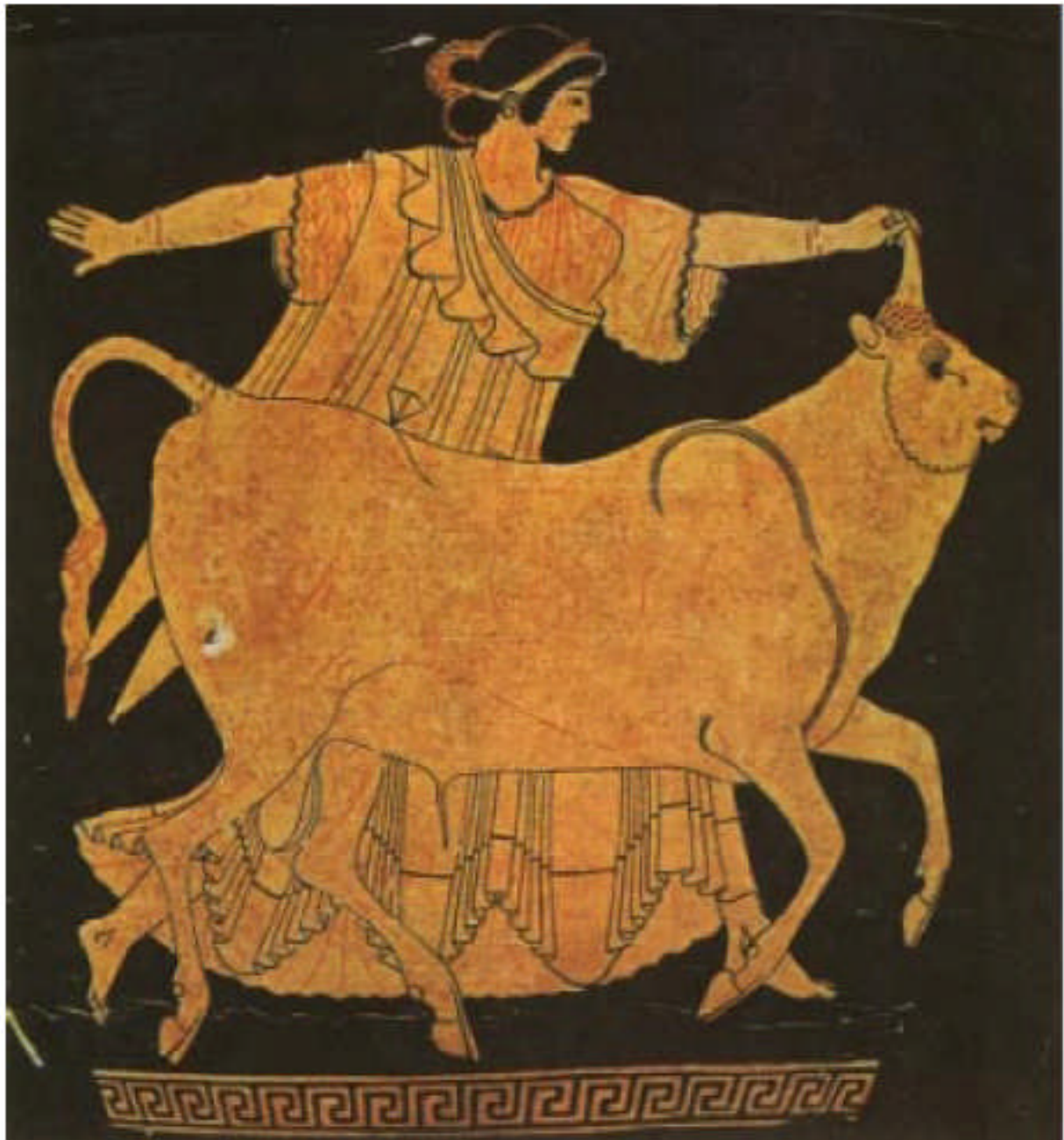


Forum *Schule*



Latein und Griechisch in Hessen

Jahrgang LIX Heft 1-3 2012



Aristophanes, die Vögel, zum Artikel Philhellenia



Ein Kleroterion, zum Artikel Philhellenia

Herausgegeben von Christa Palmié

Hünsteinstr. 16, 34225 Baunatal

E-mail: chr.palmie@t-online.de

Homepage: <http://www.alte-sprachen.de>

Konto des Landesverbandes: 203917000, Commerzbank Gießen (BLZ 513 40013)

Schriftleitung: Christa Palmié

Inhalt

<i>C. Palmié</i>	Editorial	4
<i>C. Palmié</i>	Einladung zur Mitgliederversammlung	5
<i>K. Bartels</i>	Leben und Tod, Kreis und Quadrat	6
<i>W. Wimmel</i>	Zum Anteil direkter und indirekter Latinität bei deutschen Infinitiven	7
<i>A. E. Radke</i>	Übersetzung und textkritische Anmerkungen zu Tibull IV,21212	23
<i>A. Fricke</i>	Cicero	42
<i>F. Maier</i>	Musenfeuer in den Carmina Burana	45
<i>A. Weschke</i>	Bundeswettbewerb Fremdsprachen	59
<i>T. Schmidt</i>	Sprachenangebot im Wandel	64
<i>F. Prokoph</i>	Latinum habendum (non) est	65
<i>M. Frisch</i>	Themen- und Informationstag zur Klassischen Philologie an der Philipps-Universität Marburg	74
<i>M. Kohl</i>	Limeswanderung 2012	76
<i>G. Díaz de Ar- ce</i>	Die Philhellenia am Friedrichsgymnasium 2012 Workshops	77
<i>L. Wiedekind</i>	„Die Vögel“ von Aristophanes	
<i>S. Klute</i>	„Das Phythagoras-Kabinett“	
<i>L. Friedrich,</i>	„Ekklesia – die griechische Volksversammlung“	
<i>M. Diegler</i>		
<i>H. Braun</i>	„Archimedes-Studio“	
<i>E. Völker</i>	„Kriegstechnik in der griechischen Antike	
<i>B. Lynker</i>	Kompetenzorientierung im Lateinunterricht: Fluch oder Se- gen?	85
<i>P. Kuhlmann</i>	Das Verhältnis von Vokabel- und Grammatikwissen bei der Textarbeit	99
<i>M. Frisch</i>	Praktische Hinweise für die Entwicklung von „Wörterbuch- benutzungskompetenz“ durch das Verfassen eigener Wör- terbucheinträge	110
<i>E. Zekl</i>	Rezensionen	118
<i>H. Reul</i>	Brief zum Lehrplan Hessen	121
	Ankündigung Kalender	124

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich hoffe, dass bei der Verschiedenheit unserer Beiträge in diesem Heft für jeden von Ihnen ein interessanter Artikel zum Lesen dabei ist. Neben Universität und Unterricht habe ich mich darum bemüht, Erfahrungsberichte verschiedener Aktionen aus Schule und Universität zu sammeln, um Ihnen Beispiele und Tipps für eigene Präsentationen unserer Fächer an die Hand zu geben. Die Erfahrung zeigt, wie wichtig die Vorstellung unserer Fächer in der Öffentlichkeit ist.

Wie gefährdet Latein als 2. oder 3. Fremdsprache in Zukunft sein könnte, zeigt der Artikel von Frau Schmidt zu Spanisch. Ihr Aufruf zur Einschätzung des Erfolges der Einwahlen für Spanisch, sobald dieses erst einmal angeboten wird, hat viele interessante Hinweise gegeben, die uns sorgenvoll in die Zukunft blicken lassen.

Andererseits hat mich ein Artikel im Handelsblatt vom 2.11.2012 von Torsten Oltmanns und Thomas Tomkos wieder hoffnungsvoller gemacht. „Zu glatt, um gut zu sein“ heißt es dort und „Nachwuchstalente schneiden ihre Lebensläufe perfekt auf die ökonomische Verwertung zu. Mit diesen „High Potentials“ lassen sich aber die Herausforderungen der Firmen kaum lösen“. Was heute demgegenüber gebraucht werde, sei die Förderung von Vielfalt und Auseinandersetzung. Dies könne durch eine fundierte humanistische Bildung geschehen. „Weil eine fundierte humanistische Bildung die Menschen im besten Sinne selbstbewusst macht und sie befähigt, zu den raschen Veränderungen und gegenläufigen Trends, die wir heute erleben, eine eigene Meinung zu bilden und angemessen zu agieren.“ Nicht die Dauer der Schulbildung müsse verkürzt werden, sondern ihre Qualität verbessert werden. „Das heißt zum Beispiel, das Angebot breit halten und auch die vermeintlich ökonomisch sinnlosen Fächer wie alte Sprachen oder Philosophie unterrichten.“

Gerne können Sie den Brief des Kollegen Reul an den Vorstand unseres Verbandes zum Anlass nehmen, seine Thesen zu diskutieren.

Ich darf mich bei unseren Korrekturlesern ganz herzlich bedanken: Herrn Siedschlag, Frau Zekl und Herrn Kreuzer.

Mit den besten Wünschen für das Jahr 2012

Ihre



Die Artikel von Herrn Prof. Bartels und Herrn Prof. Maier sind so oder ähnlich auch erschienen im Landesheft von Berlin (Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg 2 und 3, 2012)

Hinweis zum Artikel von Frau Lynker: Wer Interesse an der Powerpointpräsentation hat, kann die Verfasserin gerne unter der Adresse: barabara.lynker@web.de anmailen.

Einladung

**zur Mitgliederversammlung des DAV Hessen
am 09. März 2013 um 10.00 Uhr
in Marburg**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

hiermit lade ich Sie herzlich zur diesjährigen Mitgliederversammlung des DAV Hessen ein, die am 09. März 2012 von 10.00 bis ca. 13.00 Uhr in Marburg in der Philosophischen Fakultät, Wilhelm-Röpke-Str. 6, Seminar für Klassische Philologie, Turm D, 5. Stock, stattfinden wird.

Tagesordnung:

1. Begrüßung
2. Vortrag: Herr Prof. Dr. Niklas Holzberg: „Carmina compono, hic elegos: Properz und Horaz“
3. Bericht des Vorstandes
4. Bericht des Kassenwartes
5. Wahlen des Vorstandes
6. Verschiedenes

Mit freundlichen Grüßen



(Christa Palmié)
Vorsitzende

„Wir Toten, wir Toten, sind größere Heere ...“, beginnt C. F. Meyers „Chor der Toten“, und dahinter stehen römische Erinnerungen. Der Grabinschriften in den Kirchen der Ewigen Stadt ist wahrhaftig „Legion“. Viele erschöpfen sich in der Aufzählung von Titeln, Verdiensten und Tugenden, doch hie und da, selten genug, blitzt aus der Fülle ein geschliffener Diamant hervor. So in der Basilika S. Sabina auf dem Aventin, auf dem Sarkophag des 1483 verstorbenen spanischen Kardinals Auxias de Podio im rechten Seitenschiff ganz vorn:

UT MORIENS VIVERET
VIXIT UT MORITURUS

Zweimal „Sterben“, zweimal „Leben“, chiasmatisch über Kreuz gestellt, zweimal ein „ut“ in je verschiedener Bedeutung. „Le Latin“, hat Voltaire einmal erklärt, „est plus propre au style lapidaire que les langues modernes, à cause de leurs verbes auxiliaires qui allongent une inscription et qui l’énervent“. In der Sammlung „Roms sprechende Steine“ ist diese Inschrift seit der 1. Auflage 2000 dafür die schönste Bestätigung gewesen. Seither habe ich in S. Maria in Aracoeli, am Seitenausgang rechts zum Kapitolsplatz hinüber, eine nicht minder brillante Erwiderung gefunden und jetzt in die 4. Auflage einfügen können. Die Inschrift gilt einem 1585 verstorbenen Julianus Valentinus, einem „Mann für alle Stunden – omnium horarum viro“, und spricht am Schluss den Pilger an, der dort vom Himmelsaltar eilends wieder in die Welt hinuntersteigen möchte:

SISTE GRADUM VIATOR
SI PROBUS ES MORERE VICTURUS
SI IMPROBUS ES VIVE MORITURUS

In Rom sprechen die Steine auch untereinander, von einem Hügel, einem Jahrhundert zum andern. Die Inschrift in S. Maria in Aracoeli scheint das Raffinement jener älteren in S. Sabina noch zu überbieten, das paradoxe Widerspiel von Leben und Sterben und neuem Leben vollends auf die Spitze zu treiben: Hier setzt die Doppelbedeutung des „victurus“ den Sieg über den Tod und das ewige Leben in dem einen Schlüsselwort der Erlösung buchstäblich in eins.

