

Botticellis „Primavera“

Michael Hotz

Seite 10

31. Bundesolympiade: Jetzt ist Antike

Constanze Chrstos

Seite 38

Quo vadimus?

Christian Laes

Seite 58

Lateinische Lehrbuchtexte

Andrea Beyer

Seite 67

Mosaiksteinchen der Literaturgeschichte

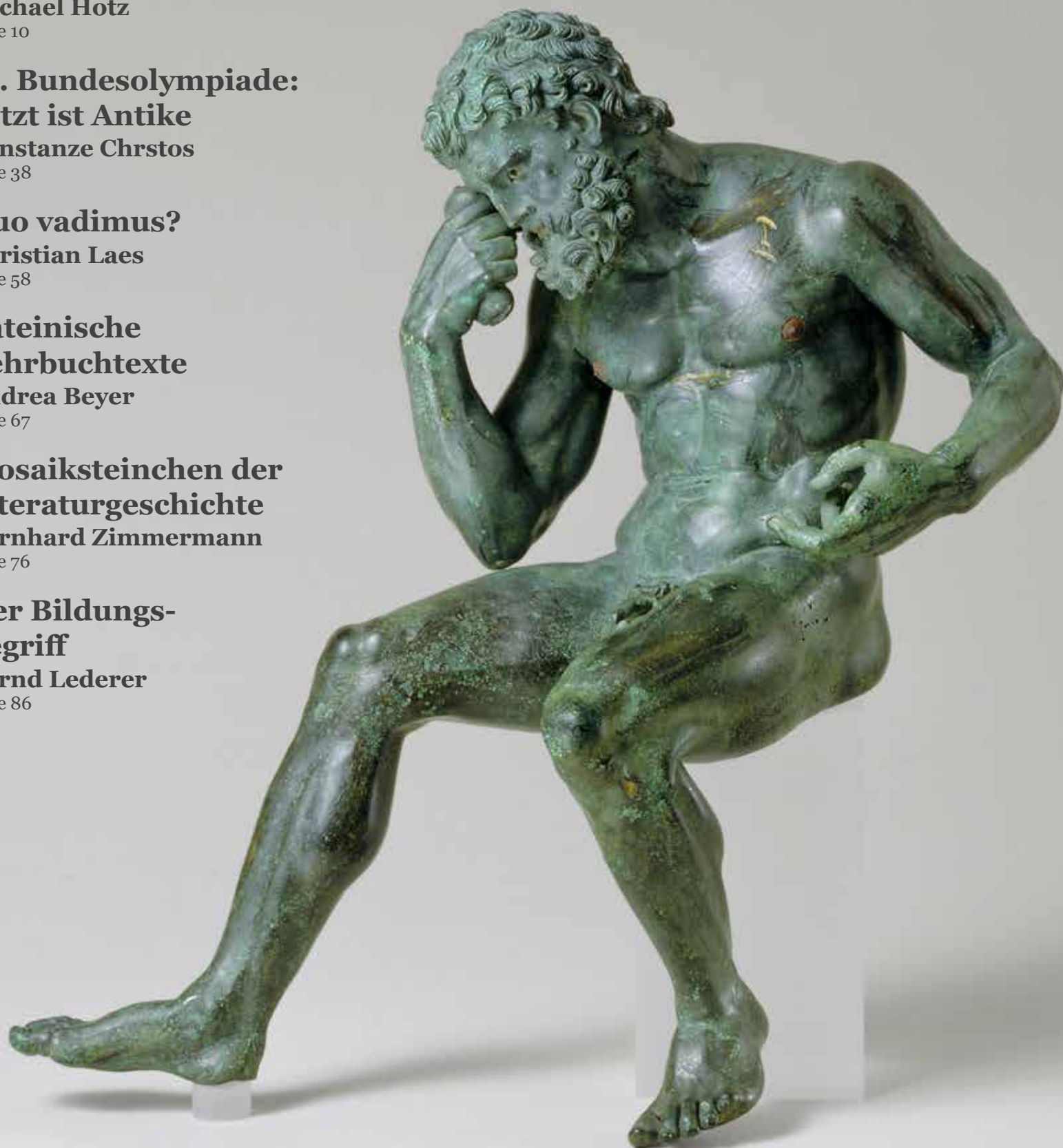
Bernhard Zimmermann

Seite 76

Der Bildungs- begriff

Bernd Lederer

Seite 86



Editorial



CARISSIMI LECTORES!

Ausgabe 15/2019 unseres Magazins „cursor“ – *gaudeamus!* Vor Ihnen liegt die Jubiläumsausgabe von sage und schreibe 100 Seiten mit einem kurzweiligen, facettenreichen und spannenden Blick auf die Antike – und von dieser zurück auf unsere Gegenwart.

Dieses Heft erscheint kurz nach der Eröffnung der Salzburger Festspiele, bei denen Intendant Markus Hinterhäuser die Antike zum Prinzip der Programmgestaltung erhoben hat: Idomeneo, Médée, Alcina, Oedipe, Orphée aux Enfers: Die zeitlos prägende Kraft der Antike wird in der Kunst und im gesellschaftlichen Diskurs seit Jahren zunehmend in den Blick genommen. Auch wir präsentieren Ihnen die starke Kraft der Antike – bewusst in einer großen Bandbreite und ohne Berührungsängste – *cross over* sozusagen: Der Bogen spannt sich von Wissenschaft bis zu Essayistischem, von Schule bis zu leicht Lesba-

rem und Anspruchsvollem, von Österreich bis zu Europa, eben von der Antike bis in die Gegenwart. Entdecken Sie selbst so manche thematische Querverbindung, so manchen roten Faden ...

Sie können sich davon überzeugen, dass die Lehrerschaft der klassischen Sprachen heute vielfach engagierten und spannenden Unterricht gestaltet. Das Projekt zu Botticellis „Primavera“ haben wir deswegen trotz Überlänge in das Heft aufgenommen. Der Beitrag ist einerseits ohne die didaktischen Sequenzen gut lesbar, andererseits mit diesen für die konkrete Unterrichtsarbeit sehr empfehlenswert. Der Artikel „Amor und Psyche“ zeigt auf, welche Intensität im Unterricht möglich ist. Das fächerverbindende Vorzeigeprojekt „Römer hautnah – am Limes!“ zur Begabtenförderung bietet für jeden auch abseits der Schule spannende kulturhistorische Einsichten.

Sehr gefreut hat mich eine epistula brevis von Prof. W. Stroh persönlich: Seinem Lob war allerdings der starke Zweifel beigegeben, *num huius linguae Latinae amici simus*, weil wir bisher keine längeren neulateinischen Texte abgedruckt haben. Das haben wir uns natürlich zu Herzen genommen und die Rede „Laudata Latina“ des T. Lindner Salisburgensis abgedruckt.

Wir wünschen Ihnen eine interessante und vergnügliche Cross-Over-Lektüre!

Cordialiter vos saluto!

Peter Glatz



Impressum

Medieninhaber, Herausgeber und Verleger:

AMICI LINGVAE LATINAE
Freunde der lateinischen Sprache
Atriumweg 6a, A-4060 Leonding
E-Mail: peter.glatz@eduhi.at

Redaktion:

Mag. Peter Glatz, Mag. Christoph Gruber

Layout:

Lukas Ruhs

Abbildungsnachweis: S. 66

Bankverbindung:

IBAN: AT12 3400 0000 0165 5745
Raiffeisenlandesbank OÖ
BIC: RZOOAT2L

Auflage: 750 Stück

ISSN 2522-3984

QR-Code zu den bisherigen Ausgaben des Magazins „cursor“



INHALT

Amor und Psyche	3
Rudolf Henneböhl	
Das Ringen um den Begriff	8
Sandro Botticellis „Primavera“	10
Michael Hotz	
Mortadella in Florenz	28
Renate Glas	
Nox Latina quinta	32
Elias Ledermann	
Nox Latina – prima!	34
Martina Meysel	
Latinitas viva	35
Wer es mit Liebe nicht schafft, schafft es auch mit Strenge nicht	36
Erwin Rauscher	
31. Bundesolympiade Latein und Griechisch: Jetzt ist die Antike	38
Constanze Chrstos	
Mitgeschöpfe auf der Werteskala? 40	
Sonja Schreiner	
Kabarett & Classics II	44
Fritz Lošek	
Cäsar und die Macht der Bilder ...	50
Michael Lobe	
Latinitas iuvenescens	54
Markus Janka, Michael Stierstorfer	
Quo vadimus? Latin and Greek in Flamish secondary schools	58
Christian Laes	
5. Int. Fachdidaktiktagung	61
Nina Aringer	
Quid novi in terra Italica?	62
Rainer Weißengruber	
„Danke ja!“ und „danke nein!“ im Lateinischen	64
Oswald Panagl	
Lateinische Lehrbuchttexte	67
Andrea Beyer	
Warum wir auf Caesar nicht verzichten sollten	70
Karl-Wilhelm Weeber	
Mosaiksteinchen der Literaturgeschichte	76
Bernhard Zimmermann	
Flacianismus in Eferding	80
Peter Vogl	
Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen	83
Presse und Medien	84
Der Bildungsbegriff	86
Bernd Lederer	
„Römer hautnah – am Limes!“	92
Martin Seitz	

Amor und Psyche

Kreativität im Lateinunterricht

Rudolf Hennebühl

Der folgende Beitrag ist der erste Teil von zwei geplanten Aufsätzen in diesem Heft. Hier geht es zunächst um Beispiele kreativen Arbeitens im Lateinunterricht mit dem Ziel einer verinnerlichten Lektüre, die nicht nur äußerlich rezipiert, sondern die die Schüler in ihrem inneren Erleben betrifft und anspricht. Im Folgebeitrag in Cursor 16/2020 will ich systematischer aufzeigen, wie man durch existenzielle und psychologische, teils auch tiefenpsychologische Interpretation solch eine intensive und persönliche Unterrichtskultur schaffen kann und wie man eine solche Interpretation methodisch erreicht.

„Amor und Psyche“ ist eine antike Novelle aus dem 2. Jh. n. Chr., eine märchenhafte Erzählung über die Verbindung der Liebe – in Gestalt des Liebesgottes Amor – mit der Seele, deren Verkörperung die Königstochter Psyche ist. Apuleius hat diese Erzählung in seinen Roman „Metamorphosen“ (Verwandlungen) eingebettet. Darin erlebt der Erzähler Lucius, in die Gestalt eines Esels verwandelt, alle Höhen und Tiefen der Existenz und wird zum Schluss durch die Göttin Isis zurückverwandelt und erlöst.

Die Binnenerzählung von Amor und Psyche ist sprachlich und symbolisch hoch verdichtet und gehört zu Recht zur Weltliteratur. Sie ist eines der feinsinnigsten Werke der Antike, das in der Rezeptionsgeschichte eine ungeheure Wirkung entfaltet hat und dies bis heute noch tut.

In ihrer außerordentlichen Schönheit wird „Psyche“ von den Menschen vergöttert und gerät so in eine bedrohliche Konkurrenz zur Göttin Venus, vor allem aber bleibt sie einsam und findet keinen Gatten. Aufgrund eines Orakelspruches auf einem schroffen Berggipfel zu einer „Todeshochzeit“ ausgesetzt, wird Psyche vom Westwind Zephyrus unmerklich und ganz sanft in ein darunter gelegenes liebliches Tal getragen, wo sie nach erholsamem Schlaf wieder aufwacht. Um sich herum erblickt sie einen paradiesartigen Garten mit hohen Bäumen und einer glasklaren Quelle und daneben ein wunderbares Schloss, wie von Götterhand erbaut.

Das Betreten des Schlosses, in dem Psyche schließlich Amor begegnen wird – zu-



Louis Jean François Lagrenée (1724–1805) – Amor und Psyche, ca. 1805

nächst jedoch immer nur in nächtlichem Dunkel! – gehört zu den eindringlichsten Stellen. Symbolisiert ist in dem Schloss mit seinen vielen Räumen die menschliche Seele in all ihrer Vielfalt und Lebendigkeit. Hier begegnen sich die verschiedenen Seelenteile und es beginnt ein Weg der Individuation, der Selbstwerdung, der nach langen Mühen und Irrwegen in der Hochzeit von Amor und Psyche sein glückliches Ende findet. Die Integration der verschiedenen Seelenkräfte ist darin symbolisiert.

Um die psychologische Tiefe solcher Stellen auszuloten und hinter der vordergründigen Fassade des Textes die Dynamik und Dramatik innerseelischen Geschehens bewusst werden zu lassen, biete ich im Lateinunterricht der Oberstufe (Jgst. 12) kreative Zugangswege an, in diesem Fall die Ich-Erzählung. Meist unbewusst stellen sich die Schülerinnen und Schü-

ler die Frage, ob und wie Psyche den ihr unbekanntem und doch so verlockenden Palast betritt und was sie in diesem Palast vorfinden wird. Auf diese Weise setzen sie sich nicht nur mit der Erzählung objektiv auseinander, sondern führen die archetypische Bildsprache des Mythos und des Märchens subjektiv weiter. Didaktisch regt eine solche Aufgabe dazu an, die Distanz zur literarischen Erzählung abzubauen. Indem die Schülerinnen und Schüler das Schicksal der symbolischen Handlungsfiguren intensiv miterleben und durchdenken, empfinden sie ein unmittelbares Interesse an der Entwicklung des Geschehens.

Ziel ist es dabei u. a. auch, die emotionale und kreative Intelligenz zu fördern, die Empathiefähigkeit und den Umgang mit seelischer Thematik. Die Schülerinnen und Schüler lernen, die tiefsinnige Symbolsprache von Mythos und Märchen zu deuten und innerseelische Bezüge zu verstehen.

„Reise in die Tiefe“ (Melina Wiens, Jahrgangsstufe 12)

Als würde ich von einer jahrhundertlangen Reise – schlammgespritzt, von der Sonne ausgelaugt und mit zerrissenem Gewand, erbärmlich bekleidet – zu einem verlassenem Zuhause kommen, so scheint der Schlaf meinen kraftlosen Gliedern auf unverständliche Weise neues und greifbares Leben einzuhauchen. Ein Leben, das greifbar ist? Ein Leben, auf das ich meine Hand ausgeruht legen darf und sein bebendes Atmen fühlen kann? Es ist vielmehr eine zerbrechliche Hand, die sich auf ein hastiges, funktionierendes Wesen legt und einen kühlen Stich durch dieses fahren lässt. Dennoch scheint der Schlaf einem Teil meiner Selbst etwas zu geben, das ich nie zuvor erfahren habe. Es ist etwas, von dem ich nie gewusst, es aber immer gekannt habe, es nie gemocht, aber immer geliebt habe, es nie erwünscht, aber dennoch ersehnt habe. Dieses Etwas scheint sich wie ein unsichtbares Seil um meinen Brustkorb zu wickeln und mich mit groben Zügen an einen Ort zu zerren, der mich mit meinem Namen ruft, ihn wieder und wieder schreit, bis ich seinem Rufen nachgebe und mich ziehen lasse.

Die Stimme führt mich an einem brutal rauschenden Strom entlang, der meinen Blick gewaltsam auf sich zieht. Die Wellen überstürzen sich, verschlingen einander und zerren jegliches Leben in ihre Tiefe, um es dort erbarmungslos zu ersticken. Ich kann mir nicht vorstellen, wie hier etwas leben soll, wie sich etwas vor den brechenden Kanten der Felsbrocken, die zwischen den Wellen emporragen, schützen können soll. Und trotzdem heften sich meine Augen an den Schaum, der sich am steinigen Ufer bildet und der vom Wasser immer wieder aufgewirbelt wird. Unkontrolliert bewegen sich meine Beine näher zum Rand des Ufers. Meine nackten Füße gleiten über die Steinkanten, reißen ihre Sohlen blutig und wund. Dennoch reicht der Schmerz nicht über meine Sohlen hinaus und hindert mich nicht daran, noch näher an die Wellen zu gelangen. Ich beuge meinen Oberkörper über den festen Grund des Ufers hinaus, bis aufbrausendes Wasser stechend in meine Augen spritzt und ich ruckartig meinen Kopf zurückziehe, mich fluchtartig vom Rand des Stromes – stolpernd und ohne nach hinten zu blicken – entferne und die Augen schließen muss. Der dunkle Schatten, der mein Gesicht in den Wellen in die Tiefe

hineinschlang, war kein Schatten. Es war etwas anderes, das mich dazu bewegt, immer schneller abwärts entlang des Wassers fortzurennen.

Immer noch fühle ich das Seil um meinen Bauch gewickelt an mir zerren. Fest geschnürt und mit schnellen, überstürzten Schritten lasse ich hochragende Bäume hinter mir, übersehe ineinander geschlungene Pflanzen, deren riesige Blätter den Dunst des Tages aufnehmen und schaue nicht auf das Grün der umliegenden Landschaft, bis sich meine Beine verlangsamen und das Schmerzen in meiner Brust mich zu einem gemäßigten Tempo treibt. Mein Blick gleitet auf die linke Seite, wo sich der Fluss entlangschlängelt und blaue Wellen das Flussbett durchqueren. An einigen Stellen wirkt es, als wollten sie sich aufeinander türmen, an anderen hingegen ist eine Wellenbewegung nur schwer zu erkennen, sodass sich das Blau des Himmels in ihnen ebenmäßig spiegelt. Ich bemerke, dass meine Zunge am Gaumen klebt und wende meinen Körper langsam in Richtung des Ufers, um meinen Durst zu stillen. Es ist ein Durst, der an meinen Knochen zerrt, den ich nicht ganz genau definieren kann, der mich aber dennoch von innen her

verzehrt und an mir nagt. Ich kann ihn nicht wirklich beschreiben, aber ich weiß, dass er nicht vom gehetzten Lauf rührt. Vielmehr ist es ein Durst, der mein Denken auf die Gefühle lenkt, die sich zuletzt in meine eigene Welt hineingeschlichen haben. Gerade, als sich die Worte „benutzt, angehimmelt, beurteilt, beliebt, vergöttert“ auf meiner Zunge bilden, wird der Drang, meine Hand in das Wasser zu strecken, so groß, dass ich auf meine Knie hinuntergleite. Das Band an meinem Bauch lässt für einen kurzen Moment nach, während ich das kühle Wasser in meinen Mund fließen lasse. Ich hoffe, dass es meinen Durst stillen kann und das Zehren in meinem Herzen befriedigt. All das möchte ich hinunterspülen, verschlucken, um den bitteren Geschmack nicht wieder und wieder schmecken zu müssen.

Doch als ich ein weiteres Mal dazu ansetze, Wasser mit meiner Hand zu schöpfen, heften sich meine Augen auf einen Schatten, der mir aus dem Wasser entgegenstarrt. Betäubt fällt mein Körper nach hinten auf das harte Ufer und ich kann mich gerade noch abfangen, als ich realisiere, dass der Schatten nicht derselbe ist wie zuvor. Anders als der undefiniert schwarze Schatten in den tosenden Wellen zuvor, meine ich in diesem hier einen Umriss



Luca Giordano (1634–1705) – Psyche entdeckt den Palast des Amor, 1697

erkannt zu haben. Erneut wage ich es, meinen Oberkörper vornüber zu beugen und erschrecke, als ich menschliche Züge auf der Wasseroberfläche sehen kann. Verwackelt, verschwommen, unklar. Ein Menschengesicht.

Die Worte „Anerkennung, Liebe“ schießen wie ein Blitz durch meinen Kopf und schwinden genauso schnell, wie sie gekommen sind, sodass ich sie nicht ganz einordnen kann. Nur ein Hauch eines Gedankens, der meine Seele scharf streift. Und das Menschengesicht entschwindet, ist einfach weg, in den Bewegungen des Wassers untergegangen. Nun brauche ich kein erneutes Ziehen an dem Band, das sich um meine Taille gelegt hat, um zu wissen, dass ich aufstehen muss, mich aufrichten muss, um dem Wasserlauf zu folgen.

Ich erhebe mich, stehe sicher auf meinen nackten Füßen, die mich durch das wassergetränkte Gras am Flussrand tragen und meine Fußsohlen in weiche Untergründe betten. Zu beiden Seiten zieren braune, mächtige Magnolienbäume die unberührte Natur, bunte Vögel nisten in den Wipfeln der unergründlichen Riesen. Für den Bruchteil einer Sekunde überschneidet sich das Rufen der Muttertiere und lässt mich das Wort „Verlangen“ hören. Wie aus dem Nichts ertönt es und löst einen unkontrollierten Schub an heißen und kalten Gefühlen in meinem Herzen aus. Als würden die letzten Wochen mein Leben in Kürze zusammenfassen wollen, sehe ich einzelne Bilder meine inneren Augen streifen. Mägde, die mein Haar richten – Schnitt – Frauen, die Kleider bringen – Schnitt – Männer, die meine Gestalt in sich aufsaugen – Schnitt – Mädchen, die mein Aussehen nachahmen – Schnitt – Menschen, die meinen Großmut loben – Schnitt – Schnitt – Schnitt.

Bilder, Worte, Gefühle prasseln auf mich ein, ohne dass ich auf irgendeine Art und Weise stoppen, fortsetzen, verzögern könnte. Solange, bis ich die plötzliche Ruhe bemerke, die in mir aufkommt. Ohne es zu wissen, ist mein Weg an einem seichten Teich geendet, in den der Bach mündet, dem ich seit Anbruch des Tages folge. Grüne, blaue und türkise Farben zerschmelzen in der glatten Oberfläche zu einem herrlichen, nicht zu beschreibenden Farbenmeer, auf dem ein zartes Mädchen-gesicht ruht. Ich kann es nicht verhindern, dass meine Hand nach ihm greift, es zu berühren versucht, doch es entfernt sich mit jedem Stück, das ich ihm näherkomme. Am Rand des Gewässers lasse ich mein Gewand am Körper hinuntergleiten und tauche in den See ein. Wasser umspielt

meine Beine, meinen Körper und dringt in die Tiefen meiner Seele, bis ich begreife, dass nicht das Bild des Mädchens selbst meine Faszination auf sich gezogen hat, sondern ein dahinterliegendes herrschaftliches Haus.

Und erneut: Ein leichtes Ziehen am Faden, der meine Taille zärtlich umfasst hat und mich zum Gebäude hinleitet. Ich sehe kunstvollen Stuck an einigen Türmen, die das Haus einrahmen und es in seiner Gewalt noch imposanter wirken lassen. Blumengewächse umgürten eine hochragende, hölzerne Tür, deren Türgriff ich leicht nach unten drücke, bevor diese aufgleitet und geräuschlos ins Innere schwenkt. Es scheint mir natürlich, mit meinen Füßen kalte und steinerne Fliesen zu betreten, die mich in die Mitte einer hohen Empfangshalle bringen. Wider Erwarten hallt kein Ton von den aufwändig verzierten Borten der Wandbekleidung, sodass ich tiefer in die Diele hineingehe und stehen bleibe, denn Gemälde ziehen meine Aufmerksamkeit auf sich. Wie ein Galeriegang reihen sich endlos menschengroße Abbildungen verschiedener Tiere aneinander. Ein Leopard im Beutezug, ein Känguru im Ansatz eines Sprunges. – Ich gehe weiter. – Ein Löwe mit aufgerissenem Maul, ein Hase auf der Flucht. – Ich gehe weiter. – Ein Affe beim Klettern, ein Stier im Kampf. – Ich gehe weiter. – Ich bleibe stehen. Denn hier, an genau dieser Stelle, stockt mein Atem. Obwohl der seidene Faden, der mich bis hierhin trug, wie mit einem Riss von mir getrennt wird, mich nicht mehr zieht, sondern ruhen lässt, ist es, als zöge sich alles in meinem Inneren zusammen. Adern, Organe, Muskeln, meine ganze Haut zieht sich zusammen und in meinem Kopf hallt es: du hast gesucht, du hast gesucht, du hast gesucht. Immer deutlicher wird es mir; das verschwommene, unklare Spiegelbild setzt sich gläsern zusammen und ich erkenne stückweise: es ist der Schmetterling.

Schön und trotzdem eine hässliche Raupe. Anmutig und trotzdem eine zerquetschte Puppe. Wundervoll und trotzdem eingesperrt im Kokon der Unzufriedenheit. Es ist die Unzufriedenheit, die meine Reise beginnen ließ, die meine reine Seele mit Schlamm bespritzte, meinen Geist ausdörren ließ, mein Inneres mehr und mehr zerriss. Bin ich zuhause angekommen? Wohnt Zufriedenheit in meinem Herzen? Lässt Zufriedenheit meinen kraftlosen Gliedern auf unerklärliche Weise neues und greifbares Leben einhauchen? Ein Leben, auf das ich meine Hand ausgeruht legen darf und dessen bebendes Atmen ich fühlen kann? Vielmehr eine zerbrechliche

Hand, die auf dem Wesen des Glückes ruhen darf. Ich habe von ihm gewusst, aber es nicht gekannt, es nie gemocht, aber immer geliebt, es nie erwünscht, aber dennoch ersehnt. Und ich ruhe aus von der Schwere des Glückes.

Amor und Psyche (Alicia Mielke, Jahrgangsstufe 12)

Ein zarter Lichtstrahl tanzte über mein Gesicht und ich fühlte die wohlige Wärme der Sonne. Aber wo war ich und was war mit mir geschehen? Gesammelten Mutes wagte ich es, meine schweren Lider leicht zu öffnen, trotz der Furcht vor den schlimmen Dingen, die ich nun erblicken könnte. Doch ich sah nichts – besser gesagt, alles, was ich hätte sehen können, schien das Licht zu verbergen. Beängstigt schloss ich meine Augen. Ist es das, dieses helle, weiße Licht, von dem mir immer so viel berichtet wurde, wenn man über den Tod und alles, was dahinter lag, sprach? Fühlte es sich so also an, wahrhaftig tot zu sein? Was ist geschehen mit mir, nachdem ich auf dem Gipfel des Felsens stand? Bin ich gestürzt und nun im Himmel? Ist dies mein Schicksal, welches von dem Tage meiner Geburt an mich jeden Schritt meines jungen Lebens begleitet hat?

Ich hielt meinen Atem an und lag Sekunden da, bis ich verstand, wie ich das Pochen meines Herzens spürte. Lange verharrte ich in dieser Situation und lauschte meinem immer ruhiger werdenden Atem. War ich womöglich doch nicht dem Tode geweiht und magische, ja sogar göttliche Kräfte hatten mich in diese Situation gebracht? Ich schlug meine Augen erneut auf und setzte mich langsam hin. Erst jetzt erblickte ich die atemberaubende Umgebung und verstand, dass ich mich inmitten eines kleinen Wäldchens befand. Kurz darauf entdeckte ich eine kleine Lichtung mit einem Fluss, auf die ich nun voller Gelassenheit zusteuerte. Ich wusste, dass dies alles Sinn hatte und vertraute den Göttern, die über Tod und Leben richten. Mit neuer Zuversicht wagte ich es, einen Schritt vor den anderen zu setzen, und war fest entschlossen herauszufinden, was sich hier abspielte. Erstmals bemerkte ich das Rauschen des Flusses und das der Baumkronen im zarten Wind – wie die Brandung eines Meeres. Während ich mich mit kleinen Schritten meinem Ziel näherte, raschelten unter mir die Laubblätter auf dem weichen, moosbewachsenen Boden. Ich blieb fasziniert stehen; eine solche Schönheit der Natur hatte ich noch nie erblickt. Es schien alles wie von Götterhand geschaffen. Links von mir rankten sich die



Sir Edward John Poynter (1836–1919) – Psyche, 1884

unterschiedlichsten Kletterpflanzen um Feigen-, Apfel- und Walnussbäume empor. Rosa blühender Oleander und purpurfarbene Alraunen neigten sich im sanften Sommerwind und schwangen zu der Melodie der kleinen Vögel – so als würden sie tanzen. Erfüllt von Glückseligkeit und fasziniert von der schönen, atemberaubenden Natur, genoss ich den Geruch von frischem Holz und frischer Erde, sowie den süßen Duft zahlreicher Blumen.

Direkt vor mir lag ein wunderschöner, kristallklarer und hell funkelnder Fluss, an dem sich verschiedene Tiere wie Vögel und Eichhörnchen niedergelassen hatten. Während diese eifrig ihren Durst stillten, erspähte ich auf dem ruhigen Wasser ein kleines, hölzernes Boot, welches in mir großes Interesse weckte. Langsam ging ich darauf zu und behielt es stets im Auge, voller Furcht, es könne davonschwimmen. Als ich das Boot betrat, geschah Unglaubliches. Vor mir tauchte wie aus dem Nichts heraus ein großer Palast auf. Gebannt von dem kunstvollen Anblick dieses Schlosses, traf ich im Geiste augenblicklich die Entscheidung, es zu erkunden. Voller Neugier ruderte ich los, wobei meine Anstrengungen bereits nach den ersten Schlägen hinfällig wurden, da mich eine plötzlich auftretende Strömung so schnell mitriss,

als wolle sie mir etwas ganz Besonderes zeigen. Nach kurzer Zeit erreichte ich das Ufer, an welchem das faszinierende Kunstwerk des Palastes stand. Langsam und bedacht wagte ich es, einen Schritt vor den anderen zu setzen. Wo war ich hier? Wessen Gebiet betrat ich? Und war es mir denn überhaupt gestattet, hier zu sein? Überwältigt und sprachlos von der Anmut des Palastes blieb ich stehen.

Da stand es vor mir, dieses hoch emporgangende, massive und doch grazil wirkende Gebäude, welches vor Schönheit nur so strahlte. Weißer Marmor sowie pures Gold umgaben die Wände, auf dem Boden und an den Fenstern und Türen waren die schönsten und farbenfrohesten Mosaikwerke zu sehen, die mir je untergekommen waren. Goldene Säulen stützten einen hervorragenden, mit unterschiedlichen Blumen verzierten Balkon. Ein lautes Knarren riss mich aus meiner Faszination und vor mir im Türrahmen stand eine ältere Frau in einem hellblauen Kleid, die ihre ergrauten Haare hochgesteckt und ihre Lippen mit einem leichten Zinnoberrot gefärbt hatte. Sie lächelte mich an und sprach: „Ich habe dich bereits erwartet, liebste Psyche. Bitte tritt doch ein und folge mir!“ – „Aber, ...“, wollte ich erwidern, doch schon schritt die Frau hinfort, ohne zu schauen, ob ich ihr folgte, wovon sie offensichtlich ausging. Erwartet? Was sollte das bedeuten? Faszungslos und verwirrt bewegten sich meine Beine fast automatisch und trugen mich in eine große Eingangshalle, die dem äußeren Erscheinungsbild des Palastes glich. An den Wänden hingen bedeutende Kunstwerke und auch hier verzierten verschiedene Mosaikbilder den Raum. Eine große Auswahl an Blumen in Sträuchern und Töpfen schmückten den Raum.

Alle Türen waren golden, nur eine einzige schwarz. Vor dieser blieb die alte Frau stehen und schaute mich erwartungsvoll an. „Hör gut zu, meine Liebe! Alles, was ich dir nun sage, sage ich dir nur ein einziges Mal!“ Sie hielt kurz inne, um sich zu vergewissern, ob ich verstand. Ich nickte. „Psyche“, fuhr sie fort „du bist hier, obwohl du dem Tode geweiht warst. Du solltest den Zorn der eifersüchtigen Venus spüren, doch ihr Sohn Amor konnte dir dank Zephyrus unbemerkt helfen. Wie auch viele andere ist er ebenso deiner Schönheit verfallen und wünscht sich, dass du glücklich wirst.“

Doch aus dem Bann der Venus kannst nur du selbst dich befreien. Hinter dieser Tür warten drei Männer auf dich, jeder von ihnen ist anders. Doch du musst dich binnen drei Tagen für einen entscheiden,

der deine große Liebe sein soll. Wählst du den richtigen, so wird euch dieser Palast vermacht und du und dein Gatte, ihr erlangt die Unsterblichkeit. Wählst du den falschen, so hast du für dich selbst gerichtet und dich für deinen Tod entschieden. Wähle weise und mit Bedacht, deine Zeit läuft! Und denke daran: „Amor vincit omnia!“

Die weiße Rose (Laureen Schmidt, Jahrgangsstufe 12)

Ich hörte fröhliches Vogelgezwitscher und das Rascheln der Bäume. Ein Tautropfen, der meine Lippen benetzte, holte mich sanft aus meinem tiefen Schlaf. Blinzeln blickte ich in den wolkenlosen Himmel. Ruhig zog ein Vogel seine Kreise und ich genoss den Anblick, wie er mächtig und erhaben seine Flügel ausbreitete und sich vom Wind tragen ließ. Der Wind wiegte die Äste der majestätischen Bäume, die mir Schatten gaben. Sanft strich ich über das weiche, taunasse Gras, atmete den frischen Duft der Natur ein und ließ einen Marienkäfer auf meine Hand krabbeln, der sogleich seine Flügel ausbreitete und davonflog, als ich begann, mich aufzurichten.

Mit einem zufriedenen Lächeln blickte ich dem Marienkäfer hinterher, der einem großen, weißen Palast entgegenflog, der mir wie in göttlicher Kunst zu erstrahlen schien. Der Palast war umringt von hohen, mächtigen Bäumen. Überwältigt von dem Anblick des Palastes war ich mir nicht sicher, ob ich träumte, und rieb mir die Augen. Doch der traumhafte Palast stand immer noch da.

Schnell stand ich auf und ging in Richtung des Palastes. Ich rannte schon fast vor Neugier. Vor dem Palast lag ein breiter, kristallener See. Fasziniert schritt ich über die Brücke, die über den glitzernden See führte und deren Geländer mit Rosenranken geschmückt war. Hinter der Brücke gelangte ich auf einen Weg aus Marmorsteinen, der eingerahmt wurde von einem kunstvoll angelegten Rosengarten. Jede einzelne Rose schien mit so viel Mühe gepflegt worden zu sein, dass ich mich gar nicht traute, sie zu berühren. Wer mag wohl mit solch einer Hingabe diesen Garten pflegen? Doch ich kam nicht dazu, diese Frage weiter zu verfolgen, da ich ein sanftes Plätschern hörte. Suchend blickte ich umher und sah einen schmalen Fluss, der durch den Rosengarten floss. Immer noch staunend über die Schönheit dieses Gartens stand ich plötzlich vor einer großen Treppe, die zum Eingang des Palastes führte. Ich war mir etwas unsicher, ob ich

diesen Palast betreten durfte. Doch als ich mich umblickte und meinen Blick noch einmal über den Garten schweifen ließ, wusste ich, dass, wer immer diesen Garten gestaltet hatte und hier wohnte, ein Herz voller Güte und Liebe haben musste – so prächtig, wie er die kleinen Dinge in diesem Garten erstrahlen ließ.

Mit dieser Zuversicht stieg ich die Treppe hinauf und stand vor einer großen, massiven Tür aus Akazienholz, die zu meiner Überraschung offen stand. Wer baute eine so große und schwere Tür ein und ließ diese offen stehen? Hatte man mich erwartet? Durfte ich in ein so göttliches Schloss eintreten? Sollte ich wieder umkehren? Doch der Palast schien mich in irgendeiner Art und Weise anzuziehen. Ich fühlte, dass er mir mehr erzählen wollte als von seiner äußerlichen Schönheit. Vorsichtig legte ich meine Hand an den Türrahmen, der sich ungewöhnlich glatt anfühlte, und es schien mir, als würde das Holz eine Wärme ausstrahlen, die mir ein wohliges Gefühl gab und mit der alle Unsicherheit verflog.

Als ich den ersten Schritt in den Palast machte, nahm mir der Anblick den Atem. Der Saal war durchflutet vom Sonnenlicht, das durch die Fensterfront seine Strahlen warf. Diese fielen auf den eleganten Kronleuchter, der an der Decke hing, die mit wunderbaren, kunstvollen Bildern bemalt war. Der reflektierte Lichterglanz des Kronleuchters tauchte den Saal in ein zauberhaftes Licht. In der Mitte des Raumes stehend, drehte ich mich, den Blick zur prachtvollen Decke gerichtet, und versuchte, all die Schönheit auf einmal aufzunehmen. Ein Luftzug blies durch ein geöffnetes Fenster und ließ den kristallinen Kronleuchter harmonisch klirren und auch die Vögel, deren Gesang durch das offene Fenster drang, stimmten in die Melodie mit ein. Einer von ihnen flog durch das Fenster hinein und setzte sich auf das goldene Geländer einer breiten Treppe. In seinem Schnabel hielt er eine weiße Rose. Langsam ging ich auf den Vogel zu, um ihn nicht zu verscheuchen. Doch flog er nicht davon und zeigte keinerlei Angst vor mir. Was für ein wunderbarer Ort, an dem Mensch und Tier harmonisch beieinander leben können! Behutsam nahm ich die Rose aus seinem Schnabel. Sie war wunderschön und schien makellos zu sein. Mit geschlossenen Augen roch ich daran und war überwältigt von ihrem atemberaubenden Duft.

Der Vogel, der mir die Rose überbracht hatte, begann ein Liedchen zu trällern und flog mit weit ausgebreiteten Flügeln die Treppe hinauf. Gleichzeitig nahm

ich eine Melodie wahr, die nicht wie das Zwitschern eines Vogels klang, sondern so, als würde jemand Klavier spielen. Konnte diese göttliche Melodie wirklich auf einem Klavier gespielt werden? Denn etwas so wunderbar Harmonisches hatte ich noch nie gehört. Träumte ich bloß oder konnte dies alles wirklich wahr sein? Dieser Ort schien ohne Leid und Trauer zu sein. Alles hier erzählte von einer Freude und einer Liebe, die sich in vielen kleinen Dingen widerspiegelte.

Voller Erwartung stieg ich die Stufen hinauf, die zu der wunderbaren Melodie hinzufügen schienen. Mit jedem Schritt und jeder Stufe nach oben nahmen die Strahlen der Sonne zu und verzauberten zusammen mit der Melodie den gesamten Raum. Voller Achtung betrat ich einen großen Saal, doch hörte die Melodie bei meinem Eintreten abrupt auf, der Klavierdeckel wurde zugeschlagen und ich hörte eilige Schritte. Erschrocken blickte ich mich um und sah einen weißen Flügel vor einem großen Fenster, durch das die Sonne hineinschien. Gerade noch sah ich ein weißes Gewand durch eine Tür verschwinden. Eilig lief ich hinterher, um den wunderbaren Klavierspieler zu sehen. Doch als ich in den Raum trat, war er leer und ich konnte keine Person sehen. War es Einbildung gewesen? Oder wollte die Person nicht gesehen werden? Enttäuscht ließ ich mich auf ein Sofa fallen und fiel in einen sanften Schlaf.

Kurz darauf erwachte ich von einem zaghaften Klopfen. Voller Hoffnung, dem Erbauer dieses Palastes zu begegnen, sprang ich auf und riss die Tür auf. Doch wieder war niemand zu sehen. Enttäuscht wollte ich die Tür schließen, doch dann sah ich eine Rose auf der Schwelle liegen. Ich hob sie auf und roch daran. Der Duft war herrlich. Ich wollte mich gerade wieder umdrehen, als ich einen Schatten wahrnahm. Ich ließ die Rose fallen und lief dorthin, wo ich den Schatten gesehen hatte. Doch wieder konnte ich niemanden sehen. Noch enttäuschter als zuvor lehnte ich mich an die Wand und sank zu Boden. Wieso lief die Person vor mir davon? Nie war jemand vor mir davongelaufen. Immer wurde ich umringt und verherrlicht. Hatte ich ihn verärgert? Lag es an der Rose, die ich unachtsam weggeworfen hatte? Schnell lief ich zurück und hob sie wieder auf. Vorsichtig hielt ich die weiße Rose in meinen Händen und betrachtete ihre Schönheit voller Achtung. Zaghaft sog ich den Duft in mich hinein. Diese weiße Rose war meine einzige Verbindung zu ihm. Wer mochte es sein, der dieser Rose einen solchen Glanz verleihen konnte?



Sir Edward John Poynter (1836–1919) – Psyche im Palast der Liebe, 1882

Dieses Spiel wiederholte sich jeden Morgen aufs Neue. Jeden Morgen lag eine Rose vor der Tür, doch nie bekam ich meinen Verehrer zu Gesicht. Aber obwohl ich ihn nie sah, lernte ich ihn lieben. Ich redete nie ein Wort mit ihm, trotzdem wusste ich von seinem wunderbaren Wesen.

Ich sah seine Liebe in den Dingen, die er geschaffen hatte und pflegte. In dem kristallinen See, der von seiner reinen, tiefen und erfrischenden Seele sprach. In dem Zwitschern der Vögel, die von seiner Fröhlichkeit und Zufriedenheit sangen. In dem sanften Wind, der die mächtigen Baumkronen wiegte, so sanft trotz all seiner Macht. In dem Rosengarten den er ordentlich angelegt hatte. Die Schönheit der Rosen spiegelte sein Wesen wider und der leise plätschernde Fluss zeugte von seinem friedlichen Wesen. Es musste ein Gott sein, der solch eine Natur zu erschaffen und einen Palast mit solch göttlicher Kunst zu erbauen vermochte. Die Sonne, die durch die Fenster strahlte, erzählte von seiner Wärme und Offenheit. Jeden Tag legte er eine weiße Rose vor meiner Tür ab. Doch für mich war es keine einfache Rose. Für mich war es das Zeichen seiner Liebe. Mit dieser Erkenntnis nahm er seine Kapuze ab und der gesamte Raum erstrahlte in einem göttlichen Licht. ■

Das Ringen um den Begriff

Mag. Thomas Obernosterer, Landtagsdirektor NÖ

im Cursorinterview mit Peter Glatz

Cursor: Konfuzius (551–479) meinte schon vor 2500 Jahren:
„Wenn die Begriffe nicht richtig sind, so stimmen die Worte nicht.
Stimmen die Worte nicht, so kommen die Werke nicht zustande.
Kommen die Werke nicht zustande, so gedeihen Moral und Kunst nicht.
Gedeihen Moral und Kunst nicht, so trifft die Justiz nicht.
Trifft die Justiz nicht, so weiß die Nation nicht, wohin Hand und Fuß zu setzen.
Also dulde man nicht, dass in den Worten etwas in Unordnung sei.
Das ist es, worauf alles ankommt.“
Ist Sprache das wichtigste Mittel der Politik?

Obernosterer: Das wichtigste Mittel in der Politik ist der Kopf und nicht der Kehlkopf (Franz-Josef Strauß). Es ist schon wichtig, dass man weiß, dass Politik eine Kopfsache ist. Sprache ist unumgänglich und für die Politik entscheidend. Ohne Kopf keine Politik.

Cursor: Die Sprache der Politik hat zwei Aspekte: den intellektuellen Aspekt der begrifflichen Klarheit und Durchdringung eines Themas und den ethischen Aspekt des bewussten Einsatzes, um ein Ziel zu erreichen. Der Politiker soll also in zweifacher Hinsicht gebildet, im Idealfall ein „*orator sapiens*“ sein. Ist es im politischen Tagesgeschäft immer leicht, Contenance zu bewahren und die gebotenen Formen der Höflichkeit einzuhalten?

Obernosterer: Politischer Diskurs lebt auch von der Zuspitzung. Im Kern kann man sagen, dass entscheidend ist, hart in der Sache, aber verbindlich im Ton zu bleiben. Es gilt für den Mandatar der Grundsatz der freien Rede. Grenzen liegen in der persönlichen Beleidigung, im Strafrecht. Respekt und Achtung vor der Meinung des Anderen, auch wenn man sie nicht teilt, ist zentrales Element in der Demokratie.

Cursor: Im Lateinunterricht geht es sehr viel um die politische Dimension. Der Mensch als animal sociale wird anhand der Schriften von Caesar, Cicero, Seneca & Co. eingehend thematisiert. Was ist für Sie Politik? Würden Sie für uns eine Definition versuchen?

Obernosterer: Der Mensch zeichnet sich entwicklungsgeschichtlich durch Kooperation aus. Politik findet unter Menschen als sozialen Wesen überall statt. Das beginnt in der Familie, setzt sich fort in Vereinen, in Betrieben. Wenn man Ziele hat, muss

man Entscheidungen treffen. Überall, wo mehr als drei Leute – *tres faciunt collegium* – beieinander sind, wird Politik gemacht. Politisches Handeln, Politik als Handwerk wird erlernt durch Übernahme von Verantwortung auf verschiedensten Ebenen nach dem Prinzip „learning by doing“.

Cursor: Was war für Sie ausschlaggebend, einen Beruf im politiknahen Bereich zu wählen?

Obernosterer: Ich hatte immer schon eine spezielle Affinität zum Parlamentarismus. Demokratie war immer ein Thema. Politiknahes Arbeiten findet grundsätzlich in einem interessanten Spannungsfeld statt, Parlamente wie der Landtag sind die Herzkammer der Demokratie und des öffentlichen Diskurses.

Cursor: Cäsars *Bellum Gallicum* ist ein berühmtes Beispiel für bewusste Leserlenkung. Cäsar manipuliert seine Leser in Rom, um seine (innen)politischen Ziele zu erreichen. Wie weit darf ein Politiker Ihrer Meinung nach gehen, um seine Ziele zu erreichen?

Obernosterer: Grundsätzlich werden die Grenzen in einer funktionierenden Demokratie durch die Gewaltentrennung gezogen. Letztlich entscheidet in einer Demokratie jedoch stets der Wähler, wie weit jemand gehen darf.

Cursor: Lateinunterricht ist ganz wesentlich „Unterricht über Sprache“. Worin sehen Sie die Berechtigung für den Lateinunterricht in den allgemeinbildenden Schulen?

Obernosterer: Die wesentliche Existenzberechtigung sehe ich darin, Geistes- und Ideengeschichte zu vermitteln, die seit der Antike unsere heutige Kultur ausmacht. Damit sollen die Schüler das Heute verstehen.

Cursor: Einblick in das System Sprache an sich gehört ja auch zur Geistesgeschichte.

Obernosterer: Ja, Sprache ist die originäre menschliche Kulturleistung, das macht unser Menschsein aus.

Cursor: Mit welchen Argumenten würden Sie heute einen jungen Menschen in seiner Wahl des Schulfaches Latein oder Griechisch bestärken?

Obernosterer: In einem sinnvollen Lateinunterricht bekommst du Einblicke in Sprache, unsere Geschichte und unsere Kultur, die du sonst nicht bekommst oder die sich sonst nur sehr mühsam erschlie-

ßen. Heute lernst du Texte aus zwei Jahrtausenden kennen, nicht nur antike Texte. Das mittelalterliche Vulgärlatein z. B. gibt dir Einblicke in die Entwicklung der romanischen Sprachen und in die Vorstellungswelt des Mittelalters. Du lernst die kunstgeschichtlichen Entwicklungen besser verstehen. Denn die Kenntnis von Primärquellen ist durch nichts zu ersetzen. Und die Validität von Quellen prüfen zu können, ist eine wesentliche Kompetenz und aktueller denn je.

Obernosterer: Was gehört für Sie zu einer fundierten Allgemeinbildung?

Cursor: Fundierte Grundkenntnisse, um komplexere Zusammenhänge zu verstehen und Problemlösungsansätze selbständig zu entwickeln und vor allem die richtigen Fragen zu stellen. „Wer nichts weiß, muss alles glauben“, lautet ein geflügeltes Wort von Marie von Ebner-Eschenbach.

Cursor: Haben Sie selbst direkte oder indirekte Erfahrungen mit dem Lateinunterricht?

Obernosterer: Nach 6 Jahren Schullatein hatte ich an der Universität Professoren, die uns noch lateinische Rechtsfälle übersetzen ließen. Da habe ich viel gelernt. Wer sich dieser analytischen Plage unterzog, hat den juristischen Fall in seiner Bedeutung vertiefter verstanden. Das Erschließen des inneren Bedeutungszusammenhangs gelingt vertiefter durch das Ringen um jeden einzelnen Begriff, die selbst erarbeitete Übersetzung.

Cursor: Welche Kompetenzen sollen Ihrer Meinung nach angehende Studierende an Universitäten und Fachhochschulen unbedingt aus der Schule mitbringen und was können die klassischen Sprachen dazu beitragen?

Obernosterer: Selbständiges Arbeiten und Problemlösen. Das setzt eine grundsätzliche Diskursfähigkeit voraus und den Willen, sich mit gegenläufigen Argumenten auseinanderzusetzen. Ein hohes Sprachniveau zeichnet sich vor allem durch eine verständliche Sprache, nicht durch eine Ansammlung von Fachbegriffen, aus. Frei nach dem Blaise Pascal zugeschriebenen Motto „Lieber Freund, entschuldige meinen langen Brief, für einen kurzen hatte ich keine Zeit“.

Cursor: Leitziel des europäischen Hochschulraums („Bologna“) ist der kompetente Wissensarbeiter. Vom Begriff „Bildung“ ist in den Dokumenten nichts mehr zu finden. Ist das eine gute Entwicklung? Wie

sehen Sie das Verhältnis von „Bildung“ und „Ausbildung“?

Obernosterer: Der sogenannte Bologna-Prozess ist eine spannende Entwicklung. Denn „Bologna“ ist kein Vertrag und kann damit keine Umsetzungsverpflichtung erzeugen. Dennoch hat diese politisch-programmatische Erklärung mit der Idee, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen, eine Umsetzungsdynamik erzeugt, die ihresgleichen sucht. Ob die zunehmende Verschulung der Universitäten nur Vorteile hat, steht auf einem anderen Blatt. Die Freiheit ergebnisoffen arbeiten zu dürfen ist ein wichtiges Element; wenn sie so wollen, ist dies ein Plädoyer für die Grundlagenforschung, alles und jedes auf einen konkreten Ausbildungszweck hin zu fokussieren würde wohl zu einer geistigen Verarmung führen.

Cursor: Wo sehen Sie im Bildungsbereich den größten Reformbedarf? Wo wird Ihrer Meinung nach zu viel reformiert und sollte eher Beruhigung einkehren?

Obernosterer: In der Bildung besteht immer die Gefahr, dass wir zu zentralistisch werden. Wer internationale Erfolgsmodelle ansieht, z. B. die Schweiz, wird

feststellen, dass Bildung am effizientesten föderal organisiert wird.

Cursor: Wie sehen Sie die Vorgänge rund um den Brexit?

Obernosterer: Für mich zeigt das Drama Brexit vor allem die Grenzen der direkten Demokratie auf.

Cursor: Was wäre ihre Vision für Europa 2030?

Obernosterer: Da halte ich es mit Jean-Claude Juncker: „Das Europäische nicht an der falschen Stelle übertreiben und das Richtige an der falschen Stelle unterlassen.“ Es braucht ein vom Subsidiaritätsprinzip geleitetes Europa und gleichzeitig eine europäische Identität.

Cursor: Wie würden Sie junge Leute ermuntern, sich politisch zu engagieren?

Obernosterer: Politik lernt man am besten im Ehrenamt, in den Vereinen, in der eigenen Gemeinde, im Betrieb, in der Schule.

Cursor: Welche Orte bzw. Sehenswürdigkeiten sollte man in NÖ unbedingt gesehen haben?

Obernosterer: Die Leopold-Figl-Warte am Tulbinger Kogel. Sie bietet einen herrlichen Rundblick ins Land.

Cursor: Haben Sie ein Lieblingsbuch, das Sie unbedingt zur Lektüre empfehlen?

Obernosterer: Elias Canettis „Masse und Macht“.

Cursor: Was assoziieren Sie mit folgenden politischen Begriffen (die allesamt lateinische Wurzeln haben)?

Obernosterer:
 Parlament: freie Rede
 Immunität: Wichtiger Schutz für einen Abgeordneten
 Justiz: Gewaltentrennung
 Kanzler: cancellarius ist der Torwächter Nationalrat: neben dem Bundesrat wichtiger Teil der Bundesgesetzgebung
 Republik: res publica – die öffentliche Sache
 Partei: unabdingbarer Bestandteil einer repräsentativen Demokratie
 Koalition: Kompromisse – audiat et altera pars
 Mandat: Verantwortung
 Reform: Leitgrundsatz der Demokratie – semper reformanda
 Kultur: Vorzeigeland Niederösterreich
Cursor: Ich danke für das Gespräch. ■

Amicus

Thomas Obernosterer

Mag. Thomas Obernosterer studierte an der Universität Innsbruck Rechtswissenschaften. Anschließend war er im Kabinett der ehemaligen Bildungsministerin Elisabeth Gehrler tätig. In Folge wechselte der Jurist in das Kabinett des früheren Wissenschaftsministers und nunmehrigen EU-Kommissars Dr. Johannes Hahn. Vor seiner Berufung zum Direktor des Niederösterreichischen Landtages leitete er das Büro des Zweiten Nationalratspräsidenten Fritz Neugebauer. Nach seiner Tätigkeit in diversen Ministerien wurde Mag. Thomas Obernosterer im Jahr 2012 im Alter von 36 Jahren zum Direktor des Niederösterreichischen Landtages berufen. Seither übt er diese Tätigkeit an der Nahtstelle von Politik, Verwaltung und Gesetzgebung mit großem Engagement und Erfolg aus.

Ein qualitätsvoller Unterricht in der klassischen Sprache Latein ist seiner Meinung nach auch heute topaktuell und sehr sinnvoll:

„In einem sinnvollen Lateinunterricht bekommst Du Einblicke in Sprache, unsere Geschichte und unsere Kultur, die Du sonst nicht bekommst oder die sich sonst nur sehr mühsam erschließen. Nach sechs Jahren Schullatein hatte ich an der Universität Professoren, die uns noch lateinische Rechtsfälle übersetzen ließen. Da habe ich viel gelernt. Wer sich dieser analytischen Plage unterzog, hat den juristischen Fall in seiner Bedeutung vertiefter verstanden. Das Ringen um den Begriff, das Erschließen des inneren Bedeutungszusammenhangs gelingt vertiefter durch die selbst erarbeitete Übersetzung.“



Foto: Philipp Monihart

Sandro Botticellis „Primavera“ Ovid, Horaz & Co als zentraler Schlüssel zum Bildverständnis

Michael Hotz

Wer mehr weiß, sieht mehr – und wer mehr sieht, versteht mehr. Dieser Gedanke trifft natürlich auf vielerlei Dinge zu, im Bereich der Kunst- und Kulturgeschichte jedenfalls in ganz besonderem Maße auf die Primavera/den Frühling von Sandro Botticelli. Ist es doch zwar eines der bekanntesten (und am meisten reproduzierten) Bilder der Kunstgeschichte, ein tiefgehendes Verständnis der insgesamt neun Figuren, die auf einer Blumenwiese vor einem kleinen Wäldchen angeordnet sind, erschließt sich den allermeisten Besuchern freilich nicht oder nur sehr selten. Das ist letztlich auch nicht verwunderlich, da die Komposition Botticellis ein hochkomplexes Bild voller Anspielungen, vielfacher Bedeutungsebenen und tiefgehender Symbolik ist, das nur anhand fundierter Kenntnisse der Antike und ihrer mythologischen Figuren sowie ganz bestimmter lateinischer (und griechischer) Texte gedeutet und letztendlich eben verstanden werden kann. Damit stellt die Primavera Botticellis nicht nur ein hochbedeutendes Kunstwerk dar, sondern erweist sich auch als ein einmaliges Zeugnis europäischer Kulturgeschichte. Diese besondere Stellung macht die Primavera gerade und in hohem Maße für den Lateinunterricht in-

teressant, da mit seiner Hilfe der Bildungsauftrag des Lateinunterrichts auf geradezu exemplarische Weise umgesetzt werden kann: Mithilfe von antiken und frühneuzeitlichen lateinischen Texten zentraler Autoren werden hier kulturgeschichtliche Zusammenhänge aufgezeigt, Kulturwissen vermittelt und ein tieferes Verständnis der Wirkmacht von (lateinischen) Texten und Bildern aufgezeigt, kurz: Bildung vermittelt, wie sie eben nur im und durch den Lateinunterricht jungen Menschen nähergebracht werden kann.

Gerade für die extrem visuell geprägte Schülergeneration von heute ist es von großer Wichtigkeit zu erkennen, dass Bildbetrachtung und das Lesen von Texten auch einmal länger als fünf Sekunden dauern und mehr als die flüchtigen Inhalte einer WhatsApp-Nachricht oder eines Bildschirminhalts sein können. Vielmehr werden den Schülerinnen und Schülern durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Gemälde und der eng verknüpften Interpretation von Bild und Text kulturgeschichtliche Zusammenhänge erschlossen, neue Verständnishorizonte eröffnet sowie ein tieferes Verständnis der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte ermöglicht.

nachhaltigen Lernerfolg – hervorrufen. Vor diesem Hintergrund sollen Analyse und Interpretation der Primavera Botticellis in Form einer möglichen Unterrichtssequenz von ca. 10–12 Unterrichtsstunden vorgestellt werden, die in der Jahrgangsstufe 10 oder höher – z. B. vor dem Hintergrund der Lektüre von Ovids Metamorphosen – erfolgen kann.¹

Um ein tieferes Verständnis der Primavera zu ermöglichen, ist es zunächst vonnöten, einen gemeinsamen Wissens- und Informationsstand herzustellen und damit grundlegende Fakten und Informationen über die Entstehung und kulturgeschichtlichen Hintergründe der Primavera bereitzustellen. Diese seien im Folgenden kurz aufgeführt.²

Entstehung und Auftraggeber

Das Gemälde „*La Primavera*“ (Der Frühling) von Alessandro di Mariano di Vanno Filipepi, genannt Sandro Botticelli (1444/45–1510) entsteht um das Jahr 1485 in Florenz.

Der Kunsthistoriker Giorgio Vasari gibt zwar an, dass die *Primavera* in einer der Landvillen der Familie Medici in Castello hing, neuere Untersuchungen zu den Inventarlisten der Familie Medici haben aber ergeben, dass das Bild im Zusammenhang mit der Hochzeit von Lorenzo di Pierfrancesco di Medici, dem Spross einer jüngeren Seitenlinie der berühmten Florentiner Bankiersfamilie, mit Semiramide Appiani, bzw. der Geburt des ersten Sohnes des Paares in Auftrag gegeben worden ist³: Auftraggeber war vermutlich der

Damit dieser hohe Anspruch auch erfüllt werden kann, muss eine derartige Bild-Textinterpretation in einer altersgemäßen und die Schüler/innen zur intensiven Beschäftigung mit dem Thema motivierenden didaktisch-methodischen Form erfolgen. Gerade für diesen speziellen Kontext bietet sich idealerweise die Form der sogenannten Lern- oder Anwendungsaufgaben an, die durch die entsprechende Aufgabenstellung erfahrungsgemäß bei den Schülerinnen und Schülern Neugier, nachhaltige Motivation und Interesse – und damit einen im Verhältnis hohen und

¹ Die Dauer des Lektüreprjekts kann je nach der zur Verfügung stehenden Zeit und dem Leistungsniveau bzw. Interesse der einzelnen Klasse flexibel angepasst werden. So ist die Interpretation auch gut in den Jahrgangsstufen 11 oder 12 zu realisieren, beispielsweise in Form einer Projektarbeit.

² Dies kann z. B. in Form eines Infoblatts, oder von Kurzreferaten durch die Schüler/innen, ggf. auch durch die Lehrkraft erfolgen. Auch die Informationsbeschaffung durch die Schüler/innen in Form einer Internetrecherche ist natürlich möglich, aber mit einem relativ hohen Zeitaufwand im Unterricht verbunden. Möglich wäre hierbei auch die punktgenaue Recherche mit gezielten Arbeitsaufträgen und der Angabe bestimmter Webseiten im Rahmen einer auf mehrere Schüler/innen ausdifferenzierten Hausaufgabenstellung.

³ s. hierzu ausführlich Zöllner 1998, 34ff.



Mögliche Form der Aufhängung in einem Lettuccio der Zeit. Bildmontage durch den Autor



Sandro Botticelli, Primavera, um 1482/87, Florenz (Uffizien)

berühmte Cousin des Bräutigams, Lorenzo il Magnifico. Dieser versprach sich durch die Verbindung mit der alteingesessenen Familie der Appiani wichtige politische Vorteile. Die in der Zeit der Renaissance üblichen Hochzeitsverhandlungen für den noch minderjährigen Bräutigam hatten sich über drei Jahre hingezogen, bis sich schließlich 1482 beide Familien einigen und 1483 die Hochzeit feiern konnten. 1485 wurde die Geburt des ersten Sohnes gefeiert. Das Bild hing als sog. *Lettuccio* über dem Bett bzw. Sofa der Braut im Familienpalast an der Via Larga in Florenz. Gleichzeitig war die Auftragserteilung auch ein Teil der mediceischen Kunstpolitik, wurde doch damit einmal mehr für alle deutlich signalisiert, welch hohen Stellen- und Repräsentationswert die Kunst für die Familie Medici überhaupt hatte. Ganz Florenz sollte gezeigt werden, welch großartiges Kunstmäzenatentum die Medici (und namentlich Lorenzo di Pierfrancesco, der damit auch in – bewusste – Konkurrenz zu seinem Onkel Lorenzo il Magnifico) betrieben. Dabei war es auch von entschei-

dender Bedeutung, dass die *Primavera* zwar als Einzelbild in Auftrag gegeben wurde, im Palast von Lorenzo di Pierfrancesco aber zusammen mit dem kurz zuvor entstandenen Gemälde „*Minerva bändigt den Kentauren*“ im selben Raum aufgehängt war. Das thematisch ebenfalls eng verwandte Gemälde „*Geburt der Venus*“ hing entgegen der Auffassung der älteren kunsthistorischen Forschung sehr wahrscheinlich nicht neben diesen beiden Gemälden⁴. Heute hingegen hängen alle drei Gemälde nebeneinander in den Uffizien in Florenz.

Was bzw. wer ist auf der Primavera dargestellt?

Die *Primavera* ist in jeder Hinsicht ein „großes“ Bild. Mit seinen Maßen von 203x314 cm gilt es als das größte Tafelbild mythologischen Inhalts aus dem 15.

⁴ Es findet sich auch nicht in den oben angesprochenen Inventarlisten.

Jahrhundert. Zugleich ist es auch das erste Großgemälde (Tafelbild) mit mythologischem Thema seit der Antike.

Dargestellt sind insgesamt neun Figuren, die auf einer von Blumen übersäten Wiese vor einem Wäldchen aus Orangen- und Lorbeerbäumen positioniert⁵ und in verschiedenen Gruppierungen angeordnet sind. Wie die neuere Forschung herausgefunden hat, lassen sich zwar die meisten

⁵ Botticelli folgt dabei im Grunde einem zu seiner Zeit seit langem v. a. in Florenz verbreiteten Darstellungstypus, der sog. *sacra conversazione*. Dabei handelt es sich um eine Darstellung, bei der Maria (häufig als thronende) Madonna mit oder ohne den Jesusknaben von mehreren Heiligen umgeben ist. Dabei ist die italienische Bezeichnung „*conversazione*“ nicht mit „Gespräch/Unterhaltung“ zu übersetzen (die Personen unterhalten sich bei dieser Art der Darstellung ja auch nie miteinander), sondern eher als „Vertraulichkeit, vertrautes Beisammensein“. Man könnte also, wenn man die Darstellung der Venus mit ihrem Sohn Eros/Amor, die von verschiedenen mythologischen Figuren umgeben ist, mit der von Maria mit dem Jesusknaben und verschiedenen Heiligen vergleicht, durchaus als „profane *sacra conversazione*“ bzw. „*conversazione mitologica*“ bezeichnen.



v. l.: Zephyrus und Chloris/Flora

der dargestellten Figuren in der Primavera mit Kenntnissen der antiken Mythologie identifizieren. Wieso sie aber gerade so zusammengestellt sind und welches Bildprogramm dahintersteckt bzw. welche Bildaussage der Florentiner Öffentlichkeit vermittelt werden sollte, lässt sich nur herausfinden, wenn man die dem Bild zugrunde liegenden lateinischen Texte kennt. Die Texte sind also der Schlüssel zum Verständnis der *Primavera* Botticellis.

Doch zunächst zur Identifizierung der einzelnen Personen: Wie die Handlungen bzw. die Gestik der einzelnen Figuren belegen, ist das Bild von rechts nach links zu lesen. Ganz rechts im Bild rauscht ein blaugrau gehaltenes, geflügeltes Wesen ins Bild, das nach einem ängstlich sich nach dem „Angreifer“ umblickenden, fliehenden Mädchen greift. Aus ihrem Mund rankt sich ein Blumengebilde, das bis zur links neben dem Mädchen stehenden Figur reicht und somit eine Verbindung zwischen beiden herstellt. Diese Mädchenfigur, die wohl berühmteste Einzelfigur der *Primavera*, ist über und über mit Blumen bedeckt: Über ihr Gewand verstreut, ins Haar geflochten oder als Kranz um die Brust gelegt, finden sich überall verschiedenste Blumenarten. Aus ihrem mit Rosen gefüllten Gewandbausch streut das Mädchen die Blumen auf die vor ihr liegende Blumenwiese. Durch diese Art der Darstel-

lung lassen sich die Figuren dieser rechten Dreiergruppe eindeutig identifizieren: Es handelt sich dabei, wie Ovid in *Fasti* 5, 193–214 beschreibt, um die Metamorphose der Nymphe Chloris: Der Windgott Zephyr (blaugraue Erscheinung, Flügel!) ist in unsterblicher Liebe zur Nymphe Chloris entbrannt, die zunächst allerdings wenig von dem ungestümen Liebhaber hält. Es kommt es schließlich doch zum Liebesakt und zur Hochzeit, worauf Zephyr seine Gattin zur Herrin über die Gärten und alle Blumen, zu Flora, macht. Diese wiederum ist von diesem Geschenk ihres Gatten (und auch von ihm) derart angetan, dass sie sich mit ihm trotz dessen ursprünglich gewaltsamer Annäherung versöhnt und ihr neues (Blumen)reich mit großer Begeisterung hegt.⁶

Diese Episode aus Ovids *Fasti* hat Botticelli in zwei Phasen dargestellt: zum einen den Moment des „Übergriffs“ Zephyrs auf Chloris und zum anderen den glücklichen Zustand der Nymphe nach ihrer Verwandlung in Flora. Die Verknüpfung der beiden Teile der Episode stellt der Künstler durch die Blumenkette dar, die sich aus dem Mund der Chloris hinüber zur Figur der Flora rankt und durch das Übergreifen der beiden Hände von Chloris auf Flora. Durch diese Überschneidung wird für den Betrachter eindeutig der Zusammenhang zwischen beiden Figuren erkennbar. Zusätzlich muss ja immer mitbedacht werden, dass der humanistisch gebildete und in den antiken Mythen durchaus bewanderte Betrachter der Frührenaissance diese Episode aus den *Fasti* gut kannte und vor dem Hintergrund dieser Kenntnisse sofort die Ausdrucks- und Kompositionsabsicht Botticellis erkannte – ein Seh- und Verstehensakt, der auch beim modernen, mit dem Mythos vertrauten Betrachter/Schüler gleichsam von selbst einsetzt.

Zugleich erkennen die Schüler/innen, sei es durch ein entsprechend geführtes Unterrichtsgespräch, eine Kurzpräsentation eines Mitschülers oder – besser – durch die Erarbeitung im Kontext einer entsprechend gestellten Lernaufgabe, dass klare Anspielungen auf eine Fruchtbarkeitsthematik gegeben sind, die auf das Brautpaar Lorenzo di Pierfrancesco und Semiramide bezogen sind.⁷ Genau wie Flora aus ihrem

Schoß Blüten verteilt, sollen die Nachkommen der Familie Medici aus dem Schoß der Braut erwachsen. Darauf deutet nicht zuletzt die Position der Flora hin, aus der im Hintergrund und gleichsam aus ihr heraus ein Lorbeerbaum wächst. Der Lorbeer wurde schon von jeher als etymologisches Symbol des in der Familie Medici gern genutzten Namens Lorenzo (Laurentius > *laurus* > Lorbeer) verstanden. Und auch die gleich daneben hängenden Orangen stellen einen eindeutigen ikonographischen Bezug zu den „Palle“, den berühmten Kugeln im Medici-Wappen, dar. Damit wird Semiramide eindeutig als „Stammutter“ eines blühenden (und natürlich einflussreichen) neuen Zweiges der Familie Medici und der Lorbeerbaum im Hintergrund als symbolischer Stamm- baum ausgewiesen.

Die Vertrautheit mit dem antiken Mythos ermöglicht es den Betrachtern auch, die übrigen Figuren des Bildes rasch und eindeutig zu identifizieren: Die Mitte des Bildes nimmt Venus ein, die zwar in „unantiker“ Gewandung dargestellt ist, aber hier ganz offensichtlich als *Venus pudica* zu verstehen ist, die als Symbol der „keuschen“ ehelichen Liebe über das Brautpaar (und dessen Fruchtbarkeit) wacht.⁸ Zudem kann sie ganz eindeutig auch noch durch ihren geflügelten und mit Pfeil und Bogen hantierenden Sohn Amor/Eros identifiziert werden. Links davon tanzen die drei Grazien ihren anmutigen Reigen, während der Gott Merkur, eindeutig an seinen Flügelschuhen und dem Flügelhelm zu erkennen, mit seinem *caduceus* auf den Ideenhimmel hinweist.⁹ Damit sind nun alle Figuren des Bildes identifiziert und die Schülerinnen und Schüler können mit der eigentlichen Arbeit, der „Entschlüsselung“ des Bildes mithilfe lateinischer Texte, beginnen.

Erschließung des Bildes

Dies kann auf herkömmliche Weise mit Gruppen- und/oder Partnerarbeit, Referaten oder klassischem Lehrer-Schüler-Gespräch geleistet werden. Hier soll allerdings ein anderer Zugang vorgestellt werden, der nicht nur ein kompetenzorientiertes und nachhaltiges Arbeiten der Schüler/innen ermöglicht, sondern auch motivierend sein und – im Idealfall – zum interessierten, eigenständigen Weiterar-

6 Zum Text s. Schüleraufgabenblatt S. 13/14.

7 In der gewaltsamen und nicht freiwillig erfolgten Annäherung von Zephyr und Chloris/Flora kann auch eine Anspielung auf die von den beiden Familien arrangierte Verbindung des Brautpaares gesehen werden. Eine romantische Liebeshochzeit zwischen den beiden dürfte es mit Sicherheit nicht gewesen sein, vielmehr ein macht- und wirtschaftspolitisches Zweckbündnis, in das sich die Brautleute, den Gewohnheiten der Zeit folgend, zu fügen hatten.

8 Ganz explizit (wenn auch nicht in direkt gemalter Form) wird von Botticelli auf diesen Aspekt durch die beiden (gedachten) Bilddiagonalen verwiesen, die sich exakt im (deutlich betonten) Unterleib der Venus treffen.

9 Zur Deutung dieser Geste s. S. 22–24, besonders 23.

beiten anregen soll. Die Schüler/innen sollen nämlich anhand von textbasierten Lern- bzw. Anwendungsaufgaben, die sie in Kleingruppen und nach Aspekten der Binnendifferenzierung bearbeiten, die verschiedenen Bedeutungsebenen des Bildes schrittweise für sich entwickeln. Damit werden die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schüler/innen (sprachlich gute Schüler/innen mit guten Fähigkeiten beim Übersetzen, sprachlich weniger starke, aber interessierte, v. a. im Kulturwissensbereich kenntnisreiche Schüler/innen) sinnvoll in den Arbeitsprozess eingebunden und kombiniert, wodurch sich für das Gesamtergebnis dieses Lektüreprojekts substantielle und nachhaltige Synergieeffekte erzielen lassen.

Die Aufgaben sind nach einem klaren Schema gegliedert: In einem ersten Teil (*Pensum*) erhalten die Schüler/innen einen Arbeitsauftrag (*Task/Pensum*), der in einen realistischen Kontext eingebettet ist und damit neben einem motivierenden Effekt für die Schüler/innen gleichzeitig auch auf die Kompetenzorientierung der

Aufgaben hinweist. Diese vorgegebene Aufgabe sollen die Schüler/innen nun anhand von verschiedenen Materialien (dem sog. *Instrumentarium*), wie lateinischen Texten, Bildern, Quellen etc., lösen und ihre Ergebnisse in einer Kurzpräsentation vorstellen.

Da die Erfahrung bei Gruppenarbeiten aber zeigt, dass häufig viel (bzw. zu viel) Zeit mit der Diskussion der Schüler/innen über den besten Weg zur angestrebten Lösung verbraucht wird oder z. T. gar keine zielführenden Lösungsansätze gefunden werden können, gibt es einen Vorschlag, wie bzw. mit welchen Arbeitsschritten an die Aufgabe herangegangen werden könnte.

In diesem *Adiumenta* genannten Teil wird eine bestimmte, relativ kleinschrittige Vorgehensweise vorgeschlagen, die die Schüler/innen ganz oder in Teilen übernehmen können, die sie aber nicht verpflichtend so übernehmen müssen. Selbstverständlich können von der Kleingruppe auch ganz andere Lösungswege eingeschlagen werden.

Die den einzelnen Gruppen zugrunde liegenden Texte sind folgende:

Ovid, *Fasti*: 5, 193–214 zum 2. Mai; *Fasti*: 4, 945ff. zum 28. April (Zephyr-Chloris/Flora-Gruppe)

Lukrez: *de rerum natura*: 5, 737–40; 1, 18–23 (Frühling, Venus, Zephyr, Flora)

Seneca: *de beneficiis* 1, 3, 2–7 (Drei Grazien)

Leon Battista Alberti: *de pictura*: de statua (Ergänzungstexte zu den drei Grazien)

Horaz, Oden 1, 30 (Venus, Amor, Merkur)

Vergil, Aeneis: 4, 242–46 (Merkur)¹⁰

Für die Erarbeitung bzw. erschließende Interpretation von Botticellis *Primavera* bieten sich vier durch die Bildstruktur vorgegebene Einzelgruppen an, die mit jeweils einer Lernaufgabe versehen werden: die Zephyr-Chloris/Flora-Gruppe, Venus

¹⁰ Als weitere Ergänzungstexte können außerdem herangezogen werden: Giovanni Boccaccio: *de genealogiis deorum gentilium* 3, 22: *de Venere*; ders.: *de mulieribus claris* LXIV, *de Flora meretrice dea florum et Zephiri coniuge* (mit einer etwas eigenwilligen Erklärung des Floramythos); Marsilio Ficino: *Apologus-Briefe* (= ep. VII, 12, 1–5; VII, 18; VII 19).

