sup>3</sup> Und auch Westphalen nennt als eines der leitenden Unterrichtsprinzipien lateinischer Unterrichtswerke mit demselben Ziel ab der dritten Lehrbuchgeneration deren Anschaulichkeit.<sup>4</sup> In der Folge kommt diesen eine weitere bedeutende Aufgabe zu. Ähnlich wie in der Grundschule der Erstkontakt mit dem Medium Schulbuch nämlich als besonders prägend gelten kann, da hier die Einstellung diesem für Schule und Unterricht wesentlichen Lehrmittel gegenüber nachhaltig beeinflusst wird,<sup>5</sup> so steht analog dazu das lateinische Lehrbuch im Anfangsunterricht in gesteigerter Verantwortung, trägt es doch in nicht unerheblichem Maße zum Eindruck bei, den das für die Lernenden neue Fach im Zuge ihrer ersten Begegnung damit bei ihnen hinterlässt, was sich ggf. auch durchaus auf das weitere Verhältnis zum Unterrichtsfach auswirken kann.<sup>6</sup> Wie so

oft ist der erste Eindruck mitunter ein entscheidender.

Seit die Macht des Wortes in jüngerer Zeit zusehends von der Macht der Bilder verdrängt wird, spricht man von der ikonischen Wende, welche auch vor hiesigen Klassenzimmern nicht Halt macht.<sup>7</sup> Bezogen auf das Schulbuch ist ein in diesem Zusammenhang immer wieder genanntes Prinzip das der ‚ansprechenden Gestaltung‘. So stellt Piecha bereits 1994 fest: „Was heute im Unterricht verwendet wird, ist erheblich bunter und auf den ersten Blick *a n s p r e c h e n d e r g e s t a l t e t* als die Vorgänger [...]“. <sup>8</sup> Und die erste Frage des Kriterienkatalogs von Bamberger et al. lautet: „Ist die äußere *G e s t a l t u n g a n s p r e c h e n d*?“<sup>9</sup> Ebenso heißt es schließlich bei Sandfuchs: „Gute Schulbücher sind ästhetisch *a n s p r e c h e n d g e s t a l t e t* [...]“. <sup>10</sup> In diesem Beitrag soll eben jene wiederkehrende Forderung zum Anlass genommen werden zu untersuchen, was eine ansprechende Gestaltung für ein lateinisches Lehrbuch denn im Einzelnen ausmacht, um anschließend mit VIVA einen der neuesten und aufgrund seiner bei oberflächlicher Betrachtung vergleichsweise starken Betonung visueller Elemente zugleich auffälligsten Vertreter lateinischer Lehrwerke einer dahin gehenden Analyse zu unterziehen.

## 2. Begriffsbestimmung und Vorgehen

Doch was ist unter ‚ansprechender Gestaltung‘ eigentlich genau zu verstehen? Zum einen kann mit ‚Gestaltung‘ tatsächlich die ganzheitliche Gestalt, also das gesamte Erscheinungsbild oder die äußere Form gemeint sein, was in Bezug auf das Schulbuch demnach mit

englischsprachigen Lehnwörtern wie Layout oder Design gleichzusetzten wäre. Der Begriff umfasst jedoch genauso eine inhaltliche bzw. strukturelle Ausrichtung, wie etwa im Fall der ‚Unterrichtsgestaltung‘ klar wird. Gestaltung ist folglich nicht gleich Gestaltung. ‚Ansprechend‘ wiederum bedeutet im Allgemeinen so etwas wie angenehm, attraktiv oder auch reizvoll und beschreibt somit eine positive Wirkung, die etwas auf jemanden ausübt. Bezogen auf Schule und Unterricht findet diese Wirkung in letzter Konsequenz im Konzept der Motivation ihre Entsprechung – genauer gesagt, in der intrinsischen Motivation. Ist etwas nämlich ansprechend, so begünstigt es die Auseinandersetzung mit einer Sache aus eigenem Antrieb, was der extrinsischen Motivation eindeutig vorzuziehen ist, da diese nur selten aus den persönlichen Einstellungen und Bedürfnissen der Lernenden hervorgeht und daher als für den Unterricht nicht besonders förderlich angesehen wird.<sup>11</sup> In enger Verbindung zu diesen Überlegungen steht außerdem die Lernwirksamkeit, denn „wer auf einem bestimmten Gebiet erfolgreich ist, wird an ihm Gefallen finden.“<sup>12</sup> Die ansprechende Gestaltung von Lehrbüchern hat demnach eine positive motivationale Beeinflussung der konkreten Lernsituation des Arbeitens mit dem Unterrichtsmedium zum Ziel, lässt sich andersherum ausgedrückt aber ebenso als Versuch der Vermeidung einer negativen Reaktion, also Frustration, begreifen.

Diese Sichtweise deckt sich weitgehend mit einer der verschiedenen von Hacker bestimmten didaktischen Funktionen des Mediums Schulbuch: der Motivierungsfunktion.<sup>13</sup> Diese unterteilt er in eine Primär-Motivierung, die sich auf die Inhalte des Schulbuchs bezieht, und eine Sekundär-Motivierung, die die äußere Aufmachung meint und „von der Umschlags-

gestaltung über das Layout bis zum Bildtextangebot eines Buches“<sup>14</sup> reicht. Im Rahmen dieses Beitrags soll genau dieser Bereich der Sekundär-Motivierung eingehender betrachtet und ein entsprechendes Verständnis ‚ansprechender Gestaltung‘ zugrunde gelegt werden. Dazu werden im nächsten Abschnitt – auch in Anlehnung an bestehende Raster und Checklisten<sup>15</sup> – wesentliche Kriterien als Fragenkatalog aufgestellt, der die anschließende Untersuchung eines lateinischen Lehrbuchs hinsichtlich seiner ansprechenden Gestaltung im oben dargelegten Sinne ermöglichen soll. Um in den nach unterschiedlichen Kategorien gegliederten Kriterienkatalog aufgenommen zu werden, sollten die darin ausgewerteten Ergebnisse möglichst mehrfach in verschiedenen Veröffentlichungen genannt werden bzw. ihrerseits die Auswertung verschiedener Autoren erkennen lassen. Bei der Formulierung der einzelnen Kriterien werden darauf teils mehrere Ergebnisse zu Fragen gebündelt, wodurch aus Gründen der Handhabbarkeit mitunter mehrere gleichartige Items gemeinsam abgefragt werden. Auch wenn das Ziel ist, auf dieser Grundlage eine begründete Einschätzung vorzunehmen, ist der genaue Abgleich mit den erarbeiteten Merkmalen des Kriterienkatalogs im Einzelfall natürlich weiterhin bis zu einem gewissen Grad Ermessenssache. Doch wie Rauch und Tomaschewski so richtig anmerken: „Die Bewertung eines Unterrichtswerks wird immer eine subjektive Angelegenheit bleiben. Dennoch gilt es, die Grenze deutlich von der Rezension weg hin in Richtung Objektivierung zu verschieben.“<sup>16</sup>

### **3. Kategorienbildung und Kriterien<sup>17</sup>**

#### **3.1. Aus- und inwendig**

Noch vor dem Aufschlagen eines Lehrbuchs beginnt es bereits, auf die eine oder andere

Weise auf uns zu wirken. Da wäre zum einen der Einband, dessen Gestaltung durch das Schaffen eines motivationalen Anreizes einen „Prozeß der Einladung zur Kommunikation“<sup>18</sup> mit den Lernenden eröffnen soll. Denn Schriftzeichen, Abbildungen und Farben entfalten ihre ästhetische Wirkung nicht erst mit der Bearbeitung der ersten Lektion, sondern sobald das Unterrichtsmedium erstmals wahrgenommen wird. Insbesondere eine grafische Darstellung sollte aus motivationalen Gründen, die weiter unten noch ausgeführt werden, auf der Vorderseite vorhanden sein.<sup>19</sup>

Darüber hinaus ist es jedoch ebenfalls geboten, ganz praktische Dinge zu bedenken. Dazu gehört neben der Widerstandsfähigkeit des Einbandes, dem vertretbaren Gesamtgewicht des Buches und der Handlichkeit des Formats auch die verwendete Heftung.<sup>20</sup> Diese ist am haltbarsten, wenn statt Klebebindung oder Klammerheftung eine Fadenheftung verwendet wird. Außerdem sorgt sie dafür, dass das Buch aufgeschlagen liegen bleibt.<sup>21</sup> Bei der Wahl des Formats ist zudem darauf zu achten, dass die Seiten bei aller Handlichkeit „trotzdem groß genug sind, sodass auch komplexe Themen ohne Umblättern erklärt werden können.“<sup>22</sup> Des Weiteren sprechen sich Laubig et al. für Abmessungen aus, die sich nicht wesentlich von den gängiger DIN-Normen unterscheiden, damit die Bücher zwischen dem übrigen Arbeitsmaterial der Lernenden nicht sperrig oder unhandlich erscheinen.<sup>23</sup> Schließlich werden auch noch erhöhte Anforderungen an die Qualität des Papiers gestellt. Seine Oberfläche hat so auszufallen, dass die Seiten einerseits möglichst keine störenden Lichtreflektionen zeigen, andererseits jedoch die naturgetreue farbliche Wiedergabe von Abbildungen erlauben. Außerdem ist dafür zu sorgen, dass sie eine ausreichende Stärke auf-

weisen, damit ihre Strapazierfähigkeit gewährleistet ist und zugleich die Schrift der Rückseite nicht durchscheint.<sup>24</sup>

Diese Überlegungen zur äußeren Erscheinung und materiellen Beschaffenheit sollen nun nachfolgend in erste Kriterien zur Beurteilung einer ansprechenden Lehrbuchgestaltung zusammengeführt werden:

- Ist der Einband im Hinblick auf die Verwendung von Typografie, Farben und v. a. Illustrationen einladend gestaltet?<sup>25</sup>
- Berücksichtigt die Gestaltung des Lehrbuches praktische Anforderungen im Hinblick auf die materielle Beschaffenheit (d. h. Verarbeitung, Gewicht, Format, Papier etc.)?

### 3.2. Typografie

Mit dem ersten prüfenden Blick ins Buch hinein, unter Berücksichtigung rein äußerlicher Merkmale, gelangt man in den Bereich der Typografie. „Unter **T y p o g r a f i e** versteht man die Gestaltung von gedruckten Texten. Die **M i k r o t y p o g r a f i e** befasst sich dabei mit den Schriften, die **M a k r o t y p o g r a f i e** mit der Anordnung von Schriftblöcken [sowie weiteren Elementen] auf einer Seite.“<sup>26</sup> „Ziel der Typografie ist es, ein entsprechend der Leseart [des selektierenden Lesens – also des gezielten Aufsuchens lediglich einzelner Abschnitte eines Schulbuchs] gut leserliches und optisch ansprechendes Druckbild zu gestalten.“<sup>27</sup> Es soll eine schnelle Orientierung gewährleisten und auf diese Weise etwaiger Frustration vorbeugen.<sup>28</sup>

Nachfolgend werden nun lernwirksame Merkmale, unterschieden nach beiden Unterkategorien der Typografie sowie schließlich der Farbgebung, aufgeführt und Kriterien einer ansprechenden Lehrbuchgestaltung daraus abgeleitet.

### 3.2.1. Mikrotypografie

„Drucktechnische Merkmale der Schrift und Anordnung können Leseprozesse [auf der basalen Ebene der kognitiven Textverarbeitung, also dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern,] fördern oder hindern. In diesem Sinn bestimmen unter anderem Schrifttyp, Schriftgröße, Zeilenlänge und Zeilenabstand die Leserlichkeit. Ihre Wirkung ist im Hinblick auf Lesegeschwindigkeit, Lesefehler und Ermüdung messbar.“<sup>29</sup>

Insbesondere Ballstaedt trägt hierzu eine Vielzahl forschungsbasierter Erkenntnisse zusammen. So beschreibt er etwa den Lesevorgang als geprägt von sog. sakkadischen Augenbewegungen. Damit gemeint ist die sprunghafte Bewegung des Auges über die Zeilen, wobei Buchstaben und Wörter nicht durchgehend, sondern in Blöcken entlang mehrerer Fixationspunkte dekodiert werden. Die Länge zwischen diesen Punkten, die Sakkade, sowie die Verweildauer bestimmen somit die Lesegeschwindigkeit. Durchschnittlich erfasst das Auge dabei 18 Buchstaben bzw. drei Wörter.<sup>30</sup>

Diese Voraussetzungen berücksichtigend führt er zunächst aus, wie die Wahl der Schriftart den Vorgang des Lesens unterstützen kann. Um eine ausreichende Differenzierbarkeit und damit Identifizierung von Buchstaben sicherzustellen, spricht er sich besonders bei längeren Texten für Schriften mit Serifen aus,<sup>31</sup> wie auch Laubig et al. mit dem zusätzlichen Verweis auf einen höheren Motivationsgrad bestätigen.<sup>32</sup> „Serifenlose Schriften wirken ‚moderner‘, sachlicher und nüchterner, aber sie bieten den Augen weniger Anhaltspunkte zur Buchstabenerkennung.“<sup>33</sup> Zur Unterscheidung verschiedener Textsorten bietet sich der Übersichtlichkeit halber die Verwendung einer begrenzten Anzahl unterschiedlicher Schrift-

arten an, welche dann im weiteren Verlauf konsequent beibehalten werden sollten.<sup>34</sup>

Ballstaedt,<sup>35</sup> Bamberger et al.,<sup>36</sup> Stary<sup>37</sup> sowie Laubig et al.<sup>38</sup> stimmen alle darin überein, dass eine Schriftgröße zwischen 10 und 12 Punkt am besten lesbar ist und, laut Letzteren, zudem für die größte Lesemotivation sorgt. Bamberger et al. setzen die Wahl der Schriftgröße ferner mit dem Alter der Lernenden in Beziehung. „In den ersten Schuljahren ist die Leseleistung bei kleinerer Schrift weit geringer als bei größerer. Nach dem 12. Lebensjahr ist bei sehr guten Lesern die Lesegeschwindigkeit bei kleinerer Schrift besser, weil in einer Blickspanne mehr Buchstaben erfasst werden.“<sup>39</sup>

Ganz ähnlich verhält es sich in Bezug auf die Schriftstärke. Auch hier sind Unterschiede hinsichtlich des Alters zu beachten. Während eine fette Schrift nämlich die Lesbarkeit für jüngere Kinder erhöht, haben sich für Jugendliche und Erwachsene magere und normale Schriftstärken als zu bevorzugen erwiesen.<sup>40</sup> Womöglich als eine Art Kompromiss ist die daraus folgende Empfehlung halbfetter bzw. normaler Schriften für längere Texte zu verstehen, der sich Ballstaedt letztlich ebenfalls anschließt, da diese die Leserlichkeit sicherstellen.<sup>41</sup> Dementsprechend wird auch bei der Verwendung von Auszeichnungsschrift, wozu neben Fettdruck sowohl Kursivschrift als auch Versalien (Großbuchstaben) zählen, dazu geraten, diese ausschließlich für kurze Textteile, etwa zur Hervorhebung, und nur in geringem Umfang einzusetzen, unterbricht sie doch den Lesefluss und verursacht eine deutlich langsamere Informationsaufnahme.<sup>42</sup>

Des Weiteren verdienen Buchstaben- und Wortabstände, Letztere kennt man auch unter der Bezeichnung Zeilenausschuss, eine besondere Beachtung. Diese müssen laut Ballstaedt

„so weit sein, dass die Buchstaben nicht ineinanderfließen und sich die Wortformen gut abheben.“<sup>43</sup> Genauso kommt dem Zeilenzwischenraum, der zusammen mit der Zeilenhöhe den Zeilenabstand bildet, größere Bedeutung zu. Er wird auch Zeilendurchschuss genannt und trägt wesentlich zur Lesbarkeit bei. Im Zuge seiner Festlegung ist darauf zu achten, dass er größer gewählt wird als der Abstand zwischen den einzelnen Wörtern einer Zeile, sodass die vertikale Führung des Auges nicht aktiver ist als die horizontale.<sup>44</sup> Finden Serifenschriften Verwendung bzw. fallen die Zeilen kürzer aus, genügt es auch, wenn der Durchschuss nur geringfügig größer ist.<sup>45</sup> Um ein möglichst günstiges Verhältnis von Ausschuss zu Durchschuss zu erreichen, ist es eventuell angebracht, dem Flattersatz anstelle des Blocksatzes den Vorzug zu geben.<sup>46</sup> Alternativ lässt sich jedoch beim Blocksatz auch mit der Silbentrennung arbeiten.

Eng verknüpft mit dieser Thematik ist die Gestaltung der Zeilenlänge. Als ideal gelten Zeilen von etwa 10 cm Länge bzw. solche, die mit drei bis fünf Fixationen ausgewertet sind.<sup>47</sup> Zu lange Zeilen erschweren laut Bamberger et al. das Auffinden des nächsten Zeilenanfangs, wohingegen zu kurze Zeilen dem gegliederten Lesen in Sinneinheiten hinderlich sind.<sup>48</sup> Die gängige Empfehlung zur Einhaltung der optimalen Breite lautet daher, Texte nach Möglichkeit auf zwei Spalten aufzuteilen.<sup>49</sup> Wird außerdem selektives bzw. konsultierendes Lesen angestrebt, empfehlen sich ebenfalls kurze Zeilen.<sup>50</sup> Darüber hinaus sollte bei längeren Texten die erste Zeile eines Absatzes zur besseren Kenntlichmachung einen Einzug erhalten.<sup>51</sup>

Abschließend sei noch auf die Notwendigkeit eines ausreichenden Kontrasts zwischen Papier und Buchstaben hingewiesen. Wie der übliche schwarze Druck auf weißem Grund ist dunkle

Schrift auf hellem Papier grundsätzlich am besten lesbar, wobei ein leicht getönter Untergrund anregend auf die Sehrinde wirken kann und sich positiv auf die Lesbarkeit auswirkt.<sup>52</sup>

Aus diesen Erkenntnissen hinsichtlich der Mikrotypografie ergeben sich zusammengefasst schließlich die folgenden Kriterien in Frageform:

- Ist das Schriftbild entsprechend der Erkenntnisse zu Schriftart, Schriftgröße, Schriftstärke sowie der Verwendung von Auszeichnungsschrift sinnvoll gestaltet?
- Ist die Anordnung der Schrift entsprechend der Erkenntnisse zu Buchstaben- und Wortabständen sowie Zeilenabstand und -länge sinnvoll gestaltet?
- Ist der Kontrast zwischen Papier und Buchstaben auf Dauer für die Augen angenehm und macht sich das Lehrbuch ggf. positive Effekte getönten Papiers zunutze?<sup>53</sup>

### 3.2.2. Makrotypografie

Nach Ballstaedt fällt der Aufteilung einer Seite die Aufgabe zu, „schnelle Orientierung, selektive Aufnahme und aktive Aneignung [zu] erleichtern. Der erste Blick auf eine Seite signalisiert Übersichtlichkeit und Großzügigkeit oder Unübersichtlichkeit und Kleinkarietheit. Überladene Seiten erzeugen Leseunlust.“<sup>54</sup> Ganz wesentlich zur Sicherung der Motivation auf Seiten der Lernenden ist Laubig et al. zufolge daher der weiße Raum im Schulbuch.<sup>55</sup> Er erlaube den Schülerinnen und Schülern außerdem das Anfertigen von Notizen und Skizzen, was wiederum laut Ballstaedt aufgrund der aktiven Informationsverarbeitung für das Einprägen von Lerninhalten von großer Bedeutung ist. Ein breiter Außenrand wird von ihm als Möglichkeit zur Schaffung einer Leerfläche genannt.<sup>56</sup> Die Anpassung einer solchen Margi-

nalspalte schlagen Bamberger et al. überdies als Alternative zur Aufteilung des Textes auf zwei Spalten zum Einhalten der bereits angesprochenen idealen Zeilenlänge vor.<sup>57</sup> Zwar weisen die Autoren auch darauf hin, dass die Nutzung dieser Spalten für Marginalien – also zusätzliche Angaben des Lehrbuchs wie kurze Zusammenfassungen eines Textabschnitts, Definitionen oder auch Leitfragen – zur Lernwirksamkeit und Motivierung beiträgt, doch mahnt Ballstaedt zu sparsamem Gebrauch, da die Seite sonst wieder zu überfüllt zu wirken droht. Schließlich sollten insgesamt höchstens zwei Drittel einer Seite schriftliche bzw. bildliche Informationen enthalten.<sup>58</sup>

Bei der ansprechenden Gestaltung einer Schulbuchseite darf der sinnvolle Einsatz von Abbildungen nicht fehlen, so die einhellige Meinung der Experten.<sup>59</sup> Diese unterstützen nach zahlreichen übereinstimmenden Erkenntnissen der Lernforschung nicht nur das Lernen und Behalten,<sup>60</sup> sondern sind auch förderlich für die Motivation, da sie bei geeigneter Auswahl vergleichsweise spontan das Interesse der Lernenden wecken und Emotionen erzeugen können.<sup>61</sup> Piecha ergänzt hierzu bezüglich des Lateinunterrichts:

„Eine Abbildung verspricht, sofern sie vom Lehrer in irgendeiner Form berücksichtigt wird, den Schülern eine Abwechslung zur reinen Sprach- und Textarbeit, die nicht nur den im Lateinischen Schwächeren willkommen ist. Daneben ist wohl auch wesentlich, daß unsere Welt zunehmend durch visuelle Medien geprägt ist. Wie das Freizeitverhalten der Schüler zeigt, die eine unüberschaubare Vorliebe für Fernsehen, Videoclips, Comics, Graffiti usw. an den Tag legen, sind sie, bei aller Lust auf Abwechslung, dieser Bildmedien noch lange nicht überdrüssig. Die visuelle Ansprache dient also nicht

nur dazu, Lernstoff auf verschiedenen Wegen zu verankern, sondern ist auch geeignet, ihnen das Fremde in einer Form näherzubringen, die vertrauter ist als verbale Abstraktion und damit eine innere Abwehrhaltung und Denkblockade überwinden kann [...] Ein Bild kann eine emotionale Beziehung zum Stoff anbahnen.“<sup>62</sup>

Hiermit kann jedoch nicht etwa ein aus Verlegenheit in der Mitte eines Lehrbuchs platzierter spärlicher Abbildungsteil gemeint sein. Selbstredend muss es sich dabei um ein durchgängiges Prinzip einer jeden Lektion handeln.