Eine weitere Entdeckung, eine dritte solche Inschrift der ganz besonderen Art, findet sich in S. Maria del Popolo, in einem verborgenen, dunklen Winkel hinter dem Windfang linker Hand – oder vielmehr: sie versteckt sich dort, man muss sie schon suchen. Es war am Abend einer langen Inschriftenpirsch, als dieser Stein mit seiner so anrührenden wie großartigen Geometrie von Leben und Sterben mich unversehens ansprach:

D(eo) O(ptimo) M(aximo)
HIC LAPIS CENTRUM EST
CUIUS PERIPHERIA VITA FUIT
GIRATUS EST QUONDAM
IN HOC TURBULENTO VITAE CIRCULO
NOBILIS SAMUEL RAPHAEL GLOBICZ DE
BUCZINA BOEMUS PRAGENSIS
PARENTE REGNI GEOMETRA

QUI INFELICISSIME QUADRATURAM CIRCULI INVENTIT
DUM FILIUS HIC EIUS DILECTISSIMUS
SUB HOC QUADRATO LAPIDE SEPULCHRALI
ANNO MDCLXV DIE XVIII AUGUSTI AETATE XXV
HUMATUS EST

In der jüngsten 4. Auflage der Sammlung „Roms sprechende Steine“ habe ich diese Grabinschrift des königlichen böhmischen Geometers für seinen Sohn zum „Schlussstein“ gemacht und präsentiere sie hier der Kollegenschaft zu lateinfrohen lapidaren Gesprächen über Leben und Tod, Kreis und Quadrat: mit den Schülerinnen und Schülern in der Klasse, mit den Mathematikerinnen und Mathematikern im Lehrerzimmer!

Walter Wimmel

Zum Anteil direkter und indirekter Latinität bei deutschen Infinitiven

Mein letzter Beitrag zum Thema hat einen bestimmten Typus von nominalen Wortpaarungen behandelt, die jeweils aus einem deutschen und einem graecolateinischen oder romanischen (mitunter angloromanischen) Anteil bestehen. Sie stammen meist aus dem Spätwerk des Autors Joachim Fest (Begegnungen, 2. Aufl. 2006). Zur Veranschaulichung habe ich hier ein paar weitere Wortkombinationen aus dem gleichen Buch zusammengestellt:

Ein ideologisches Rauschbedürfnis – ein investigativer Wahn – unmartialische Tapferkeit – unaufrichtige Imperative – eine Vernichtungsmaschinerie – eine belustigte Lakonie – ein zur Kampagne gesteigerter Koller – pessimistische Düsternisse – ein Vereinigungs-Matador – ein tollkühn-naives Vorhaben – ein Sterbensmonolog – ein Begriff, so inspirierend wie verlockend.

Wortpaarungen, die einem sprachlich hochbegabten Autor aus der Feder geflossen sind. Zum Teil sind sie erstmalig und sichtlich der Absicht verdankt, das Ausdrucksvermögen der Muttersprache, und damit die Realitätserfassung selbst, weiterzubilden und zu differenzieren. Entscheidend ist, daß dies geschieht, ohne den deutschen Wortschatz zugunsten des heute überreichen Lehnwortangebotes zu beeinträchtigen. Die Fest'schen Paarungen vermitteln den Eindruck einer erfrischenden Bereicherung der deutschen Hälfte des jeweiligen Zusammenhangs. Ähnliche Technik findet sich auch bei Fests Zeitgenossen, wie sich etwa bei Zuckmayer nachweisen ließ.

Im folgenden möchte ich aber das Thema der nominalen Paarung unterbrechen und eine ganz andere Seite der deutschen Eurolatinität behandeln. Sie betrifft den verbalen Lehnwortbereich und hat auch Einiges mit unserer sprachlichen Vergangenheit zu tun. Der Paarungsbegriff wird dabei eine neue Bedeutung erlangen. Den Ausdruck Eurolatinität benutze ich, um zugleich den griechischen, lateinischen wie den romanischen (und angloromanischen) Teil unserer Sprachentlehnung zu bezeichnen.

Vielleicht ist Ihnen schon aufgefallen, daß die aus eurolateinischer Herkunft stammenden Verben fast ausnahmslos von uns gleichartig konjugiert werden. Jeder kennt sie, jeder benutzt sie. Alle warten sie mit dem Infinitivsuffix -ieren auf. Gleich ob wir auf Zugänge blicken aus dem

13. Jh. wie spazieren, summieren; aus dem

14. Jh. wie fundieren, pulverisieren; dem

15. Jh. wie applaudieren; dem

16. Jh. wie adoptieren, gratulieren, legitimieren.

Das 17. Jh. bereichert uns mit gestikulieren, frequentieren, das 18. mit faszinieren, existieren, das 19. etwa mit formulieren, konstatieren, kreieren, segmentieren, das 20. mit sedimentieren, sexualisieren, emittieren, entnazifizieren, globalisieren; und im neuen Jahrhundert ist mir bei Jörges das nette Beispiel entparlamentarisieren aufgefallen.

Seit dem späten Mittelalter ist diese verbale Einheitlichkeit offenbar ohne Zwang, aber nach gleicher Regel, zustande gekommen. Ein verblüffendes Phänomen. Wer oder was hat es gesteuert? Spricht die Monotonie wohl für oder gegen Kraft und Gewissen unserer Muttersprache, die dieses eigenartige Rezeptionsverhalten durch viele Generationen hin stabilisiert hat? Es ist, als ob es ein Kontrollamt gebe, das jedem ins Deutsche aufzunehmenden Lehn-Verbum den -ieren-Stempel aufdrückt zum Zeichen der Bewilligung.

Zumindest klingt -ieren nicht undeutsch. Aber die Frage, wie es überhaupt zu den -ieren-Suffixen und deren Konkordanz kommen konnte, ist umstritten. Einigkeit herrscht soweit, daß die französische Vermittlung lateinischer, volks- und mittellateinischer Verben eine wichtige Rolle gespielt hat.

Es gibt eine Reihe altfranzösischer Latinitätsverben, die auf -ier enden, wie *regir* (zu mhd. *regieren*), *privilegier* (von mlat. *privilegiare* zu (1400) *privilegieren*) oder afrz. *établir*, befestigen, von lat. *stabilire* wird bei uns im 17. Jh. zu *etablieren*. Die alte französische Aussprache, ob mit steigendem oder fallendem *ie*, ist übrigens nicht gesichert.

Eine These war also, daß von diesen frühen französischen Formen die -ieren-Anregung gekommen sei. Allerdings gibt es schon im Altfranzösischen wesentlich mehr Endungen auf -er, wie sie noch heute geläufig sind. Das hat Emil Öhmann betont und darum diese Herleitung der -ieren-Suffixe modifiziert zugunsten einer nominalen französischen Herkunft.¹

Nach meiner Meinung verdienen die möglichen deutschen Anteile der -ieren-Formen stärkere Berücksichtigung. Und zwar in dreifacher Hinsicht.

1) Die gängigen deutschen Infinitivendungen -en (lieben, legen, weinen usw.) sind mitbestimmend für den Eigencharakter der -ieren-Formen und verfremden den meist vorhandenen französischen Anteil.

2) Es gibt herkömmliche deutsche Verben germanischen Ursprungs (wie zieren, führen, verlieren, frieren, gebühren, schmieren, gieren usw.), die den Endungstypus -ieren vorwegzunehmen scheinen und auch seinen anheimelnden Charakter miterklären. Der Unterschied ist aber, daß diese -ieren- und -ühren-Formen keine baren Suffixe sind, sondern jeweils mit Hilfe der Stammsilbe gebildet werden.

Umgekehrt empfehlen sich die echten lehnworttypischen -ieren-Vollsuffixe gerade dadurch, daß sie sich gleich gut an lateinische, italienische, französische (und schließlich deutsche) Stämme anhängen lassen, also erst nach dem Stamm kommen.

3) Zu den deutschen -ieren-Formen: Wenn man die altfranzösischen -ier-Suffixe als Anregung in Betracht zieht, dann taucht irgendwann die Frage auf: Warum nicht direkt zum Lateinischen zurück? Warum nicht die viel ähnlicher klingenden Endungen der 4. Konjugation auf -ire als mögliche Vorbilder heranziehen? Tatsächlich gehen Verben wie *definieren* (14. Jh.) oder *polieren* (mhd.) wohl direkt auf lateinisch *definire* und *polire* zurück (Neben-Einfluß von afrz. *polir* dabei nicht ausgeschlossen). Doch war die Anzahl der hier in Betracht kommenden Verben zu begrenzt, um die -ieren-Frage entscheidend bestimmen

¹ Emil Öhmann (1970), Suffixstudien VI, Das deutsche Verbalsuffix -ieren. In: Neuphilologische Mitteilungen 71, S. 337-357. Abgedruckt in: Dokumentation Germanistischer Forschung, Hg. Solms/Wegera, Band 6, Fremdwortbildung (Hg. P.O. Müller), Frankfurt 2005, S. 263ff.

zu können.

Gleichwohl waren spätmittelalterliche deutsche Autoren, wie ich meine, im Lateinischen hinreichend zuhause, um die phonetisch besonders anziehenden Merkmale der i-Konjugation als Klangschema im Ohr zu haben. Die pure Existenz der klingenden lateinischen Verben auf -ire mochte den rechten Hintergrund bilden für die freundliche Rezeption und Tradition der -ieren-Verben insgesamt im lateingeschulten Deutschland.²

So viel zur Einführung. Ich komme zu den Autoren. Nicht nur die Moderne steht hier zur Frage, wie bei den nominalen Paarungen Joachim Fest, sondern die Literatur überhaupt, spätestens ab Reformation und Barockzeit. Ich beginne aber mit Goethes Faust.

Goethe hatte zeitlebens eine Schwäche für die nicht durchweg poetischen Lehnverben mit -ieren-Infinitiv. Vor allem den Faust-Lesern dürfte vertraut sein, daß er diese Verben samt finiten Formen gern zur Karikatur bestimmter Charaktere und Sprechweisen verwendet hat, wobei er auf das Humorverständnis seiner zeitgenössisch gebildeten Leser zählen konnte.

Faust I – Störenfried Wagner

In der Tat: Kaum rücken die Schattenseiten dieses Bildungsideals ins Blickfeld, so werden sie mit Verbalformen auf -ieren illustriert.³ Ich denke an den unerwünschten Auftritt von Faustens Famulus Wagner, des ‚trockenen Schleichers‘ (V. 521), der Faustens nächtlich einsame Visionen verständnislos unterbricht:

522 Verzeiht! Ich hör Euch deklamieren;
Ihr last gewiß ein griechisch Trauerspiel?
In dieser Kunst möcht' ich was profitieren,
Denn heutzutage wirkt das viel,

Die Worte reißen Faust aus seiner Entrückung. Während er auf makrokosmische Offenbarung und Umgang mit dem Erdgeist hofft, mutet Wagner ihm bildungsmodische Banalitäten zu. Es handelt sich um die Berufs- und Bildungsspekulationen der Zeit, wie: Griechisch lernen, denn die klassischen Tragödien bieten höhere Rhetorik, wovon sogar die Theologen profitieren können.

deklamieren und *profitieren* reimen sich passend. Sie zeichnen die kommerzielle Seite des modischen Bildungsprogramms. Im Übrigen treten -ieren-Verben überhaupt gern in Reim-

² Im Deutschen Fremdwörterbuch (Schulz/Basler/Inst. f. deutsche Sprache) Band 7, Hg. Alan Kirkness, W. de Gruyter, Berlin, New York 1988, finden sich unter Wortklassenregister ca. 1200 -eren-Verben datiert und mit Herkunftshinweis. Besondere Zuwendung widmet den -ieren-Problemen die Bonner Forschung, deren methodische Neuerungen die Entstehung der -ieren-Typen weiter aufzuhellen versprechen. Man vergleiche etwa Marietheres Schebben-Schmidt (Bonn): Deadjektivische Verbbildungen mit dem Suffix -ieren im Frühneuhochdeutschen, Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Germanist. Reihe, Band 38: Zur Wortbildung im Frühneuhochdeutschen, Hg. H. Moser u. N.R. Wolf, Innsbruck 1989, S. 33ff.

³ Die heute übliche Schreibung des Suffixes -ieren entspricht unserem phonetischen Empfinden, während bis ins 19. Jahrhundert meist -iren geschrieben wurde (obwohl -ieren sich auf das alte französische -ier zurückführen lässt). In Goethe-Ausgaben, deren Schreibung ja immer wieder modernisiert wurde, ergibt sich ein uneinheitliches Bild. Das habe ich auch in den vorliegenden Goethe-Zitaten aus unterschiedlichen Editionen auf sich beruhen lassen, da die Frage der Schreibung für unser Problem bedeutungslos ist.

Paarungen unter sich auf, da die deutschstämmigen Reimangebote nicht sehr zahlreich sind.