Chloris/Flora und Zephyrus

Pensum



Sie stehen gerade in den Uffizien und betrachten die *Primavera* von Botticelli. Da bemerkt eine Touristin zu ihrem Mann: „Igit, sieh mal, der Frau da auf dem Bild hängen ja Blumen aus dem Mund! Was soll das denn bitte?!“

Geben Sie der Touristin eine fundierte Antwort auf diese Frage, indem Sie die kulturgeschichtlichen und mythologischen Hintergründe anhand des beigefügten Ovidtextes sowie weiterer Materialien erarbeiten!

Instrumentarium

Ovid, *Fasten*, 5, 193–202; 205–214; 217–220, zum 2. Mai:

Die Frühlingsgöttin Flora verdankt ihre Existenz einer Metamorphose: Ursprünglich eine Nymphe mit Namen Chloris (griech. „die Grünende“) verwandelt sie sich durch die Berührung des Gottes des warmen Frühlingswindes Zephyr, der sich unsterblich in sie verliebt hat, in ihre neue Gestalt. Diese Geschichte erzählt der Dichter Ovid erstaunlicherweise nicht in seinem großen Verwandlungsgedicht, den *Metamorphosen*, sondern in den *Fasti*, einem Werk, das die Tage des römischen Kalenders zum Thema hat. Chloris/Flora spricht:

Sic ego; sic nostris respondit diva rogatis

(**dum loquitur, vernas efflat ab ore rosas**):

195 „Chloris eram, quae Flora vocor: corrupta Latino

nominis est nostri littera Graeca sono.

Chloris eram, nympe campi felicitis, ubi audis

rem fortunatis ante fuisse viris.

quae fuerit mihi forma, grave est narrare modestae,

200 sed generum matri repperit illa deum.

ver erat, errabam; Zephyrus conspexit, abibam;

Insequitur, fugio: fortior ille fuit [...]

diva, -ae f.: Göttin, Nymphe
vernus, -a, -um: frühlingshaft, Frühlings-
efflare: (her)aushauchen
corrumpere: hier verwandeln, verändern
littera, -ae f.: hier der erste Buchstabe (des Namens Chloris)
sonus, -i m.: hier (Aus)Sprache
fortunatis viris fuisse: Dativ des Besizes
ante (Adv.): früher – *res*, *rei* f.: Besitz
 V. 199: Ordne: *Quae forma mihi fuerit ...*
modestae: (mir) der Bescheidenen
 V. 200: Ordne: *sed illa (= forma) deum generum matri repperit*
gener, -i m.: Schwiegersohn
ver, *veris* n.: Frühling – *errare*: hier herumirren
Zephyrus, -i m.: Zephyrus (Gott des milden Westwinds)





205 **vim tamen emendat dando mihi nomina nuptae,**
 inque meo non est ulla querella toro.
 vere fruor semper: semper nitidissimus annus,
arbor habet frondes, pabula semper humus.
est mihi fecundus dotalibus hortus in agris;
 210 aura fovet, liquidae fonte rigatur aquae:
 hunc meus implevit generoso flore maritus,
 atque ait: 'arbitrium tu, dea, floris habe.'
saepe ego digestos volui numerare colores,
 nec potui: **numero copia maior erat** [...]
 217 Conveniunt pictis incinctae vestibus Horae,
 inque leves calathos munera nostra legunt;
 protinus accedunt Charites nectuntque coronas
 sartaque caelestes implicitura comas."

emendare: wiedergutmachen, ausgleichen
dando: übersetze das Gerund hier mit „dadurch, dass ...“
nupta, -ae f.: Braut, Gattin
querella, -ae f.: Klage – **torus, -i m.:** Ehebett, hier Ehe
nitidus, -a, -um: sonnig, schön, üppig
frons, frondis f.: Laub – **pabulum, -i n.:** Futter, Nahrung
fecundus, -a, -um: fruchtbar
dotalis, -e: zur Aussteuer gehörend
fovere: warmhalten, wärmen (erg. hortum)
liquidus, -a, -um: klar, rein – **rigare:** bewässern
generosus, -a, -um: großzügig, üppig
flos, floris m.: hier Blumenpracht
arbitrium, -i n.: Entscheidung
digerere, -gero, -gessi, -gestum: verteilen
incinctus, -a, -um (m. Abl.): bekleidet mit...
Horae, -arum f.: die Horen (Göttinnen des Wachstums und Blühens und des Jahreszeitenwechsels)
calathus, -i m.: Körbchen
protinus (Adv.): sofort, sogleich
Charites, -um f.: die Chariten (gr. Bezeichnung der drei Grazien)
nectere: flechten
serta, -orum n.: Blumenkranz
implicitare: hineinflechten

Ovid, Fasten, 4, 945ff, zum 28. April:

mille venit variis florum dea nexa coronis;

scaena ioci morem liberioris habet.

exit et in Maias sacrum Florale Kalendas:

tunc repetam, nunc me grandius urget opus.

Zum Verständnis der Szene mit Chloris/Flora und Zephyrus sowie des gesamten Bildes ist auch die Kenntnis der Pflanzensymbolik von entscheidender Bedeutung. Insgesamt finden sich über 500 verschiedene Pflanzenarten in der Primavera.

Fassen Sie die verschiedenen Artikel zur Symbolik von Blumen in der Renaissance aus den beiden Veröffentlichungen *Blumen der Renaissance* (Celia Fisher) und *Die Natur und ihre Symbole* (Lucia Impelluso) zusammen und erstellen Sie eine Kurzliste der wichtigsten Informationen zur Symbolik!

Adiumenta

Die Beantwortung folgender Fragestellungen kann Ihnen bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung helfen:

- ① Finden Sie Gründe, weshalb Ovid die Verwandlungsgeschichte der Chloris/Flora nicht in den *Metamorphosen*, sondern in den *Fasti* erzählt!
 Beachten Sie dabei auch den Tag des Kalenders, zu dem Ovid die Episode verfasst hat!
 - ② Belegen Sie mit Passagen aus dem Text, dass die Darstellung der drei rechten Figuren der Primavera eine bildliche Umsetzung der ovidischen Verwandlungsgeschichte ist! Besonders der zweite Teil der Textpassage ab V. 205 gibt Ihnen Hinweise.
 - ③ Das Gemälde der Primavera entstand im Kontext der Hochzeit der adligen Florentinerin Semiramide Appiani mit Lorenzo di Pierfrancesco di Medici, einer Seitenlinie der berühmten Medici-Familie.
- ☞ Arbeiten Sie aus dem Text heraus, welche Anspielungen bzw. Hinweise auf die Thematik „Hochzeit/Fruchtbarkeit“ gegeben werden und welche Aussage für Braut und Bräutigam von Botticellis Zeitgenossen damit verbunden werden konnte! Setzen Sie dabei, wie von Botticelli beabsichtigt, Chloris/Flora mit der Braut Semiramide Appiani und Zephyr mit dem Bräutigam Lorenzo di Pierfrancesco di Medici gleich!



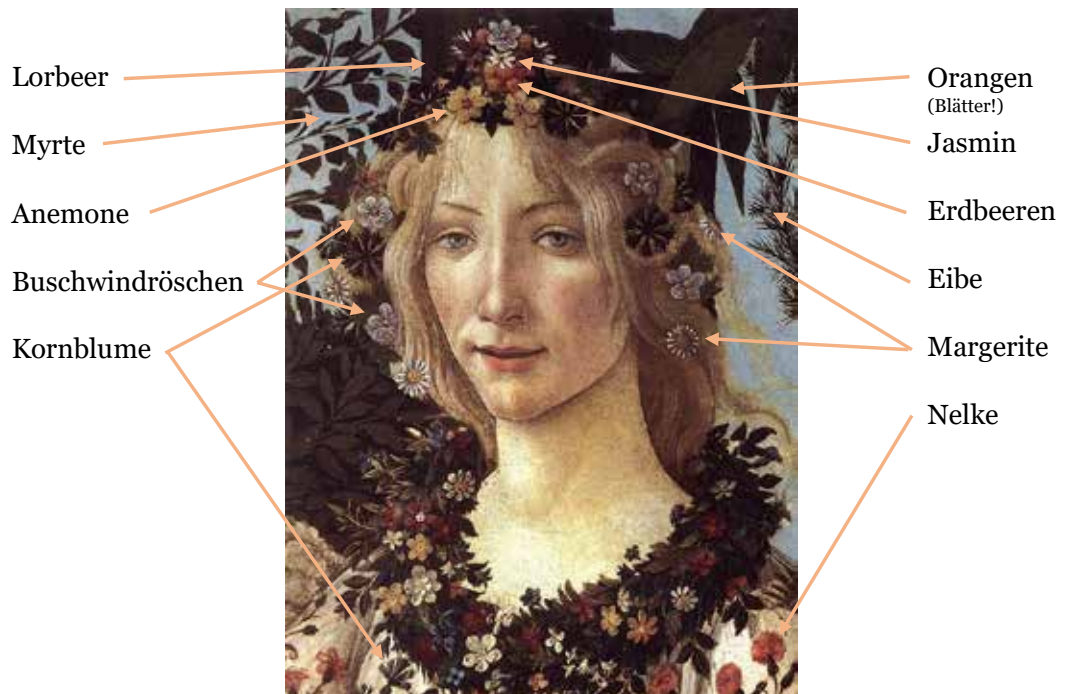
mit Amor/Eros, die drei Grazien, Merkur. Dabei bleibt es der Lehrkraft überlassen, ob sie alle vier Gruppen gleichzeitig und parallel arbeiten lässt, oder ob mit der für das Verständnis des Bildes vielleicht wichtigsten Gruppe, der Zephyr-Chloris/Flora-Gruppe, mit allen Schülerinnen und Schülern begonnen wird und anschließend die restlichen drei Gruppen parallel oder alle vier Gruppen hintereinander erarbeitet werden.¹¹ Wie die Gestaltung der Lernaufgaben (und der darin integrierten lateinischen Texte) für die einzelnen Gruppen aussehen könnte, sei am Beispiel der Zephyr-Chloris/Flora-Gruppe vorgestellt (siehe Seite 13f).

Mithilfe dieser Texte bzw. der Aufgabenstellung erkennen die Schüler/innen nicht nur die Passage aus Ovids *Fasti* als den Ausgangspunkt und entscheidenden Schlüssel zum Verständnis des gesamten Gemäldes, sondern können auch über den realgeschichtlichen Kontext des Bildes als ein Hochzeitsbild, das den Preis der Liebe des Brautpaares, v. a. aber die Bedeutung der (erhofften bzw. erfüllten) Fruchtbarkeit dieser Beziehung beinhaltet, die zentrale kultur- bzw. gesellschaftsgeschichtliche Bedeutungsebene erkennen. Darüber hinaus erschließen sie aber auch noch weitere Interpretationsebenen, die weit über diese Form des Verstehens hinausgehen. Hat Botticelli doch, wie zahlreiche Maler seiner Zeit auch, über den „oberflächlichen“ Aussagegehalt seines Bildes eine weitere bzw. mehrere Metaebenen gelegt, die sich bei genauerem Hinsehen auch dem heutigen Betrachter rasch und gut nachvollziehbar erschließen.

Die (Pflanzen-)Symbolik der Primavera

Ein wichtiger und für das Verständnis der Primavera geradezu entscheidender Bestandteil ist nämlich das Verständnis der dem Bild innewohnenden mannigfaltigen Symbolik. Wie praktisch alle Künstler der Renaissance konnte Botticelli dabei auf ein überaus reichhaltiges Repertoire an Chiff-

11 Ein weiteres Kriterium hierbei kann für die Lehrkraft auch sein, dass mit den vier verschiedenen Gruppen auch binnendifferenziert gearbeitet werden kann, da die zugrunde liegenden Texte unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen: Während die Passage aus den ovidischen *Fasti* ebenso wie die relativ kurze Vergilpassage in der Merkur-Gruppe auch von weniger leistungsstarken Schülerinnen und Schülern bewältigt werden kann, sind die Passagen aus Seneca etwas anspruchsvoller, können aber, ebenso wie die Stellen aus Lukrez und Horaz (sowie die möglichen Ergänzungstexte von L. B. Alberti) durch die zweisprachige Präsentation von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern gut bewältigt werden.



Lorbeer

Myrte

Anemone

Buschwindröschen

Kornblume

Orangen
(Blätter!)

Jasmin

Erdbeeren

Eibe

Margerite

Nelke

ren zurückgreifen, die z. T. seit der Antike, besonders aber in der Kunst des Mittelalters intensive Verwendung fanden und von den (gelehrten) Betrachtern mühelos „gelesen“ und verstanden werden konnten. Teilweise kamen diese symbolischen Anspielungen schon zur Sprache, wie z. B. bei der bewussten Verwendung der Orangen oder des Lorbeers als Bildzeichen für die Familie der Medici. Besonders interessant und für die Schüler/innen von großer Bedeutung für das Verständnis der gesamten Bildaussage ist aber die Kenntnis der Pflanzen- bzw. Blumensymbolik in der Primavera. Aus diesem Grund sind die Arbeitsaufträge zu diesem Themenkomplex auch hauptsächlich in die Lernaufgaben zu Chloris/Flora integriert, da v. a. anhand der Blumen auf und um die Figur der Flora sowie auf der blumenübersäten Wiese zu Füßen der Figuren eine Unzahl verschiedener Pflanzen zu finden ist. Dabei fällt zunächst neben der schiereren Menge an verschiedenen Gewächsen (mehr als 500 verschiedene Pflanzen wurden gezählt!¹²) auf, dass all diese Blumen in der Toskana und in den Frühlingsmonaten, genauer gesagt im April und Mai, also genau dem Zeitraum blühen, an dem die Hochzeit von Lorenzo und Semiramide stattfand, aber auch zu dem Zeitpunkt, an dem der Mythos von Chloris/Flora von Ovid in den

12 So hat in den 80er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts der ehemalige Direktor des Botanischen Gartens von Florenz, Guido Moggi, eine exakte Bestandsaufnahme aller Pflanzen in der *Primavera* vorgenommen und dabei die symbolische Bedeutung der Pflanzen eindrucksvoll belegen können. Siehe hierzu auch: https://www.finestresullarte.info/659n_specievegetali-della-primavera-di-sandro-botticelli.php

Fasten angesetzt wird (28. April bzw. 2. Mai). Da das Frühjahr ja schon von jeher als die Jahreszeit der Liebe und v. a. der Fruchtbarkeit angesehen wurde, wird den Schülerinnen und Schülern rasch klar, dass die gesamte Pflanzensymbolik dem tieferen Verständnis der Bildaussage dient. Dieses Verständnis soll nun durch eine Lernaufgabe im Bereich *Instrumentarium* geweckt bzw. intensiv gefördert werden: Mithilfe eines ikonographischen oder Symboliklexikons¹³ erarbeiten sie sich die symbolische Bedeutung der wichtigsten abgebildeten Gewächse, z. B. von Myrten, Rosen, Kornblumen, Lilien, Erdbeeren, Jasmin, Anemonen, Nelken, Kamille, Veilchen und Margeriten, und bringen die Einzelergebnisse in das Verständnis für den Kontext des Gesamtbildes ein. Als Ergebnis dieser Analyse kann z. B. die Erstellung eines „Symbolik-Memorys“ stehen, dessen Ausgangspunkt die Gesichtspartie der Flora sein kann (s. Abb. oben bzw. S. 25f).

Dabei fassen die Schüler/innen die symbolische bzw. kulturhistorische Bedeutung einer Pflanze zusammen und ordnen dieser die ausschnitthafte Abbildung der Pflanze in der *Primavera* zu. Textkarte und Bildkarte bilden somit wie beim originalen Spiel ein Pärchen, das zusammen mit den anderen Bild-Textpaaren nach den bekannten Spielregeln gefunden werden muss.

13 z. B. Fisher, Celia: *Blumen der Renaissance. Symbolik und Bedeutung*, München 2011; Heilmayer, Marina: *Die Sprache der Blumen. Pflanzen und ihre symbolische Bedeutung*, München 2017; Impelluso, Lucia: *Die Natur und ihre Symbole (= Bildlexikon der Kunst Band 7)*, Berlin 2005

Zusatzaufgabe zu Chloris/Flora und Zephyrus: Giovanni Bocchaccio – de mulieribus claris LXIV (gek.)

Giovanni Bocchaccio – de mulieribus claris LXIV (gek.)

De Flora meretrice dea florum et Zephyri coniuge

Botticelli stand bei der Umsetzung der Gestalt der Flora in bildliche Form vor einer gewissen Herausforderung: Vor ihm hatte das nämlich noch so gut wie niemand versucht. Das hatte für ihn den Vorteil, dass er seiner Phantasie freien Lauf lassen konnte und nicht an irgendwelche festen Vorgaben gebunden war. Als literarische Vorgaben hatte er den Text aus Ovids Fasti, populärer war freilich zu seiner Zeit die „Entstehungsgeschichte“ der Göttin Flora, wie sie sein Zeitgenosse Giovanni Boccaccio in seinem Werk „de mulieribus claris“ schildert.

Floram Romanam fuisse mulierem testari videtur antiquitas: cui quantum decoris ignominiosus quaestus subtrahit, tantum fame fortuna fauatrix ausit.

Haec autem, ut omnes asserunt, ditissima fuit mulier. Sed de quaestu divitiarum discrepant. Nam alii dicunt hanc omnem iuventutis suae ac formositatis corporeae florem, inter fornices et lenones scelestosque iuvenes, meretricio publico consumpsisse; et nunc hos, nunc illos stolidos lasciviis blanditiisque – ut talium moris est – substantiarum denudans et undique corradens et excerpens, in eas tam amplissimas devenisse divitias.

Verum sunt, qui dicant hanc non Floram, sed Accam Laurentiam fuisse, quae Romulum Remumque seu nutriverat, seu nutrita postea. Sane huius discordantiae ego non curo, dummodo constet Floram meretricem et divitem extitisse.

Haec autem, ut eo tendam, quo cupio, adveniente mortalis vitae termino, cum nullus illi filius esset et nominis perpetuandi cupido, ut reor, femineo astu, in futuram sui nominis gloriam, Romanum populum substantiarum suarum sibi dixit heredem; in hoc tamen parte divitiarum servata, ut, quod ex ea annum susciperetur foenus, in anniversarium natalis sui, ludis publice factis, erogaretur omne. Nec eam fefellit opinio. Nam cum gratiam Romanae plebis ex hereditate suscepta captasset, annuos in memoriam sui nominis fieri ludos obtinuit facile: in quibus, spectante vulgo, ad eius puto quaestum posteris ostendendum, inter alia turpia, nuda meretrices mimorum officium, summa cum insipientium voluptate, gesticulationibus impudicis et variis exercebant. Qua illecebri ostentatione actum est, ut – seu ex foenore suscepto, seu ex aere publico – annis singulis cum instantia ludi huiusmodi, tanquam sanctissimi, a plebe, in libidinem prona, peterentur; et Florales ab institutrice etiam dicerentur.

Der römische Senat konnte freilich die allseits beliebten Floralia nicht mehr abschaffen. Daher ließen sich die Senatoren eine andere Lösung einfallen:

Finxit quippe in splendorem Florae, inclitae testatrix, fabulam, et ignaro iam populo recitavit: illam asserens iamdudum mirae pulchritudinis indigenam fuisse nympham, nomine Chloram, et a Zephyro vento, quem Latine Favonium dicimus, ardentissime amatam et postremo in coniugem sumptam; eique, ab eodem quem, stultitia sua, inter deos nominabant, dotalitio quodam munere, seu propter nuptias, ut fit, deitatem fuisse concessam: hoc cum officio, ut vere primo arbores colles et prata floribus exornaret eisque praesesset; et inde ex Chloram, Flora etiam diceretur; et quoniam fructus ex floribus sequerentur, ut deitate eius placata ludis, illos ampla quadam liberalitate concederet et in fructum deduceret, eidem deae sacrum aras ludosque a vetustate fuisse concessos.

Qua seducti fallacia, eam, quae vivens fornices coluerat, a quibuscumque etiam pro minima stipe prostrata, quasi suis alis Zephyrus illam in caelum detulerit, cum Iunone regina deabusque aliis sedere arbitrati sunt. Et sic ingenio suo Flora et fortunae munere ex male quaesita pecunia, ex meretrice nymphe facta est Zephyrique lucrata coniugium et deitatis numen, apud mortales, in templis residens, divinis honoribus celebrata, adeo, ut non solum ex Chloram Flora, sed clara ubique locorum, ex insigni sui temporis scorto, facta sit.

- ① Erarbeiten Sie, weshalb bzw. inwiefern die Zeitgenossen Botticellis es vor dem Hintergrund des ersten Boccaccio-Textes als Provokation empfinden mussten, dass Flora die Gesichtszüge von Simonetta Vespucci erhielt! Vergleichen Sie Botticellis Porträt der Simonetta (li.) mit dem der Flora! Lektürehinweise: Wikipedia-Artikel zu Simonetta; Christiansen, Keith; Weppelmann, Stefan (Hg.): Gesichter der Renaissance: Meisterwerke italienischer Portrait-Kunst, Hirmer, München 2011.
- ② Arbeiten Sie aus dem zweiten Teil des Textes heraus, wie nach Boccaccio der Name der Göttin Flora „erfunden“ wurde!



Venus

Die Symbolik von Pflanzen bzw. Gegenständen spielt aber auch beim Verständnis der Venus im Zentrum des Bildes eine große Rolle, wie die Abbildung rechts verdeutlicht.¹⁴ Hieraus wird klar, dass Venus zusammen mit ihrem Sohn Amor nicht nur die Liebe als zentrales Element des gesamten Bildes verkörpert, sondern dass sie als *Venus pudica*, also nicht als klassisch-antikisierende, nackte Venus dargestellt ist. Venus ist in der *Primavera* vielmehr eine mit vornehmsten Gewändern und Schmuck ange-tane, zurückhaltende Frau, deren intensiver Blick auf den Betrachter des Bildes (bzw. in gewisser Weise auch auf das Brautpaar Lorenzo und Semiramide) gerichtet ist und ihn damit gleichsam in das Bildgeschehen hinein-

¹⁴ Selbstverständlich kann auch in dieser Aufgabe die Symbolik durch gezielte Internetrecherche oder mit Hilfe eines einschlägigen ikonographischen bzw. Symboliklexikons erschlossen werden, z. B. mit: Malaguzzi, Silvia: *Schmuck und Juwelen in der Kunst* (= Bildlexikon der Kunst Band 19), Berlin 2008



zieht. Damit wird klar, dass nicht die ungezügelte, triebhaft-sexuell dominierte Spielart der Liebe, sondern die kontrollierte, in der ehelichen Liebe sublimierte und „veredelte“ Form das Brautpaar leiten soll. Sexualität soll also durch die und in der Ehe kanalisiert werden und zum Ziel

der Zeugung von Nachkommenschaft (> Fruchtbarkeit!) werden – was ja 1485 mit der Geburt des ersten Sohnes auch tatsächlich von Erfolg gekrönt war. Diese Aussage wird nun durch den gezielten und äußerst raffinierten Einsatz von symbolischen Details vor allem im Gewand der Ve-

Pensum



Sie stehen gerade in den Uffizien und betrachten die *Primavera* von Botticelli. Da bemerkt eine Touristin zu ihrem Mann: „Die Frau da in der Mitte des Bildes ist ja toll! Wer ist das eigentlich? Und wieso schaut sie den Betrachter direkt an und macht diese komische Geste? Oh und einen dicken Bauch hat sie auch noch! Ob das mit dem lustigen „Engelchen“ über ihr zusammenhängt? Wie will der denn überhaupt etwas treffen, wenn er die Augen verbunden hat? Kannst du mir das erklären? Und überhaupt; Wie passt die denn mit den anderen Figuren zusammen? Hängen die inhaltlich irgendwie zusammen?“ Geben Sie der Touristin eine fundierte Antwort auf ihre Fragen, indem sie die kulturgeschichtlichen und mythologischen Hintergründe anhand der beigefügten Texte sowie weiterer Materialien erarbeiten!

Instrumentarium

Horaz, Oden, 1, 30

O Venus regina Cnidi Paphique,
sperne dilectam Cypron et vocantis
ture te multo Glyceræ decoram
transfer in aedem.

Fervidus tecum puer et solutis 5
Gratiæ zonis properentque Nymphae
et parum comis sine te Iuventas
Mercuriusque.



Belegen Sie die Aussage, dass die linke Hälfte des Bildes nach der Ode gemalt ist!

Venus, die in Cnidus du thronst und in Paphus,
lass dein liebes Zypern und komm zum schmucken
Tempel meiner Glyceræ, die dich ruft, mit
reichlichem Weihrauch!

Mit dir [Venus] seien Amor, der hitz'ge Knabe, 5
Grazien im gelösten Gewand, die Nymphen
und die Jugend, die nur mit dir erst Reiz hat,
eile Merkur nach!

übers. v. M. Simon, Berlin/ Weimar 1990

Zum zweiten Teil der Frage der Touristin:

Lukrez, 5, 737ff:

It ver et Venus, et Veneris praenuntius ante
pennatus graditur, Zephyri vestigia propter
Flora quibus mater praespargens ante viai
cuncta coloribus egregiis et odoribus opplet.

Frühling und Venus kommen und vor ihnen schreitet der Venus
flügeltragender Herold, und nahe den Spuren des Zephyrs
streut ihnen Flora, die Mutter, vorher das Ganze des Weges
und erfüllt es mit auserlesenen Farben und Düften.

übers. v. K. Büchner, Stuttgart 1973

Lukrez, 1, 18–23:

frondiferasque domos avium camposque virentis
omnibus incutiens blandum per pectora amorem
efficis ut cupide generatim saecula propagent.
quae quoniam rerum naturam sola gubernas,
nec sine te quicquam dias in luminis oras
exoritur neque fit laetum neque amabile quicquam.

Durch der Vögel belaubtes Heim und grünende Fluren
schüttest du allen ins Herz die sanft erregende Liebe,
wirkst, daß sie voll Begier nach Arten die Rassen vermehren –
da du also allein die Natur der Dinge regierest,
ohne dich nichts entspringt in des Lichtes göttliche Reiche,
nichts auch üppig gedeiht, nichts Liebenswertes hervortritt.

übers. v. K. Büchner, Stuttgart 1973

Adiumenta

- ① Beschreiben Sie die Figur der Venus in Botticellis Bild und geben Sie an, anhand welcher Merkmale sie eindeutig als Darstellung der Göttin der Liebe identifiziert werden kann!
- ② Arbeiten Sie aus der zweiten Textpassage die zentralen Begriffe heraus und begründen Sie, weshalb diese Verse als „philosophisch-programmatischer Schlüsseltext“ für das Verständnis der „Primavera“ bezeichnet werden können! Belegen Sie aus der Passage aus Lukrez' Lehrgedicht de rerum natura, dass dieser Text die inhaltliche Verbindung zwischen linker und rechter Bildhälfte darstellt!
- ③ Das Gemälde der *Primavera* entstand im Kontext der Hochzeit der adligen Florentinerin Semiramide Appiani mit Lorenzo di Pierfrancesco di Medici, einer Seitenlinie der berühmten Medici-Familie. Arbeiten Sie heraus, weshalb Venus im Zentrum des Bildes steht und welche Bildaussage damit im Kontext „Hochzeit/Fruchtbarkeit“ vermittelt wird! Auffällig ist, dass Venus hier nicht als antike Gottheit nackt dargestellt wird (wie z. B. in der „Geburt der Venus“), sondern bekleidet. Arbeiten Sie, auch unter Einbeziehung des Textes von F. Zöllner und/oder einem Lexikon der Symbole, die Botschaft heraus, die Botticelli mit dieser „bekleideten Venus“ dem Brautpaar bzw. dem Betrachter übermitteln will! Analysieren Sie dabei neben der Gestaltung des Gewandes und des Schmucks auch den Blick der Göttin und die Geste der rechten Hand!
- ④ Erklären Sie nun anhand Ihrer Erkenntnisse, was mit der Pfeilchussgeste des Amor über der Figur der Venus ausgesagt wird!
- ⑤ Fassen Sie ihre Ergebnisse auf einem kurzen Thesenblatt zusammen und verfassen Sie gemeinsam Ihre Antwort an die Touristin!

nus herausgearbeitet bzw. unterstrichen. Interessant ist dabei die Rolle des Schmucks der Venus: Wie auch auf anderen Bildern der Florentiner Frührenaissance¹⁵ steht der Rubin mit seiner intensiven roten Farbe für die „fleischliche“, sexuelle Komponente der Liebe. Diese triebhafte Seite wird aber durch ein mond-

sichelförmiges, goldenes Schmuckstück umfasst und damit gleichsam gebändigt. Die Zweifarbigkeit des Mantels über dem Arm der Venus ist eine klare Anspielung auf Maria, die seit dem Mittelalter kanonisch mit einem Gewand/Mantel in diesen beiden Farben dargestellt wird und als Symbol für die reine, unbefleckte Liebe (und Bewahrerin der Ehe) stand.¹⁶

Die Schüler/innen können auf dieser Verständnisgrundlage zusammen mit den Texten von Horaz und Lukrez, nach dem oben geschilderten Schema der Anwendungsaufgaben auch die Figur der Venus erschließend bearbeiten. Sie sind aus Platzgründen, ebenso wie die Aufgabe zu Merkur (siehe Seite 21), hier nur unkommentiert aufgeführt.

¹⁵ Vgl. hierzu z. B. das Porträt der Giovanna Tornabuoni von Ghirlandaio, bei dem der Schmuck (in Ergänzung bzw. Erläuterung zu einem äußerst geschickt platzierten Martialzitat) die verschiedenen Tugenden der Abgebildeten plakativ hervorhebt.

¹⁶ Dabei steht die Farbe Rot (Farbe des „Fleisches“) für Maria als menschliches Wesen, das bei der Verkündigung von der unsterblichen Kraft Gottes (Farbe Blau) umfassen wurde und dennoch unbefleckt rein

(weißes Untergewand/Schleier) geblieben war.

Die drei Grazien

Pensum

Sie stehen gerade in den Uffizien und betrachten die *Primavera* von Botticelli. Da steht neben ihnen ein Tourist. Sie kommen ins Gespräch und der Herr meint: „Sieh mal, die drei jungen Frauen da links sind ja toll gemalt! Aber wer ist das eigentlich? Und was haben die mit dem Rest des Bildes zu tun? Gibt es da irgendeinen Zusammenhang?“

Geben Sie dem Touristen eine fundierte Antwort auf diese Fragen, indem Sie die kulturgeschichtlichen und mythologischen Hintergründe anhand des beigelegten Seneca-Textes sowie weiterer Materialien erarbeiten!

Instrumentarium



Die Drei Grazien

Seneca, de beneficiis 1, 3, 2–7 (gek.)

Quorum quae vis quaeve proprietas sit, dicam, **quare tres Gratiae et quare sorores sint, et quare manibus implexis, et quare ridentes et virgines solutaque ac perlucida veste. Alii quidem videri volunt unam esse, quae det beneficium, alteram, quae accipiat, tertiam quae reddat; alii tria beneficorum esse genera promerentium, reddentium, simul accipientium reddentiumque.** Sed utrumlibet ex istis iudica verum: quid ista nos scientia iuvat? Quid ille consertis manibus in se redeuntibus chorus?

Ob hoc, quia ordo beneficium per manus transeuntis nihilo minus ad dantem revertitur et totius speciem perdit, si usquam interruptus est, pulcherrimus, si cohaeret interim et vices servat. In eo est aliqua tamen maioris dignatio sicut promerentium. **Vultus hilari sunt, qualis ei solent esse, qui dant vel accipiunt beneficia; virgines, quia incorrupta sunt et sincera et omnibus sancta; in quibus nihil esse alligati decet nec adstricti: solutis itaque tunicis utuntur; perlucidis autem, quia beneficia conspici volunt.** Ergo et Mercurius una stat, non quia beneficia ratio commendat vel oratio, sed quia pictori ita visum est.

proprietas, -atis f.: Eigentümlichkeit, besondere Art – *implectere*, -plecto, -plexi, -plexum: ineinander (ver)flechten, verschlingen *perlucidus*, -a, -um: durchsichtig *beneficium*, -i n.: Wohltat – *promerere*: erwerben – *utrumlibet*: jedes (beliebige) von beiden *conserere*, -sero, -serui, -sertum: verbinden, aneinanderfügen *chorus*, -i m.: hier der Reigen – *interim* (Adv.): manchmal – *vices*: abwechselnd – *dignatio*, -onis f.: Würde – *hilarus*, -a, -um: heiter, fröhlich *sanctus*, -a, -um: hier mit Dativ: verehrungswürdig für – *alligatum*, -i n.: Gebundenes – *decet in quibus*: für sie gehört sich – *adstrictum*, -i n.: Erstarrtes *una* (Adv.): dabei daneben – *commendare*: empfehlen, raten zu

Adiumenta

- ① Übersetzen Sie den Text von Seneca! Konzentrieren Sie sich dabei v. a. auf die hervorgehobenen Textpartien!
- ② Arbeiten Sie die wesentlichen Attribute der drei Grazien aus dem Text heraus! Geben Sie an, weshalb die Grazien nach Seneca so dargestellt werden und überprüfen Sie, ob bzw. inwiefern Botticelli eine bildliche Umsetzung des Seneca-Textes vornimmt! Ziehen Sie dazu auch den Text von Leon Battista Alberti hinzu!
- ③ Übertragen Sie Ihre Ergebnisse auf die mögliche Bildaussage, die mit dieser Figurengruppe in der *Primavera* vermittelt werden soll!
- ④ Viele Kunsthistoriker interpretieren die Darstellung der drei Grazien auch als die symbolische Wiedergabe der drei Erscheinungsformen der Liebe. Arbeiten Sie anhand des Textes von F. Zöllner heraus, wie die Interpretation der drei Grazien dann in den Gesamtkontext des Bildes integriert werden kann!
- ⑤ Fassen Sie ihre Ergebnisse auf einem kurzen Thesenblatt zusammen und erstellen Sie gemeinsam ihre Antwort an den Touristen!

Leon Batista Alberti: De pictura 2, 45 (gek.)

Sane et capillorum et iubarum et ramorum et frondium et vestium motus in pictura expressi delectant. Ipse quidem capillos cupio omnes septem motus agere; etenim vertantur in gyrum nodum conantes atque undent in aera flammas imitantes, modoque sub aliis crinibus serpant, modo sese in has atque has partes attollant. Sintque item ramorum flexus et curvationes partim in sublime arcuati, partim inferius tracti, partim emineant, partim introcedant, partim ut funis torqueantur. Idque ipsum in plicis pannorum observetur, ut veluti trunco arboris rami in omnes partes emanent, sic ex plica succedant plicae utputa in suos ramos. In hisque idem quoque omnes motus expleantur, ut nullius panni extensio adsit, in qua non iidem fere omnes motus reperiantur. Sed sint motus omnes, quod saepius admoneo, moderati et faciles, gratiamque potius quam admirationem laboris exhibeant. Ex quo gratia illa aderit, ut quae corporum latera ventus feriat, quod panni vento ad corpus imprimantur, ea sub panni velamento prope nuda appareant. A reliquis vero lateribus panni vento agitati perapte in aera inundabunt. Sed in hac venti pulsione illud caveatur, ne ulli pannorum motus contra ventum surgant, neve nimium refracti, neve nimium porrecti sint. Haec igitur de motibus.

sane (Adv.): in der Tat – *capilli*, -orum m.: Haare – *iuba*, -ae f.: Mähne – *ramus*, -i m.: Zweig – *frons*, *frondis* f.: Laub – *vertari*: sich wenden, ringeln – *gyrus*, -i m.: Kreis, hier auch Locke – *nodus*, -i m.: Knoten – *undare*: wogen, wallen – *crines*, -ium m.: Haare – *serpere*: kriechen – *attollere*: sich aufrichten, erheben – *flexus*, -us m.: Biegung, Krümmung – *partim ... partim*: teils ... teils – *in sublime*: nach oben, in die Höhe – *arcuatus*, -a, -um: gebogen – *introcedere*: hier nach innen gehen – *funis*, -is m.: Seil – *plica pannorum*: Gewandfalte – *truncus arboris*: Baumstumpf – *utputa* (Adv.) wie z. B. – *pannus*, -i m.: Gewand, Stoff – *extensio*, -onis f.: Spannung – *potius quam*: mehr, eher als – *latus corporis*: Körperpartie – *ferire* (m. Akk.): treffen auf etw. – *imprimere*: hindrücken – *ea*: zu beziehen auf *quae ... latera* – *velamentum*, -i n.: Hülle, Schleier – *prope* (Adv.) gleichsam, fast – *perapte* (Adv.): sehr passend – *inundare* = *undare* – *pulsio*, -onis f.: Bewegung, Anstoß – *refringere*, -fringo, -fregi, -fractus: aufbrechen – *porrigere*, *porrigo*, *porrexi*, *porrectum*: ausbreiten, ausstrecken

Leon Batista Alberti: De pictura 3, 54

Quid tres illae iuenculae sorores, quibus Hesiodus imposuit nomina Egle, Euphronesis atque Thalia, quas pinxere implexis inter se manibus ridentes, soluta et perlucida veste ornatas, ex quibus liberalitatem demonstratam esse voluere, quod una sororum det, alia accipiat, tertia reddat beneficium; qui quidem gradus in omni perfecta liberalitate adesse debent. Vides quam huiusmodi inventa magnam artificii laudem comparent. Idcirco sic consulo poetis atque rhetoribus caeterisque doctis litterarum sese pictor studiosus familiarem atque benivolum dedat, nam ab eiusmodi eruditis ingeniis cum ornamenta accipiet optima, tum in his profecto inventionibus iuvabitur, quae in pictura non ultimam sibi laudem vendicent.



Die drei Grazien

Merkur

Pensum



Sie stehen gerade in den Uffizien und betrachten die *Primavera* von Botticelli. Da steht neben Ihnen ein Tourist. Sie kommen ins Gespräch, und er meint: „Sieh mal, der junge Mann da ganz links ist ja klasse! Aber wer könnte das sein und wieso stochert er da mit seinem Stöckchen in diesen Nebelwolken herum?“

Geben Sie dem Touristen eine fundierte Antwort auf diese Fragen, indem sie die kulturgeschichtlichen und mythologischen Hintergründe anhand des beigefügten Vergiltextes sowie weiterer Materialien erarbeiten!



Instrumentarium

Vergil, Aeneis, IV, 242ff.

tum virgam capit: hac animas ille evocat Orco
pallentis, alias sub Tartara tristia mittit,
dat somnos adimitque et lumina morte resignat.
illa fretus agit ventos et turbida tranat 245
nubila.

virga, -ae f.: Rute, Stab
Orcus, -i m.: der Orcus, die Unterwelt
pallens, -ntis: bleich, blass
Tartara, -orum n.: der Tartarus
(Ort der Strafe in der Unterwelt)
adimere: wegnehmen
lumina, -um n.: hier die Augen
resignare (m. Abl.): bezeichnen mit
fretus (m. Akk.): vertrauend auf
tranare: durchschwimmen
nubila, -um n.: Wolken

Fassen Sie die verschiedenen Interpretationen der Figur des Merkur im vorliegenden Text zusammen und diskutieren Sie, welche Sie am meisten überzeugt!

Geben Sie Ihre Entscheidung mit einer kurzen Begründung Ihren Mitschülern bekannt!

Zu den Interpretationen von Aby Warburg, Dieter Schwanitz siehe Frank Zöllner, Botticelli, S. 71ff

Adiumenta

- ① Beschreiben Sie die Figur ganz links im Bild und geben Sie an, anhand welcher Merkmale diese eindeutig als Darstellung des Gottes Merkur identifiziert werden kann!
- ② Übersetzen Sie die Textpassage aus Vergils Aeneis und fassen Sie diese inhaltlich zusammen! Finden Sie Gründe, weshalb diese Passage Botticelli zur Gestaltung der Figur des Merkur inspiriert haben könnte!
- ③ In der Wissenschaft werden die *venti et turbida nubila* meist als Winterwinde bzw. -nebel gedeutet. Stellen Sie einen Bezug zum Titel des Bildes von Botticelli her und erklären Sie damit die ungewöhnliche Geste Merkurs!
- ④ Betrachten Sie das Gewand und den Stab (*caduceus*) des Merkur! Vergleichen Sie die Gewandung mit der der Venus auf dem Bild! Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede stellen Sie fest? Finden Sie Gründe für diese Übereinstimmungen bzw. Abweichungen!
- ⑤ Fassen Sie ihre Ergebnisse auf einem kurzen Thesenblatt zusammen und verfassen Sie gemeinsam Ihre Antwort an die Touristin!



Eine weitere Bedeutungsebene: die „platonische“ Interpretation der Primavera

Indem die Schüler/innen sich nicht nur intensiv mit den lateinischen Texten, sondern auch mit der umfangreichen Symbolik des Bildes beschäftigt haben, konnten sie verschiedene, dem Gemälde immanente Bedeutungsebenen entdecken. Die Erarbeitung dieser weiteren – und auch philosophisch anspruchsvollsten – Bedeutungs- bzw. Interpretationsebene kann freilich mit interessierten Klassen oder v. a. auch mit Klassen mit Griechischkenntnissen problemlos durchgeführt werden und bildet somit gleichsam Abrundung wie Höhepunkt der Beschäftigung mit Botticellis *Primavera*. Textgrundlage dieses Interpretationsansatzes bildet einer der bedeutendsten philosophischen Texte Platons, die berühmte Rede der Diotima im Dialog *Symposion* (204c–212a). Um zu verstehen, weshalb gerade dieser Text zum Verständnis der *Primavera* beitragen soll, muss kurz die geistig-kulturelle Situation der Entstehungszeit (und des Entstehungsortes) der *Primavera* etwas näher beleuchtet werden.

Das geistige Umfeld von Lorenzo di Pierfrancesco, dem Auftraggeber des Gemäldes, war exquisit. Lorenzos Vormund, Lorenzo il Magnifico, legte sehr großen Wert auf die moderne Ausbildung seines Mündels, die höchsten Ansprüchen genügte. Dies konnte freilich im geistigen Klima des späten 15. Jahrhunderts in Florenz nur eine durch und durch vom gerade erblühten Renaissance-Humanismus durchdrungene sein. Und der junge Lorenzo machte sich prächtig: Als Beleg für diese Entwicklung sei die Einschätzung wiedergegeben, die Angelo Poliziano in einem Brief an Giorgio Antonio Vespucci über den 14-jährigen Lorenzo abgab:

*Cuius ipsa vel ingenii vel naturae bona non minus diligere quam admirari debemus, quippe qui omnes litterae tam Graecae quam Latinae, ceteraeque bonae artes in hoc homine solum elucere visae sunt.*¹⁷

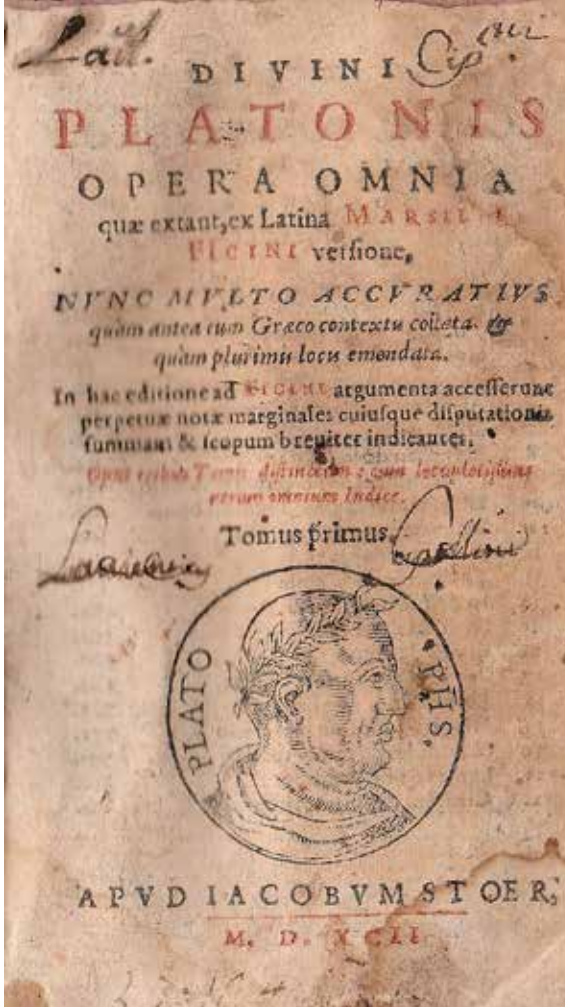
Neben Poliziano, bei dem Lorenzo ab 1480 studierte, übte aber auch sein anderer Lehrer, Marsilio Ficino, der Gründer der Platonischen Akademie, großen Einfluss auf den Jungen aus. So durfte er an den Treffen der Akademie in der Medici-Villa in Careggi teilnehmen und war bald

bestens mit dem Denken und den Werken Platons vertraut. Sicher dürften bei den Gesprächen zwischen Ficino und Lorenzo bzw. den Gesprächen in Careggi, an denen vereinzelt wohl auch Botticelli teilnahm, auch die neuesten Werke Ficanos besprochen worden sein. So hatte dieser im Jahr 1484 (also im Jahr nach der Hochzeit von Semiramide und Pierfrancesco) Platons *Symposion* im Rahmen der Gesamtausgabe seiner Platon-Übersetzungen ins Lateinische veröffentlicht und damit den Dialog einem breiteren Lesepublikum zugänglich gemacht. Außerdem verfasste er dazu einen lateinischen Kommentar (*Commentarium in convivium Platonis de amore*, gewöhnlich kurz *De amore* genannt), der ebenfalls 1484 gedruckt wurde. Dieses Werk war damals in den gebildeten Humanistenkreisen selbstverständlich Tagesgespräch und wurde dementsprechend intensiv diskutiert. In diesem Zusammenhang und auch hinsichtlich des engen zeitlichen Konnexes der Veröffentlichung von *de amore* und der Entstehung der *Primavera* liegt es nahe, Botticellis Werk auch unter dem Blickwinkel dieses Textes zu betrachten – passt er doch thematisch in geradezu idealer Weise zur Thematik eines Hochzeitsbildes.¹⁸ Dadurch würde eine weitere, philosophische Bedeutungsebene bei der Interpretation des Bildes entstehen, die dem Charakter der *Primavera* als eines komplexen allegorischen Gemäldes in jeder Hinsicht entspräche. War es doch in der Frührenaissance und später durchaus üblich, Bilder nicht nur in einem „eindimensionalen“ Sinne zu gestalten, sondern Bilder mit verschiedenen, sich überlagernden und ergänzenden Bedeutungsebenen zu schaffen. Dies regte die intellektuelle Unterhaltung über die Aussage bzw. die möglichen Deutungsmöglichkeiten des Bildes an und warf gleichzeitig ein glänzendes Licht auf den Bildungsstand und das intellektuelle Niveau des Auftraggebers. Zudem ergibt sich durch die gemalte Umsetzung der zentralen Aussagen des platonischen *Symposions* innerhalb der „tagesaktuellen“ historischen Situation und der Entstehung der *Primavera* eine gut nachvollziehbare Koinzidenz von äußerem und „innerem“ Anlass – kurz gesagt: Es bot sich für Botticelli einfach an, das brandneue Gedankengut in einem großen Gemälde umzusetzen.¹⁹

18 In der neueren Forschung (z. B. Bredekamp 1993, Zöllner, 1997 und 1998) wird die Entstehung der *Primavera* zeitlich nach Rückkehr Botticellis aus Rom Ende 1482 und 1485 angesetzt. Damit könnte das Bild auch nachträglich zu Lorenzos Hochzeit oder – sogar noch wahrscheinlicher – anlässlich der Geburt des ersten Sohnes 1485, gleichsam zur erfolgreichen „Erfüllung“ des Hochzeitsgelübdes durch die Geburt des Stammhalters entstanden sein.

19 Deshalb müssen sich die Theorie vom Hochzeits-

17 Zitiert bei Bredekamp, Horst: Sandro Botticelli, La Primavera. Florenz als Garten der Venus, Frankfurt a. M. 1993, S. 94 (= Anm. 69).



Ausgabe der lateinischen Übersetzung der Werke Platons durch Ficino, hier in einer Ausgabe von 1592

Selbstverständlich ist nun das platonische *Symposion* in seiner Ganzheit nicht als Vorbild oder Matrize für Botticellis *Primavera* zu verstehen. Betrachtet man aber die zentrale Stelle des Werkes, die Rede der Diotima (204c–212a), so ergeben sich deutliche Anhaltspunkte dafür, dass Botticelli (bzw. Lorenzo die Pierfrancesco als Auftraggeber) die zentralen Gedanken dieser Rede (und damit auch des platonischen Gedankenguts überhaupt) in seinem Bild umgesetzt hat.

Für eine Interpretation des Bildes unter diesem Gesichtspunkt ist es nötig, sich die wichtigsten Inhalte dieser Rede über den Eros bzw. den Erotiker zu vergegenwärt-

bild und einer von einer Darstellung des platonischen *Symposions* geprägten Interpretation nicht ausschließen, im Gegenteil: Beide Ebenen ergänzen sich! Neben der „vordergründigen“ Deutungsebene, die auf das aktuelle (familiäre) Geschehen Bezug nimmt, führt die *Primavera* den gebildeten Betrachter auf eine weitere, tiefere bzw. höhere philosophische Betrachtungsebene, ganz im Sinne des platonischen Denkens.

tigen: So strebt der vom Eros ergriffene Mensch letztlich nicht unbedingt und in erster Linie nach dem Schönen und Guten (und damit auch dem Wahren), sondern sieht sein Ziel in der schöpferischen Tätigkeit, dem Drang zum Zeugen und Hervorbringen im Schönen, und zwar im körperlichen, wie im seelischen Bereich (*ἔστι γὰρ τοῦτο τόκος ἐν καλῷ καὶ κατὰ τὸ σῶμα καὶ κατὰ τὴν ψυχὴν*, Plat. Sym. 206b). Diese Fähigkeit ist ebenso wie die Schönheit von göttlicher Art und strebt, da es offenbar ein Grundgesetz der Natur ist, nach Unsterblichkeit (Plat. Sym. 207a). Bei den Lebewesen lässt sich dies z. B. in der Fortpflanzung erkennen. Auslöser für das Verlangen nach Fortpflanzung ist dabei die äußerliche, körperliche Schönheit des anderen. Dies ist gleichsam der Auslöser für Diotima, ihre „Lehre“ vom Aufstieg zum Schönen bzw. ihre „Lehre“ von der rechten philosophischen Lenkung des erotischen Drangs zu entwickeln:

Durch die Begegnung mit der körperlichen Schönheit und der bewussten Wahrnehmung dieser Schönheit angeregt, beginnt der Liebende mit zunehmendem (Erwachsenen-)Alter allmählich auch die seelische Schönheit des Gegenübers wahrzunehmen und ihn hinsichtlich dieser Eigenschaften zu lieben (Plat. Sym. 209a).

Dies führt den Liebenden schließlich dazu, das Schöne nicht nur in Menschen, deren schönen Lebensweisen oder Einrichtungen zu sehen, sondern seinen Blick noch weiter auszurichten: Nun wird für ihn auch die Schönheit von Erkenntnissen, die letztlich auch die Schönheit der Künste, der Musik, der Malerei etc. beinhaltet, erkennbar. D. h. er entdeckt, dass die Schönheit im geistig-seelischen Bereich nicht an etwas Einzelnes gebunden ist, sondern das Allgemeine ist, das sich jeweils im Besonderen zeigt (Plat. Sym. 210c–e). Von dieser Erkenntnisstufe ist der letzte Schritt, nämlich der hin zur höchsten Stufe der Erkenntnis, eigentlich eine logische Konsequenz: der Erkenntnis der vollkommenen und unwandelbaren Schönheit schlechthin, der „Idee“ der Schönheit, die allen Erscheinungsformen des Schönen letztlich als deren Quelle zugrunde liegt (Plat. Sym. 211a–d). Diese Lehre der Diotima überzeugt auch Sokrates, der ihr bestätigt, dass Eros der beste Helfer des Menschen hin zur (philosophischen) Erkenntnis, zum absolut Schönen sei (Plat. Sym. 212b).

Betrachtet man nun Botticellis Bild vor dem Hintergrund der Rede der Diotima, „liest“ man das Bild komplett anders, versteht aber auch die Aussage dieser zusätzlichen Bedeutungsebene ganz neu. So

lassen sich die einzelnen Figuren(gruppen) der *Primavera* klar den einzelnen Stufen des Erkenntnisprozesses zuordnen, wie es die nebenstehende Abbildung deutlich macht: Ausgehend von der Zephyr-Chloris-Gruppe, die die triebhafte, unterste Stufe des Strebens der Liebe bzw. des Strebens nach dem Schönen darstellt, steigt der Betrachter mit der Figur der Flora in den Bereich der geistigen Liebe, die die Schönheit im Gegenüber des/der Geliebten erkennt, auf. Folgt man der Betrachtungsbewegung des Bildes von rechts nach links weiter, stößt man dann auf die zentrale Figur der Venus/Liebe. Sie ist bewusst nicht als nackte Liebesgöttin, sondern als *Venus pudica*, die auf die von der Triebhaftigkeit losgelöste und sublimierte Liebe hinweist, dargestellt. Mit der Geste ihrer rechten Hand weist sie auf die wirklich erstrebenswerten Bereiche der Liebe zum Schönen hin (der Blick zum Betrachter beinhaltet damit die Aufforderung, sich diesen höheren Stufen des Erkenntnisstrebens zuzuwenden). Unterstützt wird diese Geste durch den buchstäblich über allem schwebenden Amor/Eros als die eigentlich treibende Kraft des Geschehens. Mit der Gruppe der drei Grazien, die bereits seit der Antike als Inbegriff von Kunst und Schönheit galten, erreicht der Betrachter nun die nächsthöhere Erkenntnisstufe, der Hinwendung zum immateriell Schönen, bis er schließlich am (linken) Ende seines Betrachtungsweges angelangt ist und auf den „Flügeln des Geistes“ wie Merkur mit seinem Flügelhelm und den Flügelstiefeln die letzte und höchste Stufe der Erkenntnis erreicht hat. Dies wird durch den auf den Ideenhimmel bzw. die Idee des Wahren, Guten und Schönen hinweisenden Gott klar versinnbildlicht.²⁰

Besonders beeindruckend in diesem Zusammenhang ist nun, wie Botticelli die schwere Aufgabe, diese hochabstrakte Passage, die aber doch so ausgezeichnet zum real-historischen Hintergrund bzw. Umfeld des Bildes passt, konkret künstlerisch umsetzt. Denn so, wie dieser extrem komprimierte philosophische Text bei Platon geschildert wird, kann er eigentlich nicht adäquat bzw. nachvollziehbar visuell umgesetzt werden.²¹ Botticelli musste also

²⁰ Vor dem Hintergrund dieser platonischen Deutung des Gemäldes wird die bislang als weitgehend unverständlich geltende Geste des Merkur eigentlich erst wirklich nachvollziehbar. Stellte diese Figur die Interpreten des Bildes bisher vor das (letztlich unlösbare) Problem einer schlüssigen Erklärung dieser Figur bzw. ihrer Geste, so fügt sie sich nun harmonisch und schlüssig in das Gesamtbild der Konzeption der *Primavera* (auf dieser Bedeutungsebene) ein.

²¹ Dieses Problem stellte sich übrigens ca. 25 Jahre später auch Raffael, als er in der *Stanza della Segnatura* im Vatikan vor der Aufgabe stand, das abstrakte

auf eine Darstellungsweise zurückgreifen, die einerseits ästhetisch ansprechend sowie verständlich war und andererseits dem intellektuellen Anspruch der Auftraggeber gerecht wurde. Die geniale Lösung dieses anspruchsvollen Problems fand er eben in der allegorisch-symbolischen Wiedergabe der Inhalte durch die gewählten Personen(gruppen) in Form von mythologischen Einzeldarstellungen. Diese Figuren waren nicht nur für sein Vorhaben ideal geeignet, sondern hatten den großen Vorteil, dass sie durch antike Schriftsteller gleichsam „legitimiert“ bzw. autorisiert werden.²² Auf diese Weise gelingt es ihm, die eigentlich unvereinbar erscheinenden verschiedenen Bedeutungsebenen zu einem einzigen stimmigen Gesamtkonzept zusammenzuführen.

Selbstverständlich bedeutet die dargelegte „platonische“ Interpretation des Bildes nicht die nunmehr einzig mögliche Deutungsvariante des Bildes. Vielmehr sollte die bisherige Darstellung deutlich machen, dass es keine einfache bzw. letztgültige Deutung dieses hochkomplexen Bildes gibt. Vielmehr sind alle bisherigen Deutungen durchaus möglich. Letztlich sind sie alle, da sie auf guten Argumenten basieren, „richtig“ und werden dem Meisterwerk damit in jeder Hinsicht gerecht.²³

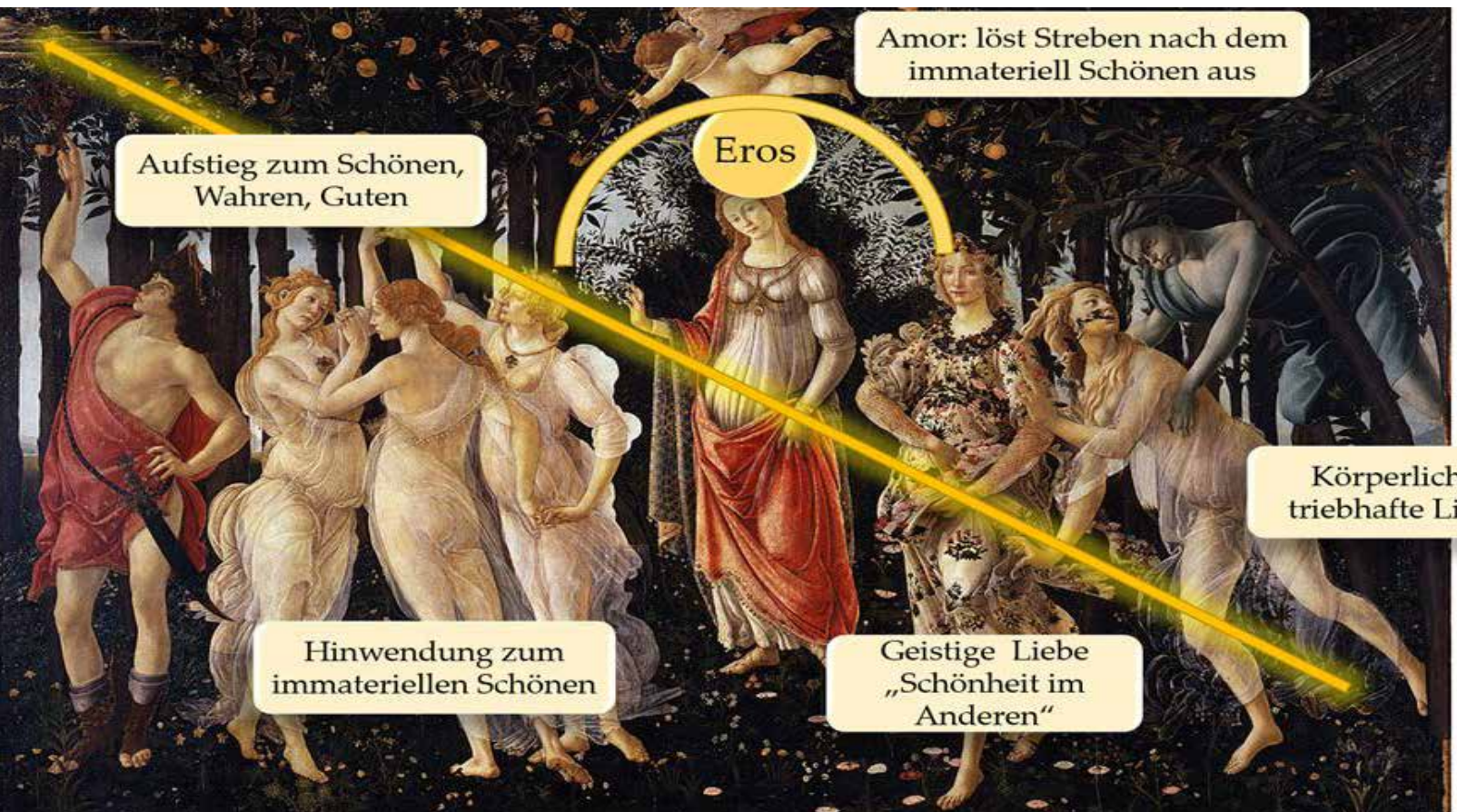
Fazit

Botticelli benutzt offensichtlich die vertraute und bekannte Darstellungsform der *sacra conversazione* und passt sie auf einen neuen, mit profanen Bildthemen gefüllten Inhalt an. Dabei stehen die

Phänomene der „Philosophie“ in einem einzigen Bild darzustellen. Raffael fand bekanntlich die geniale Lösung, die Philosophie nicht als Allegorie oder sonstwie geartetes abstraktes Wesen zu gestalten, sondern die Philosophie als die Versammlung ihrer wichtigsten Vertreter und damit unausgesprochen ihrer Thesen und Aussagen abzubilden. Dies verleiht der „Schule von Athen“, die übrigens wie die ganze *Stanza della Segnatura* auf das intellektuelle Programm des damals hoch angesehenen Neuplatonikers Egidio da Viterbo zurückgeht (auch er war Mitglied in der Florentiner Platonischen Akademie), aus kunst- wie geistesgeschichtlicher Sicht eine zusätzliche, wichtige Deutungsdimension.

²² Vgl. hierzu auch Ghirlandaios Porträt der Giovanna degli Albizzi/Tornabuoni, bei der durch die Einfügung eines Martializitats nicht nur die zentrale Aussage des Bildes (Preis der Dargestellten) unterstrichen, sondern diese Aussage auch durch die Autorität eines der großen antiken Schriftsteller abgesichert wird.

²³ Man kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass diese Vielschichtigkeit in der Deutung des Bildes bereits von Botticelli (und seinen Auftraggebern) so gewollt war. Gerade dies zeichnet ja auch ein großes Bild aus, dass es dem Betrachter nicht nur eine eindimensionale Sichtweise anbietet, sondern vielfache, sich z. T. auch durchdringende und ergänzende Interpretationsansätze zulässt, ja geradezu herausfordert.



Eine weitere Bedeutungsebene: die „platonische“ Interpretation der Primavera

einzelnen Figuren gleichsam wie Chiffren für eine bestimmte Aussageabsicht. Ähnlich wie in einer traditionellen *sacra conversazione* beispielsweise ein Heiliger Franziskus für gelebte christliche Armut und Nächstenliebe steht oder als Namenspatron des Auftraggebers in den Kreis der Heiligen aufgenommen wird, die Maria umgeben, werden Zephyr und Chloris/Flora, die drei Grazien und Merkur als Repräsentanten bestimmter Aspekte der Liebe um die zentrale Figur der Venus gruppiert, die damit als profanes bzw. allegorisches Pendant zu Maria in einer christlichen *sacra conversazione* fungiert.

Dabei dienen die lateinischen Texte als Ausgangspunkt und Verständnisgrundlage für die Aussagen der einzelnen Figuren. Durch die Kenntnis dieser Texte wird der gelehrte Betrachter also gleichsam auf die Spur zum Verständnis der Bildaussage jeder Figur/Gruppe gelenkt. So erkennt er z. B. aufgrund seiner Kenntnis der ovidischen Darstellung des Mythos um Zephyr und Chloris/Flora, dass hier der Aspekt der Fruchtbarkeit, der Möglichkeit der Zeugung von Nachkommenschaft, aber auch der dauerhaften, in der Ehe zu ihrer eigentlichen Bestimmung geführten Liebe – nach Überwindung anfänglicher „Startschwierigkeiten“ – zum Ausdruck

gebracht werden soll. Die drei Grazien können für Anmut und Schönheit, aber auch den Aspekt der geistigen Liebe stehen, wogegen Merkur wohl auf die transzendente, über die einzelne Liebesbeziehung hinausgehende Kraft der Liebe hinweist. Im Zentrum all dieser Gedanken steht Venus mit ihrem Sohn Amor/Eros, die als Regisseurin über das Geschehen im Bild waltet und, folgt man der platonischen Interpretation bzw. Bedeutungsebene des Bildes, als zentrale treibende Kraft auf dem Weg zur Erkenntnis des Wahren, Guten und Schönen agiert.

Dieser durch intensive Beschäftigung mit den lateinischen/griechischen Texten, der Bildanalyse und der Entschlüsselung der komplexen Bildsymbolik erreichte Erkenntnisvorgang – sei es nun, dass er sich auf die erste Bedeutungsebene der Figurengruppen, die zweite, symbolische, oder die dritte der bildlichen Umsetzung des platonischen Aufstiegs zur Erkenntnis des Schönen erstreckt – ist auch für Menschen des 21. Jahrhunderts – über ein halbes Jahrtausend nach der Erschaffung der *Primavera* – noch problemlos nachvollziehbar. Und wenn dies Schülerinnen und Schüler im Lateinunterricht am Gymnasium auf dem Wege des selbständi-

gen und entdeckenden Lernens erreichen können, ist dies für die jungen Menschen wie für das Unterrichtsfach Latein ein höchst wertvoller Gewinn, der dem Rang des Lateinischen als eines kulturellen und europäischen Schlüsselfachs auf geradezu vorbildliche Weise gerecht wird. ■

Die Literatur finden Sie unter folgendem QR-Code:



Die Druckvorlage für das Memory und eine kompakte Basisinformation zu Botticellis Primavera (siehe S. 25–27) finden Sie auch unter folgendem QR-Code:





Orangen
Orangenblätter sind immergrün. Daher sind sie ein Symbol für das Paradies. Zudem stehen sie für Reinheit und Keuschheit, verweisen daher auf die Ehe. Ferner sind sie in der Renaissance auch traditioneller Brautschmuck, da sie an die goldenen Äpfel der Hesperiden erinnern. Diese hatten die goldenen Früchte Zeus und Hera zu ihrer Hochzeit geschenkt. Auch Zeus schenkt im antiken Mythos Hera zur Hochzeit Orangenblüten. Außerdem erinnern die ballförmigen Orangen an die „palle“ aus dem Wappen der Medici.



Lorbeer
Die immergrünen, nie welkenden Blätter des Lorbeerbaums stehen als Symbol für Paradies und Ewigkeit. Zudem ist er durch seinen Namen eine klare Anspielung auf den Bräutigam Lorenzo di Pierfrancesco di Medici: Lorenzo > lat. Laurentius > laurus, -i f.: Lorbeer. Er ist damit der Symbolbaum des Bräutigams Lorenzo. Zudem galt er in der Antike als Baum des Apollo, des Gottes der Künste. In der Renaissance wurde er wegen seines schattigen Laubs, aber auch wegen seiner angeblichen Fähigkeit, Blitze abzuhalten, häufig in Gärten gepflanzt. Hier soll wohl symbolisch der Bräutigam Lorenzo „Blitze des Unheils“ von seiner Braut/Ehe abhalten.



Rosen
Die Rose war bereits in der Antike nicht nur die Blume der Venus/Aphrodite und der drei Grazien, sondern auch das Symbol für die Liebe und die Hochzeit. So wurden u. a. der Braut Rosenblätter übers Haupt gestreut. In Botticellis Primavera finden sich außerdem nur Rosenblüten oder ganze Rosen ohne Dornen. Das ist als Anspielung an die Antike zu verstehen, da dort Rosendornen als Symbol für Liebeskummer galten.



Anemone
Bereits in der Antike glaubte man, dass die Anemone (griech. *anemos* = Wind) ihre Blüten erst bei Westwind (Zephyrus!) öffne. Sie stand symbolisch für das schnelle „Auf- und Verblühen“ der Liebe.



Nelke
In der Antike unbekannt, wurde die Nelke im Mittelalter wohl aus Tunesien nach Europa importiert. Im Mittelalter gab es den Brauch, dass die Braut am Hochzeitstag eine Nelke in ihrem Gewand versteckte, die der Bräutigam suchen musste. Daher war die Nelke ein Symbol der Ehe und ehelichen Treue.



Kamille
Die Kamille steht wegen ihrer heilenden Wirkung für eine gesunde Mutterschaft/Geburt und Tugend. Gleichzeitig ist sie ein Symbol für Kraft und Bescheidenheit (schlichtes Aussehen, aber enorme Heilkraft).



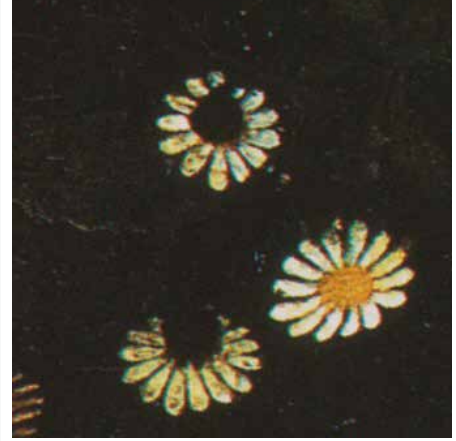
Erdbeere

Nach Ovid, met. 1,103f. ernährten sich die Menschen im Goldenen Zeitalter u. a. auch von Erdbeeren. Diese wurde in christlicher Zeit als „Paradiesesspeise“ umgedeutet. Da die Erdbeere im Frühling blüht, steht sie auch allgemein als Symbol für Blüte und Fruchtbarkeit. Die weißen Blüten weisen auf Unschuld, Reinheit und Demut hin.



Kornblume

Wegen ihrer blauen Farbe (Himmel!) galt sie als Blume des Paradieses, zugleich als Symbol für Gesundheit. Nach Plinius d. Ä. soll Herakles seinen Lehrer Chiron versehentlich mit einem in das Gift der Hydra getauchten Pfeil verletzt haben. Chiron habe sich durch einen speziellen Trank aus Kornblumen selbst geheilt; daher die heutige botanische Bezeichnung *Centaurea cyaneus*. Seit dem Mittelalter waren besonders Kornblumenkränze zur Hochzeit junger Mädchen beliebt. Die Kornblume steht zudem immer im Zusammenhang mit Reichtum. Die Fruchtbarkeitsgöttin Ceres trug Kornblumen im Haar. Ebenso ist sie ein Symbol für Reinheit und Treue (Ehe!).



Margerite

Margerita bedeutet im Italienischen die Perle. Im Mittelalter glaubte man, dass eine Perle entsteht, wenn eine Muschel vom Meeresgrund auftaucht und sich öffnet. Der erste Lichtstrahl, der durch einen Wassertropfen ins Innere der Muschel dringt, bewirke die Verwandlung des Tropfens in eine Perle. Aufgrund dieser Legende steht die Perle seit dem Mittelalter für Reinheit und Unschuld und wird sehr häufig als Symbol für die unbefleckte Empfängnis Mariens verwendet.



Jasmin

Der im Frühlingsmonat Mai blühende Jasmin galt wegen seines Duftes und wegen seiner Zartheit als Symbol der (göttlichen) Liebe. Die weiße Farbe seiner Blüten verwies symbolisch auf Reinheit und (eheliche) Keuschheit. Sie taucht daher des Öfteren auch bei Darstellungen der Jungfrau Maria auf.



Myrte

Ovid schildert, dass die eben aus dem Meer geborene Venus in einer Muschel an den Strand der Insel Kythera gespült wurde. Dort bedeckte sie ihre Blöße mit einem Myrtenzweig. Damit wurde die Myrte zum Symbol der Liebe und der Fruchtbarkeit. In der Antike trugen Braut und Bräutigam bei ihrer Hochzeit einen Myrtenkranz. In der Renaissance galt die immergrüne Myrte zudem als Zeichen der Treue und ewigen (und damit v. a. ehelichen) Liebe.



Veilchen

In der Antike erzählte man, Veilchen seien aus dem Blut des Attis entstanden, der sich aus Liebeskummer selbst entmannt hatte und gestorben war. Als seine Geliebte den toten Attis fand, nahm sie sich das Leben und auch aus ihrem Blut seien Veilchen entstanden. Daher galten Veilchen als Symbol unsterblicher Liebe. Im Mittelalter und in der Renaissance galten sie außerdem als Symbol für Demut und als Blume des Paradiesgartens.

Basisinformation zu Sandro Botticellis „Primavera“

Entstehung und Auftraggeber

Das Gemälde „*La Primavera*“ (der Frühling) von Alessandro di Mariano di Vanno Filipepi, genannt Sandro Botticelli (1444/45–1510) entsteht um das Jahr 1482 in Florenz.