Mit dem klaren Bekenntnis zu visuellen Darstellungen im Lehrbuch geht zugleich die Forderung nach einem direkten Bezug der Bebilderung zum Text einher.<sup>63</sup> Von einer Verwendung der Abbildungen nur zur Zierde ist somit eindeutig Abstand zu nehmen. Zwar ist es in Einzelfällen denkbar, ein antikes Bildmotiv in rein dekorativer bzw. textübergreifender Funktion mit aufzunehmen,<sup>64</sup> doch läuft ein solches Vorgehen nur allzu häufig Gefahr, die Lernenden zu irritieren und daher sowohl motivational als auch bezogen auf Verständnis und Lernerfolg zu hemmen. In Anlehnung an ein Konzept aus der Medienwissenschaft, welches seitens der Rezipienten eine mentale Unvereinbarkeit sich widersprechender Eindrücke beschreibt, spricht Ballstaedt in diesem Zusammenhang von einer „Text-Bild-Schere“, die dringend zu vermeiden ist.<sup>65</sup> Laut v. Rothenburg eignen sich bei Lateinlehrbüchern eigens für diese hergestellte Abbildungen – sog. Ad-hoc-Zeichnungen – besonders gut, um einem solchen Problem zu begegnen, da sie den enormen Vorteil haben, „dass sie praktisch jedes denkbare Motiv darstellen und ganz auf den jeweiligen Text hin entworfen werden können, sodass eine enge Bild-Text-Beziehung erreicht wird.“<sup>66</sup> Ihre Nähe zum Comic lässt außerdem weiteres Motivati-

onspozial vermuten.<sup>67</sup> Um jedoch etwaigen Ermüdungserscheinungen vorzubeugen, mag es ratsam sein, neben diesen Zeichnungen verschiedene weitere Darstellungsvarianten wie Fotografien, Karten usw. auszuschöpfen.<sup>68</sup> Auch bei der Bebilderung gilt schließlich: *variatio delectat*. Dennoch ist weiterhin auf einen dosierten Einsatz auch von Abbildungen zu achten. „Das Überladen von Schulbüchern mit Bildern und anderen grafischen Darstellungen wirkt in der Regel kontraproduktiv.“<sup>69</sup> Insgesamt ist die räumliche Anordnung von Text und Abbildungen so vorzunehmen, dass beide in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander zu finden sind.<sup>70</sup> „Muss geblättert werden oder sind längere Blicksprünge notwendig, um beide Informationsquellen zu integrieren, nimmt die kognitive Belastung zu, da eine Aufspaltung der Aufmerksamkeit notwendig ist.“<sup>71</sup> Idealerweise wird dies durch den entsprechenden Aufbau einer Seite bzw. einer einheitlichen Doppelseite erreicht, was schließlich in direkter Verbindung zu obiger Forderung nach der Wahl eines geeigneten Formats für das Lehrbuch steht.

Die Summe dieser Einsichten zur Makrotypografie mündet nachstehend in die folgenden Beurteilungskriterien für lateinische Unterrichtswerke:

- Hält sich das Lehrbuch bei der Aufteilung der Elemente einer Seite an das geforderte Verhältnis von höchstens 2/3 Informationen zu 1/3 Leerfläche (z. B. mittels breitem Außenrand)?
- Kommen Abbildungen in nennenswerter Anzahl zum Einsatz?
- Stehen die Abbildungen in einem eindeutigen Bezug zum Text (etwa durch Anfertigung von Ad-hoc-Zeichnungen) und sind sie auf der Seite in dessen räumlicher Nähe angeordnet?

- Werden verschiedene Arten von Abbildungen (Fotografien, Zeichnungen, Karten, Diagramme etc.) in ausgewogenem Maße verwendet?<sup>72</sup>

### 3.2.3. Farbgebung

Als einen „typografische[n] Sonderbereich“ weisen Laubig et al. die Farben aus.<sup>73</sup> Die Autoren räumen ein, dass zu diesem bislang im Kontext der Gestaltung von Lernmaterial keine einheitlichen Forschungsergebnisse vorliegen,<sup>74</sup> was in neuerer Zeit auch von König noch einmal bestätigt wurde.<sup>75</sup> Natürlich kann dieser Befund nicht wirklich überraschen, handelt es sich doch schließlich um den vielleicht am stärksten von individuellen Präferenzen geprägten Aspekt der Schulbuchgestaltung überhaupt. Wie kaum ein anderes gestalterisches Mittel sprechen Farben unsere Gefühle an, doch wird ein in motivationaler Hinsicht gezielter Einsatz durch die fehlende Vorhersagbarkeit der farblichen Vorlieben bzw. Abneigungen einzelner Personen deutlich erschwert. Zur Vermeidung eventuell ablehnender Reaktionen auf Lernmaterial aufgrund einer für einzelne Lernende ungünstigen Farbauswahl wird auch hier erneut zu behutsamem Umgang geraten.<sup>76</sup> Trotz dieser Unsicherheiten dürfen einige Erkenntnisse dennoch als gesichert gelten.

So herrscht etwa weitgehend Einigkeit darüber, dass Farbe eine stimulierende Wirkung besitzt und zugleich in der Lage ist, Aufmerksamkeit nicht nur zu erregen, sondern auch zu erhalten.<sup>77</sup> „Farbiges Lernmaterial wird als interessanter und anregender eingeschätzt als monochrome Versionen.“<sup>78</sup> Daher ist es bspw. kaum einzusehen, weshalb bei der Vermittlung der antiken Welt Statuen, Reliefs usw., die seinerzeit polychrom bemalt waren, grundsätzlich in ihrem heutigen verwitterten und daher ver-

blassten Zustand abgebildet werden, obwohl eine farbliche Rekonstruktion zumindest annäherungsweise möglich ist, was sich auch positiv auf die Erkennbarkeit einzelner Details auswirken würde.<sup>79</sup> Wie Ballstaedt es so treffend formuliert: „[Die] stimulierende Funktion von Farbe macht sich sofort bemerkbar, wenn man ein Lehrbuch durchblättert: Farblosigkeit ist keine einladende Eigenschaft.“<sup>80</sup> Insofern werden vereinzelt Farbtupfer nicht genügen, um wahrhaft ansprechend zu wirken. Hierzu bedarf es einer konsequenten Verwendung von Farben über weite Teile des Schulbuchs hinweg.

Auch wird allgemein davon ausgegangen, dass der Gebrauch einer den Lernenden bekannten Farbcodierung, etwa für bestimmte Schlüsselbegriffe oder wiederkehrende Phänomene, die Gedächtnisleistung unterstützt und sich außerdem positiv auf Motivation und Aufmerksamkeit auswirkt.<sup>81</sup> Doch wie so oft ist auch diesbezüglich Maßhalten gefragt, um einer Abnutzung des Effekts vorzubeugen.<sup>82</sup> Zu beachten ist in diesem Zusammenhang ferner der nicht zu unterschätzende Anteil von Menschen mit Rotgrünblindheit von knapp 10%, was bei der Auswahl der Farben unbedingt Berücksichtigung finden sollte.<sup>83</sup>

Hieraus ergeben sich abschließend die folgenden Kriterien:

- Kommen bei der Lehrbuchgestaltung Farben in signifikanter Häufigkeit zum Einsatz?
- Machen sich die Herausgeber des Lehrwerks die positiven Effekte einer Farbcodierung zunutze?
- Liegt ein ausgewogener Einsatz von Farben vor?

#### 4. Anwendung am Beispiel VIVA

Dieser Abschnitt widmet sich der Analyse des Lateinlehrgangs VIVA, welcher sich an Lernende einer zweiten Fremdsprache ab der 5. bzw. 6. Klasse wendet, diese in drei Bänden zur Lektürefähigkeit führen soll und sich zur Untersuchung seiner die Motivation befördernden Gestaltung besonders gut eignet. Laut eigenen Angaben des herausgebenden Verlags zum Layout nämlich „wirkt das Buch freundlich und ansprechend.“<sup>84</sup> Damit reiht sich VIVA als einer der aktuellsten Vertreter in die Reihe vermeintlich ansprechend gestalteter Lateinlehrbücher ein, was von Seiten des Verlags an anderer Stelle noch ein weiteres Mal ins Feld geführt wird, wenn es heißt: „Ein ganz besonderes Qualitätsmerkmal von VIVA sind die ansprechenden und fantasievollen Zeichnungen der bekannten Kinderbuch Illustratorin Miriam Koch.“<sup>85</sup> Diese hat sich in den letzten Jahren mit einer Reihe von Bilderbüchern einen Namen gemacht, die bereits in mehreren Auflagen erschienen und in verschiedene Sprachen übersetzt worden sind. Es wird sich zeigen, ob der Lehrgang auf diese Weise den eigenen Ansprüchen auch im Sinne der erarbeiteten Kriterien gerecht werden kann, welche nun nacheinander zur Überprüfung herangezogen werden.

*Ist der Einband im Hinblick auf die Verwendung von Typografie, Farben und v. a. Illustrationen einladend gestaltet?*

„Schon der Einband von VIVA 1 lädt zum Blättern, Schmökern und zum Gespräch ein“, lässt der zugehörige Lehrerband wissen.<sup>86</sup> Dem ist auch nach objektiven Gesichtspunkten zuzustimmen, da nicht nur von Illustrationen auf Vorder- und Rückseite reichlich Gebrauch gemacht, sondern obendrein farbig gearbeitet wird. Die Farben fallen dabei jedoch nicht zu grell oder zahlreich aus und überzeugen somit



durch wenige eher gedämpfte Pastelltöne. Die Verwendung von Komplementärfarben erzeugt zudem unmittelbar Aufmerksamkeit und steht im Ruf, sich bei Kindern und Jugendlichen großer Beliebtheit zu erfreuen.<sup>87</sup> Da die serifenlose Schriftart sowohl des Titels als auch des Klappentextes der antiken Thematik einen modernen Anstrich verleiht, der vermutlich von den jüngeren Lernenden geschätzt wird, ist der Einband insgesamt als gelungen zu bewerten.

*Berücksichtigt die Gestaltung des Lehrbuches praktische Anforderungen im Hinblick auf die materielle Beschaffenheit (d. h. Verarbeitung, Gewicht, Format, Papier etc.)?*

In allen Punkten dieses Kriteriums erfüllen die einzelnen Bände von VIVA die Erwartungen an ein ansprechend gestaltetes Lehrbuch. Sie sind robust, nicht zu schwer, weisen eine Fadenbindung auf, liegen in einem Format vor, das sowohl handlich als auch zweckmäßig ist, und greifen auch auf in jeder Hinsicht geeignetes Papier zurück. Unter diesem Blickwinkel gibt es also nichts zu beanstanden.

*Ist das Schriftbild entsprechend der Erkenntnisse zu Schriftart, Schriftgröße, Schriftstärke sowie der Verwendung von Auszeichnungsschrift sinnvoll gestaltet?*

Die Wahl der Schriftart erfolgt eindeutig in Übereinstimmung mit den einschlägigen Forschungsergebnissen, wie sie oben geschildert werden. Sowohl für die lateinischen Übersetzungs- und Übungstexte, die aufgrund ihres erhöhten Anforderungsgrades unzweifelhaft die bestmögliche Lesbarkeit aufweisen sollten, als auch für die längeren kulturkundlichen Texte der alle zwei bis drei Lektionen eingeschobenen Plateauphasen des Lehrbuches wurde richtigerweise eine Serifenschrift gewählt. Da

es sich offenbar um die ihrer Anlehnung an das Erscheinungsbild klassischer Inschriften wegen Times New Roman genannte Schriftart bzw. eine Variation davon handelt, findet außerdem eine durchaus passende Verknüpfung von Form und Inhalt statt, wie sie etwa auch bei Sary angeregt wird.<sup>88</sup> Bei den kurzen Sachtexten, die auf derselben Seite wie die Übersetzungstexte zu finden sind, wird zur Unterscheidung vom Hauptgegenstand der Lektionstexte auf eine andere serifenlose Schrift zurückgegriffen und diese fortan beibehalten, was den diesem Beurteilungskriterium zugrundeliegenden Überlegungen voll und ganz entspricht.

Ein rein optischer Vergleich der Schriftgröße mit Beispielsätzen der Größen 10, 11 und 12 Punkt zeigt, dass VIVA sowohl für die Lektions- als auch für die kulturkundlichen Texte die Schriftgröße 11 Punkt verwendet, womit diese Wahl genau der mittleren jener Größen mit bester Lesbarkeit entspricht. Auch die Schriftgröße der kurzen Sachtexte liegt in diesem Bereich und bietet daher keinerlei Anlass zur Kritik. Die normale Schriftstärke, die zum Einsatz kommt, erscheint ebenfalls altersangemessen, da es sich bei den Lernenden doch um keine Leseanfänger mehr handeln sollte. Was die Auszeichnungsschriften angeht, so wird davon zwar reichlich Gebrauch gemacht, doch niemals willkürlich oder inkonsistent. Überschriften und Arbeitsaufträge nämlich, für die im Übrigen auch stets eine serifenlose Schrift verwendet wird, werden mittels fester Schriftstärke hervorgehoben, was ebenfalls für Vokabelangaben – konsequenterweise in Serifenschrift – zutrifft. Da es sich nur um kurze Textteile handelt, ist dieser Gebrauch vertretbar. Selbiges gilt für die kursiven Anteile der Lektionstexte, die kurze Einführungen bzw. Überleitungen in deutscher Sprache kennzeichnen.

*Ist die Anordnung der Schrift entsprechend der Erkenntnisse zu Buchstaben- und Wortabständen sowie Zeilenabstand und -länge sinnvoll gestaltet?* Buchstaben- und Wortabstände folgen den oben genannten Vorgaben und auch der Zeilenabstand ist sinnvoll gewählt. Um dies zu erreichen, wird insbesondere bei den Lektionstexten der Flattersatz angewandt, bei den kulturkundlichen Texten jedoch im Blocksatz mit der Silbentrennung gearbeitet. Dieses Vorgehen erscheint deswegen sinnvoll, da die Lesbarkeit in der ohnehin schwierigen Fremdsprache unter ungünstigen Silbentrennungen leiden würde, in der geläufigen Unterrichtssprache Deutsch hingegen durchaus hingenommen werden kann. Auch die Richtlinien zur Zeilenlänge hält VIVA weitgehend ein. Zwar bewegt sich die Zeilenlänge sowohl der Übersetzungstexte als auch der Texte zur antiken Kultur mit rund 10,5 cm am oberen Ende dessen, was als ideal geltenden darf, doch findet keine wirkliche Überschreitung statt. Sich wiederum an gängigen Konventionen orientierend, bedient sich das Lehrwerk hierzu einer großzügigen Marginalspalte bzw. unterteilt im Falle der Übungen sowie der kurzen Sachtexte den Textkörper einfach in zwei Spalten. Bei längeren Texten, die sich nur im Bereich der Kulturkunde finden, kommt außerdem ein übersichtlicher Zeileneinzug zu Beginn eines neuen Absatzes zum Einsatz.

*Ist der Kontrast zwischen Papier und Buchstaben auf Dauer für die Augen angenehm und macht sich das Lehrbuch ggf. positive Effekte getönten Papiers zunutze?*

Selbstverständlich druckt auch VIVA schwarze Schriftzeichen auf weißen Grund und stellt damit den bestmöglichen Kontrast her. Einen getönten Untergrund erhalten lediglich die kurzen Sachtexte der einzelnen Lektionen, was jedoch dem gestaltpsychologischen Gesetz der

Geschlossenheit<sup>89</sup> entsprechend eher der deutlichen Abgrenzung zum schriftlich wie auch visuell umgebenden Narrativ der Lektionstexte dient als der Unterstützung des Lesens. Außerdem ist nach Ballstaedt eigentlich eine Tönung in freundlicheren Farben wie Beige oder Lachs vorgesehen.<sup>90</sup> Die Darstellung der Texte auf dem Ausschnitt einer entsprechend gefärbten Pergamentrolle wäre hier eventuell denkbar gewesen.

*Hält sich das Lehrbuch bei der Aufteilung der Elemente einer Seite an das geforderte Verhältnis von höchstens 2/3 Informationen zu 1/3 Leerfläche (z. B. mittels breitem Außenrand)?*

Strenggenommen muss sich VIVA den Vorwurf gefallen lassen, die Seiten tendenziell zu sehr zu überfrachten. Marginalspalten und sonstige Leerflächen sind regelmäßig versehen mit Vokabelangaben, Zeichnungen und Fotografien, sodass der eingeforderte weiße Raum nur allzu häufig deutlich weniger als ein Drittel der Seite ausmacht. „Es hätte dem Buch insgesamt gutgetan, die Bilderflut zu verringern bzw. manche über eine halbe Seite beanspruchenden Zeichnungen etwas zu verkleinern[...]“, urteilt folglich auch Stierstorfer in seiner eigentlich wohlwollenden Rezension des zweiten Bandes, hätte den gewonnen Platz jedoch sogleich ausführlicheren Sachtexten zugewiesen.<sup>91</sup> Da der potenziell weiße Raum allerdings oftmals mit weniger bedeutenden Objekten am Bildrand der jeweiligen Ad-hoc-Zeichnung statt mit übermäßig fordernden Texten und Aufgaben ausgefüllt wird, stellt sich die Frage, ob sich der Effekt dieser Seitenaufteilung denn tatsächlich so verheerend auf die Motivation auswirkt. Dennoch bleibt natürlich zunächst der Eindruck vielfach überfüllter Seiten, was auf die Lernenden auf den ersten Blick unter Umständen abschreckend wirken kann.

*Kommen Abbildungen in nennenswerter Anzahl zum Einsatz?*

Dieses Kriterium wird ohne jeden Zweifel vollumfänglich erfüllt. Lektionstexte und kulturkundliche Texte aber auch Übungen und Abschnitte zur Methodenvermittlung profitieren allesamt von der reichhaltigen Bebilderung, wie auch Stierstorfer anerkennt: „Große und abwechslungsreiche Farbbilder mit interessanten Amphoren, Mosaiken und sonstigen antiken Gebrauchsgegenständen lockern die Texte etwas auf.“<sup>92</sup> Hinzu kommen insbesondere zur Unterstützung der Lektionstexte zahlreiche Illustrationen.

*Stehen die Abbildungen in einem eindeutigen Bezug zum Text (etwa durch Anfertigung von Ad-hoc-Zeichnungen) und sind sie auf der Seite in dessen räumlicher Nähe angeordnet?*

Wie kein anderes lateinisches Unterrichtswerk stellt VIVA passende Illustrationen zu jeder Lektion bereit.<sup>93</sup> Mittels unzähliger Ad-hoc-Zeichnungen von Miriam Koch wird nicht nur bei allen Lektionstexten, sondern auch bei vielen Übungsaufgaben und sogar bei Beispielsätzen in der Begleitgrammatik die Herstellung eines Textbezuges sichergestellt. Auch die räumliche Nähe der Zeichnungen zum Text wird dabei stets eingehalten.

*Werden verschiedene Arten von Abbildungen (Fotografien, Zeichnungen, Karten, Diagramme etc.) in ausgewogenem Maße verwendet?*

Zwar wird das Erscheinungsbild von VIVA stark durch die Ad-hoc-Zeichnungen geprägt und tatsächlich überwiegen diese auch ganz eindeutig, doch ist ihr Gebrauch, wie oben beschrieben, stets sinnvoll und keineswegs exklusiv. Denn es finden sich neben ergänzenden Piktogrammen und den obligatorischen Karten der Stadt Rom

sowie des römischen Reichs ebenfalls zahlreiche Farbfotografien zu verschiedenen kulturkundlichen Themen. Da deren Anteil im Vergleich zu Übersetzungstexten und Übungen jedoch deutlich geringer ausfällt, ist folglich auch deren absolute Anzahl niedriger. Ehrlicherweise muss aber die Gefahr angesprochen werden, dass die schiere Menge an Abbildungen aller Art den Eindruck einer allzu großzügigen Bebilderung entstehen lässt.

