

Alexander Doms

Titus Livius – Historikerlektüre unter dem Hakenkreuz

Mit dem Machtantritt der Nationalsozialisten im Jahr 1933 veränderten sich die Parameter des altsprachlichen Unterrichts zusehends. Sah sich das humanistische Gymnasium bereits in den zwanziger Jahren durch Angriffe der politischen Linken und Rechten in die Defensive gedrängt, drohte dem altsprachlichen Unterricht angesichts des totalitären Gestaltungswillens der neuen Machthaber nun womöglich das endgültige Aus. Nur zu leicht konnten diesem schließlich „individualistisch-liberalistische, teils menschheitlich-bürgerliche Anschauungen“¹ vorgeworfen werden, die einer Integration in das nationalpolitische Bildungswesen scheinbar entgegenstanden. Es mag daher kaum verwundern, dass angesichts dieser Existenzbedrohung zahlreiche Vertreter der Klassischen Philologie zur Feder griffen, um dem altsprachlichen Unterricht ein völkisch-nationales Erziehungsprogramm zu geben.² Dass die sich zuweilen anbietende Apologetik systemtreuer Philologen schließlich ihre ideologische Wirkung entfaltete, bezeugt das 1938 veröffentlichte neue Curriculum „Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule“.³ Ziel des Lateinunterrichts war nun, „ein Erkennen und Verstehen der Haltung des Römers, durch die dieses nordisch bestimmte Volk in einer bedrohenden Umwelt durch Schaffung seines Staates sich selbst behauptet hat“⁴.

Es mag daher kaum überraschen, dass diese ideologische Zielstellung vornehmlich mithilfe der Lektüre römischer Historiker angestrebt wurde. Ein Blick in den stark reduzierten Autorenkanon offenbart, dass, eingerahmt von der Anfangslektüre Caesars und der des Tacitus, in den oberen Klassen die Liviuslektüre, welche es im Folgenden genauer zu betrachten gilt, eine herausragende Stellung einnimmt. In den Klassen 9 und 10 an Gymnasien bzw. 10 und 11 an den Oberschulen stand der augusteische Historiker nun im Vordergrund des Lektüreunterrichts.⁵

Dass die Lektüre von *Ab urbe condita* bereits zuvor Grundlage für teils skurrile gegenwartsbezogene Parallelisierungen im Lateinunterricht war, zeigten Versuche wäh-

- 1 EICHHORN, FRIEDRICH, Das Reichssachgebiet „Alte Sprachen“ im NSLB und der altsprachliche Unterricht im Dritten Reich, in: Ziele und Wege des altsprachlichen Unterrichts im Dritten Reich, Stuttgart 1937, 1.
- 2 So u. a. die programmatischen Aufsätze der sich besonders um Systemkonformität bemühenden Freiburger Altphilologen WOLFGANG ALY und HANS OPPERMANNS vgl. ALY, WOLFGANG, Das griechisch-römische Altertum im Rahmen der nationalsozialistischen Erziehung, in: Volk im Werden 2 (1934), 226–235; ALY, WOLFGANG, Von der Zukunft des humanistischen Gymnasiums, in: Volk im Werden 3 (1935), 427–433; OPPERMANN, HANS, Vom erzieherischen Wert des römischen Schrifttums, in: Gegenwärtiges Altertum. Mitteilungen aus dem Reichssachgebiet Alte Sprachen im NSLB 1 (1936), 33–41.
- 3 Zu den darin enthaltenen Veränderungen der Organisationsform des Lateinunterrichts vgl. FRITSCH, ANDREAS, Der Lateinunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus – Organisation, Richtlinien, Lehrbücher, in: AU 25/3 (1982), 23–25.
- 4 Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin 1938, 233.
- 5 Vgl. FRITSCH (1982), 47 f.

rend des Ersten Weltkrieges, den in der 3. Dekade geschilderten Punischen Krieg für tagespolitische Ereignisse nutzbar zu machen.⁶ Allerdings spielten diese nur eine marginale Rolle, da sie eher situativ an die Geschehnisse des Weltkrieges gekoppelt waren. Der qualitative Unterschied zur Liviuslektüre in der NS-Zeit liegt in der ganzheitlich angelegten weltanschaulichen Vereinnahmung des Autors.