Der Kunsthistoriker Giorgio Vasari gibt zwar an, dass die *Primavera* in einer der Landvillen der Familie Medici in Castello hing, neuere Untersuchungen haben aber ergeben, dass das Bild ein Hochzeitsgeschenk war: Die Inventarlisten der Familie Medici besagen eindeutig, dass das Bild anlässlich der Hochzeit von Lorenzo di Pierfrancesco di Medici, dem Spross einer jüngeren Seitenlinie der berühmten Florentiner Bankiersfamilie, mit Semiramide Appiani in Auftrag gegeben worden ist – und zwar vom berühmten Cousin des Bräutigams Lorenzo il Magnifico. Dieser versprach sich durch die Verbindung mit der alteingesessenen Familie der Appiani wichtige politische Vorteile. Schließlich zogen sich die Hochzeitsverhandlungen für den noch minderjährigen Bräutigam über drei Jahre hin, bis sich schließlich 1482 beide Familien einigen und 1483 die Hochzeit feiern konnten. Das Bild hing als sog. Lettuccio über dem Bett der Braut im Familienpalast an der Via Larga in Florenz.

Gleichzeitig war die Auftragserteilung auch ein Teil der mediceischen Kunstpolitik: wurde doch damit für alle deutlich signalisiert, welch hohen Stellen- und Repräsentationswert die Kunst für die Familie Medici hatte. Ganz Florenz sollte gezeigt werden, welches großartige Kunstmäzenatentum die Medici betrieben. Dabei war es auch von entscheidender Bedeutung,



Sandro Botticelli, Primavera, um 1482/87, Florenz (Uffizien)

dass die *Primavera* nicht als Einzelbild in Auftrag gegeben wurde, sondern als Teil eines drei ungewöhnlich großformatige Tafelbilder umfassenden Bildprogramms: zusätzlich bekam Botticelli nämlich auch noch den Auftrag, „*Die Geburt der Venus*“ und „*Minerva bändigt den Kentauren*“ anzufertigen – und damit einen der bedeutendsten (und bekanntesten) Tafelbildzyklus der Kunstgeschichte überhaupt zu schaffen.

Überhaupt ist die *Primavera* in jeder Hinsicht ein „großes“ Bild: mit seinen Maßen von 203 x 314 cm gilt es als das größte Tafelbild mythologischen Inhalts aus dem 15. Jahrhundert.

Wie die neuere Forschung herausgefunden hat, lassen sich zwar die meisten der dargestellten Figuren in der *Primavera* mit Kenntnissen der antiken Mythologie identifizieren. Wieso sie aber gerade so zusammengestellt sind und welches

Bildprogramm dahintersteckt bzw. welche Bildaussage der Florentiner Öffentlichkeit vermittelt werden sollte, lässt sich nur herausfinden, wenn man die dem Bild zugrundeliegenden lateinischen Texte kennt. Die Texte sind also der Schlüssel zum Verständnis der *Primavera* Botticellis.

Verzeichnis der zugrundeliegenden Texte:

Seneca, de beneficiis 1, 3, 2–7 (3 Grazien)

Lukrez: rer. nat.: 5, 737–40; 1, 18–23

(Frühling, Venus, Zephyr, Flora)

Leon Battista Alberti

De pictura: de statua (3 Grazien)

Ovid, Fasti: 5, 193–214

(Metamorphose Chloris > Flora)

Horaz, Oden 1, 30

(Venus, Amor Nymphen, Merkur)

Vergil, Aeneis: 4, 242–46

(Merkur)

Mortadella in Florenz

Latinitas florens – „florierendes“ Latein

Renate Glas

Als C. Julius Caesar 59. v. Chr. Florenz als römische Colonia im Arnotal errichtete, gab er ihr den Namen FLORENTIA, wie Flora als Göttin der Blumen und des Pflanzenwachstums auch genannt wurde. Flora war die Göttin alles Blühenden, somit auch der Jugend und des fröhlichen Lebensgenusses, selbst der „guten Hoffnung“ der Frauen, deren Symbol die Blüte ist. Die Göttin Flora hatte in Rom auch zwei Tempel, einen auf dem *Quirinal*, den anderen in der Nähe des *Circus Maximus*.

An ihrem Fest FLORALIA schmückte man die Wohnungen und sich selbst mit Blumen, die Frauen kleideten sich gegen die sonstige Gewohnheit in bunte Farben und Gesang, Tanz und Tafelfreuden füllten die Festzeit. Im lebenslustigen Rom durften auch eigene Spiele zu Ehren der Blumengöttin Flora nicht fehlen. Diese LUDI FLORALES fanden im Frühling statt und anstelle von wilden Raubtieren machte man Jagd auf Hasen und Rehe.

Der römische Dichter P. Ovidius Naso ruft daher in seinem Festkalender FLORA als Mutter der Blumen an (Fasti V, 183ff; Übersetzung Niklas Holzberg, leicht verändert):

*Mater, ades, florum, ludis celebranda iocosis:
distuleram partes mense priore tuas,
incipis Aprili, transis in tempora Maii:
alter te fugiens, cum venit, alter habet,
cum tua sint cedantque tibi confinia mensum,
convenit in laudes ille vel ille tuas.*

Mutter der Blumen, komm her! Ich verschob deinen Lobpreis im letzten Monat, doch jetzt woll'n wir dich feiern bei fröhlichem Spiel! Schon im April fängt dein Fest an und reicht in den Mai noch hinüber; Der hat dich dann, wenn er geht, dieser, sobald er erscheint. Monatsende und -anfang gehör'n und gehorchen dir; beide Monate passen somit gut für ein Loblied auf dich.

Ovid lässt Flora antworten:

*dum loquitur, vernas efflat ab ore rosas:
„Chloris eram, quae Flora vocor: corrupta Latino
nominis est nostri littera Graeca sono.“*

Frühlingsrosen enthaucht, während sie redet, ihr Mund:
„Chloris war ich, bin jetzt Flora: Der griechische Laut meines Namens wird im lateinischen Wort durch einen andren entstellt.“¹

¹ vgl. die Passagen aus Ovids Fasten S. 13f.



Ein schönes und sehr bekanntes Bild von FLORA ist das Gemälde „Primavera“ (s. S. 11) des italienischen Renaissancemalers Sandro Botticelli. Wir sehen den geflügelten Liebesgott Amor, seine Mutter, die Göttin der Schönheit und Liebe, Venus, Merkur, den Götterboten und die drei Grazien, die einen Reigen tanzen. Neben Venus sind Chloris, Flora und der Windgott Zephyr abgebildet. Sandro Botticelli hatte Ovids Fasten im Detail studiert, als er sein berühmtes Bild malte und dabei viele Verse, u. a. die oben zitierten, sehr genau bildlich umgesetzt. Im Beitrag von Michael Hotz finden sich weitere von Botticelli zitierte Verse Ovids.



John William Waterhouse, Flora und die Zephyre (1898)



Bartolomeo Veneto, Flora (16. Jh.)



Blick über Florenz vom Piazzale Michelangelo

Aber lassen wir FLORA weiter blühen: Bleiben wir in der Natur und bei den Blumen, so bezeichnen Fachleute Blumen mit wenigen Blüten als PAUCIFLORA, Blumen mit einer einzigen Blüte UNIFLORA und Blumen, die sich durch Üppigkeit beim Blühen auszeichnen, als FLORIBUNDA. Pflücken wir die Blüten ab, so wäre der Fachausdruck DEFLORIEREN, was aber auch dezent das Ende der Jungfräulichkeit umschreibt. Im Reich der Wirtschaft begegnen uns FLORIERENDE Unternehmen; FLORUIT bezeichnet die Hauptschaffenszeit eines Künstlers. Wir lesen FLORES, Stilblüten oder verwenden

den FLOSKELN, eigentlich kleine Blüten, sozusagen „Redeblütlein“ und bewundern ein FLORILEGIUM, eine Blütensammlung. Und nicht zu vergessen der bekannte Künstler Paul FLORA oder auch der Blumenmarkt, in dem man schöne Blumen, also BELLAFLORA, kaufen kann.

Von der Göttin Flora zu einer besonderen Pflanze: *Myrtus communis* – gemeine Myrte

Viele interessante Geschichten finden sich in der Antike rund um die Myrte. Im Mittelpunkt aller Geschichten steht die Göttin der Schönheit und Liebe, Venus bzw.

Aphrodite: *Myrtus est arbusucula*

Veneris subiecta tutelae (Probi commentarius zu Verg, georg. 1, 27). Der Myrtenstrauch ist dem Schutz der Venus anvertraut. Daher ist ein Tempel der Liebesgöttin ohne heiligen Myrtenbaum nicht denkbar.

Löcher in den Blättern

Hält man ein Blatt des Myrtenbaumes gegen das Licht, so bekommt man den Eindruck, als ob es von zahlreichen Nadelstichen durchlöchert sei. Der antike Schriftsteller Pausanias gibt uns folgende mythische Erklärung: Die unglückliche Phaedra habe ihre Wut gegen Aphrodite an den Myrtenblättern ausgelassen und diese Blätter mit ihrer Haarnadel durchstochen. Phaedra, die Gattin des



William-Adolphe Bouguereau, *Flora and Zephyr* (1875)



Myrte



Adoniströschen



Adonis, antiker Torso, restauriert vom flämischen Künstler François Duquesnoy (1597–1643)

Helden Theseus, hatte sich nämlich in ihren Stiefsohn Hippolytos verliebt; Hippolytos aber wollte von seiner Stiefmutter nichts wissen, und daran konnte natürlich nur Aphrodite schuld sein ... Heute wissen wir, dass es sich bei den Löchern in den Myrtenblättern um Drüsen handelt, die das ätherische Myrtenöl enthalten.

Verbotene Liebe

Zwei Geschichten erzählen, wie die Myrte ihren Namen bekam. Eine Geschichte hat mit Adonis, dem noch heute sprichwörtlich schönen Jüngling, zu tun. Adonis war der Sohn des Königs von Zypern und seiner Tochter Myrrha. Myrrha hatte sich in ihren Vater verliebt und mit Hilfe ihrer Amme gelang es ihr, das Lager des Vaters zu teilen. Als dieser den Frevel entdeckte, verfolgte er seine Tochter bis nach Arabien. Dort wurde sie aufgrund ihres Flehens in einen Myrrhenbaum oder Myrtenbaum verwandelt. Als sie schon ein Baum war, gebar sie Adonis, der von Nymphen aufgezogen wurde. Adonis wurde ein schöner junger Mann, so schön, dass sich sogar die Liebesgöttin Aphrodite für ihn interessierte. So zog die Göttin ihn in ihren Bann und sie verbrachten viel Zeit zusammen. Aphrodite war allerdings immer besorgt um Adonis, da er so sorglos und unvorsichtig zur Jagd ging. Sie warnte ihn mehrmals, doch Adonis wollte nicht hören. So trug es sich zu, dass Adonis wieder auf die Jagd ging und einem wütenden Wildschwein nicht mehr entkommen konnte. Er wurde tödlich verletzt und stürzte zu Boden. Als Aphrodite von dem Vorfall erfuhr, war sie zutiefst erschrocken und lenkte ihr Gespann sofort zu dem sterbenden Adonis. Als sie den Geliebten sterbend am Boden sah, sprang sie vom Wagen, raufte sich die Haare, riss ihr Kleid auf und schalt die Schicksalsgöttinnen. In großer Trauer

sprach sie (Ovid, met. X 725ff):

„... *luctus monumenta manebunt semper, Adoni, mei. ... At cruor in florem mutabitur.*“ ...
... *Sic fata cruorem nectare odorato sparsit.* ...

„Oh Adonis, die Denkmäler meiner Trauer werden immer andauern. Aber dein Blut wird in eine Blume verwandelt werden.“
So sprach sie und besprengt das Blut mit duftendem Nektar.

Wer ist die Bessere?

In der zweiten namensgebenden Geschichte tötete die Göttin Athene eine attische Nymphe namens Myrsine, die sich angemaßt hatte, mit der stolzen Göttin um Kampfesmut und Geschicklichkeit zu wetteifern. Doch beim Anblick der toten Nymphe wurde Athene von Trauer und Reue ergriffen. Aus Myrsines Leib ließ sie die Myrte sprießen, und die Tränen der Göttin machten deren Blätter immergrün.

Liebeszauber

Weil die Bräute einen Brautkranz aus Myrten tragen, spricht man von einer „grünen“ Hochzeit. In der Antike schmückte sich nicht nur die Braut mit einem Myrtenkranz, sondern auch der Bräutigam. Er trug einen Myrtenzweig in der Hand. Mit dem 16. Jahrhundert wurde das Tragen eines Myrtenkranzes auch in Deutschland Sitte. Vermutlich wurde dadurch die Myrte als Zimmerpflanze beliebt, denn es war Brauch, aus dem Brautkranz einen Zweig zu bewurzeln und ihn dann behutsam zu umsorgen.

Die enge Verbindung der Myrte und der Liebesgöttin macht sie auch zu einem wirksamen Bestandteil für Liebeszauber. Trägt man die Myrte in einem Zauberbeutel, soll sie die Liebe zwischen zwei Menschen festigen. Wenn man es durch die Blume sagen will und eine Myrte schenkt, bedeutet das: Venus und Amor werden dich bald mit dem Brautkranz umwinden. Kurioserweise war die Liebespflanze Myrte nicht bei allen Frauen beliebt. So sollen die sittenstrengen Matronen, die verheirateten Römerinnen, die Myrte als Symbol für sinnliche Liebe nicht allzu gerne gesehen haben.

Interessanterweise war seit der Zeit Karls des Großen in Europa lange Zeit Rosmarin als Hochzeitsblume verbreitet, der als Sinnbild der Liebe und Treue galt. Rosmarin war „das“ Hochzeitskraut, bis es dann wieder durch die Myrte abgelöst wurde. Als Liebeskraut sollte ein blühender Rosmarinzweig denjenigen, der damit berührt wurde, verliebt machen und bald heiraten lassen. Ein Mann, den Rosmar-



Rosmarin

induft „kalt“ ließ, stand in dem Ruf, nicht zu echter Liebe für eine Frau fähig zu sein. Auch Rosmarin, was wortwörtlich übersetzt „Meertau“ bedeutet, war der Aphrodite heilig.

Schutz

Myrtenkränze waren aber in der Antike nicht nur als Brautkränze beliebt. Kränze („*coronae*“) wurden gerne als Dekoration des Gelages bzw. der Trinkgelage verwendet. Sie bei Tageslicht in der Öffentlichkeit zu tragen, galt als anstößig, aber sie symbolisierten Lebensfreude, Ungezwungenheit, Ausgelassenheit, und trotz allem auch das Wahre der Würde. Die Kränze wurden aus Efeu und Myrte geflochten. Man trug sie auf dem Kopf und hoffte, dass sie einen vor den unerwünschten Folgen des exzessiven Weingenußes schützen würden.

Triumph

Bekannt sind Lorbeerkränze, die der triumphierende Imperator trug, wenn er in Rom einzog. Unterwarf ein Feldherr ein Volk nicht mit Waffen, sondern durch die Kunst der überzeugenden Rede und Unterhandlung unter die Schutzmacht der Römer, so war das der kleine Triumph, „*Ovatio*“. Der siegreiche Feldherr zog nicht mit dem Blut sühnenden Lorbeer ein, sondern mit einem Myrtenkranz um die Schläfe und in der Hand; nicht die Tuba, sondern Flöten erklangen; er fuhr nicht auf dem triumphalen Viergespann, sondern saß auf einem Pferd oder ging überhaupt zu Fuß. Die Flöte und die Myrte symbolisieren den Frieden, weil Venus die größte Feindin von

Krieg und Gewalt unter den Göttern war. Der Universalgelehrte der Antike, Plinius der Ältere, überliefert, dass Postumius Tubertus der erste Triumphator dieser Art war (Plinius 15, 38):

Quoniam rem leviter sine cruore gesserat, myrto Veneris Victricis coronatus incessit. Weil er die Angelegenheit leicht und ohne Blutvergießen ausgeführt hatte, schritt er bekränzt mit der Myrte der Venus Victrix einher.

Duft

Durch ihren frischen, zarten und süß-krautigen Duft war die Myrte auch als Duftstoff sehr beliebt. Gute Gerüche gehörten zum guten Ton, doch sollte nicht übertrieben werden.

So behauptet der Komödiendichter Plautus (Mostellaria 273):

quia ecastor mulier recte olet, ubi nihil olet. Weil eine Frau, beim Kastor, dann gut riecht, wenn sie nach nichts riecht.

Auch der Philosoph und Erzieher des Kaisers Nero, Seneca, meint (ep. 108, 46): *optimus odor in corpore est nullus.* Der beste Körpergeruch ist keiner.

Der boshafte Epigrammdichter Martial unterstellt einem Herrn Postumus, nicht wirklich ein Mann zu sein (Martial II 12): *Esse quid hoc dicam quod olent tua basia murrum*

quodque tibi est numquam non alienus odor?

hoc mihi suspectum est, quod oles bene, Postume, semper:

Postume, non bene olet, qui bene semper olet.

Was soll ich dazu sagen, dass deine Küsse nach Myrrhe riechen und dass du ständig einen fremdartigen Duft um dich hast?

Verdächtig ist mir, dass du, Postumus, immer gut riechst:

Der riecht nicht gut, Postumus, der immer gut riecht.

Beliebt

Bei Hochzeiten in Griechenland war es auch Sitte, beim Hochzeitsmahl einen Myrtenzweig reih um die Klinen herumgehen zu lassen, und wer an der Reihe war, trug Sprichwörter, Kluges oder Erotisches vor.

In der Antike waren die Beeren der Myrte beliebt. Sie wurden als feines Gewürz geschätzt, und der Komödiendichter Aristophanes behauptet,



Beeren der Myrte

et, dass sie von Frauen und Mädchen besonders gern gegessen würden.

Myrtatella

Indirekt essen wir heute noch gerne mit Myrte gewürzte Wurst. Vor der Verwendung des doch sehr teuren Pfeffers wurden Myrtenbeeren verwendet. Der Naturwissenschaftler Plinius der Ältere berichtet von einer mit Myrte gewürzten Wurst, *murtatum farcimen*, mit dem Namen Myrtatella, und das ist nichts anders als unsere heutige Mortadella.

Genossen an einem lauschigen Sommerabend in einer Florentiner Bar: Herz, was willst Du mehr? Maximal noch una bicchiere di vino rosso und eine Ausgabe der Metamorphosen Ovids ... ■



Mortadella di Bologna mit Pistazien

Nox Latina quinta

Quid faciam? Carpe noctem!

Elias Ledermann

Wenn man um 18.30 Uhr in der U2 in Richtung „Schottentor Universität“ sitzt und hört, wie eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern eifrigst über PPA und PPP diskutiert, dann weiß man: Heute ist ein besonderer Abend, ja eine ganz besondere Nacht: Heute ist die *Nox Latina*.

So geschehen in Wien, am 26. April 2019, als die lange Nacht der lateinischen Sprache und der Antike zum fünften Mal stattfand.

Viele derartige Gruppen konnte man in den Stunden dieser mittlerweile legendären Veranstaltung beobachten, wie sie im „Bermudadreieck der klassischen Sprachen“ (zwischen dem Gymnasium „Schottenbastei“, dem Schottengymnasium und dem Gymnasium „Wasagasse“, zwischen Juridicum und der Universität Wien) umherschwärmten: Sie waren auf der Suche nach der Magie der Klassischen Sprachen und sie ließen sich an besonderen Orten von besonderen Veranstaltungen verzauern.

Bereits um 18:00 Uhr trafen einander etwa zwanzig Interessierte bei der Wiener Ruprechtskirche, wo sie von der Wiener Stadtarchäologin Ingeborg Gaisbauer

zum Thema „Von den Römern bis ins 12. Jahrhundert – das Werden Wiens“ durch die Stadt geführt wurden. In unnachahmlicher Weise brachte sie der Gruppe die römischen Fundamente und die Entwicklung eines römischen Legionslagers am mittleren Donaulimes zu einer aufstrebenden Stadt im Mittelalter näher.

Wir begannen unseren Rundgang im „lateinischen Bermudadreieck“ in der Freyung, wo sich im Schottenhof das altherwürdige Schottengymnasium erhebt, eine Schule, die eng mit den Klassischen Sprachen verbunden ist.

Im sehr gut besuchten Festsaal startete um 19.00 Uhr eine Filmproduktion des Gymnasiums „Albertgasse“ zum Parisurteil, die einen völlig neuen Blick auf die Interpretation dieser Episode aus dem Epischen Zyklus bietet¹. Anschließend eröffnete Frau Abteilungsleiterin HR Mag. Gabriele Dangl als Vertreterin der Bildungsdirektion Wien die *Nox Latina Quinta*. In ihrer Ansprache ging sie auf die großen Veränderungen im Lateinunterricht in den letzten Dezentennien ein, lobte die Fachkollegenschaft für ihr großes Engagement und hob die zufriedenstellenden Anmeldezahlen in den Klassischen Sprachen hervor, die sich auch auf diese Änderungen zurückführen ließen.

Um 19.30 Uhr führten Schüler/innen des Gymnasiums „Gottschalkgasse“ ein aus dem Lateinunterricht heraus entstandenes, selbst geschriebenes Theaterstück „Jason und Medea. Habgier, Liebe, Mord.“ auf. Gerade die Aktualität der Themen Liebe, Dankbarkeit und Verrat in zwischenmenschlichen Beziehungen führten allen vor Augen, warum dieser seit dem 8. Jh. v. Chr. nachweisbare Mythos bis zum heutigen Tag in unzähligen Theater- und Filmproduktionen vorkommt.

Währenddessen wurden einer interessierten Gruppe lateinische Inschriften in der Schottenkirche präsentiert. Die an die Theatervorführung folgende Pause konnte vom geneigten Publikum zum Besuch der Workshops genutzt werden. Dabei wurden lateinische Epigramme präsentiert, lateinische Lieder gesungen und das

Haar vieler Besucherinnen nach römischer Mode zurechtgemacht. „*Forma viros neglecta decet*“ (Ov. ars 1, 510) könnte einem angesichts des Fehlens eines solchen Angebots für die männlichen Besucher einfallen. Eine musikalische Lesung zu Ovids Metamorphosen, eine Präsentation ausgewählter Szenen aus der wirkmächtigen Tragödie „Antigone“ und „Capilli“, eine lateinische Variante des Musicals „Hair“ zeugen von der großen Vielfalt an Veranstaltungen im Schottengymnasium.

Auch das Juridicum stand ganz im Zeichen des Altertums. Naturgemäß lag der Focus bei den dortigen Veranstaltungen mehr auf antikem Recht. Vorträge drehten sich um Romulus und Remus als Findelkinder und die rechtliche Perspektive auf Ehe und Ehescheidungen.

In unmittelbarer Nachbarschaft dazu, gleich gegenüber, liegt das Realgymnasium „Schottenbastei“, in dem wir unseren Rundgang fortsetzen wollen. Um 19.00 Uhr begann dort das lateinische Kasperltheater, aufgeführt von der Albertus-Magnus-Schule. Obwohl die Vorführung in lateinischer Sprache erfolgte, kamen auch die des Lateins weniger Kundigen durch deutsche Zusammenfassungen nicht zu kurz.

Kurz darauf erfolgten akustische und olfaktorische Höhepunkte in Gestalt eines römischen Kochkurses und eines Gesangsworkshops, die zahlreiche Schüler/innen in die Schottenbastei zu locken vermochten. Kurzfilmproduktionen zu Ovids *ars amatoria* und „Romas Next Topmodel“ mit lateinischen Werbeeinschaltungen und Nachrichtensendungen ließen die Zuseher schmünzeln.

Um ein bleibendes Andenken an die *Nox Latina Quinta 2019* zu haben, gab es hier noch die Möglichkeit, sich einen Button mit dem offiziellen Veranstaltungslogo zu stanzen oder einen Lorbeerkranz zu basteln und sich damit krönen zu lassen. Besonderer Beliebtheit erfreute sich die Kahoot-Spielhölle. Die Schüler/innen konnten auf spielerische Weise ihr angesammeltes Wissen überprüfen und erweitern, Kolleginnen und Kollegen konnten sich durch dieses im Unterricht beliebte Instrumentarium Anregungen für ihre eigene Unterrichtstätigkeit holen.



Mrs. „Nox Latina“ Annick Danner

¹ Unter folgendem Link kann der Film „Das Parisurteil“ auf youtube angeschaut werden: <https://www.youtube.com/watch?v=yp8rt4ADFQ8>



Peter Klien: „Satura tota mea est.“



Lateinischer Fernsehabend

Durch eine Ausstellung über die Geschichte und Entwicklung der lateinischen Sprache erhellt, zogen wir weiter in den neunten Bezirk, wo sich in der Wasagasse unser nächster Standort befand. Die Schule, die u. a. vom berühmten österreichischen Literaten Friedrich Torberg besucht worden war, bot viele verschiedene Höhepunkte.

„*Quid faciam? – Carpe diem!*“², eine lateinische Bearbeitung des Charthits „Eine ins Leben“ von Franz-Joseph Grobauer, sowie viele weitere lateinische Varianten bekannter Lieder ertönten ab 19.00 Uhr im Stiegenaufgang des Schulgebäudes und luden zum Mitsingen im Rahmen des Workshops *Latinitas sonans* ein. Eine Griechischgruppe des Albertus-Magnus-Gymnasiums präsentierte daran anschließend ihr „Homer-Karaoke“. Szenen aus dem Hollywood-Blockbuster „Troja“ (2004) wurden mit Originalpassagen aus Homers Ilias, gelesen von Schülerinnen und Schülern, verknüpft und einem gräcophilien Publikum präsentiert.

Bei der Quiz-Station „Griechisch für Europäer“ konnte man sich einen Eindruck davon verschaffen, dass Griechisch die Grundlage Europas bildet.

Beim Betreten des Obergeschoßes konnte man viele verduzt schauende Nachtschwärmer erblicken, die glaubten, in die Antike zurückversetzt worden zu sein, zumal es dort von Legionären, Römerinnen in Tuniken und Senatoren in Togen nur so

wimmelte. Dafür zeichneten sich Schüler/innen des BG Klosterneuburg verantwortlich, die ihre selbst produzierten Gewänder vorführten und eine Photo-Station betreuten.

Vor dem Eingang zum Festsaal konnte römische Bekleidung in Miniaturform an Barbie und Ken im Zuge der Ausstellung „Barbara antiqua“ betrachtet werden.

Schüler/innen des Gymnasiums „Heustadelgasse“ zeigten die Rezeption des Lateinischen in Harry Potters Zaubersprüchen, während Lehrende des Instituts für Numismatik den Anwesenden die wichtigsten Kenntnisse der Münzprägung beibrachten. Hier war auch das Prägen einer eigenen Nox-Latina-Münze möglich, das viele Interessierte gerne annahmen. König Kroisos hätte die an diesem Abend geprägten Münzen wohl zu gerne sein Eigen genannt.

Gestärkt vom Buffet und ausgerüstet mit den bei einem Workshop gebastelten Wachstafeln durchquerten wir nun den Votivpark. Wieder im ersten Bezirk angelangt, betraten wir das Hauptgebäude der Universität und suchten das Institut für Klassische Philologie, Mittel- und Neulatein auf. Auf Quintilians Spuren (cf. Quint. inst. 10, 1, 93) wandelnd behauptete der Willkommen-Österreich-Satire-Reporter Peter Klien: „*Satura tota mea est*“, und gab einen kurzen Überblick über die Satire bei Römern und Griechen, ehe er auf sein eigenes auf antiken Wurzeln fußendes *Œuvre* zu sprechen kam. Anhand seines dargebotenen Video-Materials, in dem er verschiedene Politiker durch den Kakao zog, vermittelte er dem Publikum einen

Eindruck, warum zuweilen über ihn gesagt wird, gegen ihn sei Armin Wolf ein kuscheliger Hofberichterstatter³.

Lehrende und Studierende brachten anschließend Senecas Tragödie „Die Trojanerinnen. Oder: Zeitloses Kriegsleid.“ auf die Bühne und stellten das Leid der trojanischen Frauen, das diesen nach dem Ende des Trojanischen Krieges widerfuhr, szenisch dar. Schmerzhaft wurde einem bewusst, dass dieses Drama aufgrund des in den Medien ständig präsenten Themas Krieg nichts an Aktualität eingebüßt hat. Den bibliophilen Besuchern wurde zudem die Möglichkeit geboten, bei einem Bücherflohmarkt den einen oder anderen Klassiker zu moderaten Preisen erstehen zu können.

Durch die eben erworbenen Bücher beglückt und erhellt von den satirischen und tragischen Beiträgen, kehrten wir an den Ausgangsort zurück und wollten herausfinden, ob sich über Geschmack wirklich streiten lasse. Diese Umkehrung eines antiken Sprichwortes wollten die Gastgeber im Schottenkeller vermitteln, zu welchem Zweck sie mit einer großen Menge an Köstlichkeiten und erlesenen Weinen aufwarteten. Dies lockte Besucher/innen verschiedener Veranstaltungen und Präsentationen dieses Abends, Darsteller/innen sowie Kolleginnen und Kollegen an, die mit einem guten Tropfen auf die gelungene *Nox Latina Quinta 2019* anstießen und sich bereits auf die sechste Neuauflage der langen Nacht der lateinischen Sprache und Antike im Jahr 2020 freuten. ■

² Unter folgendem Link kann „*Quid faciam? Carpe diem!*“ gesungen von Franz-Joseph Grobauer angeschaut werden: <https://www.facebook.com/franzjoseph.grobauer/videos/2098098520238062/?t=5>

³ vgl. <https://www.peterklien.at/reporter-ohne-grenzen> (9.5.2019)

Nox Latina – prima!

Martina Meysel

Heuer gab es am 26. April eine sensationelle Premiere: Das Mary-Ward-Privatgymnasium St. Pölten schloss sich dem eigentlich österreichweit geplanten Eventum der „Lateinischen Nacht“ an – und blieb damit außerhalb der Bundeshauptstadt einzigartig.

Den circa 140 Gästen, allen voran HR Univ.-Doz. Dr. Friedrich Lošek von der Bildungsdirektion sowie dem Leiter der Begabtenförderung, Mag. Alfred Nussbaumer, wurde ein Programm gemäß dem Motto *Variatio delectat* geboten: Den Weg zum Festsaal wiesen römische discipuli und Mercurius persönlich, von Amors Pfeilen getroffen passierte man die Büßer der Unterwelt – die vergeblich Wasser schöpfenden Danaïden, den Stein wälzenden Sisyphus, den darbenden Tantalus.

Der lateinischen Begrüßung inklusive Simultan-Übersetzung folgte das von der Schülerin Viktoria Küttner verfasste Theaterstück „Zeitreise durch Ovids Metamorphosen“, überaus launig gespielt. Lieder von *Anates sunt mihi* über den „Ausreden-Rap“ für vergessene Latein-HÜs bis hin zur rockigen Deklination von *qui, quae, quod* begeisterten das Publikum ebenso wie das Erproben römischer Spiele oder die Ausstellung *animalia Latina*, die u. a. mit Memory-Karten Latein als immer noch lebende Fachsprache vermittelte.

Beim Philosophen-Rätsel gab es eine Gelegenheit, auch in die Welt der antiken Griechen einzutauchen. Vollends als Römer und Römerin konnten sich alle fühlen, die beim opulenten Buffet *ab ovo usque ad mala* gustierten. Nach den Original-Rezepten des römischen Feinschmeckers Apicius gab es Most- und Opferbrötchen sowie Braten mit Honig *exempli gratia*. Besonders Mutige kosteten sogar Liquamen als Würzsoße. Die großartige Stimmung und viele positive Rückmeldungen motivieren in jeder Hinsicht.

Gratias agimus – sowohl an die zahlreichen Besucher als auch besonders an das Lateiner/innen-Team des Mary-Ward-Privatgymnasiums St. Pölten. ■



Latinitas viva

Am 28.12.2018 erreichte uns folgendes Schreiben von Prof. Dr. Wilfried Stroh:

Valahfridus Petro praesidi suo s.

Ad Amicos linguae Latinae debitos XXV euronos transtuli. Sed num huius linguae amici sint, dubitare cogor. Nam Cursor certe uester Teutonico aut Austriaco sermone currit, unde uix mica Latina emicat. Malus praeco est qui eam rem, cuius praeconia facit, contemnere uidetur. Saltem unus aut alter e uobis erit, qui ea lingua quam tantopere amat, aliquam sententiam fabricare possit. Ceterum studia uestra, ut probanda sunt, proba. Bene ualete anno proximo.

Als Beilage – kurz nach Weihnachten – folgende bemerkenswerte Distichen:

D. Nicolai querela

Quantus eram Divus Nicolaus episcopus olim

alto sceptro omnes exsuperansque mitra!

Impia nunc misero misere nocuit Coca Cola

eripiens sceptrum decutiensque mitram.

In Natalicium Dominum ausa est uertere Sanctum:

A pereat fato iam Coca Cola malo!

Valahfridus convertit die VI m. Dec.

MMXVIII

Klage von St. Nikolaus

Welch ein gewaltiger Mann war ich, der heilige Niklas!

Trug auch Mitra und Stab, wie es dem Bischof gebührt.

Doch böse setzte mir zu Coca Cola, die frevelnde Marke,

nahm mir die Mitra hinweg, riss mir den Stab aus der Hand.

Weihnachtsmann schimpft man mich nun, die Heiligkeit ist mir genommen.

Sei auf ewige Zeit, o Coca Cola, verflucht!

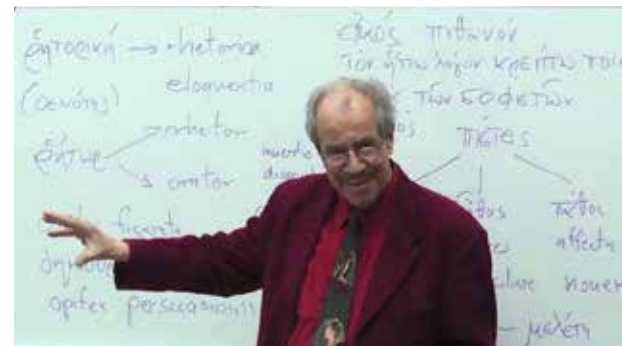
Das veranlasst uns, ab sofort jeweils einen neulateinischen Text abzdrukken. Hiermit sei der Anfang gemacht mit der **Rede „Laudata Latina“ des Thomas Lindner Salisburgensis**¹:

¹ Lateinische Laudatio anlässlich des Wiener Landesbewerbs der Fremdsprachenolympiade Latein – Griechisch, Festsaal des Wirtschaftsförderungsinstituts, Wien, 24. März 1999. Erstpublikation: *Notitiae Austriacae* 223/224 (1999), S. 13–14.

Nostris diebus cum educatio humanistica in gymnasiis necnon in universitate successim minoris fiat momenti, cum factiones quaedam quam primum potuerint linguas classicas de curriculo gymnasiali exturbare velint, ab communi temporis spiritu abhorrere, immo omnino morosus atque fatuus videar, si nostrae linguae usum creatiuum propagare coner vel meis carminibus in Olympiade tractatis vel oratione hac laudatoria. Eo loco mihi non est in animo argumenta pro vel contra gymnasium humanisticum plus aequo prolata iterare et redintegrare – sive eo ipso mens et ratio puerilis ad logicam abstractionem perducitur seu comprehensiva personae formatio impetratur. Immo potius mihi in oratiuncula mea Latinitatis usus hodiernus, Latinitatis efficacitas moderna erunt cordi.

Ut historia unius cuiusque sermonis diachronice documentati manifesto patefacit eundem mutatione omnium partium grammaticae affici – sermo communicatione fungitur variabili, communicatio novis rebus decursu temporum emergentibus adaptanda mutatur – sic illa cognitio, quae mihi videtur praecipuae auctoritatis esse, ad Latinitatem quoque nobis est applicanda. Propterea novae structurae, nova vocabula prioribus magis magisque idonea possunt evolvi. Si denique modificationibus et Mediolatinae et Neolatinae aetatis innovativitate productis nostram linguam Latinam caute educamus attamen exemplo classico adhaerentes neque destruentes, facultatem communicandi colloquendique sermonibus modernis parem habemus convenienter adaptatam atque innovatam.

Quae cum ita sint, nobis longe diversa genera stilistica demonstrata flexibilitate necnon actualitate erunt pertractanda; principiis supra propositis etiam subtiliore methodo adaugebimus possibilitates. Quam recte dicit – proh dolor! recens mortuus – Iosephus IJsewijn Lovaniensis in oratione sua inaugurali Octavi Conventus Academiae Latinitati Fovendae: «Quodsi omnes una stare possemus in provehenda re Latina, ubicumque de ea agatur, firmiores multo essemus et efficaciores; maius haberemus ... pondus civile et sociale»! Imprimis vos iuniores, qui participes adestis huiusce certaminis, quibus labore et eruditione assidua vim



Wilfried Stroh

atque fructum Antiquitatis necnon et Neolatinitatis melius cognoscere licuit, impigra sollicitudine, socordia minima conisi rei nostrae excolendae denuo indulgeri pulcherrime testamini.

Ut hunc limericum, quem per occasionem huius Olympiadis composui, recitem²:

*Latinitas nostra non tacet
Nec, ut dicitur, mortua iacet,
Sed viva constabit
Et semper durabit
Et omnibus iterum placet.*

Linktipps zur Latinitas viva:

Hebdomada Papae. Notitiae vaticanae latine redditae.
<https://www.vaticannews.va/it/podcast.html> (Eingabe des Suchbegriffs „Hebdomada“)

Wilfried Stroh liest das 4. Buch der Äneis Vergils
<https://www.youtube.com> (Eingabe der Suchbegriffe „Vergil Stroh“)

Latinitium
<https://www.latinitium.com/?lang=la>
Tuo Marte Latine discere potes.
Symbolae, auditiones, spectacula Latinitii auxilio esse possunt. Nomen da sodalicio Latinitii ut alia consilia, nuntios, subsidia didascalica accipias ...

Beatus Helvetius Salodurensis
<http://beatushelveticus.blogspot.com/>
Die lateinischsprachige Seite bietet viele interessante Informationen, darunter auch einen Überblick über weitere Paginae ad Latinitatem vivam spectantes. ■

² [N.B. *Lyra Latina*, carmen LXIII*. Rhythmicae, non metricae scandendi sunt versus]

Wer es mit Liebe nicht schafft, schafft es auch mit Strenge nicht

Erwin Rauscher

Wir wissen viel, aber wir brauchen es nicht. Mascha, die Mittlere, wird das in den Drei Schwestern resignierend sagen – morgen abends wieder, im Burgtheater. Und sich wie die beiden anderen nach Moskau sehnen – dem Rom Anton Tschechows, der Stadt der Freiheit, der Selbstbestimmung, der Bildung. So ist Latein: Theater von gestern, Antriebslosigkeit der ewig Gestrigen, Paradigma einer verbleichenden Intelligenzija im Anbruch einer neuen Zeit am Ende der Geschichte.

Olympische Spiele, Olympiade? Ist gestern! *Citius, altius, fortius*, dabei sein ist alles, gewinnen tut nur einer. Heute? Muss jede und jeder gewinnen: New games! Wozu besondere Fähigkeiten, um erfolgreich zu sein? Wellness, nicht Fairness. Allen Beteiligten gute Laune erzeugen – das ist guter Unterricht. Wikipedia, nicht Stowasser. Was uns entlastet, brauchen wir. Nicht, was uns bildet. An einer angesehenen Privatschule in England musste man das Schulmotto ändern – es hatte gelautet: „*Ich sehe, ich höre, ich lerne*“. Dumm nur, dass es auf Latein eingemeißelt war – da hieß es: „*Audio, video, disco*“. Für Jacob Burckhardt sollte uns das Studium der Geschichte nicht klüger machen für ein nächstes Mal, sondern weise für immer. Wozu aber, wenn man bei Armin Assingers Millionenshow nur einmal antreten darf?

Warum Antike lernen – als ein *inneres Geländer* von Hannah Arendt benannt – aber im Zeitalter von Lift, Rolltreppen und Drohnen? Pisa misst Daten, keinen Kanon. Bildung ist Konditionierung für die Berufe mit der geringsten Arbeitslosigkeit. Der Antike konnte man Gewissenschärfung, Standortbestimmung und Richtungsweisung abgewinnen – aber wozu? Wozu Gewissenschärfung? ... Es gibt die Politik. Wozu Standortbestimmung? ... Jeder hat ein Navi. Wozu Richtungsweisung? ... Es geht nur nach vorne. Man kann nicht rückwärts in die Zukunft gehen. Nur wer das Gestern kennt, versteht das Heute? Auf www.heute.at kann ich sogar einen Test machen, wer für mich der richtige Bundespräsident ist.

Überall, wo die Namen Cäsar, Gajus, Trajan, Vergil, sagt Paul Valery, *überall, wo die Namen Moses und Paulus, überall, wo die Namen Aristoteles, Plato, Euklid*

Bedeutung und Ansehen haben, dort ist Europa! Aber wer ist Paul Valery? Ich kenne nur Paul Kimberger!

Wir brauchen die *Neue Schule* ohne Angst – Lernen muss endlich Spaß machen: Unterricht, des is' a Hetz. Und wer was suacht, der findt's im Netz. Das Gegenteil wusste übrigens schon Goethe ... in den *Zahmen Xenien* dichtet er: *Du musst als Knabe leiden / Daß Dich die Schule tüchtig rekt. / Die alten Sprachen sind die Scheiden, / darin das Messer des Geistes steckt.*

Latein also war lange genug ein Paukfach, diene der Auslese. Seien wir ehrlich: Was ist wichtiger – das Lied von der Glocke zu rezitieren oder zu wissen, wie man Steuern spart? Altgriechisch oder Business-Englisch? Was ich verwenden kann, ist nützlich, ist, was ich anwenden kann. Dazu noch Sozialkunde, das bringt der Gesellschaft Vorteile. Und Sport lüftet den Kopf.

Sinn für Ästhetik? Gestern! Heute brauchen wir Soft Skills. Der Zweck heiligt die (Neue) Mittel(Schule). Und dem Zweck, der alle Mittel heiligt, ist nichts heilig. Aber er heiligt auch manche Mittellosgigkeit. Und nicht selten wird er umso mehr geheiligt, je verdorbener die Mittel sind. *Über Rosen lässt sich dichten, in die Äpfel muss man beißen.* Wieder Goethe. *Nur vom Nutzen wird die Welt regiert.* Schiller. Brauchen, um zu besitzen. Nicht lernen, um zu wissen. Rauscher. Wenn etwas nützlich ist, hört es eben auf, schön zu sein.

Die Löcher sind das Wichtigste am Sieb. Wem nützt es? *Cui bono?* ... Cicero. *Wo ich nütze, ist mein Vaterland!* Das ist nicht Strache, sondern Goethe. *Auch die Wespen erzeugen Honig.* Tertullian: *Faciunt favos et vespae.*

Sie plagen sich und Ihre Schüler/innen im Schloss Drosendorf, im Talentezentrum, mit Erasmus von Rotterdam. Aber wer bitte kennt Schloss Drosendorf? Heutzutage geht es um Kompetenzen, nicht um Inhalte: Julie Lythcott-Haims, ihres Zeichens Dekanin an der Stanford University, hat mit „*How to raise an adult*“ einen Welt-Bestseller geschrieben. Darin nennt sie acht Dinge, die ein Maturant,

ein 18-Jähriger heute können sollte: Er muss in der Lage sein, sich mit anderen zu unterhalten. Er muss sich orientieren können. Er muss im Haushalt mitarbeiten können. Er muss Geld verdienen und seine Finanzen verwalten können. Usw. Und schließlich muss er in der Lage sein, zwischenmenschliche Probleme zu lösen. Pädagogisch zugespitzt: Er braucht *Selbstkompetenz!* Alfred Schirlbauer hat das – in seinem *Ultimativen Wörterbuch der Pädagogik – die Fähigkeit ... und ... den volitionalen Moment* benannt, *sich täglich selber die Zähne zu putzen, in die Arbeit zu gehen (wenn man eine hat) und am Abend rechtzeitig schlafen zu gehen.* Der in der Schweiz lebende deutsche Altphilologe Klaus Bartels, den Sie wohl besser kennen als ich, hat in einer Kolumne auf die Frage nach der Herkunft des Kompetenzbegriffs ironisch geantwortet: *Auf die Frage, was die Kinder lernen sollten, antwortete Aristipp: „Kompetenzen“.* Er spricht von der *Kompetenzkompetenz* und meint, um über den Kompetenzbegriff wirklich kompetent zu sein, müsse man ihn in seiner umfassenden Bedeutung aus dem Lateinischen verstehen lernen. Und Sie kennen ja alle die kritisch-polemische, in Wirklichkeit aber fast resignierende Formel des deutschen Philosophen Odo Marquard von der *Inkompetenzkompensationskompetenz.*

Im gegenwärtigen gesellschaftlichen Regietheater gilt weit über die *Drei Schwestern* hinaus: Wir brauchen viel, aber wir wissen es nicht! Gebrauchen statt Wissen. Ebenso nicht mehr: Wissen oder Glauben – auch das war gestern. Aufklärung? *Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt, u. s. w., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen.* Das ist Kant! Heute ist Aufklärung sexuell gefragt. Aber die Jugendlichen sind längst abgeklärt, ehe sie aufgeklärt werden. Aufklärung ist militärisch wichtig: Mit Drohnen dröhnen, nicht mit Vokabeln stöhnen.

Konrad Paul Liessmann hat am Wochenende im *Standard* ein Essay geschrieben – wie einen Nachruf – und dabei eingestanden, dass das schon 1783 erkannt worden ist ... er zitiert ein bekanntes Gedicht aus

jener Zeit: *Ein Affe steckt' einst einen Hain / Von Zedern Nachts in Brand, / Und freute sich dann ungemein, / Als er's so helle fand. / „Kommt Brüder, seht, was ich vermag; / Ich, – ich verwandle Nacht in Tag!“ // Die Brüder kamen groß und klein, / Bewunderten den Glanz / Und alle fingen an zu schrein: / Hoch lebe Bruder Hans! / „Hans Affe ist des Nachruhms werth, / Er hat die Gegend aufgeklärt.“*

Wer also will heute noch erleuchten, wo sich medial nur erhellt, was man in Brand steckt? Längst haben sich das Lernen und das Studieren gewandelt: Von den Bibliotheken zu den Datenbanken. Von Auerbachs Keller zu Social Media. Von der Freiheit der Privilegierten zum Privilegium der Freien. Von Humboldt nach Bologna. Vom Inskribieren an der Nationaluniversität im Industriezeitalter zum Studieren 3.0 an der Global University.

An der Wand im Foyer der Zeppelin-University in Friedrichshafen liest man den Satz: *„Die Welt ist undiszipliniert. Wir auch.“* Die Aufklärung, sagt man, habe der Freiheit und der Demokratie den Weg bereitet und damit die Moderne ermöglicht. Vor allem aber hat sie dafür gesorgt, dass es heute zu viele Menschen gibt, die schon zu wissen glauben und zu wenige, die noch zu glauben wissen: Wer dem Glaubensreinheitsgebot der Theologischen Hochschule in St. Pölten folgen will, der sieht sich heute konfrontiert mit fanatischem Glauben der anderen Art: Der Umweltschützer glaubt an die Bionahrung. Der Immergrüne an sozialen Frieden durch grenzenlose Nachbarschaftshilfe. Der CEO glaubt blind an die Kapitalanhäufung und verbringt seine Freizeit mit Höhlenmeditation. Der erfolgreiche Unternehmer glaubt an den ewigen Fortschritt und erholt sich beim Reiki. Der Chemiker glaubt an das Reich des Kohlenstoffs. Der Astrophysiker an ferne Galaxien. Der Psychoanalytiker glaubt ans Unbewusste. Der Esoteriker vergöttert seine spirituelle Energie. Der altbackene Linke glaubt noch immer an die Revolution. Die bläuliche Rechte glaubt an Österreich und an die Kernfamilie. Der Neo-Liberale – der Neo ohne s – glaubt noch immer an die Freiheit.

Die Tragödie des Menschen besteht nicht darin, dass er im Grunde immer weniger über den Sinn des eigenen Lebens weiß, sondern dass ihn das immer weniger beunruhigt – so hat Vaclav Havel diese Ersatzreligionen beschrieben.

Mein Zwischenruf ist eine Warnung: Denis Diderot, dem französischen Philosophen der Aufklärung, verdanken wir



Jean-Léon Gérôme, Phryne vor dem Areopag, 1861, Kunsthalle Hamburg

einen Begriff, der als *Diderot-Effekt* zum wissenschaftlichen Repertoire gehört. Er hat ein winziges Essay geschrieben, das den seltsamen Titel trägt: *Gründe, meinem alten Hausrock nachzutruern, oder: Eine Warnung an alle, die mehr Geschmack als Geld haben*. Diderot beschreibt seinen Kummer, der darin begründet ist, seinen verschlissenen, aber liebgewordenen Hausrock, der mit den vielen Tintenflecken die Arbeit des Literaten bezeugt, gegen einen neuen getauscht zu haben. In der Folge sieht er sich gezwungen, auch seine Umgebung dem neuen Kleidungsstück anzupassen und alle Wohnungseinrichtungsgegenstände zu erneuern.

Meine kleine Warnung besteht darin, in der scheinbaren Dialektik von Nützlichkeit oder Sinn, von IT oder Latein, von Fachchinesisch oder Altgriechisch, dem Entzweckten, dem Inutilen, dem Nutzlosen, in eine Begründungsfalle zu rutschen – nach dem Motto: Das lateinische Wortmaterial stellt eine unverzichtbare Basis für die subtile Kommunikation in den europäischen Sprachen bereit.

Oder: Man versteht nicht nur die eigene Sprache besser, man lernt auch moderne Fremdsprachen leichter, wenn man eine solide Grundlage in den alten Sprachen hat. Das klingt dann so ähnlich wie: Frühzeitige Musikerziehung sei gut für den Mathematikunterricht. Oder: Kunstunterricht stabilisiert die Psyche. usw.

Daran ist natürlich vieles richtig. Aber mein kleiner Hinweis nach 12 Minuten Zynismus besteht darin, dass wir zwar zurecht unsere Schüler/innen lehren, nicht nur den Inhalten zu folgen, sondern auch

nach den Gründen zu fragen. Aber nicht alles lässt sich begründen. Nicht alles braucht einen Grund: Als ein Vater seinen Sohn zu Aristipp in die Schule schicken will, fordert dieser 500 Drachmen Honorar. *Aber für so viel Geld, empört sich der Vater, kann ich mir doch gleich einen Sklaven kaufen. Kauf dir einen, gibt Aristipp zurück, dann hast du gleich zwei.*

Latein, Griechisch, die Antike – wir brauchen, wir können sie nicht begründen. Sie sind einfach schön. Das Schöne braucht und kann man nicht immer nur begründen. Es ist evident. Wer Mozart hört, Botticelli sieht, Platon lernt – also doch *audio, video, disco* – der bekommt eine Ahnung davon, was Schönheit ist. Aus Begegnen wird Erkennen. Sie kennen vielleicht das vom Franzosen Jean-Léon Gérôme gemalte Bild der *Phryne vor dem Areopag*: Als die so berühmte Hetäre wegen Gotteslästerung vor Gericht gebracht wird, als ihr Verteidiger plädiert, wer so schön sei, könne nicht schuldig sein, und ihr zum Beweis die Kleider vom Leib reißt, wird sie freigesprochen. Was (also) nur gefällig ist, ändert sich. Was schön ist, bleibt. Das Gefällige begehrt man. Das Schöne wird geliebt.

Aber bevor Sie jetzt meinem Zwischenruf mit einem Ordnungsruf begegnen, beende ich ihn rasch – wieder mit Tschchow: *Wer es mit Liebe nicht schafft, schafft es auch mit Strenge nicht.*¹ ■

¹ Festvortrag von Univ.-Prof. DDR. Erwin Rauscher, Rektor der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich am 22.4.2016 bei der Preisverleihung der Bundesolympiade Latein und Griechisch in Schloss Drosendorf in Niederösterreich.

31. Bundesolympiade Latein und Griechisch: Jetzt ist die Antike

8. bis 12. April 2019 in Kärnten (Cap Wörth/Klagenfurt)

Constanze Chrstos

Zum vierten Mal fand vom 8. bis 12. April 2019 das alljährliche *Certamen Olympicum Latinum Graecumque* in Kärnten statt. Zahlreich strömten Schülerinnen und Schüler aus den neun Bundesländern und Südtirol herbei und versammelten sich in Cap Wörth bei Velden am Wörthersee, um sich unter dem Motto „Jetzt ist die Antike“ *inter pares* der Beschäftigung mit den klassischen Sprachen zu widmen.

Das Thema bot viel Raum zur Interpretation. Was bedeuten die Themen der Antike für die Gegenwart? Was hat das *ibi et tunc* mit dem *hic et nunc* zu tun? Was verbindet uns mit den Freuden und Sorgen der antiken Autoren, welchen Bezug haben ihre Texte zu uns, den Leserinnen und Lesern im Jahre 2019? Wann greift ein Text durch Raum und Zeit hindurch und berührt uns? Welche Urfragen und Urkonflikte der Menschheit stellen sich uns heute wie damals? Das Vorbereitungsskriptum zeigte sich dementsprechend vielfältig, je nachdem, wie der Leitsatz von den Mitwirkenden aufgefasst wurde. Die lateinische Textsammlung bestand aus Passagen vieler klassischer Autoren (v. a. Seneca, Ovid, Vergil, Cicero), aber auch einiger Zeitgenossen (G. Alesius, Nuntii Latini, Papst Franziskus) zu den Themen Zugehörigkeit und Heimat (losigkeit), Lifestyle, Lebensfreude, Medizin, Recht, Politik bis hin zu geflügelten Worten und deren literarischer Herkunft. Das griechische Konvolut hatte die Betrachtung des Men-

schen aus der Endo- und Exoperspektive zum Schwerpunkt, nüchtern (Thukydides) und augenzwinkernd-todernst (Lukian, Charon), in Form eines Schönheitswettbewerbs zwischen einer Griechin und einer Perserin (Chariton), den Fragen nachgehend, was den Menschen zum Menschen macht (Isokrates), was der Mensch wissen kann und darf (Platons Schriftkritik im *Phaidros*, Apollonios Rhodios' *Argonautika*) und wie man wider das „System“ ein mitfühlender Mensch bleiben kann (Sophokles, *Philoktet*).

Variatio delectat. So abwechslungsreich wie das Skriptum war auch das Rahmenprogramm. Das Gastgeberland Kärnten präsentierte sich von seiner besten Seite, auch wenn die Wettergötter es nicht immer gut mit uns meinten. Zwar legten so manche Schülerinnen und Schüler in den *Exercitationes et Lectiones* so großen Eifer an den Tag, dass sie kaum von den (teils mit Wörthersee-Blick ausgestatteten) Studienräumen wegzubringen waren, doch selbst die *studiosissimi* freuten sich auf das vielfältige und kurzweilige Programm.

Am Dienstag wurde unter professioneller archäologischer Führung das Zollfeld erkundet. Am Prunnerkreuz wurden eingemauerte „Römersteine“ gedeutet und entziffert, die Arena in Virunum durfte durch den unterirdischen Gang betreten werden und der rekonstruierte Nemesistempel mit den eindrucksvollen Weihereliefs wurde eigens für uns zur Besichtigung geöffnet. Im Anschluss zeigte sich uns die Domkirche Maria Saal in ihrer ganzen Pracht als „archäologisches Freilichtmuseum“ mit ihren römischen Steindenkmälern an der Außenfassade. Besonders hervorgehoben wurden das Relief mit der Schleifung des Hektor durch Achilles, die berühmte Kutsche, die *Lupa* und der Kantharos über dem Portal. Ein kleiner Spaziergang durch St. Veit und eine *cena* aus Kärntner Kasnudeln rundeten den Abend ab.



Am Mittwoch wurde nach den vormittäglichen Arbeitseinheiten eine Schifffahrt auf der MS Santa Lucia unternommen. Zeus war gnädig und so schifften wir unter freiem Himmel über den Wörthersee bis zur Halbinsel Maria Wörth und wieder zurück. Nach einer weiteren *Lectio* wurde der Abend vor den Klausuren durch ein besonderes Highlight abgeschlossen. Kabarettist Wolfgang Wiener konnte für einen Exklusivtritt in Cap Wörth gewonnen werden und präsentierte sein Programm mit dem Titel „Kraut und Ruam“, das er nach Absprache mit Experten und in Rücksicht auf sein gebildetes Publikum als „*satura lanx*“ eher denn als „*herba et beta*“ vorstellte. Mit einer höchst unterhaltsamen Mischung aus Wortspielen und Musikkabarett riss er das Publikum mit und nahm die Anspannung vor der am nächsten Tag stattfindenden Klausur.

Die Aufregung vor dem Agon war am Donnerstag dennoch wieder deutlich spürbar. Zwei Stunden lang feilten die 45 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an ihren Klausurtexten. Das Motiv der *Variatio* zog sich auch hier durch: Die Lateiner/innen der Langform stellten sich einem Seneca-Brief an Lucilius, in dem er sich mit der Einstellung zum Tod beschäftigt (Seneca, *epistulae morales* 61 gek.), diejenigen der Kurzform einer Legende aus dem mittellateinischen Pilgerführer *Mirabilia Urbis Romae*, wie die Kirche *Santa Maria in Aracoeli* zu ihrem Namen kam (*Mirabilia Urbis Romae* 11 gek.) und die Griechinnen und Griechen einem Philostratos-Text über den Umgang mit Reichtum am Beispiel des Herodes Atticus (Philostratos, *vitae sophistarum* 2,1 gek.).

Als Belohnung nach getaner Arbeit erwartete die Schülerinnen und Schüler ein Kulturprogramm in Klagenfurt. Die Stadtführung inkludierte neben einem historischen Umriss den Wörtherseemandlbrunnen, den legendären Lindwurm, den Kiki-Kogelnik-Brunnen, das Landhaus mit



Beim Kulturprogramm in Maria Saal

dem Wappensaal und dem Fürstenstein und St. Egid mit dem bemerkenswerten *Letzten Abendmahl* von Prof. Ernst Fuchs. Im Anschluss stand Minimundus zur selbständigen Erkundung offen.

Am Freitag, 12. April, fand die Siegerehrung in Klagenfurt statt. Im Spiegelsaal der Kärntner Landesregierung wurden unter Anwesenheit von Vertretern aus Politik und Geistlichkeit die Besten der Besten prämiert. Die Teilnehmer/innen an der Bundesolympiade leuchteten mit ihren einheitlichen „Jetzt ist Antike“-T-Shirts im Saal mit einem kräftigen Rot hervor. Begrüßt wurden wir vom Chor und der Band des BG Tanzenberg mit einem freudigen „Salvete, χαίρετε, welcome!“ und von Harald Triebnig, der die Siegerehrung moderierte. Landeshauptmann-Stellvertreterin Dr. Beate Prettner hielt eine herzliche Ansprache über die Bedeutung der klassischen Sprachen in der heutigen Welt.

Interessante Einblicke in den gegenwärtigen Kulturbetrieb erhielten wir beim von Astrid Eder geführten Gespräch mit den Gründern von „Theater Wolkenflug“, Ute Liepold und Bernd Liepold-Mosser, die Theater an außergewöhnliche Orte wie die Arena Virunum oder den Archäologischen Park Magdalensberg verlegen und immer wieder antike Dramen inszenieren (aktuell Euripides' *Die Troerinnen*). SchülerInnen des BG Tanzenberg boten anschließend unter dem Titel *HOMO DEUS* eine fulminante szenische Collage mit Texten aus drei Jahrtausenden dar (Leitung: Astrid Eder). Für gute Stimmung sorgten wiederum Chor und Band des BG Tanzenberg mit *Mà τὸν Δία* (altgriechische Version des Abba-Hits „Mamma Mia“) und einem lateinischen Pop-Song-Medley. Höhepunkt der Feier war selbstverständlich die Ehrung der Preisträger.

Die Sieger/innen der 31. Bundesolympiade sind:

Latein Langform (6jährig)

1. Susanne Pflügl – Bischöfliches Gymnasium Petrinum Linz – OÖ
2. Laura Fink – Bundesgymnasium Gleisdorf – STMK
3. Csilla Tragner – Sir Karl Popper-Schule – Wien

Latein Kurzform (4jährig)

1. 1. Carla Weigl – Bundesgymnasium Amstetten – NÖ
2. Elisabeth Fromhund – Stiftsgymnasium Melk – NÖ
3. Julia Kikel – Bundesrealgymnasium Villach St. Martin – KTN



Die Preisträgerinnen der 31. Bundesolympiade

Griechisch

1. Enes Kozanli – Albertus Magnus Gymnasium – Wien
2. Leonie Opitz – Bundesgymnasium Zwettl – NÖ
3. Claudia Grillenberger – Akademisches Gymnasium Graz – STMK

Alle Teilnehmer/innen erhielten neben dem T-Shirt ein Buchgeschenk und eine Urkunde, die drei Besten ihrer Kategorie bekamen ein weiteres Buch sowie Preisgeld und einen goldenen Kranz. Darüber hinaus nahmen alle unsere Olympionikinnen und Olympioniken die gemeinsamen Erlebnisse und den Austausch mit Gleichaltrigen mit ähnlichen Interessen, die Erfahrung von Förderung ihrer Begabung und Begeisterung unter Gleichgesinnten und so manche neue Freundschaft mit nach Hause. Ermöglicht wurde dieses besondere Erlebnis durch die herzliche Gastfreundschaft und unermüdliche Sorge, die Rund-um-die-Uhr-Betreuung und perfekte Planung des Organisationsteams. Unser herzlichster Dank sei daher Astrid Eder, Romy Schmid, Harald Triebnig, Ursula Schöffmann und Roland Schöffmann ausgesprochen, die uns immer freundlich und gelassen bei Sonnenschein wie Re-

genschauer durch die Woche manövriert haben. Für die aufwendige Erstellung der Skripten und Prüfungsklausuren, die zahlreiche Unterstützung bei der Korrektur sowie orts- und fachkundige Begleitung auf den Ausflügen sei ihnen und allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen der ARGE Latein & Griechisch Kärnten Dank gesagt. Die Verlässlichkeit und Umsicht unserer Gastgeber fand auch in der von Koll. Viktor Streicher verfassten Ode auf unsere Kärntner *amici* Niederschlag:

*En navis referet per mare nos novum
fluctuum. Quid agamus celerem imbrium
flantem turbinem et inter
– heus! – certamina capti, quos*

*textus difficiles perniciem ultimam
usquequaque adigunt? Fidimus integris
per quae subrigimur tum
semper consiliis ami-*

*corum quis iterum iamque iterum curae,
ne quid obtigerit hospitibus mali:
sic Carinthia fida
praestat nobis Olympica.*

(Viktor Streicher, 2019) ■



Gruppenfoto auf der Santa Lucia

Mitgeschöpfe auf der Werteskala?

Plinius maior über Tiere und den Menschen

Sonja Schreiner

Prolog¹

Als Plinius der Ältere (*Plinius maior*) im Hochsommer 79 n. Chr. starb, hinterließ er der staunenden Nachwelt eine Fülle unterschiedlichster Schriften – neben seiner hauptberuflichen Tätigkeit als Flottenadmiral, als *praefectus classis Misensis*, eine (nicht nur nach heutigen Maßstäben) fast übermenschliche Leistung.² Erhalten ist ‚nur‘ die *Naturalis historia*, ein Naturkundewerk von nicht weniger als 37 Büchern, wobei Buch 1 zur Gänze von einem überdimensionierten, jedoch sehr hilfreichen und methodisch fortschrittlichen Inhaltsverzeichnis eingenommen wird. Plinius‘ Aussagen über alle zu seiner Zeit bekannten Bereiche der Natur, seine Einzelbeobachtungen zu den sog. drei

Reichen (Flora, Fauna, Petrologie)³ mögen nicht immer zutreffend, ja manchmal sogar fabelhaft sein; sehr häufig zeugen sie jedoch von intellektueller Genauigkeit, von entwickeltem Faktenwissen und von verblüffender Beobachtungsgabe: Manches ist so präzise, dass er es – abweichend von solchem, was in den Bereich des Wunderbaren und Märchenhaften gehört, wie etwa Mischwesen aus Mensch und Tier

– gerade nicht der Literatur, mehr oder minder vertrauenswürdigen, aber zumeist als autoritativ geltenden Quellen, entnommen, sondern nach eigenem Augenschein, nach ‚Autopsie‘ im eigentlichen Wortsinn, beschrieben hat: Drei Passagen (zum Menschen, zu domestizierten Tieren – exakter noch: zum Hund – und zu Insekten) sollen dies anschaulich und – so steht zu hoffen – überzeugend zeigen und ersichtlich machen, dass Plinius seine Leser/innen zu einer ganzheitlichen Sicht auf die Natur erziehen will, in der der Mensch ein wichtiger *player*, aber keinesfalls das Maß aller Dinge ist: ja, dass die menschliche Sicht auf die Mitgeschöpfe oft die Realität verfremdet, verzerrt oder überhaupt stellt und so zu dauerhaften (und nicht selten folgenschweren) Missdeutungen führt.

Mensch – Mangelwesen oder „Krone der Schöpfung“?

Bevor sich Plinius in seiner Enzyklopädie ab Buch 8 der Zoologie in all ihren Spielarten zuwendet, arbeitet er sich an der Anthropologie (Buch 7) ab.⁴ An den Beginn

³ Vgl. hierzu Sonja Schreiner: *Orbis pictus for Boys – Emblems for Men: Some Remarks on Learning by Studying Pictures and Interpreting Riddles*, in: *Emblems and the Natural World* (ed. by Karl A.E. Enenkel & Paul J. Smith), Leiden-Boston 2017 (Intersections 50), 629–653, bes. 629, n. 2: Gotthold Ephraim Lessing: *Die drey Reiche der Natur* (= *Der Naturforscher* 9 [1747]).

⁴ Den Aufbaufragen der *Naturalis historia* hat sich ausführlich und grundlegend Franz Römer gewidmet: *Die plinianische „Anthropologie“ und der Aufbau der*



Gedenktafel für Plinius den Älteren (Dom zu Como)

dieses Buches stellt er eine Einleitung, die zeitgenössische und moderne Rezipient/innen (nach einer kurzen und durchaus erwartbaren Eröffnung, die den thematischen Übergang elegant markiert und dem Menschen die führende Rolle einräumt) einigermaßen erstaunt zurücklässt (NH 7, 1–5):

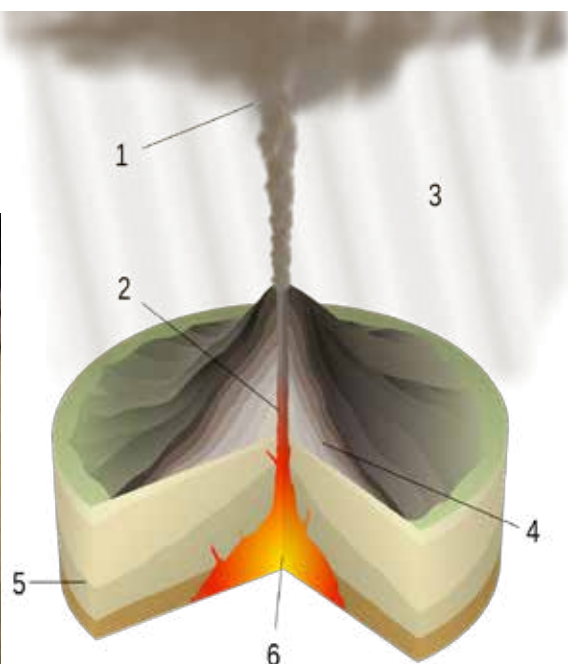
„1 Die Welt und in ihr die Länder, Völker, Meere, wichtigen Flüsse, Inseln und Städte verhalten sich in dieser Weise. Die Natur der in ihr befindlichen Lebewesen aber ist fast in keinem ihrer Teile weniger der Beachtung wert, wenn auch der menschliche Geist freilich nicht imstande ist, alles zu verfolgen. Der Vorrang wird mit Recht dem Menschen zugewiesen werden, da um seinetwillen die große Natur alles andere erschaffen zu haben scheint, wenngleich sie gegen ihre so großen Gaben einen grausamen Preis setzte, so daß man nicht klar entscheiden kann, ob sie dem Menschen mehr eine gütige Mutter oder eine herbe Stiefmutter gewesen ist.

2 Vor allem kleidete sie ihn allein von allen Lebewesen in fremde Erzeugnisse; alle anderen versah sie in mannigfacher Weise mit Bedeckungen, mit Schalen, Rinden Lederhäuten, Stacheln, zottigen Haaren, Borsten, Haarfäden, Flaum, Federn, Schuppen und Wolle; Stämme und Bäume hat sie sogar mit einer Rinde, manchmal sogar mit einer doppelten, gegen Frost und Hitze geschützt: nur den Menschen setzt

Naturalis historia, Wiener Studien 96 (1983), 104–108.



Plinius der Ältere in Gelehrtentracht (Dom zu Como)



Plinianische Eruption (Schema)

sie am Tage seiner Geburt nackt und auf der bloßen Erde sogleich dem Wimmern und Weinen aus, und kein anderes von so vielen Lebewesen den Tränen, und zwar bereits beim Eintritt in das Leben; das Lächeln aber, fürwahr, jenes voreilige und ganz flüchtige, ist keinem vor dem vierzigsten Tage vergönnt.

3 Von diesem ersten Eintritt ins Licht an erwarten uns Bande und Fesseln an allen Gliedern, wie sie nicht einmal die Tiere, die unter uns geboren sind, umschnüren, und so liegt das glücklich geborene Kind da mit gebundenen Händen und Füßen, weinend, als Geschöpf, das später die übrigen beherrschen soll, und mit Pein beginnt es sein Leben, nur wegen der einzigen Schuld, geboren zu sein. Ach, welch Wahnwitz derjenigen, die nach einem solchen Anfang glauben, zum Hochmut geboren zu sein!

4 Die erste Ahnung von Kraft, das erste Geschenk der Zeit, macht den Menschen einem vierfüßigen Tiere ähnlich. Wann beginnt der Mensch zu gehen? Wann zu sprechen? Wann ist sein Mund fest genug, Speisen zu genießen? Wie lange zuckt sein Scheitel, ein Zeichen der höchsten Anfälligkeit unter allen Geschöpfen? Dann die Krankheiten und die zahlreichen dagegen erdachten Heilmittel, und auch diese werden zuweilen neuen Übeln gegenüber unwirksam. Und dann die Tatsache, daß die übrigen Lebewesen ihre natürliche Veranlagung fühlen, daß die einen von selbst von ihrer Behendigkeit Gebrauch machen, die anderen vom schnellen Fluge, wieder andere vom Schwimmen, daß aber der Mensch nichts ohne Unterweisung ver-

steht, weder zu sprechen noch zu gehen, noch zu essen, kurz, daß er von Natur aus nichts anderes kann als weinen! Es hat daher viele gegeben, die es als das Beste erachteten, nicht geboren zu werden oder so schnell wie möglich wieder zu sterben. 5 Dem Menschen allein von allen Lebewesen ist die Trauer gegeben, ihm allein Ausschweifung, und zwar auf zahllose Weise und für jedes einzelne Glied, ihm allein Ehrsucht, ihm allein Habsucht, ihm allein ungeheure Lebensgier, ihm allein Aberglaube, ihm allein Sorge um das Begräbnis und sogar um die Zukunft nach dem Tode. Kein Geschöpf hat ein leichter zerbrechliches Leben, keines größere Begierde nach allen Dingen, keines rastlosere Angst, keines leidenschaftlichere Wut. Schließlich: die übrigen Tiere leben innerhalb ihrer Artgenossen redlich; wir sehen, wie sie sich zusammenscharen und fest gegen fremde Arten stehen: der Löwen Wildheit kämpft nicht gegen ihresgleichen, der Schlangen Biß richtet sich nicht auf Schlangen, und selbst des Meeres Ungeheuer und die Fische wüten nur gegen fremde Gattungen. Dem Menschen jedoch, beim Herkules, erwachsen die meisten Übel vom Menschen.⁵

Das erste Mal stutzt man, wenn plötzlich uneindeutig ist, ob die Natur, die Plinius gemeinhin (z. B. NH 37, 204) als „(nähernde) Mutter aller Dinge“ (*parens rerum omnium natura*) lobpreist, nicht doch deutliche Anzeichen einer ‚bösen Stiefmutter‘ zeigt. Im Folgenden erläutert er: Der Mensch, insbesondere das Neugeborene, ist im Unterschied zu anderen Lebewesen, v. a. Jungtieren, völlig schutz- und hilflos. (Dass eine unendliche Vielzahl von [Säuge]tierbabys in einer ähnlichen Lage ist, lässt er [bewusst] unerwähnt.) Den ganzheitlichen, die gesamte Natur umgreifenden Ansatz sieht man besonders deutlich am Vergleich von Fell, Federn u. dgl. m. mit Baumrinden: Plinius macht demnach nicht beim Vergleich zwischen Mensch und Tier Halt, sondern bezieht auch Pflanzen mit ein. (Einem ähnlichen Prinzip folgt der als „Retter der Mütter“ und Pionier der Hand- und Spitalshygiene in die Medizingeschichte eingegangene Ignaz Semmelweis [1818–1865] 1844 in seiner botanischen Dissertation *De vita plantarum in genere*, indem er das Bauprinzip von Pflanzen, ihr Gedeihen und ihre Fortpflanzung in Parallele zu verschiedensten Tieren setzt und damit höchst fortschrittlich verglei-

5 Übers aus: C. Plinius Secundus d. Ä.: Naturkunde. Lateinisch-deutsch. Buch VII: Anthropologie, hrsg. und übers. von Roderich König in Zusammenarbeit mit Gerhard Winkler, München 1975. Den denkwürdigen Abschluss dieser Passage bildet eine einprägsame Variante des gängigen Sprichworts *homo homini lupus*.