*Kommen bei der Lehrbuchgestaltung Farben in signifikanter Häufigkeit zum Einsatz?*

Abgesehen vom Verzeichnis des Lernwortschatzes gibt es in allen drei Bänden von VIVA keine Seite, die auf den Einsatz von Farben verzichtet, womit das Lehrbuch alles daransetzt, eben auch über diesen Kanal die Gefühlsebene der Lernenden zu bedienen und sie so für sich einzunehmen. Zeichnungen und Fotografien sind grundsätzlich farbig gehalten und in Band 2 wird sogar auf die oben genannte Empfehlung v. Rothenburgs eingegangen und nicht nur auf die polychrome Bemalung antiker Statuen hingewiesen, sondern mit der farbigen Rekonstruktion des Augustus von Primaporta exakt dieselbe Darstellung gewählt, die er als sein prominentestes Beispiel anführt.<sup>94</sup>

*Machen sich die Herausgeber des Lehrwerks die positiven Effekte einer Farbcodierung zunutze?*

Während im Übungsteil zu jeder Lektion unter den durchnummerierten Aufgaben solche mit erhöhtem Schwierigkeitsgrad eine grüne Ziffer vorangestellt bekommen und ab dem dritten Band des Lehrgangs Wiederholungsübungen eine blaue, wird die Nummerierung der einzelnen Lektionen aller Bände innerhalb der thematischen Einheiten, die sich stets über zwei bis drei Lektionen erstrecken, durchgängig in einer

gemeinsamen Farbe je Einheit vorgenommen. Zwar liegt mit dieser Vorgehensweise durchaus eine auf Farbgebung beruhende Systematik vor, doch dient diese in erster Linie der Orientierung innerhalb des Buches und unterstützt nicht notwendigerweise das Verstehen und Einprägen von Lerninhalten. Eine Farbcodierung in diesem Sinne ist, von vereinzelt Ausnahmen wie der Vorstellung einer kleinen Auswahl der gängigsten Stilmittel im dritten Band,<sup>95</sup> in VIVA so gut wie gar nicht auszumachen. Das mag aber einfach daran liegen, dass sich einzuprägende Inhalte neben dem Wortschatz, der jedoch von anderen Möglichkeiten der Lernhilfe weitaus mehr profitiert, nahezu vollständig in den Bereich der Grammatik fallen und daher auch die Farbcodierung sinnvollerweise hauptsächlich auf die Begleitgrammatik beschränkt ist. „Um die neuen Paradigmen möglichst einprägsam zu visualisieren, sind diese [dann auch dementsprechend] farblich abgesetzt.“<sup>96</sup> Als Strukturierungshilfe zur Schaffung einer besseren Übersicht über den grundsätzlichen Aufbau des Lehrwerks können Farben zudem allerdings einen weiteren Vorteil bieten.

*Liegt ein ausgewogener Einsatz von Farben vor?* Diese Frage ist wohl am schwersten zu beantworten. Hinsichtlich der Farbcodierung wird von Farben gewiss behutsamer Gebrauch gemacht. Was die vielseitigen Darstellungen in den Schülerbänden betrifft, so lässt sich jedoch kaum von Zurückhaltung sprechen. Diese sollte nach gängiger Meinung der Experten, wie oben dargelegt, etwaiger Ablehnung gegenüber bestimmten Farbtönen zuvorkommen, doch lässt sich ein Übergewicht einzelner Farben nur schwerlich erkennen, sodass die Vermutung naheliegt, selbst im Falle der Ablehnung einer konkreten Farbe für ausreichend Gegengewicht

durch andere angenehmere Farben gesorgt zu haben.

Der vorwiegend subjektive Eindruck, VIVA sei von seiner äußeren Erscheinung her ansprechend gestaltet, kann auch nach objektiven Gesichtspunkten bestätigt werden. Das Unterrichtswerk erfüllt die erarbeiteten Kriterien mit nur wenigen Abstrichen fast vollständig und verspricht damit, die Lernenden auf optischer Ebene nahezu bestmöglich zu motivieren. So fällt auch Stierstorfers abschließendes Urteil entsprechend erfreulich aus: „Das mit Liebe zum Detail [...] gestaltete Layout verleiht dem Schulbuch einen positiven Anstrich, sodass es von Schülern und Lehrern mit Sicherheit gerne in die Hand genommen wird.“<sup>97</sup>

## **5. Schlussbetrachtung und Ausblick**

Wenn auch über manche Umwege,<sup>98</sup> so ist das lateinische Lehrbuch hinsichtlich seiner Gestaltung doch seit den Tagen des *Orbis sensualium pictus* weit gekommen, wie das Beispiel VIVA zeigt. Die Veröffentlichung des perfekten Lateinlehrbuchs ist aber bislang leider nicht erfolgt und wird sich voraussichtlich auch noch weiter hinziehen. Schließlich wurde auch ein allgemeingültiges Rezept, wie man die Motivation von Schülerinnen und Schülern zum einen generieren und zum anderen aufrecht erhalten kann, bisher noch nicht gefunden. Und so mag auch bspw. ein nach den Gesichtspunkten gelungener Typografie gestaltetes Schriftbild allein sicherlich noch kein Garant für Motivation sein, aber es ist gewiss ein erster Schritt. Ein Schriftbild, das diesen Erkenntnissen zuwiderläuft, wirkt sich hingegen geradezu zwangsläufig negativ auf die Motivation aus und ruft folglich Frustration hervor. Ein ansprechend gestaltetes Lehrbuch

tut demnach gut daran, auf dem gewundenen Weg zur anhaltenden Motivation derer, die es benutzen, so viele Hürden wie nur irgend möglich zu beseitigen bzw. Stützen bereitzustellen, wozu man in erster Instanz auf der Ebene der äußeren Erscheinung ansetzen kann. Darauf folgt jedoch der weitaus schwierigere Teil, wenn es nämlich ganz im Sinne der Primär-Motivierung Hackers um die ansprechende Gestaltung der Inhalte geht. Bezogen auf das lateinische Lehrwerk wurden in den letzten Jahren zu diesem Thema bereits einige Überlegungen angestellt und teilweise auch umgesetzt. Von „Leitfiguren“<sup>99</sup> bzw. „Bezugspersonen“,<sup>100</sup> die die Lernenden durch Lektionen begleiten und aufgrund ihres Identifikationspotenzials dazu einladen, mit ihnen eine parasoziale Bindung nach den Vorstellungen der Medienpsychologie einzugehen, wodurch die Rezeption reizvoller wird und die Rückkehr zum Text zum eigenen Bedürfnis,<sup>101</sup> über die inhaltliche Textgestaltung und -auswahl, die in der Lage sein muss, das Interesse der Lernenden zu wecken,<sup>102</sup> bis zur sinnvollen Zusammenstellung und Einbindung geeigneter Abbildungen in den Medienverbund der Unterrichtswerke<sup>103</sup> zeichnet sich bereits eine Vielzahl möglicher Anknüpfungspunkte für die weitere Ausarbeitung objektiver Beurteilungskriterien auf inhaltlicher Ebene ab. Und selbst wenn das vollkommene Unterrichtswerk erwartungsgemäß nicht am Ende der Entwicklung und Anwendung weiterer Kriterien zum ansprechenden lateinischen Lehrbuch stehen sollte, so lassen sich doch gewiss Fortschritte auf dem Weg zur anhaltenden Motivierung der Lernenden erzielen, die die Mühe zweifelsohne wert und einen wichtigen Beitrag zur stetigen Unterrichtsverbesserung zu leisten imstande sind.

#### Literatur:

- Bäcker, N. (2010): „Motivation.“ In: Marina Keip und Thomas Doepner (Hrsg.): Interaktive Fachdidaktik Latein. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Ballstaedt, S.-P. (1997): Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Beltz – Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Bamberger, R., Boyer, L., Sretenovic, K., Strietzel, H. (1998): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien.
- Bartoszek, V., Datené, V., Lösch, S., Mosebach-Kaufmann, I., Nagengast, G., Schöffel, C., Scholz, B., Schröttel, W. (2013a): VIVA 1. Lehrerband. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Bartoszek, V., Datené, V., Lösch, S., Mosebach-Kaufmann, I., Nagengast, G., Schöffel, C., Scholz, B., Schröttel, W. (2013b): VIVA 2. Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Bartoszek, V., Datené, V., Lösch, S., Mosebach-Kaufmann, I., Nagengast, G., Schöffel, C., Scholz, B., Schröttel, W. (2014): VIVA 3. Lehrgang für Latein ab Klasse 5 oder 6. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Bode, R. (2008): „Kulturgeschichte, Archäologie und Bilder im Lateinunterricht. Kulturgeschichtliches Wissen im Lateinunterricht.“ *Auxilia* 60, S. 72-103.
- Döring, N. (2013): „Wie Medienpersonen Emotionen und Selbstkonzept der Mediennutzer beeinflussen. Empathie, sozialer Vergleich, parasoziale Beziehung und Identifikation.“ In: Wolfgang Schweiger und Andreas Fahr (Hrsg.): *Handbuch Medienwirkungsforschung*. Springer, Wiesbaden. 295-310.
- Fuchs, E., Niehaus, I., Stoletzki, A. (2014): *Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. V&R, Göttingen.
- Glücklich, H.-J. (2015): „Bild und Text im altsprachlichen Unterricht.“ In: *AU* 58, 6/2015, S. 2-8.
- Hacker, H. (1980): „Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch.“ In: Ders. (Hg.): *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 7-30.
- Killus, D. (1998): *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I*. Waxmann, Münster.

- Kipf, S. (2006): *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts.* C. C. Buchner, Bamberg.
- König, M. (2013): *Das Lehrbuch als E-Book.* Books on Demand, Norderstedt.
- „Konzeption VIVA 1.“ URL: [http://www.v-r.de/\\_files\\_media/mediathek/downloads/524/Konzeption\\_VIVA\\_I.pdf](http://www.v-r.de/_files_media/mediathek/downloads/524/Konzeption_VIVA_I.pdf) (Zuletzt aufgerufen am 30.09.2016)
- Krüger, T. (2013): „Alte Sprache – neue Wege. Über die Erfordernis von empirischer Unterrichtsforschung am Beispiel des Einsatzes von Bildmedien.“ In: *Pegasus Onlinezeitschrift XIII*, 1/2013. S. 105-152. URL: [http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2013\\_1\\_2/pegasus\\_2013-1\\_krueger\\_bildschirm.pdf](http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/2013_1_2/pegasus_2013-1_krueger_bildschirm.pdf) (Zuletzt aufgerufen am 29.09.2016)
- Laubig, M, Peters, H., Weinbrenner, P. (1986): *Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.* Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Meyer, T. (1989): „Texte im Lehrbuch.“ In: *AU* 32, 5/1989, S. 4-27.
- Piecha, R. (1994): *Visualisierung im Lateinunterricht. Realienkunde und Rezeptionsdokumente in Lehrbuch- und Lektürephase.* Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Rauch, M., Tomaschewski, L. (1986): *Reutlinger Raster zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien.* Reutlingen.
- Reinfried, M. (1992): *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts.* Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- von Rothenburg, K.-H. (2009): *Geschichte und Funktion von Abbildungen in Lateinischen Lehrbüchern. Ein Beitrag zur Geschichte des textbezogenen Bildes.* Peter Lang, Frankfurt a. M.
- Sandfuchs, U. (2010): „Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen.“ In: Fuchs, E., Joachim, K. & ders. (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht.* Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 11-24.
- Sary, J. (1997): *Visualisieren. Ein Studien- und Praxisbuch.* Cornelsen Scriptor, Berlin.
- Stierstorfer, M. (2014): „Rezension ‚Viva 2‘.“ URL: [http://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/nova-didactica/rezension-viva-2\\_stierstorfer/index.html](http://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/nova-didactica/rezension-viva-2_stierstorfer/index.html) (Zuletzt aufgerufen am 29.09.2016)
- Stratenwerth, D. (2012): „Ziemlich grundsätzliche Überlegungen zur Konzeption von lateinischen Lehrbüchern. Unter besonderer Berücksichtigung der ersten Lehrbuchtexte und ein paar konkrete Beispiele.“ In: *Forum Classicum* 4/2012. S. 264-270.
- „VIVA Präsentation mit Ton.“ Folie 5. URL: [http://www.v-r.de/de/viva\\_lehrgang\\_fuer\\_latein\\_ab\\_klasse\\_5\\_oder\\_6/sd-0/600612](http://www.v-r.de/de/viva_lehrgang_fuer_latein_ab_klasse_5_oder_6/sd-0/600612) (Zuletzt aufgerufen am 30.09.2016)
- Westphalen, K. (2008): „Lateinische Unterrichtswerke – einst und jetzt.“ In: *Auxilia* 59, S. 36-62.

#### Anmerkungen:

- 1) Reinfried S. 33
- 2) vgl. v. Rothenburg S. 44
- 3) vgl. Kipf S. 294ff.
- 4) vgl. Westphalen S. 47
- 5) vgl. Hacker S. 22f.
- 6) vgl. Kipf S. 69; Laubig et al. S. 113
- 7) vgl. Glücklich S. 2
- 8) S. 12 (meine Hervorhebung)
- 9) S. 89 (meine Hervorhebung)
- 10) S. 21 (meine Hervorhebung)
- 11) vgl. Bäcker S. 192
- 12) Piecha S. 49
- 13) vgl. Hacker S. 22ff.
- 14) S. 22
- 15) Dazu zählen das Bielefelder Raster von Laubig et al. sowie das Reutlinger Raster von Rauch und Tomaschewski, die immer wieder beispielhaft herangezogen werden, wenn es um wesentliche Vertreter von Kriterienkatalogen zur Schulbuchanalyse geht. Vgl. Bamberger et al. S. 10f.; Fuchs et al. S. 78ff.; Killus S. 14; König S. 26
- 16) Rauch und Thomaschewski S. 6
- 17) Eine verkürzte Übersicht zu diesen sowie weiteren Aspekten der Lehrbuchgestaltung samt darauf basierenden Empfehlungen findet sich auch bei Fuchs et al. sowie bei König S. 25ff.
- 18) Laubig et al. S. 114
- 19) vgl. Laubig et al. S. 393; Piecha S. 146
- 20) vgl. Rauch und Tomaschewski S. 36; Laubig et al. S. 132f.; König S. 34

- 21) vgl. Rauch und Tomaschewski S. 36; Laubig et al. S. 115
- 22) König S. 34; siehe auch Laubig et al. S. 115 sowie Rauch und Tomaschewski S. 37
- 23) S. 115
- 24) vgl. Laubig et al. S. 115; Rauch und Tomaschewski S. 36
- 25) Diese Punkte werden unten noch genauer besprochen.
- 26) Ballstaedt S. 83f. (Hervorhebungen im Original)
- 27) König S. 28
- 28) vgl. Ballstaedt S. 86
- 29) Fuchs et al. S. 62f.
- 30) vgl. Ballstaedt 31ff.; der letzte Punkt wird von Fuchs et al. S. 62 mit dem Verweis auf weitere Forschung ebenfalls bestätigt
- 31) S. 84f.
- 32) S. 116
- 33) Ballstaedt S. 85
- 34) vgl. Laubig et al. S. 135; Sary S. 164; siehe auch Ballstaedt S. 86
- 35) S. 85
- 36) S. 68
- 37) S. 166
- 38) S. 116
- 39) S. 69
- 40) vgl. Bamberger et al. S. 69; Laubig et al. S. 116
- 41) S. 85
- 42) vgl. Ballstaedt S. 85; Bamberger et al. S. 70; Laubig et al. S. 116; Sary S. 166
- 43) S. 85
- 44) vgl. Laubig et al. S. 117
- 45) vgl. Laubig et al. S. 117; Ballstaedt S. 86
- 46) vgl. Laubig et al. 117f.
- 47) vgl. Bamberger et al. S. 69; Ballstaedt S. 86; siehe auch Laubig et al. S. 117
- 48) S. 69
- 49) vgl. Ballstaedt S. 86; Bamberger et al. S. 69; Laubig et al. S. 117; Sary S. 166
- 50) vgl. Ballstaedt S. 86
- 51) vgl. Laubig et al. S. 120
- 52) vgl. Ballstaedt S. 86 sowie S. 93; Laubig et al. S. 115 sowie S. 121
- 53) vgl. Ballstaedt S. 104; siehe auch Fuchs et al. S. 63
- 54) S. 86
- 55) S. 115; siehe auch Rauch und Tomaschewski S. 38
- 56) S. 87
- 57) S. 78
- 58) vgl. Ballstaedt S. 87
- 59) vgl. Ballstaedt S. 200; Bamberger et al. S. 81; König S. 29; Krüger S. 106ff. ; v. Rothenburg S. 80
- 60) vgl. Bamberger et al. S. 63
- 61) vgl. Ballstaedt S. 200; Bamberger et al. S. 81; Bode S. 88; Krüger S. 106; v. Rothenburg S. 77ff.
- 62) S. 51f.
- 63) vgl. Ballstaedt S. 250; Bamberger et al. S. 64 sowie S. 82; Fuchs et al. S. 134; König S. 29; Piecha S. 21; v. Rothenburg S. 78f.
- 64) vgl. v. Rothenburg S. 79
- 65) S. 250; siehe auch Bamberger et al. S. 64
- 66) S. 76f.
- 67) vgl. Laubig et al. S. 126f.; Bäcker S. 201
- 68) Rauch und Tomaschewski S. 43
- 69) Bamberger et al. S. 64
- 70) vgl. Ballstaedt S. 250; Bamberger et al. S. 83; Piecha S. 21
- 71) Ballstaedt S. 250
- 72) Wegen der klaren Trennung der äußeren von der inhaltlichen Gestaltung, welche in diesem Beitrag bewusst ausgespart wird, soll keine genauere Bestimmung von geeigneten Motiven bspw. nach Alter oder Geschlecht der Lernenden vorgenommen werden, da dies in den Bereich des Inhaltlichen fällt.
- 73) S. 108
- 74) vgl. S. 120; siehe auch Ballstaedt S. 242
- 75) vgl. S. 29
- 76) vgl. Ballstaedt S. 242f.; Laubig et al. S. 120f.
- 77) vgl. Ballstaedt S. 244; König S. 29
- 78) Ballstaedt S. 244
- 79) vgl. v. Rothenburg S. 65f. sowie S. 78
- 80) S. 244
- 81) vgl. Ballstaedt S. 246; Fuchs et al. S.69; Laubig et al. S. 121
- 82) vgl. Ballstaedt S. 247;
- 83) vgl. Ballstaedt S. 244; Fuchs et al. S. 56; Rauch und Tomaschewski S. 44
- 84) „Konzeption VIVA 1.“ [http://www.v-r.de/\\_files\\_media/mediathek/downloads/524/Konzeption\\_VIVA\\_I.pdf](http://www.v-r.de/_files_media/mediathek/downloads/524/Konzeption_VIVA_I.pdf)
- 85) „VIVA Präsentation mit Ton.“ Folie 5. [http://www.v-r.de/de/viva\\_lehrgang\\_fuer\\_latein\\_ab\\_klasse\\_5\\_oder\\_6/sd-0/600612](http://www.v-r.de/de/viva_lehrgang_fuer_latein_ab_klasse_5_oder_6/sd-0/600612)

- 86) Bartoszek et al. (2013a) S. 17  
87) vgl. Ballstaedt S. 93  
88) vgl. S. 163f.  
89) vgl. Ballstaedt S. 160f.; Fuchs et al. S. 55f.; Stary S. 174  
90) vgl. S. 86  
91) Stierstorfer [http://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/nova-didactica/rezension-viva-2\\_stierstorfer/index.html](http://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/nova-didactica/rezension-viva-2_stierstorfer/index.html)  
92) ebd.  
93) vgl. „VIVA Präsentation mit Ton.“ Folie 5. sowie Bartoszek et al. (2013a) S. 12  
94) Bartoszek et al. (2013b) S. 10f.

- 95) Bartoszek et al. (2014) S. 22f.  
96) Stierstorfer a. a. O.  
97) ebd.  
98) vgl. Kipf; v. Rothenburg; Westphalen  
99) Westphalen S. 56  
100) Meyer S. 7  
101) vgl. Döring S. 305ff.  
102) vgl. Stratenwerth S. 264 sowie S. 268f.  
103) vgl. v. Rothenburg S. 75f

STEVEN F. WOSNIACK

## Zeitschriftenschau

### A. Fachwissenschaft

Im Folgenden werden zunächst die aktuellen Aufsätze aus den Zeitschriften *Gymnasium*, *Hermes* und *Museum Helveticum* sowie dem Neulateinischen Jahrbuch mitgeteilt. Anschließend werden drei ausgewählte Aufsätze näher vorgestellt.