Vom Stiefkind positivistischer Forschung zum rassebewussten Erzieher

Das Liviusbild des neunzehnten Jahrhunderts war im Wesentlichen geprägt durch zwei konträre Betrachtungsweisen. TAINE beurteilte Livius in seinem berühmten „Essai sur Tite Live“ (1855) noch primär unter dem Gesichtspunkt seines künstlerischen Verdienstes. Er erblickte in dem augusteischen Historiker ein *génie oratoire*.⁷ Die erstarkende historisch-kritische Methode legte hingegen andere Bewertungsmaßstäbe an das Werk und fragte nach dem Quellenwert von *Ab urbe condita*. Der quellenkritischen Analyse in NISSENS „Kritischen Untersuchungen über die Quellen der vierten und fünften Dekade des Livius“ (1863) konnte Livius nicht standhalten. Unmethodisch, unkritisch und sprachlich überformt sei Livius' Darstellung der römischen Geschichte. Das abschätzige Urteil des historischen Positivismus dominierte schließlich die Liviusphilologie des ausgehenden Jahrhunderts.

Nach ersten Versuchen von WITTE (1910), den Blick auf erzähltechnische Aspekte zu lenken,⁸ wurde die traditionelle Frontstellung zwischen Stil und Quelle im Wesentlichen erst von BURCK (1934) überwunden und um eine dritte Komponente erweitert, die den Interpretationsschwerpunkt nun auf spezifische augusteische Gehalte und Tendenzen im livianischen Werk legte. In Ausklammerung der üblichen Fragen nach der Glaubwürdigkeit des Livius oder dem Zusammenhang zwischen Stil und historiographischer Gattungstradition verlagerte sich die Perspektive jetzt auf eine gewisse livianische Botschaft, auf eine Denkart des Autors, die freilich im Zeichen augusteischer Erneuerung stand. Livius' letztes Ziel, so BURCK, sei es schließlich gewesen, „das Denken und Handeln aller in nationaletischem Sinne zu lenken“⁹. Der Autor als Kündler wahren Römertums wird hier zum Vertreter patriotischer Wertevermittlung im sich formierenden Prinzipat. BURCKs interpretativer Neuansatz, nach dem Gehalt im livianischen Werk zu fragen, erleichterte die völkisch-nationale Usurpation des Autors in den kommenden Jahren ungemein, ohne jedoch selbst nazistisch durchdrungen zu sein.¹⁰

6 Vgl. TACKE, OTTO, Wie kann die Liviuslektüre zu den großen politisch-militärischen Ereignissen der Gegenwart in lebendige Beziehung gesetzt werden?, in: Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand 24/36 (1916), 587–589.

7 Vgl. TAINE, HIPPOLYTE, Essai sur Tite Live, Paris 1855, 316 f.

8 Vgl. WITTE, KURT, Über die Formen der Darstellung in Livius' Geschichtswerk, in: Rheinisches Museum 65 (1910), 270–305 und 359–419.

9 BURCK, ERICH, Die Erzählungskunst des Titus Livius, Berlin 1934, 241.

10 Vgl. THRAEDE, KLAUS, Außerwissenschaftliche Faktoren im Liviusbild, in: GERHARD BINDER (Hrsg.), Saeculum Augustum II, Darmstadt 1988, 407–411.

Des Weiteren war der Trend in der deutschsprachigen Liviusforschung der dreißiger Jahre geprägt durch einen teils moderaten, teils penetrant hergestellten Gegenwartsbezug. Man glaubte, eine Parallelität in der historischen Situation zu entdecken. War Augustus nicht der Retter vor dem spätrepublikanischen Verfall des römischen Staates gewesen? Und hatte man schließlich nicht selbst das parteipolitische Gezänk der Weimarer Zeit hinter sich gelassen und stand nun vor ähnlichen Aufgaben einer nationalen Erneuerung? Eine Begriffsanalyse der Veröffentlichungen von Liviusforschern zwischen 1933–1945 legt diese zeitgenössische implizite Lesart nahe.¹¹ So definiert beispielsweise FRITZ HELLMANN in seiner 1939 vorgelegten Habilitationsschrift „Livius-Interpretationen“ die Aufgabe des livianischen Werkes als einen Versuch, die „völkischen, staatlichen und geistigen Zersetzungs Vorgänge ... unter denen man den Rassen- und Volkstod, nicht als solchen und nicht in seiner ganzen Bedeutung erkannt hat“¹² zu überwinden. Die Darstellungsart des Livius sei schließlich eine praktisch-politische Aufgabe, eine „heilende Psychagogie“¹³. Livius' Werk sei „die Endstufe einer Entwicklung, die alle früheren Tendenzen, einem neuen, über den Parteien stehenden, wieder aufs Ganze gerichteten Geiste dienstbar macht“¹⁴. Diese mehr politisch als wissenschaftlich intendierten Analogiebildungen waren jedoch nur die Spitze ideologisch eingefärbter Liviusdeutungen.