Das Verb *deklamieren* geht auf den Schulbetrieb des 16. Jahrhunderts zurück und ist direkt vom lateinischen *declamare* abgeleitet im Sinne ‚Vortrag üben‘ und ‚mit Nachdruck vortragen‘.

profitieren für ‚Gewinn erzielen‘ kommt aus dem 17. Jh. von französisch *profiter*. Es gab allerdings dialektmäßige Vorstufen, so ein mittelniederdeutsches *profitēren* von altfranzösisch *profit(i)er* ‚Erfolg haben‘. Auf Umwegen geht die Gruppe auf lat. *proficere* zurück.

Flanierende Schüler vor dem Tor

Im Zuge des Ostermotivs und unterwegs zur Studienberatung mischt Goethe unter das feiernde Volk auch zwei Abenteuer suchende Schüler. Es handelt sich um zwei muntere Bur-schen vor der Wahl, welche Art von weiblichem Anschluß sie für den Feiertag suchen sollen (V. 828ff.): handfeste Dienstmädchen oder höhere Töchter? Hier, im Trubel vor dem Stadttor ist beides verfügbar.

Der resolutere der beiden zieht die erste Möglichkeit vor, V. 842 (Dienstmädchen):

Herr Bruder, nein! Ich bin nicht gern geniert.
Geschwind! Daß wir das Wildpret nicht verlieren.
Die Hand, die Samstags ihren Besen führt,
Wird Sonntags dich am besten karessieren.

Mit Schülern sind natürlich, nach älterem Sprachgebrauch, Studenten gemeint. Wie die Sache ausgeht, bleibt offen. Goethe wendet eine Art Schlaglichtbeschreibung an.

Unsere Verben sind *genieren* und *karessieren*.⁴

genieren kommt zwar vom französischen (*se*) *gêner* im 18. Jh., hat aber keinen lateinischen Hintergrund. Voraus geht letztlich wahrscheinlich ein Verbum aus dem Alt-Niederfränkischen, somit Germanischen.

Dagegen kommt *karessieren*, liebkosen, voll aus der Latinität über französisch *caresser*, italienisch *carezzare*, letztlich von *carus* über eine wahrscheinliche lateinische Zwischenform *caritiare*.

Im Vers hat Goethe den simplen Reimbezug der beiden -ieren-Verben, wie wir ihn von V. 522ff. kennen, vermieden; der Versbau ist künstlicher. Mit *geniert* führt zunächst eine finite Form des -ieren-Verbuns die Reimgruppe an und findet Entsprechung im Verbum *führt* im übernächsten Vers. So entsteht eine Verschränkung, wobei der Mittelvers 843 immerhin mit einer Art Halb reim zu 842 steht (*verlieren* zu *geniert*), aber mit der Hauptfunktion des Reimworts *verlieren* in abermaliger Verschränkung das Reimwort *karessieren* klanglich vorbereitet.

Des Teufels Studienberatung

Zu den Kabinettstücken von Faust, I. Teil, gehört die Studienberatung, die Mephisto, kostümiert als Hochschullehrer Dr. Faustus, abhält. Hier tritt die humorig-parodistische Eig-

⁴ Auch bei der Verwendung von Anführungszeichen, Kursivdruck und Verwandtem wurde nicht mit letzter Konsequenz verfahren, wofür der hochbetagte (und auch elektronischer Hilfe unkundig überlebende) Autor die Verantwortung trägt.

nung der verbalen -ieren-Formeln besonders heraus. Eine Universitäts-Karikatur. Im Vergleich zu anderen Faust-Dichtungen fällt Goethes Mephisto durch seinen gar nicht so teuflischen Umgang, durch Verbindlichkeit und auch Humor bekanntlich aus dem Rahmen. Modell für den Teufel war ja Goethes älterer und nur etwas sarkastischer Freund Merck aus Darmstadt. So gibt es kein Problem, wenn Mephisto als akademischer Lehrer Faustus agiert, dabei auch einmal kameradschaftlich Partei des Studienanfängers nimmt, professorale Studentenwerbung auch auf Kosten der Kollegen betreibt, zwischendurch aber das akademische Regelwerk mit Nachdruck vertritt. Einiges wird Goethe als Studienanfänger in Leipzig vielleicht wortgetreu erlebt haben.

Der Schüler ist in der Verwirrung der ersten Tage an der Uni. Er hat noch keine Fakultät im Blick, macht sich aber schon Sorgen, ob hier an sommerlichen Feiertagen überhaupt noch einige Freiheit geboten sein wird. Mephisto rät ihm pädagogisch:

1908 Gebrauchte Zeit, sie geht so schnell von hinnen,
Doch Ordnung lehrt euch Zeit gewinnen.
Mein theurer Freund, ich rath' euch drum
Zuerst Collegium Logicum.
Da wird der Geist euch wohl dressirt,
In spanische Stiefeln eingeschnürt,

Dressieren ist das interessante Verbum (zugleich als Endreimträger). Das Wort geht letztlich zurück auf volkslateinisch *directiare* (lat. *directus*). In der Form *treisiert* schon 1555 belegt, ist es aber über französischen Umweg zustande gekommen: Mittel- (wie neu-) französisch *dresser* nach altfranzösisch *drecier*. – Verbreitet wird das Verb bei uns erst im 18. Jh. über die Jägersprache, von der es ironisch alsbald auf Menschen- und Schülerdressur angewandt wird. Goethes Verwendung ist also modisch.

Auf *dressirt* reimt sich das nachfolgende rein deutsche *ingeschnürt*, was zur Eindeutigung des Reimpartners beiträgt. Reimende Dichtung leistet hier mehr als Prosa.

Kaum hat Mephistos Beratung dem Schüler das Studium als Ordnungshilfe empfohlen, so beginnt er sacht darüber zu spotten und eher im Studentenjargon direkt sich zu ergehen. So erläutert er den Zweck des Logikstudiums und der spanischen Stiefel wie folgt:

1914 Daß er bedächtiger so fortan
Hinschleiche die Gedankenbahn,
Und nicht etwa, die Kreuz und Quer,
Irrlichtelire hin und her.

Das Schlußverbum *irrllichteliren* ist wie ein kleines Feuerwerk. Man merkt Goethe den Spaß an, den die Erinnerung an eigene studentische Sprachexperimente ihm bringt. Und auch, wie die Zeit von Sturm und Drang die teils leise, teils kräftige Komik der -ieren-Lehnverben empfand; *irrllichteli(e)ren* erinnert an Formen wie *stolzieren*, *hofieren*, *halbieren*, wie sie schon früh sprachironisch den echten -ieren-Lehnwörtern nachgebildet wurden. Die eurolateinische Verbindung wird auf das Deutsche rückübertragen. – Der Begriff *Irrlicht* ist seit dem 17. Jh. für Sumpfgasflämmchen bekannt.

Zurück zu Mephistos Studienberatung, wo ich weitere -ieren-Fälle wenigstens erwähnen möchte. Da ist V. 1944/45 die Reimpaarung *reduciren* und *classificiren* zu nennen.

Am Ende (V. 1946ff.) fühlt sich der Schüler durch die Probleme der Fakultäten-Wahl (wobei auch das Jura-Studium, Goethes eigenes Fach, zur Sprache kommt) derart beengt und

verschreckt, daß er bekennt

1982 Fast möcht ich nun Theologie studiren

und damit das wohl gebräuchlichste -ieren-Wort aus dem 15. Jh. benutzt, (direkt von *studere* abgeleitet).

Mephisto aber kommt einer Theologie-Entscheidung natürlich zuvor und warnt V. 1983 mit einem Vers vor dem verborgnen Gift in dieser Fachrichtung, der sich auf *studiren* reimt:

Ich wünschte nicht, euch irre zu führen,
Was diese Wissenschaft betrifft ...

So bleibt denn am Ende nur noch die Medizin, wo Mephisto denn auch ein wenig mehr von seinem wahren Wesen herauslassen kann mit seinen hintergründigen Ratschlägen für ärztliche Betreuung der Kundschaft, die diese Passage berühmt gemacht haben:

2023 Besonders lernt die Weiber führen;
Es ist ihr ewig Weh und Ach
So tausendfach
Aus Einem Punkte zu curiren,
Und wenn ihr halbweg ehrbar thut,
Dann habt ihr sie all' unter'm Hut.

Das ist die Einleitung. Es folgen die bekannten Details, die den Mephisto als freudianischen Wegbereiter erweisen, von zärtlicher Pulskontrolle bis zum schlaun Griff um die Hüfte der Patientin. Fast erwartungsgemäß darf auch hier eine -ieren-Paarung nicht fehlen: Dem Hauptbegriff *curiren* (2026) geht das als deutsches Reimwort schon bewährte *führen* (2023) voraus. *curiren* selbst stammt aus dem 16. Jh. als direkte Ableitung von lat. *curare*.

Noch einmal Faust I – Gretchens Bruder Valentin

Faust und Mephisto sind auf Liebespfaden unterwegs. Bei Gretchens Fenster ist ein Ständchen mit Gitarre geplant. Auf der Gasse begegnet ihnen Gretchens Bruder Valentin, der gleich den richtigen Verdacht hegt und die beiden grimmig empfängt. Es kommt zu einem Gefecht. Nachdem er dem Mephisto die Gitarre zerschlagen hat, verkündet Valentin (V. 3703): Nun soll es an ein Schädelspalten. Als geübter Berufssoldat zweifelt er nicht, mit den beiden eleganten Zivilisten, standesgemäß bewaffneten Akademikern, kurzen Prozess machen zu können.

Aber es kommt anders. Mephisto, in der Rolle des erfahrenen älteren Freundes, der den Schützling in das reale Leben einschulen möchte, ermuntert den zögernden Faust:

3704 Herr Doctor, nicht gewichen! Frisch!
Hart an mich an, wie ich euch führe.
Heraus mit eurem Flederwisch!
Nur zugestoßen! Ich parire.

parire ist unser Verbum. *pari(e)ren* gibt es im Deutschen bekanntlich zweifach: Einmal von lat. *parēre* (gehorschen) und einmal von *parare* (bereiten). Goethe meint das zweite

parieren, das im 15. Jh. als Fachwort der Fechtersprache (in italienisch *parare* und französisch *parer*) europaweit sich durchsetzt. Der Sinn ist die rechte Reaktion auf Hieb oder Stoß mit der blanken Waffe: sozusagen die richtige Zubereitung (*parare*) der Handlungskette des Fechtens. Das Wort gelangte auch bei uns rasch in die Umgangssprache.

Mephisto ermuntert also Faust, unbekümmert um die Deckung, (die er selbst garantieren wolle) zuzustoßen: „Ich *parire!*“ erklärt er. Valentin aber greift Mephistos Bemerkung auf. „*Parire den!*“ ruft er zuversichtlich (3708) und stößt zu. „Warum denn nicht?“ entgegnet Mephisto, indem er souverän abwehrt. „Auch den“ setzt Valentin nach, in der Meinung, diesmal sei der Treffer unabwehrbar. Aber „Gewiß“ entgegnet Mephisto spöttisch und entlockt Valentin die ahnungsvolle Bemerkung „Ich glaub’ der Teufel ficht“, während ihm die Hand bereits erlahmt (3710). Mephisto aber signalisiert Faust das entscheidende „Stoß’ zu!“ und läßt ihn zum Mörder von Gretchens Bruder werden.

Wie erwähnt, trägt in der Dichtung der Reim dazu bei, fachliche Lehnwörter für die Umgangssprache verträglicher zu machen. Zu den raren deutschen Reimpartnern gehört abermals *führen*, das in der Form *führe* (3705) das *parire* (3707) klanglich vorbereitet. Ähnlich V. 3553f. *Spazieren – Führen*. Goethe hat das begrenzte deutsche Reimangebot zu den -ieren Formen allenthalben fleißig genutzt.

Goethes Briefe, Tagebücher, Verwaltungstexte, theoretische Prosa

Während die -ieren-Verben im Faust, I. Teil, in vorwiegend munteren Textstellen und bei Mephisto auftreten (was sich im II. Teil gelegentlich fortsetzt), entwickeln sich jenseits der Poesie ganz andere Verwendungsformen. Goethe wurde als studierter Jurist ja auch Politiker, Regierungsmitglied und Verwaltungsfachmann, Theaterleiter, Bergwerksdirektor und hat sich nebenbei nicht allein als Literaturtheoretiker sondern ebenso als Naturwissenschaftler verstanden.