Heft 124/6 der Zeitschrift *Gymnasium* wartet auf mit Beiträgen zum Dekadenzdiskurs, zur Ovidrezeption und zu Kaiser Konstantins Heidenpolitik:

- Helmut Seng: Cicero, *De re publica* und *Salustius*, *Catilina*. Zum Dekadenzdiskurs in der römischen Literatur (503-527)
- Ulrich Schmitzer: *Pyramus der Narr* – Christus *Pyramus*. Ovid malt die Sage von *Pyramus* und *Thisbe* (529-560)
- Frank M. Ausbüttel: *Constantins Maßnahmen gegen die Heiden* (561-589)

Heft 145/4 der Zeitschrift *Hermes* bietet Beiträge u. a. zu *Silius Italicus*, den Ehebrecher in griechischer Komödie und Rhetorik der klassischen Zeit, *Platon* und *Seneca tragicus*. Im Einzelnen:

- Christian Stoffel: *Otium Campanum* – *Silius* im Ruhestand (Plin. *epist.* 3,7), *Hannibal in Capua* (Sil.11) (375-385)
- John Porter: *Aristophanes, Wealth 168: Adultery for Fun and Profit* (386-408)
- Fabian Schulz: *Lysander und die Gerusie, eine unheilige Allianz?* (409-430)
- Yosef Z. Liebersohn: „Arts Which Achieve Their Object Through Silence“.  $\pi\epsilon\rho\iota$   $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\upsilon\varsigma$ ,  $\delta\iota\grave{\alpha}$   $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\upsilon$ ,  $\acute{\epsilon}\nu$   $\lambda\acute{o}\gamma\omicron\iota\varsigma$  and  $\lambda\acute{o}\gamma\omega$  in *Plato's Gorgias* 449e1-451d8 (431-444)
- Michael Hanaghan: *Ammianus' Rainbows and Constantius' Fate* (445-457)
- Michel Krewet: *Perspektiven für die Frage nach dem Tragischen in Senecas Tragödien am Beispiel der „Troades“*

Heft 74/2 der Zeitschrift *Museum Helveticum* enthält Beiträge u. a. zu *Solons Stasisgesetz*, zum Einfluss von *Accius* auf *Lukrez*, zu den Ständekämpfen sowie zu legalen und sozio-historischen Aspekten der Kindesaussetzung in der Kaiserzeit. Im Einzelnen:

- Oliver Grote: *Das Stasisgesetz des Solon* – ein Gesetz für die ganze Polis (129-143)



- Cristian Tolsa: Ptolemy's Savior God, "Saving the Phenomena" and Plato's Timaeus (144-157)
- Francesco Verde: Accio, Lucrezio e la psicologia di Epicuro: Osservazioni su Trag. 296 R.3 (589 Dangel) (158-171)
- Uwe Walter: Patrizier und Plebeier in der römischen Historiographie (172-199)
- Fulvio Beschi: Cinira e le Enotropi nei Canti Ciprii (200-212)
- Ido Israelowich: The extent of patria potestas during the High Empire: Roman midwives and the decision of non tollere as a case in point (213-229)

Reichhaltig sind auch die Beiträge von Band 19 des Neulateinischen Jahrbuches, die ein Spektrum vom 15. bis zum 19. Jahrhundert abdecken. Dabei geht es u. a. um die Sprachenfrage im 18. Jahrhundert, Neostoizismus, den griechisch dichtenden Humanisten Lorenz Rhodoman und den Sacco di Roma.

- Klaus-Dieter Beims: Johann Matthias Gesner und die Sprachenfrage des 18. Jahrhunderts (7-42)
- Giacomo Cardinali: „S'è rifossata qua una inscriptione“. Filologi, antiquari ed eruditi al lavoro a Roma nel 1574 (43-76)
- Stephanus Di Brazzano: De Caspare Vrsino Velio Planudeorum epigrammatum interprete – Pars I (77-124)
- Karl A. E. Enenkel: Neo-Stoicism before Lipsius: Johann Weyer's *De ira morbo* (1577) (125-156)
- Krzysztof Fordoński: „To Secure a Favourable Reception“. Translations of the Poetry of Maciej Kazimierz Sarbiewski in 18th Century Collections of Minor English Poets (157-174)
- Thomas Gärtner: Lorenz Rhodoman – ein homerisierender Dichter im Dienste der lutherischen Reformation (175-198)
- Thomas Haye: Die Dichtung des Petrus Carmelianus (1451-1527) – Politischer und literarischer Frühling im humanistischen England? (199-220)
- Jesús López Zamora: La Imprenta parisina de época incunable en la tradición de Opera et Dies de Nicolás Valla (221-238)
- Walther Ludwig: César Grolier, Marco Girolamo Vida und Caspar Barth über den Sacco di Roma (239-270) (239-270)
- Walther Ludwig: Das Monument des Londoner Arztes Raphael Thorius zur Erinnerung an Leben und Sterben des Isaac Casaubonus (1614) (271-298)
- Walther Ludwig: Lateinische Aufführungen und Dichtungen in der Westminster School und eine Buchauktion in London um 1820 (299-312)
- Marianne Pade: Popular government revisited: new texts on Greek political history and their influence in fifteenth-century Italy (313-338)
- Eduardo del Pino: Un epicedio latino de Girolamo Fracastoro falsamente atribuido al escritor español neolatino Juan de Verzosa (339-368)
- Roland Sauer: *Sacer ille Monarcha*: Die Gedichte des Melissus an die Habsburger Kaiser (369-412)
- Paola Tomè: New perspectives on the history of epigraphy. Marcanova's reception of Valla and Tortelli (413-436)

Im Folgenden werden nun drei einzelne Beiträge kurz vorgestellt. Gehen wir chronologisch vor: Unter dem Titel „Cicero, *De re publica* und Sallust, *Catilina*. Zum Dekadenzdiskurs in der römischen Literatur“ untersucht Helmut Seng in Heft 124/6 der Zeitschrift *Gymnasium* (S. 503-527) das Verhältnis zwischen Ciceros Zeichnung der Entwicklung des römischen Staates in *De re publica* und Sallusts Archäologie im *Catilina* vor dem Hintergrund der Verfassungsdiskurse bei Polybios und Platon. Dabei kommt Seng zu dem Ergebnis, dass Sallust seine Skizze der Entwicklung bis zu *Catilina* als bewussten Gegenentwurf zu Cicero in Anlehnung sowohl an das Modell des Polybios wie Platon konzipiert hat. In der strukturellen Ähnlichkeit zu Cicero sieht er demnach „eine programmatische Exordial-imitatio“ (516), wobei sich der Historiker u. a. dadurch absetzt, dass er nicht wie Cicero mit Romulus, sondern mit der Gründung Roms durch die Trojaner und Aborigines beginne und somit ‚ostentativ‘ über Cicero auf die Darstellung von Cato maior in den *Origines* zurückgehe (520). Von Cicero übernommen habe er dagegen die Hervorhe-

bung des moralischen Verhaltens einzelner Akteure, das bei Polybios' Verfassungskreislauf eher im Sinne einer Gruppendynamik eine Rolle spielt (523). Vor diesem Hintergrund deutet Seng Sallusts Rückzug aus der Politik als logische Konsequenz aus der „an Polybios anknüpfenden Geschichtsphilosophie“ (524). Zusammenfassend stellt er fest: „Diese Radikalität in Theorie und Praxis ist als Überbietung Ciceros und seiner apologetischen Reflexionen zu *De re publica* zu verstehen – ganz wie Sallusts sozio-historische Theorie Cicero korrigierend überbietet.“ (ebd.)

Passend zum vergangenen Ovidjahr widmet sich Ulrich Schmitzer im selben Heft der Rezeption von Ovids Pyramus und Thisbe in dem Aufsatz „Pyramus der Narr – Christus Pyramus. Ovid malt die Sage von Pyramus und Thisbe“ (S. 529-559). Ausgehend von Fassadenfresken aus dem frühen 16. Jh. an einem Haus in der nordostitalienischen Stadt Cividale, die neben den „Taten des Herkules“, „Venus mit den drei Grazien“ und „Pyramus und Thisbe“ auch den Heiligen Hieronymus und Madonna mit dem Jesuskind zeigen, gibt Schmitzer in seinem Aufsatz eine Übersicht über die unterschiedlichen Rezeptionen und Deutungen der Sage von der Antike über das Mittelalter bis in die frühe Neuzeit. Dazu geht er zunächst näher auf die ovidische Darstellung ein, die er für eine genuin ovidische Erfindung durch das „Neuarrangement von vorliegenden Grundelementen“ hält (532-540), nämlich einer durch Seneca maior überlieferten Übungsrede Ovids bei Arellius Fuscus, einer besonderen Junktur Vergils (Verg. ecl. 6,22: *sanguineis ... moris*), den von realen Gewässerbezeichnungen abgeleiteten Personennamen und schließlich dem orientalischen Ambiente aus dem antiken Roman (539f.). Ovid habe aus diesen Elementen

eine ‚viestimmige‘ Erzählung geschaffen, die „in der Tradition der *Controversia* offen für ganz unterschiedliche Positionen und Deutungen“ (540) sei. Hieran schließt Schmitzer aus der Antike die Besprechung einer bekannten Darstellung der Sage in Pompeji aus dem Haus des Octavius Quartio (bzw. Loreius Tiburtinus) an und geht auf die Erwähnung eines Gedichts über Pyramus und Thisbe von Licentius in dem Augustinus-Dialog *De ordine* ein (540-544). In einem längeren zweiten Teil exemplifiziert er dann vier Deutungsmuster der Sage im Mittelalter und der frühen Neuzeit: 1) Pyramus und Thisbe als Negativbeispiele für die Folgen der Missachtung des elterlichen Willens (z. B. bei Giovanni dei Bonsignori und Georg Sabinus), 2) Pyramus und Thisbe als Liebesexempel im höfischen Ambiente (z. B. bei Baudri von Bourgueil), 3) Pyramus und Thisbe „als Musterbeispiele bedingungsloser Liebe und Treue bis zum Tod“ (z. B. bei Christine de Pizan und Geoffrey Chaucer) und 4) Pyramus und Thisbe „als Verkörperung christlicher Ideale in allegorischer Deutung“ (z. B. auf einem Kapitell im Basler Münster und im *Ovidius moralizatus* von Petrus Berchorius) (544-552). Das letzte Deutungsmuster führt ihn auf das eigentümliche Ensemble aus Cividale zurück, das er u. a. noch mit dem volkssprachlichen Ritterepos Teseida von Giovanni Boccaccio in Verbindung bringt. Schmitzer resümiert seinen Durchgang durch die Rezeptionsgeschichte: „Das ist einer der verschlungenen Pfade, die Ovids *fabula non vulgaris* über die Jahrhunderte hinweg in die bildliche und textliche Vorstellungswelt Europas genommen haben und so untrennbarer Teil der kulturellen DNA Europas geworden sind.“ (556)

Auch der produktiven Rezeption, aber in diesem Fall der griechischen Dichtung gilt schließlich der spannende Beitrag „Lorenz

Rhodoman – ein homerisierender Dichter im Dienste der lutherischen Reformation“ von Thomas Gärtner in Band 19 des Neulateinischen Jahrbuchs (S. 175-197), der ein illustratives Beispiel der Verwendung des Griechischen während der Renaissance im damaligen Deutschland bietet. Gärtner gibt zunächst eine kurze biographische Skizze des Dichterphilologen Rhodoman (\*1545, †1606), der als Gelehrter vor allem wegen seiner Ausgaben des kaiserzeitlichen Epikers Quintus Smyrnaeus und des Historikers Diodor noch heute bekannt ist, und stellt dessen zwei autobiographische Gedichte *Bioporikon* (gr.) und *Aspastikon* (lat.) vor (176-180). In den folgenden Abschnitten widmet er sich „Rhodomans Verständnis der lutherischen Reformation“ (181-183) sowie seinem „Selbstverständnis als Schulmann im Nachgang der Reformation“ (183-189), um dann schließlich einen kursorischen Überblick über Rhodomans wichtigste Werke in griechischer Sprache zu geben (189-197). Zu diesen Werken, die ausschließlich im Hexameter verfasst sind, zählen neben einer griechischen Luthervita mit kurzgefasstem Katechismus (1579) u. a. sein neun Bücher umfassendes Hauptwerk *Palaistine* (1589) – eine Geschichte des Heiligen Landes bis in seine Zeit –, dann die mythologischen Gedichte *Argonautica*, *Thebaica*, *Troica* und *Arion* (1588) sowie eine dorische Totenklage um Luther (1573). Gärtner zeigt auf, wie all diese griechischen Werke, die getragen sind vom Gedanken „eines neuen ‚Hellenentums deutscher Nation““ (179), von Rhodoman in den besonderen Dienst der Reformation gestellt worden sind. Sogar eine *Germanis* wollte Rhodoman schreiben, an deren Stelle jedoch, wie Gärtner mit Hinweis auf ein entsprechendes Epigramm des Dichters belegt, ein versifizierter Katechismus (1596) getreten ist (191). Kreativen

Umgang mit seinen griechischen Vorlagen kann Gärtner schließlich etwa dadurch exemplifizieren, dass Rhodoman in seiner Totenklage um Luther Katharina von Bora (in Anlehnung an den *Epitaphios Bionos*) auftreten lässt, wie sie „klagend den Gesang des geliebten Mannes“ „vermisst“, „den sie den barbarischen Klängen des in den italischen Grotten hausenden menschenfressenden Kyklopen vorgezogen hat [...] – womit unzweifelhaft der Papst gemeint ist“: „Hier wird die Liebesentscheidung Katharinas zugunsten Luthers und zuungunsten des päpstlichen Kyklopen zum bukolischen Ausdruck von Rhodomans heilsgeschichtlicher Bejahung der Reformation“ (196).

STEFAN WEISE

### B. Fachdidaktik

AU 6/2017: Helden und Antihelden. Dass die Kategorie des Heldentums im Denken der heutigen Schülerschaft noch eine Rolle spielt, dürfte mit dem unverwüstlichen Harry Potter, Peter Parker oder auch Jyn Erso (Nele Schmidt im Editorial) vielleicht besser zu begründen sein als mit Filmen zum „Wunder von Bern“ (2003), Sophie Scholl (2005) und Stauffenberg (2008), die Hans Bernsdorff im BASISARTIKEL (S. 2-7) anführt. Doch bedarf das Thema angesichts seiner Bedeutung für das Verständnis antiker, besonders epischer Texte ohnehin keiner weiteren Begründung. Bernsdorff zeigt nach einer Unterscheidung zwischen „Helden“ (Achill) und „Antihelden“ (Thersites, aber auch Petrons Encolpius: eher ein „Nicht-Held“) an der schillernden Figur des Paris, dass ein und dieselbe Figur gattungsabhängig einmal als Anti-Held (Epos: Homer, Vergil), dann aber zumindest als Identifikationspunkt erscheint (Lyrik: Horaz, Ovid). – Im PRAXISTEIL lässt Jan Bernhardt Odysseus' Verhalten in verschiedenen Episoden

(u. a. Polyphem, Kirke, Kalypso) mit Hilfe eines „Heldenbarometers“ bewerten, d. h. zwischen den Polen „Held“ und „Mensch“ verorten. Dieser originelle Ansatz wird durch eine graphische Darstellung ergänzt. Sie kann deutlich machen, dass sich Odysseus „über seine Fehler und das Leid als Mensch erfährt, aus seinen Fehlern lernt, sich bewusst entscheidet und darin seinen Status als menschlicher Held findet“ (S. 11). („Facetten eines Helden. Odysseus' Entscheidung gegen die Unsterblichkeit“, S. 8-13; Jahrgang 10-12, 8-10 Stunden). – Benedikt Simons: „Dido, Medea, Iason und Aeneas – drei Antihelden, ein Held?“ Auf Grundlage von Vergils Aeneis IV bzw. Euripides' Medea arbeiten die Schüler gruppenweise die Positionen von Dido und Aeneas bzw. Medea und Jason heraus, um sie dann in einer „Debatte“ (S. 15) miteinander zu konfrontieren. Da die Konzepte der Kontrahenten „nicht vereinbar“ (ebd.) sind, endete die Debatte in allen bisherigen Erprobungen „wie intendiert: mit Stille und Schweigen. Meist wandten sich die Schülerinnen und Schüler [...] an den Lehrer und baten um eine Lösung von außen“ (ebd.); zumindest ein guter Ausgangspunkt für die Nachbesprechung (Jahrgang 11-13, 5-8 Stunden). – Katharina Waack-Erdmann lässt die Schüler „Kleine Helden' bei Caesar“ (S. 23-31) betrachten, denen durch ausführlichere Darstellung und wörtliche Rede ein Denkmal gesetzt wird (*Bellum Gallicum* V 44; VII 50; am bekanntesten sicherlich der Adlerträger der 10. Legion, IV 25). Dabei bildet ein von Cicero an verschiedenen Stellen seines Werkes formuliertes „Heldenbild“ mit den dazugehörigen *virtutes* „eine Folie für die Betrachtung und Beurteilung der Caesar-Texte“ (S. 24). Bei dieser Gelegenheit sollen Schüler auch ihre eigenen Vorstellungen vom Heldentum kritisch reflektieren. Alle drei Stellen sind

gebrauchsfertig mit Einleitung, Angaben und je drei Fragen zum Textverständnis und Heldenbegriff aufbereitet. Allerdings sollte auch der Abschnitt VII 50,1-3, auf den die Ausführungen mehrfach Bezug nehmen, den Schülern zumindest zweisprachig vorgelegt werden (ab Jahrgang 9, 10-15 Stunden). – Iris Sticker: „Der Froschmäusekrieg – pseudo-homerische Antihelden“ (S. 32-39, ab Jahrgang 11, ca. 10 Stunden). Die späthellenistische, nur ca. 300 Verse umfassende Batrachomyomachie weist zahlreiche Anklänge besonders an die Ilias auf. Auf den Textblättern mit Angaben und Aufgaben sind entsprechende Passagen zusammengestellt (Rüstungsszenen, Götterversammlung, Schlacht u. a.), sodass die Schüler leicht parodistische Elemente erkennen und deren komische Wirkung nachvollziehen können. – Annette Bartels: „Eine Mücke als Held. Parodistischer Umgang mit Heldendarstellung und -verehrung am Beispiel des pseudovergilischen Culex“ (S. 40-48). Diese mit Texten und Materialien aufbereitete Unterrichtseinheit (Jg. 11-13, 15-18 Stunden) ist nur nach einer Aeneis-Lektüre sinnvoll (S. 40). Um für Schüler einen „gewissen Unterhaltungswert“ (ebd.) zu erzielen, wird allerdings ein zügiges Lesetempo nötig sein, was der sprachlich anspruchsvolle Text nicht einfach macht (Übersetzung aller Passagen aber als Download für die zweisprachige Präsentation). – In Anne Uhls Beitrag im MAGAZIN: „Aeneas und Turnus im Lehrbuch“ (S. 50-53) steht das Lehrwerk „*Campus*“ im Mittelpunkt (Lektion 10). Hier wird der Figur des Turnus breiterer Raum gewährt, Aeneas' brutales Verhalten im Zweikampf problematisiert und eine Reflexion über den Heldenbegriff ermöglicht. Ein Unterrichtsvorschlag (als Download) bietet „kreative methodische Ansätze an, die auf eine Problemorientierung und existentielle Einfühlung

abzielen“ (S. 53). – Fazit: Schön, dass in diesem Band dem Griechischen größerer Raum zugemessen wird; bedauerlich, dass die vorgestellten (weitgehend soliden) Unterrichtskonzepte nur vereinzelt im Sinne existenziellen Transfers an die Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen

oder Bezüge zu den „Helden von heute“ (s. o.) herstellen. Auch spielt auf den Textblättern die Texterschließung, die sich etwa beim Sachfeld „Werte“ doch angeboten hätte, praktisch keine Rolle.