Unter der Losung, nicht mehr „rasseblind an die Altzeit heranzutreten“, sondern in den augusteischen Schriftstellern vielmehr „allnordische Höchstleistung, großarische Klassik zu suchen“, stand die Altertumswissenschaft verstärkt vor der „Aufgabe, eine vergleichende Artlehre nordischer Gesittung..., eine vergleichende Ariologie“¹⁵ zu betreiben. Da die Schriften des „italisch-altarischen Urroms“ mehrheitlich verloren seien, müsse die „romantische Rückschau“ der augusteischen Autoren, allen voran Livius, der das „Weltrom und Mischrom aller Rassen“¹⁶ seiner Zeit als Degenerationserscheinung am deutlichsten erkannt habe, als Aufruf zur Bewahrung der eigenen rassistischen Substanz gelesen werden. Aufgrund des gemeinsamen rassistischen Ursprungs müsse das von Livius beschriebene italische Römertum der Altzeit als Vorbild dienen, während „die Überflutung mit fremden Blut nach dem militärischen Ausgreifen nach Süden und Osten als mahnendes Beispiel mit Blick auf die gegenwärtige geschichtliche Lage des deutschen Volkes“¹⁷ dienen müsse. Es wird im Folgenden zu zeigen sein, dass dieses Bild eines rassebewussten Erziehers die Liviuslektüre im altsprachlichen Unterricht der NS-Zeit am nachhaltigsten beeinflusst hat.

11 Vgl. THRAEDE (1988), 413–418.

12 HELLMANN, FRITZ, Livius-Interpretationen, Berlin 1939, 23.

13 HELLMANN (1939), 26.

14 HELLMANN, (1939), 25.

15 HAUG, OTTO, Die griechisch-römische Antike in deutscher Auffassung, in: Ziele und Wege des altsprachlichen Unterrichts im Dritten Reich, Stuttgart 1937, 28 f.

16 ALY, WOLFGANG, Titus Livius (Auf dem Wege zum nationalpolitischen Gymnasium 4), Frankfurt 1938, 41

17 ALY (1938), 42.

Didaktische Grundlagen der nationalsozialistischen Liviuslektüre

Bereits in den Rahmenlehrplänen von 1925 war durch die Verankerung des kulturkundlichen Prinzips den Alten Sprachen auferlegt worden, die deutsche Kultur in das Zentrum des Unterrichts zu stellen. Im „Altsprachlichen Lehrplan für das deutsche humanistische Gymnasium“ (1930) des DAV wurde darauf in kritischer Distanz zum kulturkundlichen Prinzip der erzieherische Wert maßgebliches Auswahlkriterium eines Werkes für den Lektüreunterricht.¹⁸ Der Rahmenlehrplan von 1938 bringt nun unter dem Eindruck zeitökonomischen Drucks in gewisser Hinsicht eine Verschmelzung dieser beiden Prinzipien mit sich, deren nationalsozialistische Auslegung zu einem vollkommenen Bruch mit jeglicher humanistischer Bildungstradition führt. Durch THEO HERRLE (1935) bereits programmatisch vorbereitet, erfährt das kulturkundliche Prinzip eine deutliche Akzentverschiebung hin zur Rassenideologie.¹⁹ Der spezifische pädagogische Wert eines Autors wird nun hingegen bestimmt durch seine Eignung für die „politische Gesinnungsbildung“²⁰ und die Wehrerziehung.

Zieht man die einschlägigen zeitgenössischen Veröffentlichungen für den altsprachlichen Unterricht zurate, wird schnell deutlich, dass sich im Vergleich zu den 20er-Jahren massive Veränderungen in der Liviuslektüre anbahnten. Bei RUDOLF EBELING heißt es: „Der sprachlich-ästhetische Gesichtspunkt interessiert uns nicht wesentlich; schöne Geschichten für unsere heranwachsende Jugend können wir ohne den Umweg der fremden Sprache anderswo finden; geschichtliche Kritik nahezubringen ist Sache der Wissenschaft, aber nicht der Schule; die römische Geschichte hat für uns keinen Selbstzweck mehr“²¹. Um die Lektüre von *Ab urbe condita* weiterhin rechtfertigen zu können, müsse nachgewiesen werden, dass „1. sie Werte enthält, deren Vermittlung Pflicht ist, und 2. dass sie diese Werte ... für die Erziehung eines nationalsozialistischen Jungen ... in besonders hohem Maße enthält“²².