Und sein Alltag, begleitet von Schreibern und Sekretären, war durch ein beachtliches Pensum an Amts- und Privatkorrespondenz- und Tagebuchdiktaten gekennzeichnet. Und da lernen wir, jenseits von mephistophelischem Humor, eine ganz andersartige Verwendungswelt von Fachwörtern mit -ieren-Suffix kennen. Im schriftlichen und amtlichen Alltagsbetrieb hatten sich Sprachgewohnheiten herausgebildet, deren sich Goethe ähnlich unreflektiert bedient wie wir heute: sei es aus Tradition oder Modernismus angesichts der bedrängenden elektronischen Medienwelt. Und viele der Hauptverben endeten damals wie heute auf -iren bzw. -ieren.

Da wurden bei Goethe im Tagebuch die Briefe *conzipirt* und *mundirt*, die Jahrgänge *schematisirt* und *absolvirt*, Quittungen *autorisiert*, Sachverhalte *referirt*, aus Dramen *rezitirt* und dazwischen auch zur Entspannung zum Weimarer Schießhause *spazirt*.

Weiter wurde der Taucher *deklamirt*, der Tasso *recapitulirt*, Biographisches *revidirt*, Gemälde *producirt*, Belegexemplare *completirt*, über ein Porträt *disputirt*, ein Lied wurde *componirt*, Briefe *dictirt*, einiges *copirt*, Akten wurden *studirt* und *ajustirt*, Umriss *lithographirt*, mit Schultz *conferirt*, Diktiertes *corrigirt*, manches *redigirt* und *expedirt*, Inhaltsverzeichnis *completirt*.

-ieren-Verben in anspruchsvollerer Verwendung bei Goethe – Neptun gegen Vulcanus

Goethe hat sich, wie erwähnt, mehr und mehr auch als Naturwissenschaftler verstanden. Erinnerung sei an seine Farbenlehre, seine osteologischen Entdeckungen, seine Pflanzenkunde und die Geologie. Und er wollte ernst genommen sein, wollte von der Fachwelt nicht etwa

nur als Dilettant wahrgenommen werden. Bekannt sind auch seine Gesteinsforschung und mineralogische Sammeltätigkeit.

Es gab zu seiner Zeit zwei Basistheorien über die Herkunft der Gesteinswelt, die man sich einheitlich dachte: die vulcanische und die neptunische Entstehungslehre. Die letztere wurde vor allem von Abraham Gottlob Werner (gest. 1817) vertreten; und sie war es, der Goethe leidenschaftlich anhing. Alles Gestein als Sediment aus dem Meer (Werner)? – Oder alles vulcanisch aus dem Erdinneren? So der große Streit.

Neuerdings hatte Alexander von Humboldt von seinen Forschungsreisen die Erkenntnis mitgebracht vom eindeutig vulcanischen Ursprung der wichtigeren Gesteinsarten, besonders Basalt, und hatte liebenswürdig die Veröffentlichung auch noch Goethe gewidmet, der davon tief in Depression verfiel.

Wie sehr ihm dieser Disput – Feuer oder Wasser? – zu schaffen gemacht hat, das beweist ein höchst eigentümlicher Gebrauch des Verbums *revidieren*, den ich einem Goethezitat von Sigrid Damm entnehme. Zitat: „Schon einige Jahre such ich meine geognostischen Studien zu revidieren“ – soviel Goethe wörtlich – um sie nämlich der sich neu verbreitenden Feuer-Lehre angleichen zu können. Hier entnimmt Goethe der Bedeutungsbreite von *revidieren* einen doppelten Sinn. Einmal vermittelt es die Aussage, daß Goethe einschwenken und im Sinn der Feuer-Theorie umdenken wolle. Aber will er wirklich?

Andererseits enthält es nämlich den Vorbehalt, daß Goethe gerade noch nicht endgültig entschieden habe, daß er gerade die Entscheidungsprüfung noch einmal vornehmen müsse. Denn er verwendet das -ieren-Verbum wohlüberlegt und anspruchsvoll als Diplomat in eigener Sache. Geschickt versteht er die Bedeutungs-Antinomie im Verbum einzusetzen, um eine Entscheidung vorzutäuschen, die er noch nicht getroffen hat und wohl auch nicht zu treffen gedenkt. Denn *revidieren* bedeutet nicht allein *berichtigen*, wie die Erwartung suggeriert, sondern zunächst einmal schlicht *nochmals bedenken*. Goethe gibt also eine eher unverbindliche Auskunft, die strenggenommen auch das Gegenteil von *revidieren* (qua korrigieren) meinen kann.⁵

Über allen Gipfeln – ein ähnliches Taktieren von Goethe im Dichtungsbereich

Zu diesem Fall, daß Goethe aus einer geistigen Notlage heraus diplomatisch und doppelt-sinnig formuliert und sich dabei eines -ieren-Verbums bedient, ist mir bei S. Damms Zitaten noch eine Parallele begegnet. Sie kennen vielleicht die Geschichte vom Kickelhahn, dem Hausberg von Ilmenau am Thüringerwald. Dort gab es eine primitive Jagdhütte aus Brettern, wo Goethe sich von Weimar aus und als Bergwerksdirektor gern aufhielt. Und wo er sein wohl berühmtestes lyrisches Kurzgedicht verfasst hatte: Über allen Gipfeln ist Ruh. Verfasst und mit Bleistift an die Holzwand geschrieben hatte Goethe selbst die paar Zeilen in jungen Tagen Anfang September 1783, drei Jahre vor der Italienreise.

Fast fünfzig Jahre später, am 27. August 1831, hat Goethe wieder einmal den Kickelhahn besucht, in Begleitung, und am Abend in sein Tagebuch Folgendes eingetragen: „Die alte

⁵ Goethes taktisch verwendete Ambiguität ist in verblüffender Entsprechung zu einer Doppelsinn-Technik in der augusteischen Literatur (bes. Horaz), die ich in früheren Aufsätzen studieren konnte. Bei einer Lektüre von schwierigen Goethe-Zitaten in Sigrid Damm's Buch "Goethes letzte Reise" (Insel Taschenbuch, Frankfurt 2009, S. 159 und 141) ist mir diese Entsprechung aufgefallen. Ob sich der Usus bei Goethe auf -ieren-Verben beschränkt, wäre zu überprüfen. Vgl. W. Wimmel, Sprachliche Ambiguität bei Horaz, Abh. der Marburger Gelehrten Gesellschaft Nr. 24, Wilh. Fink Verlag, München 1994.

Inschrift ward rekognosziert: Über allen Gipfeln ist Ruh p.p. Den 7. September 1783“.

Goethe hat also seinen Bleistift-Text von 1783 tatsächlich wieder vorgefunden und gelesen. Warum benutzt er für den schlichten Vorgang das anspruchsvolle halb-militärische Verbum *rekognoszieren*? Goethe fühlte sich, wie ich meine, auch hier in einer Zwangslage. Genau wie sonst Details in seinem Leben war inzwischen auch die Hütte am Kickelhahn samt der unscheinbaren Inschrift zu einer öffentlichen Angelegenheit geworden, welche Besucher von jeder Art und Gattung anzog.

Der genaue Wortlaut des Erfolgs-Gedichtchens war mehr und mehr umstritten. Die Schrift war verblasst, unberufene Korrektoren werden sich betätigt, andere die Änderungen rückgängig gemacht, noch andere die Lesbarkeit nach Gutdünken aufgemöbelt oder beeinträchtigt, vielleicht auch Witzbolde sich eingeschaltet haben. Peinlichkeit erschien programmiert. Und Goethe war ja nicht allein am Ort.⁶

Seine Reaktion auf den Befund würde – so oder so – an die Öffentlichkeit, vielleicht in die Literaturgeschichte kommen. So zog er sich im Tagebuch diplomatisch aus der Affäre – mit Hilfe des Verbuns *rekognoszieren*! Das konnte einerseits bedeuten: er habe die Inschrift wiedererkannt und für richtig anerkannt. Es konnte aber auch schlicht besagen: er habe sie kritisch untersucht, und damit basta! Kein Kommentar. Das wäre die negative Möglichkeit. Jedenfalls will Goethe in beiden Fällen, dem *Revidieren* der neptunischen Gesteinstheorie und dem *Rekognoszieren* auf dem Kickelhahn, eine ihm selbst peinliche Nichtentscheidung vertuschen bzw. einen möglicherweise enttäuschenden Befund auf sich beruhen lassen.

Das Verbum *rekognoszieren* ist im 16. Jh. aus dem Lateinischen direkt übernommen worden, zunächst in der Bedeutung *wiederholt überprüfen* (*recognoscere*).

Todesthema und verbale Ambivalenz

Die beiden Fälle sprachlicher Ambivalenz verraten eine gewisse Leichtigkeit und Verbindlichkeit, wie sie dem diplomatischen Anliegen zusteht. Es ist aber vom späten Goethe gleichfalls bezeugt, daß er auch menschliche Grundfragen der ernstesten Art sozusagen in die Zuständigkeit der -ieren-Verben verweisen mochte. Und daß er hierbei zu Experimenten bereit war.

Im Jahr 1826 hat er sich einigermaßen verrätselt zum Todesproblem geäußert, sichtlich in gesprächsweiser Improvisation:

Den Tod aber statuiere ich nicht.

Das Wort *statuieren* kann hier zweierlei bedeuten: Einmal: ‚Den Tod aber behaupte ich nicht‘ oder aber, eher umgekehrt: ‚Den Tod nehme ich nicht hin‘ im Sinn von: ‚lasse ich nicht gelten‘.

Daß Goethe diese zweite Bedeutung, die man als die impertinentere auffassen kann, nicht ausschließen wollte, ist ebenso verständlich wie das Empfinden, daß er sich damit der Grenze des Zumutbaren näherte. Das verrät der spontan aufwendige Zusammenhang, durch welchen das Verbum *statuieren* gleichsam zu einem mehrstufigen Probe-Auftritt veranlasst wird.⁷

⁶ Sein Freund, Begleiter und voraussehbarer Berichterstatter war Rentamtman Mahr aus Ilmenau.

⁷ Zu dem vieldiskutierten Zitat sei verwiesen auf Albrecht Schöne, *Schillers Schädel* (3. Aufl. 2005), C.H. Beck/München, S. 7f; 82, sowie Rüdiger Safranski, *Goethe und Schiller*, C. Hanser/München 2009, S. 83; 326 mit Hinweis auf Biedermann, *Goethe III/2*, S. 289.

In Weimar war ein Bild des romantischen Malers Karl Friedrich Lessing eingetroffen (Winterlandschaft, Mönche, die einen Sarg in den Hof einer beschneiten Klosterruine tragen). Goethe formuliert sein Unbehagen im Freundeskreis unter dem Motto ‚lauter Negationen des Lebens!‘ Und erläutert dann der Reihe nach (verkürzt): ‚Den Winter statuier ich nicht... Mönche statuier ich nicht... Klöster statuier ich nicht‘. Worauf dann vierens der obige Wortlaut von der Nicht-Statuierung des Todes folgt.

Man wird annehmen dürfen, daß das mehrmalige Auftreten des problematischen Verbums, das auf eine Pointe hinzielt, mit der Polarität eben dieses Verbums zu tun hat.

Wer Gedankliches durch Reihung ausdrücken möchte, hat dabei meist zwei Motive:

- I) Eingemeindung: Die aufgereihten Elemente sollen als gleichartig erfasst werden oder erscheinen.
- II) Die reihende Fortsetzung wird nicht selten zur Fortsteigerung der Elemente, die auch in Gestalt einer Schlußpointierung auftreten kann.

Letztere ist hier bei Goethe der ins Abstrakte gesteigerte Todesgedanke mit seiner auffallenden Ambiguität hinsichtlich des Nicht-Statuierens des Todes. Das Brüske dieser Doppeldeutigkeit des Todes hat Goethe instinktiv vorweg abzumildern gesucht durch die Eingemeindungswirkung der Reihung. Oder konkret: durch den Vorauslauf der drei aufgereihten Objekte des Nicht-Statuierens (Winter – Mönche – Klöster), die das Todesmotiv eher umspielen und nicht etwa am Ende eine besondere Grundsätzlichkeit erwarten lassen.

Barockzeit / Gryphius

Von der beträchtlichen Vorgeschichte der -ieren-Verben vor Goethe ist die Barockzeit von besonderem Interesse. Ich denke dabei an die sprachliche Turbulenz und Verwilderung des Dreißigjährigen Krieges und die europaweite Herkunft der Akteure und Sprachen. Als Autor verdient neben Andreas Gryphius oder Martin Opitz auch ein Militär Beachtung, Wallenstein selbst.

Zunächst eine Gryphius-Stelle aus dem Scherzdrama *Horribilicribrifax*, mit dem Thema des *Miles gloriosus*. Das Stück ist voller Sprachspielereien mit Griechisch, Latein, Italienisch, Spanisch, Französisch u.s.w. Da wird im zweiten Akt, 7. Aufzug, ein mysteriöser Briefftext verlesen mit folgendem Eingang:

Si vales, bene est, ego autem *non valeo*, das heißt, ich aegrotiere, melancholisiere, dekumbiere, languiere...