Mensch als „weinendes Lebewesen“

chende Anatomie betreibt.)⁶ Insbesondere die ‚starke Aussage‘, dass der Mensch ein „weinendes Tier“, ja geradezu nur zum Weinen und Klagen geboren und noch dazu auf die nackte (d. h. kalte und lebensfeindliche) Erde ins Leben gestoßen sei, das viele sogleich wieder verlassen wollen, prägt sich tief ein. Unzutreffend sind Plinius‘ Aussagen über die emotionale Sonderstellung des Menschen; die moderne Verhaltens- und Kognitionsbiologie hat eine Revolution bezüglich der Wahrnehmung und Wertschätzung von nichtmenschlichen Tieren (inkl. dieser Bezeichnung) und damit einen längst notwendigen Paradigmenwechsel bewirkt: Es ist wissenschaftlich erwiesen, dass Emotionen, positive wie negative, und Leidensfähigkeit keineswegs typisch menschliche Eigenschaften sind. Erschreckend richtig liegt Plinius hingegen in seiner Einschätzung der Selbstzerstörungskraft des (affektgesteuerten) Menschen; dass auch Schimpansen – neben dem Bonobo (genetisch und evolutionsbiologisch) unsere nächsten Verwandten – Kriege gegeneinander führen, konnte er als Europäer noch nicht wissen, ebenso wenig, dass beispielsweise männliche Löwen durchaus Jungtiere anderer Väter töten.

Domestizierte als wissenschaftliche Untersuchungsobjekte und Gefährten

In hohem Maße nahezu durchgängig zuverlässig sind hingegen Plinius‘ Ausführungen zu Hunden und Pferden, zwei Spezies, die seit Tausenden von Jahren in engster und oft auch symbiotischer Partnerschaft mit dem Menschen leben (NH 8, 142–151):

„142 Auch von den Haustieren sind viele einer näheren Untersuchung wert: am

6 *Dissertatio inauguralis sistens tractatum de vita plantarum, quam [...] pro doctoris medicinae laurea rite ac legitime obtinenda in antiquissima ac celeberrima universitate Vindobonensi publicae disputationi submittit Ignatius Philippus Semmelweis, Vindobonae 1844* (Volltext: <http://data.onb.ac.at/ABO/%2BZ157008907>).

treuesten sind vor allem der Hund und das Pferd dem Menschen ergeben. Wir haben gehört, dass ein Hund für seinen Herrn gegen Räuber kämpfte und, selbst vor Wunden am Ende, nicht von dessen Leichnam wich, sondern Vögel und wilde Tiere verscheuchte. [...] Zum Gebrauch im Kriege hielten die Einwohner von Kolophon und Kastabala Hundeherden; [sic] 143 diese kämpften in der vordersten Front, ohne sich je zu weigern; sie waren die treuesten Hilfstruppen und brauchten dabei keinen Sold. Hunde verteidigten nach der Niederlage der Kimbern deren Wagenburgen. Nach der Ermordung des Lykiers Jason verweigerte sein Hund die Nahrung und starb an Hunger. [...] 144 Bei uns wurde der angesehene Vulcatius, der Lehrer des Cascellius im bürgerlichen Recht, als er in der Abenddämmerung vom stadtnahen Lande zurücktritt, von seinem Hund gegen die Straßenräuber verteidigt; ebenso der kranke Senator Caelius, der zu Placentia von Bewaffneten angefallen wurde; er erhielt erst dann eine Wunde, als sein Hund getötet war. 145 Alles aber übertrifft ein zu unserer Zeit durch die Akten des römischen Volkes bestätigter Fall: als man nämlich unter dem Konsulat des Appius Iunius und P. Silius [28 n. Chr.] gegen Titus Sabinus und seine Dienerschaft im Zusammenhang mit der Sache Neros, des Sohnes des Germanicus, vorging, ließ sich einer ihrer Hunde nicht vom Kerker wegtreiben und wich auch nicht vom Leichnam, als dieser auf die Seufzertreppe geworfen war, wobei er in Gegenwart einer Menge römischen

Volkes ein jämmerliches Geheul ausstieß; als ihm jemand aus der Menge etwas zu fressen vorwarf, trug er es zum Munde des Toten. Nachdem der Leichnam in den Tiber geworfen war, schwamm er ihm nach und suchte ihn über Wasser zu halten, wobei eine Menge Volkes zusammenströmte, um die Treue des Tieres zu sehen.

146 Die Hunde allein kennen ihren Herrn und erkennen ihn auch, wenn er als Unbekannter unversehens kommt; sie allein kennen ihren Namen, allein die Stimmen im Hause. Wege, wie lange sie auch sein mögen, merken sie sich, und nächst dem Menschen hat kein Lebewesen ein besseres Gedächtnis. Ihre Angriffswut bändigt der Mensch, indem er sich auf den Boden setzt.

147 Noch sehr viele andere Eigenschaften hat das Leben täglich an ihnen entdeckt; besonders ausgezeichnet ist aber ihre Klugheit und ihr Spürsinn auf der Jagd. Der Hund sucht und verfolgt die Fährte und zieht den ihn begleitenden Jäger an der Leine zum Wild; wenn er es sieht, wie still und verborgen und doch wie deutlich ist das Zeichen, das er zuerst mit dem Schwanz, dann mit der Schnauze gibt! Man trägt deshalb auch gealterte, erblindete und entkräftete Hunde mit, weil sie den Wind und die Witterung auffangen und mit der Schnauze auf die Lager des Wildes deuten. [...]

151 Dem Geschlecht der Hunde werden zweimal im Jahr Würfe zuteil. Die richtige Zeit für die Fortpflanzung ist ein Alter von einem Jahre. Die Hündinnen tragen sechzig Tage. Sie bringen blinde Jungen [sic] zur Welt, und je reichlicher diese mit Milch ernährt werden, desto später öffnen sich ihre Augen, nicht jedoch nach dem einundzwanzigsten und nicht vor dem siebenten Tag.⁷

Diese Details mögen manche vielleicht wenig überraschen, hatten die Menschen – wenn sie denn darauf achten wollten – täglichen Umgang mit domestizierten Tieren und entwickelten zweifellos (und nicht anders als heute) enge Beziehungen zu ihren tierischen Partnern. (Bezeichnend ist allerdings die zutiefst [ver] menschliche[nde] Hervorhebung der Tatsache, dass Hundemeuten verlässliche und tapfere ‚Soldaten‘ sind – und das ganz ohne Sold...). Überdies weiß Plinius, wie er

seine Rezipienten dauerhaft an sich binden kann, indem er, bevor er zu allgemeingültigen Aussagen über das Verhaltensrepertoire (in diesem Fall von Hunden) kommt, eine (hier etwas reduzierte) Fülle von erstaunlichen und berührenden Geschichten zusammenstellt.⁸ Bemerkenswert ist überdies die unbestrittene ‚Führungsrolle‘, die der Hund in Plinius‘ Darstellung auf der Jagd einnimmt – und berührend das Faktum, dass auch alte und schwache Tiere ihr ‚Gnadenbrot‘ bekamen, freilich v. a. deswegen, weil man immer noch von ihrem Erfahrungsschatz profitieren konnte.

Insekten als Wunderwerke *en miniature*

Dass ein Militär und Vertreter der römischen Oberschicht aber auch Insekten – nicht nur Bienen, denen Plinius wie viele andere vor und nach ihm als staatenbildenden Insekten eine unbestrittene Sonderstellung einräumt (NH 11, 11–70) – etwas abgewinnen kann, darf durchaus als speziell gesehen werden, zumal die Insekten in ihrer unüberschaubaren Vielfalt für Plinius ein höchst ergiebiges Vehikel sind, um dem Menschen seine beschränkte Wahrnehmung vor Augen zu führen (NH 11, 1–4):

„1 Übrig bleiben <zur Betrachtung> Tiere von unendlicher Feinheit; einige <Autoren> haben ihnen das Atmen und sogar das Blut abgesprochen. Es gibt viele und verschiedenartige, und ihre Lebensweise gleicht der der Landtiere und Vögel; einige haben Füße, wie die Tausendfüßler, einige sind geflügelt, wie die Bienen, andere teils geflügelt, teils nicht, wie die Ameisen, und wieder andere haben weder Flügel noch Füße; mit Recht heißen sie alle Insekten wegen der Einschnitte, die bald am Hals, bald an der Brust und am Bauch die Glieder trennen, wobei sie nur durch eine dünne Röhre zusammenhängen; bei einigen läuft aber die Falte des Einschnitts nicht vollständig <um den Körper>, sondern befindet sich am Bauch oder am Rücken und ist beweglich, durch hohlziegelartig <angeordnete> Gelenke; nirgendwo sonst <offenbart sich> in höherem Grade die Kunstfertigkeit der Natur.

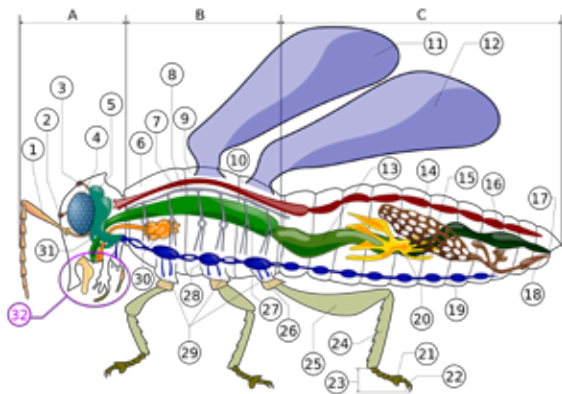
2 Bei großen oder doch wenigstens grö-

⁸ Moderne Leser/innen werden durch diese Erzähltechnik ebenso gelenkt, kommen einem doch – je nach literarischem oder cineastischem Interesse – Marie von Ebner-Eschenbachs Krambambuli, Helen Weilens Hunderomane oder der Hollywood-Film Hachiko in den Sinn, der auf einer wahren Begebenheit im Japan des frühen 20. Jhdts. beruht. Vgl. hiezu Sonja Schreiner: Vroneli und Ihr bester Freund. Zwei zu Unrecht vergessene Bücher von Helene Weilen, *libri liberorum* 13/40 (2012), 15–22.

⁷ Übers. aus: C. Plinius Secundus d. Ä.: Naturkunde. Lateinisch-deutsch. Buch VIII: Zoologie: Landtiere, hrsg. und übers. von Roderich König in Zusammenarbeit mit Gerhard Winkler, München 1976. Die Laktationsleistung der Mutter und das Trinkverhalten der Welpen hat mit dem Öffnen der Augen freilich höchstens insofern zu tun, als stärkere Wurfgeschwister sich im Regelfall schneller entwickeln, weil sie sich einen festen Platz an den Milchleisten sichern.



Hachiko-Statue (Universität Tokio) = Symbol für den „treuesten Hund der Welt“



Anatomie der Insekten (Schema)

bereren Lebewesen war die Bildung bei dem geschmeidigen Material leicht: bei diesen so kleinen und fast in Nichts verschwindenden Tierchen welche Zweckmäßigkeit, welche Macht, welche unergründliche Vollendung! Wo brachte <die Natur> bei der Mücke so viel Sinnesorgane an? Und da gibt es noch viel kleinere Tiere zu nennen. Wo brachte sie bei der Mücke das Sehvermögen an? Wo hat sie den Geschmackssinn angefügt? Wo den Geruchssinn eingepflanzt? Wo aber jene rauhe und verhältnismäßig sehr starke Stimme eingehaucht?

3 Mit welcher Feinheit hat sie die Flügel angeheftet, die Beine langgestreckt, die leere Höhlung als Bauch eingerichtet und den gierigen Durst nach Blut, besonders nach menschlichem, entzündet? Mit welcher Geschicklichkeit hat sie erst den Stachel zum Durchbohren der Haut zugespitzt und ihn, wie wenn er geräumig wäre, obgleich man ihn wegen seiner Feinheit nicht sehen kann, mit doppelter Kunst geschaffen, indem er zum Stechen spitz und zugleich zum Saugen <hohl> ist. Welche Zähne gab sie dem Holzwurm, damit er – wie das Geräusch hörbar beweist – Eichenholz durchbohren kann, und machte zudem Holz zu seiner Hauptspeise!

4 Wir bewundern aber die turmtragenden Schultern der Elefanten, die Nacken der Stiere und ihre trotzigsten Attacken, die Raubgier der Tiger und die Mähnen der Löwen, während die Natur doch nirgends vollkommener ist als in den kleinsten Tieren. Deshalb bitte ich die Leser, weil sie vieles <von den Insekten> verachten, daß sie nicht auch ihre Beschreibung mit Abneigung verdammen, da bei der Betrachtung der Natur nichts als überflüssig angesehen werden kann.“⁹

⁹ Übers. aus: C. Plinius Secundus d. Ä.: Naturkunde. Lateinisch-deutsch. Buch XI: Zoologie: Insekten. Vergleichende Anatomie, hrsg. und übers. von Roderich König in Zusammenarbeit mit Joachim Hopp, München 1990. Ganz rezent ist Dominik Berrens' Monographie: Soziale Insekten in der Antike. Ein Bei-



Dodo = Dronte = *Raphus cucullatus* (ausgerottet Ende des 17. Jhdts. auf Mauritius)

Wenn Plinius seine Leser abschließend um Verständnis für seine Themenwahl bittet, ist dies nichts anderes als Literaturtheorie in der Praxis: ein Topos, der zum guten Ton gehörte. Der Passus gipfelt in der Aussage, dass es in der Natur nichts gibt, was nicht eine nähere Betrachtung verdienen würde.¹⁰ Davor ereifert er sich in einer schier endlosen Kaskade von Beispielen über die filigrane Perfektion von Insektenkörpern – erstaunlich in einer Zeit, in der es wenige technische Hilfsmittel gab, um deren Anatomie exakt zu untersuchen. Im Unterschied zu denen, deren Fixiertheit auf große, starke, imposante Tiere er argumentativ geißelt, hat er nicht nur ein Auge für diese ‚kleine Welt‘, sondern auch ein entwickeltes Sensorium.

Epilog

Dies sollte uns zu denken geben, besonders in einer Zeit, in der weltweit, aber

trag zu Naturkonzepten in der griechisch-römischen Kultur, Göttingen 2018 (Hypomnemata 205) – ein bemerkenswertes Buch, da der Verf. modernes Wissen und aktuelle Terminologie mit antiken Texten und den dahinterstehenden Lehrmeinungen kontrastiert.
¹⁰ Mehr als 1500 Jahre später wird der schulbildende schwedische Botaniker und Naturforscher Carl von Linné (1707–1778) sentenzenhaft schreiben *natura nil agit frustra* und damit Plinius endgültig in die Moderne holen. Dazu weiterführend Sonja Schreiner: Von Uppsala nach Graz. Linnés *Amoenitates academicæ* in einer österreichischen Auswahledition, in: Acta Conventus Neo-Latini Upsaliensis. Proceedings of the Fourteenth International Congress of Neo-Latin Studies (Uppsala 2009), general editor: Astrid Steiner-Weber; editors: Alejandro Coroleu, Domenico de Filippis, Roger Green, Fidel Rädle, Valery Rees, Dirk Sacré, Marjorie Woods and Christine Wulf, Leiden-Boston 2012, 965–975; Franz Römer: *Cui bono?* – Eine von Linné inspirierte Dissertation über den Nutzen der Naturwissenschaften und parallele Reflexionen eines österreichischen Physikers, *ibid.*, 903–913.



Jane Goodall

auch vor der eigenen Haustür das Verschwinden der Artenvielfalt, die Einnigung auf immer weniger und besonders anpassungsfähige Spezies zu beobachten ist. Vor 2000 Jahren hat Plinius der Ältere den Menschen vor seiner Hybris gewarnt und engagiert versucht, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass er sich als Teil der Gesamtheit – wenn auch als besonderer – zu verstehen lernt. Ohne es gehaut zu haben, ist er damit zu einem wichtigen ökologischen Botschafter geworden, dessen Worte nichts von ihrer Aktualität eingebüßt haben: Denn nur der Mensch hat es in der Hand, dass auch die nächsten Generationen ein Klima¹¹ vorfinden, das weiterhin Biodiversität auf diesem Planeten zulässt, dem – wie die vielleicht modernste Vertreterin eines ganzheitlichen Naturschutzes, in dem Pflanzen, Tiere und Menschen gleichermaßen prosperieren, nicht müde wird zu betonen: nämlich Jane Goodall (*1934) – einzigen, den wir haben.¹² ■

¹¹ Und die Zeit drängt, wie ein schwedisches Mädchen der erstaunten Weltöffentlichkeit bei der Klimakonferenz in Katowice im Dezember 2018 in einer ebenso eindringlichen wie beeindruckenden Rede mitteilte; vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Greta_Thunberg. – Einen bedrückenden (und keineswegs vollständigen) Einblick in die Spezies, die durch das Einwirken des Menschen ausgerottet wurden, bieten Carsten Aermes & Hanna Zeckau: Brehms verlorenes Tierleben. Illustriertes Lexikon der ausgestorbenen Vögel und Säugetiere, Frankfurt am Main 2007. – Sie erfassen ausschließlich Tiere, die es zur Zeit von Alfred Brehm (1829–1884) noch gab und die er beschrieben hat, nicht solche, die damals bereits ausgestorben waren, wie die ‚Ikone‘ des Artensterbens: der Dodo (= Dronte).
¹² Vgl. <https://janegoodall.at/wir/jane-goodall/>.

Kabarett & Classics II

Weitere Streifzüge durch die österreichisch-deutsche Szene

Fritz Lošek

„Kabarett homma a vü ghobt ... Oba richtige Kabarettisten. Waßt? Ned wieheit, des Comedy vo de Piefke. Des brauch i ned. Do drah i o. Kabarett, wast, was i man? A lustige Geschicht mit ana Point, wo i säuba was, wann ich loch ... Gibt's nimma, des findst heit nimma (Der alte Barabek bei Seidl, Renovierung S. 83)

Gery Seidl und Gernot Kulis – zwei Schul- und Kabarettkarrieren

Gery Seidl, neben seinen Soloprogrammen vor allem durch die TV-Sendung „Sehr witzig!“ einem breiteren Publikum bekannt, lässt in seinem Buch „Wegen Renovierung geöffnet“ die Frage nach der Abgrenzung der einzelnen „komischen“ Genres wieder anklingen, von denen bereits im ersten Teil (s. Lošek, Cursor 14, S. 24 Anm. 1) die Rede war. In diesem zweiten Teil werden wir die Grenzen noch weiter öffnen und den klassischen Spuren und den Erfahrungen mit der Schule auch bei Künstlern

nachgehen, die aufs Erste nicht in den gängigen Typ Kabarettist – Comedian passen.

Zurück zu **Gery Seidl**: Geboren in Wien, maturierte er an einer HTL für Hochbau, arbeitete vorerst in der Bauwirtschaft und sattelte erst später auf die Schauspielerei um, während er noch Bauleitungen abwickelte. In seinem Buch „Wegen Renovierung offen“ (so hieß sein erstes Soloprogramm 2008) blickt er auf seine Schulzeit zurück (S. 15): *„Meine Zeit in der Schule. Für einen Kurzfilm zu lang, für einen Thriller zu wenig spannend, für eine Doku zu wenig Inhalt, für ein Epos zu wenig handelnde Personen und für einen 90-Minüter zu fad. Jene Zeit, die ein junger Mensch in der Schule nützt, und jene, die er nutzen könnte, sind mehr als zwei Paar Schuhe. Ich möchte an dieser Stelle den Inhalt, mit dem man seine Schulzeit füllt, kurz beleuchten. Natürlich gibt es von höherer Stelle einen Lehrplan. Natürlich haben sich wissende Menschen in den Ministerien und in den einzelnen Bildungseinrichtungen Gedanken darüber gemacht, wie man am besten welches Wissen in welcher Zeit an Kinder weitergeben kann. Wie bilden wir den Lehrkörper aus? Wie schaffe ich eine angenehme Lernstruktur, und was soll am Ende dabei rauskommen? Dass sich das vorherrschende Schulsystem nach wie vor heftig gegen die Meinungen sämtlicher Hirnforscher auf diesem Planeten stemmt, liegt sicher nicht zuletzt daran, dass der Hirnforscher niemanden ausbilden will, der nach seiner Ausbildung jemanden braucht, der ihm sagt, was er denken soll.“*

Und weiter (S. 43): *Ich bin ja der Meinung, nicht wissenschaftlich fundiert, was mir aber wurscht ist, dass jeder von uns eine Sache besser kann als jeder andere auf der ganzen Welt. Und sei sie auch noch so klein und scheinbar unbedeutend. Das ist für mich auch der Grund, warum ich Schule für das Wichtigste überhaupt halte. Da wir es schaffen müssen, unseren Kindern einen angstfreien geschützten Raum zur Verfügung zu stellen. Einen Raum, in dem sie draufkommen können, wofür ihr Herz höher schlägt. Doch leider ist die Schule so mit sich selbst beschäftigt, dass es völlig egal ist, wofür dein Herz schlägt und was dich und deine Talente ausmacht. Die Hauptsache ist der Schulabschluss.*

Mit anderen Augen und Erfahrungen blickt **Gernot Kulis**, einem Millionenpublikum als Callboy aus dem Ö3-Wecker bekannt, in seinem aktuellen Programm „Herkulis“ (siehe Lošek, Cursor 14, S. 24) zurück: Als notorisch schwacher Lateinschüler kann er seinem Vater nur mit einem eigens dafür erdachten Gedicht ein „Nicht genügend“ auf eine Latein-Schularbeit schmackhaft machen.

Gernot Kulis, Jahrgang 1976, bis zu seinem 14. Lebensjahr Schüler des Stiftsgymnasiums St. Paul in Kärnten, danach der HIB Graz-Liebenau, kam nach der Matura über das Privatrado Antenne Steiermark im Jahr 1999 zu Ö3. Seine schulischen Erfahrungen arbeitete Kulis in der Comedy-Rubrik „Professor Kaiser“ im Ö3-Wecker auf, die im Jänner 2002 das erste Mal gesendet wurde, im Juni desselben Jahres stürmte Gernot Kulis alias „Professor Kaiser“ mit Lukas Rupp alias „Schüler Mayerhofer“ mit dem Sommerhit „Was is' mit du?“ – ein für Schülerinnen und Schüler dieser Generation legendäres Zitat – die österreichischen Musikcharts. „Kulisionen“ war der Titel seiner ersten Solo-Comedy-Show (2011), seit Oktober 2017 ist Gernot Kulis mit seinem zweiten Bühnenprogramm „Herkulis“ auf Tournee. Gernot Kulis war vor seiner Solo-Karriere Mitglied der Comedy-Hirten (aktuell bestehend aus Herbert Haider, Rolf Lehmann, Peter Moizi und Christian Schwab), die ebenfalls in Ö3 für Parodien verantwortlich sind. In ihrem Bühnenprogramm „In 80 Tagen um die Welt“ parodieren sie einen Liebling der Kabarett-Szene, nämlich den legendären Sportreporter Heinz Prüller, der nicht nur durch seine von Anglizismen durchsetzte Sprache, sondern auch durch seine weit ausschweifenden Kommentare bekannt und beliebt ist (man höre und staune über die zahlreichen Parodien von **Alex Kristan** auf youtube). In Prüller'scher Manier werden ein antikes Wagenrennen geschildert und die Auswüchse des Prinzips „Panem et circenses“ in der heutigen Gesellschaft vorgestellt.

Horst Evers und Josef Hader – Kant und Sokrates

Um Spiele, genauer gesagt Fußball geht es auch bei Horst Evers in seinem Buch „Vom Mentalen her quasi Weltmeister“,



Her(r)kulis

mit dem er im Umfeld der Fussball-EM¹ 2008 in Wien der österreichischen Seele einen Spiegel vorhielt: „*Da gibt es etwas, womit man ihm [dem Österreicher] eine Freude machen kann, wo er geradezu überschäumt vor Glück: wenn man sich als Deutscher mit ihm hinsetzt und noch einmal gemeinsam das Video von Córdoba 78 anschaut. Die letzte halbe Stunde genügt. Dann wird er narrisch! Wenn da der Hans Krankl noch mal – dann wird er narrisch*“ (S. 191). Hans Krankl – im Übrigen ebenfalls eine „Lieblingsfigur“ des Parodisten Alex Kristan. Die Radio-Reportage des WM-Spiels Deutschland gegen Österreich im Juni 1978, auf die angespielt wird, ist zurecht auch ein Klassiker des Kabarett geworden, zeigt sie doch drastisch die Affinität des Österreichers zu den (insgesamt rund 1900 in Österreich gebräuchlichen) Titeln. Selbst im Augenblick der höchsten Ekstase („*Krankl schießt ein, 3:2 für Österreich*“) vergisst der Reporter Edi Finger sen. nicht, den Titel seines Tonmeisters „Ing. Posch“ zu nennen, den er gleich abbusseln und mit dem zusammen er sich ein Viertel genehmigen wird.

Horst Evers, geboren 1967 im deutschen Diepholz, Autor und Kabarettist, der Germanistik und Sozialkunde an der Freien Universität Berlin studiert hat, stellt in seinem Programm (und Buch) „Der kategorische Imperativ ist keine Stellung beim Sex“ einzelne Kapitel unter ein philosophisches Motto, einen bekannten Ausspruch von bekannten Philosophen. Auch der Titel des Buches nimmt ja, von einer konkreten Begebenheit ausgehend (S. 41ff.), auf ein vielzitiertes Dictum von Immanuel Kant Bezug.

Für das Kapitel „Streben“ muss Sokrates mit seinem Ausspruch „*Wer die Welt bewegen will, sollte erst sich selbst bewegen*“ (S. 85) erhalten. Dieses Zitat ist für Sokrates nirgends in den Quellen belegt, möglicherweise geht es auf eine Umdeutung einer Passage aus Cicero, *de natura deorum* 1, 33f. zurück². Bei den zahlreichen Verwendungen und Versionen dieses v. a. in den sozialen Medien sehr beliebten Zitats lassen sich zwei Interpretationsrichtungen feststellen: Die eine geht ins Sportliche bis hin zum Aufruf, einmal selbst Marathon zu laufen, die andere appelliert

¹ Da der Sitz der UEFA, der Union der Europäischen Fussballverbände, in der Schweiz liegt und diese kein „ß“ kennt, ist die Schreibweise mit doppeltem „ss“ im offiziellen Gebrauch üblich.

² Für den Hinweis danke ich Walter Freinbichler, Salzburg. Er vermutet, dass die an dieser Stelle auf das Göttliche bezogene und bis ins Hochmittelalter anhaltende Diskussion irgendwann „in sokratischer Manier“ auf die „menschliche Ebene“ heruntergewandert ist.

an die Verantwortung jedes Einzelnen, bei sich selbst mit der Verbesserung der Welt zu beginnen.

Für einen der Giganten der österreichischen Kabarettszene, **Josef Hader**, ist Sokrates – allerdings im Original –, ist die intensive Beschäftigung mit der klassischen Antike ein nicht unwesentlicher Bestandteil seiner (schulischen) Biografie, die in ähnlicher Form (Gymnasium – geisteswissenschaftliches Studium – Kabarett) immer wieder bei Kabarettisten begegnet (siehe diesen Artikel und Lošek, Cursor 14, zu Peter Klien, Gerhard Polt, Michael Mittermeier, Dieter Nuhr).

Josef Hader wurde 1962 in Waldhausen im Strudengau im Mühlviertel geboren. Er wuchs am elterlichen Bauernhof in Nöchling im Waldviertel auf und besuchte den humanistischen Zweig des Stiftsgymnasiums Melk. Die Klosterinternatszeit wurde für Hader zum Beginn seiner Bühnenlaufbahn, da er als Mitglied des Schultheaters erste einschlägige Erfahrungen sammeln konnte. Nach der Matura begann er ein Lehramtsstudium (Germanistik und Geschichte). Hader ist bekannt durch seine Soloprogramme (zuletzt seit 2011 „Hader spielt Hader“), durch Filme wie „Indien“ (gemeinsam mit Alfred Dorfer, vgl. Lošek, Cursor 14, S. 24) und die filmischen Adaptierungen der Romane von Wolf Haas, wo er den kaputten Kommissar Brenner gibt („Komm, süßer Tod“; „Silentium“ – wo im Übrigen auch ein Lateinbuch eine Rolle spielt; „Der Knochenmann“; „Das ewige Leben“). In einem Interview zu seinem Film „Arthur & Claire“ (2018), wo er einen Todkranken spielt, kommt Hader auf seinen Griechischunterricht und dessen wesentlich von Sokrates geprägten Auswirkungen für sein eigenes Leben und die Zeit danach zu sprechen. Hader nimmt mit seinen Gedanken Bezug auf die bekannte Passage Platon, Apologie 40f. („Josef Hader ist sich selbst ein Rätsel“, Die Presse vom 10. Februar 2018, S. 23):

Die Presse: *Kabarettisten können über alles reden, heißt es.*

Hader: *Ich lasse mich überraschen. Ich habe als Oberstufenschüler Altgriechisch gelernt. Da haben wir gelesen, was Sokrates über den Tod denkt. Er kommt zum Ergebnis, dass der Tod eigentlich nur etwas Gutes sein kann: Entweder ein tiefer Schlaf – und er schläft sehr gern. Oder, die religiöse Idee damals: dass man in eine Art Unterwelt kommt und mit denen zusammen ist, die schon gestorben sind.*



Josef Hader (2017)

Das fände Sokrates besonders super, weil er wahnsinnig gern den Homer treffen würde und den Orpheus.

Die Presse: *Wen würden Sie in so einer Unterweltsituation gern treffen?*

Hader: *Beethoven.*

Die Presse: *Sokrates war sehr optimistisch. Für viele andere ist der Tod die größte Zumutung.*

Hader: *Es gibt auch viele, die halten das Leben für eine Zumutung angesichts des Todes. Das verstehe ich am besten. Im Leben lernt man Menschen kennen, man liebt, man hat alle möglichen Gefühle. Und am Ende ist das aus! Einfach so! Das ist eine Zumutung.*

Die Presse: *Aber sich deshalb das Leben selbst vermiesen lassen?*

Hader: *Philosophen sind nicht so von der Lebensqualität beherrscht. Sokrates schon, der hat eine Philosophie für sich gefunden, die ist eigentlich Wellness. Andere Denker denken sich durchaus in eine Depressivität hinein.*

Otto Waalkes – Frisia cantat „Holidrio“

Fern jeder Depressivität ist der Ostfriesen **Otto Waalkes** seit Jahrzehnten ein fixer



Legendär: Otto bei Ingrid Thurnher in der ZiB 2 am 21.8.1977 (Foto: tv-media)

Bestandteil der Komikerszene, ob durch TV-Programme („Die Otto-Show“), Alben, Filme („Otto – Der Film“ mit mehreren Fortsetzungen, „7 Zwerge“), Synchronrollen (Sid in den „Ice Age“-Filmen) oder den legendären Auftritt in der „Zeit im Bild 2“.

Am Beginn seiner Selbstbiografie anlässlich seines 70. Geburtstages am 22. Juli 2018 wundert sich Otto, dessen Markenzeichen eine übersprudelnde Sprache und Sprachweise ist, selbst über diesen Umstand, ist doch seine Heimat genau für das Gegenteil bekannt, wie er mit einem lateinischen Zitat untermauert (S. 17):

Mein Großvater väterlicherseits ist mit einem Fischkutter in der Nordsee untergegangen. Ob er gerade einem Wal nachgestellt hat, wird bezweifelt. An Lebertran erinnere ich mich nicht, ich wurde vermutlich mit Lebertran gepöppelt, der Drang, ständig zu reden – mal anständig, mal unanständig –, ist mir geblieben. Damit war ich in meiner Heimat ein Außenseiter. Frisia non dixit, so viel Latein muss sein.

Das in Norddeutschland sprichwörtliche, seit Jahrhunderten überlieferte, Tacitus zugeschriebene, bei diesem aber nicht belegte „*Frisia non cantat*“ hat für diese Begründung, warum der viel redende (und singende) Otto ein Außenseiter in Friesland ist, wohl Pate gestanden. „So viel Latein muss sein“ – diese Aussage würde man gerade bei Otto nicht vermuten. Doch

ein Plädoyer für die (klassische) gymnasiale Bildung lässt sich an einigen weiteren Stellen im Buch festmachen:

Ostfriesland zur Zeit der Römer und der Völkerwanderung (S. 51f.):

„Fremde fragen häufig, warum in Ostfriesland die Häuser so klein und die Dächer so niedrig sind. Ich erkläre das gern aus der ostfriesischen Geschichte. Wir Ostfriesen haben nämlich schon immer hier gelebt, in Ostfriesland. Seit Menschengedenken! Schon die Römer wollten uns von hier wegekeln – aber wir sind standhaft geblieben. Auch die folgenden Moden – Völkerwanderungen und dergleichen – haben wir nicht mitgemacht. Uns gefiel das platte Land, egal was die anderen sagten, denen wir nicht gefielen. Und um die abzuschrecken, haben wir unsere Häuser so klein und niedrig gebaut. Eine ganz raffinierte optische Täuschung war das, denn je kleiner das Haus, desto größer wirken perspektivgemäß dessen Bewohner! Wenn also mal wieder ein Eroberer kam und aus einer dieser niedrigen Türen trat ein Friese, erschrak der Eindringling: O Gott! Ein Riese!, dachte er. Und weg war er.“

„Für die Schule, nicht für das Leben lernen wir“ (S. 85)

„Das Gymnasium war ein Hort der Bildung, und Bildung bedeutete die Vermittlung abendländischer Kultur. Zum Bildungskanon gehört alles, was schon vor

hundert Jahren dazugehört hatte. Vom Abendland hatte ich bis dahin noch nichts gehört – mit dem Abendbrot, das bei uns aus Butterbrot und Aufschnitt bestand, hatte es nichts zu tun.

Diese abendländische Kultur wurde in Form von alten Gedichten und alter Geschichte serviert, garniert mit religiösen Geboten und kategorischen Imperativen: Du sollst! Oder: Du sollst nicht! Illustriert wurde das Ganze mit positiven Bildern von Sämännern, die im Morgenrot durch die Ackerfurchen stapfen, Mägden, die Kühe melken oder Milch einschütten, und gütigen Müttern, die rotbackigen Kindern Äpfel oder Birnen zu beißen geben, auf dass einst stramme Arbeiter, Bauern oder Soldaten aus ihnen werden mögen.

Der Eindruck, dass wir in einem Armleuchter- und Bauernstaat lebten, in dem jedermann seinen festen Platz in der Nahrungskette besetzen musste, war kaum zu vermeiden – zumindest wenn man sich an Schulbüchern und nicht an der Wirklichkeit orientierte. Und für die Schule, nicht für das Leben lernten wir schließlich.

Der „Blödler“ Otto Waalkes setzt also das Zitat aus Seneca, epist. ad Lucil. 106 „*quemadmodum omnium rerum, sic litterarum quoque intemperantia laboramus: non vitae sed scholae discimus*“ in seiner originalen Fassung, während es sonst meistens umgekehrt, als Appell an die Schüler, mit „*non scholae, sed vitae discimus*“ wiedergegeben wird! Und untermauert seine These an anderer Stelle in typischer Otto-Manier: „*Mein Vater fragte wiederholt: Und wozu bruukt de Jong Abitur? Heute verstehe ich den Standpunkt meines Vaters: Wozu brauchte sein Sohn Abitur. Er konnte ja gleich Maler werden. Und von dem, was ich auf der Schule gelernt habe, brauche ich tatsächlich so gut wie nichts. Außer den großen Ferien natürlich!*“ (S. 108).

Seine gediegene Allgemeinbildung, eine unverzichtbare Grundbedingung für gute Komödie und Komik, äußert sich dennoch immer wieder, wenn er weiters schreibt: „*Doch die Geschichte wiederholt sich, wie schon die alten Griechen wussten, erst als Tragödie, dann als Anekdote*“ (S. 140f.): Hier wird den alten Griechen allerdings unverdient ein kluger Spruch zugeschrieben, der auf Karl Marx zurückgeht (Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte, 1852, Bd. 8, S. 115): „*Hegel bemerkte irgendwo, dass alle großen weltgeschichtlichen Tatsachen und Personen sich sozusagen zweimal ereignen. Er hat vergessen hinzuzufügen: das eine Mal als*

Tragödie, das andere Mal als Farce.“ „Die antike Einheit von Hotel und Bordell“ (S. 300) betont Otto dagegen lexikalisch völlig zu Recht, man betrachte z. B. den Bedeutungsumfang von „*deverticulum*“ oder „*stabulum*“ (Stowasser 2016). Apropos Lexik und Wortschatz: Eine Wortprägung von Otto schaffte es sogar in den Duden, nämlich der „Schniedelwutz“ als Bezeichnung für das männliche Glied (S. 357).

Axel Hacke – Mondenschein und Mondegreen

Die Verschiedenheit (oder auch die Ähnlichkeit) von Lexemen, Morphemen und Phonemen eines Wortes oder einer Redewendung kann allerdings auch zu Verwechslungen führen:

*„Der Mond ist aufgegangen,
die goldnen Sternlein prangen
am Himmel hell und klar.
Der Wald steht schwarz und schweiget,
und aus den Wiesen steigt
der weiße Neger Wumbaba“.*

Diese heute politisch unkorrekte Version – gemildert höchstens durch den Zusatz „weißer“ – von Matthias Claudius’ Gedicht (dessen letzte Zeile übrigens ein beliebtes Sujet österreichischer Kabarettisten ist, indem sie den pathetischen Ton des Gedichtes durch die mundartliche Artikulation des letzten Wortes mit „*wundaboa*“ konterkarieren) ist titelgebend für die Sammlung „Der weiße Neger Wumbaba I-III. Alle Handbücher des Verhörens“ von **Axel Hacke** (illustriert von Michael Sowa). Axel Hacke, geboren 1956 in Braunschweig, studierte nach dem Abitur in Göttingen, wandte sich aber bald dem Journalismus zu und schrieb für die „Süddeutsche Zeitung“ als Sportreporter und Kolumnist. Seit 2000 ist er als Kolumnist und Schriftsteller freiberuflich tätig. In seiner köstlichen Sammlung haben auch lateinische „Verhörer“ ihren Platz:

Komma Jesus, sei unser Gast: Der Verhörer in der Literatur (S. 34f.):

„Auf ganz andere Art und Weise tritt uns dieses Problem in Thomas Manns Zauberberg entgegen, in der Person der Frau Stöhr nämlich, die trotz einer geradezu namenlosen Unbildung nie vor dem Gebrauch der allerlateinischen Fremdwörter zurückschreckt, Wörter, die sie zwar gehört, aber nie verstanden hat und nun durch eigene Wortbildungen ersetzen muss. Der „Turnus“ kehrt bei ihr als „Tournée“ wieder, und, so Mann, was Frau Stöhrs große Unbildung aus dem

„dulci júbilo“ machte, war ganz außerordentlich; das erste Wort entlehnte sie dem italienisch-musikalischen Vokabular ihres Gatten und sprach also von ‚dolce‘ das zweite erinnerte an Feuerjo, Jubeljahr oder Gott weiß woran.“

Gott, der Herr, hat sieben Zähne: Die Kirche als Ort großer Missverständnisse (S. 56f.):

„Die Liturgie birgt die allerwunderbarsten Beispiele für den Verhörer als poetische Realitäts-Interpretation. Besonders das Kirchenlatein der Katholiken stellt zumal Kinder vor nahezu unlösbare Aufgaben, nehmen wir nur das ‚speravimus in te (wir haben auf dich gehofft)‘, welches Leser Z. zum Anlass nahm, mich auf ein entlegenes Werk von Arthur Maximilian Miller namens ‚Honorat Würstle – Mei‘ Pilgerfahrt durchs Schwabenländle‘ aufmerksam zu machen. Darin erinnert sich ein Kaplan, das immer als ‚Sperr ab, i muss in d’ Höh!‘ verstanden zu haben. Noch schöner ist aber die Geschichte von Frau K. aus München, die in einer Familie aufwuchs, in der man oft und ausgiebig Tee trank. ‚Zur Sonntagsmesse nahm mich mein Papa auf die Orgelempore mit, knöpfte, wenn ich in der ungeheizten Kirche fror, sein Jackett auf und hüllte mich ein. Vorne am Altar war viel Gold und Weihrauch und der Pfarrer sang: Speravimus in Tee! Welche Teezutat mochte das wohl sein? Das Speravimus blieb ein schönes Geheimnis!‘

Bei der Gelegenheit: Das Lateinische ist ja nicht nur Kindern oft ein Rätsel. Herr J. schrieb mir, er sei in den siebziger Jahren Redakteur beim Deutschen Depeschen Dienst gewesen. ‚Sonntags erhielten wir regelmäßig am späten Nachmittag die ausgeschriebenene Fassungen der Interviews, die abends um 19.10 Uhr im ZDF ausgestrahlt wurden, damals noch mit Durchschlägen auf der Schreibmaschine geschrieben. Es muss kurz vor den Bundestagswahlen 1976 gewesen sein, als der damalige CSU-Vorsitzende Franz-Josef Strauß interviewet worden war, und ihm wurde die Frage gestellt, ob eine von der Union geführte Bundesregierung sich an die von der sozialliberalen Regierung geschlossenen Verträge halten würde. Seine zunächst niedergeschriebene Antwort lautete: Ich habe immer gesagt: ‚Pact das auseinander.‘ ‚Später sei‘, so J., ‚die Passage dann durchgestrichen und durch die richtigen Worte ersetzt worden: Pacta sunt servanda, Verträge sind einzuhalten, also eigentlich das Gegenteil vom Auseinanderpacken, aber eben auf Latein. Das nur nebenbei, es hat mit der Kirche ja nichts zu tun.‘



Eine Fundgrube für Sprachgeschichten und sprachliche Missverständnisse: Alex Hackes Wortstoffhof

Für diese „Verhörer“ gibt es einen englischen Fachbegriff, „Mondegreen“, wie Hacke berichtet (S. 38f.): „Warum heißt er Mondegreen? Sylvia Wright verwendete das Wort 1954 in einem Artikel in der Zeitschrift Harper’s. Sie hatte als Kind oft eine alte schottische Ballade gehört, in der die Zeile vorkam: „They ha’e slain the Earl of Murray And Lady Mondegreen.“ Sylvia Wright gefiel das in Kindertagen sehr: Sie haben den Earl of Murray erschlagen und Lady Mondegreen. Sie verband damit die Vorstellung von einem schottischen Grafen und seiner Geliebten, die erschlagen in einem nebligen Moor lagen, weil ihre Liebe aus irgendwelchen Gründen nicht sein durfte, weil die Verwandten etwas dagegen hatten oder der Mann von Lady Mondegreen. Später musste Sylvia Wright erfahren, dass die Zeilen in „The Bonny Earl of Murray“ in Wahrheit lauteten: „They ha’e slain the Earl of Murray and laid him on the green.“

Verhörer, Verleser, (Miss-)Versteher aus dem lateinischen Bereich: „*Senex rusticus*

– der Landkreis“; „*index librorum prohibitorum* – das Verzeichnis der unehelichen Kinder“³; die veraltete, in Wörterbüchern noch zu findende Übersetzung „Kebse“ für lateinische Ausdrücke wie „*concupina*“ lasen Schüler als „Krebse“ oder „Kekse“; die ablativische Fügung „*a Iove*“ wird von Schülern manchmal als „*eine Liebe*“ übersetzt, eine ähnliche Interferenz mit dem Englischen ist die Übersetzung von „*his militibus*“ als „seinen Soldaten“, eine Mischung von Verlesen/ Ver-Hören/ Missverstehen „die Nihilisten behaupteten“ für „*nihil isti affirmarunt*“⁴, und: Eine Veranstaltung von Walter Stach zum Thema: „IO – Zwölf digitale Metamorphosen zu Coreggios Jupiter und Io“ 1991 in Wien wurde von einer TV-Sprecherin als „Zehn – Jupiter und zehn“ angekündigt.

Wie wichtig der richtige Gebrauch von Wörterbüchern ist, bzw. wie wichtig es ist, dort die wichtigsten Bedeutungen an der richtigen, sprich ersten Stelle zu finden⁵, beweisen zwei Beispiele aus Hackes Sammlung „Wortstoffhof“: „*Gruß an die Tochter: „Und viele Nordwinde für Petra“. Ein Rätsel. Bis man im Lexikon nachschlug und entdeckte, dass Anne wohl hatte schreiben wollen: „Und viele Küsse für Petra.“ Kuss bzw. Wangenkuss heißt bise im Französischen, schlägt man aber unter bise nach, findet sich als erste deutsche Bedeutung „Nordwind“, dann erst „Wangenkuss“. Aber ist ein Nordwind – zumal in einem heißen Sommer – nicht ein ganz wunderbarer Gruß aus der Fremde?“ (S. 24); „*Herr H. aus Öhringen reiste im Sommer 2005 nach Südfrankreich und entdeckte dieses schöne Wort in einem Fremdenführer: Trauerpumpe. Auf Französisch hieß es pompe funèbre, was „Trauerzug“ oder „Beisetzungszeremonie“ bedeutet, hier aber eben mit „Trauerpumpe“ übersetzt wurde.*“ (S. 91). Bei diesen Verwechslungen hilft auch kein „Phrasealator“ (S. 157) ...*

Wladimir Kaminer – Russisch und trotzdem Latein!

Wladimir Wiktorowitsch Kaminer, geboren 1967 in Moskau, kam Ende der 80er-Jahre über die DDR nach Deutschland. Er begann seine Laufbahn als Journalist und wurde durch seine Ver-

anstaltung „Russendisko“, einen Mix aus alter und neuer russischer Popmusik und Underground, populär. Die gleichnamige Erzählensammlung und seine zahlreichen Bücher erlebten Auflagen in Millionenhöhe. So war es nicht außergewöhnlich, dass Wladimir Kaminer im Rahmen der größten Schulmesse Deutschlands, der „didacta“ in Hannover, im Februar 2018 Stargast im Ausstellungsbereich des Cornelsen-Verlags Berlin war. Ein glücklicher Zufall wollte es, dass Kaminers Auftritt unmittelbar vor dem Latein-Nachmittag des Verlags, den ich mit meiner Präsentation des neuen Stowasser eröffnen durfte, stattfand. Ein noch glücklicher Zufall war, dass Kaminer – ohne Absprache! – sein Kapitel „Stunde null“ (siehe Schluss dieses Kapitels) vor einer großen Zuhörerschaft zum Besten gab. Somit waren nicht nur die Besucher bestens auf Latein eingestimmt, sondern auch der Übergang zum Stowasser-Vortrag war ein fließender. Gerne kam Wladimir Kaminer nach der Lesung dem Signierwunsch nach, den er mit dem Aufruf „Trotzdem Latein!“ verband – ein schönes Motto für alle Latein-Lehrenden und -Lernenden!

Kaminer kommt in seinem Buch „Coole Eltern leben länger“ immer wieder auf die Schule und die Schulkarriere seiner beiden Kinder (sie besuchten in Berlin das Sprachgymnasium mit Schwerpunkt Latein) zu sprechen und immer wieder auf Latein:

Als eines Dienstags die deutsche Bundeskanzlerin an der Schule erwartet wird, „um den Zwölfklässlern aus erster Hand von den Grausamkeiten des Lebens in der DDR zu berichten“, fragt sich Kaminer, ob Merkel dies auf Latein tun werde (S. 116).

Die Klassenfahrt der Tochter Nicole führt nach Luxor, „das Ganze sollte als Fortbildungsmaßnahme für das Fach Latein verbucht werden“, und zwar unter der Leitung des Lateinlehrers, der jedes Jahr dort hinfliegt, denn: „Ägypter seien die freundlichsten Menschen der Welt, das Land sei als Reiseziel ungeheuer preiswert und berge viele Geschichten, die später im Lateinunterricht wichtig sein würden“ (S. 174ff.).

Nicht ganz so attraktiv scheint das Ziel der Klassenfahrt des Sohnes Sebastian zu sein: „Die Klasse meines Sohnes hatte ein aus meiner Sicht weniger spektakuläres Reiseziel zugeteilt bekommen: die Stadt Trier. Ich war dort bereits mehrmals gewesen und versuchte Sebastian im Vorfeld der Reise aufzuklären. Eine langweilige Kleinstadt, sagte ich. Angeblich die ältes-

te Stadt Deutschlands, das macht sie aber nicht besser. Ein paar alte Steine von den Römern liegen noch herum, wahrscheinlich sind die Römer selbst in Trier vor Langeweile versteinert“ (S. 149).

Schulrealität bei der Schilderung der vorweihnachtlichen Aktivitäten: „Kurz vor Weihnachten erlahmt das großstädtische Wesen [in Berlin, Anm. des Verf.], auch die Schule meiner Kinder funktioniert kaum noch. Das Feuer des Wissens wird auf Sparflamme gestellt, und statt zu lernen, wird nur noch gefrühstückt. In der Schule meiner Kinder waren ein lateinisches Frühstück geplant, ein französisches, ein deutsches und ein russisches, ehrenhalber. Zu jedem Frühstück sollten die Schüler eine passende Kleinigkeit mitbringen. Niemand wusste genau, was zu einem lateinischen Frühstück gehörte. Meine Tochter nahm für alle Fälle ein Glas mit Gurken und eine Packung Servietten mit“ (S. 289).

Und schließlich – die Stunde Null: „Meinem Sohn fehlen angeblich Grundkenntnisse im Fach Deutsch, er habe Probleme im Unterricht ... Mehrmals las ich den Brief, den ich von der Deutschlehrerin meines Sohnes ... bekommen hatte und verstand nichts. In meiner Vorstellung passten Begriffe wie Probleme und Deutschunterricht überhaupt nicht zusammen ... Unter Problemfächern stellte ich mir Mathe vor, vielleicht noch Physik und Chemie, letzten Endes Latein, aber doch nicht Deutsch“ (S. 253). Und ein kleines „Latein-Problem“ führt uns auch zur anfangs erwähnten Story, zur „Stunde Null“. Kaminer, der auch sonst in der Antike zuhause ist (Mythos von der Teilung des Menschen und dem daraus resultierenden Eros, S. 40; Amors Pfeil, S. 48; man steigt nicht zweimal in denselben Fluss, S. 116) erzählt (s)eine Lateingeschichte (S. 202-208): Freischaffend berufstätig kann er, während seine Kinder manchmal schon um sechs, zur „Stunde null“, in der Schule sein müssen, meist noch länger ausschlafen. „Rein theoretisch versteht sich. Denn montags und freitags klingelt um zehn das Telefon, und eine strenge Stimme aus dem Schulsekretariat sagt, ich solle bitte sofort meinen Sohn abholen, er sähe krank aus, habe furchtbare Kopfschmerzen oder eine Magenverstimmung“. Der Vater denkt zunächst an nichts Schlimmes, fragt sich aber dann doch, was das für geheimnisvolle Krankheiten sein könnten, die immer montags und freitags auftreten. Und weiter: „Ich würde trotzdem an deiner Stelle mal in seinem Stundenplan nachschauen, hakt das Gewissen nach. Ich schaute also in den Lehrplan des Kindes.

3 Diese beiden Beispiele aus Kattaneke, Nunc est ridendum, S. 24, die folgenden, so nicht anders angegeben, aus der Erfahrungswelt des Verfassers (und sicher nicht nur seiner).
4 Die beiden letzten Beispiele aufgezeichnet von Rainer Kurz, Mistelbach.
5 Zu diesem neuen Ansatz im Stowasser 2016 siehe Lošek, Marke, S. 4f.; Florian, Wörterbuch, S. 98.

Montag und Freitag hat es Latein, einmal in der ersten Stunde, ein andermal sogar in der Stunde Null, also besonders früh. Wahrscheinlich ist diese wunderbare alte Sprache die Ursache für unsere Eintages-schmerzen. Mein Kind war mit mir ja immer ehrlich gewesen. Mehrmals hatte ich erfahren, es hasse Latein, Latein sei eine Kacksprache, es könne mit Latein nichts anfangen. Und wenn wir auf Dauer gezwungen werden, etwas zu tun, was wir nicht mögen, wird uns richtig schlecht.

Ich stand vor einer erzieherischen Sackgasse. Was konnte ich tun, wie helfen? Es gab keine Möglichkeit, sich mit einer Lateinallergie krankschreiben zu lassen. Außerdem wäre es schade um das Fach. Ich hätte so gern ein Latein sprechendes Kind gehabt! Aber dem Kind beginnen die Lippen zu beben, wenn wir uns diesem Thema auch nur nähern.

Ich lerne sowieso unglaublich viel Schwachsinn!, beschwerte sich das Kind vor einiger Zeit. Ich werde ständig mit Wissen vollgestopft, das mir nie im Leben nützlich sein wird! Ich lerne zum Beispiel Mathe, obwohl alle längst einen Rechner auf ihrem Handy haben. Ich lerne zum Beispiel Geografie trotz der Erfindung der Navigationsgeräte. Ich lerne Fremdsprachen, obwohl man mit Google alles übersetzen kann. Aber gut, ich lerne, und ich verstehe die Logik der Lehrer. Was ist, wenn der Rechner kaputtgeht, wenn dein Navi versagt oder Google in die Hände von Terroristen gerät und alles falsch übersetzt? Ich lerne dieses überflüssige Zeug fleißig wie die Biene Maja, und ich summe nicht mal dabei. Aber Latein? Latein kann mir gestohlen bleiben!

Vehement verteidigte das Kind sein Recht auf Unbildung. Latein, mein Sohn, ist die Wurzel der europäischen Kultur, die Mutter aller Sprachen, versuchte ich ihn zu überzeugen.

Ist doch wunderbar, ich akzeptiere das, nickte das Kind. Soll die Mutter aller Sprachen aber da hin, wo sie hingehört, nämlich ins Sprachmuseum. Warum soll ich in eine unnatürliche Liebesbeziehung mit einer toten Sprache hineingezogen werden? Das ist krank! Das ist Blasphemie!

Das Kind geriet immer mehr außer sich. Es stellte sich in die Mitte der Küche, erhob das Toastbrot und sagte mit pathetisch vibrierender Stimme:

Sag mir bitte, wo, in welcher Lebenssituation, auf welchem Planeten, mir Latein

nützlich sein kann? In sehr vielen Situationen auf unserem Planeten, erwiderte ich. Zum Beispiel...

Eine Pause bildet sich in der Küche.

Du gehst in ein Museum, willst die Namen auf den Schrifttafeln lesen, kannst sie aber nicht verstehen, weil sie alle auf Latein sind, fing ich unsicher an. Daneben wird die deutsche oder englische Übersetzung stehen, tat das Kind mein schwaches Argument lächelnd ab.

Mit Lateinkenntnissen kannst du Arztrezepte lesen und auf diese Weise kontrollieren, dass die Ärzte dir nichts Falsches verschreiben.

Kannst du nicht!, wiegelte Sebastian ab. Ärzte haben eine solche Handschrift, dass sie selbst nicht lesen können, was auf ihren Rezepten steht.

Ach, diese Jugend! Sie ist engstirnig und merkantil, Selbstironie gehört nicht zu ihren Tugenden. Sie denkt rational und will in allem einen Nutzen sehen. Eine alte Sprache einfach so zu lernen, nur weil sie schön ist, kommt nicht in Frage. Ich wollte die hoffnungslose Lateinschlacht trotzdem auf keinen Fall verlieren und ging zum letzten Argument über:

Stell dir vor, sagte ich bedeutungsvoll, du fliegst in ein weites fernes Land und lernst dort ein wunderschönes Mädchen kennen, das dich auch toll findet, aber leider nur Latein versteht. Was würdest du tun? Mein Kind lachte und schaute friedlich an die Decke. Er gab sich gar keine Mühe, dieses Argument pro Latein zu widerlegen, was einfach gewesen wäre. Es hätte schon gereicht zu sagen, dass es längst keine fernen Länder mehr gab, und hübsche Mädchen, die nur Latein verstanden, nirgendwo existieren. Er wollte aber, dass es sie gab, das habe ich in seinen Augen gesehen. Auf jeden Fall hat er am nächs-



Wladimir Kaminer und der Verfasser auf der didacta 2018 in Hannover, mit der Widmung: „W. Kaminer. Trotzdem Latein!“ (Foto: Cornelsen Berlin)

ten Tag, einem Montag, die Kopfschmerzen überwunden und ist in die Schule gegangen – zur Stunde Null. ■

Die Literatur finden Sie unter folgendem QR-Code:



Fritz Lošek, Schulqualitätsmanager im Bereich Pädagogischer Dienst der Bildungsdirektion für Niederösterreich und Dozent an der Universität Wien; Herausgeber des neuen Stowasser (2016 bzw. 2018). Bekennender Fan und häufiger Besucher in der österreichischen und deutschen Kabarettsszene.

Kontakt: Rennbahnstraße 29, A-3109 St. Pölten; friedrich.losek@bildung-noe.gv.at 0043 2742 280 4310.

Cäsar und die Macht der Bilder

Michael Lobe

Cäsar – ein enigmatischer Charakter

Cäsar war nicht nur ein so genialer wie skrupelloser Eroberer, Feldherr und Machtpolitiker, sondern auch ein hochtalentierter Redner, Schriftsteller, Menschenverführer – und nicht zuletzt ein schillernder, ja sphinxhafter Charakter. Man denke etwa an die ihm unterstellte Bisexualität, das Rätsel um die Authentizität seiner Tränen beim Anblick des abgeschlagenen Hauptes seines Rivalen Pompeius und seine ostentative Ignoranz gegenüber den Warnungen vor einem bevorstehenden Attentat. Dieser Beitrag geht einem weiteren Rätsel nach: Welche Botschaften wollte Cäsar durch die programmatische Installation zweier griechischer Bildkunstwerke auf seinem Forum senden?

Cäsar und die beiden Gemälde des Timomachos auf dem Forum Iulium

Nach dem Zeugnis der *Naturalis historia* des Älteren Plinius hat Cäsar in seiner Zeit als Diktator für den 46 v. Chr. eingeweihten Tempel der Venus Genetrix zwei Bilder des Timomachos zum Preis von 80 Talenten erworben und ebendort aufhängen lassen¹ – eine Medea und einen Ajax. Rechnet man, dass ein Talent 6000 Denare umfasst und die Kaufkraft eines Denars zur Zeit des Augustus einem heutigen Gegenwert von 15–25 Euro² entsprach, würde man heute je nach Berechnung zwischen 7,2 bzw. 12 Millionen Euro für die Gemälde zahlen – ein deutlicher Hinweis auf die Bedeutsamkeit dieser Bildwerke für Cäsar.

Das Medeagemälde

Medea ist dem Mythos nach die Tochter des Königs Aietes von Kolchis. Sie verhilft ihrem mit den Argonauten angelandeten Liebhaber Jason zum Goldenen Vlies, flieht mit ihm, heiratet ihn und gebiert ihm

¹ Plin. nat. 35, 136 *Timomachus Byzantius Caesaris dictatoris aetate Aiace[m] et Mediam pinxit, ab eo in Veneris Genetricis aede positas, LXXX talentis venundatas*. Timomachos aus Byzantion malte zur Zeit des Diktators Cäsar einen Ajax und eine Medea, die von diesem im Tempel der Venus Genetrix aufgestellt und für 80 Talente verkauft worden waren. Vgl. ebd. 35, 26 *sed praecipuam auctoritatem publice tabulis fecit Caesar dictator Aiace et Media ante Veneris Genetricis aedem dicatis* und ebd. 7, 126 *octoginta emit duas Caesar dictator, Mediam et Aiace[m] Timomachi, in templo Veneris Genetricis dicaturus*.
² <https://de.wikipedia.org/wiki/Denarius>



Medea, nach Timomachos. Fresko aus Herculaneum, Archäologisches Nationalmuseum Neapel, inv. nr. 8976, 70/79 n. Chr.

zwei Kinder. Als Jason sie zugunsten der Glauke, Tochter des Königs von Korinth, verstößt, tötet Medea die Rivalin und ihre eigenen Söhne aus Rache. Der unmittelbare Moment vor dieser Untat ist das Sujet des Gemäldes von Timomachos. Es ist zwar nicht erhalten, aber zwei spätere Wandbilder aus Pompeji und Herculaneum gehen auf das berühmte Original zurück.

Die Fresken zeigen eine Medea, deren Schwert auf die Tat verweist. Die Idee hinter der spezifischen Figurenzeichnung erhellt ein Gedicht von Johann Gottfried Herder, das seinerseits auf sujetgleiche griechische Epigramme der Anthologia Palatina zurückgeht:

Auf das Bild der Medea, von Timomachos gemahlet.



Medea, nach Timomachos. Archäologisches Nationalmuseum Neapel, inv. nr. 8977. Aus der Casa dei Dioscuri Pompeji.

Als Timomachus Hand Dich, grause Medea, dem Bilde gab: wie kämpfete sie deiner Empfindungen Kampf! Und sie vollendet' ihn weise. Im zornigen funkelnden Auge hangen Thränen; die Wuth schmilzet in Muttergefühl – Weiter mahlte sie nicht. „Der Kinder Blut zu vergießen, sprach der Künstler, geziemt nur der Medea, nicht mir.“³

Der Text lobt die Technik der Künstlerhand des Timomachos, in seinem Bild den fruchtbaren Moment festzuhalten, in dem Medea unmittelbar vor der furchtbaren

³ Johann Gottfried Herder, *Zerstreute Blätter*, Zweite Sammlung. Blumen, aus der griechischen Anthologie gesammelt, Aches Buch, Gotha 1786, S. 86

Tötung ihrer Kinder zwischen Zorn auf Jason und Mitleid für ihre Kinder hin- und hergerissen ist. Medeas Gefühlsambivalenz tritt in den antithetischen Begriffspaaren „zornigen funkelnden Auge“ – „Tränen“ und „Wuth“ – „Muttergefühl“ klar zutage. In scharfem Kontrast zu Medeas Psychomachie („deiner Empfindungen Kampf“) und ausbrechendem Wahnsinn steht der weise Verzicht des Künstlers auf die explizite Darstellung der Folgen ihres Zorns, also das grause Abschlagen ihrer Söhne. Das Epigramm rühmt wie seine griechischen Vorlagetexte die Dezenz der Bildkunst des Timomachos – eine Zurückhaltung, wie sie auch für die Bühne des griechischen Theaters galt, wo grausame Szenen nie gezeigt, sondern durch einen Botenbericht oder eine Teichoskopie lediglich geschildert wurden, wie Horaz in seiner *ars poetica* just am Beispiel der Medea illustriert.⁴ Timomachos' subtile Gestaltung des Sujets verlangt einen gelehrten und phantasiebegabten Betrachter, der das zu ergänzen vermag, was der gewählte Darstellungsmoment kunstvoll in der Schwebel hält, insofern er nicht platt die Tat, sondern deren noch nicht zu einer endgültigen Entscheidung gereiften psychischen Vorlauf in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt.

Auch Gotthold Ephraim Lessing hat im 3. Kapitel seiner 1766 veröffentlichten Schrift *Laokoon. Über die Grenzen der Malerey und Poesie* dieses raffinierte Kunstwollen des Timomachos gewürdigt:

„Die Medea hatte er nicht in dem Augenblicke genommen, in welchem sie ihre Kinder wirklich ermordet; sondern einige Augenblicke zuvor, da die mütterliche Liebe noch mit der Eifersucht kämpfet. Wir sehen das Ende dieses Kampfes voraus. Wir zittern voraus, nun bald bloß die grausame Medea zu erblicken, und unsere Einbildungskraft gehet weit über alles hinweg, was uns der Maler in diesem schrecklichen Augenblicke zeigen könnte. Aber eben darum beleidiget uns die in der Kunst fortdauernde Unentschlossenheit der Medea so wenig, daß wir vielmehr wünschen, es wäre in der Natur selbst dabei geblieben, der Streit der Leidenschaften hätte sich nie entschieden, oder hätte wenigstens so lange angehalten, bis Zeit und Überlegung die Wut entkräften und

⁴ Horaz, AP 179ff.:

Aut agitur res in scaenis aut acta refertur. Segnius inritant animos demissa per aurem quam quae sunt oculis subiecta fidelibus et quae ipse sibi tradit spectator; non tamen intus digna geri promes in scaenam multaque tolles ex oculis, quae mox narret facundia praesens. Ne pueros coram populo Medea trucidet.

den mütterlichen Empfindungen den Sieg versichern können. Auch hat dem Timomachos diese seine Weisheit große und häufige Lobsprüche zugezogen, und ihn weit über einen andern unbekanntem Maler erhoben, der unverständlich genug gewesen war, die Medea in ihrer höchsten Raserei zu zeigen, und so diesem flüchtig überhiehenden Grade der äußersten Raserei eine Dauer zu geben, die alle Natur empöret.“

Das Ajaxgemälde

Ajax war nach Achill der stärkste griechische Held vor Troja, bekannt durch seinen unentschiedenen ausgegangenen Kampf mit Hektor, v. a. aber durch seine Niederlage gegen Odysseus im Streit um die Rüstung des toten Achill. Sein Ehrgefühl trieb ihn nach einem Anfall von Wahnsinn, in dem er Herdenvieh als Gegner ansah und niedermetzte, in den Selbsttod. Johann Joachim Winckelmann schildert in seiner *Geschichte der Kunst des Altertums*, auf welche besondere Weise Timomachos den Ajax im Gemälde darstellte:

„Der rasende Ajax des berühmten Malers Timomachos war nicht im Schlachten der Widder vorgestellt, die er für Heerführer der Griechen ansah, sondern nach geschehener Tat, und da er zu sich selbst kam und voller Verzweiflung und niedergeschlagen sitzend sein Vergehen überdachte.“⁵

Im Unterschied zur Darstellung der Medea wählte der Künstler den Moment nicht vor, sondern nach der Tat – den Augenblick psychischer Selbstzerknirschung und wegen seiner Nichtrevidierbarkeit der tragischen Reue des Ajax. Eine frühaugusteische Bronzestatue aus Kleinasien⁶ gibt zumindest eine Vorstellung des Bildtypus.

Gemeinsam ist beiden Bildern, dass die jeweilige Wahnsinnstat nicht dargestellt wird – statt spektakulärer und sensationseisender Dynamik entschied sich Timomachos für einen zurückgenommenen, intellektuellen und subtilen Zugang zum Thema.

⁵ Johann Joachim Winckelmann, *Geschichte der Kunst des Altertums*, Phaidon Verlag, Wien, MCMXXXIV, S. 167.

⁶ Vgl. <https://www.georgeortiz.com/objects/roman/220-ajax/>



Ajax denkt über Selbstmord nach, Bronzestatue, Augusteische Zeit (1. Jh. v. Chr.), vermutlich aus Kleinasien, Höhe: 29 cm; Ausführliche Beschreibung: <https://www.georgeortiz.com/objects/roman/220-ajax/>

Timomachos von Byzanzion

Wer war dieser Mann, dem Herder und Lessing die geniale Findung des fruchtbarsten Moments, die Meisterschaft ambivalenter Gefühlsdarstellung und die Gabe authentischer Menschenzeichnung attestierten? Bei Timomachos handelte sich um einen griechischen Maler des späten Hellenismus, der von Teilen der Forschung in die erste Hälfte des 3. Jhs. v. Chr. bzw. in die erste Hälfte des 1. Jhs. v. Chr., also als Zeitgenosse Cäsars, datiert wird.⁷

Der eminent hohe Preis, den Cäsar für beide Bilder zahlte, dürfte ein Indiz dafür sein, dass es sich um kulturelle Ikonen, um Bildwerke eines weithin anerkannten Meisters handelte. Die außerordentliche Berühmtheit beider Gemälde wird im Übrigen bezeugt nicht nur durch obige Kopien dieser Bilder in Privathäusern, sondern auch ihre Reproduktion auf zwei Gemmen wahrscheinlich aus augusteischer Zeit.⁸

⁷ Vgl. Balbina Bäbler, *Ars et verba. Die Kunstbeschreibungen des Kallistratos*, München/Leipzig 2006, S. 123: „... der Ältere Plinius datiert den Maler in die Zeit Cäsars (...). Hoesch 2002, 591 datiert daher die Wirkungszeit des Malers in die 1. Hälfte des 1. Jhs. v. Chr. Zahlreiche Gelehrte sahen aber in Timomachos einen frühhellenistischen Maler der 1. Hälfte des 3. Jhs. v. Chr. und nahmen an, dass Plinius sich geirrt hatte.“

⁸ Vgl. Kathryn Gutzwiller: *Seeing thought: Timomachus' Medea and Ecphrastic Epigram*, American

Die Bedeutung des Gemäldediptychons im Tempel der Venus Genetrix

Was veranlasste Cäsar, diese Gemälde zu erwerben und in den Tempel der Stammutter der *gens Iulia* zu hängen? Die einfachste Erklärung ist, dass das Medium zugleich die Botschaft wäre: Zwei seinerzeit schon berühmte Gemälde von exorbitantem Wert steigerten Glanz und Ansehen des neuen Gebäudes und seines Errichters. Nur: Ist es reiner Zufall, dass als Bildschmuck zwei prominente mythische Figuren ausgewählt wurden, die beide im Moment höchster affektischer Erregung dargestellt werden?

Typologische Deutung der Gemälde

Nach der Lesart von Richard Westall⁹ repräsentiert das Ajaxgemälde Pompeius, den großen Widersacher Cäsars im Bürgerkrieg. Das Gemälde setzte dann ins Bild die Verzweiflung des Pompeius nach seiner entscheidenden Niederlage bei Pharsalos am 9. August 48 v. Chr., einer vermeidbaren Niederlage, die dadurch zustande gekommen war, dass er auf Druck und Einflüsterung der bei ihm befindlichen Senatoren die Schlacht gesucht hatte, anstelle seiner strategischen Erfahrung zu vertrauen, mit der er Cäsars Heer durch Hinhalten und Abschneiden der Versorgungswege schwächen wollte. Westall stützt sich auf zwei Stellen aus Plutarchs Pompeiusvita und Appians Schrift über den Bürgerkrieg. In beiden wird Pompeius nach der Niederlage von Pharsalos explizit mit Ajax verglichen – entgeistert und sprachlos wie der Telamonier sitzt Pompeius in seinem Feldherrnzelt.¹⁰ Westall erinnert an eine weitere Parallele zwischen mythischer und historischer Figur: Wie der Tod des Achilles im Kampf gegen die Trojaner erst der Auslöser zwischen dem Kampf um Achills Waffen zwischen Ajax und Odysseus werden konnte, so bildete der Tod des Triumvirn Crassus 53 v. Chr. in der Schlacht von Carrhae gegen die Parther den Auftakt des Entscheidungskampfes zwischen Cäsar und Pompeius; eine Auseinandersetzung, die in der Antike als Kampf um die Ehre gedeutet wurde: Quintilian nannte den Bürgerkrieg zwischen Cäsar und Pompeius von 49–48 v. Chr. explizit *dignitatis contentio*.¹¹ Westall vermutet, dass nicht nur die Bildsujets,

sondern auch der Name des Malers, Timomachos, eine Rolle beim Ankauf der Bilder durch Cäsar gespielt haben könnte: Übersetzt heißt der Name nämlich „Kampf um die Ehre“ und wäre dann subtile Anspielung wie Interpretament zugleich für die Deutung des Diptychons. Lässt man sich auf diese Sicht ein, die der mythischen Ajax-Figur ein konkret zuordenbares historisches Gegenüber verleiht, kann weiter überlegt werden, ob die Aufhängung dieses Bildes als triumphale Geste des Siegers Cäsar zu verstehen ist, oder ob im Schicksal des verzweifelten Ajax nicht auch die unberechenbare Laune der Fortuna und die Hinfalligkeit einstiger Machtgröße symbolisch dargestellt werden sollte. Kann dem rationalen Machtmenschen Cäsar ein solches Denken eines *sunt lacrimae rerum*¹² unterstellt werden? Bei dieser Frage dürften sich die Geister genauso scheiden, wie sie es bei der Beurteilung der Tränen Cäsars beim Anblick des abgegangenen Hauptes von Pompeius tun – echte Trauer angesichts der Tragik des ehemaligen Schwiegersohnes oder bloße Krokodilstränen?¹³

Im Bildpendant der Medea sieht Westall eine Selbstspiegelung Cäsars, der sich durch die Treulosigkeit seines ehemaligen Schwiegersohnes Pompeius wie die von Jason hintergangene Medea gezwungen sah, zu Waffe und Gewalt zu greifen.¹⁴ Entsprechend äußert sich Cäsar in einer Passage seines *bellum civile*: „Pompeius selbst, aufgestachelt von den persönlichen Feinden Cäsars, und weil er wollte, dass niemand an Ehre mit ihm gleichzog, hatte sich ganz und gar von Cäsars Freundschaft abgewandt und sich mit den gemeinsamen Feinden wieder ausgesöhnt.“¹⁵ In der Tat spielt der Schriftsteller Cäsar hier mit den Motiven verschmähter Zuneigung und verletzter Treue, so dass die Assoziation zur verlassenen Medea immerhin nachvollziehbar ist. Dann läge ein gleichsam exkulpatorischer wie melancholischer Zug in der spezifischen Wahl dieses Gemäldediptychons, insofern an zwei Exempelfiguren der griechischen Tragödie, dem Ajax des Sophokles und der Medea des Euripi-

des, der unausweichliche tragische Konflikt der führenden Männer Pompeius und Cäsar seinen Ausdruck mit den Mitteln der Bildkunst gefunden hätte.