Von systemtreuen Philologen, wie oben gezeigt, als rassebewusster Mahner einer biologischen Verfallszeit charakterisiert, war dieser Nachweis für den Schulautor Livius nicht schwer zu erbringen. Schließlich werde den Schülern durch die Liviuslektüre verdeutlicht, dass „den arischen Völkern gewisse Eigenschaften gemeinsam sind, denen sie ihre Größe verdanken, und dass es diese gemeinsamen Eigenschaften herauszuholen gilt in einer Welt, in der das Arische nicht ohne weiteres Trumpf ist“²³. Nicht umsonst kündigte der Reichssachbearbeiter Alte Sprachen, FRIEDRICH EICHHORN, euphorisch an, dass „im Lateinischen gar nicht genug von Livius gelesen werden kann, an dem der Jugend die reinste Ausprägung des Römertums nahegebracht wird“. Schließlich könnten die Schüler hier die „staatenaufbauenden Tugenden der nordi-

18 Vgl. KIPF, STEFAN, Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg 2006, 127 f.

19 Vgl. HERRLE, THEO, Grundlagen des kulturkundlichen Unterrichts, Langensalza 1935, 105 f.

20 Erziehung und Unterricht an Höheren Schulen (1938), S. 232.

21 EBELING, RUDOLF, Wie wird ein römischer Geschichtsschreiber gelesen? (Livius I), in: Die Alten Sprachen 2 (1937), 48 f.

22 EBELING (1937), 49.

23 EBELING (1937), 53.

schen Rasse ..., Mannhaftigkeit, Mut, Entschlusskraft, Selbstzucht und Ehrfurcht²⁴ erkennen und würden dazu erzogen „jederzeit heroisch für die Erhaltung ihres Volkstums zu kämpfen, und wenn es sein muss, zu sterben“²⁵.

Um diese ideologischen Ziele zu erreichen, wird die Lektüre eines ganzen Liviusbuches verworfen. Gewinnbringender sei vielmehr „das Lesen nur gekürzter Bücher, ... das Lesen eines größeren zusammenhängenden Stoffes, der sich über mehrere Bücher verteilt, und endlich der Gebrauch eines Lesebuches, worin das für unsere Zeit Wertvollste ... unter richtungsgebenden Gesichtspunkten in kleine Abschnitte zusammengefasst wird“²⁶. Auf keinen Fall dürfe die Lektüre durch sprachliche Schwierigkeiten ins Stocken geraten. Daher müsse „die erste Voraussetzung die Weglassung alles nicht unbedingt Notwendigen und die Benutzung jeder denkbaren, vernünftigen Übersetzungshilfe“²⁷ sein.

Welche Stücke wurden nun unter Berücksichtigung von Rassenideologie, Wehrerziehung und politischer Gesinnungsbildung aus *Ab urbe condita* herausgelöst? Dieser Frage soll im Folgenden anhand der didaktischen Veröffentlichungen, die sich seit Mitte der dreißiger Jahre speziell mit dieser Frage auseinandersetzten, und der Betrachtung gängiger Schultextausgaben nachgegangen werden.

Vorschläge zur Liviuslektüre und deren Umsetzung in Schultextausgaben

Einzelne Teilstücke, die unter thematischen Aspekten aus Livius' Gesamtwerk entnommen, entkontextualisiert und neu angeordnet wurden, versprachen für die nationalsozialistischen Zielsetzungen besonders nutzbar gemacht werden zu können. THEODOR STEEGER legte 1937 in seinem programmatischen Aufsatz „Zur Auswertung der römischen Geschichte des Livius im Sinne einer nationalpolitischen Erziehung“ dar, unter welchen Hauptthemen Livius künftig zu lesen sei. Dabei lassen sich, vergleicht man die Umsetzung seiner Vorschläge in gängigen Schultextausgaben, im Wesentlichen zwei Themenkomplexe herausarbeiten, die es im Folgenden gesondert zu betrachten gilt.

Die „rassisch reine“ römische Frühzeit

Die Behandlung der römischen Frühzeit, so STEEGER, müsse im Vordergrund der Liviuslektüre stehen, da hier „die in der nordischen Rassenseele schlummernden Kräfte voll entfaltet“ seien. Die Geschichte der Ständekämpfe solle den Schülern vor Augen führen, „wie heilig den Patriziern die Reinerhaltung ihres Blutes war“, da sie bestrebt gewesen seien zu verhindern, dass „sich Patrizier und Plebejer vermischen wie das

24 EICHHORN (1937), 12 f.

25 EICHHORN (1937), 16.

26 STEEGER, THEODOR, Zur Auswertung der römischen Geschichte des Livius im Sinne einer nationalpolitischen Erziehung, in: Die Alten Sprachen 2 (1937), 87 f.