Der Briefschreiber bedient sich also des geläufigen Briefanfangs der Römer: „Wenn Dir’s gut geht, fein!“ – dreht die Fortsetzung aber um zu *non valeo*, weil es ihm selbst allzu übel geht, um zu beschönigen. Das ganze Elend aber, wie schlecht es ihm tatsächlich geht, das erläutert er nun mit einer Gruppe von leidbezogenen -ieren-Vokabeln, bei denen der Dichter witzigerweise voraussetzt, daß sie von deutschen Nichtlateinern sofort verstanden werden. Und wenn nicht, dann wirkt die Häufung und Exotik der Aufzählung. Die reimartige Kombination von -ieren-Verben als komisches Mittel ist also dem Barock schon vertraut. Es fällt auf, daß keines der vier Verben der Gryphiusgruppe sich auf Dauer gehalten hat, maniriert und etwas geziert, wie sie erscheinen.

aegrotieren stammt vom lateinischen *aegrotare* direkt ab – spätestens wohl aus dem Schulbetrieb des 16. Jh.

Die lateinische Form *melancholicus* (für griechisch *μελαγχολικός*, schwarzgallig) gibt es schon im 14. Jh.

decumbieren kommt direkt von lateinisch *decumbere* sich niederlegen.

languieren von lateinisch *languēre*, möglicherweise mit Seiteneinwirkung von ital. *languente* matt, abgespannt.

Mit seiner medizinisch-biologischen Verbengruppe könnte Gryphius zu den Mit-Anregern der wissenschaftlichen -ieren-Gruppe zur Herstellung des ‚homunculus‘, in Goethes Faust, Teil II, 6850ff. und ihrer besonderen Komik gehören.

Barockzeit / Wallenstein

Wie sich eine Art von Fachsprachen-Popularität, etwa von Medizin und Pharmazie ausgehend, verbreitet (ähnlich wie bei Jurisprudenz und Verwaltung), läßt sich Verwandtes im 16. und 17. Jh. bei der Militär- und Kommandosprache beobachten. Einen eigenen Ton hat dabei vorbildhaft Wallenstein selbst entwickelt, der kaiserliche Generalissimus im Dreißigjährigen Krieg. Bei ihm haben, seltsam genug, die sonst eher betulichen -ieren-Verben etwas von bedrohlicher Schärfe angenommen.

Golo Mann hat in seinem Bildband zum Wallenstein (S. 76f.) einen Alarmbrief in farbiger Fotokopie abgebildet: Wallenstein an seinen untergebenen Feldmarschall v. Pappenheim, der mit seinen Kürassieren am Vorabend der Schlacht von Lützen noch weit entfernt ist. Der Text wörtlich:

Der Feindt marschirt hereinwarths der Herr lasse alles stehen und liegen undt incaminiere sich herzu mit allem Volck und stücken auf das er morgen frue bey uns sich befünden kann.⁸

Die Schlacht brachte für Wallenstein keinen Sieg. Nur Gustav Adolfs Tod hat die Lage zu Ungunsten der Schweden verändert. Für den Marschall Pappenheim bedeutete der Briefbefehl aber gleichfalls den Heldentod. Man fand das Schreiben blutdurchtränkt bei seiner Leiche. Die beiden -ieren-Verben von Wallensteins Befehlssprache, *marschieren* und *incaminieren*, haben allerdings nur sekundär mit der Latinität zu tun.

Wallensteins Befehlston hat weithin Eindruck gemacht, und meist standen ihm passende -ieren-Verben zur Verfügung. Eine lakonische Drohung gegenüber einem Offizier, dessen Leute geraubt und geplündert hatten, wörtlich:

Der Herr remediers, oder Ich will's remedieren!
(Golo Mann Bd. II 798)

Oder an einen säumigen Obersten, wie immer in der 3. Person:

Will der Herr seiner Promotion weiter in Ihrer Majestät Diensten gewärtig sein, so sehe er gute Disziplin zu halten, die Companien zu complieren und NB wohl zu armieren. Alsdann hat Er sich von mir gewiß aller Freundschaft und Gutes zu versehen.
(Golo Mann Bd. II 798)

⁸ Golo Mann & R. Bliggenstorfer, Wallenstein, Bilder zu seinem Leben, Weltbild Verlag, Augsburg 1990, S. 76f. – Blutbrief Pappenheims: Heeresgeschichtliches Museum Wien. Die weiteren Zitate entstammen Golo Manns dreibändiger Wallenstein-Biographie, Fischer Taschenbuch-Verlag, Frankfurt 1974.

remedieren geht direkt auf lat. *remediare*, heilen, zurück, *complieren*, das über afrz. und prov. *complir* auf lat. *complere* zurückverweist und nfrz. nur im Kompositum *accomplir* weiterlebt.

armieren ist im 16. Jh. entlehnt vom frz. Verbum *armer* nach lat. *armare*.

Wallensteins Mentalität

Wallensteins Sprache hat den Zeitgeist beeinflusst, wie beispielsweise auch seine Nachrufe verraten. Nach seiner Ermordung kursierte in Deutschland folgendes Epigramm:

Hier liegt und fault mit Haut und Bein
Der grosse Kriegsfürst Wallenstein.
Durch Sterngucken und lang Tractieren
Tat er viel Land und Leut verlieren.
Gar zart war ihm sein böhmisch Hirn
Konnt nicht leiden der Sporen Klirr.
Hahnen, Hennen, Hund er bandisiert
Allerorten, wo er logiert.

(Golo Mann, Bd. III, 1142)

Gleich drei -ieren-Fälle enthält dieser boshafte Nachruf, der das nervös empfindliche Gehör Wallensteins zum Thema hat, die ihrerseits schon populäre Paradoxie im Charakter des Kriegshelden.

Zu den Verben:

tractieren ist aus dem 15. Jh. überliefert nach *Tractat* (14. Jh.), beides direkt entlehnt aus lat. *tractatus* und *tractare*.

bandisieren entspricht wohl ital. *bandire* (*verbannen, exilieren*, germanischen Ursprungs).

logieren leitet sich von afrz. *logier* her und bedeutet *kurzfristig Unterkunft nehmen*. Herkunft letztlich auch germanisch.

In der Wallenstein-Trilogie von Friedrich Schiller ist übrigens interessant, daß er nicht versucht hat, Wallensteins persönliche -ieren-Vorliebe in den Text einzubringen. Dafür nutzt er die -ieren-Sprache vor allem in „Wallensteins Lager“ ganz locker, um den Ton der Soldaten und des Kriegsvolks zu treffen.

-ieren-Verben mit deutschem Stamm

Wie die alten Formen *hofieren*, *stolzieren* oder *halbieren* zeigen, hat man die -ieren-Suffixe schon sehr früh auch mit deutschen Verbalstämmen verbunden, nachdem sie sich erst einmal eingeführt waren. Ob dabei jeweils humoristische oder ironische Absichten im Spiel waren, ist nicht sicher, aber auch nicht unwahrscheinlich.

Ähnliche Verbindungen sind aus allen -ieren-Epochen belegt und haben auch mundartlich und außerhalb der Schriftsprache eine beachtliche Rolle gespielt.

So hat Emil Öhmann (a.a.O. 266f.) einmal den deutschsprachigen Teil der Schweiz untersucht und eine überraschende Zahl von Belegen erzielt. Einige Beispiele:

güllerieren (Gülle, Jauche verteilen) – *gastieren* (Gäste haben) – *beharrieren* (= beharren) – *prachtieren* (statt stolzieren) – *rumplieren* (= rumpeln) – *poltrieren* (= poltern) – *stolperieren* – *sackisieren* (= einsacken, plündern) – *schibelieren* (in Scheibchen teilen) – *tafelieren* (= ta-

fehn).

Dazu eine Gruppe, die mit hochdeutschen Formen übereinstimmt: *grundieren* – *inhaftieren* – *sinnieren* – *spintisieren*

Öhmann seinerseits steuert (265) aus dem literaturkundlichen Bereich einige Funde bei, wie:

wissenschaftelisieren (nach Grabbe) – *wurmisieren* (Gottfried Keller) – *rundisieren* – *goethisieren* –. Bei Schiller finde ich brieflich *wertherisieren* mit Bezug auf Goethes Werther. – *gottschedisieren*. (Literarischer Sprachgebrauch). Dazu moderne Entsprechung (Frankfurter Rundschau): *pilcherisieren* (Führer).

Noch abenteuerlicher bieten sich aus Vergangenheit und Gegenwart die folgenden Wortblüten vom Rande der -ieren-Bewegung an, die man aber alle auch gedruckt finden kann, wie:

schlaftrinkelieren – *hausfrauisieren* – *klosterbruderisieren* – *geldpflasterieren* – *zollerieren* – *klosterieren* – *sich verdünnisieren* – *sich verlustieren* – *schubladisieren* – *zwangspublizieren* (um noch einen halblateinischen Fall zu bieten). Auch: *buchstabieren* – *schattieren* – *schnabulieren* – *schimpfieren*. Neuerdings ist eine ziemlich makabre Umschreibung aufgetaucht für den Vorgang der Beerdigung, nämlich: jemand *vermadenfraßieren*.

Das satirische Moment überwiegt hier deutlich, obwohl oft auch Komik aus Ungeschicklichkeit mitgerechnet werden muß. Es liegt aber auf der Hand, daß, abgesehen vom humorigen Anteil, die ‚deutschstämmige‘ -ieren-Gruppe durch ihre bloße Existenz eine entscheidende Hilfe darstellt für die innere Akzeptanz und die ‚Eindeutschung‘ der echten Lehnwort-Verben graecolateinischer und romanischer Herkunft. Es ist ein Austausch im Spiel und ein populäres Vergnügen, sich mit angemessener Lateinergebärde an die etwas unheimliche fremde Fachsprachenwelt heranzumachen durch eine listige Verschränkung der Sprachgeister: Die Sympathie mit dem -ieren-Suffix und seiner bereits deutschgetränkten Latinität führt zur spielerischen Verknüpfung auch mit urdeutschen Fachwörtern (was wiederum das Vertrauen in weitere -ieren-Verbindungen mit eurolateinischen Lehnwörtern stärkt).

Vom Barock zur Neuzeit – Wiener Musiktheater

Während den fachsprachlichen -ieren-Verben lateinischer und romanischer Herkunft schon früh, und dann deutlich zur Goethezeit, die Möglichkeit zum erheiternden Gebrauch mitgegeben scheint, entwickelt sich in der Neuzeit vor allem deren Häufung zum eigenständigen komischen Typus. Ein treffendes Beispiel findet sich in der Wiener Operette im Libretto zur Fledermaus von Johann Strauß (1. Aufzug, 6. Auftritt).

Der -ieren-Spott betrifft einen Advokaten, der beruflich versagt hat und sich trotzdem der Kundschaft nun neuerlich andienen will, Dr. Blind! Er spricht zum enttäuschten Kunden:

Wenn Sie nur erst wieder frei,
Prozessieren wir aufs neu,
Und ich werde Ihnen dann
schon zeigen, was ich kann:
Rekurrieren, appellieren, reklamieren,
Revidieren, rezipieren, subvertieren,
Devolvieren, insolvidieren, protestieren,

Liquidieren, exzerpieren, extorquieren,
Arbitrieren, resumieren, exkulpiere,
Inkulpiere, kalkulieren, konzipieren...
Und Sie müssen triumphieren!

Die Kundschaft unterbricht (gekürzt):

Hören Sie auf, es ist genug!
Ob Sie Berge von Papieren
Auch dabei zusammenschmieren,
Doch Sie werden schließlich sich blamieren.
Wenn Sie jetzt nicht retirieren,
Muß ich Sie hinausbugsieren!

Dieser Text entstammt zwar den 1870er Jahren (Autoren Haffner und Genée), aber das Komik-Empfinden und somit die Eindeutschungs-Vertraulichkeit entspricht völlig der modernen Rezeptionsbereitschaft.

Jahrzehnte später hat übrigens Hofmannsthal sich zu einer, wenn auch dezenteren und knapperen, -ieren-Belustigung auf der Bühne anregen lassen. Ich meine sein Libretto zum Rosenkavalier von Richard Strauß (1911). Da geht es um den Wiener Gebildeten-Jargon, der zur Rokokozeit einem neuerlichen Schub von sprachlicher Franco-Mode unterworfen war, was Hofmannsthal genüßlich in Erinnerung ruft: lauter Modefranzösisch lateinischen oder romanischen Ursprungs, wie *antichambrieren*, *retirieren*, *embrassieren*, *charmieren* oder *stipulieren*. Auch Hofmannsthal war ja, wie Goethe, nebenbei studierter Jurist.