Politische Programmatik der Gemälde

W. V. Harris sieht das Gemäldediptychon durch das *tertium comparationis* der Raserei beider mythischer Figuren zusammengefasst:

„Caesar`s own interest in anger is confirmed in an unexpected way: one of the prominent adornments of the most important of his monuments, the temple of Venus Genetrix, was a pair of paintings, for which he paid a huge sum, by the contemporary artist Timomachus of Byzantium. The subjects, rather incongruously, were Medea and Ajax – a pair linked to each other by their rage.“¹⁶

Nach Harris war sich Cäsar vollauf bewusst, dass der Bürgerkrieg per se eine Zeit der *iracundia* sei. Ebendeshalb habe er zu Beginn des Bürgerkrieges v. a. im März 49 v. Chr. entsprechend deeskaliierende Schlagworte im Munde geführt wie *misericordia*, *liberalitas*, *lenitas*.¹⁷ Selbst sein Gegner Cicero gesteht Cäsar Beherrschtheit im Sieg und Bändigung zorngetriebener Rachegeleüste zu, eine Haltung, die ihn einem Gotte ähnlich mache.¹⁸ Natürlich steht hinter solchen in Gerichtsprozessen getätigten Äußerungen Ciceros das Bestreben, Cäsar wie später Seneca den Nero auf eine Haltung der *clementia* zu verpflichten; Cäsar selbst indes hatte *clementia* aus taktischen Gründen als neue Herrschertugend in Rom etabliert und dies Programm mit seiner Person in der *clementia Caesaris* verschmolzen. Insofern

16 W. V. Harris, *Restraining Rage. The ideology of Anger Control in Classical Antiquity*, Cambridge, Massachusetts and London 2001, S. 209f.

17 Belegstellen W.V. Harris, op. cit. S. 209.

18 Cic. Marc. 8 über Cäsar: *Animum vincere, iracundiam cohibere, victoriam temperare, adversarium nobilitate, ingenio, virtute praestantem non modo extollere iacentem, sed etiam amplificare eius pristinam dignitatem, haec qui fecit, non ego eum cum summis viris comparo, sed millimum deo iudico*. Vgl. auch Deiot. 40 *Non debeo, C. Caesar, quod fieri solet in tantis periculis, temptare quonam modo dicendo misericordiam tuam commovere possim; nihil opus est: occurrere solet ipsa supplicibus et calamitosis, nullius oratione evocata. Propone tibi duos reges et id animo contemplare, quod oculis non potes: dabis profecto id misericordiae quod iracundiae denegavisti. Multa sunt monumenta clementiae tuae, sed maxima eorum incolumitates, quibus salutem dedisti; quae si in privatis gloriosa sunt, multo magis commemorabuntur in regibus*. Das freilich hinderte Cäsar nicht, in typischer Barbarentopik seine gallischen Gegner der *iracundia* zu zeihen, etwa Ariovist BG 1, 31, 13.

12 Verg. Aen. 4, 461f. Äneas beim Anblick eines Reliefs auf einem karthagischen Tempel, das die Verteidigung Trojas vor den Griechen zeigt: *sunt hic etiam sua praemia laudi / sunt lacrimae rerum et mentem mortalia tangunt*.

13 H. J. Tschiedel: *Lucan und die Tränen Cäsars*, München 1985 (Eichstätter Hochschulreden 46)

14 Westall, op. cit. S. 96f.: „As elsewhere, Caesar in the instance of this painting seems to be stating he was led to conduct civil war by forces beyond his power.“

15 Caes. Bell. Civ. 1,4,4. *Ipse Pompeius, ab inimicis Caesaris incitatus, et quod neminem dignitate secum exaequari volebat, totum se ab eius amicitia averterat et cum communibus inimicis in gratiam redierat*.

Journal of Philology 125, 2004, S. 344f.

9 Richard Westall: *The forum Iulium as Representation of Imperator Caesar*, Mitteilungen des Deutschen Archäologischen Instituts Rom, Bd. 103, 1996, 83–118.

10 Plut. Pomp. 72,1–3 und App. Civ. 2, 81, 339

11 Quint. inst. or. 11,1,80 (...) *Cn. Pompeio, inter quem et Caesarem dignitatis fuerit contentio* (...)

war in der Ausstellung der von rasender Leidenschaft zerrissenen Beispielfiguren Medea und Ajax ein künstlerisches Kontrastmodell in Szene gesetzt als implizite Warnung zum einen, dass unbesonnene Rachsucht ins individuelle Verderben führen muss, zum anderen als Hinweis an politische Gegner, dass das Ausleben von blindwütigem *furor* einem mythischen Zeitalter zukommen mag, nicht mehr aber auf der Höhe römischer Politik sei.

Die Gemälde als Identifikationsangebot und philosophischer Denkanstoß

Es ist auch denkbar, dass die Aufhängung beider Bilder ein Identifikationsangebot an den römischen Besucher des Tempels darstellte: Beide mythischen Figuren sind Opfer, werden im Zustand des Ringens und Leidens dargestellt, hilflos in ihrer Wut – hochaktuelle Anknüpfungspunkte für Menschen, die ähnliche Erfahrungen im gerade beendeten Bürgerkrieg zwischen Cäsar und Pompeius gemacht hatten, vielleicht selbst Verwandte und Freunde, Gesundheit oder Vermögen verloren hatten und innerlich Groll gegen die Sieger oder die Zeitumstände hegten. Der Clou der besonderen Gestaltung dieser Bilder war ja eben, dass der Betrachter im Falle Medeas den tragischen Fortgang des fiktiven mythischen Geschehens kannte, in dem vom Künstler aber bewusst offen gehaltenen Schwebezustand zwischen Affektbändigung und Affektentfesselung Handlungsalternativen vors Auge gestellt bekam, die zum Nachdenken über eigene Verhaltensmuster und Handlungsoptionen anregen konnten. Im Falle der Darstellung des Ajax würde die Reue nach dem Blutrausch thematisiert. Somit wäre die Darstellung der mythischen Exempelfiguren verderbenbringender Leidenschaft ein implizites Plädoyer für den Gebrauch vorausschauender *ratio*, die sich nicht von Leidenschaft fortreißen ließe – somit wäre dies Diptychon als Medium der Meditation, zugleich in seiner intendierten Wirkung aber auch als politisches Sedativum aufzufassen, als eine Art rationale Rache- prophylaxe, vermittelt durch Kunst.

Habent sua fata tabulae pictae

„Je nach Fassungskraft des Lesers haben Büchlein ihre Schicksale“ – *pro captu lectoris habent sua fata libelli*, so Terentianus Maurus.¹⁹ Cäsars Ingeniosität sorgte dafür, dass dieser Satz auch auf Werke der

¹⁹ Terentianus Maurus, de litteris, syllabis et metris, V. 1286.

bildenden Kunst zutraf. Er war sich nicht nur der hohen Qualität der Mythenbilder des Timomachos bewusst, er erkannte zudem ihr vielfältiges, für seine Intentionen brauchbares Aussagepotential. Durch die zeitliche und örtliche Neukontextualisierung der Gemälde durch ihre Aufhängung im Tempel der göttlichen Stammutter Roms und seines Geschlechts, in zentraler Lage der weltbeherrschenden Metropole Rom, lädt er die griechischen Gemälde, wie oben skizziert, mit neuem Sinn auf, ja überschreibt sie förmlich.

Einmal mehr erweist sich Cäsar als Triumphator: Mochte lange gelten, dass nach dem bekannten Horazparadoxon das eroberte Griechenland seinen unzivilisierten Besieger Rom erobert und so trotz militärischer Unterlegenheit die kulturelle Hegemonie über seinen Bezwinger ausgeübt hatte²⁰ – spätestens mit Cäsar galt, dass der römische Sieger, seiner kulturellen Rohheit entwachsen, die Rollen wieder zurechtrückte, indem er die griechische Kunst seinen Zwecken dienstbar machte: Die spezifische Gestaltung des Forum Augusti durch Cäsars Ziehsohn Augustus legt ein beredtes Zeugnis dafür ab, dass dies so blieb. ■

²⁰ Hor. ep. 2, 1, 156f. *Graecia capta ferum victorem cepit et artes intulit agresti Latio.*



Sir Lawrence Alma-Tadema (1836-1912): A Picture Gallery (1866) An der Wand verschiedene dokumentierte römische Malereien, u. a. die Medea des Timomachos.



Reste des Tempels der Venus Genetrix, in dem Bilder des Timomachos hingen. Caesar hatte den Tempelbau in der Nacht vor der Schlacht von Pharsalos 49 v. Chr. gelobt, gerichtet gegen die Venus Victrix des Pompeius, 46 v. Chr. noch unvollendet eingeweiht.

Latinitas iuvenescens

Zeitgenössische *viva Latinitas* in Populärkultur und Unterricht am Beispiel von *Harrius Potter et sodales*

Markus Janka, Michael Stierstorfer

1. Die *elementa vivae Latinitatis* als Bausteine der „verjüngten Antike“: Lateinsprachige Lernmaterialien für Kinder und Jugendliche

Unser an der Ludwig-Maximilians-Universität München angesiedeltes Forschungsprojekt „Verjüngte Antike im Mediendialog“¹ verfolgt seit 2015 das Ziel, die vielfältigen und erstaunlich komplexen Transformationsprozesse bei der Vermittlung der Sagen- und Geschichtstradition der Antike an ein kindliches und jugendliches Publikum des neuen Millenniums durch Materialerfassung und intertextuell wie intermedial geprägte Analysen von Werken und Werkgruppen methodisch zu erschließen und ihren kulturellen Stellenwert im Spannungsfeld von Rezeptionskontinuität und Vergegenwärtigungsstrategien valide zu bestimmen. Einen ersten Meilenstein, der Forschungsgebiete bezeichnet und Untersuchungsmethoden zur

1 <http://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/forschung/verjuengteantike/index.html> (03.01.19)

Diskussion stellt, konnten wir mit dem auf eine interdisziplinäre Münchner Tagung von 2015 zurückgehenden Band *Verjüngte Antike – Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien* 2017 setzen.²

Mittlerweile sind diese Forschungen ein wesentliches Bauelement des internationalen Forschungs- und Lehrverbundes *The Past for the Present* geworden, der seit 2017 die Forschungstätigkeiten, Lehrerbildungs- und Schulkontaktinitiativen der Cluster-Universitäten Warschau, Bologna und München sowie weiterer assoziierter Universitäten (wie Wien und Cambridge) im Bereich der Antikenrezeption (insbesondere in Kinder- und Jugendmedien) bündelt und vertieft.³

Es ist ein Wesensmerkmal und Hauptziel dieser über den Partner Warschau und dessen durch einen ERC-Consolidator-Grant gefördertes Projekt „Our mythical childhood. The Reception of Classical Antiquity in Children’s and Young Adults’ Culture in Response to Regional and Global Challenges“⁴ auch global vernetzten Aktivitäten, die universitäre Rezeptionsforschung über das akademische Scharnier der Fachdidaktik stets mit der Bildungspraxis in Verbindung zu bringen und so einen für alle beteiligten Disziplinen und Institutionen belebenden Erfahrungsaustausch zu initiieren.

Dieser Beitrag greift aus der angesichts des anhaltenden Antikenbooms in Film und Kinder- und Jugendkultur riesigen Fülle von projektrelevanten Rezeptionsgebieten und Einzeldokumenten einen Aspekt heraus, der in der bisherigen Forschung unterrepräsentiert ist, da die meisten populärkulturellen Antikenadaptionen den Jugendlichen in ihren Muttersprachen begegnen. Gleichwohl verdient gerade aus didaktischem und methodischem Blick-

2 Janka/Stierstorfer 2017; vgl. hierzu die Rezensionen insbesondere von Karin Richter, in: *JuLit* 4/2017, S. 56–58; Peter Kuhlmann, in: *Gnomon* 90, 2018, S. 655–657, und Sonja Schreiner, in: *Libri liberorum* 49, 2017, S. 86–89.

3 <https://www.fachdidaktik.klassphil.uni-muenchen.de/forschung/verbuende/the-past-for-the-present/index.html> (03.01.19)

4 <http://www.omc.obta.al.uw.edu.pl/> (03.01.19)

winkel die *Latinitas viva* in den einschlägigen Werken volle Aufmerksamkeit. Denn entgegen landläufigen Klischees, denen zufolge Latein als Literatursprache schon in der frühen Kaiserzeit in ehrwürdigstem Klassizismus erstarrt und im Wesenskern unveränderlich geblieben sei, da die Dissoziierung zu den romanischen Sprachen ebenso als „Vulgarisierung“ und „Dekadenz“ empfunden wird wie die Entwicklung der mittellateinischen europäischen Gebildetensprache, erfreuen sich nicht nur Heroen aus Mythos und Geschichte der Antike, sondern erfreut sich auch die **Sprache Latein** in der außerschulischen Kinder- und Jugendkultur einer bemerkenswerten Beliebtheit. Die Didaktik sollte es als Herausforderung begreifen, die im Bereich des informellen Lernens greifbare Begeisterung für Wortmaterial, Sentenzen und Sprachstrukturen des Lateinischen auch für die formelle, also curricular operationalisierte Wortschatz- und Übersetzungsarbeit im Lateinunterricht fruchtbar werden zu lassen. Hier bieten sich bislang kaum genutzte Hebel zur Motivationssteigerung und methodische und sogar konzeptionelle Anregungen, die etwa in den Dienst einer effizienteren, weil ganzheitlichen und stets gegenstands- oder sachnetzorientierten Vokabelerfassung gestellt werden sollten.⁵

Die Sprache Latein begegnet Kindern und Jugendlichen *extra muros* der Klassenzimmer insbesondere in drei Publikationsformen, für die im beigefügten Verzeichnis wichtige Beispiele aufgelistet sind:

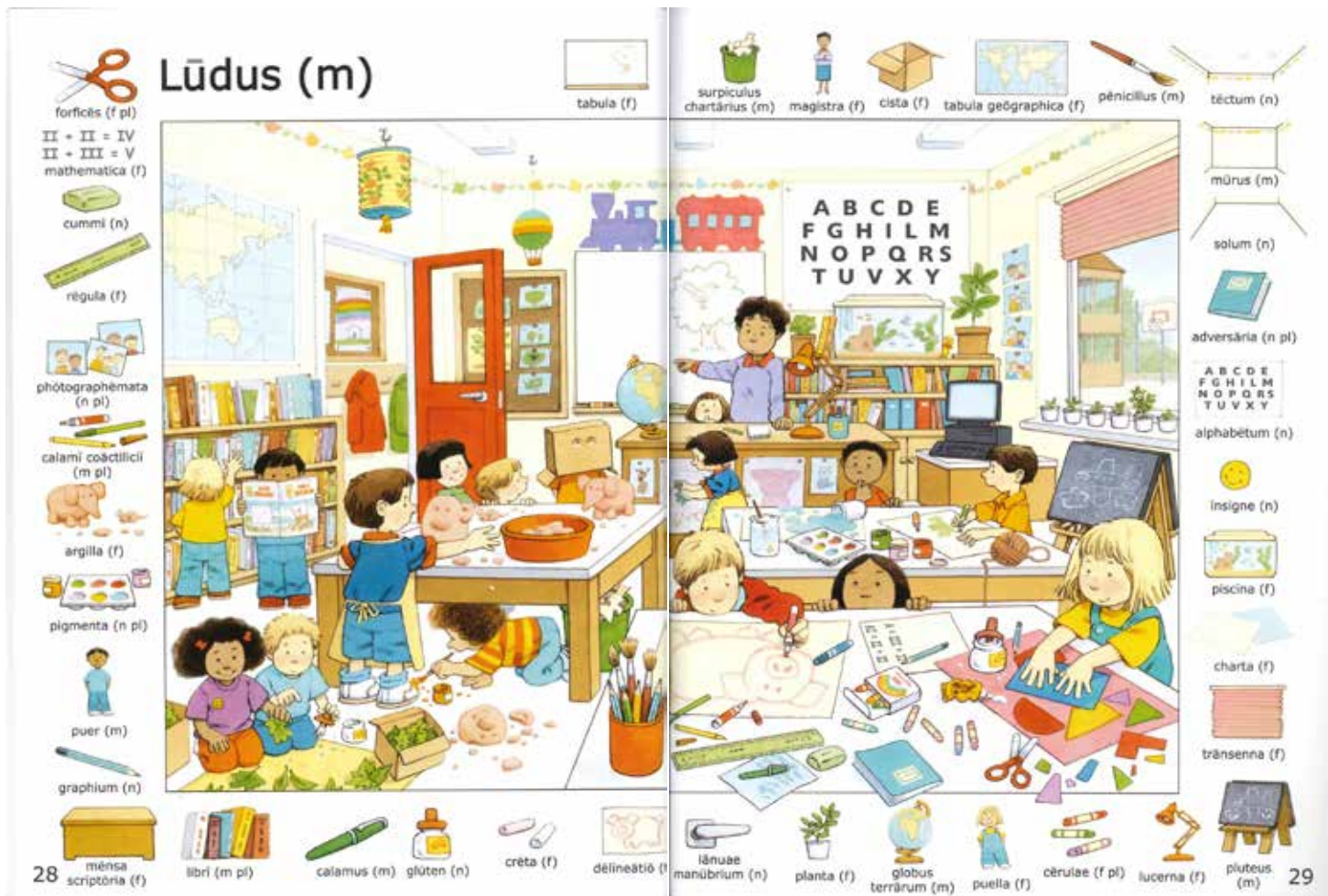
- 1) Lateinpopularisierungen, d.h. einsprachig lateinische oder bilinguale Aufbereitungen lateinischen Sprachmaterials in kindgerechten (Alltags-)Kontexten;
- 2) Ganzschriftliche lateinische Übersetzungen populärer Kinder- und Jugendbücher;
- 3) Lateinische Sprachelemente in populären Kinder- und Jugendbüchern.

Bevor im Folgenden die Phänomene 2) und 3) anhand von *Harry Potter* beleuchtet werden, sei vorbereitend ein Beispiel für 1) betrachtet, das in einem Modell des didaktischen Emporlesens

5 Vgl. dazu Janka 2017, S. 47–55.



Publikation „Verjüngte Antike“



auch als Propädeutikum für eine Lektüre etwa des lateinischen *Harrius Potter et philosophi lapis* einsetzbar wäre.

Es handelt sich um das lateinische Sprachbilderbuch *The Usborne first thousand words in Latin* aus der international erfolgreichen englischen Reihe der *Find-the-Duck*-Bücher, das auf der Grundlage einer früheren Ausgabe von 1979 zuletzt 2014 in neuer Auflage erschien, für die Dr. Patrick M. Owens als Sprachberater („Latin language consultant“) verantwortlich zeichnet.⁶

Die oben abgedruckte Doppelseite zum Thema *Ludus* (Schule)⁷ zeigt, wie altersstufengerecht selbst für Grundschul Kinder Comenius' Methode der engen Lexem-Bild-Konnexte aktualisiert wird.

⁶ Dr. Owens unterrichtete acht Jahre am Wyoming Catholic College in Lander, Wyoming Latein als lebende Sprache, um ihre Bedeutung für die kirchenlateinischen Texte zu unterstreichen. In gleicher Funktion ist er seit 2017 an der Saint Louis Priory School, einer katholischen Schule in einer Vorstadt von St. Louis, Missouri, tätig. <https://www.priory.org/news/meet-the-new-faculty-dr-patrick-owens> (03.01.19).
⁷ Amery 2014, S. 28f.

Die Seiten sind geprägt von Farbzeichnungen im Bilderbuchstil, die Kinder bei Tätigkeiten (*actiones*) während des Kunst- respektive Werkunterrichts im Klassenzimmer darstellen, sodass überall Handlungsorientierung zum Tragen kommt. Marginal werden die Bilder auf den oberen, seitlichen und unteren Rändern umspielt mit ikonisch erklärten lateinischen Lexemen, welche die zeichnerisch verbildlichten Gegenstände (*res*) im Sinne des Mottos *verba signa rerum* erläutern. Es liegt nun nahe, diese Didaktisierung für das frühe kindliche Lernen auch für den Spracherwerb oder das *Latine loqui* im formellen Unterricht als Gesprächsimpulse einzusetzen, etwa bei folgenden Kurzdialogen:

„*Ubi forfices sunt?*“ / „*Ubi forfices vides in imagine?*“ „*In dextra parte conclavis apud puellam flavam in mensa scriptoria forfices iacent.*“

„*Quid forficibus efficere possumus?*“ „*Forficibus chartam secamus. Forficibus charta a nobis secatur.*“

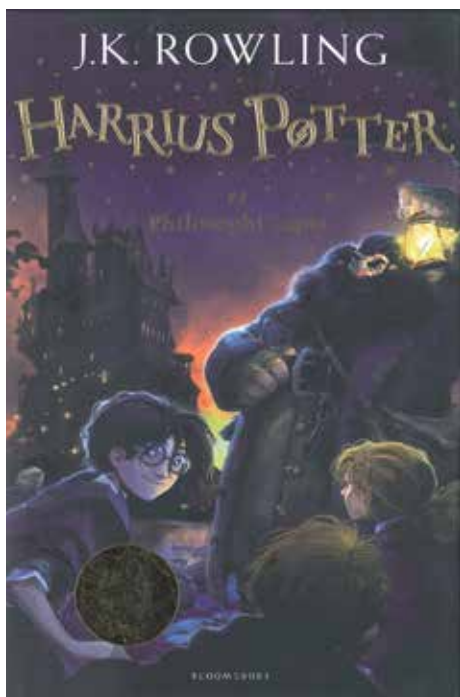
„*Quibus instrumentis, quae videtis, scribere potes?*“ „*Et calamo et graphio chartae*

litteras inscribo. Creta alba tabulae viridi litteras inscribo.“

„*Quo colore est graphium delineatum?*“ „*Graphium delineatum caeruleo colore est.*“

„*Quo colore est calamus delineatus?*“ „*Calamus delineatus viridi colore est.*“

Hat die Lerngruppe diese Alltagsvokabeln, die in den lektürebezogenen Lernwortschätzen notorisch fehlen, spielerisch verinnerlicht und habitualisiert, lassen sich sämtliche Pensen aus Morphologie und Syntax durch deiktisch untermalte Kurzsyntaxmata (etwa Imperativ, s-Perfekt, Futur und Hortativ in den Beispielen „*Porrige mihi regulam, quaeso. Heri mihi regulam porrexisti. Heri etiam calamis pinximus. Cras iterum pingamus. Age, nunc calamis coactiliciis pingamus. Omnes pingatis, quaeso.*“) anschaulich und einprägsam einführen und szenisch im mentalen Lexikon verankern. Erst sekundär erfolgt dann die induktive Sicherung des grammatikalischen Regelwerkes, das in der Einübungsphase dann zur multiplen Enkodierung erneut aktiv Verwendung finden sollte, und zwar in mündlicher und



J. K. Rowling, *Harrius Potter*

schriftlicher Form. Auf diese Weise ist auch eine natürliche **Annäherung an lateinische Lesetexte** gewährleistet, die dann selbstverständlich primär linear dekodiert und nicht schematisch konstruiert werden.

2. Harry Potter als Musterbeispiel für antikenhaltige Kinder- und Jugendliteratur (KJL)⁸

„*Expecto Patronum!*“ – *Harry Potter*⁹ ist ein Paradebeispiel dafür, dass die lateinische Sprache in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur fortlebt. So bestehen nicht nur die magischen Zaubersprüche, die in Hogwarts erklingen, zu großen Teilen aus lateinischen Versatzstücken und transportieren damit eine implizite Bedeutungsebene, die eine Hilfe für das Textverständnis bietet. Daneben findet Latein auch in die Namensgebung der Hauptfiguren und in Neologismen Eingang, welche die unterschiedlichen Zauberer kategorisieren sollen. Auch zwei ganzschriftliche lateinische Übersetzungen zu *HP* (vgl. oben zu Typ 2) sind bislang erschienen.¹⁰ Da sich *HP* bei den meisten

8 Dieser Abschnitt des vorliegenden Beitrags ist eine modifizierte Kurzform einer ausführlichen Studie zur Mehrsprachigkeit in der Jugendliteratur am Beispiel von *Harry Potter* und deren Perspektiven für den Lateinunterricht. Weiterführende Informationen dazu finden sich bei Stierstorfer 2017c.
9 Die Romanreihe *Harry Potter* wird im Fortfolgenden stets mit *HP* abgekürzt.
10 Rowling/Needham 2003 und Rowling/Needham 2007.

Schülern großer Beliebtheit erfreut, soll dieses Potenzial für den Lateinunterricht fruchtbar gemacht werden. Anhand einer vierwöchigen Unterrichtssequenz hat der Autor dieses Abschnittes (Michael Stierstorfer) drei neunte Klassen (N=50) mithilfe von empirisch erprobten Materialien an die drei Themenbereiche ‚Zaubersprüche‘,¹¹ ‚Charakteronyme‘ und ‚Harry Potter auf Latein lesen und verstehen‘ herangeführt. Diese drei Facetten, welche die jugendkulturelle Lebenskraft der Sprache Latein bezeugen, wurden gezielt ausgewählt, um die Schüler in ihrer Lebenswelt abzuholen und für die lateinische Sprache zu motivieren. Deshalb wird auch anhand eines zuvor pilotierten, standardisierten Fragebogens das Vorwissen bzw. der Lernzuwachs der Schüler hinsichtlich ihres Textverständnisses sowie ihres kulturellen (Spezial-)Wissens zum weltweit populären Phänomen *HP* überprüft. Mit Blick auf die Output-Orientierung erstellen die Schüler schließlich Plakate zum Thema „Einflüsse von Latein auf *Harry Potter*“, um sich dem Unterrichtsgegenstand produktiv-kreativ anzunähern.

Die *HP*-Reihe weist einen engen Konnex zur Antike auf, da sich in den Bänden mythologische Sujets wie fragmentierte Familienkonzeptionen, Heldenreisen und der Kampf gegen das Böse entdecken lassen. Dass sich *HP* somit für den Lateinunterricht hervorragend eignet, konstatiert Kampert am Beispiel der mythologischen Ingredienzien des Romans.¹²

Zu diesen Gestalten gehören neben dem Basilisken, dem Phoenix und den Kentauren auch göttlich respektive mythologisch inspirierte Figuren wie Minerva McGonagall, die Lehrerin für Verwandlungskünste, deren sprechender Vorname explizit auf die Weisheitsgöttin Athene verweist. Aus den antiken Götter- und Heldensagen greife Rowling nach der Studie von Knobloch Anregungen, Ideen, Themen, Motive und Personen sowie tierische Lebewesen auf. Mit der antiken Welt sei die Autorin wohl bestens vertraut, da sie in Exeter (England) Altgriechisch und Latein studiert habe.¹³ Neben Knobloch verweisen auch Sarah Evelyne Rist, Michael Stierstorfer und Benedikt Simons auf explizite Antikenbezüge in *HP*. Rist, die in ihrer zielführenden Studie die Bezüge zwischen Cerberus und Fluffy bzw. dem Kentaur Chiron und Firenze herausarbeitet, kommt im Rahmen ihres komparatistischen Ansatzes zu dem Ergebnis, dass

11 Vgl. Kattaneck 2018, S. 44.
12 Kampert 2017, S. 5.
13 Vgl. Knobloch 2000, S. 87.

„von einer Neuinterpretation der mythologischen Wesen Cerberus und Chiron gesprochen werden kann“.¹⁴

Rist geht jedoch weder auf die Funktion beider Fabelwesen zur Inszenierung der Heldenreise von Harry Potter noch auf die parodistische Ebene ein, die Rowling beiden Gestalten verleiht. So wird die Cerberus-Figur in *HP* als Schoßhund von Hagrid mit dem Kosenamen Fluffy (= engl. flauschig) verniedlicht und der Kentaur Firenze erscheint als pseudo-astrologiekundiger Wissenschaftler ironisiert, der lediglich über Halbwissen verfügt. Stierstorfer verweist in diesem Zusammenhang auf den Konnex der antiken Fabelwesen und der Domestizierung durch die Zauberer.¹⁵ Rowling greift bevorzugt randständige mythologische Wesen, wie etwa der ältere Plinius sie in seiner *Naturalis historia* beschreibt auf und passt sie transformationsoffen an den Plot an.¹⁶ Explizite Bezüge zwischen der antiken Mythologie und *HP* erörtert auch Simons am Beispiel der Kentauren als motivierenden Einstieg in die Ovid-Lektüre. Er verweist darauf, dass mithilfe der *HP*-Reihe an bekanntes Wissen der Schüler angeknüpft wird, das sich wiederum für den Lateinunterricht nutzen lässt.¹⁷

Auch die von Stierstorfer 2017c vorgestellte Sequenz konnte belegen, dass *HP* für die Schüler eine motivierende Komponente besitzt, sodass sie sich dadurch in besonderem Maße für den Lateinunterricht aktivieren lassen.

Dieser Befund hängt wesentlich damit zusammen, dass mythoshaltige Fantasy und Phantastik seit dem Millennium einen erneuten Boom erlebt, in Bestsellerlisten vertreten ist und spielerisch-eklektisch bzw. ironisch mit dem antiken Substrat umgeht und gerade deshalb für eine kritisch-komparatistische Untersuchung im Unterricht prädestiniert ist, wie Stierstorfer 2017a ausführlich in seiner Studie zu 100 aktuellen Werken der internationalen KJL nachweist. Schon aus diesen gerade genannten Gründen empfiehlt es sich, die populärkulturellen Werke, die vielen Schülern den Zugang zum Lateinunterricht erleichtern, zielgerichtet ins Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Auch Kipf erachtet den Einsatz derartiger Werke im Lateinunterricht als sinnvoll und präsentiert auf seiner Homepage eine Liste an anspruchsvoller antikenhaltiger Jugend-

14 Rist 2016, 39.
15 Stierstorfer 2017b, 213.
16 Vgl. Stierstorfer 2017b, 212f.
17 Simons 2017, 11.



Schülerinnen stellen ihre Plakate zur HP-Lektüre vor



Dumbledore, -oris m.

literatur, anhand derer sich Lehrkräfte einen systematischen Überblick verschaffen können und Lektüretipps erhalten.¹⁸

3. Fazit: HP und lateinischsprachige KJL als Vehikel zur Motivationssteigerung

Insgesamt kann aus dieser interdisziplinären literaturdidaktischen Studie geschlussfolgert werden, dass den Schülern die Lektüre von HP gut gefallen hat und dass aufgrund der didaktisch aufbereiteten Sequenz ein kultureller Wissenszuwachs hinsichtlich des HP-Universums und seiner lateinischen Wurzeln zu verzeichnen ist. Außerdem konnte auch die Motivation für die Lateinlektüre anhand der Beschäftigung mit einem weit verbreiteten, aktuellen Text aus der Jugendliteratur signifikant um 0,64 (= 64%) gesteigert werden. Als Forderung für die Zukunft lässt sich formulieren, dass in den Jahrgangsstufen der Mittelstufe (8–10)¹⁹ zumindest ein moderner lateinischer Text aus der Jugendliteratur thematisiert werden könnte/sollte, um die Schüler nachhaltiger für den Lateinunterricht zu motivieren. Als weitere lateinsprachige Werke dieser Art wären für die Jahrgangsstufe 8–10 die im Literaturverzeichnis unter 1 b)

genannten Titel zu empfehlen, insbesondere auch der zweite Band der HP-Reihe *Harry Potter et Camera Secretorum*. Mit der Ausnahme von HP sind diese Werke sogar ansatzweise didaktisiert, da sie mit Vokabelhilfen versehen sind, sodass die Lehrkraft zumindest nicht mehr alle unbekannt Wörter angeben muss. Dennoch werden je nach Stand und Lehrwerk der Lerngruppe Angaben ergänzt werden müssen. Natürlich erfordert die Lektüre solcher Texte eine hohe Kompetenz und einen hohen Arbeitsaufwand für die Lehrkraft, da Auszüge aus diesen Romanen nicht unmittelbar aus dem Buch heraus übersetzbar sind, sondern es ist eine gezielte Auswahl inhaltlich geeigneter und verständlicher Stellen vorzunehmen, die dann mit Akribie didaktisch aufgearbeitet werden müssen: Umschreiben schwieriger Passagen, Hervorheben bestimmter Konstruktionen, Angabe unbekannter Vokabeln, Herstellen einer inhaltlichen Synopse, Verquickung mit dem Lehrplan und Konzeption von produktionsorientiert-kreativen Aufgaben. Den ersten lateinischen Textauszug aus dem *Caput primum* von *Harrius Potter et Philosophi Lapis*²⁰ hat Stierstorfer folgendermaßen gestaltet:

Harrius Potter et Philosophi Lapis (auctor: J.K. Rowling; latinitas: Peter Needham)²¹

A) Vorgeschichte:

Professor Minerva McGonagall, Lehrerin für das Hauptfach Verwandlung, und der Schulleiter von Hogwarts, Albus Dumble-

dore, haben die Welt der Magier verlassen. Sie beobachten in einer magischen Nacht längere Zeit ein kleinbürgerliches Haus mit Garten in London. Dieses steht im Ligteweg Nummer 4. Denn dort leben Mr. und Mrs. Dursley mit ihrem ungezogenen kleinen Jungen Dudley. Diese bilden eine engstirnige Familie, die alle Zauberer verachtet. Trotz dieser negativen Eigenschaften wollen Minerva und Dumbledore den Dursleys das legendäre Zaubererbaby namens Harry Potter überlassen. Im Folgenden unterhalten sich die beiden über die Vorgeschichte von Harry Potter. Sie gehen dabei auch auf sein dramatisches Schicksal ein, das mit dem Verschwinden des bösen Tyrannen Lord Voldemort zu tun hat. Da die Zauberer dieses Ereignis mit Magiespektakeln feiern, sind auch die Menschen auf die Magier aufmerksam geworden. Dieses Verhalten gefällt Minerva nicht und sie wendet sich an Dumbledore, um ihm mehr Informationen über die mysteriösen Ereignisse zu entlocken.

B) Auszug 1 aus Kapitel 1:

Hic Minerva Dumbledorem acutis²² oculis aspexit, quasi speraret eum aliquid sibi dicturum esse, sed nihil dixit, itaque ipsa plura locuta est: „Pulchrum quidem sit, si eo ipso die, quo Quidam²³ videtur tandem abiisse, Muggles²⁴ cognoscant de nobis omnia. Nonne re vera abiit, Dumbledore?“ „Certe videtur abiisse,“ inquit Dumbledore. „Non sine causa gratiae sunt nobis agenda. An vis citrinam²⁵ fervescentem²⁶?“ „Quid dixisti?“ „Citrinam fervescentem. Genus est bellari-

¹⁸ Diese Liste umfasst einschlägige mythologische bzw. historische Romane und Sachbücher für Heranwachsende von den 1960er Jahren bis in die Gegenwart (vgl. <https://www.klassphil.hu-berlin.de/de/fachgebiete/didaktik/indices/thematische-bibliographien/jugendbuecher#mythologisches> [20.07.17]).

¹⁹ In dieser Altersphase erweist sich das Interesse für populäre Kinder- und Jugendliteratur in der Regel als besonders hoch.

²⁰ Vgl. Rowling/Needham 2003, S. 8.
²¹ © Dr. Michael Stierstorfer



Domus Mugglium Dursleorum

orum²⁷ Mugglense²⁸, quod admodum²⁹ amo.“
„Nolo,“ inquit Professor McGonagall frigide, quasi non putaret, id esse tempus citrinis fervescen-
tibus. „Sententia mea,
etiamsi Quidam re vera abiit –“

Als besonders motivierend zeigte sich die schülerorientierte Erstellung von produktiv-kreativen Produkten rund um das HP-Universum, wodurch den Heranwachsenden nicht nur der große Einfluss von Latein auf HP bewusst wurde, sondern auch die Tatsache, dass Lateinunterricht

mehr als Übersetzen, das Aneignen von Grammatikregeln und das Abfragen von Vokabeln bedeuten kann – ganz im Sinne *Latein ist tot – es verzaubere Latein.* ■

Die Literatur finden Sie unter folgendem QR-Code:



- 22 acutus, -a, -um: scharf
- 23 „Du-weißt-schon-wer“
- 24 Muggles, -ium: Name für gewöhnliche Menschen
- 25 citrina: Zitronenbonbon
- 26 fervescere: heiß werden > Brause
- 27 bellaria, -orum n.: Süßigkeiten
- 28 Mugglensis, -e: Adjektiv zu Muggle
- 29 admodum: ganz

Quo vadimus?

Latin and Greek in Flemish secondary schools

Christian Laes

1. Introduction

Il Belgio è un paese complicato. Thus Felix Claus, in a survey on the situation of the teaching of Latin and Greek in schools of the Flemish community in Belgium.¹ Since 1989, there isn't anything as a Belgian educational system, since federalism caused the Dutch speaking part of Flanders, the French Wallonian region, and the small German community to be responsible each for their own educational system. They do so in very different ways. As in Claus' publication, I will only focus on Flanders – but also for this part of the country, the situation is complicated at first sight.

No less than five educational networks organise schools and education. In order of numbers of pupils, the Catholic network is by far the most important (**KOV = Katholiek Onderwijs Vlaanderen** – accounting for 72.3 % of the total of pupils

according to the most recent survey).² Note that all these schools are subsidised by the Flemish government, they are not fee-paying private institutions. Then follow the schools organised by the Flemish community (**GO! = Gemeenschapsonderwijs**; 19.2 %). Also provinces organise schools (**POV = Provinciaal Onderwijs Vlaanderen**), as well as cities and communities, which are united in yet another educational network (**OVSG = Onderwijs door Steden en Gemeenten**). Together, POV and OVSG count for 7.5 % of the total school population. Lastly, there is a very small educational network (1 %) of all sorts of different schools that, despite being subsidised by the state, very much stick to their independency and only unite for practical matters: protestant or Jewish schools, Steiner or other paedagogical projects (**OKO = Onderwijs door Kleine Onderwijsverstrekkers**).

As for secondary schools – education after primary school and before higher education or university, in the Flemish system between 12 and 18 years of age – they are mostly organised in three cycles of two years each (with a small exception for voca-

1 F. Claus, “La situazione delle lingue classiche nella comunità fiamminga del Belgio”, in L. Canfora and U. Cardinale (eds), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo* (Bologna, 2013) p. 337–344, p. 337. See also J. Facq and L. Waumans, “Belgium. I. Flanders”, in J. Bulwer (ed.), *Classics Teaching in Europe* (London, 2006) p. 22–26.

2 <https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/vlaams-onderwijs-in-cijfers-2016-2017>



tional schools). After each cycle, pupils get a degree that gives access to the next cycle. A degree of the third cycle gives access to university or higher education. There are no state exams, and it is up to the schools and more specifically the board of teachers who teach a pupil to decide whether he/she passes and gets his/her degree.

Though paedagogical freedom of schools is held in high esteem, there are of course rules to be followed. The Flemish government sets out the general attainment targets, as well as attainment targets related to specific subjects. Based on these targets, the various educational networks write out their own programs, which the schools belonging to the educational network should follow (though they are to a certain extent allowed to ask for changes, exceptions and adaptations). It is the inspection that, based on the attainment targets as developed by the Flemish government, decides on the approval of the programs proposed by the educational networks. The same inspection also visits schools in order to see whether the programs are implemented in the right way in the individual schools.

Lately, there has been considerable political debate on issues concerning programs of schools. While teachers frequently complain about excessive bureaucracy, programs that are administratively over-demanding and restricting their paedagogical agency, the minister of education refers to the paedagogical freedom of the different educational networks to organise education. These educational networks, in turn, refer to ... the minister and the government, stressing that they cannot but adapt their programs to the requirements of the general and specific attainment targets developed by the Flemish community, lest these programs would not be approved by the inspection.

2. The position of Latin and Greek

In the following table, I enumerate the different sections with Greek and/or Latin on the program, as well as the weekly hours attributed to these subjects. Though schools might offer a slightly different amount of hours, the scheme applies to the vast majority of the Flemish schools of all educational networks (notable exceptions are Catholic schools that stick to five weekly hours of Classical Studies – mainly Latin, but also initiation in Greek and Ancient Culture – in the first year of the first cycle, and again Catholic schools that offer four hours of Latin and four hours of Greek in the second year of this cycle).

While the first grade of the first cycle is dedicated to Latin in the schools of GO!, Catholic Schools offer the subject called Classical Studies in this grade.

Cycle 1

1st year
option 4 hours Classical Studies/Latin³
2nd year
Latin section: 5
Greek-Latin: 3 / 4

Cycle 2

1st/2nd year each with
Latin section: 5
Greek-Latin: 4 / 4
Greek section: 5

Cycle 3

1st/2nd year each with
Latin-Modern Languages: 4
Latin-Mathematics: 4
Latin-Sciences: 4
Greek-Latin: 4 / 4
Greek-Modern Languages: 4
Greek-Mathematics: 4
Greek-Sciences: 4

It should be noted that the amount of hours attributed to classical languages is considerable, surely when one compares with the situation in most European countries.

3. Numbers of students

Though the declining number of students is a constant worry to classics teachers in Flanders, the situation is surely not that bad in terms of absolute numbers. The decline is undeniable: a decrease of 5,699 students for Latin in fifteen years, and 1,162 for Greek. However, if one looks at the total percentage of students in secondary schools, one sees that the situation is not dramatic, though there are obviously difficult points as the steadily declining number of pupils in the Graeco-Latin section in the third cycle, and the weak position of Greek in schools of the GO! educational network in general.⁴

Total no. of students (3 cycles)		
	2002–2003	2017–2018
Latin	39,325 (11.99)	33,626 (10.16)
Greek	6010 (1.83)	4848 (1.46)

³ While KOV schools offer a course of introduction to classical studies (including some Ancient Greek and classical civilisation), the schools of the GO! network offer a course of Latin.

⁴ On the position of Greek, see now C. Laes, “Grieks-Latijnse: meer dan ooit. Een pleidooi voor een kroonjuweel”, *Prora* 23, 4 (2018) p. 11–14.

A special menace seems to be the introduction of STEM-subjects (Science-Technology, Engineering and Mathematics) in the first cycle. Since classical languages are optional subjects, competition has driven some schools that were traditionally oriented towards classical languages to advertise new sections with strong concentration on STEM subjects, promising their pupils a steady progress in later cycles with scientific orientation. This is a particularly deplorable situation, since Flemish education has always had sections that made possible a combination of the study of one classical language with scientific or mathematical subjects.

2nd grade of cycle 1	Latin	Greek-Latin
2012–2013	10282 (15.5)	2129 (3.2)
2013–2014	9978 (14.9)	2129 (3.2)
2014–2015	9568 (14.5)	2048 (3.1)
2015–2016	9414 (14.4)	2070 (3.1)
2016–2017	9258 (13.9)	2068 (3.1)
2017–2018	8974 (13)	1898 (2.8)

Here, the decline goes steadily, and both teachers and classical associations have to do their utter best to demonstrate that 1) interest for science can be combined with the study of ancient languages and culture, 2) the scope of general education (study of humanities) should rather be *Bildung* than technical *Ausbildung*. The excellent results in higher education of pupils who studied classic languages at secondary school should be an extra argument in discussions and negotiations with boards of schools, headmasters and parents’ organisations, which all often have their say in the introduction of ‘new’ programs in their schools and the eternal competition for attracting enough students.⁵

⁵ On STEM in Flemish schools, see C. Laes, “Waarom STEM het nieuwe Latijn niet is (en dat ook niet hoeft te zijn)”, *Prora* 21, 4 (2016) p. 14–17 and C. Laes, “Repliek over STEM”, *Prora* 22, 1 (2017) p. 18. Excellent networking and public relations are now offered by the Dutch website *Klassieken Nu* [http://klassieken.nu/], with which *Classica Vlaanderen* affiliated. Recent pleas for *Bildung* in A. Marcolongo, *La lingua geniale. 9 ragioni per amare il Greco* (Rome, 2016) and N. Gardini, *Viva il Latino. Storie di una bellezza di una lingua inutile* (Milan, 2017).

4. Different networks – different approaches

A further peculiar feature of the Flemish system is that the approach to classical languages and the specific attainment targets and programs differ quite significantly among the educational networks.

First, it needs to be pointed out that Catholic schools have the large majority of the pupils in classical languages, as proves the following sample for 2017–2018 for the second year of the first cycle:

	Number of students (GL + L)	% of students studying classical languages
KOV	9011 (1630 + 7381)	83
GO!	1642 (268 + 1374)	15
OVSG	206 (0 + 206)	2
POV	13 (0 + 13)	0

The differences between the three programs (KOV, GO! and OVSG all have their own) mainly concern the following points:

- 1) Should acquaintance with authentic texts happen in a more direct way or rather gradually? While the programs of the Catholic schools opt for the gradual approach and in the first stages offer ‘simple’ and adapted/rewritten texts, the schools of the Flemish community (GO!) offer texts that from the first stage come close to the originals.
- 2) As a consequence of this, GO! schools tend to offer authentic and not adapted texts at the latest in the third year of the study of Latin and the second year of Greek, while Catholic schools for both languages offer such texts one year later.
- 3) While both programs allow their teachers a good amount of freedom in choosing texts and authors, the GO! programs focus slightly more on the thematic approach, while KOV schools tend to rather chose specific authors and genres.
- 4) While Catholic schools focus on valency grammar, which starts from the verb as the central point of the sentence, GO! schools have an approach to grammar they like to call functional.
- 5) While both programs tend to disapprove of the active approach towards Latin and Greek, such active approach is most strongly discouraged in the context of GO! schools.

Now, how would an average six year program for Latin look like in a Flemish school? Given the preponderance of Catholic schools in terms of numbers of pupils, I offer an outline of this program.

Cycle 1

Morphology of nouns and pronouns; syntax of all cases; indicative, infinitive, participle and imperative. Reading of adapted and simplified texts. Graeco-Roman culture.

Cycle 2

Morphology of the subjunctive; syntax of Latin sentences; stylistics. Graeco-Roman culture. Authors: Caesar, Pliny and Ovid.

Cycle 3

Six genres: epics (Virgil), lyric poets (often Horace), legal texts, rhetorics (almost always Cicero), historiography (Tacit) and an anthology of philosophical texts.

5. New challenges – omnia mutantur

As a classics teacher in a gymnasium (1995–2011), and as a university professor (from 2007), I have often felt that, much more than official programs, mentalities and unspoken presuppositions matter a lot in the daily practice of teaching. As such, “active” approaches as the writing of Latin or Greek forms – let alone translation to these languages or forms of composition – were often severely disapproved off, as they would detract the pupils from the main target, the comprehension and reading of authentic ancient texts. Such condemnation needs to be understood with the background of the fifties and the sixties of the former century in mind, when excessive grammatical exercises and a strong focus on the difficulties of transposing the Dutch mother tongue in appropriate Latin and Greek indeed led away teachers and pupils from the ability of reading and comprehension of the ancient authors. On the other hand, neglecting any form of active approach is counterintuitive to young pupils, who feel an immediate urge to “use” a language when they start studying it.

Tempora mutantur. An “active” immersion method, originally meant as teaching by correspondence, and with the explicit aim of making pupils acquainted with the Latin language and its patterns by abundant contact with the language, was developed by the Danish Latinist Hans Ørberg (1920–2010) in his *Lingua Latina*

per se illustrata. In the last decade, outstanding private initiatives, often by means of summer schools and other particular conventions, have managed to spread out this method worldwide.⁶

The taboo on *Latinitas Viva* does not seem to persist in Flanders. In fact, a conference in February 2017 was attended by a large group of classics teachers, and highlighted different possibilities of active approach, all in order to enhance the pupil’s abilities to get to the texts. Representatives of the various educational networks as well as academics involved in the didactics of classical languages were present.⁷ Teachers’ training sessions for the subject are now being organised, and authors of handbooks explore new possibilities. This new wake seems to come at the right moment.

In September 2019, a reform will start in Flemish secondary schools. While the amount of hours and the different sections will largely remain the same for classical languages, new programs will be written out. There is a good chance that at least one major network will include the possibility of more active approaches in its program. Yet, the danger that such program would not be approved by the inspection is rather small. Indeed, the Flemish government has not written out specific attainment targets for classical languages in the first cycle, which means that inspectors can hardly disapprove of a program proposed by an educational network that allows active approaches. For any such disapproval, the inspectors would have to base themselves on specific attainment targets, which for classical languages ... are non-existent. *Il Belgio è un paese complicato – anche le Fiandre.*⁸ ■

6 I only mention, *inter alios*, the Italian private school Vivarium Novum, lead by the brilliant Luigi Miraglia [https://vivariumnovum.it/catalogo/latino], the Dutch Addisco lead by Caspar Porton. [http://www.addisco.nl/] or the Swedish Latinitium, initiated by Daniel Pettersson [https://www.latinitium.com/]. Both Vivarium Novum and Addisco also offer stimulating initiatives for the study of Ancient Greek.

7 C. Laes, “Tussen droom en daad: Levend Latijn en Oudgrieks in het Vlaamse onderwijs”, in *Kleio. Tijdschrift voor oude talen en antieke cultuur* 47, 1-2 (2018) p. 70-86; C. Laes, “Ex Antverpia lux? De conventu quodam didascalico”, in *Melissa* 197 (2017) p. 3-4. For the international context of this “Living Latin” movement, see *inter multa alia*: A. Gratius Avitus, “Spoken Latin: Learning, Teaching, Lecturing and Research”, in *Journal of Classics Teaching* 19, 37 (2018) p. 46-52.

8 In a way, this article tries to supplement the information as found in the most useful book J. Bulwer (ed.), *Classics Teaching in Europe* (London, 2006), with contributions from fifteen different countries. I share the hope that, in the context of Euroclassica, a new and updated similar volume would appear.

5. Int. Fachdidaktiktagung der Alten Sprachen, Wien, 1.–2. März 2019

Nina Aringer



Anfang März 2019 beherbergte das Institut für Klassische Philologie zum zweiten Mal den universitären Kongress zur Fachdidaktik. Unter internationaler Beteiligung und in Kooperation mit drei pädagogischen Hochschulen fand der 1. Tag im Schottengymnasium statt. So konnte sich auch in der Wahl der Örtlichkeiten die inhaltliche Vernetzung von universitärer Theorie und schulischer Praxis zeigen. Das zahlreich erschienene Fachpublikum aus Schulen und Universität wurde von Andreas Heil und Nina Aringer (beide Institut Klassische Philologie Wien) begrüßt. Außerdem fand Kurt Smolak in gewohnter Weise (lateinische) Worte zum Thema.

Peter Kuhlmann (Göttingen) eröffnete die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Problematik der Lexikfehler, Maria Große (Berlin) berichtete über neueste Forschungsergebnisse über Latein als Brückenbauerin zu Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache. Auch Gabriele Mitendorf (Zürich) erwies die Bedeutung von Latein, das in einem multilingualen Umfeld als verbindendes Gemeinsames genutzt werden kann und soll. Der zweite Block am Freitag war der Sprachwissenschaft gewidmet: Die Linguistin Eva Vetter (Wien) spannte den Bogen vom Lateinunterricht zum modernen Fremdspracherwerb. Außerdem berichtete Fritz Lošek

Aktuelles über die (leider besorgniserregende) Entwicklung von Schüler/innenzahlen in den standardisierten Sprachen. Zum Abschluss des spannenden Nachmittages referierte Peter Glatz (Wilhering) über Museumspädagogik und Lateinunterricht in Oberösterreich: Er präsentierte Online-Projekte, die oberösterreichische Landesausstellung 2018, die im Museum Lauriacum Enns weiterbesteht, und entsprechende Publikationen für den fächerübergreifenden Lateinunterricht.

Das anschließende Abendprogramm wurde von Georg Danek bestritten: Er referierte zusammen mit dem Autor und Regisseur Ondrej Cikán über ihre Übersetzung des charmanten antiken Liebesromans Daphnis und Chloe.

Der zweite Tag fand am Institut für Klassische Philologie, Mittel-, und Neulatein im Hörsaal 21 statt. Auch am Samstag waren wieder zahlreiche Hörer/innen erschienen. Besonders freut dabei die Veranstalter/innen das rege Interesse der Studierenden, die ebenfalls in ihrer Freizeit erschienen waren. Nach zwei Vorträgen zu den neuesten Entwicklungen der Fachdidaktik (Matthias Korn, Leipzig) und zum Vergleich zwischen Österreichischem und Deutschem Lateinunterricht (Cornelia Eberhardt, Thüringen), war der Nachmittag dem „Nachwuchs“ gewidmet: Junge Studierende aus Wien, Salzburg und Innsbruck präsentierten die Ergebnisse ihrer jeweiligen Diplomarbeiten bzw. Dissertationen und erhielten wertvolle Hinweise aus den angeregten Diskussionen mit dem interessierten Fachpublikum. Dabei war wieder der Bereich der Lexik (im Regelunterricht bzw. bei der Reifeprüfung) ein wichtiges Thema, aber auch zu Griechisch (Visualisierung als Unterstützung beim Spracherwerb) und fächerübergreifendem Unterricht wurde vorgetragen. Besondere Beachtung fanden zwei Beiträge über das aktuelle Problem des Umgangs mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache (1. BKS, 2. Türkisch).

Insgesamt eine rundum gelungene Veranstaltung, die viele neue Impulse brachte. Wir danken unseren Sponsoren (Stadt Wien, Wiener und Kremser Humanistische Gesellschaft, PH NÖ, Restaurant Figlmüller) und freuen uns auf nächstes Jahr in Salzburg. ■

Buchtipps

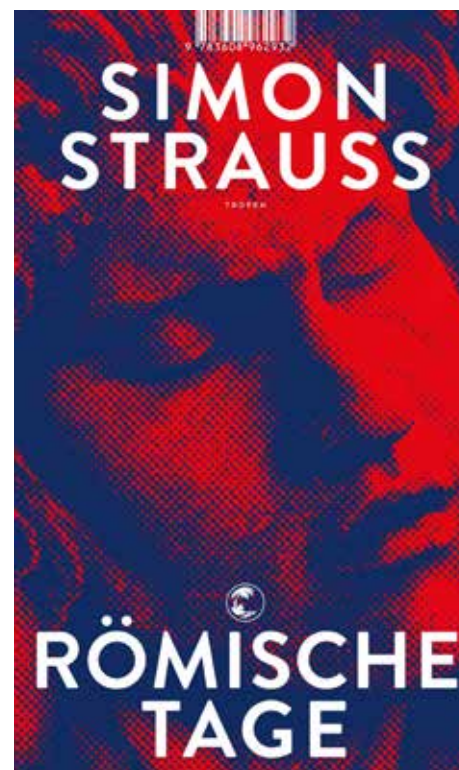
Simon Strauß, *Römische Tage*, Tropen Verlag Stuttgart, 2018

Buchbesprechung von Björn Hayer, in: *Die Presse* vom 6.7.2019

Rom, du alte Verführerin! Simon Strauß sucht in der Ewigen Stadt nach Sinn und Ordnung unseres Daseins

„Die Tage verschwinden“, nichts bleibt, und im Kopf tönt dem Stadtwanderer das Mahler-Lied „Ich bin der Welt abhandengekommen“. Indem Strauß sich den Bewunderern der alten Kunst ungebrochen hingibt, beschwört er das Ideal klassischer, harmonischer Schönheit herauf.

Allerdings redet er keinem Epigonentum das Wort, es gilt in seinem furiosen Text vielmehr das Credo „Das Alte neu denken“ und die unabgeschlossene Vergangenheit erst als Quell für Utopien zu begreifen. In der Geschichte Roms macht der begeisterte Europäer daher eine höhere Ordnung aus, wie man sie sich gerade in einer Ära politischer Verwerfungen erhofft.



Quid novi in terra Italica?

Didaktisches Durchstarten im südlichen Nachbarland

Rainer Weißengruber

In Italiens Latein- und Griechisch-Branche tut sich einiges. Über Jahrzehnte hatte es den Anschein, als würde sich in Sachen Aufgabenstellungen und Prüfungsformaten an den Licei nichts oder nur wenig ändern. Latein und Griechisch waren Selbstläufer, man kam gar nicht in ernsthafte Versuchung, diese Fächer auf den Prüfstand zu stellen. Dies, obwohl rund um die Jahrtausendwende die Anmeldezahlen an den Latein und Griechisch führenden Gymnasien vor allem in Norditalien durchaus rückläufig waren. Nicht so dramatisch wie in Österreich, aber die Anmeldungen an klassisch orientierten Oberschulen waren nicht eben berauschend. Dann kam es zu einer Trendwende vor einigen Jahren. Zuerst in Süditalien, dann auch in den Großstädten des technologisch massiv aufgerüsteten Nordens. Irgendwie waren Latein und Griechisch wieder im Trend, da und dort war es fast eine Mode. Und so manch einer brüstete sich auch damit, ein Liceo Classico absolviert zu haben. Dennoch, oder gerade deshalb, weil der Betrieb rund um die antiken Sprachen gut lief, verspürte man nicht den Druck didaktisch innovativ zu werden. Und wie

es so oft ist in Italien: Zunächst rührt sich wenig und dann auf einmal kommt ein Ruck des Aufholens. Italiens Latein- und Griechisch-Lehrer riefen mit einem Mal nach didaktischen Anregungen und das „aggiornamento didattico“, das Aufrüsten in methodischer Hinsicht, war ein Thema. Die Regierung Renzi erfand den finanziellen Bonus für didaktische Fortbildung und Italiens Lehrer sammelten Fortbildungspunkte und diskutierten Möglichkeiten den Rückstand aufzuholen. Die Regierung Conte-Salvini/Di Maio schaffte diesen Bonus (mangels alternativer Ideen) gottlob nicht ab, erhöhte (marginal) die Lehrergehälter und wirkte zumindest nicht demotivierend.

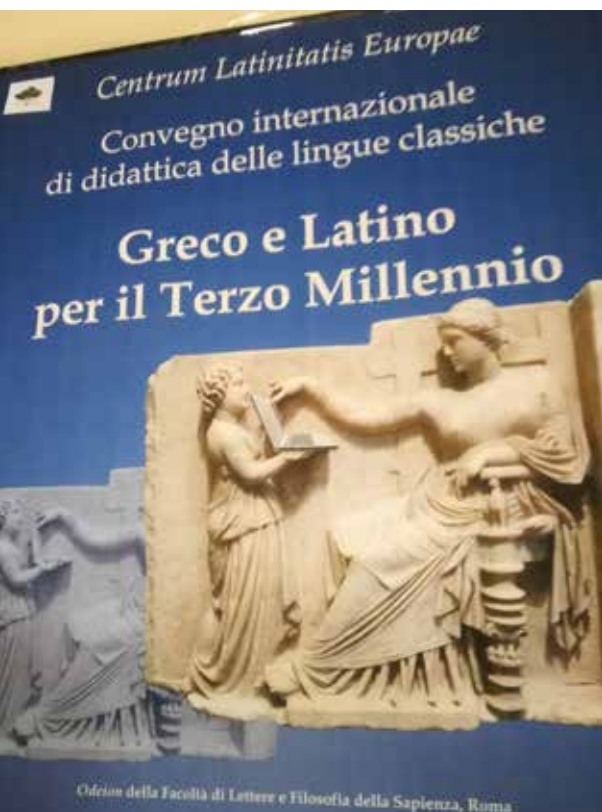
In dieser vorsichtig-positiven Situation kamen ein paar österreichische Lehrer, der Herausgeber dieser Zeitschrift und der Verfasser dieser Zeilen dürfen sich zu den Verursachern zählen, mit Schulterschluss von Kollegen in Italien – besonders Südtirol-Trentino und Friaul spielten eine unübersehbare Rolle – auf die Idee, eine Austauschplattform zu schaffen. Die *Academia Didactica Athesina (ADA)* in Bozen, als Tochter des *Centrum Latinitatis Europae (CLE)*, mit einem Satelliten in Trient und einem Partner in Cividale del Friuli, wurde geboren und konnte sich entwickeln. Ihre Aufgabe war und ist es, italienische und österreichische Lehrende zusammenzuführen und jene gegenseitige Sensibilisierung stattfinden zu lassen, die ganz offenbar die Situation erfordert. Vor dem Hintergrund eines diffusen Gefühls von notwendiger Aufholjagd, das zwischen Brenner und Sizilien zuerst zögernd und dann in rascher Beschleunigung um sich griff, waren die ersten Aktivitäten in zweisprachigen Tagungen möglich und spürbar ein Erfolg. Auch im Ministerium in Rom erkannte man, leise und beinahe schamhaft, dass stoische Ruhe alleine Latein und Griechisch nicht bewahren werden. Fast über Nacht konkretisierten sich Arbeitsgruppen innerhalb und außerhalb der offiziellen Instanzen und schließlich gab es sogar einen unerwarteten Ruck in Sachen „neue Matura.“ Das löste Befremden bei vielen italienischen Kollegen aus, das Althergebrachte war auf einmal aus der Tagesordnung gestrichen, Verwirrung machte sich breit und Schwerpunktseminare zu didaktischen Erwartungen veranlassten so manche Schuldirektoren

Lehrer zur Fortbildung freizustellen. Ist es vermessen, daran zu denken, dass die Verursacher aus österreichischen Schulen und ihre südtirolisch-italienischen Schulterschluss-Partner auch ein wenig Handwerker in der Schmiede waren (und sind)?

Im September des vergangenen Jahres dann ein großer Didaktik-Kongress des CLE in Rom unter dem Dach der Sapienza-Universität. 300 Teilnehmer, Vertreter von 60 Gymnasien und zwei Tage Vorträge und Diskussionen in der „Urbs“ – und das mit Inputs auch aus Österreich und Bayern. Italiens didaktische Landschaft bekam einige Stimuli und Nachfolge-Seminare brachten den Autor dieses Berichts an alle möglichen Orte des Landes. Während ich diese Zeilen schreibe, steht der nächste Kongress dieses Formats, wieder in Rom, vor der Realisierung: Ein Fest des didaktischen Verlagswesens, soweit es Latein und Griechisch betrifft – das CLE darf zusammen mit namhaften Verlagen aus dem ganzen Land die Räume des Antike-Museums der Universität Sapienza füllen.

Und an der konkreten Schul-Front? Die Latein/Griechisch-Matura-Neu und die Kernbereiche des Unterrichts erweitern ihren Horizont in Richtung Interpretationskompetenzen und interdisziplinäre Gesichtspunkte. Die mündliche Matura wird schon in naher Zukunft einen stark fächerübergreifenden Zuschnitt erhalten. Besonders in den Licei Classici ist Humanismus – interdisziplinär und transdisziplinär – das Kernthema geworden. In Mailand arbeitet seit einem knappen Jahr die Valente Academy – ein Joint-Venture im Bereich der Bildungsdebatte, an dem das CLE als Mitbegründer massiv beteiligt ist. Und die private Link Campus University in Rom hat das Anliegen aufgegriffen und ist im Consortium der Valente-Aktivitäten integriert. Das nächste Projekt ist beschlossen und in der Struktur bereits definiert. „Ars Docendi“ wird die neue Internet-Zeitschrift des CLE für didaktische Themen, mit Redaktionen in Mailand und Rom und Mitarbeitern in ganz Italien, auch in Südtirol, Österreich und Bayern.

Humanismus reloaded – das „Symposium Humanitatis“ ist lebendiger denn je. So manche Überraschung wird es wohl noch geben.



Kongressplakat



Universität Sapienza, Roma



Auditorium

Abstract

Verso una ripartenza didattica nell'Italia della formazione classica ...

Da decenni si muoveva ben poco negli ambienti didattici dell'insegnamento delle lingue e culture classiche. Ma da un po' di tempo qualcosa sta cambiando. Quasi da un momento all'altro si inizia a correre ai ripari: la Nuova Maturità porta nuovi accenti nelle prove degli esami di Stato, la solita traduzione nelle lezioni ordinarie del curriculum-standard con commento (spesso) superficiale sarà allargata a un „pensum“ sensibilmente più strutturato. Capire il testo non solo dal punto di vista di una traduzione più o meno precisa e da uno studio riassuntivo della storia della letteratura, ma saperlo spiegare più approfonditamente e allargare l'orizzonte dell'impatto che il testo può avere sullo studente (sottoposto all'esame) diventa più importante. Ciò si rifletterà sul lavoro quotidiano da fare in classe durante gli anni degli studi. Lo scambio tra l'Italia e i Paesi di lingua tedesca in fatti di ricerca e applicazione didattica si intensifica.

Le iniziative – in parte sollecitate anche dagli ambienti del CLE-Centrum Latinitatis Europae e della sua figlia altoatesina ADA-Academia Didactica Athesina – hanno contribuito almeno un po', così ci sembra, a un'accelerazione dell'impegno

per una vera innovazione didattica, ormai riscontrabile in varie parti d'Italia. Il Latino e il Greco rimarranno discipline

vive ed apprezzate solo se il processo di rilancio didattico potrà diventare stabile e duraturo. ■



Universität Sapienza, Roma

„Danke ja!“ und „danke nein!“ im Lateinischen

Oswald Panagl

I. Zum Problem

Die Untersuchung von Fragen der Pragmatik in Corpussprachen ist ein heikles Unterfangen und stößt vielfach an heuristische Grenzen und methodische Hindernisse. Das gilt im Besonderen für Beobachtungen im Bezirk der Höflichkeitspartikeln. Ein paar Gründe für diese offensichtliche Schwierigkeit, die sich auch in einem bislang recht geringen Engagement der Forschung und eher dürftigen Ergebnissen auswirkt, seien zum Einstieg in unser Sujet in zwangloser Abfolge aufgelistet.

Da ist zunächst einmal das Problem der Textsorte zu beachten. Die Hauptmasse der überlieferten und nach einem seltsamen Mischungsprinzip von Zufall und Notwendigkeit auf uns gekommenen Werke der „klassischen Sprachen“ gehört den „gehobenen“ literarischen Gattungen an: Für das Lateinische seien nur auswahlweise aus verschiedenen Perioden das Lehrgedicht *De rerum natura* des Lukrez, das Epos *Aeneis* Vergils, die Commentarii von C. Julius Caesar, die Reden und philosophischen Schriften Ciceros, die Geschichtswerke der Autoren Sallust, Livius und Tacitus, Senecas Tragödien, die *Metamorphosen* eines Ovid, die *Epoden* bzw. *Carmina* des Horaz oder die Liebeslegien der Dichter Tibull und Propertius genannt. Diese Texte tradieren uns wohl einen vielfältigen, gut sortierten und den jeweiligen Genres entsprechenden Wortschatz, sie gewähren uns Einblicke in (auch produktive) Wortbildung sowie Syntax und liefern ausreichende Evidenz über den Reichtum an rhetorischen Mustern und Stilfiguren. Der Vorrat an Texten, die über den Kontakt zwischen Personen in natürlicher, ungeschützter Konversation Aufschluss geben, ist dagegen bescheiden: Sicher, es gibt die Komödien von Plautus und Terenz, weiters das Ciceronianische Briefcorpus oder Petrons *Cena Trimalchionis*. Aber auch in diesen Fällen handelt es sich um imitierte, stilisierte oder nachträglich redigierte Dialoge bzw. Dispute und damit um Kunstsprache, gewissermaßen um erstarrte Mündlichkeit und Natürlichkeit aus zweiter Hand.

Ein anderer Stolperstein der Heuristik ist der philologische Zugang zu den Formeln

und Floskeln der Höflichkeit. Wer alte Texte übersetzt, semantisch analysiert und in ihrem Sinn zu begreifen sucht, hält sich zunächst an die Etymologie und Grundbedeutung von Wörtern und Syntagmen.

Der Philologe und Linguist fasst daher auch häufig wiederkehrende Vokabel und Junktoren zunächst – und solange er damit durchkommt – wörtlich auf und bleibt dabei nicht selten auf dieser Stufe von Wiedergabe und Verständnis stehen. Vor dem Schritt zur idiomatischen Lesart und einer adäquaten Umsetzung in die eigene Sprache aber hält er inne bzw. scheut er zurück – aus Unsicherheit, Verlegenheit oder mangelnder Vorbereitung auf dieses hermeneutische Risiko.

Ein weiterer Hemmschuh der historischen Pragmatik auf dem Sektor von Corpussprachen ist die weitgehend bloß sprach- bzw. epochenspezifische Geltung, gelegentlich sogar nur auf einen bestimmten Jargon beschränkte Funktion von Partikeln der Höflichkeit. Um es für das besondere Verhältnis zwischen Latein und den romanischen Sprachen zu konkretisieren: Das jeweilige Wort selbst, aus dem die Höflichkeitsfloskel zusammengesetzt, abgeleitet oder geronnen ist, überlebt zwar zumeist in den Tochteridiomen, die spezifische Gestalt der Partikel aber oder zumindest ihre pragmatische Rolle geht verloren, wird von einer rezenten, anders gewonnenen und motivierten Lautfolge abgelöst.

Zur Illustration greife ich bereits auf das in den folgenden Abschnitten behandelte Datenmaterial voraus: Wie wir sehen werden, ist das Adverb *benigne* in Verbindung mit den Verben *facere* oder *dicere* der wichtigste Ausdruck für die Formulierung eines positiven, also ein Angebot akzeptierenden Dankes. Und dieses Umstandswort oder wenigstens das zugrundeliegende Adjektiv *benignus* „gütig“ „überwintert“ auch in etlichen Fortsetzersprachen (als ital. *benigno*, frz. *bénin*, span., port. *benigno*, neap. *belegno* usw.)¹, aber in seiner idiomatischen Funktion hat es weitgehend ausgedient.

¹ Siehe Wilhelm Meyer-Lübke, Romanisches etymologisches Wörterbuch (3. vollst. neubearb. Aufl.). Heidelberg 1935, S. 89, Nr. 1034.

Vergleichbares gilt für die partikelhaft verfestigte Formal *tam gratias* (eigtl. „so sehr ist Dank“, also „danke vielmals!“) als häufigste Variante einer höflichen Ablehnung. Das diesen Sinn vermittelnde Gradadverb *tam* lebt wiederum in einer Reihe von romanischen Sprachen bzw. Dialekten fort (log., kat., span. *tan*, port. *tão*)², als Bestandteil von verbalen Höflichkeitsgesetzen begegnet jedoch zumeist das kräftigere, zweisilbige (und daher im diachronen Verschleiß stabilere und resistenterere) *tantum*.

II. „Dank“ als semantisches Konzept, in Verbalhandlungen und höflichen Formeln

In den alten Sprachen galt Dank durchwegs als die eine Seite und Richtung einer bidirektionalen, also konversen Beziehung. Das gilt für griechisch *charis* ebenso wie für lateinisch *gratia* und erklärt auch die scheinbare Vielfalt der Bedeutungsangaben in Wörterbüchern, die den modernen, semantisch anders gepolten Benutzer zunächst verwirrt. Was haben, um nur die Einträge eines beliebig ausgewählten lateinisch-deutschen Wörterbuchs zu zitieren,³ „Gunst, Gefälligkeit, Willfährung, Dienst“ mit „Dank, Erkenntlichkeit“ zu tun, und was verbindet diese beiden Bedeutungsgruppen wiederum mit „Annehmlichkeit, Wohlgefälligkeit“? Eine geistes- und kulturgeschichtliche Beschäftigung mit antikem Denken führt zu einer plausiblen und authentischen Lösung: Zwischen dem Wesen, sei es Gott oder Mensch, das einem anderen eine Gunst, Gnade oder Gefälligkeit erweist, und dem Empfänger dieser „Leistung“ oder Wohltat besteht bzw. entwickelt sich eine zumeist andauernde Beziehung, die man mit einem im Griechischen wurzelnden Eigenschaftswort unseres Sprachgebrauchs nicht unpassend als charismatisch bezeichnen könnte. Was der Rezipient einer solchen Gunst dafür dem Spender erweist, also gleichsam die Kehrseite der Medaille, ist eben Dank oder eine andere Form der Erkenntlichkeit. „Gefälligkeit, Annehmlichkeit“ oder gar „Anmut“

² Meyer-Lübke (Fn. 1), S. 706, Nr. 8546.

³ Nach Karl Ernst Georges, Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch (Nachdruck der 8. verb. u. verm. Aufl.). Darmstadt 1988, Sp. 2964 f., s.v. *gratia*.

aber lässt sich als der übergreifende, beide Aspekte zusammenfassende Ausdruck für dieses reziproke Verhältnis verstehen, das letzten Endes in religiösen Vorstellungen und Grundhaltungen verankert ist.

Für die einzelnen Spielarten und Äußerungsweisen des Dankes, also für den Aspekt des Beschenkten und zur Gegenleistung Verpflichteten, kennt das Lateinische eine Anzahl von inhaltlich verwandten, aber feinsemantisch differenzierten Wortverbindungen.⁴ Eine Phrase *gratiam debere* verweist auf die Schuldigkeit der Handlung, auf die noch ausstehende Erfüllung eines Gegendienstes. Das Syntagma *gratiam habere*, also „Dank wissen“, zielt auf die dankbare Gesinnung und Geisteshaltung des Begünstigten ab. Die Junktur *gratias agere* (man beachte die Pluralform des Substantivs) gilt dem „Danksagen“, also der verbalen Abstattung einer Erkenntlichkeit. Handelt es sich bei dem Gegenüber um eine Gottheit oder eine hochgestellte Respektperson, so ist die Variante *grates agere* mit der feierlich-archaischen Alternativform des Nomens am Platz. *Gratiam* (wieder im Singular!) *referre* oder *reddere* endlich bezeichnet die Einlösung einer Verpflichtung durch die Tat, lässt sich demnach sinngemäß mit „sich dankbar erweisen“ wiedergeben.

Ein Wort noch zu *benigne*, das meist zusammen mit Verben in der 2. Person Praesens (*facis, dicis, vocas*), aber auch für sich, gelegentlich in der Stilfigur des Hendiadyoin verstärkt durch *liberaliter*, als die wichtigste lateinische Höflichkeitsspartikel des Dankes firmiert. Es bedeutet in selbständiger Verwendung als Adjektiv oder Adverb zumeist „wohlwollend, gütig, freundlich, gewogen, günstig“. Aus etymologischer Sicht lässt es sich als Kompositum aus *bene-* (ursprünglich **dwene-*) und der Verbalwurzel **ġen-* (in ihrer Schwundstufe **ġn-*) mit „wohlgeboren“ übersetzen. Dieser altertümliche Typus einer zweigliedrigen nominalen Zusammensetzung mit einem Adjektiv oder Adverb im Vorderteil, gefolgt von einem schwundstufigen verbalen Element, ist im Lateinischen, aber auch in anderen indogermanischen Sprachen gut bezeugt, repräsentiert also offenbar ein altes morphologisches Muster.⁵ An parallelen Bildungen seien an dieser Stelle nur das Antonym *malignus* „böseartig“, das Substantiv *privignus* mit der lexikalisierten Bedeutung „Stiefsohn“

(eigentlich „der eine eigene, gesonderte Herkunft hat“) und ein im Typus ganz entsprechendes griechisches Adjektiv *neognós* „jung, neugeboren“ angeführt.