27 ALY (1938), 44.

Vieh²⁸. Bereits RUDOLF EBELING hatte in seinem kurz zuvor erschienen Beitrag hervorgehoben, dass bei der Thematisierung der römischen Frühzeit der Schwerpunkt auf die Herausarbeitung des römischen Rassestolzes und des allgemeinen Rassenunterschiedes im Vergleich zu anderen Völkern gelegt werden müsse.²⁹ Es überrascht daher kaum, wenn er im Vorwort der von ihm besorgten Schultextausgabe „Livius. Die Grundlegung des römischen Weltreiches“ betont, dass seine Auswahl aus der 1. Dekade ausschließlich der Bewusstwerdung der im Römertum „wirkendenden Kräfte ... des italischen Zweiges der nordischen Rasse“³⁰ diene.

Unter den drei Hauptkapiteln „Das Werden des Reiches“, „Völker“ und „Römerart“ werden Textpassagen der 1. Dekade zusammengetragen. Die von EBELING eingebauten historischen Zwischenbemerkungen bilden nicht nur die Klammer zwischen den losen Textstücken, sondern bestimmen bereits den Interpretationsrahmen der jeweiligen Auswahl. So stünde Rom nach der Vertreibung des „artfremden Königshauses“ auf dem Weg zum „Volksstaat“ vor der Aufgabe, der „wachsenden Bevölkerung Raum zu verschaffen“³¹. Unter dieser Losung wird nun eine Textauswahl geboten, die sich über mehrere Liviusbücher erstreckt und eher nebensächliche Kapitel über die gesetzliche Ackerverteilung und die kriegerische Landnahme der italischen Halbinsel durch die Römer berücksichtigt.³² Unschwer erkennbar wird in den Zwischenbemerkungen EBELINGS durch Anwendung eines anachronistischen, teils NS-typischen Vokabulars, wie „Volksaufgebot“ oder „Volksgemeinschaft“, ein höchst verzerrtes Bild der römischen Geschichte entworfen. Das Stückwerk setzt sich in der gesamten Schultextausgabe fort. Um beispielsweise die römische „Heereszucht“ im Kapitel „Römerart“ zu verdeutlichen, wird eine völlig aus dem livianischen Kontext gerissene Episode aus dem Krieg gegen die Volsker dargeboten.³³ Dass auch hier ausschließlich die nationalsozialistischen Erziehungsziele die Auswahl der vermeintlich römischen Eigenschaften bestimmt, wird spätestens bei den Unterpunkten „Führer und Geführte“³⁴ oder „Opfermut und Todesverachtung“³⁵ überdeutlich. Summa summarum kann EBELINGS Liviusauswahl daher nahezu als der Idealtypus einer NS-Schultextausgabe angesehen werden.

In diese Kategorie fällt ebenso die von STEEGER herausgegebene Schulausgabe „Prisca Virtus Romana. Auswahl aus der Ersten Dekade“, in der einzelne Episoden ohne Stellenangabe unter Schlagworte wie z. B. „Devotio“ oder „Disciplina Militaris“ herum gruppiert werden. Kapitel wie der „Todessprung des Ritters Curtius“, der „Opfertod des älteren Decius Mus“, der „Opfertod des jüngeren Decius Mus“ oder die „Todbereite Würde des römischen Senatorenstandes“ zeichnen ein makabres Bild des

28 STEEGER (1937), 88.

29 Vgl. EBELING (1937), 53.

30 EBELING, RUDOLF (Hrsg.), Livius. Die Grundlegung des römischen Weltreiches. Auswahl aus der ersten Dekade, Bielefeld 1939, 3.

31 EBELING (1939), 13.

32 Vgl. EBELING (1939), 13–18 (Liv. 2,41; 3,1; 4,47; 6,21).

33 EBELING (1939), 35 (Liv. 2,59).

34 EBELING (1939), 40 (Liv. 7,32–33).

35 EBELING (1939), 42 (Liv. 2,12; 8, 9).

Musterrömers.³⁶ Völlig ohne Zweifel dienten diese Episoden zur bereits von EICHHORN geforderten Erziehung der deutschen Jugend hin zur Opferbereitschaft.