Expressionismus – Erich Mühsam

Trotz ihres mitunter banalen Anscheins haben sich die -ieren-Verben nicht selten als dichtungsbestimmender Faktor erwiesen. Das gilt auch für den Expressionismus, eine Kunst-richtung also, deren Beginn noch in Hofmannsthals Zeit fällt. Dazu kamen die besonderen Umstände des Ersten Weltkriegs, dem der nächste -ieren-Autor ausgesetzt war: Erich Mühsam, dessen Anti-Kriegsdichtung mit dem Titel „Kriegslied März 1917“ berühmt wurde. Der Anfang:

Sengen, brennen, schießen, stechen,
Schädel spalten, Rippen brechen,
spionieren, requirieren,
patrouillieren, exerzieren,
fluchen, bluten, hungern, frieren...
So lebt der edle Kriegerstand.

Es fällt dem Leser auf, daß nicht unbedingt die vier -ieren-Verben es sind, die das Entsetzen des Schützengrabens vermitteln. Aber mit aller Deutlichkeit läßt der vorliegende Zusammenhang den gewöhnlichen Humor einer bürokratischen -ieren-Reihung umschlagen in den mörderischen Schauer der Existenz im Graben. Der enthüllt sich einige Verse später, im Wiederhall und Fortschreiten einer ähnlichen Reimgruppe von diesmal unverschlüsselter Realität. Ein Angriff in der ersten naßkalten Morgenfrühe steht bevor:

Aus dem Bett von Lehm und Jauche

zur Attacke auf dem Bauche!
und dann:
Trommelfeuer – Handgranaten –
Wunden – Leichen – Heldentaten –
bravo, tapfere Soldaten!
So lebt der edle Kriegerstand.

Nicht viele Worte. Aber das Unheimliche des Anfangsteils beruht nicht zuletzt darauf, daß das Belustigungsmoment, das gewohntermaßen auf der bürokratischen -ieren-Monotonie beruht, hier umschlägt in etwas Anderes, Gegenteiliges. Daß nämlich eine neue, sarkastische Monotonie das Entsetzliche glaubhaft macht. So sind die -ieren-Verben integriert und in gewissem Sinn poetisch geworden.

Der Autor, Erich Mühsam, hat nach Kriegsende 1919 in der Münchener Räterepublik als linker Schwabinger eine Rolle gespielt, war dann fünf Jahre in Festungshaft, danach bei der ‚Roten Hilfe‘ und hat 1934 im KZ geendet.

Zu *spionieren* vgl. ital. *spione, spiare*, das von einer germanischen Vorstufe zu ‚*spähen*‘ abzustammen scheint (wie etwa althochdeutsch *spehon*).

requirieren direkt von lat. *requirere*.

patrouillieren frz. letztlich ‚*schlamm-patschen*‘. Im 13. Jh. frz. *Patte, Pfote* aus fränkischer Vorstufe.

exerzieren Anfang 17. Jh. direkt von lat. *exercere*.

Im Ganzen bilden -ieren-Lehnwörter einen mächtigen Sektor des umgangssprachlichen Verben-Bestandes. Ihre geläufige und unaufgeregte Neutralität läßt einstige Zweifel und Widerstände hinter sich. Ringsum haben Lehnwörtergruppen zu einem Bündnis der Fächer und Fakultäten zusammengefunden, dessen Umfang die sprachliche Zukunft sichert: Stets unter dem freundlichen und nicht undeutschen Zeichen des -ieren-Suffixes, das die Fachverben von unterschiedlichster Herkunft auf einen Nenner bringt.

Zum Abschluß eine Erinnerung an die deutschen -ieren-Anlässe, mit deren Dreizahl wir die Untersuchung begonnen haben. Dort blieben offen die etwaigen negativen Seiten des Phänomens. Eine besonders nachdrückliche Bewertung stammt von Jacob Grimm, dem Altmeister der deutschen Sprachforschung (geb. 1785), auf dessen Meinung zu -ieren mich Boris Dunsch freundlich aufmerksam macht.⁹

Nach Grimm ist die deutsche Pedanterie der Grund für das monotone Verharren der Fach- und Umgangssprache bei den -ieren-Verben im Fremd- und Lehnwortbereich. Deutsche Pedanterie: ein ungnädiges, aber begreifliches Urteil, das allerdings zu sehr die Entstehungsumstände der -ieren-Formen außer Acht läßt. Dazu eine Überlegung:

Gut tausend Jahre waren vergangen, seit im Deutschen die fremdstämmige Fachwort-Rezeption, vor allem im technischen und intellektuellen Bereich, sich ausbreitete. Das vorwiegende Medium dieser Wissens- und Kulturübertragung war die graecolateinische Sprache selbst als Hoch-, Literatur- und z.T. auch Volkssprache. Es genügte, Latein gelernt zu haben, um auf der Höhe zu sein: Die Deutschen waren nicht übermäßig im Nachteil mit ihrer Lehn- und Fachwortbewirtschaftung.

Das änderte sich grundlegend zwischen dem 12. und 14. Jh. mit dem Schub der romanischen Erweiterung der Latinität. Die Romanen begannen ihre vorwiegend latinogenen Dialekte zu Schriftsprachen, Literatur- und Nationalsprachen zu entwickeln. Das bedeutete aber für ihre germanischen Nachbarn eine beträchtliche Umstellung. Denn für sie galt es

⁹ Jacob Grimm, Selbstbiographie. Ausgew. Schriften, Reden u. Abh. Hrsg. v. U. Wyss, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 1984, S. 125ff; 137.

nun, daß sie ihren wachsenden Fachwörterbedarf nicht mehr bloß aus der gewohnten Latinität zu befriedigen hatten. Vielmehr fanden sie sich zunehmend auch auf deren provenzalische, französische, italienische, spanische usw. Tochttersprachen angewiesen.

Das Aufblühen der ‚Romania‘ brachte den deutschen Stämmen nicht allein Gewinn, sondern auch eine deutliche Komplizierung der Rezeptionsmöglichkeit aus den neuen Zentren. Ihren wurde ein höheres Maß an Elastizität und geistiger Umsetzungsfähigkeit abverlangt, als es bisher im ‚lateinischen Mittelalter‘ der Fall gewesen war. – Was bedeutet das für unser Problem der allzu einheitsfreudigen Verben? Nun, mir scheint, die hier beginnende und von Jacob Grimm gerügte Monotonie der leitenden Formen brachte in gewissem Sinn eine Rettung in der Not. Die Vereinfachungsnorm, die zunehmend fast alle aus Latein und Romania zu übernehmenden Fachausdrücke betraf, war vermutlich eine aus der drohenden Sprachwirrnis geborene Instinktlösung. Ein ruhegewährender Ausgleich. Zugleich eine Modeform, die mit dem mehrsprachig bequemen -ieren-Suffix auf einem verbalen Glücksfall aufbauen konnte.

Es muß tröstlich gewirkt haben, daß die Verfügbarkeit der -ieren-Formen zur rechten Zeit und passend für disparate Verbalstämme der andringenden Fachsprachen-Vielfalt eine Art Sammlung und erste Ordnung gewährleistete. Erstaunlich ist trotzdem die anhaltende Einhelligkeit, mit der das unauffällige Suffix in den folgenden Jahrhunderten sich durchsetzte und eine dominierende Rolle behauptete, was schließlich als Pedanterie erscheinen konnte. Mich dünkt, daß der dem -ieren-Gebrauch innewohnende und jederzeit abrufbare Humor dabei eine ausgleichende Rolle spielt. Das gilt heute wie einst. Ich erinnere an Hape Kerckelings „Schlämmer“ und seine bundesweit beschmunzelte ciceronische Ankündigung „Isch kandidiere“.

Nun zum Abschluss.¹⁰ Die Leitfrage meiner gegenwärtigen Vortragsfolge ist die nach der Verträglichkeit der deutschen Sprache gegenüber dem Integrationsbegehren von ständig mehr eurolateinischen einschließlich angloromanischen Fachausdrücken und Modevokabeln. Ende 2008 ging es dabei um eine beachtenswerte Paarungstechnik moderner deutscher Autoren auf nominalem Hintergrund. Diesmal (2010) ist der Sprachbereich verbal und andersartig. Es geht um eine Berührungslinie von Deutsch und ‚Latinogen‘, die quer durch das verbale Rezeptionsfeld unserer ganzen Sprache verläuft und sichtlich durch kollektiven Instinkt zustande gekommen ist.

Die Stabilität der -ieren-Suffixe leistet, könnte man sagen, eine erträgliche Eingemeindung verbaler Neuankömmlinge in unsere Sprache. Seine deutschen Bestandteile reichen ein wenig bis ins Bodenständige, Treudeutsch-Betuliche. Gleichwohl behauptet sich der Anschein der Internationalität. Im Ganzen bietet sich eine Mixtur, die mit simpler Raffinesse durch die Jahrhunderte den Nimbus der Unvermeidlichkeit erlangt hat und kaum mehr hinterfragt wird. Der Triumph eines Notbehelfs – so ist man versucht anzumerken. Die -ieren-Formen atmen zugleich europagerechte Distinktion und provinzielles Behagen. Einem Hauch von Bildungs-Hochstapelei entspricht ausgleichend etwas wie gelassene Selbstironie des -ieren-Geistes angesichts seiner eher schlichten Erscheinungsweise.

¹⁰ Für lebenswürdige Hilfe hat der Autor Arbogast Schmitt, Rudolf Führer, Ludwig Legge, Malte Kröger und Manfred Rauch zu danken. Für besonders aufwendige Mitarbeit ist er Boris Dunsch und H.W. Nordheider verpflichtet.

Anna Elissa Radke Übersetzung und textkritische Anmerkungen zu Tibull IV,2-12¹¹

Anlass für dieses wissenschafts-propädeutische Forschungsprojekt war die Erschütterung der Verfasserin über die Abtrennung der Appendix Tibulliana von den „echten“ zwei Tibull- Büchern, wie sie in jüngster Zeit in den zweisprachigen Ausgaben bei Reclam¹² und in der Tusculum-Sammlung¹³ praktiziert wurde, was zur Folge haben wird, dass sich kaum noch jemand mit der weniger leicht zugänglichen Appendix Tibulliana beschäftigen wird. Es gab keine gefährliche „Appendizitis“, deretwegen man den „Wurmfortsatz“ hätte weg-operieren müssen!

Es soll daher das Experiment unternommen werden, gleichsam eine „Systemwiederherstellung zu einem früheren Zeitpunkt“ (wie man sie am PC vornimmt) zu versuchen, d.h. den ganzen Forschungsballast der Jahrhunderte seit der frühen Neuzeit über Bord zu werfen und sich einfach den in allen Handschriften unter dem Namen Tibulls in Buch IV überlieferten Texten zuzuwenden auf zwei Wegen:

Zum einen dadurch, dass die Verfasserin die von dem Theologen Rudolf Bultmann entwickelte „existentiale Interpretation“ und „Entmythologisierung“ auf den profanen Tibull-Text anwendet und so die Texte von der Jahrtausende alten Patina befreit und in – für die gelehrten Textverwalter – provozierenden Weise sprachlich heranzoomt an die deutsche Wirklichkeit des Jahres 2012.¹⁴

Diese totale Identifikation mit dem lyrischen Ich des antiken Autors ermöglicht der Verfasserin ein fast mediales Verhältnis zum überlieferten Text, das zwar von der Paul-Maas'schen Textkritik unterstützt und kontrolliert wird, aber oft diese transzendiert, was die Verfasserin schon in zahlreichen Beiträgen zu verblüffenden Heilungen von Textstellen verschiedener Autoren befähigte.¹⁵

Hatte die Verfasserin bei ihrer Horaz-Nachdichtung die damit eng verbundene Textkritik nur im Anhang dieses Buches veröffentlicht, so trennte sie die Textkritik von ihrer Catull-Übersetzung ab und veröffentlichte sie separat in einer wissenschaftlichen Zeitschrift. Und hier soll der Versuch dokumentiert werden, die Übersetzung als die Bedingung der Möglichkeit eines dem Urtext nahen Textes zu verstehen.

Herauszufinden, wie Übersetzung und lateinisches Original zusammenhängen, möchte die Verfasserin der Neugierde von Schülern und Studenten überlassen, die in Latein- Wettbewerben oder Seminar- arbeiten sich mit diesen Texten auseinandersetzen werden, wie es bei „Mein Marburger Horaz“ und „Katulla“ schon vielfach geschehen ist.