III. Spielarten von „danke ja!“

Nach unseren heuristischen Vorbemerkungen in Kapitel I sind Partikeln des höflichen Dankes in lateinischen Texten mit zumindest fingierter Mündlichkeit und einer wenigstens kolportierten Konversation zu erwarten. Und so sind es denn tatsächlich die Komödien eines Plautus und Terenz, in denen sich einschlägige Sprachdaten zu unserer Fragestellung aufbringen lassen. In lexikalischer Beschreibung liest sich der Befund des ausführlichen Wörterbuchs von Klotz so: „Im Umgangston war die Formel *benigne dicis* oder bloß *benigne!* wie unser „sehr freundlich, überaus gütig“ der Ausdruck des Dankes für ein Anerbieten.“⁶ Knapper noch drückt es das betreffende Lemma des *Oxford Latin Dictionary* unter der Adverbform *benigne* aus: „In phrases expressing thanks, also elliptically“⁷. Die in diesen Lexika sowie im *Thesaurus Linguae Latinae* (sub voce) verzeichneten Komödienstellen (Plautus, *Captivi* 948, *Mercator* 949, *Stichus* 565, *Truculentus* 128; Terenz, *Phormio* 1051) sind situativ ganz ähnlich verwurzelt:

In einem lebhaften, bisweilen erregten Dialog mit raschem Sprecherwechsel wird ein Angebot dankbar aufgegriffen und mit der Höflichkeitsfloskel quittiert. Die Ausdrucksweise schwankt dabei zwischen *facis benigne* (*Capt.* 948, *Stich.* 565), *benigne dicis* (*Phorm.* 1051) und jeweils zweigliedrigem *bene vocas, benigne dicis* (*Merc.* 949) bzw. *bene dicis benigneque vocas* (*Truc.* 128). Dabei wird das auslautende -s von *dicis* und *facis* in den Ausgaben z. T. graphisch unterdrückt, da es – auch nach dem epigraphischen Befund – nur schwach artikuliert worden ist und keine Positionslänge bildete.

Wenigstens an drei Passagen seien diese Partikeln bzw. kettenartigen Verbindungen auch in ihrem Kontext festgemacht und an der Dramaturgie des jeweiligen Stückes erprobt.

Im *Truculentus* kommt es nach anfänglichen Hindernissen und unter vielem Beiseitesprechen endlich zum Zwiegespräch zwischen dem Jüngling Diniarchus,



Univ.-Prof. Dr. Oswald Panagl

der fast sein ganzes Geld an eine raffinierte Hetäre verloren hat, und Astaphium, der Dienerin der berechnenden Kokotte. Als die beiden einander erkennen, spricht die Magd nach etlichen Begrüßungsformeln eine Einladung zum Mahl aus, die zunächst dankbar angenommen wird: *Tuis servio atque audiens sum imperiis. – Quid agis? – Valeo et validum teneo. Peregre quoniam advenis cenetur. – Bene dicis benigneque vocas, Astaphium* („Ich stehe dir zu Dienst, bin deiner Befehle gegenwärtig.“ – „Nun, wie geht es dir?“ – „Ganz gut und, wie ich seh, auch dir. Du bist zurück von deiner Reise; da wird man ein Essen geben.“ – „Vielen Dank und sehr freundlich!“).⁸

Auch in den Schlussversen des *Phormio* geht es letztlich um eine Einladung zum Essen. Der Titelheld, ein gerissener Parasit, der alle Fäden der Intrige fest in der Hand hält, spielt am Ende einem alten Geizkragen übel mit, indem er seiner Frau verrät, dass dieser eine uneheliche Tochter hat. Die Gattin zeigt sich dem Drahtzieher denn auch dafür erkenntlich: *Phormio, at ego ecastor posthac tibi quod potero, quae voles faciamque et dicam. – Benigne dicis. – Pol meritumst tuom.* („Phormio, dir werd ich fortan, was ich kann und was du willst, gern in Wort und Tat erweisen.“ – „Danke vielmals!“ – „Du verdienst es.“).

4 Vgl. z. B. Hermann Menge, Lateinische Synonymik (6. Aufl. von O. Schönberger). Heidelberg 1977, S. 5.
5 Zum Wortbildungstypus vgl. Manu Leumann, Lateinische Laut- und Formenlehre (=Leumann-Hofmann-Szantyr, Lateinische Grammatik, Bd. 1). München 1977, S. 277.

6 Reinhold Klotz, Handwörterbuch der lateinischen Sprache. (7. Abdruck) Bd. 1. Graz 1963, S. 675 (s. v. *benigne*).

7 Oxford Latin Dictionary. Fasc. 1. Oxford 1968, S. 236 f. (s. v. *benigne*).

8 Die Wiedergabe hält sich mit kleinen Abweichungen an die Übersetzung von W. Binder – W. Ludwig (Plautus) und J. J. C. Donner (Terenz) in der Neuausgabe, Stuttgart 1974.

Ein Sonderfall in zweifacher Hinsicht ist der Beleg aus dem *Mercator*. Hier geht es erstens nicht um einen wirklichen, sondern um einen erdachten Dialog mit seinem Freund Eutyclus, in den sich der junge Charinus in höchster Erregung versetzt, als er verzweifelt nach seiner verschollenen Freundin sucht: *Navem conscendo, proficiscor ilico. Iam sum domi, iam redii (ex) exsilio. Salve, mi sodalis Eutyche: ut valuisti? Quid parentes mei? Valent mater, pater? Bene vocas, benigne dicis: cras apud te, nunc domi. Sic decet, sic fieri oportet.* („Schnell ins Schiff hinein und auf die Reise! Schon bin ich zu Hause, schon zurück aus dem Exil. Gruß dir, Freund Eutyclus! Wie ging es dir? Wie meinen Eltern? *Danke sehr!* Morgen komm ich, heute bleibe ich daheim, so ziemt es sich, so gebietet es der Brauch.“).

Die zweite Besonderheit liegt in der schwierigen Deutung und problematischen Zuweisung der Dankesfloskel. Worauf bezieht sie sich und wem ist sie in den Mund gelegt? Entweder gehört sie dem Sprecher selbst und er bedankt sich damit pauschal für alle Obsorge, oder sie wird in einem mimisch und gestisch angedeuteten Rednerwechsel dem Partner in den Mund gelegt und beantwortet fiktiv die Frage nach dem Wohlergehen der erwähnten Personen. Dann wären die Höflichkeitspartikeln allerdings mit „Danke, gut!“ sinnvoll zu übersetzen.

Um einen inszenierten Dialog bzw. um Reaktionen des Sprechers auf vorgelesene Briefpassagen, also gleichsam um ein Pseudogespräch, handelt es sich an zwei Stellen aus Reden Ciceros. In der arrangierten Auseinandersetzung zwischen dem Praetor und einem Bauern in der dritten Rede gegen Verres, in der Cicero dem Angeklagten die Vernichtung der Kornkammer Sizilien vorwirft, finden wir bloßes *benigne*, in elliptischer Verwendung als schiere Partikel, im Dienste höflicher Ausdrucksweise (Cic. Ver. 3, 196: *frumentum ... me abs te emere oportet. – Optime. – Modium denario. – Benigne.*). Auffallender ist der Beleg in der 13. *Philippica*, wenn der Redner seinem Gegner Marcus Antonius mit zitierten Sätzen aus einem Brief des Konsuls Hirtius, die er jeweils sarkastisch kommentiert, zu Leibe rückt. Da heißt es Phil. 13, 35: *„At militibus inclusis opem fertis. Nihil moror eos salvos esse et ire quo libet, si tantum modo patiuntur perire eum qui meruit.“* – Quam benigne! Diese höfliche Dankesformel als spontanes Echo auf einen verfänglichen, da diskriminierenden Sachverhalt kann natürlich sinnvollerweise nur ironisch interpretiert werden. Aus dem wörtlichen

„Wie gütig!“ wird so in unserer Diktion ein höhnisches „Na danke!“.

IV. Varianten höflicher Ablehnung

Ähnlich wie bei einem bloßen „Danke!“ im Deutschen ist auch im lateinischen Sprachgebrauch die semantische Richtung der Höflichkeitspartikel erst dem Zusammenhang zu entnehmen. Dass selbst bei kontextueller und situativer Einbindung der Sinn nicht immer auf der Hand liegt, sondern noch einer nachträglichen Klärung bedarf, zeigen Gesprächssequenzen, in denen – etwa bei der Anbietung von Speisen – der Gastgeber auf ein „Danke!“ seines Gastes hin nachfragt: „Danke ja oder danke nein?“.

Wie sehr das Verständnis des Zusammenhangs und die Präsupposition eines Reensembles für die Deutung lateinischer Textpartien wichtig, ja entscheidend sind, erweisen zwei Passagen aus einer *Epistel* des Horaz.

Der 7. Brief des ersten Buches zeigt den dezenten Versuch des Autors, seine längere Absenz von Rom dem Gönner Maecenas gegenüber zu rechtfertigen und eine mögliche Verstimmung abzuwenden. An der ersten Stelle setzt er zum Kontrast ein humorvolles Beispiel ein, das die Hartnäckigkeit eines plumpen Kababriers bloßstellt. Nachdem dieser seinem Partner mit zunehmender Penetranz Obst angeboten hat, setzt er als letztes Mittel der Offerte ein: „Wie du willst: Wenn du es nicht nimmst, verfüttere ich es den Schweinen.“ Am Beginn des Dialogs wird noch sprachpragmatisch gerungen: *Vescere sodes!* („Iss doch bitte!“) – *Iam satis est.* („Ist schon genug!“) – *At tu quantum vis tolle!* („Aber nimm doch, so viel du willst!“) – *Benigne.* („Danke!“). An dieser Stelle des verbalen Schlagabtauschs (Hor. Ep. 1,7,15 f.) bietet sich für unsere Partikel *benigne* sinnvoll nur die Lesart „Nein danke!“ als Steigerung des vorausgegangenen Schrittes mit „Schon genug!“ an.

Wie so häufig führt Horaz zur Begründung seines eigenen bescheidenen Lebensstils eine exemplarische Geschichte ein (V. 40 ff.). Hier geht es um einen einfachen Auktionsmakler, der – letztlich erfolglos – von einem vornehmen Herrn in ein aufwendigeres, bequemer Milieu verpflanzt wird. Schon auf die erste Einladung des Gönners zum Mahl (*dic ad cenam veniat*) reagiert der schlichte, in sich ruhende und mit seinen Verhältnissen zufriedene Mann mit einem höflichen *benigne* (V. 60 ff.), das man aus dem Kontext erneut nur als

dankende Ablehnung verstehen kann. Eine sprachliche Variante dieser urban-liebenswürdigen Zurückweisung eines Angebots begegnet gelegentlich in den Komödien des Plautus: Sie lautet (z. B. *Pseudolus* 713) *tam gratia* (bzw. *gratiast* aus *gratia est*), also „so viel/sehr (ist) Dank“. In diesem besonderen Fall kann man ausnahmsweise einmal von einer wenigstens mittelbaren Kontinuität zwischen dem Lateinischen und seinen romanischen Fortsetzern sprechen. Denn wenn man das einsilbige Adverb *tam* durch das schwerere Adjektiv *tantus* ersetzt und den Ausdruck pluralisiert, so entsteht die Vorstufe der wohlbekannten italienischen Dankesformel *tante grazie*. ■

Abbildungsnachweis

Glas
[https://de.wikipedia.org/wiki/Flora_\(Mythologie\)#/media/Datei:Waterhouse,_John_William_-_Flora_and_the_Zephyrs_-_1898.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Flora_(Mythologie)#/media/Datei:Waterhouse,_John_William_-_Flora_and_the_Zephyrs_-_1898.jpg)
[https://de.wikipedia.org/wiki/Flora_\(Mythologie\)#/media/Datei:Bartolomeo_Veneto_001.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Flora_(Mythologie)#/media/Datei:Bartolomeo_Veneto_001.jpg)
[https://de.wikipedia.org/wiki/Flora_\(Mythologie\)#/media/Datei:William-Adolphe_Bouguereau_\(1825-1905\)_-_Flora_And_Zephyr_\(1875\).jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Flora_(Mythologie)#/media/Datei:William-Adolphe_Bouguereau_(1825-1905)_-_Flora_And_Zephyr_(1875).jpg)
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/16/Myrtus_communis1.jpg
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f3/Adonis_anua_flor.jpg
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/97/Adonis_Mazarin_Louvre_MR239_n2.jpg
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4e/Rosemary_plant.jpg
<https://de.wikipedia.org/wiki/Mortadella#/media/Datei:Mortadella-1.jpg>
<https://de.wikipedia.org/wiki/Mortadella#/media/Datei:Mortadella-1.jpg>
<https://www.youtube.com/watch?v=Nes8eOxoeBS>
 Schreiner
https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Como_-_Dome_-_Fassade_-_Plinius_the_Elder.jpg
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Comoplinio.JPG>
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Plinian_Eruption-numbers.svg
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cry-baby.jpg>
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hachi_Ueno.jpg
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Insect_anatomy_diagram.svg
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jane_Goodall_HK.jpg
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dodo_1.JPG
 Janka, Stierstorfer
 - „Ludus“: Amery, Heather: *The Usborne First Thousand Words In Latin*. Illustrated by Stephen Cartwright. Revised edition by Mairi Mackinnon. Picture editing by Mike Olley. Latin language consultant: Professor Patrick M. Owens, London 2014. [ISBN 978-1-4095-6615-1]
 - „Verjüngte Antike“: Janka, Markus/Stierstorfer, Michael (Hgg.): *Verjüngte Antike. Griechisch-römische Mythologie und Historie in zeitgenössischen Kinder- und Jugendmedien*, Heidelberg 2017.
 [Unschlagbild: Michael Stierstorfer: *Medusa reloaded*; ISBN 978-3-8253-6715-2]
 - „Harris Potter et Philosophi Lapis“: Rowling, Joanne K.: *Harris Potter et Philosophi Lapis*, London 2015. [cover illustration by Jonny Duddle; ISBN 978-1-4088-6618-4]
 - „Dumbledor, oris (m)“:
<https://www.pottermore.com/features/7-things-that-put-the-twinkle-in-dumbledores-eye>
 (letzter Zugriff am 24.01.2018)
 - „Domus Muggilium Dursleorum“: *Harry Potter and the Philosopher's Stone*.
 Regie: Chris Columbus. USA/UK 2001. [00:01:00]
 Weeber
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Siege-alesia-vercingetorix-jules-cesar.jpg>
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bust_of_Gaius_Iulius_Caesar_in_Naples.jpg
 Rauscher
 Bild Phryne vor dem Areopag:
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean-L%3C%A9on_G%3C%A9r%3C%B4me_Phryne_revealed_before_the_Areopagus_\(1861\)_-_01.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean-L%3C%A9on_G%3C%A9r%3C%B4me_Phryne_revealed_before_the_Areopagus_(1861)_-_01.jpg)
 Vogl
 Abb. 2, 5, 7: Verfasser
 Abb. 1: https://de.wikipedia.org/wiki/Matthias_Flaciuss#/media/File:Matthias_Flaciuss.png (19. 9. 2018)
 Abb. 3: https://de.wikipedia.org/wiki/Cyriacus_Spangenberg#/media/File:Cyriacus_Spangenberg.jpg (19. 9. 2018)
 Abb. 4: https://books.google.at/books?id=QoxnAAAACAAJ&pg=PP83&q=formula+veritatis&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwih1PDbosbdAhWxqlsKHcc_ClYQ6AEIMTAC#v=onepage&q&f=false (19. 8. 2018)
 Abb. 6: <https://books.google.at/books?id=d2JcAAAACAAJ&pg=PP5&q=vergleich+des+streits+von+der&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwib1LDH08bdAhWk4sKHamsBvG6AEIzAA#v=onepage&q&f=false> (19. 8. 2018)
 Abb. 8: <http://digilib.hab.de/drucke/lpr-stolb-18996/start.htm> (18. 9. 2018)
 Seitz
 Porträtstele: Ortolof Harl

Lateinische Lehrbuchtexte im Visier

Andrea Beyer

Bisher werden die lateinischen Texte in den Lehrbüchern zumeist von Lehrenden entworfen, die aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung ein „gutes Gefühl“ dafür haben, wie ein Text beschaffen sein muss, damit er im Spracherwerb zum gewählten Zeitpunkt „passt“. Doch was ist eigentlich, wenn das Gefühl trügt und der Text doch unangemessen ist oder wenn andere Lehrende der getroffenen Einschätzung nicht zustimmen können? Warum herrscht überhaupt Uneinigkeit darüber, wie schwer ein bestimmter Text ist? Dieser letzten Frage wird im Folgenden genauer nachgegangen, um Wege zu einer objektiveren Einschätzung des Schwierigkeitsgrades lateinischer Texte aufzuzeigen.

Welcher Text ist schwerer?

Zu Beginn sei das Problem an einem Beispiel verdeutlicht. Während eines Vortrages wurden zwei Anfänge von Lehrbuchtexten einander gegenübergestellt. Die Anwesenden wurden aufgefordert, für sich zu entscheiden, welcher Textauszug schwieriger sei:

ADEAMUS! [Lektion 24, 39 W.]

Helena: „Hecuba, tu peperisti auctorem omnium horum laborum: Paridem. Is a tribus deis iudex de pulchritudine vocatus est; sed haud iuste iudicavit, quia donis corruptus erat. A Minerva ei victoria de Graecis proposita erat, a Iunone imperium sine fine.

ROMA [Lektion 15, 35 W.]

Iuno, uxor Iovis, ira commota est. Dea ira commota parvum puerum necare cupivit. Itaque duo angues per mare Thebas misit. Angues a dea missi statim puerum petiverunt. At puer ab anguib; petitus tamen non periit.

Beide Texte dienen der Einführung des PPP sowie des PC und werden ungefähr zum gleichen Zeitpunkt im Verlauf des Spracherwerbs übersetzt (vgl. die unterschiedliche Anzahl an Lektionen in den Lateinbüchern (ADEAMUS!: 43 Lektionen, ROMA: 30 Lektionen).

Bei der anschließenden Abstimmung entschied sich eine deutliche Mehrheit

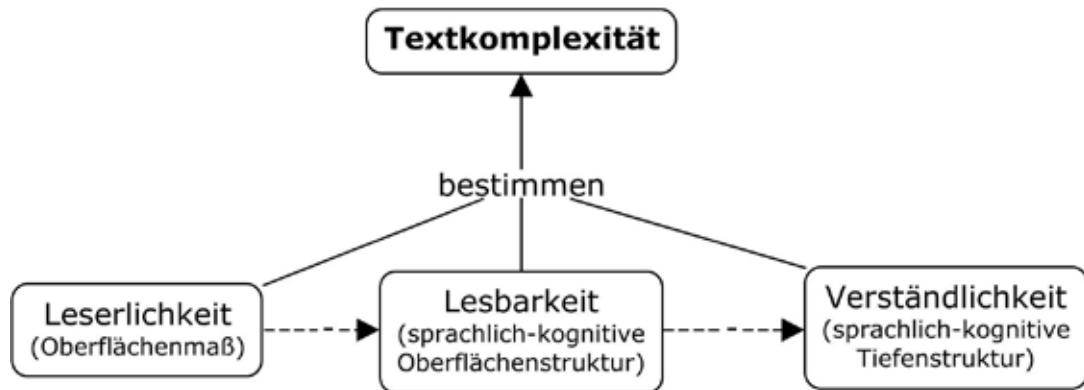


Abb. 1: Textkomplexität und ihre Einflussfaktoren

dafür, dass der Text aus dem Lehrbuch ADEAMUS! schwieriger sei. Doch es zeigte sich ebenfalls, dass sich die Argumente für ADEAMUS! nicht nennenswert von denen unterschieden, die andere Teilnehmer für ROMA als schwierigeren Text anführten. Im Kern waren es nämlich subjektive Eindrücke, die auf den individuellen Vorerfahrungen mit Texten jeder Art, auf individuellen sprachlichen Präferenzen und insbesondere auf dem vorhandenen Vorwissen beruhen. In der Lesepsychologie nennt man dies die *Verständlichkeit* eines Textes. Sie stellt ein individuelles Maß zur Bestimmung der Schwierigkeit eines Textes dar, das daher nur eingeschränkt objektivierbar ist. Will man die Komplexität eines Textes objektiv messen, muss man sich auf die *Lesbarkeit* eines Textes konzentrieren. Ergänzt werden diese beiden Einflussfaktoren durch die Größe *Leserlichkeit*. Zusammen und in gegenseitiger Abhängigkeit beeinflussen sie den Schwierigkeitsgrad eines Textes, d. h. die *Textkomplexität*.

Textkomplexität

Leserlichkeit

Unter Leserlichkeit versteht man die äußeren Merkmale eines Textes, die die Lesegeschwindigkeit beeinflussen. Dies kennt man auch bei handschriftlichen Texten: Ist die Handschrift gut leserlich, dann kann der gesamte Text schneller gelesen werden, als wenn man sich mit einer eher unleserlichen Handschrift auseinandersetzen muss. Daher wird die Leserlichkeit eines gedruckten Textes vor allem durch typographische Merkmale, z. B. Schriftgröße, Schrifttyp, Zeilenabstand etc., beeinflusst (Abb. 1).

Lesbarkeit

Aufgrund der objektiven Messbarkeit ist die Lesbarkeit von sehr großer Bedeutung, wenn man die Schwierigkeit eines Textes bestimmen will (Abb. 2). Sie wird unter Zuhilfenahme zahlreicher linguistischer Werte mit unterschiedlichen Verfahren berechnet. Zu diesen Werten gehören Wortlänge, (Teil-)Satzlänge, Textlänge und Wortfrequenz, auf deren Grundlage weitere Werte, wie z. B. die durchschnittliche Satzlänge und die lexikalische Dichte, erhoben werden können.

Alle genannten Größen zählen zu Merkmalen der sprachlichen Oberflächenstruktur. Tiefer liegende Merkmale, wie beispielsweise bestimmte grammatische Strukturen, Satzgefüge oder stilistische Aspekte, werden bisher mit den gängigen Testverfahren nicht erhoben, da sie nicht automatisch messbar sind. Daraus folgt aber auch, dass Lesbarkeitsverfahren nur den formalen bzw. den durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad eines Textes bestimmen können. Individuelle Voraussetzungen, z. B. das Verständnis von Metaphern, bleiben also zunächst einmal unberücksichtigt, wenn man mithilfe der Lesbarkeit die Textkomplexität für den Einzelnen bestimmen will.

Im deutschen Sprachraum sind bisher vor allem zwei Lesbarkeitsverfahren etabliert:¹ 1. das Flesch-Verfahren² und 2. die vier

¹ Im Internet findet man zahlreiche webbasierte, kostenfreie Textanalysetools, deren Qualität für den privaten und/oder schulischen Gebrauch vollkommen ausreicht, z. B. schreiblabor.com, textalyser.net, usingenglish.com, wortliga.de/textanalyse, textinspektor.de.

² Die Formel lautet: Flesch (engl.) = 206,835 - 0,846 Wl - 1,015 Sl

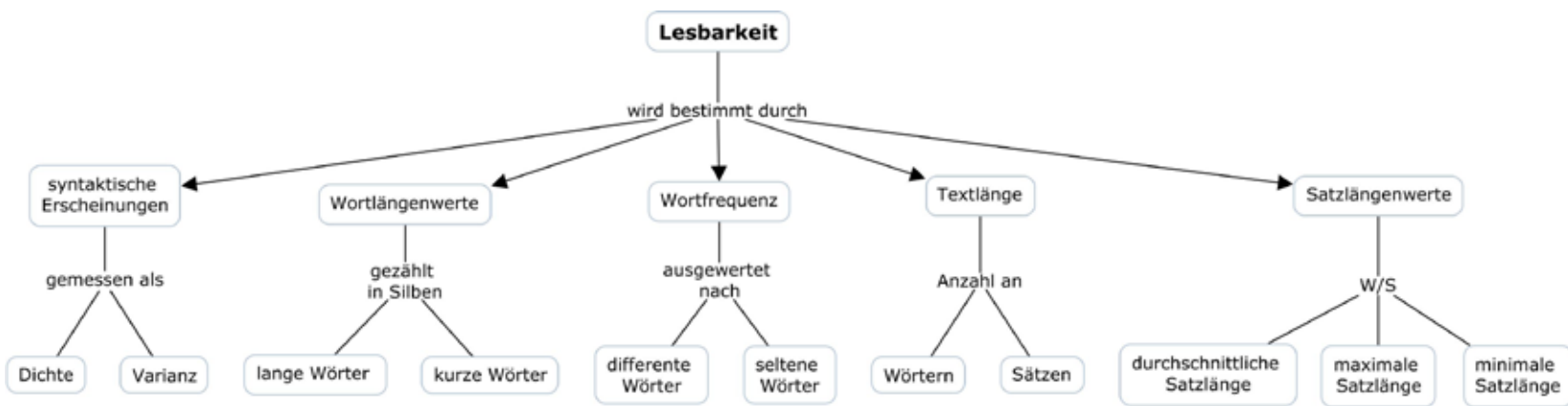


Abb. 2: Lesbarkeit und ihre verschiedenen Messgrößen

Wiener Sachtextformeln³. Im ersten Verfahren wird die Lesbarkeit mithilfe der durchschnittlichen Wortlänge (Silben/Wort), der durchschnittlichen Satzlänge (Wörter/Satz) und sprachspezifischer Koeffizienten berechnet. Die Ergebnisse liegen zwischen 0 (Englisch) bzw. -20 (Deutsch), d. h. der Text ist unlesbar, und 100 (Englisch) bzw. 80 (Deutsch), d. h. der Text ist maximal gut lesbar,⁴ sodass sich für alle Werte dazwischen eine Skala der Lesbarkeit ergibt (sehr schwer, schwer, anspruchsvoll, normal, einfach, leicht, sehr leicht). Im zweiten Lesbarkeitsverfahren wird mittels leicht differierender Formeln die Schulstufe berechnet, für die ein Text geeignet ist. Selbst wenn höhere Werte als 12 vorkommen können,⁵ liegen die Werte i. d. R. zwischen 4 und 12, die den österreichischen Schulstufen entsprechen.

Verständlichkeit

Mit dem Begriff Verständlichkeit bezeichnet man das subjektive Maß, wie gut jemand einen Text lesen und vor allem verstehen kann. Dieses Maß ist deswegen subjektiv, weil man zumindest theoretisch vom einzelnen Rezipienten ausgeht, wenn man die Schwierigkeit eines Textes anhand des Inhaltes und der sprachlichen Kohärenzmerkmale, d. h. der sog. Tiefenstruktur eines Textes, bestimmen möchte.

Allerdings beruht auf dieser Subjektivität auch das Kernproblem der Verständlichkeitsforschung: Da das Verstehen eines Textes sowohl auf der inhaltlichen wie auch auf der sprachlichen Ebene in einem ausgeprägten Maße vom jeweiligen Vorwissen des Lesenden abhängt, kann die individuelle Verständlichkeit zwar durch eine aufwendige Methodentriangulation (lautes Denken, Rating-Skalen, Lesbarkeitstests) für den Einzelnen bestimmt werden, doch muss er dazu den Text zuerst lesen! Allerdings möchte man im Normalfall bereits im Vorfeld wissen, ob ein Text für den intendierten Leser geeignet, d. h. verständlich ist.

Dieses offensichtlich unauflösbare Paradoxon führte in der Textverständlichkeitsforschung der 70er-Jahre zur Entwicklung von unterschiedlichen Kriterienrastern, mit denen es erlaubt sein sollte, zumindest eine relative, d. h. auf eine (möglichst homogene) Gruppe von Lesern bezogene Einschätzung zu treffen, wie verständlich ein Text ist. U. a. entstand in diesem Kontext das sog. Heidelberger Konstrukt (Groeben 1982), in dem vier Dimensionen für die Verständlichkeit von Texten postuliert werden (Abb. 3).

Bei der empirischen Erprobung des Modells erwiesen sich die beiden oberen Dimensionen als besonders wichtig für die Beurteilung der Textverständlichkeit. Im Gegensatz zu den schon begrifflich eher klar umrissenen Dimensionen „sprachliche Einfachheit“, „semantische Kürze“ und „kognitive Gliederung“ bedarf die Dimension „konzeptueller Konflikt“ im Allgemeinen einer kurzen Erklärung, da er unkonkret wirkt. Der Terminus „konzeptueller Konflikt“ ist aus Berlynes (1960) Neugiertheorie abgeleitet und zielt auf die für das Textverständnis notwendige Motivation des Lesers, ohne die ein Leser gedanklich nicht beim Text und seinem Inhalt bleibt.

Von einem hohen Maß an konzeptuellem Konflikt kann man dann sprechen, wenn der Text „für Lesende Neues und Überraschendes enthält, wenn er Inkongruenzen aufweist, die bei den Lesenden einen kognitiven Konflikt auslösen können, wenn er Fragen enthält, Probleme mit Lösungen oder wenn er in anderer Form kognitive Konflikte bei den Lesenden auslöst.“⁶

Dementsprechend muss ein Text für den jeweiligen Leser (an-)spannend, bedeutsam oder aufrüttelnd sein, damit der Rezipient eine kognitive und/oder emotionale Neugier entwickelt und innerlich wach, d. h. aufmerksam den Text liest, versteht und schließlich auch die Kernaussagen des Textes in Erinnerung behält.

Gefühle vs. gemessene Textschwierigkeit

Nach dieser knappen Einführung in die Theorie zur Textkomplexität ist es nun an der Zeit, zu dem eingangs zitierten Beispiel zurückzukehren. Für die Textauszüge

⁶ Friedrich (2017, S. 80).

Wl = durchschnittliche Wortlänge (Silben/Wort), Sl = durchschnittliche Satzlänge (Wörter/Satz), Zahlen = sprachspezifische Koeffizienten.

³ Beispielhaft sei hier die erste Wiener Sachtextformel vorgestellt:

$1.WS = 0,1935 MS + 0,1672 Sl + 0,1297 IW - 0,0327 ES - 0,875$

MS = Prozentsatz der Drei- und Mehrsilber, SL = Ø Satzlänge in Wörtern, IW = Prozentsatz der langen Wörter (> sechs Buchstaben), ES = Prozentsatz der Einsilber, Zahlen = sprachspezifische Koeffizienten. Vgl. Bamberger und Vanecek (1984, 187f.).

⁴ Vgl. Groeben (1982, S. 179).

⁵ Diese Werte müssen als Abstufungen verstanden werden, um wieviel die Komplexität des Textes das Niveau der 12. Schulstufe übersteigt.



Abb. 3: Heidelberger Konstrukt zur Verständlichkeit von Texten (Groeben 1982)

kann man also bis zu einem gewissen Grad nicht nur die Lesbarkeit, sondern auch die Verständlichkeit bestimmen.⁷ Misst man demnach zuerst die Lesbarkeit mit einem für lateinische Texte entwickelten Lesbarkeitsverfahren,⁸ dann kommt man zu folgendem Ergebnis:

Die Formel berücksichtigt frequenzstatistische Größen (K = Koeffizient einer bestimmten syntaktischen Erscheinung⁹) und linguistische Größen, die entweder automatisch messbar sind (L_{Satz} = durchschnittliche Satzlänge pro Text, L_{Text} = Anzahl der Wörter pro Text, Σ_{Kon} = Anzahl der Konnektoren pro Text) oder einer qualitativen Einschätzung unterliegen (Σ_x , Σ_y ... Σ_n = Anzahl einer bestimmten syntaktischen Erscheinung pro Text, Σ_{diff} = Anzahl der differenten syntaktischen Erscheinungen pro Text) (Abb. 4).

Sie orientiert sich damit zwar an bestehenden Lesbarkeitsverfahren, erweitert diese jedoch um syntaktische Strukturen, um zumindest bis zu einem gewissen Grad auch die Tiefenstruktur eines Textes für die Lesbarkeit messbar zu machen. Ihre Anwendung auf die beiden Textauszüge zeigt nun, dass der Textauszug aus ROMA erheblich schwerer lesbar ist, da das Lesbarkeitsverfahren zu einem doppelt so hohen Ergebnis führt. Wenn man gleichzeitig berücksichtigt, dass bei dieser Formel bereits die Differenz um 0,01 einen Text sehr viel schwerer lesbar werden lässt (Beyer 2018, S. 296), ist dieser deutliche Unterschied zwischen den beiden nahezu gleich langen Textauszügen doch erstaunlich. Welche Einflussgröße wirkt sich so gravierend auf die Lesbarkeit aus? – Ein Vergleich der Werte zeigt vor allem zwei Abweichungen: Bei ADEAMUS! gibt es zwei differente syntaktische Erscheinungen, während in ROMA drei zu finden sind. Relevanter ist jedoch die durchschnittliche Satzlänge, da sie als Faktor stärker ins Gewicht fällt. Darin folgt die oben dargestellte Formel den etablierten

7 Die Leserlichkeit auszuwerten, ergibt in diesem Zusammenhang keinen Sinn, da die Beispiele nicht in ihrem tatsächlichen Layout, sondern in einem einheitlichen Präsentationslayout geboten wurden.
8 Dieses Verfahren wurde im Rahmen der Dissertation (Beyer 2018) auf der Basis der bestehenden Verfahren und der Vorarbeiten von Maier (1988) und Bayer (2003) für lateinische Prosatexte entwickelt und erprobt. Aufgrund der bis dato zur Verfügung stehenden geringen Datenmenge kann noch kein Index erstellt werden, der eine ähnliche allgemeingültige Einschätzung der Lesbarkeit erlaubt wie z. B. der Index des Flesch-Verfahrens.
9 Zu den syntaktischen Erscheinungen werden Nebensatzarten, Partizipialkonstruktionen, Verwendung der Modi, Konnektoren, Infinitivkonstruktionen, Gerundiva etc. gezählt. Einige dieser Phänomene, z. B. die Art der Partizipialkonstruktion, können nur subjektiv bestimmt werden.

$$\left(\frac{(K_x \Sigma_x + K_y \Sigma_y + \dots + K_n \Sigma_n + \Sigma_{\text{diff}})}{(\Sigma_{\text{Kon}} + L_{\text{Text}})} \right) \times L_{\text{Satz}}$$

ADEAMUS! : $\left(\frac{0.010375_{\text{Part. präd}} \times 3 + 0.0210_{\text{NS. kaus}} \times 1 + 2}{4 + 39} \right) \times 6,5$
= 0.3102

ROMA : $\left(\frac{0.127575_{\text{Part. adv. PC}} \times 3 + 0.010375_{\text{Part. präd}} \times 1 + 0.0672_{\text{Obj. inf.}} \times 1 + 3}{4 + 35} \right) \times 7$
= 0.6211

Abb. 4: Messung der Lesbarkeit: Je höher der Wert, desto schwerer lesbar ist ein Text.

Verfahren, die alle der durchschnittlichen Satzlänge besonderes Gewicht beimessen. Also wirkt sich diese minimale Erhöhung der durchschnittlichen Satzlänge bereits erheblich auf die Lesbarkeit aus! Daraus nun zu schlussfolgern, man verkürzt zukünftig einfach die Sätze in Lehrbuchtexten noch weiter, damit die Lernenden besser mit ihnen zurecht kommen können, ist allerdings ein Trugschluss. Denn erstens würden dann die langen Sätze der Originallektüre in noch weitere Ferne rücken bzw. unerreichbar werden. Zweitens sind kurze Sätze keineswegs mit leichten Sätzen gleichzusetzen, wenn man sie während des Spracherwerbs notgedrungen mit syntaktischen Erscheinungen an- oder überfüllt und jede „erholungsreiche“ Redundanz herausstreicht.

Demnach zeigt der Vergleich der beiden Textauszüge also vor allem eines: Über die durchschnittliche Satzlänge und in begrenzterem Umfang auch über die Anzahl der (differenten) syntaktischen Erscheinungen kann man auf verhältnismäßig einfache Weise die Lesbarkeit und damit den objektiv messbaren Schwierigkeitsgrad eines Textes beeinflussen.

Doch wie in der Theorie dargelegt entscheidet eben nicht nur die Lesbarkeit eines Textes über seine „gefühlte“ Schwierigkeit, sondern auch seine Verständlichkeit. Betrachtet man die beiden Textauszüge aus dieser Perspektive, wird erklärlich, warum die Mehrheit der Befragten den Text aus ADEAMUS! für schwieriger hielt: ROMA bietet einen sehr „gekünstelten“, auf die Einführung des PPP und des PC angelegten narrativen lateinischen Text, der für Fachleute sprachlich einfach, aber vor allem wegen der Wiederholungen auch langweilig erscheint (→ fehlender konzeptueller Konflikt). Obendrein ist er aufgrund seines Charakters kognitiv

sehr stringent gegliedert und dadurch für diejenigen, die schon Latein können, sehr leicht verständlich. Im Gegensatz dazu stellt ADEAMUS! den Leser schon mit den ersten beiden Worten vor ein u. U. zu großes Problem (übermäßiger konzeptueller Konflikt), wenn er die Personenkonstellation (Helena, Hecuba, Paris) nicht schnell aus dem Gedächtnis abrufen kann.

Fazit

Die Verständlichkeit scheint sich demnach bei der Bestimmung der Textkomplexität insbesondere bei sprachlich versierten Lesern als entscheidendes Maß zu erweisen. Demgegenüber ist die Messung der Lesbarkeit für Leseanfänger bzw. Sprachlernende bedeutsamer, weil sie sich vor allem mit den oberflächlichen sprachlichen Strukturen abmühen. Ein tiefergehendes Verständnis des Textes ist ihnen ohne zahlreiche Hilfen zunächst nicht möglich. Trotzdem muss gerade diese Verständlichkeit in lateinischen Lehrbuchtexten angestrebt werden, da nur verständliche Texte dazu beitragen können, dass der Lernende erstens einen Sinn darin sieht, diese komplexe Sprache zu erlernen, und zweitens auch genügend Motivation verspürt, sich dem langsamen Übersetzungsprozess auszusetzen. ■

Die Literatur finden Sie unter folgendem QR-Code:



Warum wir auf Caesar nicht verzichten sollten

Karl-Wilhelm Weeber

„Cicero ist langweilig? Caesar nervt? Antike geht auch anders“ – so wirbt der Herder-Verlag für die Neuausgabe meiner Graffiti- und Dipinti-Sammlung. Da ich mich in Publikationen pro Latein stets vehement für die Caesar-Lektüre ausgesprochen habe, war ich über die „Caesar nervt?“-Formulierung nicht besonders glücklich. Andererseits holt sie nicht wenige Leserinnen und Leser wohl noch immer bei den Eindrücken ab, die sich ihnen bei ihrer schulischen Caesar-Lektüre tief eingeprägt haben. Caesar ist leider immer noch bei einem Teil ehemaliger Latein-Eleven ein Synonym für einen demotivierenden Lateinunterricht, der die entscheidende didaktische Kategorie des *quid ad me?* sträflich vernachlässigt.

Andererseits hat sich eine Menge getan – in der Didaktik wie in der Realität des Unterrichts –, sodass eine viel stärker schülerorientierte Caesar-Lektüre von den „Abnehmern“ auch als Horizonterweiterung, ja geradezu als Highlight wahrgenommen und geschätzt wird.

Deshalb empfinde ich die überaus kritischen generalisierenden Anmerkungen Markus Schauers im Vorwort zu seinem mit Recht in mancher Hinsicht hoch gelobten Buch zu Caesars „Gallischem Krieg“ (München 2016) als ungerecht und ärgerlich. „Das Buch will“, so Schauer, „allen Interessierten die Möglichkeit geben, endlich zu erfahren, worum es bei der Caesar-Lektüre in der Schule wirklich ging – und was ihnen alles vorenthalten wurde“ (S. 10).

In dieser selbstgerecht pauschalisierenden Form empfinde ich Schauers Darstellung als wenig hilfreich für die Außenwahrnehmung unseres Faches. Als wäre in der theoretischen Caesar-Didaktik nichts passiert, als wäre das, was dort breit diskutiert worden ist, gänzlich an der Unterrichtspraxis vorbeigegangen – Markus Schauer als der große Aufklärer, der allen dumm gelassenen ehemaligen Caesar-Eleven endlich die Augen öffnet. Dabei bestreite ich keineswegs, dass es hier und da Nachholbedarf gegeben hat und gibt und dass mancher Caesar-Unterricht immer noch in der Sackgasse unaufgeklärten Kopfschüttelns bei Lehrern und Schülern endet. Aber das beschreibt doch nicht die flächendeckende

Realität von Lateinunterricht, sondern eher einige isolierte Inseln im, wenn ich so sagen darf, respektablen Kompetenz-Meer der Lateinlehrkräfte.

Dabei hat Schauer diese Polemik gar nicht nötig. Er legt ein überaus kluges, gedankenvolles und anregendes Buch vor, das jede Latein-Lehrkraft mit großem Gewinn lesen wird. Ja, ich bin versucht zu sagen: Pflichtlektüre für den Lateinlehrer. Allerdings erlaube ich mir zwei gravierende Monita. Erstens fehlt mir ein Kapitel über die Rezeption Caesars in der Geschichte des Lateinunterrichts. Ob man es nun gut findet oder nicht – Caesar ist seit dem 19. Jh. einer der großen Lehrer Europas gewesen. Caesar-Lektüre hat viele Generationen der Eliten in den europäischen Ländern geprägt. Ein entsprechender fachdidaktischer Abriss hätte nahe gelegen.

Sehr viel befremdlicher aber finde ich das zweite Manko. Schauer charakterisiert Caesar überzeugend als grandiosen Literaten, als einen Meister des Wortes – so wie wir uns bemühen sollten, es unseren Schülern zu vermitteln –, als blendenden Stilisten und auch als in der manipulativen Handhabung von Sprache genialen Selbstdarsteller. Alles richtig und alles mit zahllosen treffenden Beobachtungen und Formulierungen belegt – aber alles ohne lateinischen Wortlaut. Schauer stützt seine Argumentation durchweg mit ins Deutsche übersetzten Passagen. Das empfinde ich als skandalös. Vom wissenschaftlichen Aspekt abgesehen: Was vermittelt eine solche Darstellung denn dem Lesepublikum? Offensichtlich doch, dass literaturwissenschaftliche Analyse im Lateinischen auch ohne lateinischen Originaltext auskommt. In der Außenwirkung ein ganz, ganz falsches Signal! Da fällt ein Ordinarius für Klassische Philologie uns Schulleuten mächtig in den Rücken, die wir uns für das Originaltextprinzip stark machen.

Um nicht missverstanden zu werden: Ich habe nichts gegen deutsche Übersetzungen in einer solchen Monographie. Aber man kann doch um Himmels willen nicht den lateinischen Text weglassen. Wenn das Schule macht, können wir direkt ein Schulfach *Classics* einrichten, in dem wir mit Schülern über antike Texte in Übersetzung sprechen. Das wäre besser als nichts,

aber vorläufig sind wir uns doch wohl einig, dass Lateinunterricht auch auf die Kompetenz in lateinischer Sprache abzielt.

Es gibt ja – noch vereinzelt, aber ich fürchte mit steigender Tendenz – fachdidaktische Ansätze, die die Bedeutung des Übersetzens im Lateinunterricht reduzieren möchten. Noch scheint es mir allerdings einen Grundkonsens zu geben, dass man die Übersetzungs-Bastion nicht aufgibt. Und man tut gut daran, meine ich, das Übersetzen als zentralen didaktisch-methodischen Schwerpunkt des Lateinunterrichts nicht ins Wanken zu bringen, zumal es, abgesehen vom Nischenfach Griechisch, innerhalb des Gesamtcurriculums ein Alleinstellungsmerkmal des Lateinunterrichts ist. Selbstverständlich baut eine intensive Interpretationsarbeit auf das Übersetzen auf; mein Plädoyer für die Übersetzung sollte nicht als Rückfall in eine nun wirklich überholte Form von Lateinunterricht missverstanden werden.

Zurück zu Caesar. Die intensive Diskussion, die in den 80er- und 90er-Jahren über den didaktischen Wert der Caesar-Lektüre geführt worden ist, ist zurzeit abgeflaut. In Deutschland ist Caesar trotz heftiger Kritik der Caesar-Gegner nach wie vor ein weitgehend unbestrittener Schulautor. Dass Caesar-Lektüre auf den Prüfstand geraten ist – wie vieles andere in unserer Fachdidaktik –, dass es eine deutliche Neuorientierung gegeben hat, und dass das Kind letztlich nicht mit dem Bade ausgeschüttet, sondern einsichtig und besonnen auf die z. T. berechtigten Argumente der Caesar-Skeptiker reagiert worden ist, lässt Innovationsbereitschaft, Reflexivität und Augenmaß erkennen.

Einen Überblick über die einschlägige Diskussion und ihre Ergebnisse gibt Stefan Kipf in seinem Pegasus-Beitrag von 2006. Kipfs Dank an die Caesar-Skeptiker möchte ich mich ausdrücklich anschließen. Sie haben, wenn auch gelegentlich weit über das Ziel hinausschießend – wie der langjährige Salzburger Ordinarius Joachim Dalfen in seinen 1994 vorgetragenen „Problemen mit Caesar“ – wichtige und notwendige Impulse geliefert und Verkrustetes aufgebrochen. Dadurch wurde Selbstverständliches infrage gestellt, das schon lange nicht mehr selbstverständlich,



Lionel Royer (1852–1926), Vercingetorix wirft seine Waffen vor die Füße von Julius Cäsar (Musée Crozatier, Le Puy en Velay)

sondern antiquiert und unreflektiert war. Im Ganzen hat sich unsere Community als offen, lernfähig und diskussionsfreudig erwiesen. Das gilt für die Caesar-Didaktik, das gilt aber auch für viele andere Öffnungen in didaktischer wie in methodischer Hinsicht. Und es gilt, wie ich als Außenstehender finde, in besonderer Weise auch für die österreichische altphilologische „Szene“, die sich u. a. höchst lebendige Austausch-Foren geschaffen hat (siehe z. B. <https://latein.edugroup.at>).

In der Fachdidaktik hat sich, was die Caesar-Lektüre angeht, eine *communis opinio* herausgebildet, die die folgenden Fehlformen unterrichtlicher Behandlung des *Bellum Gallicum* ablehnt:

1. Eine Dominanz der Caesar-Lektüre, die auf Kosten anderer Autoren geht. *Aut Caesar aut nihil* ist keine akzeptable Alternative, die sich im Übrigen in dieser Zuspitzung nie gestellt hat.

2. Damit verbunden eine zeitlich zu ausgedehnte Caesar-Lektüre. Leserlenkung, so spannend ihre Aufdeckung als sprachlich-literarische Manipulation zunächst erscheint und von Schülern als echte Horizonterweiterung wahrgenommen wird, läuft sich tot. Hier gilt in besonderer Weise das Prinzip des *multum, non multa*.

3. Caesar-Lektüre mit dem vorrangigen oder auch nur wesentlichen Ziel einer Grammatik-„Arrondierung“ oder -Vertiefung würdigt das literarische Kunstwerk zu einem Vehikel grammatischer Exerzitien herab und droht inhaltlich-interpretatorische Anliegen zu kurz kommen zu lassen. Etwas ganz anderes ist es, *grammatica* für die Interpretation zu nutzen und in dieser Kombination grammatische Phänomene sprachreflektorisch und übersetzungstechnisch zu vertiefen.

4. Caesar-Lektüre ohne intensive Interpretationsarbeit ist, neudeutsch formuliert,

ein absolutes *No go*. Sie wird weder den Rezipienten noch dem literarischen Werk gerecht. Was die Zeitanteile angeht, so ist die Interpretation keine lästige Appendix von Texterschließung und Übersetzung und auch nicht nur eine Paraphrase, sondern ein nicht selten zeitaufwändiger Klärungs- und Verstehensprozess, in dem sich das inhaltliche didaktische Potenzial einer Passage entfalten muss.

5. Wir wollen weder Offiziere ausbilden noch mit unseren Schülern grausame Kriegsszenen lesen, wobei wir in der Konkurrenz mit Film und Fernsehen ohnehin hoffnungslos unterlegen wären. Eine demokratische Schule ist der Friedenserziehung verpflichtet; Unterrichtsreihen, wie sie früher tatsächlich nicht selten vorkamen – zynisch formuliert: Die schönsten Schlachtenschilderungen des BG – sind didaktisch undenkbar. Man braucht kriegerische Passagen nicht gänzlich aus einer Unterrichtsreihe zu verbannen,

insofern sie zum Werk gehören und andere didaktische Anliegen unterstützen. Sie sind indes auf ein Minimum zu beschränken. Und es stimmt schlicht nicht, dass der Großteil des BG aus Schlachtenschilderungen bestünde. Auf weiten Strecken stellt Caesar seine Überlegungen dar, schildert er seine diplomatischen Aktivitäten, sowie das, was man militärisch „Feindaufklärung“ nennt, seine Strategie, die Interaktion mit seinen Unterführern und Soldaten, zudem Land und Leute in ethnographisch-geographischen Exkursen. Wenn wir im Wesentlichen Passagen daraus nehmen und das Militärische hintanstellen, so ist das zwar eine deutliche Akzentverlagerung, aber keine Verfälschung des literarischen Werks. Bei Martial nimmt kein Mensch Anstoß daran, dass die saftig-obszönen, teilweise pornographischen Epigramme aus wohlwogenden didaktischen Gründen nicht unterrichtlich behandelt werden. Kastrieren wir damit, um in der sexuellen Sphäre zu bleiben, Martial? Schönen wir das Bild Ciceros, indem wir die vielen Widersprüche und Opportunismen des manchmal skrupellosen Advokaten ausblenden, dem es oft genug nicht um die Wahrheit, sondern um den Sieg vor Gericht geht? Wenn wir als Didaktiker manches, was uns nicht als Bildungsgut erscheint, *ad usum Delphini* reduzieren, so ist das legitim – und eben auch bei Caesar.

6. Das biographische Caesar-Bild in der Nachfolge von Hegels „Geschäftsführer des Weltgeistes“ oder Mommsens idealisierender Caesar-Verehrung gehört glücklicherweise der Vergangenheit an. Eher mahnen heute manche Stimmen, dass im Zuge der ideologiekritischen Neuorientierung der Caesar-Lektüre die Gefahr bestehe, dass die historische Größe Caesars nicht mehr erkannt werde und Tertianer, um es etwas rüde, aber plastisch auszudrücken, an die Statue des großen Caesar pinkeln dürften oder sogar dazu angestiftet würden. Ich halte das für einen großen Unsinn und werde gleich kurz darauf zurückkommen.

Manche von diesen Fehlformen der Caesar-Lektüre mag hier und da in Klassenzimmern überleben. Aber es wäre eine grobe Diffamierung der Altphilologen, täte man so, als hätte sich nicht vieles massiv in der Caesar-Lektüre zum Besseren gewendet. Insofern bin ich guter Dinge, dass sich Dalpens Urteil, „die Innovationsbereitschaft unter den Altphilologen scheinbar nicht sehr verbreitet zu sein“, ein viertel Jahrhundert später so nicht aufrechterhalten lässt. Dass Schule allgemein ein Tanker ist, bei dem Kursänderungen einige Zeit dauern, wissen wir alle und ebenso, dass dieser konservative Aspekt auch seine Vor-

teile hat, insofern man nicht auf jeden Zug mit innovativem Image aufspringen muss. Aber dass wir Lateiner mehrheitlich noch einer Caesar-Didaktik der Mitte des 20. Jh. verhaftet wären, kann ich, ohne gewisse beharrliche Tendenzen zu übersehen, wirklich nicht erkennen.

Warum ist die unterrichtliche Caesar-Lektüre m. E. didaktisch sinnvoll und notwendig?

Caesars *bellum Gallicum* ist einzigartig, weil hier eine der zentralen Persönlichkeiten der römischen Geschichte, man darf durchaus sagen: eine historische Gestalt von weltgeschichtlicher Bedeutung, zu uns spricht. Das gibt es in der lateinischen Literatur der Antike sonst nicht. Die *res gestae* des Augustus haben keinen literarischen Rang; sie sind ob ihrer gedrängten Kürze extrem voraussetzungsreich und für Schüler langweilig, wenn man sie nicht mit vielen Zusatzmaterialien gewissermaßen aufpeppt. Seneca mag zwar einige Jahre lang so etwas wie ein *spiritus rector* der römischen Politik gewesen sein, aber als Staatsmann von Rang und aktiver Gestalter wird man ihn schwerlich ansehen dürfen.

Ganz anders Caesar. Er ist ohne Übertreibung ein Mitgestalter Europas. Das Ergebnis seiner gallischen Kriege zeigt sich bis heute auf der europäischen und damit – noch – der geopolitischen Landkarte. Dieses Faktum ist völlig unabhängig davon, wie man seine Motivation, sein Handeln, seine Kriegführung und seinen Umgang mit den Besiegten einschätzt. Ich will an dieser Stelle, damit kein Missverständnis aufkommt, ausdrücklich betonen, dass die Brutalität seiner Kriegführung, die Unerbittlichkeit seiner Strategie und die erschreckenden Opferzahlen in der schulischen Behandlung des BG nicht unerwähnt bleiben sollten. Wie sich historische Bedeutung oder sogar Größe einerseits und nach heutigen Maßstäben unmenschliches Vorgehen andererseits zueinander verhalten, kann, ja sollte Teil des Unterrichtsgesprächs sein.

Das BG ist natürlich Selbstdarstellung pur. Wie könnte es anders sein bei einem Politiker, der sich zum einen finanziell übernommen hat und dringend Kriegsbeute zur ökonomischen Gesundung braucht und der andererseits in Rom weiter vorankommen will, was nach allgemeiner Auffassung durch eine Erweiterung römischer Außengrenzen besonders Erfolg versprechend ist. Schüler sollten diese Ausgangssituation Caesars zu Beginn des Gallischen Krieges unbedingt kennen,

und sie sollten in Grundzügen über die Ideologie des *bellum iustum* informiert sein, der zufolge jede *propagatio imperii* nur statthaft ist, wenn sie durch Grundsätze einer im römischen Sinne gerechten Kriegführung legitimiert ist. Dadurch wird klar, dass es innenpolitische Zwänge und Notwendigkeiten gab, die Caesar bei der Darstellung seiner Taten berücksichtigen musste. Er stand unter Begründungs- und Rechtfertigungszwang – nicht unbedingt gegenüber seinen Anhängern, wohl aber gegenüber seinen Gegnern – und vor allem gegenüber den Unentschiedenen, nicht Festgelegten, die er gewinnen oder eben auch verlieren konnte.

Auch wenn Caesar den *commentarius* nutzt, um zwischen Akteur in der 3. Person und Darsteller in der 1. Person, der sich mit *noster* und *nostrum* ab und zu emotional einbringt, zu unterscheiden und eine scheinbar objektivierende Distanz zwischen beiden Rollen aufzubauen, ist doch jedem Rezipienten klar, dass ein interessegeleiteter Bericht vorliegt von einem, der für sich und seine weitere Karriere werben will. Dass da der Verdacht einer selektiven Wahrnehmung und einer gefilterten Darstellung aufkommt, entspricht jeder Lebenserfahrung. Alles andere wäre blauäugig. Wir alle möchten in besonders gutem Licht erscheinen und stellen uns so dar – eine Binsenweisheit, gewiss, aber eine, über die auch unsere Schüler verfügen, sodass ein ideologiekritischer Ansatz bei der Lektüre objektiv nahe liegt, aber auch subjektiv von den Schülern her nachvollziehbar ist. Die Neuorientierung zu einer kritischen Caesar-Lektüre, bei der man seiner Leserlenkung nachspürt, ergibt sich demnach folgerichtig aus der damaligen wie der heutigen Kommunikationssituation. Da flickt man dem großen Caesar doch nicht in kleinkariertem Manier am Zeug, wenn man ihm unterstellt, dass er keinen objektiven Bericht liefert, sondern seine literarische Brillanz zur Selbstdarstellung, zu einer Werbeschrift für sich nutzt – wie doch auch der Advokat Cicero alle Register seines rhetorischen Könnens zieht, um seine Sache durchzusetzen oder durchzupauken.

Für Schüler sei die manipulative Darstellung Caesars nicht zu erkennen, lautet ein wichtiges Argument der Caesar-Gegner. Der Einwand träfe zu, wenn sich Caesars Manipulationen auf historische Fakten, etwa unrichtige Angaben über eigene militärische Niederlagen oder chronologische Abläufe, bezögen. Eben da kann man ihm aber, obwohl sehr gründlich nachgeforscht worden ist, kaum *fake news* nachweisen. Im Wesentlichen orientiert er sich an der

historischen Wirklichkeit. Verwunderlich ist das eigentlich nicht, gab es doch genügend Zeitzeugen, die grobe Unwahrheiten hätten entlarven können. Damit wären die *commentarii* schnell in Verruf geraten.

Es sind nicht die Inhalte, sondern es ist die Darstellung der Inhalte, mit deren Hilfe Caesar bemüht ist, sich selbst in möglichst hellem Licht erscheinen zu lassen, seine Entscheidungen zu legitimieren und sein Vorgehen plausibel zu machen – im etymologischen Sinn des Wortes den *plausus* seiner Leser zu provozieren. Caesar sortiert die Information, lässt manche Details weg, fügt andere hinzu. Er filtert sozusagen das Geschehen – ähnlich wie die sozialen Netzwerke heutzutage Informationen filtern. Nun weiß man als Leser, dass da jemand Werbung für sich macht, und ist vielleicht auf der Hut. Und doch lässt man sich, je schneller man liest, je stärker konsumptiv das Leseverhalten ist, umso mehr in den Bann der Darstellung ziehen. Sonst würde auch die moderne Werbung nicht das erreichen, was sie tatsächlich mit uns macht. Rascher Lesekonsum nimmt das süße Gift der Manipulation auf, ohne auf deren Subtilitäten zu achten. Langsames Lesen dagegen schaut genauer hin, erst recht, wenn es mit Sprechen über das Gelesene, mit Interpretation im Unterrichtsgespräch, einhergeht.

Lateinschüler haben also viel größere Chancen, Caesars geniale Verwendung von Sprache und Sprachfiguren zu entdecken und durchaus zu goutieren. Ihm sozusagen auf die Schliche zu kommen und ihn zugleich als hervorragenden Literaten und Sprachkünstler zu entdecken ist doch kein Widerspruch, sondern eine komplementäre, sich gegenseitig bedingende Erkenntnis. Der große Caesar als historische Gestalt wird somit auch noch zum großen Schriftsteller.

An den folgenden beiden Beispielen möchte ich illustrieren, wie wenig Schüler damit überfordert sind, der Leserlenkung Caesars nachzuspüren: BG I 2, 3; I 21, 4; 22, 4).

Ein anderer Einwand der Caesar-Gegner lässt sich nicht so rasch widerlegen. Das ist die Länge des Textes, sozusagen die *historia perpetua*, die schon rein graphisch kaum Zäsuren aufweist. Blickt man auf Caesar-Konkurrenten wie Phaedrus, Martial oder Erasmus, so spricht sicherlich das Argument der Überschaubarkeit und der abgeschlossenen Einheiten für diese Autoren. Man kann in einer Stunde ein in sich abgeschlossenes Stückchen lateinischer Literatur abgerundet behandelt, d. h.

inklusive Texterschließung, Übersetzung und Interpretation. Dass das ein enormer motivationaler Vorteil für Schüler – und ich glaube: auch für Lehrer – ist, lässt sich nicht bestreiten. Was habt ihr heute in Latein gemacht? Wir haben eine Fabel, ein Epigramm oder ein paar Sentenzen des Erasmus durchgenommen – übersetzt und besprochen! Die Antwort impliziert: Die Lateinstunde hatte eine Rundung, einen Abschluss, es gab keinen Überhang zur nächsten Stunde hin. Alle sind froh, etwas abschließend „geschafft“ zu haben, für die intellektuelle Mühe insofern erkennbar belohnt worden zu sein.

Caesar-Stunden können mit dieser Satisfaktion nicht dienen. Auch wenn die Einzelstunde einen vorläufigen und für Schüler sogar transparenten Abschluss erreicht hat, kommt man selten über den Eindruck der Vorläufigkeit hinaus. In der nächsten Stunde geht es dann weiter. Was habt ihr heute im Lateinunterricht gemacht? Weiter im Caesar gelesen. Die Antwort impliziert: Fortsetzung folgt. Mit dieser Art von *lectio perpetua* verbindet sich nicht gerade das Gefühl der Befriedigung, etwas geschafft zu haben. Denn es geht ja weiter in einer, wenn man es polemisch formulieren will, *never ending story*.

Damit wird gerade die Kontinuität zum Problem. Es wächst sich leicht zum Eindruck einer Unübersichtlichkeit aus, deren man nicht recht Herr wird. Wie hängt das, was man in der letzten Stunde oder in den letzten Stunden gelesen hat, mit den neuen Informationen zusammen? Caesar-Kritiker weisen nicht ganz zu Unrecht auf diese Frustrationserlebnisse von Schülern hin, die keinen roten Faden im Fortgang der *commentarii*-Erzählung erkennen können.

Mir scheint das ein traditionelles, gravierendes Gegenargument gegen die Caesar-Lektüre zu sein, eines, das, wenn man sich an eine ehrliche Evaluation macht, häufig zutrifft, und gleichzeitig eines, das sich bei entsprechenden didaktischen Gegenmaßnahmen doch überzeugend widerlegen lässt. Es ist Aufgabe der Lehrkraft, die inhaltlichen Beziehungen zwischen dem in der vergangenen Stunde Gelesenen und dem neuen Lektürestoff durch geeignete methodische Maßnahmen herzustellen und den Schülern transparent zu machen. Das geschieht, glaube ich, zu selten, obwohl der Caesar-Text selbst hinreichend und häufig genug überreichlich Anknüpfungspunkte dafür bereitstellt. Er ist nämlich fürwahr ein *textus* im etymologischen Sinne des Wortes, ein sprachliches Gewebe, das rhematische und thematische Informationen ständig sogar auf der

sprachlichen Oberfläche klar miteinander verbindet. Da gibt es sprachliche Verweisungssignale *en masse*, die Rückbezüge und Vorausinformationen implizieren und damit eine enge, wahrhaft textile Struktur konstituieren. Sie muss für Paraphrase und Interpretation intensiv genutzt werden: Was wissen wir bereits? Worauf bezieht sich Caesar inhaltlich, wenn er *eo* oder *hac re cognita* sagt oder von *postridie eius diei* spricht? Was ist da zuvor in Erfahrung gebracht worden, was ist am Vortage passiert?

Diese ständigen Angebote inhaltlicher Füllung bzw. Vergewisserung werden nach meinem Eindruck zu wenig wahrgenommen, um den Schülern das Kontinuum der Handlung bewusst zu halten und etwa die Information der vorangehenden Stunde mit der in der folgenden Stunde zu erwartenden Information zu verknüpfen. Stattdessen wird häufig durch Nichtbeachtung der vom Autor selbst gelieferten Textkontinuität herstellenden Formulierungen der Eindruck einer starken Zäsur zwischen den beiden Caesar-Stunden verfestigt. Damit drohen Schüler den Überblick zu verlieren. Nichts ist der Motivation abträglicher als dieses Gefühl; damit erscheint Caesar-Lektüre zusammenhanglos, beliebig, öde und langweilig. Schüler ergeben sich gewissermaßen in ihr Caesar-Schicksal, weil die Lehrkraft es so will, und nicht, weil sie selbst sich von einem spannenden Narrativ unter Manipulationsverdacht angesprochen fühlen.

Ich habe Ihnen *exempli causa* die Anfänge und zweimal auch die Formulierungen am Ende der Kapitel 1–13 des selten behandelten 2. Buches des BG zusammengestellt:

(1, 1) ... *ita uti supra demonstravimus ...*
 (2, 1) *his nuntiis litterisque commotus ...*
 (2, 5) *ad fines Belgarum pervenit. (3, 1) eo cum de improviso ... Remi ad eum legatos miserunt. (4, 1) cum ab his quaereret ...*
 (5, 1) *Caesar Remos cohortatus ... (6, 1) ab his castris oppidum Remorum ... aberat. (7, 1) eo de media nocte Caesar ... sagittarios mittit. (8, 1) Caesar primo ... proelio supersedere statuit ... (9, 1) palus erat non magna inter nostrum atque hostium exercitum. (10, 1) Caesar certior factus ... funditores sagittariosque pontem traducit ... (11, 1) ea re cognita ... (12, 1) postridie eius diei Caesar ... (13, 1) Caesar ... in deditionem Suessiones accepit.*

Das Gleiche lässt sich unschwer für die öfter behandelten Bücher bewerkstelligen, wobei sich innerhalb der Kapitel zahlreiche weitere inhaltliche Verweise finden. Es geht mir nur darum, deutlich werden



Büste von Gaius Julius Caesar im Archäologischen Nationalmuseum, Napoli (Foto: Andreas Wahra, 1997)

zu lassen, dass selbst bei einem oberflächlichen Blick thematische Anknüpfungspunkte sozusagen als das narrative Gerippe des *commentarius* ins Auge springen und die Kohärenz des Berichts auf der Textoberfläche unterstreichen.

Das BG ist für die römische Innenpolitik geschrieben; es erlaubt demnach Einblicke in Ansprüche, denen ein römischer Feldherr gerecht werden musste. Was die Problematik des *bellum iustum* angeht, musste Caesar auf jene Bigotterie Rücksicht nehmen, die eine im formal-religiösen Sinn untadelige Legitimation für kriegerisches Handeln erforderte, gleichzeitig aber hatte er die Erwartungen hinsichtlich

eines *augere* der römischen Herrschaft zu erfüllen. Diese Kluft ließ sich nicht mit einer oberflächlich-augenzwinkernden Kurzbegründung überbrücken. Wie wenig die doppelte Erwartung auf die leichte Schulter zu nehmen war, zeigt der Antrag Catos, Caesar wegen eines Verstoßes gegen das heilige Gesandtenrecht an die Germanen auszuliefern. Das war in diesem Fall ein durchsichtiges Politshow-Manöver, aber trotzdem gilt, was Martin Jehne so zusammenfasst: Der harte Kern der im Jahre 59 v. Chr. Gekränkten „sah Caesars gesamte Taten nur unter dem Gesichtspunkt, was man davon gegen ihn verwenden konnte“.

Nicht nur Cato, sondern auch andere Gegner erhoben gravierende Vorwürfe gegen Caesars Kriegführung. Ein Reflex davon findet sich in einer Sueton-Stelle, die m. E. zu wenig Beachtung findet: *nec ulla belli occasione, ne iniusti quidem ac periculosi abstinuit, tam foederatis quam infestis et feris gentibus ultro lacessitis* stellt Sueton fest (Caes. 24, 3). Wenn das aber so war, musste Caesar im BG möglichst überzeugend darlegen, wie defensiv seine Strategie im Grunde war. Ein Höhepunkt ist in diesem Zusammenhang die Schilderung seines ersten Auftretens in BG I 7 – dort stilisiert er sich als von der brandgefährlichen Situation geradezu Getriebenen: BG I 7, 1–3.

Die ausgesprochen ausführlichen kausalen und finalen Argumentationsketten, die ein Spezifikum von Caesars *commentarii* sind, erklären sich auch mit der scharfen Beobachtung, unter der der gallische Krieg stand. Caesar musste nicht nur militärische Erfolge, wie man heute sagt, liefern, sondern er musste auch möglichst hieb- und stichfeste Begründungen liefern, die nicht einmal den Anschein von Kriegstreiberei auf seiner Seite aufkommen ließen. Der Berichtstatter schildert die Hintergründe und Beweggründe der strategischen und taktischen Entscheidungen seines Protagonisten ausführlich, er erläutert dessen *consilia* und *rationes* nachvollziehbar und transparent und legt gewissermaßen alle Karten auf den Tisch. Ja, er nimmt den Leser mit und lässt ihn auch an dessen Informationsbeschaffung – militärische Aufklärung genannt – teilhaben.

Wichtige Entscheidungen werden stets durch eine Fülle von *consilia* flankiert – auch im Sinne einer Risiko-Folgen-Abwägung wie bei der Erkundung von Britannien, das geradezu als *terra incognita* stilisiert wird: *priusquam periculum faceret*, bevor er ein Risiko eingeht, gebigt

Caesar sich auf Informationsbeschaffung – ein praktisches Googeln, wenn man so will: BG IV 20–21, 1 (semantische Rekurrenz „bekannt/unbekannt“: *intellegebat ... perspexisset ... cognovisset ... incognita ... notum est ... reperire ... ad haec cognoscenda*).

Gelegentlich hört man den Einwand, für Schüler sei diese ideologiekritische Caesar-Analyse zu anspruchsvoll. Sie verfügten nicht über das notwendige historische Wissen, um diese Interpretation valide leisten zu können. Freilich gibt es solche Passagen, aber Sie werden mir zustimmen, dass das auf die gerade behandelte nicht zutrifft. Caesars einschlägige Argumentation – und ihre Wirkung auf seine römischen Leser – an dieser Stelle nachzuvollziehen, überfordert keinen Schüler im vierten Lateinjahr. Jeder begreift hier, wie sehr *consilium* sowie wirksame Kommunikations- und Kontrollmechanismen zur Selbstdarstellung Caesars gehören – natürlich auch in bewusster Abgrenzung zu barbarischer *temeritas*. Caesar präsentiert sich als Feldherr des *intelligere* und des *arbitrari*, das nicht schlicht „glauben“ bedeutet, sondern ein Abwägen auf rationaler Grundlage meint. Er weiß es zwar nicht, aber unter Einbeziehung aller verfügbaren Informationen bildet er sich eine verantwortungsbewusste Meinung. Er geht Wagnisse ein, aber er ist alles andere als ein Hasardeur.

Und er vertritt römische Interessen mit Selbstbewusstsein und Konsequenz – ein echter Repräsentant jener Mentalität, die Rom nach Auffassung der römischen Elite selbst, aber auch aus späterer historiographischer Sicht zur Weltmacht im mediterranen Maßstab hat aufsteigen sowie kulturelle und sprachliche Grundlagen hat legen lassen, die bis heute fortdauern. Diese imperiale Mentalität lässt sich Schülern ebenfalls sehr einsichtig über die Caesar-Lektüre vermitteln – wobei selbstverständlich andere Züge römischer Mentalität über andere Autoren zu vermitteln sind. Caesar und Catull sind ein didaktisch fruchtbares Gespann.

Caesar als Repräsentant der römischen Elite und ihrer expansiven, imperialen Mentalität – das möchte ich Ihnen anhand der beiden folgenden Passagen aufzuzeigen versuchen, wobei der bisher erörterte Aspekt der Selbstdarstellung Caesars stets mit präsent ist. Der erste Text versetzt uns ins Jahr 56 v. Chr., in die südliche Bretagne. Dort lebt der Stamm der Veneter, und der hat sich in derart gravierender Weise gegen die römische Herrschaft und Ordnung aufgelehnt, dass Caesar ein Ex-

empel auch in generalpräventiver Hinsicht statuieren muss: BG III 10, 1–3).

Rom ist eine High-Tech-Macht. Am sinnfälligsten können wir das unseren Schülern demonstrieren, wenn wir sie mit einem der gewissermaßen römischsten Bautypen konfrontieren, dem Aquädukt. Er ist die architektonische Kontraindikation schlechthin gegen die *natura loci*, indem er sie überwindet und durch unterirdische Gerinne sowie über majestätische Bogenbrücken Wasser dorthin bringt, wo die Natur es nicht vorgesehen hat. Natürliche *difficultates* werden durch römische Ingenieurskunst bezwungen, und dieser Sieg über die Natur wird in unterschiedlichen Manifestationen geradezu als Triumph zelebriert. Das gilt auch für die Überwindung von Flüssen als natürlichen Hindernissen. Sie werden trotz aller Widrigkeiten mit einer Brücke überspannt. So auch der Rhein, der dem erhebliche Widerstände entgegensetzt. Diese *difficultates* gilt es zu überwinden, und zwar unter Anspannung aller Kräfte: *contendere* ist eines der Lieblingswörter Caesars, und in diesem Verb spiegelt sich eine Menge römische Mentalität: BG IV 17, 1–3).

Wenn in der Selbstdarstellung des Individuums Caesar und in seiner Selbstdarstellung als Repräsentant Roms Eigenschaften, Dispositionen und Werte wie *consilium* und *ratio*, *celeritas* und *contentio*, *augere* und *dominari*, der Kampf gegen natürliche *difficultates* und das Streben nach Vorrangstellung auch unter Hintanstellung der *libertas* anderer sowie die Durchsetzung eigener Interessen – wenn auch unter der allerdings von Rom vorgegebenen Norm des *bellum iustum* – geradezu leitmotivisch dominieren, dann zeigt sich, wie sehr Caesar ein Repräsentant auch jenes westlichen Denkens ist, das, um es angreifbar schlicht zu formulieren, wesentlich auf *augere* setzt und seine technische Überlegenheit gegenüber anderen auszuspielen geneigt ist.