ROLAND GRANOBIS

## Besprechungen

*Schwartz, Seth, Das Judentum in der Antike. Von Alexander dem Großen bis Mohammed. Aus dem Englischen übersetzt von Ursula Blank-Sangmeister unter Mitarbeit von Anna Raupach, Stuttgart 2016 (Reclam), ISBN 978-3-15-011010-2, Eur., auch als E-Book erhältlich, Eur. 34,95.*

Die Geschichte des jüdischen Volkes vom Zeitalter Alexanders bis zur Mitte des 7. Jhdts. als Bestandteil der antiken bzw. spätantiken Geschichte begreifbar zu machen, indem Sch. e.g. die Frage stellt: „Welche Art von Beziehung hatten sie [sc. die Juden] in der Antike zu ihrer sozialen und kulturellen Umgebung“ (S. 12), ist das zentrale Anliegen des vorliegenden Buches („Eines der Ziele meines Buches ist es, eine Beschreibung der antiken Juden zu geben, ...“ (S. 14)). Dieser Intention entsprechend, zeigt Verf. in den verschiedenen Epochen seit der Hellenisierung im Alexanderreich ihre Verflechtungen bei gleichzeitiger Abgrenzung von den jeweiligen politischen Systemen und Kulturen in sechs Kapiteln. Während die ersten vier Abschnitte (I. Von den Anfängen bis zum Jahr 200 v. Chr.; II. Der Makkabäer-Aufstand und die Dynastie der Hasmonäer; III. Von Herodes zu Florus; IV. Die jüdischen Aufstände, 66-135 n. Chr.) die Ereignisgeschichte in chronologischer Abfolge thematisieren, haben der fünfte und sechste

Abschnitt (V. Die Juden im Römischen Reich der hohen Kaiserzeit; VI: Die Juden unter christlicher Herrschaft) Bedeutung und Rolle der jüdischen Patriarchen und vor allem der Rabbinen zum primären Gegenstand. Ihre Literatur lasse eine besondere Eigenständigkeit und Bewahrung von Identität nach der Zerstörung des zweiten Tempels durch ihre Einzigartigkeit im Umfeld des römischen Imperiums erkennen. Denn sie wurde nicht von den Bildungsidealen der klassisch-antiken Welt geprägt. „Aus der römischen Welt ist nichts, was mit der rabbinischen Literatur vergleichbar wäre, erhalten – bis gegen Ende der Antike das Koptische auftaucht; ...“ (S. 217). Sie erweise sich nämlich „als hervorragende Möglichkeit“ (S. 218), das Widerstandspotenzial zu ermessen, das sich einem Provinzialen im römischen Reich geboten habe. Darüber hinaus gewähre diese Literatur den „direkten Einblick in die Interessen und Mentalitäten“ einer sozialen „Mittelklasse“, „die sonst bloß wenige literarische Spuren hinterließ ... sie vermittelt uns auch einen Eindruck von den unerwartet fremden kulturellen und politischen Optionen, die den Nicht-Eliten zur Verfügung standen“ (S. 219). Gleichzeitig aber sei die Zeit ihrer Entstehung auch eine Epoche erstaunlichen kulturellen Transfers zwischen Juden und Christen gewesen

(S. 194-199). Hier vermisst der Rez. allerdings den Hinweis auf P. Schäfer, *Die Geburt des Judentums aus dem Geist des Christentums*, Tübingen 2010. Diese ambivalente Verzahnung der antiken Juden mit dem sie jeweils umgebenden kulturellen, politischen und weltanschaulichen Milieu belege ihre Bedeutung für und ihren Platz in der Altertumswissenschaft.

In einer ausführlichen Rezension hat Raphael Brendel die englische Originalausgabe von 2014 gewürdigt (H-Soz-Kult 20.04.2015) und dort einige bedenkenswerte Monita hinsichtlich der Auswahl der geschilderten Ereignisse in den Kapiteln I bis IV sowie berechnete Defizite in der Bibliographie vorgebracht. Außer der oben schon genannten Studie P. Schäfers wären aus Sicht des Rez. noch M. Schuol, *Augustus und die Juden. Rechtsstellung und Interessenpolitik der kleinasiatischen Diaspora*, Frankfurt/M. 2007, K. Bringmann, *Geschichte der Juden im Altertum. Vom babylonischen Exil bis zur arabischen Eroberung*, Stuttgart 2005, und U. Baumann, *Rom und die Juden. Die römisch-jüdischen Beziehungen von Pompeius bis zum Tode des Herodes (63 v. Chr. – 4 v. Chr.)*, Frankfurt 1983 beachtenswert gewesen.

Als gewöhnungsbedürftig erweist sich nach dem Empfinden des Rez. der vom Verf. verwendete und von der Übersetzerin nachgebildete argumentative Schreibstil („ungewöhnlich argumentativ“, S. 211). Verf. merkt dazu an: „Meines Erachtens erfordert das Thema nämlich eher einen argumentativen als autoritativen Stil, ...“ (S. 211), weil er offensichtlich davon ausgeht, seine Darstellung auf diese Weise genauer in die bislang geführte wissenschaftliche Diskussion einbetten bzw. von ihr abgrenzen zu können, allerdings um den Preis gelegentlich schwererer Lesbarkeit.

Ungeachtet dieser Marginalien kommt auch der hiesige Rez. zu dem Ergebnis, dass dieses Buch eine überaus lohnenswerte Lektüre für Altphilologen darstellt, weil es kenntnisreich in einen in historischer Perspektive weniger beachteten Teil der antiken bzw. spätantiken Geschichte einführt.

MICHAEL WISSEMAN

*D. Konstan, Beauty – The fortunes of an ancient Greek idea*, Oxford University Press, 2014. 262 Seiten inkl. Literaturverzeichnis und Register. Hardcover: 19,99 £ (2015) – ISBN 978-0-19-992726-5. Paperback: 14,99 £ (2017) – ISBN 978-0-19-066344-5. U.S. \$ 29,95 (Hardcover).

Wird der Ursprung von Wissenschaft ursprünglich dem Staunen<sup>1</sup> zugeschrieben, später dann einer gewissen, vorbehaltlich theoretischen Neugierde,<sup>2</sup> so darf man bei David Konstan mit Recht behaupten, es habe sich um Versuchung gehandelt, auch wenn er sie als Einladung durch einen Kollegen und Freund<sup>3</sup> deklariert. Wie es ihm einerseits unmöglich war zu widerstehen, oder in anderen Worten: sie auszuschlagen, so – zumindest hat es den Anschein – gelang es ihm andererseits, ihr – auch wenn es verwundern mag – weitgehend interesselos sich zu widmen. Insofern dies überhaupt möglich ist.

Während Kant noch darauf aus war, das Schöne und damit Schönheit als solches zu begreifen, also zu fassen, was dieses bzw. diese ist und was es/sie ausmache,<sup>4</sup> so verzichtet David Konstan a priori auf einen solchen Versuch, sondern ist – gemäß seiner Profession als Philologe – bemüht, das zu analysieren, was vom Schönen in Sprache sich abbildet bzw. abbildete, oder präziser, was von ihm in Diskursen, die über es statthatten, sich niedergeschlagen hat. Ein solches Verfahren, übrigens das übliche eines Philologen, kann allerdings nur mangelhaft sein, da eben das Schöne nicht völlig in Sprache aufgeht, nicht ganz

und gar sich versprachlichen lässt. Jener überschüssige Rest, oder um mit Adorno zu sprechen, das Nicht-Identische am Begriff des Schönen mit seinem Gegenstand (Heidegger münzte dies in die Junktur „ontologische Differenz“),<sup>5</sup> fand somit keine Beachtung, entzog sich der Betrachtung und fand nicht Eingang ins Buch. Zudem wurde die generelle Aufgabe, wie ein Problem, dessen Gegenstand der Ästhetik zuzuschlagen ist, philologisch zu lösen wäre, nicht methodisch einwandfrei gelöst, wenn auch der Versuch, die Psychologie in die Verantwortung zu nehmen, um die Wirkung des Schönen wie der Schönheit allgemein auf den Menschen zu erklären als auch die Versprachlichung dieser Wirkung dafür als Beleg zu nehmen, unternommen wurde, jedoch ohne die Voraussetzungen hinreichend zu reflektieren.

Abgesehen von diesen philosophisch-methodischen Prämissen, zeigt sich Konstan auf der Höhe seiner sich vorgesetzten Aufgabe und liefert eine diachrone Bestandsaufnahme in ihrer ganzen semantischen Breite, wie sie einem solchen Begriff bzw. einer solchen Begrifflichkeit geschuldet ist, eingeschlossen der unvermeidlichen Konnotationen wie *attractive* und *sexy* (S. 1.), wie sie nicht nur der moderne, hier: englische Sprachgebrauch suggeriert, von dem K. allerdings ausgeht. Dann erst, im Kapitel 2, gilt die Frage dem Griechischen und ob es einen Begriff für *beauty* gegeben habe, um dann auf S. 35 den ältesten Beleg für κάλλος bei Homer in der Ilias aufzurufen. Hiernach werden sämtliche Autoren, darunter Hesiod, Theokrit, Simonides, die Rhetoriker über Pindar, die klassischen Autoren, die Tragiker und viele andere mehr in den Zeugenstand bemüht. Während Kapitel 3 nach dem Wesen von Schönheit fragt und in teilende Betitelungen wie *beauty and desire*, *beauty and gender*, *beauty and virtue* sowie *beauty and the*

*best: the role of the class*, sich unterteilt, nimmt Kapitel 4 theoretische Schriften in den Blick, die u. a. der Ästhetik allgemein wie der Bildenden Kunst im besonderen verpflichtet sind. Schließlich, im Kapitel 5, zeigt K. sich als Kulturkomparatist und weitet seinen Blick gleichfalls auf Römisches wie die hebräisch-jüdische Tradition, um dann im letzten und 6. Kapitel nochmals auf heutige Perspektive, wie sie zurück in die (griechische) Antike sich senkt, zu rekurrieren, um wiederum daran zu demonstrieren, wie auch die griechische Sicht ins Heute reicht und auf den heutigen Schönheitsbegriff wirkt. Dem ist dann kaum noch etwas hinzuzufügen.

Dem europäischen Leser wie auch der Leserin wird eventuell nicht entgehen, dass trotz regen personellen Austauschs zwischen beiden Kontinenten, es eine verschiedene und demnach amerikanische Arbeit ist, wie zumindest es dem Rezensenten schien. Dies drängte sich unter anderem dabei auf, dass eben sämtliche Ebenen der Analyse, sei es die begrifflich-philologische, die ästhetische, die kunsttheoretische, die moralische, die rezeptionspsychologische, die alle irgendwie untrennbar mit dem Schönen, dem Begriff des Schönen wie Schönheit überhaupt stets verbunden sind, sich darin überlagern, koexistieren, ineinander übergehen, eingeschlossen darin die Abstraktionsprozesse und -leistungen, etc., irgendwie antithetisch oder als binäre Optionen in K's Text verhandelt werden: Zweifellos ist bei solcher Komplexität deren Reduktion unvermeidbar, doch bis zu welchem Grad, und zu welchem Preis? Mit welchem Erkenntnis- bzw. vielmehr Verständnisgewinn? Oder handelt es sich um Erkenntnisverlust, der dennoch als Gewinn bilanziert und als solcher ausgewiesen wird? Oder wäre im Gegensatz hierzu nicht eher zu fragen, ob vielleicht ein gewisser amerikanischer Pragmatismus beim Umgang mit diesen

Texten über *beauty* nicht doch von Vorteil ist? Wie auch immer, das Verdienst dieses Buches und seines Autors liegt in der Fülle des versammelten und ausgebreiteten Materials, der Menge der Belege, der großartigen Arbeit mit den Quellen, der Reichhaltigkeit der Befunde, so dass dieses Werk eine willkommene Hilfe sein wird für jeden, der erneut nach Schönheit und dem Schönen fragen wird, und dies weit über den griechisch-antiken Horizont hinaus.

**Anmerkungen:**

- 1) Von jenem  $\theta\alpha\upsilon\mu\acute{\alpha}\zeta\epsilon\iota\nu$  als Ursprung von Wissen und Wissenschaft wusste schon Platon (Thaet. 155d), was ebenso Aristoteles, Met. I 2, 982 b 12 vorbringt.
- 2) vgl. H. Blumenberg, *Der Prozeß der theoretischen Neugierde*, Frankfurt a. M. 1988, passim
- 3) Konstan, *Beauty*, ebd. S. xi
- 4) E. Kant, *Kritik der Urteilskraft*, Hamburg 2003, passim, insbes. S. 47-104 [201-244] bzw. B1-B73; die hiernach getroffene Unterscheidung zum Erhabenen als Sonder- bzw. Spezialfall des Schönen, S. 105ff., scheint für D. Konstan in der (griechischen) Antike noch nicht verhandelt worden zu sein.
- 5) vgl. M. Heidegger, *Identität und Differenz*, Pfullingen 1957 (91990), S. 37 u. ff. passim; der Begriff selbst findet sich in: M. Heidegger, *Der Ursprung des Kunstwerks*, Stuttgart 1960, S. 90

CARSTEN SCHMIEDER

*Herrmann Niedermayr: Lexikalische Schatzhäuser. Lateinische Schulwörterbücher von 1500 bis heute. Latein-Forum 91/92, Innsbruck 2017, Sonderausgabe, 217 Seiten, EUR 20,-.*

Herrmann Niedermayr hat eine exzeptionelle Publikation vorgelegt. Sie ist als Sonderausgabe des österreichischen Periodikums *Latein-Forum* erschienen. Ihre Entstehung verdankt sie der unmittelbaren Begegnung des Autors mit der Problematik einer effektiven Wortschatzvermittlung im Rahmen der Über-

setzung Latein-Deutsch. Konkreter Anlass war die Mitarbeit des Autors an der Neuauflage des „Stowassers“. Die Publikation ist auf drei Teile hin angelegt.

Der erste Teil „Sprachdidaktische und lexikologische Grundlagen“ setzt sich intensiv mit der schulischen Vermittlung des lateinischen Wortschatzes auseinander. Dabei wird zunächst die Methodologie in Theorie und Praxis vorgestellt und diskutiert, anschließend der fachdidaktische Forschungsstand auf der Grundlage einschlägiger Publikationen schwerpunktmäßig behandelt. Dieser Teil lässt sich durchaus als fachdidaktisches Lehrbuch der Wortschatzbehandlung im Unterricht verstehen. Insofern beseitigt er ein bisheriges Defizit. Die verschiedenen Wortschatzgruppierungen werden beschrieben, in ihrer Bedeutung geklärt und in ihrer Problemträchtigkeit durchdacht, also der Grundwortschatz, der Aufbauwortschatz, der autorenspezifische Ergänzungswortschatz, der Kulturwortschatz. Zu Recht wird auf die Notwendigkeit von Wortschatzstatistiken bei Auswahl und Umfang der zu lernenden Wörter verwiesen. Wieviel an Texten von welchen Autoren zur Grundlage solcher Untersuchungen gemacht werden sollen, ist seit Anfang sehr umstritten. Darüber wird umfassend informiert.

Der Rezensent kann hier die eigene Erfahrung mit einbringen. War er doch in der heißen Phase an der Diskussion darüber selbst leidenschaftlich beteiligt. Die Neuschaffung des CURSUS-Lehrwerkes vor ca. 50 Jahren basiert erstmals auf einer Häufigkeitsstatistik zum Wortschatz, wobei seinerzeit eine Textmasse von 120 000 LW aus allen in den Lehrplänen zur Lektüre vorgeschriebenen Autoren als notwendig angesehen wurde. Schon damals ist dafür – auch in entsprechenden Veröffentlichungen – die didaktische Begründung für



diesen Ansatz gegeben worden. Wenn Niedermayr zu Recht die Notwendigkeit einer Häufigkeitsstatistik auch der in Prüfungen gemachten Fehler betont, spricht er meines Wissens ein heute bestehendes Desiderat an. Der Rezensent hat auch hier erstmals eine grundlegende Untersuchung bereits 1985 in seiner dreibändigen Didaktik „Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt“ vorgelegt, und zwar in Bd. 3, S. 323ff.. Bereits dort wurde das Ergebnis bekannt gemacht, dass die meisten Fehlleistungen im Bereich des Wortschatzes gemacht werden und die Übersetzungsleistung ganz erheblich vom Wortschatzwissen abhängig ist. Gegen diesen Missstand ist von mir eine besondere Methodik der Prüfungsvorbereitung auch und gerade im Hinblick auf den Wortschatz entwickelt und vorgeschlagen worden.

Niedermayr behandelt alle relevanten Aspekte der Wortschatzarbeit im Unterricht, immer auch in Rücksicht auf eine adäquate Sinnerfassung des Ausgangstextes. Die Leistung in der Zielsprache, also im Deutschen, ist für ihn dabei maßgeblich. Solche Aspekte sind u. a. die Kompatibilität, die Berücksichtigung der Isotopie-Ebene, die Bestimmung des Textbegriffes, die Methoden der Übersetzung (kritisch gegen über der „Konstruktionsmethode“). Alles Gebotene ist für eine theoretische Durchdringung dieses Kernbereiches der Lateindidaktik äußerst hilfreich. Inwieweit auch die anschließenden eher sprachwissenschaftlichen Ausführungen über das Verhältnis von Wort und Text, also die im weitesten Sinne zur Semasiologie zählenden Erkenntnisse (z. B. sehr schön die graphische Darstellung des „semiotischen Dreiecks“) für die Praxis hilfreich sein können, bleibt wohl eine offene Frage. Im fachdidaktischen Studium sollten freilich solche Erkenntnisse nicht unberücksichtigt bleiben.

Der zweite Teil der Publikation befasst sich mit „den lexikographischen Grundlagen“. Diese sehr ins Detail gehende Darstellung der Möglichkeiten und Probleme in der Anlage von Wortkunden und Wörterbüchern und deren Verwendung ist meines Erachtens von spezieller Bedeutung für alle, die sich selbst mit der Erstellung von einschlägigen Wortschatz-Broschüren oder Wörterbüchern wie überhaupt von Sprachlehrwerken beschäftigen. Ihnen sei die Lektüre dieses Teils der Publikation dringend empfohlen.

Was Hermann Niedermayr in dritten Teil seiner Publikation „Lateinische Schulwörterbücher von 1500 bis heute“ liefert, verdient alle Bewunderung: die sachgerechte, aber auch kritische Vorstellung nahezu aller Wörterbücher und Lexika von 1500 bis heute, von Ambrosius Celepinus über Robertus Stephanus, Christoph Cellarius (Antibarbarus!), ... bis Joseph Maria Stowasser, Hugo Merguet, Hermann Menge und Fritz Lošek – eine kaum überschaubare Zahl. Man gewinnt die Einsicht: Die Präsentation der Wörter sublimiert sich in Hinsicht auf Bedeutungsdifferenzierung, Kollokationen, syntaktischer Einordnung, Erklärung durch Belege über die Jahrhunderte immer mehr. Vom Autor sind hier zweifelsohne an den „Schatzhäusern“ der lateinischen Sprachvermittlung streng wissenschaftliche, fundierte Vergleichsstudien geleistet worden. Auf diesen Teil hat der Verfasser gewiss den größten Teil seiner dreijährigen Bearbeitungszeit verwendet. Mit Erfolg. Das vorgelegte Ergebnis ist deshalb auch und gerade hier von bleibendem Wert.

Insgesamt sei festgestellt: Diese Publikation findet nicht ihresgleichen. Ihr sollte vor allem in ihrem ersten Teil von Seiten der Fachdidaktik, der Seminarbildung, aber auch der täglichen Unterrichtsarbeit volle Aufmerksamkeit gewidmet werden. Doch nicht nur deshalb

wäre es empfehlenswert, die 217seitige in DIN A4 broschiierte Fassung dieses Werkes allen in Buchform zugänglich zu machen.

FRIEDRICH MAIER

*U. Walter, Antike über den Tag hinaus. Bücher – Köpfe – Themen. Verlag Antike: Heidelberg 2017. Reihe: Rezeption der Antike, Bd. 5., EURO 35 (ISBN 978-3-946317-13-59).*

Der Bielefelder Althistoriker Uwe Walter hat regelmäßig Beiträge für die Frankfurter Allgemeine Zeitung verfasst (1998-2017), darunter Rezensionen und Berichte über Tagungen und Vorträge sowie über runde Geburtstage bekannter Fachvertreter und Nachrufe. Diese Texte hat er nun in einem Buch versammelt, um „über den Tag hinaus“ (vgl. Titel) an Themen, Köpfe und Bücher zu erinnern. Wer wie U. Walter (W.) über einen langen Zeitraum bestimmte Entwicklungen und Sujets verfolgt, erwirbt sich einen Blick für Veränderungen, für neue Strömungen, aber auch für Einsichten, die längeren Bestand haben. Nicht nur der Leser der Rezensionen usw. lernt hinzu, sondern auch der Verfasser (Vorwort, 9). Insofern stellen Buchbesprechungen einen wichtigen Bestandteil des wissenschaftlichen Fortgangs dar und sollten noch mehr Beachtung finden als bisher. Die Literatur in den einzelnen Wissenschaftsbereichen ist fast unüberschaubar geworden; daher ist der interessierte Leser aufgerufen, regelmäßig in den verschiedenen Publikationsorganen solche Rezensionen aufmerksam zu studieren. Im günstigsten Fall führt die Rezension zu einer eigenständigen Lektüre der Bücher.