Und vielleicht gelingt es dann durch diese neue Sicht auf die Tibull- Texte, die unendlich oft diskutierte Autorenfrage neu zu stellen unter Einbeziehung neuer Kriterien wie „sprachlicher gestus des Autors“, „Grundstimmungen des Autors“ oder „Rhythmik der Verse“, die zwar nicht zu einer endgültigen Entscheidung der Frage führen werden: ist Tibull der Autor einiger oder aller Gedichte im 4.Buch? Wer war Lygdamus, wer Sulpicia, wer Cerinthus? Aber vielleicht werden sich die Hinweise verdichten – die Verfasserin wagt als

¹¹ Dem Tibull-Forscher Walter Wimmel zum 90. Geburtstag gewidmet.

¹² Tibull, Elegische Gedichte, Lateinisch/deutsch 2001

¹³ Tibull, Liebeselegien 2011

¹⁴ Ähnliche Versuche hat die Verf.in mit Horaz und Catull unternommen: Mein Marburger Horaz. 1990. Katulla, Catullübersetzungen ins Deutsche und Weibliche. 1992

¹⁵ Textkritische Beiträge zu Catull: zu Catull c.62,5.6: in Hermes 100,1972, 117ff. aufgenommen in den textkritischen Apparat von Werner Eisenhut, Catulli Veronensis liber, 1983. Hermes 123, 1995, 253-256 Textkritische Anmerkungen zu „Katulla, Catull- Übersetzungen ins Deutsche und Weibliche“ 1992. zu Vergil, E. III,109-110: Rheinisches Museum 116, 1973, 143- 149. Zu Ovid, Met.1,16 innabilis: Zum Hapaxlegomenon „innabilis“ in Rheinisches Museum, 115, 1972, 322- 325. Zu Horaz: im Anhang zu Mein Marburger Horaz, 1990.

Ausblick die noch unbelegte und ungeschützte Vermutung, dass hier der „ganz frühe Tibull“ verborgen ist. Hoffentlich nehmen progressive Philologen diese Impulse auf: Vivant sequentes!

Tibull IV,2

Sulpiyana, eine Demonstrantin mit indonesischen Wurzeln

Das ist die Sulpiyana,
gestiefelt und gespornt,
zur Antikriegs-Demo
gerüstet, am 1. September.
Stielaugen kriegt da der Warlord:
„Auf zum letzten Gefecht, wenn du kannst!
Das erlaubt deine Alte, doch, – Kraftprotz,
pass auf, dass du nicht Sulpis
entwaffnendem Charme noch erliegst!“
Blicke wie Blitze schmeißt sie umher,
wie Zunder brennen da Herzen.
Was sie auch tut, wohin sie auch geht:
Alles perfekt gestylt,
als hätt´ sie im Schlepptau
Modeberater zuhauf.
Offenes Haar – ganz schlicht – steht ihr toll,
doch auch ihre Hochsteck-Abendfrisur
erntet bewunderndes Ah!
Aufreizend wirkt sie in T-Shirt und Jeans,
atemberaubend an ihr: Sicherheitswesten in Weiß!
Wandelbar, wie in Paris präsentiert
auf dem Laufsteg unzählige Outfits ein Model,
wirkt an ihr hinreißend jegliches Teil.
Nur für sie wären Kaschmir- Klamotten gemacht
in den teuersten Farben,
alle Düfte Arabiens sollten für sie
Luxus-Flakons konservieren.
Alle Reporter der Demos
sollten auf sie ihre Kameras richten,
und der Chef-Redakteur
schreibe die Story dazu!
Sulpiyana, das schönste Gesicht
aller Antikriegs-Demos,
durch Tränengasschwaden
zum Friedenslager
gehe sie immer dem Zug
mit ihrer Coolness voran!

Sulpiyana an einen F1-Boliden

Verschone meinen blutjungen Rennfahrer,
wo immer du, F1-Bolide, deine Runden drehst,
ob auf Malaysias nassem Asphalt
oder durch Monacos enge Straßenschluchten,
dass nicht dein Lenkrad seine Rippen quetscht,
heil soll ihn ins Ziel bringen
der Liebes-Airbag!
Doch seine Rennleidenschaft
besetzt ihn total:
Zum Teufel mit F1-Circus und Boxen-Ludern!
Welcher Wahnsinn, welche fixe Idee
hat ihn dazu gebracht, im Kraftraum
seinen zarten Body zu stählen?
Wozu zwängt er sich in das enge
F1-Cockpit,
wo die Schenkel kaum Spielraum haben?
Doch, um dir nah zu sein,
steh ich gern an der Strecke,
zittre, dass die Monteure in der Boxengasse
die Schrauben ganz festziehen
und sekundenschnell
lösen die Kabel zum Start.
Und wenn deine Welt Fan-Tribüne und Werkstatt ist:
Dann sollen ruhig Paparazzi uns knipsen,
wenn wir Liebe machen vor Reifenstapeln
im Kiesbett...
Dann soll der Red Bull vergeblich
den Motor aufheulen lassen:
Du lässt das Freie Training sausen,
nichts turnt dich ab oder bringt dich aus dem Takt.
Doch zwingt dich dein Rennstall-Vertrag
zu Abstinenz vor dem Start,
dann berühre deine Hand
nur Lenkrad und Steuerknüppel.
Will sich aber ein junges Ding
zwischen uns drängen –
soll sie das Feld überrollen!
Besser noch wär es, du überließe
dem alten Ecclestone seine Events!
Komm ganz schnell wieder
in meine Arme!

Tibull IV,10 An Michael Jackson

Kerry:
Hierher, zur kränkelnden Kindfrau

lenk deinen Moonwalk,
androgyn-langhaariger Michael!
Schnell hierher, glaub mir,
es wir dir nicht leid tun,
wenn du in schöner Geste
die magische Hand mit dem Glitzerhandschuh
heilend ausgestreckt hast.
Mach, dass nicht Magersucht noch mehr
ihre bleichen Glieder befällt,
dass nicht ein fahler Teint
sie entstellt!
Und was auch immer Schlimmes bevorsteht
oder welch trauriges Ende wir fürchten:
All das spüle der Rhein
fort in das offene Meer!
Komm, King of Pop, bring mit,
was an Drogen und all deinen Songs
Glieder zum Brakedance verführt!
Sulpiyana:
Spann doch den Jungen nicht auf die Folter,
er bangt um das Leben des Mädchens,
hat schon unzählige Male
Hilferufe an dich gepostet!
Und während er bettelt und fleht
und das Mädchen weiter dahinsiecht,
rüttelt er schon am Podest
seines Idols...
Don't worry, Kerry, „Love“ haucht der King,
tut Liebenden niemals ein Leid an.
Behalt mich lieb,
dann wird dein Mädchen gesund!
Tränen sind jetzt fehl am Platz,
heb sie für später auf,
wenn ein ernsterer Anlaß sie fordert.
Aber jetzt ist sie dein ganz und gar,
bekennt sich in Treue zu dir,
und vergeblich machen sich andere Hoffnung.
Michael, winke uns zu,
du bist für uns doch der Größte,
und mit einer behandschuhten Hand
hast du zwei Menschen geheilt.
Deine noch größ'ere Beliebtheit genieße,
wenn um die Wette wir dann beide
Tickets und Platten erstehn.
Dann verehrt dich sogar
die Schar mißgünst'ger Kollegen,
wünscht, sie hätt' einen Bruchteil nur
vom Pop-Titanen-Genie.

Tibull IV,11 **An einen Chat-Partner**

Deine erste E-Mail, Kerry,
hab ich nach „gespeichert“ verschoben,
und mein Provider registriert
einen neuen User,
und die weibliche online-community
ist scharf auf den süßen Chat-Partner.
Auch ich bin heiß auf dich,
mehr als die andern,
und, wenn wir wechselseitig
die Begierde anfeuern,
dann verbrenne ich lustvoll!
Bei unserm heimlichen Dirty Talk
über Skype, bei unserm wachsamen
Webmaster fleh ich dich an:
Dass Geben und Nehmen
in unserer Liebe
sich immer die Waage halte!
Schon am Morgen, Webmaster, hab Acht
auf unsere Klicks und lenk unser Surfen,
zeig ihm die Seiten, wo er an mich
heftig denken kann!
Doch wenn es ihn vielleicht hinzieht
zu andren Affären,
dann, Herr übers Netz,
blockier ihm die Foren,
und du, neutrale Paartherapeutin,
entweder stärk unsere enge Beziehung
oder mach, dass ich loslassen kann.
Lieber noch wär´s mir, uns würde
ein starkes Treueband halten,
als dass jemals ein Tag
gäb´ unsere Trennung bekannt.
Sicher will der Lover
mit dem geheimen Chat-name
das Gleiche, doch deutet er es nur
verklausuliert an.
Noch geniert er sich, offen zu uns zu stehen.
Was meinst du, Webmaster,
der die Chats kontrolliert:
Gib dein O.K. – ich will verdrängen,
ob ich hineininterpretiere
in sein Schweigen
nur eigene Wünsche....

Tibull IV, 6

An die Schwarze Madonna von Tschenstochau

Gegrüßet seist du, Maria,
lass dich heute umhüllen
von den gewaltigen Weihrauchschwaden,
die aus dem Kesselchen strömen,
geschwenkt von geschulter Hand
der Ministrantin,
vom Geburtstagskind:
frisch gewaschen und gekämmt,
in freudiger Erwartung,
zu knien vor deinem Altar
in festlicher Albe.
Für dich, selige Jungfrau,
hat sie sich schön gemacht,
doch gibt es da noch ein geheimes Motiv
für den Aufwand...
Erhör, Gottesmutter,
das stille Gebet:
dass niemand Liebende trenne,
sondern ein Liebesband
Junge und Mädchen umschlinge.
So hast du's wohlgetan:
Beide sind wie geschaffen,
sich wechselseitig zu ministrieren.
Und wenn auch ein Sittenwächter
aufpasst wie ein Luchs:
Die Liebe selbst will die Messe zelebrieren
in tausend feurigen Zungen.
Erbarm dich, Schwarze Madonna im Kerzenschein,
lass deinen Purpurschleier berühren,
genieße mit uns Brot und Wein.
Und die Ministrantenmutter, übereifrig,
souffliert, was die Tochter beten soll,
doch die spricht im Herzen
ein anderes Gebet:
sie ist in Liebe entbrannt,
wie die Kerzen auf dem Altare
aufflammen lichterloh,
selbst wenn dagegen ein Kraut
wüchse, blieb sie lieber
liebeskrank!
So gefällst du dem Freund!
Und am nächsten Geburtstag,
bitte, Maria, lass diese Liebe,
dann schon gefestigt, bestehn!

Tibull IV,7

Endlich!

Ja, ich bin verliebt,
glücklich verliebt,
endlich!
Und ich schäme mich
dieser Liebe nicht!
Stände vielmehr zu recht
am Pranger des Social Networks,
würde ich sie verleugnen!
Endlich hat meine werbende
Liebesdichtung Erfolg:
Hingerissen vom Zauberwort
sinkt der Adressat
an meine Brust!
Liebestraum
wurde Wirklichkeit!
Soll der doch herumerzählen
„sie schwebt im siebten Himmel“,
der selbst frustriert
als Single lebt.
Ich schreib keine E-Mails mehr,
kündige mein Kommen nicht an
per sms, dass nicht
eine Spyware mitliest
unsere virtuelle Kommunikation.
Ich halt´s mit Luthers
„Pecca fortiter!“
Es widert mich an,
mit Pokerface
Liebe zu verleugnen.
Soll doch alle Welt wissen:
Wir lieben uns
auf Augenhöhe!

Tibull IV,8

Sulpiyana an ihren Onkel Salla

„Gefällt mir nicht“- Button geklickt:
Geburtstagsparty fällt aus!
Kotz, würg!
Muss in der Pampa
ohne Kerry
den Tag rumkriegen.
Was ist cooler
als ein City-Treff?
Oder stehen jetzt Mädchen
eher auf Landschulheim-Romantik

in der Steinmühle an der Lahn?
Onkel Salla, reg dich nicht auf,
übertreib deine Fürsorge nicht!
Hast leider zu oft einen guten Riecher
für unsere Dates gehabt.
Wenn du mich jetzt ins Internat steckst,
bleib ich doch hier
mit jeder Faser meines Seins,
magst du mir auch verweigern
ein selbst bestimmtes Leben.

Tib IV,9
Die Party findet doch statt!

Die ätzende Zwangsverschickung
ist abgesagt!
Du weißt,
wie erleichtert deine Sulpi ist!
Grünes Licht für die Geburtstags-
facebook-Party
im Münchner P1!
Come together!
Wir feiern
in den Geburtstag hinein,
der selbst als Überraschungsgast,
als unverhofftes Geschenk
kommt!