Das erklärt zumindest, warum er im 19. Jh. zum Shootingstar des Lateinunterrichts geworden ist. In ihm erkannten sich die gesellschaftlichen Eliten Europas wieder; er konnte als Legitimationsinstanz im Zeitalter des Imperialismus dienen, wie Cancik und Wülfing überzeugend aufgewiesen haben. Das BG ist insofern, um erneut mit Wülfing zu sprechen, ein Grundtext europäischen Selbstverständnisses, den wir ideologiekritisch, aber auch im Interesse einer historischen Selbsterkenntnis lesen sollten. Er kann uns als ferner Spiegel dienen, durchaus auch in dem Sinne, was Europa an Positivem, an

bemerkenswerten Ergebnissen des *contendere* hervorgebracht hat.

Caesar-Lektüre – das ist neben einer hochkarätigen literarischen Begegnung auch politische Bildung auf hohem Niveau. Politik wird hier erläutert und erklärt und nicht mit 80 Zeichen jeden Morgen getwittert. Gegenüber Trump hat Caesar einen gewaltigen Seriositäts-Bonus.

Aber natürlich steht ein Interesse dahinter, werden Informationen gefiltert und aufbereitet. Der Blick hinter die Kulissen dieser Filterung und Aufbereitung kann vielleicht auch den Blick der Schüler schärfen für die Mechanismen der Informationsfilterung in den zeitgenössischen *social media*, deren Manipulationsbarriere eine viel niedrigere ist als im BG, das im Wesentlichen *nicht* mit *fake news* arbeitet. Ferner lassen sich spannende Einblicke gewinnen in gewisse Spagatanforderungen an Politiker, die überzeitlich sind. Konnte Caesar seinen Ehrgeiz und sein Selbstwertgefühl noch deutlich zum Ausdruck bringen, wenn er etwa auf seine *dignitas* hinwies, so erwarten wir von heutigen Politikern hauptsächlich Bekenntnisse zu ihrem Diensteifer für die Gemeinschaft. Wer ehrlich zugibt, dass ihm Macht auch Spaß macht, ist uns suspekt. Sind wir da nicht ein bisschen verlogen?

Andererseits lässt sich gerade auch bei Caesar sehr gut und für Schüler einsichtig nachweisen, dass der römische Politiker-Feldherr ebenfalls auf Ansprüche und Erwartungen seines heimischen Publikums Rücksicht nehmen musste. Es gibt zwar ein geheimes Einverständnis in der römischen Elite, dass neue Landerwerbungen wünschenswert sind und dass es Roms zivilisatorischem Selbstverständnis entspricht, den insoweit unterlegenen Barbaren eine *servitus* zuzumuten, um sie letztlich auch mit römischen *mores* im Sinne des vergilischen Missionsbefehls – *tu regere imperio populos, Romane, memento* (Aen. VI 851) – zu beglücken, aber das muss rechtlich und religiös formal korrekt vonstatten gehen und begründet werden. Innenpolitische Zwänge, Ambitionen politischer Gegner und eine ordentliche Portion Missgunst gegenüber den Erfolgreichen helfen dabei, dieses formale Erfordernis durchzusetzen. Bigotterie oder, drastisch ausgedrückt, sich selbst in die Tasche zu lügen ist Teil des politischen Geschäfts, und das nicht nur bei den Römern.

Gibt es solche geheime Codes nicht auch bei uns, und dient *political correctness* nicht sogar auch dazu, sich in dieser Hinsicht *nicht* ehrlich zu machen? Wobei die

Medien und die Gesellschaft in mindestens der gleichen Weise dafür verantwortlich sind wie die handelnden Politiker. Vielleicht gelingt es mithilfe der historischen Distanz, die weniger ideologiefähig ist, dieses Phänomen für Rom herauszuarbeiten und es dann auf die eigene Gegenwart zu applizieren.

Politische Bildung sollte, meine ich, auch ein historisches Fundament haben. Wir sollten wissen, woher wir kommen und wer uns wie geprägt hat. Das gehört auch zu der Identitätssuche, auf die wir uns seit einigen Jahren verstärkt begeben haben – mit nicht nur erfreulichen Ergebnissen, aber das gehört zu einem solchen Prozess. Auch wenn es ziemlich undifferenziert ist, von westlichen Werten und Verhaltensdispositionen zu sprechen, glaube ich einiges im Hinblick auf Caesar und unsere Mentalität konkretisiert zu haben. Caesar ist, pointiert ausgedrückt, einer der geistigen Väter unserer Leistungsgesellschaft. Sich darüber klar zu werden heißt ja nicht, diese Mentalität abzulehnen oder zu bekämpfen – wohl aber auch die Verantwortung zu begreifen, die damit einhergeht. *Celeritas* und Effizienzstreben z. B. sind Werte mit einem Ambivalenzpotential, das ich auch und gerade als ihr Anhänger kennen sollte.

Wenn man diese Chance zur Selbstreflexion, diese didaktische Aktualisierung von nicht nur römischer Selbstdarstellung und römischem Selbstverständnis in Kombination mit einem großartigen literarischen Wurf von sprachlicher Meisterschaft und einem kongenialen literarischen *contendere* würdigt, schließt man sich vielleicht meinem Plädoyer an, das sich zwar gegen eine Dominanz der Caesar-Lektüre wendet, aber gleichzeitig betont: *ceterum censeo Caesarem esse legendum*. ■

Die Literatur finden Sie unter folgendem QR-Code:



*Gekürzte Fassung eines am 13. November 2018 bei einer Lehrerfortbildung an der PH Oberösterreich in Zeillern gehaltenen Referats. Die detaillierten Interpretationen zu einzelnen Passagen wurden weggelassen, um den vorgegebenen Umfang nicht zu sprengen.

Mosaiksteinchen der Literaturgeschichte

Die Fragmente der griechischen Komödie – aus der Arbeit eines Forschungsprojekts

Bernhard Zimmermann

Es ist zwar eine Binsenwahrheit, die man sich trotzdem als Klassischer Philologe immer wieder ins Gedächtnis rufen muss: Die Materie, mit der wir uns beschäftigen, ist ein großer Trümmerhaufen. Große Teile der griechischen (und lateinischen) paganen Literatur sind durch die Ungunst der Überlieferung nicht erhalten. Die Gründe dafür sind zahlreich und nach Gattungen, Autoren und Epochen äußerst verschieden. Oft scheint es paradox, wenn man betrachtet, was verloren und was erhalten ist. Das bedeutet: Das Schicksal eines jeden einzelnen Autors bedarf einer eigenen Überlieferungsgeschichte, die es in die jeweilige Gattung und die jeweilige Epoche einzuordnen gilt.

Angesichts dieses eklatanten Missverhältnisses von Erhaltenem und Verlorenem kommt natürlich den Fragmenten, die wir von den griechischen Komödien- und Tragödiendichtern haben, eine enorme Bedeutung zu. Die Ausgangslage ist allerdings, wenn wir die beiden dramatischen Gattungen Komödie und Tragödie vergleichen, grundverschieden. Von den 256 namentlich bezeugten Komödiendichtern sind zahlreiche Fragmente erhalten, die in acht stattlichen Bänden der *Poetae Comici*

Graeci (PCG) von Rudolf Kassel und Colin Austin (Berlin – New York 1983–2001) mustergültig ediert wurden. Für 200 *tragici minores*, all den Tragikern außer Aischylos, Sophokles und Euripides, von denen vielfach nur der Name bekannt ist und keinerlei Fragmente erhalten sind, genügen 325 Seiten im ersten Band der *Tragicorum Graecorum Fragmenta* (TrGF), herausgegeben von Bruno Snell und Richard Kannicht (Göttingen 1986). Zwar füllen Aischylos (ed. Stefan Radt, Göttingen 1985) und Sophokles (ed. Stefan Radt, Göttingen 1999) mit ihren Fragmenten je einen umfangreichen Band der TrGF; jedoch nur von Euripides (2 Bände, ed. Richard Kannicht, Göttingen 2004), der nach 386 v. Chr., nachdem die Wiederaufführung „alter Tragödien“ zugelassen wurde, nicht nur die Theater, sondern auch den Lehrplan beim sogenannten Grammatiker – heute würden wir vom gymnasialen Literaturunterricht sprechen – bestimmte, sind so viele Bruchstücke und Hypotheseis (Inhaltsangaben) auf Papyri erhalten, dass wir mit Fug und Recht behaupten können, diesen Tragiker wirklich gut kennen.

Dass auf dem Weg der „indirekten Überlieferung“, d. h. der Überlieferung durch Zi-

tate einzelner Wörter, einzelner Verse oder Versteile oder bisweilen auch längerer Partien, die Komödie besser repräsentiert ist als die tragische Schwestergattung, hängt in erster Linie damit zusammen, dass einer der wichtigsten aus der griechischen Komödie zitierenden Autoren Athenaios aus Naukratis (2./3. Jh. n. Chr.), der in seinem umfangreichen Werk, den *Deipnosophisten* („Gelehrte beim Mahle“) all das, was ein gepflegtes Mahl ausmacht und umrahmt, diskutiert und glücklicherweise großzügig mit Zitaten aus der griechischen Literatur zu belegen pflegt. Alle Arten von Speisen und Getränken, aber auch der Ablauf eines Gelages und das Personal sowie Musik und Tanz, das Geschirr, auf dem das Essen serviert, und die Gefäße, aus denen getrunken wird, werden ausführlich vorgestellt. Und da, wie ein Blick in die erhaltenen Komödien des Aristophanes (ca. 450–385) und Menander (ca. 342–290) deutlich macht, Essen und Trinken zu den beliebten Sujets der attischen Komödie gehören, werden die Komikertexte von Athenaios in besonderer Weise für seine Darstellung verwertet.

Ein weiterer Grund dafür, dass griechische Autoren seit dem Hellenismus bis in die byzantinische Zeit hinein reichhaltig aus Komödiendikten zitieren, ist in einer Besonderheit des antiken Bildungssystems zu suchen. In der römischen Kaiserzeit, in der Griechenland seine politische Bedeutung eingebüßt hatte, orientierten sich die Schulmeister an den Autoren der Glanzzeit griechischer Kultur des 5. und 4. Jh. v. Chr. (sogenannter „Attizismus“). Diesem Unterrichtskonzept hat es Aristophanes, dessen Stücke stark zeitgebunden sind und ihren Witz aus den politischen Umständen der Aufführungszeit ziehen, zu verdanken, dass er immerhin in elf vollständigen Komödien und zahlreichen Fragmenten erhalten ist. Man meinte, aus den Stücken des Aristophanes das im ausgehenden 5. Jh. v. Chr. gesprochene Griechisch lernen zu können. Da die komische Kunstsprache des Aristophanes, die in dieser Form nie die Alltagssprache der Athener war, und all die Anspielungen auf historische Ereignisse und Personen, die sich in seinen Komödien finden, ausführlicher Erklärungen bedürfen, wurden Aristophanes und



Blick in das Dionysostheater zu Athen, in dem die Dramen aufgeführt wurden



Blick in das Theater in Epidauros

die anderen Komödienautoren des 5. Jh. v. Chr. in den „Schulausgaben“ mit Wort- („Glossen“) und Sacherklärungen („Scholien“) versehen, und diese Kommentare wurden häufig mit Stellen aus anderen, heute nicht mehr erhaltenen Komödiendichtern ergänzt. Der Wortschatz der Komödien, der einem Leser der Spätantike oder der byzantinischen Zeit nicht immer – vor allem aufgrund der vielen Neologismen – unmittelbar verständlich war, wurde in den attizistischen, spätantiken und byzantinischen Lexika gesammelt und erschlossen. So haben wir z. B. in dem byzantinischen Lexikon *Suda* aus dem 10. Jahrhundert mehr als 5.000 Komödieneinträge, die durch weiteres Material aus dem antiken Lexikon des Pollux, eines Zeitgenossen des Athenaios, ebenfalls aus dem ägyptischen Naukratis stammend, und dem Lexikon des Patriarchen Photios (9. Jahrhundert) willkommene Ergänzungen finden.

Menander dagegen, dessen Stücke ohne großen Erklärungsapparat unmittelbar verständlich sind, geht es ihnen doch um Liebesglück und Liebesleid, verschwand im Verlauf der Spätantike und frühbyzantinischen Zeit aus der Überlieferung, da er nach den attizistischen Kriterien kein reines Attisch schrieb und man zudem

der Überzeugung war, in den *Sentenzen Menanders*, einer Zusammenstellung der in Menanders Komödien nicht seltenen allgemeingültigen aphoristischen Merksprüche, das Wichtigste – wenigstens unter didaktischen Gesichtspunkten – vorliegen zu haben. Erst seit Ende des 19. Jahrhunderts gewinnt dieser Autor durch zahlreiche Papyrusfunde und Palimpseste, die bis heute ständigen Zuwachs finden, immer mehr an Kontur.

Aber auch bei diesen beiden Autoren, von denen wir komplette Komödien lesen können, klafft zwischen Erhaltenem und Verlorenem eine große Lücke. Von Aristophanes besitzen wir immerhin ca. ein Viertel dessen, was er schrieb: elf von 46 Komödien, deren Titel bezeugt sind, oder 15.284 Verse von ca. 56.000, die diese 46 Komödien enthielten. Dazu kommen noch 924 Fragmente verschiedenen Umfangs.

Bei Menander ist das Missverhältnis bedeutend auffälliger: Durch die Papyrusfunde seit dem 19. Jahrhundert ist eine Komödie komplett im Sand Ägyptens wieder aufgetaucht, eine Charakterkomödie mit dem Titel *Der Schwierige* (*Dyskolos*), fünf weitere Stücke von den 105–109 Komödien, die in Titeln bezeugt sind, sind mehr oder weniger gut lesbar, d. h. wir ha-

ben ca. 5.000 Verse von mehr als 110.000, die Menander geschrieben haben muss.

All das umfangreiche, die griechische Komödie betreffende Material – Fragmente und Zeugnisse (Testimonien), die sowohl literarischer wie inschriftlicher Natur sein können – liegt inzwischen in den *Poetae Comici Graeci* vor, harrt aber seiner inhaltlichen Erschließung und Auswertung. Das seit 2011 von der Union der Akademien geförderte Langzeitprojekt „Kommentierung der Fragmente der griechischen Komödie“ widmet sich der möglichst umfassenden Erschließung dieses Materials und macht die Ergebnisse in zwei wissenschaftlichen Reihen zugänglich: den „Fragmenta Comica“, in der allenamentlich bekannten griechischen Komödienautoren, aber auch die Fragmente, die in der Überlieferung keinem bestimmten Dichter zugewiesen sind („Adespota“), ausführlich kommentiert und interpretiert werden, und den „Studia Comica“, die die Kommentierungsarbeit begleitende und auf ihr aufbauende Studien enthält. Ein Überblick über die geplanten Bände findet sich unter: http://www.komfrag.uni-freiburg.de/baende_liste

Der bessern Benutzbarkeit und Vergleichbarkeit wegen sind alle Kommentarbände

nach einem einheitlichen Schema angelegt: 1. Titel des jeweiligen Stücks. – 2. Text des Fragments. – 3. Übersetzung des Fragments. – 4. Text des Überlieferungsträgers. – 5. Übersetzung des Überlieferungsträgers. – 6. Diskussion der metrischen Form des Fragments. – 7. Diskussion des Kontexts, in dem das Fragment überliefert ist („Zitatkontext“). – 8. Interpretation. – 9. Kommentar.

Nach dieser Struktur wird also nicht nur, wie das bisher in der Forschung üblich war, das eigentlich Fragment behandelt, sondern in gleicher Weise der Text, in den eingebettet das jeweilige Fragment überliefert wird. Dies bietet Einblicke in die Art und Weise, wie in der Spätantike und byzantinischer Zeit zitiert wurde und unter welchen Gesichtspunkten und zu welchen Zwecken Texte in einen argumentativen Zusammenhang eingebettet wurden. D. h. unsere Arbeit erhellt nicht nur die Überlieferungs-, sondern in gleicher Weise die Bildungsgeschichte der Spätantike und der byzantinischen Zeit und eröffnet – häufig zum ersten Mal – neue Zugänge zu Autoren und Texten, die bisher häufig nur als Steinbruch benutzt wurden, um aus ihnen Fragmente zu gewinnen, da wir sie als eigenständige Autoren und Texte wahrnehmen und zu verstehen versuchen. Die Erklärung der sog. *Realia*, also all der Dinge der Lebenswelt vom 5. bis 3. Jh. v. Chr., die in den Fragmenten erwähnt werden, liefert darüber hinaus ein besseres Verständnis des Alltags zur Aufführungszeit

des jeweiligen Stücks. Schließlich – und das dürfte unter literaturgeschichtlichen Aspekten das Faszinierende sein – ermöglicht unsere Arbeit einen neuen Blick auf die Gattungsgeschichte der Komödie, der nicht durch Aristophanes und Menander vorgegeben und häufig verstellt ist, sondern die Vielzahl der anderen Autoren und die von ihnen praktizierten komischen Techniken einbezieht.

Unsere Arbeitsweise soll *exempli gratia* anhand der Fragmente einer zu Beginn des Peloponnesischen Krieges (431/430) aufgeführten Komödie des Kratinos, eines älteren Zeitgenossen und Rivalen des Aristophanes, mit dem Titel *Dionysalexandros* vorgestellt werden. Die ausführliche Kommentierung findet sich in „Fragmenta Comica“ Band 3,2: Kratinos, Archilochoi – Empipramenoi, ed. F.P. Bianchi, Heidelberg 2016, S. 198–301.

Auf dem Weg der indirekten Überlieferung in Zitaten bei spätantiken und byzantinischen Autoren sind eine Reihe von Fragmenten erhalten, von denen die aussagekräftigen zunächst kommentarlos in Übersetzung geboten werden: Fr. 39 „Und es gibt darin Schermesser, mit denen wir die Schafe und die Hirten scheren.“ – Fr. 40 A. „Und was hatte er an und dabei? Sag es mir!“ B. „Einen Thyrsosstab, ein gelbes und buntes Gewand, einen Weinkrug.“ – Fr. 41 „Und als er die Worte hörte, überfiel dich ein Schauer bis in die Schneidezähne.“ – Fr. 42 „Willst du etwa Säulenhallen

und bunte Portiken?“ – Fr. 43 „Nein, sondern lieber in frischen Rinder- und Schafexkrementen gehen.“ – Fr. 44 „Und ich werde Sardellen vom Pontos in Körben bringen.“ – Fr. 45 „Und der Idiot läuft herum und schreit wie ein Schaf ‚mäh, mäh‘.“ – Fr. 49 „Gänsezüchter, Rinderhirten.“ – Fr. 50 „ein Buchsbaumbett“.

Anhand dieses Materials lassen sich folgende Hinweise gewinnen: Der Titel des Stücks *Dionysalexandros* verweist auf einen Typus der attischen Komödie, der sich auch bei anderen Autoren nachweisen lässt: Eine Person A nimmt die Rolle oder Identität einer Person B an, was zu komischen Verwechslungen führt (vgl. den Amphitryon-Stoff). In diesem Fall nimmt der Gott des Theaters, des Weines und des Rausches, Dionysos, die Identität des trojanischen Prinzen Paris an, der die spartanische Königin Helena entführte und damit den trojanischen Krieg auslöste. Dass wir uns in einem dionysischen Kontext befinden, wird durch Fragment 40 nahegelegt: Thyrsosstab und Weinkrug sind eindeutig als Requisiten des Gottes und seiner Anhänger nachweisbar. Da Paris/Alexandros im Titel erscheint, muss die Handlung der Komödie zur Zeit des Trojanischen Kriegs spielen. Wir haben also eine Komödie vor uns, die sich ähnlich wie die Tragödie der homerischen Mythen bedient – eine Form, die unter den erhaltenen Stücken des Aristophanes nicht belegt ist. Die Fragmente 39, 43, 45, 48 und 49 haben mit einem Bankett, einer Feierlichkeit zu tun, die Fragmente 42 und 50 mit Luxus; außerdem implizieren die Fragmente 39, 43, 45, 48 und 49 ein bukolisches Ambiente, wie wir es aus dem Satyrspiel kennen (z. B. Euripides, *Kyklops*).

Diese zugegebenermaßen noch nicht sehr aufschlussreichen Informationen erhalten eine grundlegende Ergänzung auf einem von B. P. Grenfell und A. S. Hunt 1904 publizierten Papyrus (POxy 663), der einen Teil der Hypothese („Inhaltsangabe“) des *Dionysalexandros* enthält. Der Text, der leider nicht vollständig erhalten ist, setzt kurz vor der „Parabase“ ein, jener Bauform der Komödien des 5. Jh., in der der Chor bei leerer Bühne sich direkt an das Publikum wendet und in metapoetologischer Form über den Autor und die komische Muse spricht und sich in einer Art von agonalem Dialog über andere Dichter äußert. Es gab – so erfahren wir aus der Hypothese – eine Diskussion zwischen Hermes und wohl Dionysos über eine Entscheidung im Schönheitsstreit der drei Göttinnen Hera, Athena und Aphrodite („Parisurteil“). Dionysos, bezaubert



Prohedrie („Ehrenloge“), in der Beamte und Priester während der Aufführung Platz nahmen

von der Schönheit der Göttinnen und von der Aussicht, sie nackt sehen zu können, verlockt, scheint Hermes überzeugt zu haben, in der Rolle des Alexandros/Paris, dem eigentlich nach dem Mythos diese Aufgabe zufiel, das Urteil fällen zu dürfen. Wir können also von einer komischen „Mythenkorrektur“ sprechen, die Kratinos vornahm. Die drei Göttinnen erscheinen: Hera verspricht dauerhafte Herrschaft, Athena beherzten Mut im Krieg und Aphrodite größte Schönheit und Attraktivität. Dionysos verleiht Aphrodite den Sieg, segelt kurzerhand nach Sparta, kommt mit Helena zurück – der Zeitsprung muss durch ein Chorlied überbrückt worden sein – und hört kurz danach, dass die Griechen (Achäer) auf der Suche nach Helena und ihrem Entführer bereits in der Troas angekommen seien und das Land brandschatzen. Schnell versteckt er Helena in einem Korb – hier treffen wir zum ersten Mal auf diesen Bühnenslapstick – und verwandelt sich in einen Widder. Die Verwandlung kann aber nicht ganz geglückt sein, wie Fr. 45 nahelegt: „Der Idiot läuft herum und schreit „mäh, mäh“ wie ein Schaf.“ Nun erscheint, alarmiert durch die anrückenden Griechen, der richtige Alexandros/Paris, entdeckt Helena und Dionysos und will sie an die Griechen ausliefern. Doch angesichts der schönen Frau wird er von Mitleid mit ihr gepackt und will sie zur Frau nehmen, während er Dionysos den Griechen ausliefert. Die Satyrn, die den Chor bilden, begleiten ihren Herrn und versprechen, ihn nicht im Stich zu lassen.

Über die Handlung vor der Parabase lassen sich nur Mutmaßungen aufstellen. Man kann annehmen, dass dem Stück der aus dem Satyrspiel bekannte Topos der Trennung der Satyrn von ihrem Herrn Dionysos zugrunde liegt. Dionysos könnte im Prolog – vielleicht in einem Expositionsmonolog wie in Euripides' *Bakchen* – den Grund für seine Anwesenheit in der Troas, die Suche nach den Satyrn, bekanntgegeben haben. Die Parodos, das Einzugslied des Chores, kann man sich als rustikale Szene, dem euripideischen *Kyklops* vergleichbar, vorstellen. Hermes erscheint, um Paris als Schiedsrichter im Schönheitswettbewerb der drei Göttinnen zu gewinnen, trifft aber auf Dionysos, der Hermes – wohl durch Bestechung – dazu bringt, ihn die Rolle des Alexandros spielen zu lassen.

Im *Dionysalexandros* lehnt Kratinos sich deutlich an das Satyrspiel an: sowohl in der Konzeption – der heroische Mythos wird in der bukolisch-animalischen Welt der Satyrn angesiedelt – als auch in den *dramatis personae* (Dionysos, Satyrn).

Man kann die satyrspielhaften Elemente des *Dionysalexandros* als Bestreben des Kratinos ansehen, das Repertoire der Gattung Komödie durch die Anlehnung an eine andere Gattung zu ergänzen und etwas Neues, das die Gunst des Publikums gewinnen soll, auf die Bühne zu bringen. Der *Dionysalexandros* ist aber trotzdem eine Komödie, kein Satyrspiel und auch keine Satyrspielkomödie, da sich auf dem Vehikel der Satyrspielmotive und der sich an das Satyrspiel anlehnenden Konzeption der Handlung ein komisches Spektakel entfalten konnte.

Das Spiel mit wechselnden Identitäten – Dionysos als Paris – wird dadurch noch vielschichtiger, dass Kratinos „überzeugend“, wie im abschließenden Satz der Hypothese angemerkt wird, „durch Andeutungen“ in dieser Komödie den Politiker Perikles verspottet habe, weil dieser den Athenern den Krieg gebracht habe. Wie diese Transparenz, dass hinter Dionysos/Paris der Politiker Perikles zu sehen war, hergestellt wurde, lässt sich an den Fragmenten nicht ablesen; ebenso wenig lässt sich entscheiden, ob die Anspielungen optischer Signale bedurften – etwa der bekannten und häufig verspotteten zwiebelartigen Kopfform des Perikles – oder ob sie allein durch die Bühnenhandlung und den Text deutlich wurden. Dass Feinde das Land verwüsten und der Protagonist Dionysos als Feigling charakterisiert wird, kann ohne Schwierigkeiten mit der Situation Athens zu Beginn des Peloponnesischen Kriegs und mit Perikles in Verbindung gebracht werden: die perikleische Strategie, das Land den Spartanern preiszugeben und sich auf die Flotte zu verlassen, konnte man durchaus als Feigheit auslegen. Dass es zum Krieg gekommen ist, wird als persönliche Schuld des Dionysos/Perikles dargestellt, der aus Eitelkeit – er will der Schönste und Aktivste sein – und getrieben von sexuellem Verlangen die Vergeltungsmaßnahme der Achäer/Spartaner herausfordert. Auch der richtige Paris, der zunächst die Kriegsgefahr durch die Auslieferung von Dionysos und Helena beseitigen will, erliegt seinen Emotionen und Trieben: dem Mitleid, das er mit Helena hat, und seinem Wunsch, sie zur Frau zu gewinnen. Auch er ist also in keiner Weise besser als sein göttlicher Doppelgänger. Die politische Botschaft, die hinter der burlesken Handlung aufscheint, ist also durchaus pessimistisch: Selbst wenn man einen Kriegstreiber, der aus egoistischen Gründen den Krieg vom Zaune brach, ausliefern sollte – die Auslieferung des Dionysos könnte an die von den Spartanern geforderte Vertreibung des Perikles wegen des Kylonischen Frevels

erinnern, über die der Historiker Thukydides (I 127) berichtet – wird sich nichts ändern, da auch die anderen Demagogen sich allein von ihren persönlichen Interessen und Emotionen leiten lassen.

Aus diesem kurzen Überblick über den *Dionysalexandros* lassen sich im Hinblick auf die Gattungsgeschichte und die die Gattung Komödie konstituierenden Elemente noch weitere Erkenntnisse gewinnen. Während Aristophanes sich vorwiegend mit der tragischen Schwesergattung und der zeitgenössischen Chorlyrik auseinandersetzte, bevorzugte Kratinos offensichtlich Modelle und Bezugspunkte in der archaischen Zeit: Homer im *Dionysalexandros* und in der etwa gleichzeitig entstandenen *Nemesis*, in der die groteske Geburt Helenas aus einem Ei im Mittelpunkt stand – Zeus hatte Leda in Gestalt eines Schwanes beigewohnt –, Hesiod in den *Hesiodoi* („Hesiod und Genossen“) und *Archilochos* in den *Archilochoi* („Archilochos und Genossen“). Kratinos scheint die Form der transparenten Komödie, derer sich 424 Aristophanes in seinen *Rittern* mit Bravour bediente, entwickelt zu haben: Hinter der eigentlichen Bühnenhandlung – in diesem Fall der Vorgeschichte des Trojanischen Kriegs – kommt eine zweite Ebene zum Vorschein, die durch die erste ihre Deutung erhält, im *Dionysalexandros* die Frage nach dem Ausbruch des Peloponnesischen Kriegs und die Suche nach den Schuldigen und nach deren Motiven. Dass der Gott Dionysos als *dramatis persona* wie in den *Fröschen* des Aristophanes auftritt, hat nicht nur inhaltliche Gründe, sondern verweist auch auf eine besondere „dionysische Poetik“ des Kratinos, auf deren unbändige, mitreißende Kraft Aristophanes in den *Rittern* des Jahres 424 anspielt (V. 526–528) und die Kratinos in seiner Replik auf die aristophanischen *Ritter*, in der der jüngere Dichter das Ideal einer nüchternen, intellektuellen, mit geringem Aufwand auskommenden Komödienkunst vertritt (V. 537ff.), ein Jahr später in der *Flasche (Pytine)* zum komischen Thema macht. In diese „dionysische“ Richtung des Kratinos weist auch die Tatsache, dass er die Komödie der ganz und gar dionysischen Form des Satyrspiels geöffnet zu haben scheint.

Die Arbeit an den Fragmenten der griechischen Komödie kann, wie dieser knappe Werkstattbericht hoffentlich nahebringen kann, unsere Kenntnis der Gattungsgeschichte einer im 5. Jh. v. Chr. in Athen entstandenen und bis heute blühenden literarischen Form beträchtlich vertiefen und damit einen Beitrag zur Literaturgeschichte überhaupt leisten. ■

Flacianismus in Eferding

Peter Vogl

Matthias Flacius (1520–1575)

Im Schatten des Reformationsjubiläums feiert 2020 mit Matthias Flacius (Abb. 1), genannt „Illyricus“, eine der umstrittensten Persönlichkeiten in der Geschichte des Protestantismus ihren 500. Geburtstag. Der am 3. März 1520 in Istrien geborene Flacius studierte in den 1540er-Jahren unter Martin Luther und Philipp Melancthon in Wittenberg, wurde dort 1544 Professor für Hebräisch, distanzierte sich nach Luthers Tod in wesentlichen theologischen Fragen von Melancthon und dessen Anhängern und sorgte so für tiefgreifende

Richtungsstreitigkeiten innerhalb des sich erst konstituierenden Protestantismus. Für Aufregung sorgte Flacius vor allem mit seiner Lehre, dass die Erbsünde zur Substanz des Menschen gehöre, wohingegen Melancthon im Sinne des Humanismus den freien Willen des Menschen betonte (vgl. BAUM 1991, S. 33–37).

Während der Flacianismus im deutschen Raum in den 1570er-Jahren, insbesondere nach Flacius' Tod (1575), drastisch an Bedeutung verlor und flacianische Prediger zum Teil verfolgt wurden, konnten Flacianer in Österreich vorübergehend noch relativ frei wirken, sahen sich aber auch hier bald heftigen Anfeindungen ausgesetzt. Als Reaktion darauf entstanden mehrere flacianische Bekenntnisschriften, zu deren bekanntesten die von Hieronymus Haubold und Andreas Lange in Eferding verfasste „Formula veritatis“ (1582) gehört (vgl. KRAWARIK 2010, S. 43; DINGEL 1996, S. 497).

Eferding im Zeichen des Flacianismus

In Eferding, wo der Protestantismus erst nach dem Ableben Wolfgangs (II.) von Schaunberg (1559) zum Durchbruch gelangt war und noch in den 1570er-Jahren eine große Orientierungslosigkeit in Glaubensfragen zu bemerken ist, wurde der Flacianismus 1573 durch den damaligen Pfarrer Dr. Johannes Friedrich Coelestinus (Himmeler) eingeführt. Coelestinus gelang es, Rüdiger (IX.) von Starhemberg (Abb. 2) davon zu überzeugen, jahrelang alle geistlichen Stellen mit Flacianern zu besetzen. Besondere Bedeutung erlangten Coelestinus' Nachfolger Magister Hieronymus Haubold (1574–1579) und Adam Giller (1579–1583), aber auch die beiden Diakone Andreas Singelius und Paul Preusser (vgl. EDER 1936, S. 175; DOBLINGER 1956, S. 34; ferner hierzu und zum Folgenden VOGL 2016, S. 93–96).

Hieronymus Haubold war aus Kärnten zugezogen, wo er die Klagenfurter Ständeschule geleitet hatte. Dieser Position war er allerdings aufgrund seiner vehement flacianischen Gesinnung entthoben worden, wie schon zuvor jener als Rektor des Regensburger Gymnasiums. Daraufhin hatte er mit Cyriacus Spangenberg (Abb. 3), einem Weggefährten des Matthias Flacius, von der Grafschaft Mansfeld aus

in Kärnten gewirkt. Spangenberg wiederum unterhielt enge Kontakte zu Rüdiger (IX.) von Starhemberg in Eferding und galt diesem als größte Autorität in kirchlichen Belangen (vgl. BAUM 1991, S. 40–42; KÜHNE 1880, S. 31).

Zu dieser Zeit war Starhemberg schon zutiefst vom Flacianismus eingenommen. Kaiser Maximilian II. etwa untersagte er 1576 auf dessen Durchreise nach Regensburg das Abhalten katholischer Gottesdienste für das Gefolge in den Patronatskirchen und berief sich dabei auf die vom Kaiser selbst 1568/70 erlassene Religionskonzession. Starhembergs Verhalten sorgte für großen Unmut unter den adeligen Ständen und im Landhausministerium, wo eine Spaltung des evangelischen Adels befürchtet wurde. Als Gegenmaßnahme wurde am 5. September 1578 in einer vorläufigen Kirchenordnung veranlasst, dass kein aus Regensburg oder anderen Orten vertriebener Flacianer ohne Widerruf eine Kanzel des Landes betreten dürfe. Dennoch nahm Starhemberg nur drei Tage danach erneut einen flacianischen Prediger auf und erhielt dafür einen Tadel. Daraufhin verteidigte er die Reinheit der Lehre in seiner Herrschaft in aller Entschiedenheit und stärkte somit Pfarrer Mag. Hieronymus Haubold den Rücken, der um diese Zeit die bereits erwähnte flacianische Bekenntnisschrift „Formula veritatis“ verfasste (vgl. KÜHNE 1880, S. 34; EDER 1936, S. 175 f.; DOBLINGER 1956, S. 35).



Fragmente der Grabplatte für Rüdiger (IX.) von Starhemberg (Schloss Starhemberg, Eferding)



Porträt des Matthias Flacius



Porträt des Cyriacus Spangenberg

Die „Formula veritatis“ (um 1579/1582)

Gemeinsam mit einem seiner Mitstreiter schon aus Kärntner Zeiten, dem flacianischen Prediger Andreas Lange (gest. 1583), wandte sich Haubold in der 1582 gedruckt verbreiteten Rechtfertigungsschrift „Formula veritatis“ (Abb. 4) an „alle christliche[n] hohen und niederstands der Augsp. Confeßion verwandten Personen“ (Titelblatt). Unterzeichnet ist diese Schrift außer von den nach Eferding zugewanderten Geistlichen Joachim Magdeburgius, Valentin Schreiber, Jakob Melhorn und Peter Lasacher von sieben weiteren Exulanten, den Eferdinger Diakonen Andreas Singelius und Paul Preusser sowie dem Eferdinger Pfarrer Adam Giller und 23 weiteren Pfarrern, einem Hofprediger und einem Prädikanten (vgl. DINGEL 1996, S. 495; BAUM 1991, S. 40 f.).

Auf eine sechsseitige Einleitung folgen ein sieben Seiten umfassender Abriss über Entstehung und Wirkung des Erbsündenstreits, eine 66 Seiten lange Darstellung der Erbsündenlehre und ein 70 Seiten umfassender Abschnitt, in dem den als „Accidenzschwärmern“ diffamierten Gegnern zehn Kennzeichen zugesprochen werden. Abgeschlossen wird die „Formula veritatis“ mit einem zweiseitigen „Generalbeschluss“ und einem 22-seitigen Verzeichnis (vgl. auch DINGEL 1996, S. 496).

Schauplatz innerprotestantischer Richtungsstreitigkeiten

Am 13. Mai 1580 wurde Starhemberg von den Ständen eine Anzeige beim Kaiser



„Formula veritatis“, Titelblatt

angedroht, sollte er dem Flacianismus nicht den Rücken kehren. Weder Starhemberg noch die flacianischen Prediger ließen sich jedoch in ihrer Haltung beirren und reagierten mit Verteidigungsschriften.

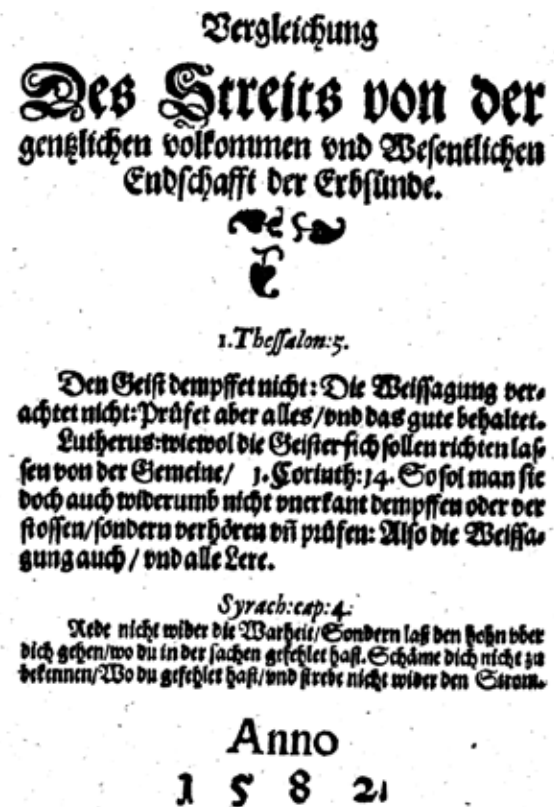
Wie gespalten allerdings die Geistlichen selbst in Eferding waren, zeigt etwa der bemerkenswerte Umstand, dass der damalige Prediger an der Spitalskirche (Abb. 5) Leonhard Gartner (1573–1580) ein entschiedener Gegner der Flacianer war (vgl. EDER 1936, S. 176; DOBLINGER 1956, S. 35).

Schließlich zeichnete sich sogar innerhalb der Eferdinger Flacianer ein Bruch ab. Auslöser war der mittlerweile in Eferding lebende Joachim Magdeburgius, der die Erbsünde auch noch den Toten zuschrieb und ihre Erlösung erst durch die zweite Ankunft Christi in Aussicht stellte. Pfarrer Giller wandte sich zunächst entschieden gegen diese Auslegung. Zur Beilegung des Streits schlug Starhembergs Vertrauter Spangenberg ein öffentliches Religionsgespräch in Eferding vor, das für den Herbst 1582 angesetzt wurde.

Zu diesem Colloquium sollte es allerdings nicht kommen, denn Pfarrer Giller gab überraschenderweise nach und verfasste eine Schrift, in der er plötzlich für die zuvor von ihm heftig bekämpfte Position eintrat. Giller und Magdeburgius einigten sich und schlossen am 24. März 1582 mit den Diakonen Singelius und Preusser die „Vergleichung des Streits von der genzli-



Die Spitalskirche mit dem Schifer-schen Erbstitft (Eferding)

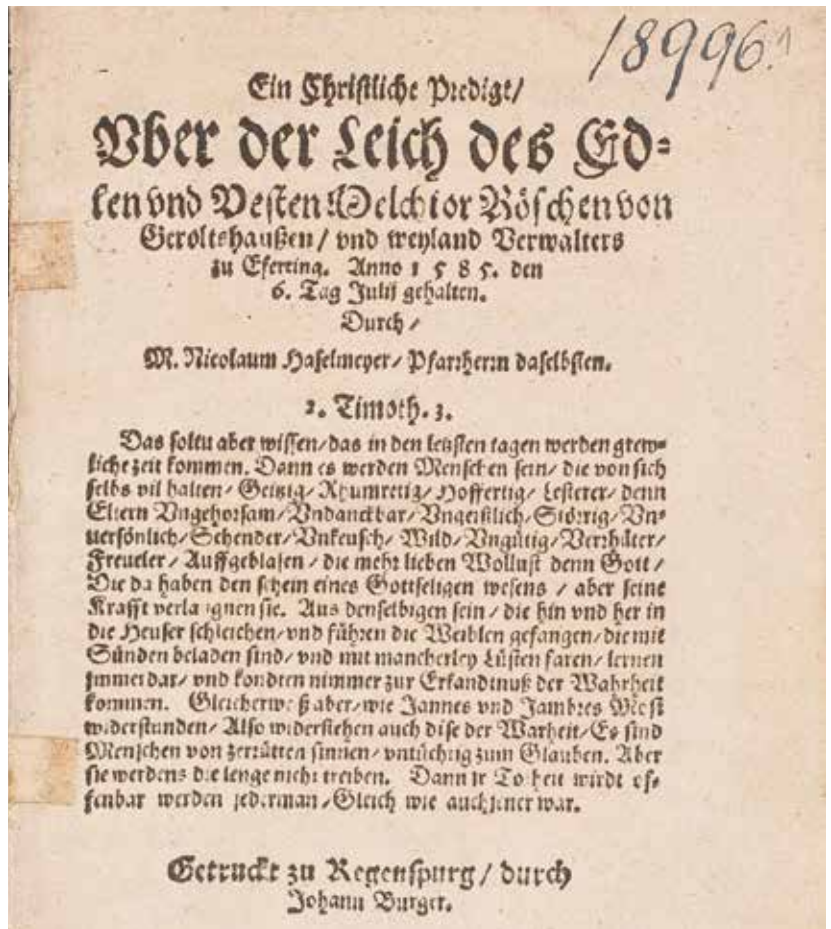


Die „Eferdingische Vergleichung“, Titelblatt

chen vollkommen und wesentlichen Endschafft der Erbsünde“ (Abb. 6), bekannt als „Eferdingische Vergleichung“ (vgl. KÜHNE 1880, S. 28–32; EDER 1936, S. 177).



Epitaph für Melchior Rösch v. Geroldshausen und seine zwei Ehefrauen (Stadtpfarrkirche Eferding)



Leichenpredigt des Mag. Nikolaus Haselmayer auf Melchior Rösch von Geroldshausen, Titelblatt (Druck: Regensburg 1586)

Eskalation und Ende

Obwohl Cyriacus Spangenberg als Streitschlichter zwischen den verfeindeten Eferdinger Flacianern angerufen worden war und insofern mit der neu gewonnenen Eintracht hätte zufrieden sein müssen, verurteilte er die „Eferdingische Vergleichung“ und verfasste eine Gegenschrift. Endgültig eskalierte die Lage, als Pfarrer Giller und die Diakone Singelius und Preusser sogar die Sündhaftigkeit des Fötus im Mutterleib lehrten. Unterstützung erhielten die drei Geistlichen vom Eferdinger Herrschaftsverwalter Melchior Rösch von Geroldshausen (Abb. 7), einem ebenfalls überzeugten Flacianer. Eferding wurde somit endgültig zum Austragungsort eines innerprotestantischen Richtungsstreits, der nicht nur in der Stadt selbst, sondern weit darüber hinaus mit Spannung verfolgt wurde (vgl. KÜHNE 1880, S. 32 f.; EDER 1936, S. 177; DOBLINGER 1956, S. 35).

Die neue Auslegung der Erbsündelehre stieß insbesondere Starhembergs schwangere Ehefrau vor den Kopf, woraufhin Starhemberg den Predigern ihre Entlassung ankündigte. Kurz darauf verreiste er

und verstarb unerwartet am 5. Dezember 1582 auf Schloss Schönbühel in Niederösterreich. Bei seiner Beisetzung am Weihnachtstag in Eferding musste die Leichenpredigt wegen der aufgeheizten Stimmung in lateinischer Sprache gehalten werden (vgl. KÜHNE 1880, S. 33; EDER 1936, S. 177; DOBLINGER 1956, S. 35 f.).

Während Rüdiger (IX.) noch beabsichtigt hatte, wieder neue Flacianer einzustellen, führte sein Nachfolger Gundaker (XI.) von Starhemberg 1583 nicht nur die angekündigte Entlassung der amtierenden flacianischen Geistlichen durch, sondern ließ sie darüber hinaus auch aus der Stadt werfen. An ihrer Stelle wurden in Eferding zwei neue Prediger aufgenommen: Magister Nikolaus Haselmayer als Pfarrer und Magister Johannes Bruder als Diakon. Den beiden gelang es offenbar in recht kurzer Zeit, die schwer zerrüttete Gemeinde wieder zu einen. Dennoch war der Flacianismus in der Eferdinger Bevölkerung noch fest verankert, wie Ausweisungen flacianisch gesinnter Bürger aus der Stadt im Jahr darauf belegen (vgl. KÜHNE 1880, S. 34–37; EDER 1932, S. 178; DERS. 1936, S. 174 u. 177 f.; DOBLINGER 1956, S. 36).

Der Flacianismus hatte den noch jungen evangelischen Glauben also auf eine harte Probe gestellt. Zeitgenossen scheint die enorme Sprengkraft dieser Strömung sehr wohl bewusst gewesen zu sein. So ist es zu erklären, dass Pfarrer Haselmayer (gest. 1601) in seiner Leichenpredigt auf den Herrschaftsverwalter Rösch (Abb. 8) die flacianische Gesinnung noch einmal in aller Klarheit aufs schärfste verurteilte. Damit war der Flacianismus auch in Eferding am Ende. Übrig blieb trotz allem ein bedeutender Beitrag zur konfessionellen Identitätsbildung (vgl. KÜHNE 1880, S. 41 f.; vgl. EDER 1932, S. 174; vgl. DOBLINGER 1956, S. 36 f.; KRAWARIK 2010, S. 44). ■

Die Literatur finden Sie unter folgendem QR-Code:



Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen

Neuaufgabe bei rombach in der Reihe Paradeigmata (hg. von Bernd Zimmermann)

Klaus Bartels' Sammlung „Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen“ präsentiert einen weiten Fächer wirkmächtiger antiker Leitgedanken, die uns bis heute unmittelbar herausfordern. Klassische Zitate wie Platons Wort von den Regierenden als den „Dienern des Gesetzes“ finden hier ihren Kontext; viele weniger bekannte überraschen mit ihrer frappierenden Aktualität.

Da entdeckt die Stoa jenseits des Landesverrats einen noch übleren „Menschheitsverrat“ und fordert unsere Verantwortung auch für die „inskünftig Lebenden“ ein. Da mahnt Marc Aurel, gegenüber „Unmenschen“ nicht selbst „unmenschlich zu empfinden“, „sich nicht anzugleichen“. Da bewundert wieder Marc Aurel das vollkommene Recycling der Natur „in sich selbst“, und da beklagt Tertullian das „Überhandnehmen“ des Menschenschlechts: „Wir sind der Welt zur Last!“ Die zwölf Kapitel von „Selbsterkenntnis, Gotteserkenntnis“ bis „Bildung und Wissenschaft“ laden immer wieder dazu ein, die Antike im Spiegel der Gegenwart, die Gegenwart im Spiegel der Antike zu betrachten.

Plädoyer für eine Politik der Mitte

In der klassischen griechischen Zeit hies- sen die politischen Lager noch nicht Links oder Rechts, sondern Demokratie, „Herrschaft des – unermögenden – Volkes“, und Oligarchie, „Herrschaft der – vermögenden – Wenigen“. In seinen „Politischen Schriften“ warnt Aristoteles vor einer einseitigen extrem demokratischen oder oligarchischen Politik, die ebendiese Verfassungen schwäche und letztlich auflöse, und fordert stattdessen eine Politik der Mitte, die jeweils zugleich das Interesse der Gegenseite wahr:

„Bei alledem darf nicht ausser Acht bleiben, was gegenwärtig in allen aus der Bahn geratenen Verfassungen ausser Acht bleibt: die Mitte. Denn vieles von dem, was vermeintlich im Interesse des Volkes liegt, löst die Demokratien auf und vieles von dem, was vermeintlich im Interesse

der Wenigen liegt, die Oligarchien. In dem Glauben, dieses sei die einzige politische Tugend, drängen viele zum Extrem. Sie machen sich nicht klar, dass eine Nase, die von dem schönsten geraden Schnitt ein wenig nach der einen oder anderen Seite hin abweicht, immer noch schön und reizvoll anzusehen sein kann. Doch wenn einer das noch weiter bis ins Übermass steigern wollte, wird er zunächst das natürliche Massverhältnis dieses Körperteils preisgeben und es schließlich dahin bringen, dass dieses überhaupt nicht mehr als eine Nase erscheint, wegen des Zuviel auf der einen und des Zuwenig auf der anderen Seite.

Geradeso ist es auch mit den anderen Körperteilen, und das trifft nun auch auf die Verfassungen zu. Denn sowohl eine Oligarchie als auch eine Demokratie können noch hinreichend gut aufgestellt sein, auch wenn sie von ihrer besten Ordnung ein wenig abgekommen sein sollten. Wenn einer die eine oder die andere aber noch weiter bis ins Extrem steigern wollte, wird er diese Verfassung zunächst schwächer machen und sie schließlich vollkommen auflösen.

Darum dürfen sich der Gesetzgeber und der Politiker nicht im Unklaren darüber sein, welche das Interesse des Volkes verfolgende Politik die Demokratie erhält und welche sie auflöst, und ebenso, welche das Interesse der Wenigen verfolgende Politik die Oligarchie erhält und welche sie auflöst. Denn weder die eine noch die andere dieser Verfassungen kann bestehen und bestehen bleiben ohne die Vermögenden und ohne die große Menge. ...

Zu dem Fehler kommt es sowohl in den Demokratien als auch in den Oligarchien. In den Demokratien, wo die große Menge über die Gesetze entscheidet, spalten die Führer des Volkes den Staat regelmä- sig in zwei Lager, indem sie gegen die Vermögenden kämpfen. Es sollte aber im Gegenteil jeweils so scheinen, als sprächen sie im Interesse der Vermögenden, und in den Oligarchien wiederum, als sprächen die Führer der Wenigen im Interesse der großen Menge.“

Die Regierenden: „Sklaven des Gesetzes“

„Die Könige des Staates: die Gesetze.“
Platon

Herausfordernd pointiert hat Platon in seinen „Gesetzen“ als erster das Gesetz als den „Herrn der Regierenden“ und entsprechend die Regierenden als „Diener“, ja „Sklaven des Gesetzes“ bezeichnet. Friedrich der Große hat vom Herrscher danach als dem „Ersten Diener des Staates“ gesprochen, und bis heute tragen die höchsten Magistraten den Ehrentitel eines „Ministers“, eines „Dieners“.

„Die sogenannten Regierenden habe ich jetzt die „Diener an den Gesetzen“ genannt, und dies nicht um der Schöpfung eines Schlagworts willen. Vielmehr bin ich überzeugt, dass hierin mehr als in allem anderen die Sicherheit für einen Staat gegeben ist und so auch das Gegenteil.“

Denn wo immer das Gesetz einer Herrschaft unterworfen und ausser Kraft gesetzt ist, sehe ich für einen solchen Staat den Zusammenbruch nahe bevorstehen; wo immer dagegen das Gesetz Herr über die Regierenden, die Regierenden wiederum Sklaven des Gesetzes sind, sehe ich für diesen Staat die Sicherheit und überhaupt alles Gute, das die Götter einem Staat geben können, sich einstellen.“

„Wer niemals Sklavendienst geleistet hat, wird auch niemals ein Herr werden können, der Lob verdient, und seinen Stolz soll einer eher darein setzen, gut zu dienen, als darein, gut zu herrschen, in erster Linie den Gesetzen, da dieser Sklavendienst den Göttern gilt ...“

In einer tadelnden Bemerkung des Makedonenkönigs Antigonos II. Gonatas (283 – 239 v. Chr.) gegenüber seinem Sohn hat der Buntschriftsteller Älian uns einen feinen Reflex dieser Platonischen Perspektive bewahrt:

„Weißt du denn nicht, mein Sohn, dass unsere Königsherrschaft nichts als ein ehrenvoller Sklavendienst ist?“

Das Recycling der Natur

„Wie ein guter Haushalter pflegt auch die Natur nichts wegzuerwerfen, woraus sich noch etwas Brauchbares machen lässt.“

Aristoteles

In seinen zoologischen Schriften hat Aristoteles als erster das Recycling der Ressourcen als ein Leitprinzip seiner „werkmeisterlich gestaltenden“ Natur benannt. Ein halbes Jahrtausend später beschreibt Marc Aurel den Naturprozess im Ganzen als einen fortwährenden, in sich geschlossenen Kreislauf: „Eine bittere Gurke: Wirf sie weg; Dornestrüpp auf dem Weg: Weiche ihm aus. Das genügt; setze nicht noch den Vorwurf hinzu: „Warum auch sind derlei Dinge aufgekomen in der Welt?“ Denn dann würdest du doch nur ausgelacht von einem Menschen, der sich auf die Natur versteht, wie du ja auch von einem Schreiner oder einem Schuster ausgelacht würdest, wenn du daran Anstoß nehmen wolltest, dass du in seiner Werkstatt Späne und Schnipfel von Holz oder Leder herumliegen siehst. Diese Handwerker haben immerhin einen Kehrichthaufen, wo sie derlei Abfall hinwerfen können. Die allumfassende Natur dagegen hat draußen nichts Weiteres mehr, sondern darin liegt das Wunderbare ihrer Kunst: Indem sie sich so ringsum eingrenzt, schlägt sie alles, was da drinnen zu vergehen, alt zu werden und zu nichts mehr nütze scheint, in sich selbst um und bringt aus ebendiesen Dingen wieder anderes, Neues und Junges hervor. So bedarf sie weder einer Zufuhr

von draußen her, noch eines Komposthaufens, wo sie das Faulige wegwerfen könnte. Sie begnügt sich ganz mit dem Raum ihrer selbst, dem Stoff ihrer selbst und der ihr eigenen Kunst.“

Bildungsziele, Bildungskosten

Jedem Ort, jeder Zeit und jedem Gegenüber, heißt es, habe Aristipp von Kyrene sich „harmonisch“ anzupassen gewusst. „Dir allein ist es gegeben“, spottete ein Zeitgenosse, „gleich souverän Purpur zu tragen oder irgendwelche Lumpen.“ Ein schillerndes Chamäleon, und dazu passt, dass dieser Edelkyniker wie die zeitgenössischen Sophisten Honorar für seinen Unterricht verlangte. Zwei Anekdoten gelten diesem Handel: „Auf die Frage eines Mannes, was sein Sohn davon haben werde, wenn er zu ihm in die Schule gehe, erwiderte Aristipp: „Selbst wenn sonst gar nichts dabei herauskommen sollte, so wird er doch wenigstens im Theater nicht mehr wie ein Stein auf dem anderen herumsitzen.““

Kein schlechtes Bildungsziel: wissen, was da jeweils gespielt wird, wer da mit wem spielt, wer da wem mitspielt, auf der Bühne, hinter den Kulissen, und wer da die Helden und die Schurken im Stück sind. In der anderen Anekdote geht es ohne Umschweife ums Schulgeld. Da macht dieser Aristipp deutlich, dass die Freiheit wie die Bildung ihren Preis hat und dass Bildungskosten, recht verstanden, zu einem guten

Teil schlicht Freiheitskosten sind: „Als einer seinen Sohn zu Aristipp in die Lehre schicken wollte, forderte dieser dafür ein Schulgeld von fünfhundert Drachmen. „Aber für soviel Geld“, empörte sich der Mann, „kann ich mir ja einen Sklaven kaufen.“ „Dann kauf dir doch einen“, gab Aristipp zurück, „dann hast du gleich zwei!““



Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen, ausgewählt, übersetzt und vorgestellt von Klaus Bartels, 2. Auflage, Reihe Paradeigmata 50, Rombach Verlag, Freiburg i. Br. 2019. ■

Streiflichter aus Presse und Medien

Christoph Waltz über marktwirtschaftliche Exzesse, den Segen des Lateinlernens und sein bislang ungelöstes Problem mit dem Ruhm
(Zitat aus: FAZ, 19.03.2019)

FAZ: Sie haben vier Kinder. Da müssten Sie sich recht gut auskennen mit dieser Welt. Worin sehen Sie den Unterschied zu Ihrer Generation?

Waltz: Wir waren in der Schule mit Dingen konfrontiert, die uns nicht geschmeckt haben, die wir aber nicht abwählen konnten. Daher der wunderbare Begriff Bildung, der im Englischen so nicht existiert. Education bezieht sich oft auf einen Informationswert. Bildung geht als kulturelle Formung aber über Information hinaus. Ich habe damals auch nicht verstanden,

warum ich Latein lernen muss, aber mir wäre es nicht in den Sinn gekommen, deshalb nicht Latein lernen zu wollen. Bloß weil es keiner mehr spricht und es etwas unbequem war.

FAZ: Und, hat es Ihnen geholfen?

Waltz: Es hat Zusammenhänge innerhalb einer Sprache eröffnet, präzises Formulieren, Logik und Disziplin trainiert. Es fordert einen sicherlich stärker heraus, sich durch eine abstrakte Sprache zu quälen, als ein lustiges Youtube-Video abzurufen.

Vea Kaiser im ZEIT-Interview
(9.3.2019; Zitat aus: DIE ZEIT)

ZEIT: Was hat dich ausgerechnet an Altgriechisch gereizt?

Kaiser: Ich habe das in der Schule gelernt und war von den Griechen schon immer fasziniert. In Seminaren diskutierten wir oft eine Stunde lang über die Bedeutung eines einzelnen Wortes. Diese disziplinierte Auseinandersetzung mit Sprache hat mir mehr gebracht als der Großteil meiner Auseinandersetzung mit Gegenwartsliteratur.
ZEIT: Welchen Satz sollte jeder auf Altgriechisch kennen?

Kaiser: „Menin aeide, thea.“ Das bedeutet: „Besinge, Göttin, den Zorn.“

ZEIT: Warum ausgerechnet den?

Kaiser: Das ist der erste Vers von Homers Ilias. Dieser Satz markiert einen Anfang, denn die Ilias ist das älteste Stück europäischer Literatur, das noch erhalten ist. Sie ist die erste verschriftlichte Geschichte. Im ersten Satz bittet der Sänger die Muse, die

er als Göttin bezeichnet, über den Zorn von Achilleus zu erzählen. In der Ilias geht es nämlich nicht nur um den Trojanischen Krieg, sondern um verletzte Eitelkeiten und große menschliche Kränkungen. Das sind Themen, die heute noch aktuell sind.

Mirjam Weichselbraun in ORF III am 20.10.2018: Ich mochte Latein sehr gern, weil man da so strategisch vorgeht.

Lateinheitsübersetzung

Beitrag von Ludger Schwienhorst-Schönberger, in: Herder Korrespondenz 7/2019, S. 29–33, Ausschnitt: S. 33

Neben der wissenschaftlich-philologischen, der theologischen und kulturgeschichtlichen kommt der neuen Ausgabe auch eine spirituelle und praktisch-theologische Bedeutung zu. Sie kann uns daran erinnern, dass das Lesen der Heiligen Schrift eine geistige Übung ist. Zwar ist der christliche Glaube keine Buchreligion. Er identifiziert die Offenbarung Gottes nicht mit einem fixierten Wortlaut einer heiligen Schrift in einer bestimmten Sprache. Deshalb konnte sich Christen von seinen Anfängen an, nicht zuletzt aufgrund seines universalen Geltungsanspruchs, in unterschiedlichen sprachlichen Kulturen artikulieren und Übersetzungen seiner Heiligen Schriften anfertigen. Wenn auch das Christentum keine Buchreligion ist, so ist es doch eine Bildungsreligion. Und zur Bildung gehören nun einmal Bücher. Die moderne Leseforschung hat herausgefunden, dass langsames Lesen für die geistige Entwicklung des Menschen von grundlegender Bedeutung ist (vgl. Maryanne Wolf, Schnelles Lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen, München 2019). Wer mit der *lectio divina* vertraut ist, weiß das aus eigener Erfahrung. Das schnelle Lesen und Überfliegen von Texten ist eine kulturelle Errungenschaft, auf die wir in unserer modernen Lebenswelt nicht mehr verzichten können. Problematisch wird es jedoch, wenn diese Form des Lesens auf alle Texte in gleicher Weise übertragen wird. Für die Novizen und Mönche des Mittelalters war Latein nicht Muttersprache. Wenn sie die Bibel lasen, taten sie es in einer Sprache, die sie erst lernen mussten. Sie machten aus der Not eine Tugend und entdeckten im langsamen, meditativen Lesen, wie es bei fremdsprachigen Texten oft unumgänglich ist, eine geistige Übung von großer Fruchtbarkeit. Erst durch diese Form des Lesens wird der Text verinnerlicht, wird er verkostet, wird er zum Text des Lebens.

Warum wir auf den Lateinunterricht nicht verzichten sollten

Beitrag von Theo Wirth, in: Neue Zürcher Zeitung, online, 4.12.2018, Ausschnitt

Latein ist eine Sprache wie jede andere, nur ohne „native speakers“, aber mit Abertausenden von modernen und alten Büchern, von Lehrbüchern bis zu Werken der Weltliteratur, die etwa einen Shakespeare faszinierten und auch heute ungezählte Menschen anregen. Es wird aber noch mit einem anderen Argument gegen den Lateinunterricht geschossen: Er bringe keinen Nutzen, man brauche heute vielmehr einen Ausbau des Informatikunterrichts. Ein solches Denken beweist mangelnde Sachkenntnis. Erstens bringt der Lateinunterricht einen sehr großen Nutzen, zweitens argumentieren kundige Informatiker ganz anders. So stellte etwa J. Hromkovic, Professor an der ETH für Informationstechnologie und einer der Promotoren des geplanten Fachs Informatik, in den „ETH-News“ fest: „Wir wissen, dass Latein unsere Fähigkeit zum exakten Denken, unser Verständnis für Sprache positiv beeinflusst: Der Lateinunterricht bietet also viele Möglichkeiten, der Informatikunterricht ebenso!“ Den wahren Nutzen des Lateinunterrichts kann man in drei Bereichen festmachen: im Denken, im Allgemeinsprachlichen und im Kulturellen. Überall lebt und wirkt Latein auf intensivste Weise weiter, meistens ohne dass es uns bewusst ist. Von hier aus kommen wir zum Kern: In der ersten und zweiten Gymnasiumsklasse führt ein guter, moderner Lateinunterricht die jungen Menschen auf grundsätzliche Weise in Sprache ein, zum Nutzen aller Fächer, auch der naturwissenschaftlichen und des Informatikunterrichts. Wer im Lateinunterricht eine klare Grundstruktur von Sprache erlernt hat oder die so nützlichen Grundelemente der Zeichen- und Kommunikationstheorie und deren sprachliche Konsequenzen kennt und als Kompetenzen anwenden kann (beispielsweise eben die den Sprachen inhärente Metaphorik), hat unglaublich viel gewonnen.

Finland's news in Latin: "For such a crazy idea we had a remarkable run"

The Guardian Online, 28.6.2019
Born largely out of a joke 30 years ago, Nuntii Latini went on to attract a fiercely loyal global audience. The words the show's dear listeners – or carissimi auditores – had been dreading came, of course, in Latin. "Nuntii Latini finiti," was the blunt headline: after three decades on air, Finnish public radio's

weekly Latin news bulletin was over. ... For whatever reason, Nuntii Latini was a hit, winning over a small but fiercely loyal audience with its four or five weekly items. It reported on world affairs from the death of Princess Diana and 9/11 to the Iraq war and the 2008 financial crisis, as well as major cultural and sporting events and Finnish news likely to be of interest to an international audience. ... "It was precious," said Christian Laes, a professor of ancient history at Manchester University, who along with other leading Latin academics led a global listeners' protest imploring the Finnish broadcaster Yle to save the show when it was first threatened with closure in 2017. "It showed people they were dealing with a real language, not some kind of riddle or puzzle," he said. "That Latin really could be used for speaking. And it was a very clear Latin. Lots of listeners were surprised by how much they could understand." ... On the radio in Finland, the show was a familiar fixture, with a regular audience of 50,000 – not insignificant in a country of 5.5 million. On shortwave, it found keen listeners from Belgium to the US, China and Vietnam, with more joining in later years as it became available on Yle's website.

scinexx. Das Wissensmagazin

bietet spannende Beiträge wie z. B.: Europas Wurzeln. Auf der Suche nach dem Ursprung der europäischen Idee <https://www.scinexx.de/dossier/europas-wurzeln/>

Bayern 2, Sendung „Radiowissen“

Der Radiosender Bayern 2 bietet täglich 20-minütige Episoden zu diversen Themen an, die man jederzeit anhören und auch kostenlos downloaden kann
Themenbeispiele: Abaelard und Heloise - Weisheit, Liebe, Absturz; Seneca - Der stilbildende Stoiker; Mythos Medea - Die mörderisch Liebende <https://www.br.de/mediathek/podcast/alphabetisch?al=a> ■



Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen

Versuch einer Kompilation

Bernd Lederer

Eine geschichtliche Skizze des Bildungsbegriffs

Es hat den Anschein, als ob heute alle unentwegt von Bildung redeten. Kein Tag vergeht, an dem nicht Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Wirtschaft und Kultur, aus dem Erziehungs- und Bildungsbe- reich ohnedies, mehr und bessere Bildung einforderten – ohne aber zugleich auch zu benennen, was den gebildeten Menschen denn eigentlich ausmacht, was Bildung mithin tatsächlich meint. Allein ein *auto-complete* der Begriffe „Bildung ist“ auf *google* bringt fundamentale Qualitäten zum Ausdruck: „Bildung ist beste Zu- kunftsinvestition“, „Bildung ist Option für die Armen“, „Bildung ist ein Menschen- recht“, „Bildung ist die beste Innovation“, „Bildung ist Schlüssel für erfolgreiche Inte- gration“, „Bildung ist ein Recht und keine Ware“, „Bildung ist Zukunft“, „Bildung ist der Schlüssel für Wohlstand“, „Bildung ist mehr als Schule“, „Bildung ist mehr als Berufstraining“, „Bildung ist politische Chefsache“, „Mehr Bildung ist die Lösung nach der Krise“, „Bildung ist Lebensqua- lität“ und nicht zuletzt: „Was ist Bildung wirklich?“

Nicht umsonst ist im Zusammenhang mit Bildung aus kommunikationstheoretischer Sicht denn auch von einem „*god-term*“ die Rede, weil, analog zu „Schönheit“, „Ge- gerechtigkeit“ oder eben „Gott“, jede/r etwas mit solchen Begriffen anzufangen weiß und diese in aller Regel positiv konnotiert sind. Sobald aber eine Definition einge- fordert oder zumindest eine Präzisierung erbeten wird, sind Kontroversen und Subs- tanzarmut vorprogrammiert, da in diesem Fall meistens nur eine unsystematische Auflistung solcher Attribute und Charakte- ristika erfolgt, die aus je subjektiver Sicht mit dergleichen Begriffen assoziiert wer- den. Was meint also Bildung tatsächlich, gibt es eine verallgemeinerbare Definition? Zumindest stellt sich diese Frage für den deutschsprachigen Diskursraum, denn nur im Deutschen gibt es, im Rahmen der indoeuropäischen Sprachfamilien, eine explizite Unterscheidung der Begriffe Erziehung einer- und Bildung andererseits – was bereits Richard Rorty zur Forderung Anlass gab, den Begriff Bildung, analog zu

„Kindergarten“, als Originalbegriff in den angelsächsischen Diskursraum zu über- führen.

Zwar findet auch im deutschen Diskurs- raum gelegentlich eine umgangssprachli- che Gleichsetzung statt, tatsächlich aber meinen die beiden Begriffe etwas ganz Unterschiedliches: Erziehung bezeichnet das wechselseitige Verhältnis zwischen einem Erzieher und einem zu Erziehenden („*Educans*“ und „*Educandus*“), mit der Absicht, den zu Erziehenden, der an Erfah- rung, Reife, Kulturtechniken und Wissens- beständen einer Kultur (noch) ärmer ist, gemäß bestimmter Erziehungsziele auf das Niveau des Erziehers heraufzuführen und ihn so gewissermaßen in die Selb- ständigkeit zu entlassen. Maßnahmen der Erziehung beziehen sich somit in der Regel auf Kinder und Jugendliche. Bildung, wie zu zeigen sein wird, vollzieht sich hin- gegen im Modus der Selbstbildung und strebt nach reflexiver Welt- und Selbster- kenntnis, nach Selbstentfaltung und nicht zuletzt nach Selbstbestimmtheit.

Bereits in der griechisch-antiken Hoch- klassik lassen sich in der Idee der „*Paideia*“ (Erziehung, Bildung) erste Anklänge des späteren Bildungsbegriffs finden. Der Terminus leitet sich im enge- ren Sinne von der Erziehung des Kindes ab, meinte aber schon früh die Bildung, die ein Jugendlicher erhält und die ihn sein ganzes Leben lang prägt. Ziel der *Paideia* ist die Hinwendung zum Denken des Maßgeblichen und Wesentlichen mensch- licher Existenz sowie die Ausbildung der elementaren Tugenden, wie sie im Begriff der „*Areté*“ verdichtet sind, verstanden als die Arbeit an sich selbst mit der Absicht der Selbstvervollkommnung (die freilich nichts mit der heutigen Selbstoptimierung im Kontext individualisierter Leistungs- gesellschaften gemein hat). Maßstab und Telos dieses Strebens nach einer besseren Lebensführung war die „*Eudaimonia*“, die individuelle Glückseligkeit oder auch die „*Ataraxia*“, die heitere Gelassenheit, die aus einer tugendhaften Lebensführung resultieren. Die vier platonischen Kardi- naltugenden (Tapferkeit, Gerechtigkeit, Besonnenheit, Weisheit) oder auch das aristotelische rechte Maß der gemäßigten

Mitte („*Mesotes*“) waren in diesem Sinne Ausweg und zugleich Ziel gelungener Lebensführung und *conditio sine qua non* persönlichen Glücks. Auch das im Höhlen- gleichnis Platons versinnbildlichte Stre- ben, der reinen Ideen ansichtig zu werden, die Wahrheit zu erkennen, als Mensch aus der finsternen Welt der Schatten, Trugbil- der und der Gefangenschaft heraus und hinauf zum Licht der wahren Erkenntnis zu gelangen und eben nicht die bloßen Schatten an der Wand mit der Wirklichkeit zu verwechseln, ist dem abendländischen Bildungsdenken tief eingeschrieben. Gleichfalls der Imperativ „*gnothi seauton*“, erkenne dich selbst, wie er auf dem Apollo- tempel zu Delphi als Inschrift zu lesen war und von Friedrich Nietzsche in Form des Untertitels seiner Schrift „*Ecce homo: Wie man wird, was man ist*“ bzw. in Form der hierin sich findenden Forderung „*Werde, der du bist*“ apostrophiert wird.

Bekanntlich war es der Dominikaner- Mönch und Anhänger neuplatonischer Philosophie im Geiste Plotins, Eckhart von Hochheim, besser bekannt als Meister Eckhart (1260–1328), der den Bildungs- begriff in die deutsche Sprache implemen- tiert hat. Bildung meint in seinem Sinne ein *Ebenbild*-Werden Gottes, ein Entfa- chen des jedem Subjekt innewohnenden göttlichen Funkens gemäß der „*Imago- Dei-Lehre*“, der Idee von der „*Gotteseben- bildlichkeit*“ des Menschen. Der Begriff Bildung ist somit theologischen Ursprungs und wird zunächst verstanden als „gebildet werden durch Gott und nach dem Ab- bild Gottes“. Die menschliche Seele wird demzufolge gebildet im Sinne von „nach- gebildet“. Das angestrebte Ziel eines so verstandenen Bildungsprozesses ist dieser ursprünglichen Auffassung zufolge in der Schöpfung festgelegt und damit durch Gott bestimmt. Im etymologisch engeren Sinne finden sich die Wurzeln des Bildungsbe- griffs im Althochdeutschen, wo bereits mehrere Bedeutungskerne existieren: Neben den Konnotationen „Ähnlichkeit“ bzw. „Nachahmen“ („*pildint*“) bringen wei- tere Urformen von Bildung („*leimbildari*“, „*bilidari*“) auch das handwerkliche bzw. künstlerische Motiv des „Formens“ und „Gestaltens“ zum Ausdruck. Darüber hin- aus wohnt Bildung im Althochdeutschen

von Anfang an aber auch ein spirituelles Moment inne, im Frühneuhochdeutschen steht „*bildunga*“ allgemein für „Schöpfung“, „Schaffung“ und „Verfestigung“. Von Alfred Langewand (1994, 70) werden die originären Bedeutungen von „Bildung“, wie folgt aufgelistet: „Das Wort Bildung, althochdeutsch *bildunga*, mittelhochdeutsch *bildunge*, umfaßt anfänglich die Bedeutungen „Bild“, „Bildnis“, „Ebenbild“ sowie „Nachahmung“, „Nachbildung“; dann treten „Gestalt“, „Gestaltung“ und „Schöpfung“, „Verfertigung“ hinzu“. Seit dem frühen 16. Jahrhundert schließlich bezeichnen „bilden“ wie „Bildung“ allgemein die natürliche Gestaltung bzw. Gestalt des Menschen (vgl. Dohmen 1964, 29f.).

Einen konnotativen Meilenstein des Bildungsgedankens liefert später Johann Amos Comenius (1592–1670), der sich angesichts der Zerstörungen des Dreißigjährigen Krieges die Entstehung einer friedlicheren Welt erhofft, indem Menschen von Kindheit an zu menschlich-sittlicherem Verhalten angeleitet werden. Das in diesem Zusammenhang verwendete lateinische Wort „*eruditus*“ – gebildet, aufgeklärt – lässt sich etymologisch auf „ent-roht“ zurückführen. Solchen Ausgang des Menschen aus seiner ursprünglichen „Rohheit“ erwartet sich Comenius etwa durch Sorgfalt beim Denken und beim Sprechen. Im Mittelpunkt seiner Pädagogik steht eine christlich-humanistische Lebensgestaltung, die in dem Grundsatz: „*Omnes omnia omnino excoli*“ kulminiert: Alle Menschen sollen alle Dinge der Welt vollständig erlernen dürfen. Folgerichtig stellte er die zu seiner Zeit geradezu revolutionären Forderungen nach einer allgemeinen Schulpflicht und einem gemeinsamen Unterricht für Jungen und Mädchen (vgl. Veit-Jakobus 2005).