W. ist erwartungsgemäß bei dem Arrangement seiner Texte nicht rein chronologisch vorgegangen, sondern hat das Buch themenorientiert strukturiert. Er hat 22 Kapitel ausgewählt, die die ganze Bandbreite seiner

Interessen umfassen. Den Auftakt bildet ein Abschnitt über die Antike in ihrer Gesamtheit, es schließen sich folgende Themenbereiche an: das Verhältnis der Griechen und Römer zu den Göttern, Gewohnheiten und Lebenswelten, Ansichten über die antike Philosophie, die griechische Polis, die Beziehungen zwischen Männern und Frauen/Genderfragen, griechische Geschichtsschreiber, hellenische und römische Charakterköpfe, Archäologisches, die römische Republik und deren Vertreter, das Imperium Romanum, die Spätantike, Moden und Methoden, herausragende Fachvertreter der Alten Geschichte (Alfred Heuß, Jochen Bleicken, Carl Joachim Classen, 222-227) sowie weitere bedeutende Forscher der Alten Geschichte, mit dem Titel: „Im Weinberg der Wissenschaft: Titanen, Denker, Arbeiter“ (228-250) (von Johann Gustav Droysen und Jacob Burckhardt über Arnaldo Momigliano, Karl Christ, Géza Alföldy und Werner Eck bis zu Christian Meier und Egon Flaig). Das vorletzte Kapitel gilt dem Thema: „Antiken für viele Gegenwarten: Quelle, Hoheit und Klamotte“ (251-276). Das Sujet des letzten Abschnitts knüpft an den Titel des Buches an: „Über den Tag hinaus: Antike in Qualitätszeitungen“ (277-282). Drucknachweise und Zusätze findet der Leser auf den S. 283-294, ein sehr hilfreiches Register mit antiken und modernen Namen auf den Seiten 295-299 und mit Begriffen und Sachen (299-305). Im Namensregister sind besonders gut Alexander der Große, Augustus, Caesar, Cicero, Homer, Platon, Pompeius und Thukydides vertreten, bei den modernen Autoren sind es vor allem Jacob Burckhardt, Karl Christ, Alfred Heuß, Christian Meier und Theodor Mommsen.

Es ist natürlich nicht möglich, auf zahlreiche Rezensionen genauer einzugehen, dazu ist das vorgelegte Material zu umfangreich. Gleich-

wohl sollen einige Beobachtungen helfen, die Vorgehensweise und die Perspektive des Autors kurz zu beleuchten. Im Themenbereich: Römische Charakterköpfe (180-205) hat sich W. zu Büchern über Cicero, Caesar, Augustus, Caligula, Nero, Konstantin, Julian und Augustinus geäußert. Immer wieder findet das Lebenswerk Ciceros das Interesse der Gelehrten. Die letzte Biographie zum berühmten Redner aus Arpinum stammt aus der Feder des spanischen Forschers Francisco Pina Polo, dessen Buch 2010 erschienen ist (Klett-Cotta: Stuttgart). Der bezeichnende Titel: Rom, das bin ich. Marcus Tullius Cicero – ein Leben spielt auf den berühmten Ausspruch Ludwigs des XIV. an (*L'Etat, c'est moi*). Im heutigen Wissenschaftsbetrieb müssen nach W. zwei Fragen im Rahmen einer Biographie gestellt werden: „Ist der Protagonist eher Produkt seiner Zeit oder hat er ihr maßgeblich seinen Stempel aufdrücken können?“ (180) Bei der Beurteilung von Büchern anderer Autoren lässt W. stets seine eigenen Ansichten einfließen. Dies ist auch im Falle der Rezension zum Buch von Pina Polo so. Zwar erkennt W. Ciceros unermüdliches Kommunizieren, sein rhetorisches Talent und eine für den berühmtesten römischen Redner günstige Konstellation bei der Bewerbung um das Konsulat an, lehnt aber den „Anspruch auf dauerhafte Prominenz“ und „politischen Einfluss“ Ciceros eindeutig ab (180). Cicero habe sich zu sehr auf Rom konzentriert, während Caesar und Pompeius entscheidende „Feldzüge an der Peripherie des römischen Herrschaftsgebietes“ unternommen hätten (181). Nach W. war es Cicero nur in einer einzigen historischen Situation vergönnt gewesen, eine entscheidende Rolle zu spielen, nämlich in der Zeit nach Caesars Ermordung; doch diese winzige Chance habe Cicero vertan, „den Tod des Tyrannen zu einer Befriedung der

Verhältnisse zu nutzen“ (181). Deutliche Kritik an Cicero wird auch durch folgendes Zitat formuliert: „Vertan (Rez.: gemeint ist die sich Cicero gebotene Chance) auch durch die im Laufe eines langen Lebens eingerastete Identifizierung des Wohls der *res publica* mit dem eigenen Standpunkt und der eigenen Person“ (Ebenda). W. beschreibt dann Stärken und Schwächen, die er im Werk des spanischen Biographen zu sehen glaubt. Dieser lasse zwar den römischen Redner immer wieder durch Zitate selbst zu Wort kommen, hebe aber dessen rhetorische Fähigkeit zu sehr hervor, ohne an konkreten Beispielen darzulegen, wie die Rhetorik ciceronischer Prägung eigentlich funktioniert hat. Aus der Sicht des Bielefelder Althistorikers ist „Ciceros hauptsächlichliche Fixierung einfach antiquiert“ (182). Er kritisiert das Verhalten des Prokonsuls, in den Briefen aus Kilikien nichts über die Bevölkerung seiner Provinz mitgeteilt zu haben, sondern stets nur über „Rom und seine Rückkehr dorthin“ geschrieben zu haben. „Die Politiker-Feldherren, denen er sich überlegen fühlte, waren da schon weiter“ (ebenda). Mit dieser Haltung steht W. ein wenig in der Tradition der Autoren wie Drumann und Mommsen, die kein gutes Haar an Cicero gelassen haben. Es ist einfach nicht gerecht, den Mann aus Arpinum nur an seinem politischen Handeln und dessen Erfolgen zu messen, sondern es gilt stets auch die anderen Leistungen (Übertragungen griechischer Texte ins Lateinische, Transfers wichtiger Ideen der griechischen Philosophen und Rhetoren, Abfassung rhetorischer Texte und Reden usw.) bei der Gesamtbeurteilung zu berücksichtigen.

Die Literatur zu Caesar ist enorm groß, der Bonner Althistoriker Wolfgang Will hat gleich drei Werke über ihn verfasst (1992, 2008, 2009). Walter erkennt eine Entwicklung in der Darstellung über den Zeitraum von 20 Jahren.

Will habe im Laufe der Zeit bei der Beurteilung des römischen Machthabers die Geduld verloren. Der Bonner Althistoriker vertrete die Meinung, dass „es unmöglich sei, Caesar gerecht zu werden“ (187). Will legt dar, dass Caesar im Gegensatz zur Meinung zahlreicher Forscher den in Gallien geführten Krieg nicht rechtfertigen wollte, außerdem habe Caesar kein *bellum iustum* für sich in Anspruch genommen (ebenda). Er sei eben „nicht viel mehr als ein glücklicher Catilina“ (in Anlehnung an einen Ausspruch Georg Büchners), er habe aber Augustus und den anderen Nachfolgern nahegelegt, anders mit der Macht umzugehen (ebenda).

Im Rahmen römischer Charakterköpfe darf auch Augustinus nicht fehlen, „ein Rockstar von Kirchenvater“ (203ff.). W. rezensiert das Buch von Kl. Rosen (Augustinus. Genie und Heiliger, Darmstadt 2015). Er lobt insgesamt viele Details, auch das methodische Vorgehen des Bonner Theologen, verzichtet aber auch hier nicht darauf, Kritik zu üben, wenn er sie für berechtigt hält; so vertritt W. die Auffassung, dass Rosen zuweilen recht ausführlich auf Passagen zum Beispiel aus den Schriften *De doctrina christiana* und *De civitate Dei* eingeht (204). Außerdem habe sich Rosen zu sehr der Meinung des Augustinus über die Welt und die Kirche angeschlossen. Andererseits lobt W. subtile Anspielungen auf aktuelle Begebenheiten. Bekanntlich hat Augustinus einen gewissen Antonius, der aus kleinen Verhältnissen stammte, protegiert und dazu beigetragen, dass dieser Bischof in Fussula wurde. Antonius nutzte aber in negativer Weise seine Position und verschaffte sich materielle Vorteile, zum Beispiel zum Bau eines neuen Bischofspalasts. Die Gläubigen verlangten die Abberufung des Antonius, ob er eine Ersatzdiözese erhielt, ist

nicht überliefert. Fussula sei zwar nicht Limburg (in Anspielung auf den abgesetzten Bischof Franz-Peter Tebartz-van Elst), „aber in solchen kleinen Miniaturen gewinnt Augustinus' spätantike Lebenswelt Profil“ (205).

W. bemüht sich meist erfolgreich, bei der Beurteilung eines Buches die großen Linien aufzuzeigen und das Werk in einen größeren Gesamtrahmen einzubetten, um so dem Leser einen guten Überblick zu verschaffen; andererseits verzichtet er aber auch nicht darauf, auf Details zu achten. Beispielsweise stellt W. bei der Rezension des Buches von Johann Chapoutot (Der Nationalsozialismus und die Antike, Darmstadt 2014) fest, dass das Werk viele interessante Einzelheiten enthält, die selbst ausgewiesenen Kennern der Materie neu sein könnten; gleichwohl konstatiert W. die Nichtbeachtung wichtiger Forschungsergebnisse. Überhaupt kommt W. zu der Erkenntnis, dass Chapoutot einige zitierte Bücher nie in Händen gehalten haben kann, denn der französische Autor habe „eine gesonderte Ausgabe der Kapitel von Mommsens Römische Geschichte zum antiken Judentum in einem Atemzug mit NS-Propagandatraktaten“ genannt, „obwohl der Herausgeber Eugen Täubler Jude war und die Schrift in einem jüdischen Verlag erschien“ (257). Als Fazit schreibt W.: „Bei allem Reichtum – methodisch und handwerklich – bedeutet das Buch eher einen Rückschritt“ (257).

W. liefert in einem Kapitel auch Eindrücke von seiner Studienzeit in Göttingen, indem er drei dort wirkende Forscher vorstellt (A. Heuß, J. Bleicken, C. J. Classen). Als Beispiel sei die „Beurteilung“ von Jochen Bleicken anlässlich dessen Todes im Jahr 2005 genannt. W. führt nicht nur die herausragenden und zu Standardwerken avancierten Publikationen zu Caesar, Cicero und Augustus an, sondern beschreibt

die Arbeitsweise des Gelehrten und dessen Bemühen, die Studenten des Faches Geschichte in uneitler Weise an die jeweils anstehenden wissenschaftlichen Probleme heranzuführen und zu zeigen, „wie aus intimer Quellenkenntnis und konstruktivem Blick auf das Ganze Geschichte entsteht“ (226). Durch seine Lehre und die Studienbücher zur Geschichte der Römischen Republik und zur Verfassungs- und Sozialgeschichte derselben Epoche sowie der darauffolgenden Kaiserzeit gelang es Bleicken eine ganze Generation von Geschichtslehrkräften nachhaltig zu prägen (226).

W. bedient sich eines flüssigen und gut lesbaren Stils, stellt – wenn irgendwie möglich – Bezüge zur aktuellen Zeit her und regt die Leser an, selbst zu den vorgestellten Büchern zu greifen. Ihm sei für den Aufwand und auch die Idee, die Beiträge in einem Buch zu versammeln, gedankt. Möge das Opus zahlreiche Leser finden.

DIETMAR SCHMITZ

*Das dritte Jahrhundert, Kontinuitäten, Brüche, Übergänge, Ergebnisse der Tagung der Mommsen-Gesellschaft am 21.-22.11.2014 an der Bergischen Universität Wuppertal*, hg. von Armin Eich, Stefan Freund, Meike Rühl und Christoph Schubert, Stuttgart (Franz Steiner Verlag) 2017 [Palingenesia, Band 108], 286 Seiten, EUR 59.- (ISBN 978-3-515-11841-5)

Der vorgelegte Sammelband mit Aufsätzen verschiedener Autoren basiert auf Vorträgen – einige haben diesen Charakter behalten (S. 8) –, die auf einer Tagung der Mommsen-Gesellschaft im November 2014 an der Bergischen Universität Wuppertal gehalten wurden. Mit dem Untertitel des Buches „Kontinuitäten, Brüche, Übergänge“ ist die Zielrichtung der einzelnen Beiträge gut umrissen. Wie die Herausgeber es treffend formulieren, wird das 3. Jahrhundert

„unter den Parametern von Zusammenbruch und Neubeginn“ (S. 7) gedeutet, und dies aus dem Blickwinkel möglichst vieler wissenschaftlicher Disziplinen (vgl. ebenda). Und hierin liegt zweifelsohne ein gehöriges Plus des Sammelbandes. Ohne die einzelnen Aufsätze/Vorträge *en miniature* durchgehen zu wollen – einen schnellen Zugriff bieten die Zusammenfassungen im Vorwort (S. 8-13) –, sei gleichwohl ein grober Überblick über die angesprochene Vielfalt gegeben. So finden sich Beiträge aus folgenden Bereichen.<sup>1</sup>

**Archäologie:** Wulf Raeck: Das dritte nachchristliche Jahrhundert in der archäologischen Forschung und Bewertung. Das Beispiel der Porträts (S. 15-33) – Susanne Moraw: Odysseus in der Sepulkralkunst der Stadt Rom: eine Allegorie für die menschliche Seele? (S. 123-146)

**Wirtschaftsgeschichte:** Willem Jongman: Das römische Wirtschaftswunder und sein Zusammenbruch (S. 35-55)

**Rechtsgeschichte:** Detlef Liebs: Warum endete gegen Mitte des 3. Jahrhunderts die klassische Rechtsliteratur? (S. 57-73) – Elena Köstner: Ein göttlich-kaiserliches Geschenk mit Nachteilen? Die veränderte Situation der Neu-Römerinnen nach der *Constitutio Antoniniana* (S. 189-202)

**Alte Geschichte:** Silke Diederich: Römisches Bildungswissen im 3. Jahrhundert – Bruch oder Kontinuität? (S. 75-95)

**Religionsgeschichte / Philosophie:** Katharina Degen: *Haec non minora veteribus exempla*, Die Darstellung der Märtyrer als *exempla nova* in den frühchristlichen Martyriumsberichten (S. 97-110) – Oliver Ehlen: Kontinuität und Diskontinuität und der sogenannte ‚christliche Roman‘. Von der eigentümlichen Verwendung paganer Romanmotivik in der griechischen Fassung des Martyrium Petri (S. 147-153) –

Heinz-Günther Nesselrath: Eine religiös-philosophische Leitfigur zwischen Vergangenheit und Zukunft: Philostrats Apollonios (S. 155-169) – Christian Tornau: Spuren philosophischer Debatten im 3. Jahrhundert? Plotin und der zweite Traktat des Corpus Hermeticum (S. 221-238) – Pascal Weitmann: Pindar, Plotin, die Schönheit und das Licht. Evidenz statt Berechnung (S. 239-250)

**Klassische Philologie:** Eberhard Heck: Der anticlassizistische Anfang christlicher Dichtung lateinischer Sprache: Commodian (S. 111-122) – Carlo Scardino: Iulius Africanus: Ein römischer Höfling und christlicher Sophist im Zeitalter der Severer (S. 171-187) – Nicola Hömke: Mit Gift und Dirnen römische Werte bewahren? Die pseudoquintilianischen *Declamationes maiores* 14 und 15 zwischen Kontinuität und Wandel (S. 203-220) – Jana Grusková – Gunther Martin: Rückkehr zu den Thermopylen: Die Fortsetzung einer Erfolgsgeschichte in den neuen Fragmenten Dexippos von Athen (S. 267-281)

**Epigraphik / Numismatik:** Lily Grozdanova: Niedermösien und Thrakien unter der Herrschaft des Philippus Arabs und seines Sohnes Philipp II. (244-249 n. Chr.) (S. 251-265)

Entsprechend der Anordnung im Sammelband seien die einzelnen Aufsätze kurz skizziert. Wulf Raeck weist bei den Porträts deren Entwicklung „vom Organischen zum Abstrakten, von der Beweglichkeit zum Unbewegten“ (S. 16, auch S. 22) nach. Dabei wird auch ein Überblick über die Forschungsliteratur gegeben. Die beigefügten Abbildungen der Porträts (S. 28-33) erhöhen die Anschaulichkeit. Willem Jongman rüttelt an der Vorstellung eines statischen Bildes der antiken Wirtschaft, welches nicht zuletzt auf Moses Finleys Forschungen basiert, sondern er sieht vielmehr einen realen Niedergang der Wirtschaft Roms ab dem 2. Jahrhundert (S.

36f.). Dieses Postulat macht er an mehreren Indikatoren, wie der Schifffahrt, der Qualität des Essens, Körpergröße u. a., fest. Bei den Literaturangaben vermisst man das Buch von Hans-Joachim Drexhage zu Preisen und Löhnen sowie das von Marcus Prell zur Armut.<sup>2</sup> Detlef Liebs weist nach, dass ab dem 3. Jahrhundert eine offene Auseinandersetzung im Recht, die sich auch in der einschlägigen Rechtsliteratur manifestiert, nicht mehr möglich war (vgl. S. 68, 70f.), nicht zuletzt auf Grund einer absolutistischen Staatsform. Recht akribisch untersucht Silke Diederich anhand von 16 Wissensgebieten, u. a. Geschichte, Geographie oder Medizin, die schlechte Allgemeinbildung der gebildeten Eliten Roms. Dies war aber kein *Novum* des 3. Jahrhunderts. Die Bedeutung der *exempla* für den *mos maiorum* sowohl im heidnischen Kontext des „alten Roms“ als auch im christlichen anhand der Märtyrerakten arbeitet Katharina Degen heraus. Dabei fügen die Christen dem alten Wertesystem neue Werte, wie Nächstenliebe oder Keuschheit, hinzu, die wichtig sind für die „Stiftung einer kollektiven Identität ihrer Glaubensgemeinschaft“ (S. 98, auch S. 108f.). Eberhard Heck stellt in den Mittelpunkt seiner Äußerungen „eine der rätselhaftesten Gestalten der römischen Literaturgeschichte“ (S. 111): Commodian, der bewusst gegen die Tradition gedichtet hat, obwohl er beispielsweise Vergils Werke kannte (S. 118). Die Frage in dem Titel ihres Beitrages beantwortet Susanne Moraw mit einem klaren „ja“ (S. 143, auch S. 131). Dies bedeutet, dass die Person des Odysseus als ursprüngliches *exemplum virtutis* (S. 124) im 3. Jahrhundert „eine ganz neue Bedeutungsnuance“ (S. 123), nämlich als „Allegorie für die menschliche Seele“, bekam. Diese „Neukonzeption des homerischen Helden war also überaus erfolgreich“ (S. 144), wie zahlreiche

Rezeptionsdokumente beweisen. Oliver Ehlen beschäftigt sich kurz und knapp mit einer griechischen Version des Martyrium Petri als einem Textbeispiel für Kontinuität und Diskontinuität (S. 148). In seiner Lebensbeschreibung des Apollonios beschreibt Philostrat diesen als jemanden, der Ideale der Vergangenheit, aber auch die der Spätantike verkörpert (S. 156) und der letztendlich zu einer Leitfigur wird, die eine Alternative für Nicht-Christen darstellt. Die Parallelen zwischen Apollonios und Christus/ Jesus sind frappant (vgl. etwa S. 163-167). Dem Autor Iulius Africanus, der als Christ am Kaiserhofe Karriere machte (S. 185), und dessen Werk *Kestoi* widmet Carlo Scardino einige Seiten. Für viele Nicht-Römer und Nicht-Römerinnen war es lange Zeit erstrebenswert, das römische Bürgerrecht zu erlangen, welches Caracalla fast allen Bewohnern des *Imperium Romanum* 212 verlieh. Elena Köstner macht aber auch Verlierer dieses Rechtsaktes aus, vor allem Frauen in Ägypten (vgl. u. a. S. 197-199). Aus dem Bereich der Rhetorik stellt Nicola Hömke zwei Deklamationen in den Mittelpunkt, die sie auch als Rezeptionsdokumente der römischen Komödie interpretiert (S. 218). Speziellen Fragen der Philosophie und Ästhetik widmen sich Christian Tornau und Pascal Weitmann. Im Aufsatz von Weitmann fällt der Wechsel zwischen alter (z. B. S. 248: muß) und neuer Rechtschreibung (S. 247) auf. Auf Grund einer akribischen Auswertung des numismatischen und epigraphischen Befundes in Niedermoesien und Thrakien (vgl. auch die Karten auf den S. 256 und 260) weist Lily Grozdanova u. a. die wichtige Rolle Philipps II., des Sohnes des Philippus Arabs, in dieser Region nach mit dem Fazit, dass eine starke *domus Augusta* die kaiserliche Macht stärkte (S. 262). Jana Grusková und Gunther Martin untersuchen neue Fragmente wohl aus der Skythika

des Deixippos von Athen (Text auf den S. 280f.), in denen es auch um den berühmten Schlachtort der Thermopylen als Erinnerungsort (S. 271) geht. Ihr Ergebnis besteht in der Deutung der Fragmente als Beleg für „das Phänomen der Konstruktion von Kontinuität in der Historiographie“ (S. 277).

Im Übrigen ist integraler Bestandteil jedes Aufsatzes ein zumeist recht reichhaltiges Literaturverzeichnis zur spezifischen Thematik. Das Buch beschließt ein nicht näher ausdifferenzierter Index (S. 283-286). Leider fehlen Hinweise zu den vertretenen Autorinnen und Autoren. Insgesamt bietet der Sammelband einen guten erweiternden Einblick in Gesellschaft, Kultur, Politik und Wirtschaft des 3. Jahrhunderts, ohne dabei immer über die Krise dieses Jahrhunderts zu sprechen. Der Begriff „Krise“ scheint auf der Tagung nie gefallen zu sein (S. 15).