Auch die von HOFFMANN und UPPENKAMP herausgegebene Schulausgabe „Titus Livius als Knder der virtus Romana. Roms Frühzeit“ mochte durch „scharfe Durchführung des Auswahlprinzips und durch äußerste Konzentration ... dem Ziel der Erziehung zu nationalpolitischem Denken“³⁷ Rechnung tragen. Zwar enthält die Einleitung einen kurzen Abriss der nationalsozialistisch eingefärbten Liviusdeutungen, doch orientiert sich die Textauswahl im Vergleich zu dem Flickwerk EBELINGS letztlich an den chronologischen Verlauf von *Ab urbe condita*. Angefangen mit der von EBELING vollkommen übergangenen *praefatio* finden sich hier die noch heute häufig gelesenen Episoden von Lucretia, Porsenna oder die Geschichte von Coriolanus. Die Kapitelüberschriften sind mehrheitlich neutral gehalten, so dass die Suggestion im Vergleich zu EBELING oder STEEGER weitaus geringer ausfllt. Diese Schultextausgabe verkörpert den Typus einer eher oberflächlichen Politisierung des Liviusstoffes. Sogar politisch unbelastet erscheint hingegen die Neuauflage der von GOTTSCHALD herausgegebenen Ausgabe „Patrizier und Plebejer. Eine Auswahl aus der 1. Dekade“.³⁸

Der Kampf gegen die „semitischen“ Punier

Die Schilderung des Zweiten Punischen Krieges in der 3. Dekade war ebenso dazu prädestiniert, im Zeichen der Wehrerziehung und des Rassebewusstseins nutzbar gemacht zu werden. STEEGER betont, dass die Textauswahl einerseits die militärischen Tugenden der Römer, namentlich „Unbeugsamkeit und Opfersinn“, hervortreten lassen müsse, andererseits angesichts des „elenden Schachergeistes im $\sigma\upsilon\upsilon\epsilon\delta\rho\iota\upsilon\upsilon$... der Unterschied zwischen arischer und semitischer Gesinnung, Haltung und Handlungsweise“³⁹ hervorgehoben werden solle.

Auch hier unterscheiden sich die Schultextausgaben je nach Grad der Politisierung. So stellt BAER, trotz aller ideologisch-rassistischen Vorbehalte gegenüber den Puniern, den Feldherrn Hannibal noch in der dritten Auflage (1938) seiner Textsammlung aus der 3. und 4. Dekade verhältnismäßig ausgewogen dar. Im Vorwort rechtfertigt er sein Vorgehen damit, dass Livius trotz all seiner Vaterlandsliebe schließlich auch „das Heldentum der Feinde, vor allem das seines groten Feindes achtete“⁴⁰. So finden sich in dieser Ausgabe neben den klassischen Episoden der Alpenüberquerung (Liv. 21,32,6–37,6), der Unterredung mit Scipio und der Schlacht bei Zama (Liv. 30,29,9–35,11) auch Abschnitte, die die tragische Figur des scheiternden Feldherrn themati-

36 STEEGER, THEODOR (Hrsg.), Auswahl aus der 1. Dekade. *Prisca virtus Romana*, 5. Aufl., Bamberg 1939, 3.

37 HOFFMANN, CARL / UPPENKAMP, JULIUS (Hrsg.), *Titus Livius als Knder der virtus Romana*. Für den Schulgebrauch in erleichterter Form, Münster 1938, III.

38 GOTTSCHALD, MAX (Hrsg.), *Patrizier und Plebejer*. Auswahl aus der 1. Dekade des Livius, 2. Aufl., Leipzig 1937.

39 STEEGER (1937), 89.

40 BAER, JULIUS (Hrsg.), *Hannibal*. Auswahl aus der dritten und vierten Dekade des Livius, 3. Aufl., Bamberg 1938, 1.

sieren (30,44,4–12). Mit dieser Fokussierung auf den „Semiten“ Hannibal bleibt BAER jedoch eine Ausnahme.

Mehr und mehr erlangt der aus rassischer Perspektive geeignetere römische Antagonist P. Cornelius Scipio Africanus an Bedeutung. In der von BRUCKMANN besorgten Schulausgabe wird bereits im Vorwort deutlich betont, Hannibal eher die Funktion einer Negativfolie im Vergleich zu Scipio zuzugestehen.⁴¹ Die Kapitelüberschriften lehnen sich wie schon bei EBELING an das zeittypische Vokabular an. Parolen wie „Auf den Führer kommt alles an!“⁴² oder „Das Friedensdiktat“⁴³ gepaart mit erläuternden Zwischenbemerkungen wie „Roms Ermattungsstrategie entspricht dem modernen Stellungskrieg“⁴⁴ sollten bewusst die Schüler dazu animieren, die von Livius geschilderten Ereignisse vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Kriegsgeschehens zu lesen und zu interpretieren.