Im Zeitalter der Aufklärung, im platonischen Sinne oft symbolisiert als „Licht“ und „Fackel der Vernunft“, wird Bildung untrennbar mit den Prinzipien Vernunft, Emanzipation und Mündigkeit verknüpft, was in Immanuel Kants sattsam bekannter Definition aus dem Jahr 1784 zum Ausdruck kommt: „Aufklärung ist der Ausgang der Menschen aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. *Sapere aude!* Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“.

Im darauffolgenden Neuhumanismus, also in der in etwa mit der (frühen) Romantik und dem Klassizismus zusammenfallenden Zeit des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jh., namentlich in dessen zentraler Gestalt Wilhelm von Humboldt (1767–1835), wird Bildung zum Leitziel und Letztzweck jedweder erzieherischer Tätigkeit, Bildung gewinnt ihren umfassendsten Verständnishorizont: Sie ist letztlich „der wahre Zweck des Menschen“ und meint „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“, also die Ausbildung und Entfaltung aller Talente und Begabungen, letztlich eine Menschwerdung des Menschen durch umfassendes Allgemeinwissen und Kultiviertheit, durch unverwechselbare Individuation und Personagenese. Bildung steht somit für die freie Entfaltung *aller* dem einzelnen Menschen innewohnenden Fähigkeiten, Talente und Anlagen im Sinne umfassendster individueller Persönlichkeitsentfaltung. Bildung bezeichnet folglich nicht weniger als die Personwerdung des Menschen selbst, sie ist, so verstanden, nicht nur *Menschenrecht*, sondern zugleich immer auch *Menschenpflicht*. Allgemeinbildung wird zum Selbstzweck geadelt und braucht sich keinerlei instrumentellen Verwertungsinteressen gegenüber mehr zu legitimieren (vgl. zur Geschichte des Bildungsbegriffs z. B. Blankertz 1982; Dohmen 1964). Nach diesen skizzenhaften begriffsgeschichtlichen Herleitungen sind im Folgenden einige als unverzichtbar und wesenshaft erkannte Merkmale von Bildung gesondert hervorzuheben.

Bildung als Selbstbildung und Selbsterkenntnis

Seit dem Zeitalter der Aufklärung, im Grunde seit der Renaissance, wird der Mensch nicht mehr (nur) als Geschöpf Gottes erachtet, auch nicht mehr bloß, wie Erhard Meueler (2009, 148) bilanziert, „als willenloses Produkt“ äußerer Umstände ohne entscheidendes eigenes Zutun verstanden, sondern vielmehr als „Selbstschöpfung“. Schon Pico della Mirandola (1463–1494) erkannte in der Hochrenaissance im Menschen dessen eigenen Bildhauer, eine Sichtweise, die dann in Immanuel Kants Imperativ „*Sapere aude!*“ (habe Mut), dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, gipfelt, mit dem die Aufforderung zur Selbstaufklärung im Sinne einer Selbstbildung verbunden ist. Als *Werk seiner selbst* solle der Mensch zur sittlichen Persönlichkeit reifen. Es ist dies letztlich einem anthropologischen Spezifikum des Menschseins geschuldet, wie Meueler (ebd., 149) hervorhebt:

„Jedem ist es von Geburt an aufgegeben, sich selbst zu bilden“. Dementsprechend verkündet Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) „die Hervorbringung des Menschen durch den Menschen“ (ebd., 146) als pädagogisches Bildungsideal. Bildung meint in solchem Sinne den geistig-seelischen Prozess der Entfaltung und inneren Formung der Person aufgrund eigenen Strebens und äußerer Hilfen. Eine solche Bildung setzt Bewusstsein voraus und umfasst den ganzen Menschen, als auch leiblich-sinnlich-ästhetische und seelische Aspekte, ganz Pestalozzis Appellation gemäß, mit „Kopf, Herz und Hand“ zu lernen. Bildung des Menschen bezeichnet stets dessen *Selbstbildung*. Die Aufgabe von pädagogischer Seite besteht dann primär nicht in einer Formung des Individuums, sondern vielmehr in der Anleitung zu einer solchen Selbstbildung und in der Bereitstellung der hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen und Materialien. In dieser vor allem von der Pädagogik des Neuhumanismus akzentuierten, bis heute nachwirkenden Sichtweise auf Bildung bezeichnet diese für Bernhard Schwenk (1996, 216) etwas, das sich zwar anregen und unterstützen lässt, „das aber letztlich spontanes Geschehnis jeder einzelnen Menschenseele bleibt, eigener Verfügung entzogenes Ergebnis eines prinzipiell unendlichen Bemühens, wo niemandem gestattet ist, von sich selbst zu sagen, er sei gebildet“. Hartmut von Hentig (1996, 39) bringt es in seinem Essay „Bildung“ pointiert auf den Punkt: „Bilden ist sich bilden. Der prägnante Sinn des Wortes Bildung kommt jedenfalls in der reflexiven Form des Verbums am klarsten zum Ausdruck“. An anderer Stelle betont von Hentig (ebd., 97) noch prägnanter: „Der Gebildete nimmt seine Bildung selbst in die Hand“. Das bewusste Auswählen und dann auch Aneignen von exogenen Bildungshilfen (inklusive der institutionalisierten Schul- bzw. Hochschulbildung) sowie von kulturellen, gesellschaftlichen Angeboten, so von Hentig weiter, konstituiert letztlich erst gelingende Bildung. Gerhard Strunk (1988, 108) wiederum unterstreicht, dass Bildung zwar nicht von äußeren Bedingungen entkoppelt ist, sich traditionell aber als *Selbstbildung* in Verbindung mit dem Leitziel mündiger und freier Selbstbestimmung darstellt. Sie meint somit im Sinne von Selbsttätigkeit zunächst die individuelle „Selbstbildung, die sich im Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gesellschaft und der Welt vollzieht und erignet und (...) auf Verstehen und Handeln gleichermaßen gerichtet“ ist.

Robert Kreitz (2007, 101) akzentuiert, speziell unter Verweis auf das Bildungs-

verständnis Wilhelm von Humboldts, den zentralen Gesichtspunkt der Selbstbildung als eines konstitutiven Charakteristikums von Bildung (wohingegen „Erziehung“ sinnvollerweise nicht als Selbsterziehung denkbar ist): „Wenn bei Humboldt von Bildung des Menschen die Rede ist, dann ist nicht die äußere Gestalt des Menschen, sondern etwas „in ihm“ Liegendes gemeint, das überdies nicht durch außerhalb des Individuums liegende „Kräfte“ geformt wird, sondern als Werk des sich selbst bildenden Menschen zu verstehen ist“. Ebenfalls mit Blick auf die Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts pointiert Clemens Menze (1980, 9): „Bildung ist (...) der höchste Zweck des menschlichen Lebens, aber diese Bildung ist kein Machen und Herstellen nach einem von anderen vorgeschriebenen Plan, sondern sie ist nur Bildung, insofern sie Selbstbildung ist“. Einer Auffassung von Selbstbildung als eines nachgerade existenziellen Primats des Menschseins stimmte Wilhelm von Humboldt dabei ausdrücklich zu. Nochmals in den Worten Menzes (1965, 126): „Der Mensch existiert seiner Selbstbildung wegen und muß, will er Mensch sein, dem nach Verwirklichung drängenden Gesetze gehorchen“.

Dieses Prinzip der Selbstbildung wird auch von einem anderen Vordenker der modernen Pädagogik, Johann Friedrich Herbart (1776–1841), als ein zentrales Charakteristikum von Bildung gewürdigt. Bezugnehmend auf das Bemühen des Erziehers, den Zögling in Richtung eines je gewünschten Erziehungs- bzw. Bildungsziels hin zu *ziehen*, stellt er in seiner Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1804) unmissverständlich fest: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als während das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüte des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines anderen (Vorgaben und Regeln, B. L.) hineinflößen wolle“ (zit. nach Benner 1997, 49).

Jochen Krautz (2007, 14) fasst diesen Aspekt von Bildung als Selbstbildung aussagekräftig zusammen: „Bildung meint eigentlich Selbstbildung. Man wird nicht gebildet, sondern man bildet sich. Niemand kann gezwungen werden, sich zu bilden. Der Mensch kann nur aus eigenem Entschluss zur Bildung kommen. Hier erscheint der Mensch gewissermaßen als

Autor seiner selbst. Die Pädagogik betont diese „Selbsterhellung“, um deutlich zu machen, dass der Mensch nicht von anderen gemacht wird. Er ist Herr seiner selbst. Das ist seit der Aufklärung gemeinsame Überzeugung in Europa: Der Mensch ist frei und darf von niemandem zu irgendwas gemacht oder gebraucht werden. Er wird nicht gebildet und erzogen für den Staat, für die Wirtschaft oder die Kirche – sondern nur um seiner selbst willen“.

Keine Erkenntnis ohne Reflexion: Reflexivität als elementares Bildungsdispositiv

In einem aufklärerischen Sinn meint Bildung, wie gesehen, nicht die künstliche Gestaltung des Menschen durch andere Menschen nach einem vorab gefassten Bild desselben, sondern vielmehr ein reflexives Sich-Selbst-Bilden. Theodor Ballauff (1978, 139) expliziert nicht nur diesen für die Bildung der Neuzeit so überaus zentralen Aspekt der Reflexivität sehr deutlich: „Der Gebildete ist das Wesen, das sich zu sich selbst verhält. Reflexivität macht den Grundvollzug der Bildung aus. Der Mensch nimmt den Umweg zu sich selbst über die Welt“. Für Gerhard Mertens (1998, 126ff.) ist Bildung der vernunftgeleitete „Welt- und Selbstbezug des Menschen“; Bildung bezeichnet folglich sowohl „das reflexive Sich-Verorten der Person in Welt“, als auch die reflektierte Auseinandersetzung mit der je eigenen Persönlichkeit. Mit Werner Lenz (2007, 17) wiederum lässt sich in aller Kürze festhalten: „Bildung beinhaltet Reflexion und Entscheidung zum Handeln, ohne auf Wissen und soziales Potential zu verzichten“. Auch Henry Giroux fasst Bildung als selbstreflexive Praxis, in welcher sich, ganz im Sinne der Befreiungspädagogik Paulo Freires, Lernen nicht in der Akkumulation toten Wissens erschöpft, sondern sich vielmehr, im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit sich und den Gegebenheiten der sozialen Umwelt, letztlich der Zielsetzung kritischer Selbstbestimmung verpflichtet weiß (vgl. Neubauer 1998, 616). Reflexive Handlungsfähigkeit zeigt insgesamt das Vermögen an, vorgegebene Situationen und tradierte Sichtweisen durch Lern- und Reflexionsprozesse zu hinterfragen, neu zu deuten und in handlungsorientierter Sicht zu bewerten.

Bildungsprozesse beinhalten somit zwingend eine reflexive Distanzierung von der gegenständlichen Welt, um sie gedanklich erfassen zu können (vgl. Dehnhostel 2007, 226). Gerade im Verständnishorizont einer Bildung, die sich einseitig-formalisierten

und instrumentellen Nutzbarmachungen entzieht und nicht zuletzt auch für die Bewältigung von Unvorhersehbarem benötigt wird, anders gesagt: Im Kontext einer „extrafunktionalen Bildungsdimensionierung“ (Behrmann 2006, 59) ist der fundamentale Konnex von Reflexion und Bildung evident: „Bildung beruht auf einer relativen Distanz zu sich selbst und der Umwelt bzw. zu den inneren wie äußeren Zwängen. Es geht darum, aufgrund der Aneignung oder Ausbildung eines reflexiven Bewusstseins immer noch unterscheiden sowie entscheiden zu können, wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist“ (ebd.).

Bildung ist immer auch Persönlichkeitsbildung: Identität als Bildungsziel

Bildung weiß sich im Sinne der Selbstbildung immer auch der Persönlichkeitsformung bzw. Identitätsbildung verpflichtet: „„Bildung“, die selbsttätige Formgebung des Individuums zu seinem personalen Selbstsein, meint jenen lebenslangen Prozeß, in dessen Verlauf sich der Mensch zur reifen Persönlichkeit eines innerlich freien, sittlich-kulturellen Wesens von unverwechselbarer Individualität heranbildet und ausformt“ (Mertens 1998, 124). An anderer Stelle definiert Mertens (1989, 184f.) Bildung als „jenen lebenslangen Prozeß wie auch (...) Resultat jenes Prozesses, kraft dessen sich der Mensch zum vollen Stande seines Menschseins und d. h. als ein zu vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen eigentätig hervorbringt, und zwar dadurch, daß er in schöpferischer Transformation seiner inneren Natur seine vielfältigen naturalen Möglichkeiten in kulturelle Ausdrucksformen hinein überschreitet“, indem er mit anderen Worten auf schöpferische Weise seine vielfältigen Talente und Befähigungen in kulturelle Ausdrucksformen überführt und dadurch zugleich erhöht. Bildung impliziere eine Steigerung des Bewusstseins im Sinne der Entwicklung individueller Persönlichkeit und stellt ein entscheidendes Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität dar (vgl. Behrmann 2006, 27). Bildung ist somit zu verstehen als „die Aneignung von Welt, als Persönlichkeitsentwicklung“ (Heinemann 2008), als ein Prozess, der die Entwicklung der von Vernunft geleiteten, autonomen Persönlichkeit zum Ziel hat. Bildung ist immer auch Persönlichkeitsbildung, hat also – im Wortsinn – sehr viel mit der Herausbildung der eigenen, im Kern einzigartigen Persönlichkeit zu tun. Kurz gesagt dient Bildung der Förderung von Identität.

Bildung umfasst sowohl kontemplative Innerlichkeit als auch reflexiv-aktiven Welt- und Handlungsbezug

Wie gesehen, ist Bildung eine Persönlichkeitseigenschaft des Menschen, sie ist Prozess und Ziel einer persönlichen Entwicklung hinsichtlich Selbsterkenntnis und Weltaneignung, auch, und nicht zuletzt, in sozialer Hinsicht. Gerade ein Verständnis von Bildung als Persönlichkeitsbildung zielt auf Selbstbestimmung und Selbstentfaltung und gründet in der möglichst selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit den ökonomischen, sozialen und kulturellen Lebenswelten, die das Individuum tangieren, und zwar im Interesse umfassender Handlungsfähigkeit und der sie erst ermöglichenden Selbstaufklärung über relevante Zusammenhänge und Abläufe. Neben einer Subjektkategorie ist Bildung angesichts der intersubjektiven und tätig-objektbezogenen Beziehungsmuster des Menschen deshalb stets auch eine Kategorie des Weltbezugs und steht somit für „die Möglichkeit zum Selbstsein der Person, dies jedoch im Daseinsraum einer konkreten Lebenswelt“ (Mertens 1998, 125). Bildung beinhaltet folglich gesellschaftliche und politische Dimensionen, aber darüber hinaus beispielsweise auch solche ästhetischer, leiblicher oder kontemplativer, auf inneren Ausgleich zielender Art. Die „Suche nach sich selbst benötigt als Gegenspieler die Welt (...)“. Von hier aus wird das Einnehmen von und das Wiederherausgehen aus der Welt möglich“ (Lerch 2010, 129). Winfried Marotzki (1990, 33) definiert Bildung ganz dieser binären Struktur von Außen- und Innenweltbezug entsprechend als „Transformation grundlegender Welt- und Selbstverhältnisse“. Analog hierzu charakterisiert Detlef Behrmann (2006, 13f.) Allgemeinbildung als Ziel, „welches die Person und ihr Wesen sowohl selbst als auch in Bezug und im Wechselverhältnis zur Umwelt, d. h. anderen Menschen und Systemen sieht. Voraussetzung hierfür ist die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt, die auf spezifische Phänomene bezogen ist“. Der Bildungsbegriff vermittelt so zwischen Individuum einerseits und Welt andererseits. Bildung bildet eine Klammer zwischen Welt und Ich: „Selbst ein subjektorientierter Bildungsbegriff ist nicht isolationistisch angelegt, vielmehr nimmt er die gerade bei Humboldt zu findende Grundfigur zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen „dem Individuum und der Welt“ (...) auf“ (Brödel 2002, 45). Klaus Mollenhauer (1982, 7f.) verdeutlicht diese für den Bildungsbegriff so überaus wesentypische dyadische Struktur von Bildung, nämlich einerseits selbstbezüg-

liche Selbstbildung, andererseits und zugleich aber auch weltbezogene Auseinandersetzung und Handlungsorientierung zu sein, was dem Aspekt der Selbstbildung nur auf den ersten Blick zu widersprechen scheint: „Der sich bildende Mensch ist das Subjekt (*ego*) seines Bildungsprozesses; er bildet *sich* zu einem empfindenden, urteilenden und verantwortlich handelnden Menschen; er ist „selbsttätig“. (...) Er ist aber auch – in diesem Bildungsprozess – gebunden an andere (*alter*), mit denen er interagiert; er kann sich nur bilden im Hinblick auf diese anderen; er wird zum Subjekt in der Interaktion mit diesen, bildet deshalb nicht nur sich selbst, sondern *wird* auch in diesen Beziehungen gebildet.“

Es ist darum mit Kaiser/Kaiser (1996, 70) festzuhalten, dass „sich Bildung auch auf die politisch-soziale Dimension bezieht, daß sie nicht allein die innere Vollkommenheit des Menschen intendiert, der sich aus allem auf sich selbst zurückgezogen hat, daß sie nicht nur Denken oder interesselosen ästhetischen Genuß, sondern auch eine auf die Bewältigung und Veränderung von Wirklichkeit bezogene Handlungskomponente beinhaltet, daß Bildung damit nicht nur Anerkennung und verpflichtende Übernahme, sondern auch Kritik und Distanzierung fordert.“ Dementsprechend ist Bildung keinesfalls ein rein intraindividuelles Geschehen im Sinne bloßer Innerlichkeit. Bildung heißt vielmehr auch, handelndes Gestalten des eigenen Lebens nach eigenen Entwürfen unter weitgehend fremdbestimmten Lebensbedingungen zu ermöglichen. Diese Fähigkeit zur „Mitgestaltung der Wirklichkeit“ qua „Bearbeitung lebensweltlicher Frage- und Problemstellungen, die sich im Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung stellen“ (Strunk 1988, 133), ist folglich konstitutiver Bestandteil von Bildung, verstanden wiederum als reflexiver Weltbezug. Bildung, wie auch Jürgen Oelkers (2003, 11) deren unverzichtbaren Handlungsbezug unterstreicht, „ist nicht „im Kopf“ (...), sondern zeigt sich in Haltungen des Lernens und Leistungen des Problemlösens“. Bildung weist somit weit über den Horizont eines *homo contemplativus* hinaus und gewinnt ihre endgültige Form, so Mertens (1989, 185), „erst in der Dimension der Transsubjektivität, im Bereich sittlich-verantwortlichen Umgangs freier Personen miteinander, in der wechselseitigen Anerkennung aller, in der gemeinsamen, vernunftgemäßen Ordnung gesellschaftlichen Zusammenlebens (...) Bildung erweist sich hierin als Verantwortungs- und „Solidaritätsfähigkeit“. Im anderen Falle muß sie ihrer selbst verlustig gehen

und deprivieren, wo sie nur selbstgenügsam im Kult der isolierten Persönlichkeit befangen bleibt.“ Zwar, so Mertens (1998, 125) weiter, „bildet, entfaltet, verwirklicht sich der Mensch in und für sich selbst als Individualität; als ein Selbstsein *in Welt* aber vermag er dies nur *von Welt her* und *auf Welt hin*.“ So entsteht auf Grundlage der Austauschbeziehungen zwischen Individuen und ihren Lebenswelten ein dialektischer Prozess subjektiver Wirklichkeitsbewältigung einerseits, bei gleichzeitiger Formung des Subjekts durch eben diese Wirklichkeit andererseits.

Einem regelrechten Kult der Innerlichkeit das Wort zu reden ist ein oft vorgetragener Vorwurf an die Adresse der „Humboldtianer“, dies indes zu Unrecht: So war es für Humboldt ausgemacht, dass sich Bildung natürlich auch in Welt und auf Welt hin bezieht und sich auch (wenngleich nicht ausschließlich) im Status der Weltbezogenheit mitteilt, und diese kein bloß statisch-unveränderliches, sondern vielmehr ein dynamisches, auf Veränderung hin ausgerichtetes Wechselbeziehungsverhältnis darstellt, durch welches sich Mensch *wie* Welt zugleich verändern (vgl. Menze 1980, 45): „In dem Tätigsein seiner Vermögen ändert der Mensch die Welt, und als neues Objekt der Vermögen wirkt die veränderte Welt auf den Menschen zurück“ (ebd.). Gerade die für jegliche Bildung ganz und gar unverzichtbare Reflexion des Wissens hat zum Ziel, dieses Wissen auch verantwortungsvoll anzuwenden. Der Mensch, so unterstreicht Erich Ribolits (2009, 231) diese zentrale pädagogisch-anthropologische Qualität, „kann sein Wissen selbstreflexiv anwenden; das heißt, er kann – und muss in letzter Konsequenz auch – für sein Tun und Lassen Verantwortung übernehmen.“

Bildung als Aufklärung des Menschen: Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung als elementare Bildungsziele

Insbesondere seit der Epoche der Aufklärung kreist Bildung immer auch um die Begriffe Autonomie, Emanzipation und Mündigkeit. Bildung ist entsprechend stets auch eine Frage gelingender Autogenese, also ein Maß für die selbsttätige und selbstbestimmte Ausprägung der autonomen, unverwechselbar-individuellen Persönlichkeit. Das Vertrauen in die menschliche Vernunft stellt gemäß aufklärerischem Denken die entscheidende Quelle aller Erkenntnis dar, sie ist Richtschnur menschlichen Handelns und Maßstab aller Werte. Bildung im Geiste der Aufklärung kann entsprechend als Selbstermächtigung

gung, als intellektuelle Ausstattung und Befähigung des Menschen zur selbständigen und vernünftigen Führung seines Lebens verstanden werden: „Der gebildete Mensch ist ein emanzipierter Mensch, der sich als Akteur seiner Geschichte versteht und nicht hilflos dem Gang der Dinge ausgeliefert ist“ (Faschingeder et al. 2005, 10). Bildung – oder besser gesagt Gebildet-Sein – ist also ein Persönlichkeitszustand, der Menschen dazu befähigt, ihr Handeln auf Einsicht zu gründen und es kritisch-prüfend unter dem Leitprinzip der Selbstbestimmung auch persönlich zu verantworten. Integriert sind in diesem Bildungsbegriff individuelle Eigenschaften wie Selbstbestimmungs-, Urteils-, Kritik- und Verantwortungsfähigkeit, aber auch die Bezugnahme des Individuums auf sein jeweiliges politisch-soziales, gesellschaftliches Sein, womit der Emanzipationsaspekt von Bildung zum Tragen kommt. Das Bildungsteilmoment der Verantwortung bedeutet zudem, dass der Mensch sein Handeln auch persönlich zu verantworten hat, was eine individuelle Urteilsfähigkeit voraussetzt. Der bzw. Die einzelne kann aber nur als eine mündig-gewissenhafte Person tatsächlich auch Verantwortung in einem solch umfassenden Sinne übernehmen, womit das elementare Bildungsziel der individuellen Mündigkeit in den Vordergrund rückt (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 69).

Speziell das an der Kritischen Theorie orientierte Paradigma der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, das in den ausgehenden 60er Jahren des 20. Jahrhunderts und in den folgenden eineinhalb Jahrzehnten seine Hochzeit hatte und namentlich etwa von Klaus Mollenhauer, Heinz-Joachim Heydorn, Wolfgang Klafki und Herwig Blankertz propagiert wurde, bestimmt Emanzipation und Mündigkeit explizit als seine Leitziele. Der für eine kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie konstitutive Aspekt des Politischen, mithin das (Selbst-)Verständnis der Pädagogik als eines Bemühens um einen Beitrag zur Veränderung von Gesellschaft, auf das die Verhältnisse sich zum Humaneren hin entwickeln, wird aber bereits lange vor den Pädagoginnen und Pädagogen der Moderne vertreten. Er findet sich etwa schon bei Friedrich Schleiermacher (1768–1834), der die originär erziehungswissenschaftliche Frage nach denjenigen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten stellt, in welchen die Jugend „tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (Schleiermacher 1957, 31). Herwig Blankertz (1966, 74f.) interpretiert Prozesse der

Erziehung dementsprechend als dezidiert gesellschaftliches Geschehen, weshalb „Pädagogik als Theorie ihr erkenntnisleitendes Interesse in Mündigkeit und Emanzipation (hat). Eine so verstandene Theorie gewinnt ihre Maßstäbe der Kritik durch ihr Interesse an der Aufhebung der Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen. Diese kritische Aufhebung der Selbstentfremdung ist überall dort möglich, wo die intellektuelle Potenz der Gesellschaft befreit werden kann zu ihrer wahren Möglichkeit durch Aufklärung und Bildung“. Der mündige Mensch, so Heinz-Joachim Heydorn (1972, 7ff.), der Mündigkeit passend als „verwirklichte Bildung“ versteht, solle sich „seiner selbst habhaft werden“, was den unauflösbaren Zusammenhang emanzipatorischer Bildung mit dem Streben nach Vernunft und Selbsterkenntnis verdeutlicht. Das menschliche Geschlecht dränge, ganz im Sinne des Platonischen Höhlengleichnisses, „aus dem Dunkeln in das Helle. (...) Mündigkeit bindet sich an die erste Erweckung der Rationalität, an den anhebenden Versuch, den Menschen aus seiner mythischen Verhaftung zu entlassen. „Ich habe mich selbst durchforscht“ heißt es bei Heraklit, (...) gemeinsames Auffinden der verborgenen Vernunft war die Methode des Sokrates“ (ebd., 7). Mündigkeit, anfänglich Prozess kollektiver Befreiung seitens des um bürgerliche Emanzipation bemühten Bürgertums des Spätabsolutismus, wurde so dank Bildung zur „geschichtlichen Macht (...), zum Mittel der Entdunkelung, um die Vernunft des Geschlechtes zu heben (...)“ (ebd., 18). Dieses dem Menschen eigene Verlangen nach Mündigkeit und Erkenntnis gründet, so Heydorn (ebd., 7) weiter, auf der zutiefst aufklärerischen Disposition zur stets skeptischen, herrschafts- wie quellenkritischen Hinterfragung des Gegebenen: „Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt.“ Das Streben nach Mündigkeit und Selbstbestimmung, die natürlich stets der Selbsterkenntnis als ihrer Voraussetzung bedarf, kann sich entsprechend nicht in reiner Selbstreferenz erschöpfen. Es zielt eben vielmehr zwingend auch auf die politische Dimension in dem Sinne, äußere Einflüsse und Begebenheiten nicht einfach zu ignorieren, sondern vielmehr aktiv auf deren Veränderung in Richtung einer Zurückdrängung heteronomer Prozesse und Strukturgewalten hinzuwirken. Zu differenzieren ist also zwischen einer entfremdeten und einer befreienden Beeinflussung. Dazu gehört auch, dass der sich-bildende Mensch um sein jeweiliges Eingebundensein in s/einen

gesellschaftlichen Kontext weiß und sich bewusst ist, dass er diesen mitgestalten kann bzw. soll (vgl. Lerch 2010, 124). Folglich stellt Bildung vom Anspruch her auch ein Instrument der Selbstbefreiung Unterprivilegierter und Unterdrückter dar. Friedhelm Nicolin (1978, 215) charakterisiert das Projekt der Aufklärung in einem solch emanzipatorischen Sinne voller Pathos: „Wir müssen Aufklärung sehen als Befreiungsbewegung, als das gegen alle Beschränkung sturmlaufende Bemühen des Menschen, die ihm wesensmäßig zugemessene Freiheit zu realisieren und die Welt nach seiner Einsicht menschenwürdig zu gestalten. In diesem Zusammenhang gewinnt Bildung ihre Bedeutung.“ Diese innige Verbundenheit des Bildungs- und Freiheitsgedankens pointiert Gerald Faschingeder (2005, 217): „Bildung als Praxis der Freiheit meint Bildung als emanzipatorisches Projekt.“ Bildung zielt ab „auf die mündige, verantwortliche Lebensführung, auf das wissende und verantwortete Welt- und Selbstverhältnis des Menschen insgesamt. Dementsprechend lässt sich Mündigkeit auch als „verwirklichte Bildung“ verstehen“ (Mertens 1989, 185).

In einem dezidiert aufklärerisch-emanzipatorischen Sinn hebt schließlich Werner Markert (1998, 6) in Anlehnung an Theodor W. Adorno als ein weiteres Wesenselement emanzipatorischer Bildung deren letztlich umfassenden Anspruch hervor: „Bildung des Subjekts heißt, die „Totalität“ der Potentiale der und des Menschen auszuschöpfen, sie zum Widerstand gegen irrationale Herrschaft zu befähigen, die Mechanismen der „Verdinglichung“ ihres Lebens bewußt zu machen – Bildung ist „Wendung aufs Subjekt, Verstärkung von dessen Selbstbewußtsein und damit auch von dessen Selbst.““ Im Gegensatz dazu bezeichnet Theodor W. Adorno unter einer Bildung, die sich lediglich mit der Akkumulation von Wissen begnügt, ohne dieses Wissen auch verstanden und kontextualisiert zu haben, und stattdessen als bloßes Mittel zum Zweck der sozialen Distinktion Verwendung findet, bekanntlich als „Halbbildung.“ Er meint damit nicht eine „halbe“ oder unvollständige Bildung, sondern eine Form der Bildung, in der Wissen einen rein quantitativen Charakter gewinnt und sozusagen zur Warenförmigkeit gerinnt. Eine derart bloß formale Aneignung von Wissensbeständen, die zudem das je Bestehende affirmativ zu verfestigen geeignet ist, führt für Adorno letztlich zu einem regelrechten Absterben der Bildung (vgl. Adorno 2006): „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind.“ Und

an anderer Stelle heißt es gar: „Frischfröhliche Verbreitung von Bildung unter den herrschenden Bedingungen ist unmittelbar eins mit ihrer Vernichtung“ (Adorno 2006, 40).

Bildung meint ergo keinesfalls ein Lernen im Sinne der Anpassung an die „Notdurft des Daseins“ (Erich Ribolits), sondern vielmehr ein reflektiertes Nach-Denken darüber, ob und wie der gesellschaftliche *status quo* die jeweiligen Persönlichkeits-spiel- und -entfaltungsräume beschränkt und ein emanzipiertes, solidarisches Mensch-Sein behindert, und dann natürlich auch, welche Maßnahmen dagegen jeweils ergriffen werden können. Sich-Bilden meint somit auch und insbesondere zu lernen, selbständig, reflektiert und kritisch zu lernen: Kritikfähigkeit und Skeptizismus, Nonkonformismus, reflektierte Dysfunktionalität, also das bewusste Nicht-Funktionieren gemäß fremdbestimmter Anforderungen und Handlungsimperative, die womöglich nicht mit eigenen Gewissensüberzeugungen in Einklang zu bringen sind, stellen unverzichtbare Kernelemente jedweden aufklärerischen Bildungsverständnisses dar. Bildung als charakterliche Disposition, als Geistes- und Werthaltung, ist letztlich unendlich viel mehr als zweckfunktionaler Wissenserwerb: Sie impliziert mitunter Dagegen-Sein, Widerspenstig-Sein, Unangepasst-Sein, Herrschaftskritisch-Sein, Kritik-Üben an herrschenden Diskursen – dies aber nicht als selbstzweckhafte trotzig Pose, sondern vielmehr als Ergebnis (selbst-)reflektierter Auseinandersetzung mit der Welt, ihren Anforderungen, Zwängen und Zumutungen. Bildung als Selbsterkenntnis und -ermächtigung folgt so verstanden der bekannten Forderung von Michel Foucault, sich zu bemühen, „nicht so regiert zu werden.“

Bildung als Sozialität und kooperatives Gut

Bildung ist neben dem Streben nach Individuation, nach Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung, auch Ausweis gelingenden sozialen Miteinanders im Sinne von Immanuel Kants praktischer Vernunft. Bildung ist deshalb vom Wesen her ein „kooperatives Gut“ (Clemens Sedmak), welches, ähnlich solchen gesellschaftlichen Qualitäten wie „Freiheit“, „Kultur“ und „Solidarität“, an Wert *gewinnt*, wenn es von anderen geteilt, sozusagen mitgenutzt wird (im Gegensatz zu „kompetitiven Gütern“, die bei (Ab-)Nutzung an Wert verlieren). Als solcherart soziales Gut steht Bildung dann auch für Sozialität und die

Ausprägung des *Humanum*, erschöpft sich also wiederum nicht in solipsistischer Selbstbezüglichkeit und kontemplativer Innerlichkeit: „Gebildet zu sein meint demzufolge, Wissen um Vielfalt, Respekt vor Fremdem und Zurücknahme der eigenen Person“ (Lerch 2010, 131). In diesem Sinne subsumiert Wolfgang Klafki unter Bildung neben Selbstbestimmungsfähigkeit eben auch eine Mitbestimmungsfähigkeit und nicht zuletzt eine Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 1991; 1993). Wegen der oben erläuterten zentralen Bedeutung der individuellen Verantwortungs- und Urteilsfähigkeit umfasst Bildung deshalb auch zwingend ein handlungsleitendes Wertefundament, das sich im aufklärerisch-humanistischen Sinne an den universellen Menschenrechten orientiert. Mit Gerald Faschingeder (2005, 217) denkbar kurz gesagt: „Bildung ist Humanismus.“ Stellvertretend für andere ist dabei mit Karl Heinz Gruber (der Standard, 25.11.2009) indes illusionslos festzuhalten, dass auch eine humanistische Bildung à la Humboldt noch lange keine Immunisierungsfunktion gegen antihumane Gesinnungen liefert(e): „Dass nicht wenige der humanistisch gebildeten Absolventen der Humboldt’schen Universität in führender Rolle an den Verbrechen des NS-Regimes beteiligt waren, ist ein Faktum, das angesichts der gegenwärtigen humanistischen Bildungseuphorie nicht ganz in Vergessenheit geraten sollte.“ (Dies entspricht der Erkenntnis, wonach Weimar und Buchenwald nicht nur in unmittelbarer geographischer Nähe zueinander stehen, sondern auch als Synonyme für Zivilität und Barbarei sich einander oftmals näherstehen, als meist vermutet). Karl-Heinz Heinemann (2008) bringt die notwendig kritische, und das heißt auch herrschafts- und ideologiekritische Dimension von Bildung denkbar prägnant auf den Punkt: „Bildung ist immer subversiv“. Das Kriterium der Unvereinnahmbarkeit von Bildung äußert sich dann mitunter wie schon gesehen auch in – reflektierter – Dysfunktionalität, etwa aufgrund der Unvereinbarkeit fremdgesetzter Ziele mit eigenen, fundierten und reflektierten Überzeugungen, und speist somit auch eine individuelle Grundhaltung, die sich nicht zuletzt in Verweigerung, Unangepasstheit und Nonkonformismus zu äußern vermag.

Um nun zur Eingangsfrage zurückzukommen: Wie könnte eine Definition lauten, die sich als Desiderat der zahlreichen Konnotationen und Einschreibungen, die der Begriff im Laufe seiner reichhaltigen Ideengeschichte erfahren hat, verstehen lässt? Ich habe eine, zugegeben sperrige,

Definition kompiliert, die meines Erachtens die unverzichtbarsten Inhalte und Qualitäten benennt:

Bildung meint die reflektierte Welt- und Selbsterkenntnis im Dienste individueller Selbstentfaltung im Modus der Selbst- und Mitbestimmung in hierfür als geeignet erkannten und (mit)gestalteten Lebensumwelten.

Im letzten, auf Kooperation zielenden Aspekt, kommt auch besagte Qualität von Bildung als wesenshaft „kooperatives Gut“ zum Ausdruck, als einer Qualität somit, die sich mehrt, wenn sie von möglichst vielen geteilt und von möglichst vielen sozusagen genutzt wird. Was hat das mit dem heutigen Bildungsdiskurs zu tun, in welchem Bildung überwiegend als Grundvoraussetzung für die eigene „*Employability*“, somit als individuelle Humankapitalressource begriffen und entsprechend ökonomisch-instrumentell enggeführt wird? Wenn heute von Bildung die Rede ist, so die Conclusio meines Buches „Kompetenz oder Bildung“ (2014), ist nicht Bildung im Sinnhorizont der Antike, der Aufklärung oder des (Neu-)Humanismus, geschweige denn einer kritisch-emanzipatorischen Bildungsphilosophie gemeint, sondern letztlich Kompetenz. Diese wird aus fachwissenschaftlicher Sicht im Kern als selbstorganisierte, selbständige Problemlöse- und Handlungsfähigkeit verstanden (siehe z. B. John Erpenbeck und Volker Heyse) und zielt entsprechend auf die hierfür je erforderlichen generalisierbaren Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Dabei kommt aber eine entscheidende Differenzlinie zwischen Kompetenz und Bildung zum Vorschein: Selbständigkeit ist nicht dasselbe wie Selbstbestimmtheit! Man kann schließlich auch selbständig und zugleich fremdbestimmt sein, eine Erfahrung, wie sie gerade in modernen Arbeitswelten seitens *multi-taskender* und prekarisierter Wissensarbeiter/innen und „unternehmerischer Ichs“ als alltäglich gelten darf. Bildung aber meint, wie gesehen, gegebenenfalls eben auch bewusste Nicht-Handlungsfähigkeit. ■

Die Literatur finden Sie unter folgendem QR-Code:



„Römer hautnah – am Limes!“

Intensivkurs Latein 2.0

Martin Seitz

Im letzten Cursor (14/2018, S. 60–65) wurde das Begabtenförderungsprojekt der Intensivkurse (Format Pull-out-Kurse), welches in Niederösterreich von der Bildungsdirektion und dem Verein für Begabungs- und Begabtenförderung getragen wird, bereits ausführlich vorgestellt. Nach fünf erfolgreichen Jahren „Römer hautnah“ in Carnuntum stellen sich für die Jahre 2018 und 2019 (April/Mai) der Schauplatz und das Thema verändert dar. Wie der neue Titel „Römer hautnah – am Limes!“ besagt, sind wir an den Limes und in manchen Kurseinheiten ans Limit gegangen.

Das Grundkonzept dieser Intensivkurse bleibt bestehen: Lateininteressierte und begabte Schüler/innen aus allen Gymnasien Niederösterreichs werden in Form einer mehrtägigen schulbezogenen Veranstaltung zusammengeführt, um sich im Kursmodus mit einem speziellen Thema des Faches aus verschiedenen Perspektiven intensiv auseinandersetzen zu können.

2018 fanden zwei Kurse mit jeweils ca. 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die 4. Klassen statt, ein weiterer etwas kleinerer Kurs wurde gemeinsam für die 5. Klasse Langform und 6. Klasse Kurzform abgehalten. 2019 kam je ein Kurs für die 4. und 6. Klasse zustande, welche beide gut gebucht waren und für welche die Schüler/innen z. T. sogar zwei unterrichtsfreie Tage

zu opfern bereit waren. So firmierte der 1. Mai, der traditionell fast immer dabei ist, als „Tag der (Kurs-)Arbeit“.

Textarbeit am Original auch im 4. Semester der Unterstufe – das geht!

Der Reiz der Kurse besteht für die Schüler/innen neben dem fachlichen Input natürlich auch in dem Umstand, dass man mit „gleichgesinnten und -altrigen Lateinprofis“ eine Woche ein höheres Übersetzungstempo geht, schwierigere Texte liest, sich über fachliche Themen austauschen kann, einen beurteilungsfreien Raum vorfindet und ungeachtet der Grammatikdominanz des Elementarunterrichts v. a. am Ende der 4. Klasse einmal Texte nur um der Texte willen sprachlich und inhaltlich bearbeiten kann. Dabei wirkt sich die Divergenz in der Lernprogression an den unterschiedlichen Standorten nicht entscheidend aus. Der theoretische „Wissensstand“ der Schüler differenzierte von „Medias in res 3/4“ Lektion 27 bis 35 (Stand Ende April), bei der konkreten Arbeit mit vehement adaptierten Originaltexten ist aber vor allem eine gesicherte Kenntnis der Grundkompetenzen relevant. Im stark kooperativen und manchmal auch paraphrasierenden Übersetzungsprozess trägt jeder der ausnahmslos kompetenten Lernenden das bei, was er einzubringen hat. Es wurde klassisch übersetzt genauso wie interpretiert mit den Texterschließungswerkzeugen nach dem Modell der Interpretationstexte. Nicht überraschender Weise sind die Basis für eine gute Texterschließungsarbeit Lexik und Morphologie, gepaart mit einer Gewandtheit im Formulieren, gewisse morphosyntaktische Phänomene z. B. im Bereich der konjunktivischen Nebensätze können hingegen intuitiv umgesetzt werden. Die größte Hürde, auch für gute Schüler, ist die ungewohnte idiomatische Wortstellung in Originaltexten, die nicht so glatt einfach ins Deutsche „hinüberfällt“, wie sie es aus diversen Lektionstexten gewohnt zu sein scheinen. Als Wörterbuch wurde der *Stowasser Primus* verwendet, der einen niederschweligen Zugang zur Wörterbucharbeit ermöglicht. Umgekehrt sind gewisse Phänomene der Syntax im Bereich der satzwertigen Konstruktionen (z. B. *Participium coniunctum*) zwar „gemacht“, aber lange nicht so gefestigt, dass

sie für „echte“ lateinische Texte gesichert abrufbar sind. Ein grammatikalisches Phänomen noch in der Elementarbuchphase Mitte Mai „abgehakt“ zu haben, ohne es in der notwendigen Frequenz umgewälzt zu haben, hat für den Einsatz „in der freien Wildbahn“ nur relativen Wert. Kurzum – mit leichten Einschränkungen kann man passende oder passend gemachte Originaltexte auch im 2. Semester der 4. Klasse gewinnbringend bearbeiten, wenn eine die grammatikalischen Strukturen des Lateinischen exakt abbildende Recodierung nicht das höchste Gut der Textarbeit sein soll. Begabte Schüler/innen können schon alleine über die Decodierung erstaunlich viel an Informationen für das übergeordnete Thema aus den Texten gewinnen.

Der Reiz für die jeweils zwei Kursleiter (Mag. Michael Stobl, Mag. Christoph Schwameis, Mag. Martin Seitz, Mag. Kristina Hammer, Mag. Yvonne Hillebrand, Mag. Katharina Schön) besteht darin, mit einer Gruppe von Vierzehn- bzw. Sechszehnjährigen eine Woche lang zusammenzuarbeiten und sie auch in der Freizeit zu betreuen – Lateinlernende, die man selbst nicht kennt, die sich untereinander nur bedingt kennen, die man nicht beurteilt, die in ihren Fähigkeiten auf einem hohen Niveau dennoch unterschiedliche Stärken haben (je nach persönlichem Stil und Unterrichtsschwerpunkten an den verschiedenen Standorten), die aber das Feuer für Latein und das Interesse an der Antike und am Kursthema „Limes“ zusammengeführt haben.

Der Kursablauf

Exercitationes cottidianae

Die Teilnehmenden sind an den fünf Kurstagen in der Jugendherberge „Marc Aurel“ in Tulln untergebracht (<http://tulln.noejhw.at/>), die Kursarbeit (Lektüre, Geschichte und Kulturkunde) findet ebenfalls dort bzw. im BG/BRG Tulln statt, an zwei Exkursionstagen wird Lektüre *in situ* betrieben.

Loca mutantur ...

„Kaiser und COMAGENA“: Römische bzw. auf das römische Tulln bezogene Bauwerke werden in Tulln erschlossen (der Hufeisenturm, der sogenannte „Salzturm“), ein Fächerturm im Keller einer



Der sogenannte „Salzturm“ in Tulln (Hufeisenturm)

neuen Mittelschule, das Reiterstandbild des Marc Aurel, die *Porta principalis dextra*, jeder kleine noch sichtbare oder durch Nachbildung angedeutete Mauerzwickel wird unter die Lupe genommen. Aber auch der gotische Karner oder der Nibelungenbrunnen sollen nicht fehlen und einen Anschluss an spätere Epochen ermöglichen. Dabei werden das heutige Stadtbild und die Architektur des Auxiliarkastells, welches unter Kaiser Trajan 104 gegründet wurde, exemplarisch in Bezug gesetzt, damit dieses Wissen an weiteren Standorten von den Schülern künftig angewandt werden kann.

Als Textbasis dienen Auszüge aus ***Eutrops Breviarium ab urbe condita*** zu Kaiser Trajan und Marc Aurel in Bezug auf ihr Wirken am Donaulimes, aber auch ein kurzes Stück ***Ammianus Marcellinus*** (Textbeispiele 1.1, 1.2) wird herangezogen, in dem eine große „Bauoffensive“ zum Grenzschutz unter Kaiser Valentinian I. im 4. Jh. n. Chr. thematisiert wird. Auch ***Eugipps Vita Severini*** (Textbeispiel 2) darf nicht fehlen, zumal Severin durch eines dieser Lagertore die Stadt trotz strenger Eingangs- und Ausgangskontrollen betreten hat, um dort zu wirken.

Textbeispiel 1.1:

Romani imperii, quod post Augustum defensum magis fuerat quam nobiliter ampliatur, fines longe lateque diffudit. Urbes trans Rhenum in Germania reparavit. Daciam Decibalo victo subegit, provincia trans Danubium facta [...] Gloriam tamen militarem civitate et moderatione superavit.
(*Eutrop VIII, 2–5*)

Textbeispiel 1.2:

At Valentinianus, magna animo concipiens et utilia, Rhenum omnem [...] magnis molibus communiebat, castra extollens altius et castella turresque assiduas per habiles locos et opportunos, qua Galliarum extenditur longitudo; nonnumquam etiam ultra flumen aedificiis positus subradens barbaros fines.

Ideo autem etiam Valentinianus merito timebatur, quod auxit et exercitum valido supplemento et utrobique Rhenum celsioribus castris munivit atque castellis, ne latere usquam hostis ad nostra se proripiens possit.
(*Amm. Marc. 28, 2, 1–4; 30, 7, 6*)

Textbeispiel 2:

Inde ad proximum, quod Comagenis appellabatur, oppidum declinavit. Hoc barbarorum intrinsecus consistentium, qui cum Romanis foedus inierant, custodia



Kursarbeit mit den 4. Klassen im BG/BRG Tulln

servabatur artissima nullique ingrediendi aut egrediendi facilis licentia praestabatur. A quibus tamen famulus Dei, cum esset ignotus, nec interrogatus est nec repulsus. Itaque mox ingressus ecclesiam cunctos de salute propria desperantes ieiunio et orationibus atque elemosynis hortabatur armari, proponens antiqua salutis exempla, quibus divina protectio populum suum contra opinionem omnium mirabiliter liberasset.
(*Eugipp, Vita Severini, cap. 1*)

Im **Tullner Römermuseum** (<http://www.roemermuseum-tulln.at/>) erschließen die Schüler anhand von Arbeitsblättern die präsentierten Inschriften, viele sind Repliken, dafür authentisch in bunten Farben gehalten und inhaltlich sehr repräsentativ. Anhand der Objekte werden die Themen Militärwesen, Ausrüstung, Tätigkeiten und v. a. Alltagsleben von

Soldaten (***Vegetius, Epitoma rei militaris***, Textbeispiel 3), die Wechselwirkung von Kastell und *Vicus* mit der Zivilbevölkerung, der Totenkult und das Anlegen von Gräberstraßen sowie die Alltagskultur allgemein durch Funde aus dem *vicus* besprochen.

Das Grundprinzip ist, dass die Schüler/innen Konzepte und kulturelle Schemata kennenlernen, die im Lauf der Woche immer wiederkehren und dann eigenständig abgerufen werden können. Beim Besuch des dritten Kastells in der Woche in Zeiselmauer/*Cannabiaca* haben sie bereits die Orientierung und den Blick für den Niederschlag im Stadtbild, welcher dem Unkundigen verborgen bleibt (z. B. Kirche im Zentrum am Ort der *Principia* mit Fahnenheiligtum, rasterartiger Verlauf der *decumani* und *cardines*, Grabinschriften von Veteranen inkl. Bildprogramm etc.).



Die 4. Klassen im Lapidarium in Klosterneuburg (Sonderausstellung „Arrianis“)

Welche „Skills“ musste der römische Soldat besitzen?

Textbeispiel 3:

Omnes milites incedendi ordinem servare debent. Quod aliter non potest fieri, nisi assiduo exercitio ambulare celeriter et aequaliter discunt. Periculum enim ab hostibus semper gravissimum sustinet divisus et inordinatus exercitus. Ad saltum etiam, quo vel fossae transiliuntur vel impediens aliqua altitudo superatur, miles exerceri debet. Ita enim, cum eiusmodi difficultates evenerunt, possunt sine labore transire. Natandi usum aestivis mensibus omnis aequaliter debet tiro condiscere. Non enim semper pontibus flumina transeuntur, sed et cedens et insequens natare cogitur frequenter exercitus. Castrorum quoque munitionem debet tiro condiscere. Nihil enim neque tam salutare neque tam necessarium invenitur in bello. Quippe, si recte constituta sunt castra, ita intra vallum securi milites dies noctesque peragunt, etiam si hostis obsidet, quasi muratam civitatem videntur secum ubique portare.
(Vegetius Epit. rei milit. 1, 9 f.; 21)

MAUTERN und der heilige Severin

Nach einem Besuch im **Römermuseum in Mautern** und dem Beschreiten der imposanten Außenanlagen (höchste im Originalbestand erhaltene Römermauer nördlich der Alpen, Fächertürme u. v. m.) sowie des Themenpfades zum Heiligen Severin werden v. a. Severin-Texte vor Ort gelesen (z. B. über die „Getreidespekulantin“ *Procula*).

Nach **KLOSTERNEUBURG und ZEISELMAUER** führt ein weiterer Exkursionstag die Teilnehmenden. In Klosterneuburg lässt sich die Kontinuität der Baugeschichte von freigelegten massiven spätantiken römischen Lagermauern im Souterrain bis zur Errichtung des Stiftes nachvollziehen. Die weltliche Macht (Markgraf Leopold III.) fußt auf römischer Substanz – mehr oder weniger sorgsam recycelt – und römischem Terrain seit der Zeit Karls des Großen, das Christentum führt durch die Heiligsprechung Leopolds III. unter Kaiser Maximilian I. diese Kontinuität fort. Natürlich dürfen in Klosterneuburg eine **lateinische Fassung der Schleierlegende** und eine Zusammenschau ausgewählter Synopsen des **Verduner Altars** nicht fehlen, auf dem auch eine Menge lateinischer Texte (jeweils 1 Hexameter beschreibt eine Szene aus dem Alten Testament *ante legem*, *sub lege* und dem Neuen Testament *sub gratia*).

Textbeispiel 4.1 (Mittelteil, 11. Spalte):

Ante legem / Joseph im Brunnen

*Ioseph in lacu:
Hunc intrare lacum **feritas** facit aemula fratrum.*

Konstruktionshilfe:

Feritas aemula fratrum facit hunc intrare lacum.

Anm.: lacus, -us m.: hier Brunnen; aemulus 3: eifersüchtig; facere: hier veranlassen, zwingen

Sub gratia / Grablegung Christi

*Seplurum Domini:
Terrae vita datur, cui terra <et> polus famulatur.*

Anm.: cui: bezieht sich auf: vita; famulari: dienen

Sub lege / Jonas im Leib des Wals

*Jonas in ventre ceti:
<Eum,> Quem capit unda freti, concludunt viscera ceti.*

Anm.: venter, ventris m.: Bauch; cetus, -i m.: Meerestungeheuer, Wal; fretum, -i n.: Meer; viscera, -um n. Pl.: die Eingeweide

Textbeispiel 4.2 (Mittelteil, 12. Spalte):

Ante legem / Tod der Erstgeborenen

*Percussio Aegypti:
Sanguine plebs postes munit, necat angelus hostes.*

Anm.: percussio, -onis f.: Plage, Katastrophe; munio, -ire: befestigen, ausrüsten, hier bestreichen sanguine: gemeint ist mit dem ... der Opferlämmer; plebs: die Israeliten; hostes: die Ägypter

Sub gratia / Höllenfahrt Christi

*Destructio inferni:
Ius **domuit** mortis tua, Christe, potentia fortis.*

Konstruktionshilfe:

*Tua potentia fortis, Christe, **domuit** ius mortis.*

Anm.: destructio, -onis f.: Zerstörung

Sub lege / Samson mit dem Löwen

*Samson cum **leone**:
Vir gerit iste tuam, **leo** mortis, Christe, figuram.*

Konstruktionshilfe:

*Vir iste gerit tuam figuram, Christe, **leo** <gerit figuram> mortis.*

Anm.: gero, -ere figuram (+ Gen.): als Symbol dienen (für)

In der vordergründigen Analogie wird der den Löwen besiegende Samson im Text mit Christus verglichen, das Bildmotiv erinnert aber noch mehr an antike Darstellungen des Herakles mit dem Nemäischen Löwen.

Auch dem **heiligen Kolomann** ist eine Lektüresequenz gewidmet:



Textbeispiel 4.1
Ausschnitt aus dem Verduner Altar

Textbeispiel 5:

In Bawariorum confinio atque Mararen-sium quidam peregrinus, nomine Colomannus, ab incolis, quasi speculator esset,



Textbeispiel 4.2
Ausschnitt aus dem Verduner Altar

capitur. Et ad professionem culpae, quam non meruit, diris castigationibus compellitur. Ille cum se nimis excusaret pauperemque Christi se sic vagari affirmaret, in arbore diu arida innocens suspensus est. Nam caro eius a quodam postea paululum incisa sanguinem fudit, ungues ac capilli crescebant. Ipsa quoque arbor floruit, et

hunc Christi martyrem esse monstravit. Hoc marchio Heinricus ut comperit, corpus eiusdem in Mezilecum sepelivit.

(Der Heilige Koloman, Thietmari Chronicon, Liber VII (Thietmar von Merseburg, 975–1018), zum Jahr 1017 = MGH SS. rer. germ. NS 9, S. 493)

An der Koloman-Legende zeigt sich, dass die **Grenzregion auch in Zeiten nach den Römern immer ein Durchzugsgebiet** war, in dem Fremden argwöhnisch begegnet wurde. Koloman wurde Opfer von Lynchjustiz, man nimmt ihm seine Absicht der Missionsreise nicht ab, hält ihn für einen Spion. Die Konsequenz und Unbeirrtheit des christlichen Märtyrers führt dazu, dass er hingerichtet wird und sein Leichnam an einem Holunderstrauch aufgehängt wird. Wunder passieren vor den Augen voyeuristischer Leichenbegaffer, er wird zum „Nationalheiligen“. Anhand von späteren Versionen der Legende, die man aufgrund der Länge eher in Übersetzung lesen wird, kann man schön nachvollziehen, wie um den Kern der Erzählung immer neue Schichten gelegt werden (Details in der Beschreibung des Martyriums wie das Zersägen der Beine; Heilung eines kranken Jungen durch ein Stück von Kolomanns Bein, welches „wie frisch“ warm blutet; er hängt eineinhalb Jahre an besagtem Holunderstrauch; er verwest nicht im Gegensatz zu zwei mit ihm aufgehängten Räufern etc.). Auf eines dieser Details geht dann auch die Berührungsreliquie im Wiener Stephansdom („Kolomani-Stein“) zurück:

+ HIC EST / LAPIS SUP[ER QUEM EFFUSUS] ES/T SANGWIS EX SERRA/CIONE/
+ TIBIA/RUM [] S C[OLOMANNI/MARTYR]IS/QUEM HVC COLLOC/AVIT/
+ ILLVS/TRIS [DOMINUS/RUDOLPH]V/[S IV] DUX AUSTRI/E [ETC]

Transkription: *Hic est lapis, super quem effusus est sanguis ex serratione tibiarum S. Colomanni Martyris, quem huc collocavit illustris Dominus Rudolphus IV. Dux Austriae etc.*

Zeiselmauer, das nach Carnuntum den zweitgrößten originalen römischen Mauerbestand, der in die Höhe errichtet ist, aufweist, beeindruckt zusätzlich auch durch das rare *Fahnenheiligtum in situ* unter der Kirche, von dem noch der Sockel der Kaiserstatue zu sehen ist, einen *Burgus*, einen Fächerturm und den sogenannten „Körnerkasten“, der ursprünglich ein Kastentor war und bis unter das Dach spätrömischer Originalbestand ist.

Historische Konzepte und politische Bildung

Textbeispiel 6:

Imp(erator) Caes(ar) M(arcus) Aur(elius) [[Commodus]] / Antoninus Aug(ustus) Pius Sarm(aticus) Germ(anicus) / pont(ifex) max(imus) trib(unicia) pot(estate) VI imp(erator) IIII co(n)s(ul) IIII p(ater) p(atriciae) / ripam omnem burgis a solo ex<s>tructis / item praesid<i>is per loca opportuna / ad clandestinos latrunculorum / transitus oppositis munivit / per [[L(ucium) Cornelium / Felicem Plotianum / leg(atum) pr(o) pr(aetore)]]

(Pannonia inferior, 182–185 n. Chr.; Fundort: Dunaújváros (Fejer [Megye]), Ungarn; Aufbewahrungsort: Budapest; <http://lupa.at/6047>)

Arbeitsaufgabe: Informiere Dich über den Begriff der *Damnatio memoriae* (in Rom) und stelle einen Bezug zur vorliegenden Bauinschrift her!

Anhand des *Burgus* in Zeiselmauer und dieser exemplarischen Inschrift aus der *Pannonia inferior* soll den Schülerinnen und Schülern Folgendes verständlich gemacht werden:

Das Jahr 476 n. Chr. grenzt zwei Epochen voneinander ab, vor Ort findet aber ein Übergang statt. Mit dem sukzessiven Abzug des römischen Militärs und der Verwaisterung der Kastelle, eine Restbesatzung der (teil-)berittenen Kohorten (*cohortes equitatae*) bzw. Alen beziehen die Restkastelle im Lagereck. Nun beginnt die zivile Nutzung der römischen Militärbauten, die in der DNA vieler heutiger Donaugemeinden noch immer zumindest anhand von Straßenverläufen nachweisbar sind. Man lebte in unsicheren und bewegten Zeiten, jede Struktur, die vorhanden war, wurde dankbar genutzt, wie es auch das Organisationstalent Severin verstand und bewies.

Der *Limes* ist ein Konstrukt späterer Zeiten und kommt als Begriff nur in wenigen spätantiken Quellen in dieser Verwendung vor. Der Bewohner beispielsweise von Noricum hatte kein Konzept von einer Gesamtgrenze des römischen Reichs, seine Grenze war die *ripa* vor seiner Nase.

Die „Grenzen dicht zu machen“ hieß nach römischer Außenpolitik nicht nur Barriere wie der Hadrianswall, sondern ein

Überwachungssystem mit dynamischer, unmittelbarer Informationsweitergabe durch Botenreiter und mit der Möglichkeit der schnellen Bewegung flexibler, kleiner militärischer Einheiten (Alen, Vexillationen ...). Ein *burgus* kann auch einfach ein Wachturm zur Beobachtung auswärtiger Feinde (hier: *latrunculi*) dienen, damit diese nicht unbeobachtet die Grenze überqueren (<burgi> *oppositi per loca opportuna ad clandestinos latrunculorum transitus*). *Latrunculi* könnte man als marodierende Räuberbanden oder Schmuggler auffassen, eher sind es aber auswärtige Feinde, die nicht den offiziellen Status eines *hostis* haben, hier wohl Sarmaten (Sauromaten), entsprechend *Commodus'* Titel *Sarmaticus* (ab 175 n. Chr.)

Vgl. Ulpian, Digesten 49, 15, 24: *Hostes sunt, quibus bellum publice populus Romanus decrevit vel ipsi populo Romano: ceteri latrunculi vel praedones appellantur.* (Péter Kovács, *Burgus building inscriptions of Commodus from Pannonia*, *Sylloge Epigraphica Barcinonensis/SEBarc VI*, 2008, S. 128).

Viele nahezu identische Bauinschriften auch in Ungarn belegen, dass Kaiser Commodus das Errichten zahlreicher *burgi* als Sicherheitsmaßnahme sehr medienwirksam die Bevölkerung wissen ließ ... solange bis er selbst politisch nicht mehr *opportunus* war und sein Name der *damnatio memoriae* anheim fiel, wie die getilgten Stellen in der Inschrift beweisen. Ebenso wie der *legatus Augusti pro praetore Lucius Cornelius Felix Plotianus*, der wegen vermeintlicher Beteiligung an der Verschwörung des Prätorianerpraefekten Perennis (ca. 185 n. Chr.) gegen Commo-



Mag. Michael Strobl bei einer Ausgrabung in Mautern

du stürzte. Insofern bietet diese Inschrift eine Ironie, da nur 7 Jahre zwischen dem Tod des Perennis (1. Tilgung noch im Interesse des Commodus) und der von Commodus' Namen selbst (192 n. Chr.) liegen. Die Gunst kleinen Funktionären und großen Politikern gegenüber war schon immer volatil.

In späteren Zeiten wurde diese noch vorhandene Infrastruktur auch von den Germanen verwendet, worauf Isidor von Sevilla auch die Namensgebung für die „Burgunder“ zurückführt:

Textbeispiel 7:

Burgundiones quondam, interiori Germania a Romanis subacta, a Tiberio Caesare per castrorum limites positi, in magnam coaluerunt gentem. Atque ita nomen ex locis sumpserunt, quia crebra per limites habitacula constituta „burgos“ vulgo vocant. Hi postea rebelles Romanis effecti <sunt et> plus quam octoginta milia armatorum ripae Rheni fluminis insederunt, et nomen „gentis“ obtinuerunt. (Etymologiae IX, II, 99)

[...] *castellum parvulum, quem burgum vocant, inter civitatem et fontem convenit fabricari ibique ballistas sagittariosque constitui, ut aqua defendatur ab hostibus. (Flavius Vegetius Renatus IV, 10)*

Der Limes – ein Ort der Konfrontation und Begegnung

Die Lernenden erweitern durch die Beschäftigung mit ALTERITÄT (heute – Antike, Römer – Barbaren, Militär – Zivilleben) ihren Horizont und gewinnen neue Erkenntnisse.

In Kriegszeiten in den 60er-Jahren des 2. Jh. war der Limes ein militärischer Hotspot, an dem sogar der Philosophenkaiser Marc Aurel fernab von Rom als Imperator persönlich Präsenz zeigte, der bautensiv befestigt wurde, sodass man heute alle 20 Kilometer aus dem Zug aussteigen kann und das nächste (ehemalige) Kastell vor sich hat.

Der Limes steht für **Internationalität und Mobilität**: Die Kohorte, die in Tulln die ersten Pfähle zur Errichtung des Holz-Erde-Lagers in den Boden gerammt hat, wurde vom Königreich *Commagene* (Stadt Samosata) in der heutigen Südost-Türkei aufgestellt. Die Thraker-Kohorte aus Zeiselmauer/*Cannabiaca* (*Cohors II Thracum equitata*), die dem Mitregenten Marc Aurels Lucius Verus einen Stein widmete, stammte aus Thrakien, welches heute zu

Teilen in Griechenland, Bulgarien und der Türkei liegt. Diese war in Germanien, Britannien (ca. 100–125), Noricum (bis ca. 178) und dann wieder in Britannien stationiert. Zwentendorf/*Asturis* führt uns nach Nordwestspanien, wovon der Name selbst Zeugnis ablegt (Asturien).

Militär diplome und Grabsteine von Veteranen, von denen es einige gibt, welche ein Lebensalter von etwa 70 Jahren und mehr bezeugen, ermöglichen es, **in der Kurs- und Unterrichtsarbeit Narrative zu entwickeln.**

D(is) M(anibus) / Ael(io) (A)emilio / vet(erano) an(norum) LXV / Ael(ia) Amuca / con(iux) mar(ito) f(aciendum) c(uravit) (<http://lupa.at/367>, s. Abb. S.97)

Aelius Aemilius schaffte es, seine 25 *stipendia* zu absolvieren, er bekam sein Militärdiplom und emeritierte ehrenhaft (*honestam missione*). Der Grabstein datiert aus dem 2. Jahrhundert, vielleicht erlebte er noch die oben erwähnte Verlegung der *cohors Thracum* aus Britannien an den klimatisch etwas freundlicheren Donaulimes mit. Vielleicht war er an der Errichtung des ersten Kastells in Zeiselmauer/*Cannabiaca* als Pionier beteiligt und hat seine *dolabra* geschwungen. Frisur und Soldatenmantel zeigen ihn im Porträt als Römer: Peregrine Mitglieder der Kohorte bekamen mit dem Militärdiplom die *civitas Romana*, das römische Bürgerrecht, verliehen. Nun konnte er auch rechtmäßig die Ehe (*connubium*) mit seiner Lebensgefährtin Aelia Amuca vollziehen, auch Frau und Kinder bekamen das Bürgerrecht, sie ist nun seine *coniunx* und stiftet namentlich als solche ihrem Ehemann stolz diesen ansehnlichen Grabstein in römischer Manier, der heute in Zeiselmauer im Schauraum des Gemeindefamtes (vor dem Bäcker) steht. Das römische Militär ermöglichte ihm und seiner Familie einen sozialen Aufstieg, sie vergisst aber ihre Herkunft nicht. Denn *Aelia Amuca* ist von hier. Sie trägt die norische Haube und einen keltischen Namen. Das Porträt verleugnet ihre Wurzeln nicht, auf den Grabstein für ihren Mann lässt sie aber Motive der römischen Geisteswelt abbilden, das apotropäische *Gorgoneion* soll böse Gesinnte von dem Grab abschrecken, ebenso wie die beiden Delphine, die den Toten ins Jenseits geleiten sollen, freundliche Tiere wie im Mythos des Arion oder Jahrhunderte später in der Gestalt von Flipper („Everyone loves the king of the sea, | ever so kind and gentle is he“).

Der Limes als Ort der interkulturellen Begegnung, entscheidend für die Außen-



Zeiselmauer: Porträtstele des Aelius Aemilius



Die 6. Klassen vor dem Reiterstandbild Marc Aurels in Tulln



Die 4. Klassen vor dem Fächerturn in Mautern



Kursarbeit mit den 4. Klassen im BG/BRG Tulln



Der sogenannte „Körnerkasten“ in Zeiselmauer (Kastentor)



Römermuseum in Mautern



Klosterneuburger Militärdiplom: Zu sehen sind die Außenseite der 1. Tafel (li.) und die Innenseite der 2. Tafel (re.); Datierung: 13.6. 80 n. Chr. (Stiftsmuseum Klosterneuburg)

politik Roms genauso wie für den Lebensplan eines einfachen Soldaten. Aelius Aemilius kam, um zu bleiben, die ihm nachfolgenden Kollegen zogen weiter nach Britannien.

Textbeispiel 8:

Imp(erator) Titus Caesar divi Vespasiani f(ilius) Vespasianus / Augustus pontifex maximus tribunic(ia) potestat(e) / VIII imp(erator) XV p(ater) p(atriciae) censor co(n)s(ul) VIII /

iis qui militaverunt equi[te]s et pedites in alis / quattuor et cohortibus d[ecem] et tribus

quae sunt / in Pannonia sub T(ito) Atilio Rufo quinis et vic[e]/nis pluri-busve stipendiis emeritis dimissis / honesta missione [...]

ipsis [li]/beris posterisque eorum

civitatem dedit

et / conubium cum uxoribus quas [tun]c ha/buissent cum est civitas iis data

aut s[i] q[ui] cae/libes essent cum iis quas postea duxissent

dum/taxat singuli singulas Idibus Iuni(i)s/ L(ucio) Lamia Plautio Aeliano /

[C(aio) Mario] Marcello Octavio Publio Cluvio Rufo / co(n)s(ulibus) /

descriptum et recognitum ex tabula aenea / quae fixa est Romae in Capitolio post ae/dem Fidei p(opuli) R(omani) in muro //

(zitiert nach Epigraphik-Datenbank Clauss / Slaby, http://db.edcs.eu/epigr/epi.php?s_sprache=de)

(Militärdiplom Klosterneuburg, datiert mit dem 13. Juni 80 n. Chr.)

Kursabschluss und Fazit

Neben der Lektürearbeit und dem Studium der Objekte *in situ* arbeiteten die Schüler/innen an Kurzpräsentationen zu folgenden Themen:

1. Militär (Soldaten, Ausrüstung, Aufbau des Heeres, Lagerleben, Lagertypen, Auxiliartruppen und ihre Besonderheiten)
2. Leben der Zivilbevölkerung
3. Aufbau eines Kastells (Hufeisen- und Fächertürme), Bauinschriften im jeweiligen historischen Kontext
4. Totenkult und Grabinschriften
5. Straßen der Römer, Tabula Peutingeriana, Meilensteine
6. Kaiser (Marc Aurel, Trajan, Septimius Severus, Valentinian I.)
7. Christentum am Limes, Heiliger Severin und Favianis
8. Mittelalter (Klosterneuburg, Verduner

Altar, Krems – Gozzoburg: **Barlaam und Iosaphat** nach der Legende von Iacobus de Voragine)

Als die Eltern von der Intensivkursarbeit ebenso bereicherte wie erschöpfte Jugendliche abholten, gestalteten diese eine ca. 70-minütige „Expertenführung“ durch das römische Tulln (Museum und Außenanlagen), wobei jede/r Teilnehmende zu seinem Spezialthema anhand eines Objekts sprach. Für die Kursleiter/innen war es erfreulich zu beobachten, dass dabei vertieftes Verständnis durch Vernetzung diverser Aspekte des Kurses gezeigt und erstaunliches Spezialwissen im Bereich „Römisches Österreich“ erworben wurden.

Spezieller Dank gebührt aber auch den Lehrkräften der zahlreichen entsendenden Schulen, die durch ihren Unterricht den Teilnehmenden viel Wissen und Kompetenz mitgaben, Interesse für das Fach und Thema weckten und mit der nötigen Überredungskunst auch zur Anmeldung motivierten. ■

Detaillinformationen zum Klosterneuburger Militärdiplom finden Sie unter folgendem QR-Code:



Ovid-Verlag
Rudolf Henneböhl
Im Morgenstern 4
33014 Bad Driburg



www.ovid-verlag.de
info@ovid-verlag.de
Tel.: 05253-9758-539
Fax: 05253-9758-540

LATEIN KREATIV



Apuleius
Amor und Psyche



Neuausgabe 2018: Apuleius, Amor und Psyche

Textband (15,- €)

168 Seiten mit über 100 farbigen Abbildungen.

Amor und Psyche ist ein genialer Stoff für die Oberstufenlektüre - eine märchenhafte Novelle, die durch ihren Abwechslungsreichtum, ihren tiefen psychologischen Gehalt und ihre jugendnahe Thematik, nicht zuletzt durch die großartige Sprachform zur Lektüre einlädt und vielfältige Interpretationsmöglichkeiten bietet.

[ISBN: 978-3-938952-19-1]

Lehrerkommentar (30,- €)

ca. 300 Seiten mit vielen Abbildungen. Der umfangreiche Lehrerkommentar erscheint vorauss. im Herbst 2019.

[ISBN: 978-3-938952-20-7]

LATEIN KREATIV



Apuleius • Amor und Psyche
Lehrerkommentar



Buchtipp

Demandt, Alexander, Marc Aurel. Der Kaiser und seine Welt, C. H. Beck, München, 2018, 592 S.

Buchbesprechung von Jens Jessen, in: Die Zeit 52/2018, Ausschnitt
Jenseits aller eitlen Moden. Wie ein Detektivroman: Der Berliner Althistoriker Alexander Demandt schreibt eine faszinierende Biografie des römischen Kaisers Marc Aurel und erklärt zugleich Mentalität und Moral am Beginn der Spätantike

Noch wichtiger: die Mentalität und die moralischen Erwartungen der Epoche zu kennen. Manches, was uns heute verstört, war damals ganz unauffällig – und anderes für die Zeit skandalös, zum Beispiel Marc Aurels Abneigung gegen Gladiatorenkämpfe und seine Unlust, sie bei Festanlässen zu finanzieren. Wirksam wie heute waren dagegen die Fake News, die in Rom in Form

von handgeschriebenen Klatschblättchen verbreitet wurden. So lernt man, indem man dem recherchierenden Historiker-Detektiv über die Schulter blicken darf, eine ganze Epoche kennen, in ihrer Fremdartigkeit ebenso wie in ihrer schockierenden Nähe. Wer hätte gewusst, dass es seit Cäsar schon eine Art Kindergeld für Bedürftige gab? Alexander Demandt formuliert an einer Stelle das verblüffende Fazit: „Das Reich war ein universaler Wohlfahrtsstaat, gelenkt von einem im allgemeinen aufgeklärten Absolutismus.“
Welches Fazit sollte man für sein Buch formulieren? Besser, interessanter und faszinierender lässt sich eine solche Biografie nicht schreiben. Der Gewinn, den man aus ihr zieht, einschließlich der schlüssigen Bebilderung und der umfassenden Quellenerweise in mehreren Tausend Anmerkungen, ist staunenswert. Seriosität kann glücklich machen. Schön, dass es Verlage wie C. H. Beck gibt, die an solchem Glück ein breiteres Publikum partizipieren lassen.





T. Witzling 17. III. '18

Der gordische Knoten



T. Witzling 22. VI. '18

Staats-Statik