#### Anmerkungen:

- 1) Sicherlich sind für die jeweiligen Beiträge mehrere Zuordnungen beziehungsweise Überschneidungen möglich. Falls sich jemand falsch zugeordnet fühlt, bitte ich um Verzeihung. Weitere Informationen zu den Autorinnen und Autoren fehlen in dem Sammelband.
- 2) Hans-Joachim Drexhage: Preise, Mieten/Pachten, Kosten und Löhne im römischen Ägypten bis zum Regierungsantritt Diokletians, Vorarbeiten zu einer Wirtschaftsgeschichte des römischen Ägypten I, St. Katharinen 1991; Marcus Prell: Sozialökonomische Untersuchungen zur Armut im antiken Rom, Von den Gracchen bis Kaiser Diokletian, Stuttgart 1997.

MICHAEL MAUSE

Besprechung zu „EUROPEAN SYMBOLS. United in Diversity“. Herausgegeben von Peter Glatz und Andreas Thiel, 1. Aufl. August 2015, 144 S., EUR 16,- (ISBN: 978-3-200-04203-2)

„In Vielfalt geeint“ – so lautet seit dem Jahr 2000 das Motto der Europäischen Union.

Das Motto bringt zum Ausdruck, dass sich die Europäer in der EU zusammengeschlossen haben, um sich gemeinsam für Frieden und Wohlstand einzusetzen, und dass gleichzeitig die vielen verschiedenen europäischen Kulturen, Traditionen und Sprachen den gesamten Kontinent bereichern.<sup>41</sup>

Die beiden Herausgeber des hier besprochenen Buches, beide sind „*Austrian teachers of Latin and promoters of AMICI LINGUAE LATINAE*“ (S. 14), haben sich durch ihre Ansprache an die „*Dear Students*“ (S. 13), durch ihre Einleitung (S. 14-21) sowie durch weitere Mitarbeit an dem Werk in besonderem Maße verdient gemacht. So hat A. Thiel zu den Abbildungen, mit denen der Band ausgestattet ist, 23 eigene Fotos beigesteuert. In der Einleitung „*European Symbols – A Schoolbook for European Students*“ (S. 14f.) wird ein Überblick über die Entwicklung Europas gegeben. Ich nenne hier nur die Stationen, die zur Sprache kommen: Homer – Hekataios – Herodot – Eratosthenes – Ptolemäus – Cornelius Nepos – Ausbreitung des Christentums – Konstantin – Benedikt („*the patron of Europe*“, S. 16) – „*the Regnum Francorum under Charlemagne ...*“ (ebd.), der zum „*guardian and temporal leader of Christianity*“ (ebd.) wurde, – Eneo Silvio Piccolomini (Papst Pius II.), der nach der Eroberung von Konstantinopel „*the new multinational political concept of the modern era*“ (S. 17) schuf. Insgesamt gilt, dass Europa auf drei Säulen beruht. „*Besides Greek and Roman antiquity, Christianity became the third pillar of European identity.*“ (S. 16). Auf S. 14 in Form einer kurzen Übersicht und in der „*Table of Contents*“ (S. 6/7) werden die Themen bzw. Beiträge des Buches genannt.

Das Buch enthält 21 Beiträge von 20 Ländern; die meisten Beiträge sind 6 Seiten lang, einige umfassen 5 oder gar nur 4 Seiten. Damit sind

nicht alle der momentan 28 Mitgliedsstaaten erfasst; mit Russland und der Schweiz sind sogar Nichtmitglieder in das Werk aufgenommen worden. Es handelt sich um ein Europa-, aber nicht um ein EU-Buch! Im Falle Russlands liegt die Aufnahme sicherlich auch daran, dass mit Freiherr von Herberstein, dem „*famous Austrian diplomat, writer, historian and representative of the Holy Roman Empire*“ (S. 116) eine Persönlichkeit vorhanden war, die mit ihren Schriften „*the first source of knowledge about Russia for the Western audience*“ (ebd.) war. Glatz und Thiel haben den Beitrag über Österreich verfasst, außerdem stammt der Beitrag über Frankreich ebenfalls von A. Thiel. Im Mittelpunkt jedes Beitrags steht ein Text (ab und zu auch mal mehrere kleine, wie z. B. bei Frankreich (S. 51-56), wo sich drei kürzere Texte, und zwar (natürlich) von Caesar (*Gallia est omnis ...*), Vitruv und Ausonius finden. Fast immer sind die ausgewählten Texte in Latein, oft von Humanisten.

Dass die Zahl der Beiträge um eins größer ist als die Zahl der beteiligten Länder, liegt daran, dass das kleine Makedonien zweimal vertreten ist. Um den Namen gab es einen „bizarren Streit“<sup>42</sup> der darin endete, dass die 1991 unabhängig gewordene Republik Makedonien auf Drängen Griechenlands der „kuriosen Abkürzung FYROM (*Former Yougoslav Republic of Macedonia*)“<sup>43</sup> als Namenszusatz zustimmen musste. Es ging dabei auch um den Sonnenstern mit seinen Strahlen, „mit dem viele der prachtvollen Goldfunde im Grab Philipps II. geschmückt waren.“ (ebd.) Zwei längere Texte sind griechisch. Einer ist das um 1911 entstandene Gedicht ΙΘΑΚΗ von Constantine Cavafy (1863-1933), das den Beitrag Griechenlands darstellt und das an die Odyssee angelehnt ist. Eine interessante Entdeckung ist die englische Übersetzung dieses Texts, vorgetragen von Sean Connery, mit einer



Vertonung von Vangelis,<sup>4</sup> der auch durch seine Musik zu vielen erfolgreichen Filmen, z. B. „1492: Conquest of Paradise“ bekannt geworden ist. Der zweite längere Text ist ein Auszug aus dem Epos ΣΚΕΝΔΕΡΜΠΕΗΣ von Grigor Prlichev (entstanden um 1860). Es ist interessant, dass sich der Autor selbst als Bulgare verstand, obwohl er jetzt im Buch als Vertreter Makedoniens (FYROM) aufgeführt wird. Auch der Held des Epos, Skenderbei (albanisch Skënderbeu, osmanisch: Iskender Beg), in Deutschland meist Skanderbeg genannt, war nicht unbedingt Makedone, auch wenn in Skopje ein Denkmal von ihm steht. Normalerweise gilt er als Nationalheld Albaniens, und so findet sich auf dem Skanderbeg-Platz in Tirana ebenfalls ein (mächtiges und prächtiges) Denkmal. Weiterhin ist interessant, dass die Einleitung zu diesem Beitrag (S. 91) als einzige in Latein ist, während das Buch ansonsten durchgängig in Englisch ist. Sowohl dieser makedonische als auch der griechische Beitrag führen noch einige Stellen aus Homers Werken an. Diese Beiträge von Makedonien (FYROM) und Griechenland, „which offer ancient Greek texts, provide the opportunity to point out the Greek roots of Europe.“ (S. 14)

Der zweite Beitrag Makedoniens (FYROM) ist „*Tauresium, the Birthplace of the Byzantine Emperor Justinian I*“ (S. 96) gewidmet, enthält eine englische Einführung, einen Auszug aus *De aedificiis* von Prokopios von Caesarea in einer lateinischen Übersetzung (von 1838) sowie einige kurze Abschnitte aus dem *Corpus Iuris Civilis*.

Dass Belgien und die Niederlande für ihre Beiträge und als ihren „Repräsentanten“ Erasmus gewählt haben, wenn auch mit unterschiedlichen Textauszügen, gleichzeitig aber auch mit dem berühmten Bild von Hans Holbein (S. 28 und S. 100), ist ebenfalls interessant, zeigt aber auch, dass die Inhalte und auch die Konzeption des

Buches grenzüberschreitend sind. Für Deutschland hat H. Meissner, seit Jahrzehnten im DAV aktiv, einen Beitrag über „*Melanchthon, the Teacher of Germany – Combine Greek and Latin Literature*“ (S. 57) verfasst (der Artikel enthält die berühmten Bilder L. Cranachs d. Ä. von Melanchthon und Luther). Interessant ist schließlich auch der Beitrag der Schweiz (wie Russland nicht Mitgliedsstaat der EU), der (natürlich) dem Nationalhelden W. Tell gewidmet ist, über den der Theologe und Landeskundler Iosias Simler in seiner *De Republica Helvetiorum* (1577 erschienen) berichtet hat. Es ist nett, die uns seit unserer Schulzeit bekannten Namen als Grislerus (Gessler), Tellius, Altorffum, Cussenacum usw. anzutreffen.

Zu jedem Kapitel gehören fast 40 *Questions and Tasks* von unterschiedlichem Umfang und Schwierigkeitsgrad. Auch hier ist der Schweizer Beitrag interessant, weil er den Leser anhält, unter Zuhilfenahme von *Google Earth* 10 Orte aus der Tell-Geschichte zu erkunden, u. a. „*Tells Rock and Chapel near Sisikon*“ (S. 137). Offensichtlich soll der Leser möglichst dicht und konkret an die berühmte Geschichte herangeführt werden.

Insgesamt enthält das Buch 128 Bilder, von denen 87 Fotos sind. Außerdem ist bei vielen Bildern (alle werden auf der „*list of images*“, S. 138-143, einzeln aufgeführt) die Internet-Seite, auf der sie zu finden sind, mit dem Zugriffsdatum angegeben. Viele Bilder, die meisten sind in Farbe, sind groß abgedruckt und recht instruktiv.

Dass dieses Werk ein stark von Österreich geprägtes Projekt ist, zeigt auch die Tatsache, dass unter den sieben *COMMENDATORY NOTES* vier von österreichischen Vertretern stammen, z. B. vom „*former Governor of the Federal Province of Upper Austria*“ (S. 11) Dr. J. Ratzenböck, der *European Symbols „a cooperative schoolbook for bilingual Latin classes*“ (ebd.)

nennt. Damit hat er eine Einsatzmöglichkeit dieses Buches genannt. In anderen Grußworten wird das Buch als „*this schoolbook*“ (S. 8, S. 9), „*schoolbook*“ (S. 14), „*a European schoolbook*“ (S. 10), „*this joint schoolbook*“ (S. 14), „*the book European Symbols*“ (S. 12) oder auch als „*a Latin school-book*“ (ebd.), einmal auch nur einfach als „*This volume*“ (S. 11) bezeichnet. Nach zwei abschließenden Geleitworten von „Euroclassica“ und „Amici Linguae Latinae (ALL)“ wird das Buch zweimal „*a European schoolbook for students of Latin and Greek all over Europe*“ (S. 144) genannt. Auch unter den Sponsoren werden überwiegend österreichische Organisationen und Institutionen genannt.

Gemeinsam ist allen Stellungnahmen, dass immer wieder die gemeinsamen Wurzeln Europas und seine Verwurzelung in der Antike hervorgehoben werden. Die beiden Herausgeber sprechen davon, dass Europa „*is first and foremost a community of shared values ...*“ (S. 13). M. Schulz, der (Noch-)Präsident des Europäischen Parlaments, spricht von „*national*“ und auch „*European identity*“. (S. 8)

Als „normales“ Schulbuch ist dieses Werk für den Geschichtsunterricht sicherlich nicht genehmigungsfähig oder einsetzbar. Als Zusatzmaterial, z. B. für bilingualen Unterricht, ist es schon eher denkbar. Der interessierte Lehrer wird sicherlich auch einmal ein Kapitel für einen geeigneten Kurs als zusätzliche Bereicherung des Unterrichts einsetzen können.

Im Buchhandel ist das Werk nicht erhältlich, es kann aber unter [peter.glatz@eduhi.at](mailto:peter.glatz@eduhi.at)<sup>5</sup> bestellt werden. Mengenrabatt ist auch möglich.<sup>6</sup>

Das Buch stellt eine interessante und gelungene sprachliche, intellektuelle, historische, kunstgeschichtliche und auch touristische Reise dar, die Lust macht, Neues zu entdecken. Der Europa-Freund wird sich wünschen, dass der

Text der Europa-Hymne, die auf S. 21 abgedruckt ist, mit seinem fünfmaligen *coniunctivus optativus* (*maneant / augeat / regant / floreat / iungant*) nicht nur ein Wunsch bleibt.

#### Anmerkungen:

- 1) [https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto\\_de](https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/motto_de)
- 2) Klaus Gallas, Ulf-Dieter Klemm, Griechenland begegnen. Geschichte, Landschaft, Kultur und Menschen. C. C. Buchners Verlag, Bamberg 2008, S. 130.
- 3) Gallas/Klemm, S. 65.
- 4) <https://www.youtube.com/watch?v=1n-3n2Ox4Yfk>
- 5) s. FORUM CLASSICUM, 2/2016, S. 111.
- 6) [https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandspor-tale/Latein/Dateien/Flyer\\_08\\_final\\_kopie\\_02.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandspor-tale/Latein/Dateien/Flyer_08_final_kopie_02.pdf)

H.-J. SCHULZ-KOPPE

Stefan Freund / Leoni Janssen (Hrsgg.), *Communis lingua gentibus: Interkulturalität im Lateinunterricht. Reihe Studia Montana Bd.1. Kartoffeldruckverlag: Speyer 2017. 187 S. EUR 7,- (ISBN 978-3-939526-31-5).*

Der zu besprechende Band enthält Beiträge, die anlässlich der Tagung „Multikulturalität und Lateinunterricht“ an der Bergischen Universität Wuppertal am 19.01.2017 vorgestellt wurden. Dieses Angebot wurde durch Unterstützung des Projekts „Kohärenz in der Lehrerbildung“ ermöglicht. Im Vorwort erklären die Herausgeber des Bandes, der den Auftakt einer neuen Reihe (Studia Montana) bildet, dass Ausgangspunkte die „Vielfalt und Mehrsprachigkeit der römischen Antike und des lateinischen Mittelalters“ sind. Interkulturalität sei ein Thema, das dem Lateinunterricht immanent ist, und das es erlaube, „an die Erfahrungswelten von Schülerinnen und Schülern anzuknüpfen, deren Herkunftsländer außerhalb der westlich geprägten

Welt liegen“ (Vorwort, S. 9). Die Referentinnen und Referenten unternahmen den Versuch, aus je verschiedenem Blickwinkel, sei es aus dem der jeweiligen Fachwissenschaft oder dem der Fachdidaktik der Alten Sprachen, ausgewählte Bezüge zwischen kultureller und sprachlicher Vielfalt und Lateinunterricht herauszuarbeiten. Der lateinische Titel des Buches geht auf den mallorquinischen Philosophen und Theologen Raimundus Lullus zurück (13. Jahrhundert), der in seiner Schrift *Doctrina pueril* 73,1 folgenden Satz formuliert hat: *Grammatica [...] ideo est electa, ut sit communis lingua gentibus, quae propter longinquitatem terrarum et participati-onis sunt variables in suis linguis*. Im Vorwort erfährt der Leser weitere interessante Details aus dem Leben von Raimundus Lullus, stets mit der Perspektive auf Sprachenvielfalt und die Bedeutung der verschiedenen Sprachen.

Die sechs Beiträge lassen sich zwei Blöcken zuordnen; im ersten stehen die Bereiche Kultur und interkulturelle Bildung im Zentrum. In den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer wird die interkulturelle Bildung eingefordert, aber wie dies im Einzelnen umgesetzt werden kann, bleibt oft sehr vage. Hier versuchen die Referenten Abhilfe zu schaffen, indem sie Beispiele aus der Spracherwerbsphase an ausgewählten Texten über das Verhältnis der Römer zu ihren „Vorbildern“, den Griechen, vorstellen, außerdem wird die Bedeutung des Islam im Mittelalter beleuchtet. Im zweiten Block steht die sprachliche Vielfalt im römischen Reich im Fokus; zudem wird geprüft, wie die herkunftssprachlichen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler für das Erlernen der lateinischen Sprache gewinnbringend genutzt werden können.

Der erste Beitrag stammt von Stefan Freund, einem der Herausgeber und Professor für Lateinische Philologie an der Bergischen Universität

Wuppertal: „*Jungis auditorio*. Kulturelle Vielfalt und Migration als immanente Themen des Lateinunterrichts“ (13-31). Für Freund (F.) ist es kein neuer Aspekt, sondern ein grundlegendes Element des Lateinunterrichts, „kulturelle Vielfalt und Migration zu thematisieren, zu problematisieren (...) und historisch zu kontextualisieren“ (14). Dazu liefert F. zunächst eine Erklärung, was denn unter interkultureller Bildung zu verstehen ist und wieso der Lateinunterricht „grundsätzlich interkulturell ausgerichtet ist“ (14). Danach erläutert er an ausgewählten Beispielen, dass kulturelle Vielfalt und Migration Themen sind, die integrale Bestandteile des Lateinunterrichts darstellen. Wichtig scheint mir der Hinweis, dass es bereits von den ersten Lateinstunden an möglich ist, interkulturelle Aspekte mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen. F. nennt als Beispiele die Klärung der Begriffe *familia, pater, patronus, fides, hospes, mos maiorum, honor* (16ff.). Auf diese Weise lernen die Schülerinnen und Schüler kollektive Orientierungs- und Deutungsmuster kennen, sowie es die Kultusministerkonferenz (Interkulturelle Bildung, 2013, 4) vorgeschrieben hat. Die unterschiedlichen Muster der Situationen in der Antike und der heutigen Lebenswelt sollen im Unterricht besprochen werden; daher dürfen die Lehrwerksautoren keine modernen Vorstellungen in die antiken Texte projizieren, sondern sind gehalten, die Lebenswelten der Römer (und Griechen) realitätsbezogen darzustellen. Erst dann ist ein bewusstes Reflektieren und Bewerten der unterschiedlichen Muster sinnvoll und möglich. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich offen gegenüber anderen Deutungsmustern zu zeigen und auch Widersprüche zu ihnen vertrauten Deutungsmustern zu akzeptieren. Weitere Bereiche, in denen die Schülerinnen

und Schüler die Alterität kennenlernen sollen, stellen die antike Mythologie und verschiedene religiöse Welterklärungsmodelle dar (18f.). F. weist mit voller Berechtigung darauf hin, dass es durchaus vertretbar ist, die klassische Antike als ein Beispiel für eine einheitliche Kultur vorzustellen. Gleichwohl gilt es zu berücksichtigen, dass die römische Antike durch zahlreiche kulturelle Einflüsse gekennzeichnet ist (19f.). F. erinnert an einen Ausspruch seines akademischen Lehrers Hans-Jürgen Tschiedel, der der römischen Antike eine besondere Offenheit für das Fremde zugesprochen hat (H.- J. Tschiedel, *Das Fremde als Signum römischer Identität*, RQA 98, 2003, 11). Es werden Hinweise geliefert, dass im Lateinunterricht die verschiedenen Möglichkeiten angesprochen werden können, unter denen sich Kulturen unterschiedlicher Provenienz begegnen können: „Abwertung, Unterwerfung oder Absorption“ (22). Danach folgt die Besprechung einiger Beispiele, etwa die Romanisierung, die Bedeutung des römischen Bürgerrechts, die Expansion Roms, Umgang mit Feindbildern, die Herrschaftslegitimation der Römer, der Kulturtransfer und einiges mehr. Dem Thema „Migration“ widmet F. einen eigenen instruktiven Abschnitt (25ff.) mit Beispielen aus der römischen Literatur (Vergil, *Aeneis* I 1-7, Sallust, *Catilina* 6,1f.). F. bietet mit seinem Beitrag wichtige Anregungen, über geeignete Maßnahmen nachzudenken, wie Reflexionsanlässe im Unterricht geschaffen werden können, die den Erwerb interkultureller Kompetenzen in Gang setzen.

Auch der nächste Beitrag erlaubt einen tieferen Blick in den Erwerb interkultureller Kompetenzen im Lateinunterricht: „Die anderen und wir – Perspektiven interkultureller Kompetenz im Lateinunterricht“ (33-49). Der Autor Stefan Kipf (K.), Professor für die Fachdidaktik der

Alten Sprachen an der Humboldt-Universität in Berlin, bietet in seinem Beitrag richtungsweisende Vorschläge im Zusammenhang mit den Perspektiven des Lateinunterrichts. Entsprechend seinem wissenschaftlichen Verständnis untermauert K. seine praktischen Vorschläge mit einem theoretischen Fundament. Seinen Vorschlägen legt er Auernheimers Modell zu Grunde (G. Auernheimer, *Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet*, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz, in: Ders. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden 2010, 35-65.) und verbindet dieses Modell mit Ideen, wie interkulturelles Lernen im Lateinunterricht ermöglicht werden kann. K. zählt einige Themen auf, die im Lateinunterricht im Zusammenhang mit dem Fremden naheliegend sind: „Migrationsbewegungen, Integrationskraft römischer Bürgerrechtsverleihung, Aspekte der Romanisierung, Exilliteratur“ und einige weitere Themen (39). Nach K. existieren bereits zahlreiche Schultextausgaben zu der genannten Thematik, und zwar sowohl für Autoren und Texte der klassischen Latinitas als auch für die Spätantike und die neulateinischen Epochen (40). Es werden zahlreiche Publikationen genannt, in denen das Fremde im Vordergrund steht (46f.).