Während der Kriegsjahre erlangten die Vorschläge zur Lektüre von Livius zusehends an Radikalität. So betont PANITZ 1942 emphatisch, dass gerade in „einer Zeit, die uns in jenen gewaltigen Abwehrkampf gegen Bolschewismus und Plutokratie hineingestellt hat, ... in der wir um die Errichtung und Festigung Großdeutschlands kämpfen, uns beinahe von selbst zur Betrachtung des Teils der römischen Geschichte führt, in der Rom sein Imperium schuf“⁴⁵. Auf der Grundlage der Textauswahl von BRUCKMANN entwickelt PANITZ nun Lektürevorschläge für die 3. Dekade, die geradezu bewusst Vergleiche mit der Gegenwart aufdrängen würden.⁴⁶ Scipio soll anhand einzelner Episoden als ein römischer Vorläufer deutscher Militärtugenden gezeichnet werden, welche die Schüler schließlich durch Frontberichte tagtäglich bestätigt sehen würden.⁴⁷ Scipios Schlichtheit und Sorge um die Soldaten (Liv. 26,19) wird unverhohlen mit der eines Wehrmachtsgenerals verglichen: auch derzeit festige „eine gemeinsam gerauchte Zigarette irgendwo an der Landstraße die Gemeinschaft auf Leben und Tod“⁴⁸. Grotesk wirkt der mahnende Vergleich des „Heldengeistes der römischen Heimat“⁴⁹ nach der Schlacht bei Cannae mit dem Zusammenbruch der deutschen Heimatfront im Ersten Weltkrieg. Wenn der Schüler schließlich durch eine solch zeitpolitisch aktualisierende Lektüre des Punischen Krieges die „Gleichheit des Strebens der beiden Völker ..., die nun gemeinsam Seite an Seite im Kampf um das neue Europa von morgen stehen“ erkannt habe, hätte die Schule ihr endgültiges Ziel erreicht, die „Jugend ins blutvolle Leben der Gegenwart zu führen“⁵⁰.

41 Vgl. BRUCKMANN, HEINZ (Hrsg.), Römisches Führertum im Kampf gegen Karthago. Auswahl aus T. Livius *Ab urbe condita*, B. 21–39, Bielefeld 1941, 3.

42 BRUCKMANN (1941), 33 (Liv. 24,8).

43 BRUCKMANN (1941), 50 (Liv. 30,36).

44 BRUCKMANN (1941), 34.

45 PANITZ, HEINZ, Römisches Heldentum, in: Die Deutsche Höhere Schule 9 (1942), 162.

46 PANITZ (1942), 163.

47 Vgl. PANITZ (1942), 163–167 (Liv. 26,19; Liv. 26,41).

48 PANITZ (1942), 165.

49 PANITZ (1942), 169 (Liv. 22,61).

50 PANITZ (1942), 169 f.

Zusammenfassung

Die didaktische Rezeption von Livius in der Zeit des Nationalsozialismus knüpfte an Tendenzen der altertumswissenschaftlichen Forschung an, die den moralisch-politischen Inhalt von *Ab urbe condita* zum Interpretationsschwerpunkt erhob. Von hier aus war es nur ein kleiner Schritt, Livius für das Gymnasium neuer national-völkischer Prägung dienstbar zu machen. Im Zeichen der Rassen- und Wehrerziehung dominierten zusehends Textbücher, die die „geeignetsten“ Passagen aus *Ab urbe condita* unter thematischen Aspekten zusammentrugen. Die Idealisierung der rassistisch „reinen“ römischen Frühzeit, der Kampf gegen fremdrassige Völker auf der italischen Halbinsel oder die Bemühungen der Patrizier, „Blutvermischung“ mit den Plebejern zu verhindern, bestimmten mehrheitlich die thematische Textauswahl aus der 1. Dekade. Vor allem in den Kriegsjahren erlebte die livianische Darstellung des Zweiten Punischen Krieges unter massivem Gegenwartsbezug einen Aufschwung im altsprachlichen Unterricht. Scipio Africanus wird zum Helden stilisiert, dessen Tugenden umso deutlicher angesichts der „semitischen Gesinnung“ seines Antagonisten Hannibal hervorgehoben werden. Freilich lassen sich, wie oben gezeigt, teils deutliche Unterschiede in der politischen Ausrichtung einzelner Ausgaben feststellen. Abschließend gilt es allerdings festzuhalten, dass die praktische Umsetzung im alltäglichen Unterricht durchaus von den ideologischen Empfehlungen abweichen konnte. Schließlich fand sich im offiziellen Lehrplan die ausdrückliche Warnung, „billige Parallelisierung“⁵¹ zu vermeiden, was dem ein oder anderen Lehrer ermöglichte, den altsprachlichen Unterricht vor ideologischer Vereinnahmung zu bewahren.