Einem in dieser Zeit sehr aktuellen Thema widmet sich Johannes Buhl in seinem Beitrag: „Der fremde Islam. Konstruktionen von Alterität in der lateinischen Literatur des Mittelalters“ (51-88). Bereits seit dem Mittelalter lässt sich eine Auseinandersetzung zwischen der christlich geprägten europäischen Welt und der muslimisch ausgerichteten im Mittelmeerraum und darüber hinaus konstatieren. Buhl (B.) geht einigen entscheidenden Weichenstellungen zwischen beiden religiösen

Gruppierungen mit Hilfe von einschlägigen Texten nach. Anastasius Bibliothecarius Guibert von Nogent, Petrus Venerabilis und Nicolaus Cusanus stehen dabei im Vordergrund. B. ist bewusst, dass Texte aus diesem Themenbereich ambivalente Fragen aufwerfen, dass der Dialog zwischen dem Christentum und dem Islam von Missverständnissen geprägt war und ist, dass naheliegender Weise auch sprachliche Hindernisse dazu beitrugen, dass aber eine diachron angelegte Lektüre durchaus dazu verhelfen kann, Grundmuster in der Konstruktion von Feindbildern aufzudecken und die Macht der Sprache in diesem Zusammenhang zu entlarven (81). Der Verfasser des Beitrags ist sich darüber klar, dass eine Behandlung im Lateinunterricht missverstanden werden kann (82). B. unterlässt es aber nicht, mit einem positiven Gedanken seine Überlegungen zu beenden: „Doch wenn dann eine Analyse der alten Feindbilder zu mehr Achtsamkeit und Vorsicht führt und so dem unkritischen Nachahmen neuer Feindbilder entgegenwirken kann, ist es zweifellos ein lohnenswertes Unterfangen“ (82).

Thorsten Fögen untersucht die „Wahrnehmung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in der römischen Antike“ (89-123). Mit dieser Thematik hat sich der Verfasser (F.) bereits in seiner Dissertation („*Patrii sermonis egestas*“: Einstellungen lateinischer Autoren zu ihrer Muttersprache. Ein Beitrag zum Sprachbewusstsein in der römischen Antike. München 2000) intensiv auseinandergesetzt. Aufgrund kultureller, wirtschaftlicher und politischer Gegebenheiten war es naheliegend, dass die Römer nicht nur ihre eigene Sprache benutzten. Dennoch war ihr Interesse an anderen Sprachen nicht besonders ausgeprägt, sieht man von den Beziehungen zwischen Griechisch und Latein einmal ab. F. zeigt an ausgewählten Beispielen, dass einige Römer mehrere Sprachen

beherrschten (Ennius, Cicero, Titus Licinius Crassus, Titus Pomponius Atticus und andere); in einigen Bereichen war das Lateinische vorherrschend (Heerwesen und Recht), in anderen bedienten sich die Römer eher der griechischen Sprache (Medizin, Mathematik). Cicero kann als „einer der wichtigsten Wegbereiter für die lateinische Sprache als Medium der Fachkommunikation“ gelten (118).

Leoni Janssen „*Aequali cura*: ein Plädoyer für eine fachdidaktisch fundierte Auseinandersetzung mit Herkunftssprachen im Lateinunterricht“ (125-150). L. Janssen (J.), Mitherausgeberin des Bandes und ebenfalls wie Stefan Freund an der Bergischen Universität Wuppertal tätig, versucht zunächst eine Klärung des Begriffs: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit (127). Sie verweist auf die Schwierigkeit für die Lehrkräfte, eine praktische Umsetzung vorzunehmen, wenn in einem Kurs mehrere Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedlicher Herkunft sind. Aus diesem Grund müssten ihrer Meinung nach geeignete Materialien bereitgestellt werden, da die Lehrkräfte unmöglich alle unterschiedlichen Herkunftssprachen auch nur ansatzweise beherrschen können. Deswegen komme es zu Überschneidungen in den einzelnen Forschungsfeldern, um verwertbare Ergebnisse erzielen zu können. Jede Herkunftssprache zeichnet sich durch Gemeinsamkeiten und Unterschieden mit dem Lateinischen aus. Daher gelangt sie zu folgender Erkenntnis: „Es müssen Materialien entwickelt werden, die passgenau den herkunftssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und den sprachlichen Besonderheiten der LI (Rez.: gemeint ist die Erst- bzw. Herkunftssprache) im Vergleich mit dem Lateinischen und Deutschen Rechnung tragen und dazu geeignet sind, die Schülerinnen und Schüler zu Sprachreflexion anzuregen“ (144).

Monika Vogel: „Mehrsprachigkeit als Chance zu nachhaltigem Lernerfolg bei der Wortschatzarbeit?“ (151-184).

Das „richtige“ Vokabellernen ist für viele Schülerinnen und Schüler ein ernst zu nehmendes Problem. Daher freuen sich die Lehrkräfte stets, wenn kompetente Vorschläge zur Abhilfe unterbreitet werden. M. Vogel (V.) liefert durchaus gute Ansätze mit erwägenswerten Überlegungen (Interlinguale Vernetzungen bei der Wortschatzarbeit mit Hilfe moderner Schulsprachen, nichtdeutsche Herkunftssprachen als Alternative?). Leider stützt sie sich bei der empirischen Erhebung auf so wenige Daten, dass es in solchen Fällen besser ist, auf Aussagen darüber zu verzichten. Tests und Untersuchungen sollen valide, reliabel und objektiv sein. Dieses Desiderat erkennt V. selbst an und verweist auf eine noch ausstehende Studie (163). Insgesamt handelt es sich um ein instruktives Buch, das theoretische Überlegungen miteinbezieht, aber auch praktische Vorschläge unterbreitet. In jedem Kapitel sind weiterführende Literaturangaben zu finden, so dass eine intensive Behandlung verschiedener Themenbereiche angeregt wird. Man darf hoffen, dass die Tagung in Wuppertal Auftakt zu einer ganzen Reihe weiterer Angebote an Interessierte bildet und den wissenschaftlichen Diskurs voranbringt.

DIETMAR SCHMITZ

*Duden. Die deutsche Rechtschreibung. (27., völlig neu bearb. und erweit. Aufl. Duden Bd. 1). Berlin 2017 Dudenverlag. EUR 26,00*

Die 26. Auflage (2013) umfasste rund 140.000 deutsche, österreichische, deutsch-schweizerische Stichwörter, die neue 145.000, darunter zahlreiche Namen. Wer sich für antike Literatur interessiert, freut sich natürlich, wenn er die Namen z. B. des bedeutenden griechischen

Komödiendichters Aristophanes (5. Jh. v. Chr.; „Aristophanische Laune“) und des bedeutenden kaiserzeitlichen syrischen Prosaschriftstellers Lukian sieht, der seine satirischen Werke griechisch abfasste; wer im Römischen Reich gelesen sein wollte, musste griechisch schreiben, und Lukian konnte es. Ob dem Leser der „Rechtschreibung“ alle griechischen und sonstigen Schriftstellernamen nützlich sind, ist eine Frage, auf die hier nicht einzugehen ist. Das gilt auch für zahlreiche Ortsnamen. Fehlen dürfte dabei nicht Schengen, schon im Hinblick auf das Schengener Abkommen. Gut: Hinweise auf Umbenennungen, so bei Stalingrad/Wolgograd. – Vollständigkeit verbietet sich schon durch die im Deutschen nahezu unbegrenzte Möglichkeit, neue Lexeme durch Ableitung und Zusammensetzung zu bilden. Man findet in dem Buch eine Fülle von Begriffen, die zum Teil immer noch bzw. immer wieder vorkommen, so Leitkultur; sie spielte vor Jahren in der CDU/CSU eine wichtige Rolle, und sie wird derzeit wieder lebhaft diskutiert. Drin ist, dank Nordkorea, jetzt erneut Wasserstoffbombe bzw. H-Bombe. Zwar bieten viele Stichwörter keine orthografischen Probleme, aber man erfährt oft etwas über Bedeutung bzw. Verwendung. Zahlreiche movierte Feminina entspringen politischer Korrektheit: Es hat schon Henkerinnen und Scharfrichterinnen gegeben, Stalkerinnen und eine Bundeskanzlerin, aber „Vorständinnen“ sind mir bisher nur in Titeln einschlägiger Aufsätze begegnet, ebenso „Talibaninnen“ (jetzt ist aber „Talibankämpferin“ verzeichnet), und keine Chancen sehe ich für eine „Reichskanzlerin“. Das alles mag sich mit weiterer Durchsetzung der Frauenquote ändern. Gut zum Thema J.-M. Gutsch, Ampelweibchen, in SPIEGEL 22/2014, S. 60 für „geschlechtergerechte Verkehrssignale“. Neu hat die 27. Auflage „Ampelfrau“ zu

„Ampelmännchen“. Auf die Hypercharakterisierung „weibliche Protagonistinnen“ stieß ich 2011 in einem Magazin der Berliner Zeitung.

Das Buch enthält u. a.: Book-on-Demand; Brückentag; brummen: die Wirtschaft brummt; E-Book; Emoji; Fake News; Frontex; Hashtag; icken (Huldigung ans Berlinische); liken; Lügenpresse; Makula; Netflix; Oder-Neiße-Grenze (in der DDR: Oder-Neiße-Friedensgrenze); o.k./okay; postfaktisch; Reichsbürger(bewegung); Schmähdgedicht; Schwulenehe; Spaghettiträger; Späti; TTIP; Veggie; Wessobrunner (Gebet).

Vorschläge für die nächste Auflage (noch fehlende Stichwörter bzw. Bedeutungen, aus Raumgründen hier meist ohne Erklärung): Affäre: auch Liebesbeziehung; Antifaschistischer Schutzwall: DDR-Begriff für „die Mauer“; Ärztehaus; etwas bewerben: für etwas werben; Blaupause: viele Bedeutungen, bes. Vorbild, Idee; Blockparteien: politischer Terminus in der DDR, neuerdings abfälliger Kampfbegriff, von rechts für regierungskonforme Parteien; Bund: auch = Bundeswehr (er ist beim Bund); Chemie: Die Chemie stimmt (nicht); Dederon: DDR-Kunstfaser < „DDR“ + Suffix „on“ (vgl. Nylon); Drohne: nicht mehr auf militärischen Einsatz beschränkt; Duales Studium; Ehe für alle; entkernen: auch im Bauwesen; Eurogroup; Femen: feministische Bewegung; Fotze: auch Schimpfwort für Frau; fuck; Generalgouvernement: 1939ff. durch Deutschland okkupierter Teil Polens; Influencer; informell: auch „inoffiziell“; Kader: außer Gruppe (z. B. im Sport) auch für einzelne Angehörige dieser Gruppe; Kampa: SPD-Wahlorganisationsbüro, schon 1998, wohl von „Kampagne“; Klassische Philologie: das Adjektiv ist kein Werturteil, sondern neutraler zusammenfassender Name für Gräzistik plus Latinistik, also bitte mit großem

K; Mossad: andere deutsche und ausländische Geheimdienste sind erwähnt; Murxismus: so Brecht für falsch verstandenen Marxismus; NASA; Neogräzistik: Wissenschaft vom neuzeitlichen Griechenland und Zypern, besonders von Sprache und Literatur; Nippel: auch salopp für w. Brustwarze; NSU; ...ow: in Adenauers Aussprache „Pankof“ abwertend für Wohnsitz führender DDR-Politiker in Berlin-Pankow; operativ: außer in chirurgischen und militärischen auch in geschäftlichen Zusammenhängen; Persien: älterer Name für Iran, noch 2018 z. B. in Reisebüro-Annoncen; Orchideenfach: seltenes Studienfach mit wenigen Studienplätzen; Porno: auch in nichtsexuellem Kontext (ein Fall für viele „Politikporno“); Protektorat/Schutzherrschaft: aber „Protektorat Böhmen und Mähren“ 1939-45 in Deutschland für Teile der Rest-Tschechoslowakei; Sale: Verkauf zu ermäßigten Preisen; SBZ/Sowjetische Besatzungszone: spätere DDR; Selfie; Spanischer Erbfolgekrieg (18. Jh.): wichtiger wäre der nicht erwähnte Spanische Bürgerkrieg 1936-39; Stadtmöblierung; System: „Systemzeit“ Bezeichnung für die Weimarer Republik durch ihre Kritiker; Tab(s): auch Reinigungsmittel; Transnistrien: an dem moldawisch-ukrainischen Fluss Dnjestr gelegener Teil Moldawiens; Vlog: Video-Blog; Zentralkomitee: auch Zusammenschluss von Gremien in der katholischen Kirche; Zweiklassenmedizin. So viele Stichwörter, so viele Erklärungen – und wo bleibt die GroKo? (Inzwischen mit negativem Motto „No GroKo“) Sie war immerhin 2013 Wort des Jahres. Witzig ist der Duden auch, z. B. mit dem diskreten Rat, „Analphabet“ nicht zwischen l und p zu trennen; ebenfalls gewarnt wird vor einer irritierenden Trennung des Wortes „Urinstinkt“.

JÜRGEN WERNER

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](mailto:info@altphilologenverband.de)

**Schriftleitung für das Forum Classicum 18/1:** Prof. Dr. Markus Schauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Klassische Philologie, An der Universität 5, 96045 Bamberg E-Mail: [markus.schauer@uni-bamberg.de](mailto:markus.schauer@uni-bamberg.de)

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

1. **Berichte und Mitteilungen, Allgemeines:** OStD Hartmut Loos (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](mailto:anne.friedrich@altertum.uni-halle.de)  
OStD Michael Hotz, Wilhelmsgymnasium München, Schulpavillon, Oettingenstr. 78, 80538 München, E-Mail: [michael.hotz@wilhelmsgymnasium.muenchen.musin.de](mailto:michael.hotz@wilhelmsgymnasium.muenchen.musin.de)
3. **Fachwissenschaft:**  
Prof. Dr. Markus Schauer, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Klassische Philologie, 96045 Bamberg, E-Mail: [markus.schauer@uni-bamberg.de](mailto:markus.schauer@uni-bamberg.de)
4. **Schulpolitik:**  
OStR i.K. Dr. Benedikt Simons, Bilkrather Weg 30, 40489 Düsseldorf, E-Mail: [kontakt@benediktsimons.de](mailto: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](mailto: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](mailto:weise@uni-wuppertal.de)
8. **Zeitschriftenschau Fachdidaktik:**  
Dr. Roland Granobs, Nordhauser Str. 20, 10589 Berlin, E-Mail: [granobs@aol.com](mailto:granobs@aol.com)  
StD i.R. Dr. Josef Rabl, Kühler Weg 6a, 14055 Berlin, E-Mail: [Josef.Rabl@t-online.de](mailto:Josef.Rabl@t-online.de)

Die mit Namen gekennzeichneten Artikel geben die Meinung des Verfassers, nicht unbedingt die des DAV-Vorstandes wieder. – Bei unverlangt zugesandten Rezensionsexemplaren ist der Herausgeber nicht verpflichtet, Besprechungen zu veröffentlichen, Rücksendungen finden nicht statt. – **Bezugsgebühr:** Von den Mitgliedern des Deutschen Altphilologenverbandes wird eine Bezugsgebühr nicht erhoben, da diese durch den Mitgliedsbeitrag abgegolten ist (**Wichtiger Hinweis** zur Mitgliedschaft, Adressenänderung usw. am Schluss des Heftes). Für sonstige Bezieher beträgt das Jahresabonnement EUR 16,50; Einzelhefte werden zum Preis von EUR 5,20 geliefert. Die angegebenen Preise verstehen sich zuzüglich Porto. Abonnements verlängern sich jeweils um ein Jahr, wenn sie nicht spätestens zum 31.12. gekündigt werden.

**Zuschriften und Beiträge sind zu richten an:** [info@altphilologenverband.de](mailto:info@altphilologenverband.de)

**C. C. Buchner Verlag,** Postfach 1269, 96003 Bamberg.

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

**Anzeigenverwaltung:** StRef' Franziska Eickhoff, Uhlandstraße 4, 41464 Neuss, E-Mail: [franziska.eickhoff@yahoo.de](mailto:franziska.eickhoff@yahoo.de)

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



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

Prof. Dr. Friedrich M a i e r , Mitterlängstr. 13, 82178 München-Puchheim

StD Dr. Michael M a u s e , Werdener Hof 29, 59757 Arnsberg

Dr. Carsten S c h m i e d e r , Danziger Str. 65, 10435 Berlin

Heinz-Jürgen S c h u l z - K o p p e , Niehler Straße 408, 50735 Köln

Prof. Dr. Wilfried S t r o h , Abteilung für Griechische und Lateinische Philologie der Universität München,  
Geschwister-Scholl-Platz 1, Raum B U104, 80539 München

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

Prof. Dr. Michael W i s s e m a n n , Siegersbusch 42, 42327 Wuppertal

Steven W o s n i a c k , Teltower Damm 253, 14167 Berlin, *steven.wosniack@gmx.de*

Christoph W u r m , Dortmund, *ChrWurm@aol.com*

**FORUM CLASSICUM im Internet**

Das FORUM CLASSICUM sowie sein Vorgänger, das Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes, finden Sie von Heft 1/1994 an auf der Homepage des DAV ([www.altphilologenverband.de](http://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).

**Wir nehmen  
Ihnen den  
Druck ab**

**BÖGL**  
DRUCK

Spörrerauer Straße 2 • 84174 Eching/Weixerau

Tel. 08709 / 15 65 • Fax 33 19

[info@boegl-druck.de](mailto:info@boegl-druck.de) • [www.boegl-druck.de](http://www.boegl-druck.de)

# 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 Regenstauf (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**  
Dr. Anne Uhl  
Steenwisch 36  
22527 Hamburg  
Tel.: (040) 25 30 89 19  
*anne\_uhl@hotmail.com*
- 6. Hessen**  
Dr. Marion Clausen  
Gymnasium Philippinum Marburg  
Leopold-Lucas-Straße 18  
35037 Marburg  
*Marion.Clausen@Gmail.com*
- 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 Rudolf Weis  
Richard-Wagner-Str. 7  
66386 St. Ingbert  
Tel.: (0 68 94) 37637  
*abkmrw06897@arcor.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.: (03 45) 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: März 2018)



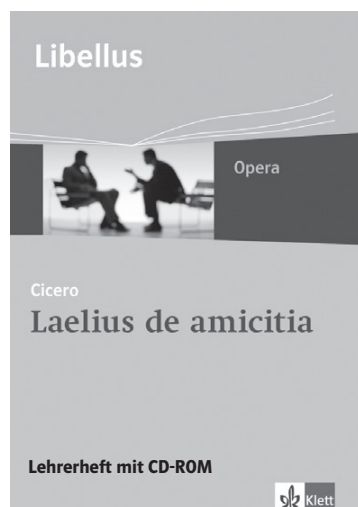
# Libellus

## Legite Latine

**Libellus, die bewährte Lektürereihe überzeugt durch eine klare Struktur und eine effektive Aufbereitung lateinischer Texte und Autoren. Lese-, Lernwortschatz und Anmerkungen sind klar voneinander getrennt und schnell zu finden. Das große Plus ist das virtuelle Vokabeltraining im Internet.**

**Neu erschienen:**

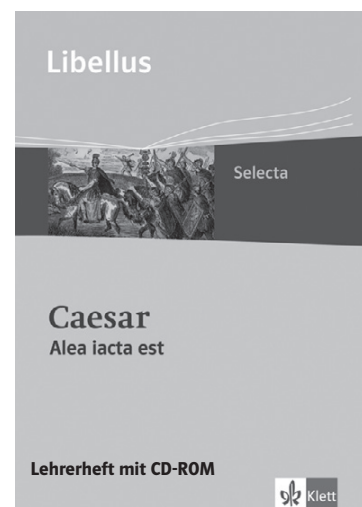
*U3 Anzeige Klett*



Lehrerheft zu  
**Cicero: Laelius de amicitia**  
mit CD-ROM  
ISBN: 978-3-12-623190-9  
€ 15,50



Lehrerheft zu  
**Der junge Ionathas**  
mit CD-ROM  
ISBN: 978-3-12-623181-7  
€ 15,50



Lehrerheft zu  
**Caesar – Alea iacta est**  
mit CD-ROM  
ISBN: 978-3-12-623172-5  
€ 15,50

**Weitere Titel, Information und Bestellung unter [www.klett.de](http://www.klett.de)**

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





# Digitale Schulbücher click & study bei C.C.Buchner

Ab sofort erhalten Sie unsere digitalen Schulbücher in einem neuen Gewand und in einer neuen Umgebung. Unsere digitalen Schulbücher heißen jetzt **click & study**.



**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