Bibliographie

1. Schultextausgaben

BAER, JULIUS (Hrsg.), Hannibal. Auswahl aus der dritten und vierten Dekade des Livius, 3. Aufl., Bamberg 1938 (Aus dem Schatze des Altertums 3)

BRUCKMANN, HEINZ (Hrsg.), Römisches Führertum im Kampf gegen Karthago. Auswahl aus T. Livius *Ab urbe condita*, B. 21–39, Bielefeld 1941 (Lateinische und griechische Lesehefte 67)

EBELING, RUDOLF (Hrsg.), Livius. Die Grundlegung des römischen Weltreiches. Auswahl aus der ersten Dekade, Bielefeld 1939 (Lateinische und griechische Lesehefte 60)

GOTTSCHALD, MAX (Hrsg.), Patrizier und Plebejer. Auswahl aus der 1. Dekade des Livius, 2. Aufl., Leipzig 1937 (*Eclogae Graecolatinae* 63)

HOFFMANN, CARL / UPPENKAMP, JULIUS (Hrsg.): Titus Livius als Kündler der *virtus Romana*. Für den Schulgebrauch in erleichterter Form, Münster 1938

STEEGER, THEODOR (Hrsg.), Auswahl aus der 1. Dekade. *Prisca virtus Romana*, 5. Aufl., Bamberg 1939 (Aus dem Schatze des Altertums 2)

⁵¹ Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule (1938), 232.

2. Lehrpläne

Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule, Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin 1938

3. weitere Literatur

ALY, WOLFGANG, Das griechisch-römische Altertum im Rahmen der nationalsozialistischen Erziehung, in: Volk im Werden 2 (1934), 226–235.

ALY, WOLFGANG, Titus Livius (Auf dem Wege zum nationalpolitischen Gymnasium 4), Frankfurt 1938.

ALY, WOLFGANG, Von der Zukunft des humanistischen Gymnasiums, in: Volk im Werden 3 (1935), 427–433.

BURCK, ERICH, Die Erzählungskunst des Titus Livius, Berlin 1934.

EBELING, RUDOLF, Wie wird ein römischer Geschichtsschreiber gelesen? (Livius I), in: Die Alten Sprachen 2 (1937), 48–54.

EICHHORN, FRIEDRICH, Das Reichssachgebiet „Alte Sprachen“ im NSLB und der altsprachliche Unterricht im Dritten Reich, in: Ziele und Wege des altsprachlichen Unterrichts im Dritten Reich, Stuttgart 1937, 1–23.

FRITSCH, ANDREAS, Der Lateinunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus – Organisation, Richtlinien, Lehrbücher, in: AU 25/3 (1982), 20–56.

HAUG, OTTO, Die griechisch-römische Antike in deutscher Auffassung, in: Ziele und Wege des altsprachlichen Unterrichts im Dritten Reich, Stuttgart 1937, 24–46.

HELLMANN, FRITZ, Livius-Interpretationen, Berlin 1939.

HERRLE, THEO, Grundlagen des kulturkundlichen Unterrichts, Langensalza 1935.

KIPF, STEFAN, Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, Bamberg 2006.

OPPERMANN, HANS, Vom erzieherischen Wert des römischen Schrifttums, in: Gegenwärtiges Altertum. Mitteilungen aus dem Reichssachgebiet Alte Sprachen im NSLB 1 (1936), 33–41.

PANITZ, HEINZ, Römisches Heldentum, in: Die Deutsche Höhere Schule 9 (1942), 161–169.

STEEGER, THEODOR, Zur Auswertung der römischen Geschichte des Livius im Sinne einer nationalpolitischen Erziehung, in: Die Alten Sprachen 2 (1937), 87–97.

TACKE, OTTO, Wie kann die Liviuslektüre zu den großen politisch-militärischen Ereignissen der Gegenwart in lebendige Beziehung gesetzt werden?, in: Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand 24/36 (1916), 587–589.

TAINÉ, HIPPOLYTE, Essai sur Tite Live, Paris 1855.

THRAEDE, KLAUS, Außerwissenschaftliche Faktoren im Liviusbild, in: GERHARD BINDER (Hrsg.), Saeculum Augustum II, Darmstadt 1988, 394–425.

WITTE, KURT, Über die Formen der Darstellung in Livius' Geschichtswerk, in: Rheinisches Museum 65 (1910), 270–305 und 359–419.

Alexander Doms
Institut für Geschichtswissenschaften
Alte Geschichte
Unter den Linden 6
10099 Berlin
domsalex@hu-berlin.de