Tibull IV,10
Ein kluger Schachzug

Fast hätte ich mich noch bedankt
für dein hochherziges Angebot,
ich könne mir in unserer Beziehung
ruhig alle Freiheiten nehmen,
du hättest kein Problem damit,
aber es war nur ein kluger Schachzug,
dass ich nicht plötzlich ausraste
und dir peinliche Szenen mache,
wenn du dich –
mehr als um unser heiliges Lager –
kümmerst um das Indio-Mädchen,
das für adidas näht,
mehr als um Sulpiyana, deren Adoptivonkel
zum Jetset gehört.
Doch auch um mich
macht man sich Sorgen,
gibt es doch Freunde,
denen ich am meisten leid täte,

falls ich, wie befürchtet,
auf einen Toyboy
hereinziele.

Tibull IV,11 **Die Bewährungsprobe**

Bleibst du bei mir, Kerry,
hoffend und bangend
an meinem Krankenbett?
Während aller Chemo-Termine,
wenn meine Temperatur
dauerhaft erhöht ist,
mir alles überall wehtut?
Wenn du nicht mit mir zusammen
den Kampf gegen den Krebs aufnimmst,
wozu sollte ich hoffen,
dass die Metastasen verschwinden?
Was hätte ich von einem Sieg
über maligne Rezidive,
wenn du, während ich am Tropf häng,
seelenruhig zum Baumarkt fährst?

Tibull IV,12 **Systemwiederherstellung**

Wie man am Computer
durch Systemwiederherstellung
schädigende Änderungen
behebt, so gäbe ich alles darum,
könnte ich wieder löschen
meine törichtste Jugendsünde,
dich letzte Nacht verlassen zu haben,
fliehend vor dem „Anhauch
des Feuerstiers“ (Wort Thomas Manns).
Glaubst du mir nicht,
soll die Lust dir vergehn,
du mein Lebenslicht,
der du nicht nur einmal,
nein, fast jede Nacht
allzu große Nähe
fliehst –
aus plausiblen Grund,
ohne Reue.

Tibull IV,2 (lateinisch)¹⁶

Sulpicia est tibi culta tuis, Mars magne, kalendis:
Spectatum e caelo, si sapis, ipse veni.
Hoc Venus ignoscet: at tu, violente, caveto,
ne tibi miranti turpiter arma cadant.
5 Illius ex oculis, cum volt exurere divos,
accendit geminas lampadas acer Amor.
Illam, quicquid agit, quoquo vestigia movit,
componit furtim subsequiturque Decor.
Seu soluit crines, fuis decet esse capillis,
10 seu compsit, comptis est veneranda comis.
Urit, seu Tyria voluit procedere palla,
urit, seu nivea candida veste venit.
Talis in aeterno felix Vertumnus Olympo
mille habet ornatus, mille decenter habet.
15 Sola puellarum digna est, cui mollia caris
vellera det sucis bis madefacta Tyros,
possideatque, merit quicquid bene olentibus arvis
cultor odoratae dives Arabs segetis,
et quascumque niger Rubro de litore gemmas
20 proximus Eois colligit Indus aquis.
Hanc vos, Pierides, festis cantate kalendis,
et testudinea Phoebe superbe lyra:
Hoc sollemne sacrum multos **hoc fumet** in annos:
Dignior est **festo** nulla puella **thoro**.

Tibull IV,3 (lateinisch)

Parce meo iuveni, seu quis bona pascua campi
seu colis umbrosi devia montis aper,
nec tibi sit duros acuisse in **pectore** dentes,
incolumem custos hunc mihi servet Amor.
5 Sed procul abducit venandi Delia cura:
O pereant silvae, deficientque canes!
Quis furor est, quae mens, densos indagine colles
claudentem teneras laedere velle manus?
Quidve iuvat furtim latebras intrare ferarum
10 candidaque hamatis crura notare rubis?
Sed tamen, ut tecum liceat, Cerinthe, vagari,
ipsa ego per montes retia torta feram,
ipsa ego velocis quaeram vestigia cervi
et demam celeri ferrea vincla cani.
15 Tunc mihi, tunc placeant silvae, si, lux mea, tecum
arguar ante ipsas comcubuisse plagas:
Tunc veniat licet ad casses, **illaesus** abibit,
ne Veneris cupidae gaudia turbet, aper.

¹⁶ Der Text folgt der 2. Auflage (1971) der Edition von Walter Lenz. Nur an den fettgedruckten Stellen entscheide ich mich für eine andere Lesart, eine Konjektur anderer Herausgeber oder konjiziere selbst.

Nunc sine me sit nulla venus, sed lege Dianae,
20 caste puer, casta retia tange manu,
et quaecumque meo furtim subrepat amanti,
incidat in saevas diripienda feras.
At tu venandi studium concede parenti
et celer in nostros ipse recurre sinus.

Tibull IV,4 (lateinisch)

(*Cerinthus*:) Huc ades et tenerae morbos expelle puellae,
Huc ades, intonsa, Phoebe superbe, coma.
Crede mihi, propera, nec iam te, Phoebe, pigebit
Formosum medicas applicuisse manus.
5 Effice ne macies pallentes occupet artus,
Neu notet informis candida membra color,
Et quodcumque mali est et quicquid triste timemus,
In pelagus rapidis evehat amnis aquis.
Sancte, veni, tecumque feras, quicumque sapes,
10 Quicumque et cantus corpora fessa levant,
(*Sulpicia*:) Neu iuvenem torque, metuit qui fata puellae
Votaque pro domina vix numeranda facit.
Interdum vovet, interdum, quod langueat illa,
Dicit in aeternos aspera verba deos.
15 Pone metum, Cerinthe: deus non laedit amantes.
Tu modo semper ama: salva puella tibi est.
At nunc tota tua est, te solum candida secum
Cogitat, et frustra credula turba sedet.
Phoebe, fave: laus magna tibi tribuetur in uno
20 Corpore servato restituisse duos.
Nil opus est fletu: lacrimis erit aptius uti,
Si quando fuerit tristior illa tibi.
Iam ceber, iam laetus eris, cum debita reddet
Certatim sanctis laetus uterque focis.
25 Tum te felicem dicet pia turba deorum,
Optabunt artes et sibi quisque tuas.

Tibull IV,5 (lateinisch)

Est, qui te, Cerinthe, dies dedit, hic mihi sanctus
Atque inter festos semper habendus erit.
Te nascente novum Parcae cecinere puellis
Servitium et dederant regna superba tibi.
Uror ego ante alias: iuvat hoc, Cerinthe, quod uror,
si tibi de nobis mutuus ignis adest.
Mutuus adsit amor, per te dulcissima furta
Perque tuos oculos per Geniumque rogo.
Mane, Geni, cape tura libens votisque faveto,
si modo, cum de me cogitat, ille calet.
Quodsi forte alios iam nunc suspiret amores,

tum precor infidos, sancte, relinque focos.
Nec tu sis iniusta, Venus: vel serviat aequae
Vinctus uterque tibi, vel mea vincla leva.
Sed potius valida teneamur uterque catena,
nulla queat posthac quam soluisse dies.
Optat idem iuvenis quod nos, sed tectius optat:
Nam pudet haec illum dicere verba palam.
At tu, Natalis, quoniam deus omnia sentis,
Adnue: quid **referet**, clamne palamne roget?

Tibull IV, 6 (lateinisch)

Natalis Iuno, sanctos cape turis acervos,
quos tibi dat tenera docta puella manu.
Lota tibi est hodie, tibi se laetissima compsit,
staret ut ante tuos conspicienda focos.
5 Illa quidem **orandi** causas tibi, diva, relegat,
est tamen, occulte cui placuisse velit.
At tu, sancta, fave, neu quis divellat amantes,
sed iuveni quaeso mutua vincla para.
Sic bene compones: ullae non ille puellae
10 servire aut cuiquam dignior illa viro.
Nec possit cupidus vigilans deprendere custos,
fallendique vias mille ministret **amor**.
Adnue purpureaque veni perlucida palla:
Ter tibi fit libo, ter, dea casta, mero.
15 Praecipit et natae mater studiosa quod optat:
Illa aliud tacita, iam sua, mente rogat.
Uritur, ut celeres urunt altaria flammae,
nec, liceat quamvis, sana fuisse velit.
Sic iuveni grata est: veniet cum proximus annus,
20 hic idem votis iam vetus **assit** amor.

Tibull IV,7(lateinisch)

Tandem venit amor, qualem texisse pudori
quam nudasse alicui sit mihi fama magis.
Exorata meis illum Cytherea Camenis
attulit in nostrum deposuitque sinum.
5 Exsoluit promissa Venus: mea gaudia narret,
dicetur siquis non habuisse **suam**.
Non ego signatis quicquam mandare tabellis,
ne legat id **VENIO** quam meus ante, velim,
sed peccasse iuvat, voltus componere famae
10 taedet: cum digno digna fuisse ferar.

Tibull IV,8 (lateinisch)

Invisus natalis adest, qui rure molesto

et sine Cerintho tristis agendus erit.
Dulcius urbe quid est? an villa sit apta puellae
atque Arretino frigidus amnis agro?
5 Iam, nimium Messalla mei studiose, quiescas,
heu tempestivae, saeve propinque, viae!
Hic animum sensusque meos abducta relinquo,
arbitrio quamvis non sinis esse meo.

Tibull IV,9 (lateinisch)

Scis iter ex animo sublatum triste puellae?
Natali Romae iam licet esse suo.
Omnibus ille dies nobis natalis agatur,
qui nec opinanti nunc tibi forte venit.

Tibull IV,10 (lateinisch)

Gratum est, securus multum quod iam **mihi de te**
Permittis, subito ne male inepta cadam,
si tibi cura **tori** potior pressumque quasillo
Scortum quam Servi filia Sulpicia:
Solliciti sunt pro nobis, quibus illa dolori est,
Ne **credam** ignoto, maxima causa, toro.

Tibull IV,11 (lateinisch)

Estne tibi, Cerinthe, tuae pia cura puellae,
quod mea nunc vexat corpora fessa calor?
A ego non aliter tristes evincere morbos
Optarim, quam te si quoque velle putem.
5 At mihi quid prosit morbos evincere, si tu
nostra potes lento pectore ferre mala?

Tibull IV,12 (lateinisch)

Ne tibi sim, mea lux, aequae iam fervida cura
ac videor paucos ante fuisse dies,
si quicquam tota commisi stulta iuventa,
cuius me fatear paenituisse magis,
5 hesternam quam te solum quod nocte reliqui,
ardorem cupiens dissimulare meum.

Textkritische Anmerkungen zum Corpus Tibullianum, IV,2-12

IV 2,23-24

Hoc sollemne sacrum multos **hoc fumet** in annos:
dignior est **festo** nulla puella **thoro**.

Hermann Tränkle schließt die Worte „haec sumet“ (für hoc fumet) in cruces ein in der Meinung, es handle sich hier um einen „hoffnungslos schwierigen und sicher irgendwie entstellt überlieferten Hexameter,“¹⁷ den er nur vom Sinn des Pentameters her verstehen könne, den er wiederum von den unmittelbar vorausgehenden Versen 21-22 her interpretiert.

Ganz nah war Tränkle schon dem Sinn von V. 23, wenn er kurz erwägt „hoc fumet“ zu lesen, steht sich aber dann selbst im Weg, weil er an der metaphorischen Bedeutung von „sacrum“ festhalten will. Rudolf Helm entscheidet sich für dieses „fumet“, was keine echte Konjunktur ist, weil in allen überlieferten Handschriften das lange s auch als f gelesen werden kann und umgekehrt, so dass irgendwo in der Reihe der Abschreiber oder beim Lesen überlieferter Handschriften eine Verwechslung eingetreten ist. Dass sich gerade R. Helm¹⁸ für das anschauliche Bild des rauchenden Opfers entschieden hat – als einziger der neueren Herausgeber! – ist mir eine Bestätigung meiner eigenen Erfahrung: dass nicht allein die gewissenhafte Anwendung der Paul-Maasschen „Textkritik“ zu Texten führt, die dem Urtext nahe kommen, sondern das Nach- und Mitdichten, das Mitweben am großen Kontext der überlieferten Literatur öffnet den Blick auf das, was der Dichter hat sagen wollen und was durch die Überlieferung vielleicht verdunkelt oder entstellt wurde – unabsichtlich oder auch bewusst.

Während sich andere Herausgeber bei den Worten „haec (hoc) sumet“ in abenteuerlicher Weise verrenken, hat Helm noch das in der ersten Zeile entworfene Bild der Opfer bringenden Sulpicia vor Augen, das in dem „sacrum fumet“ anschaulich entfaltet wird. Doch in V. 24 folgt auch Helm (wie alle modernen Herausgeber), der lectio facillior „choro“ – trotz der Lehre Paul Maas´, dass die lectio difficilior (thoro) vorzuziehen sei, die eigentlich gar nicht „difficilior“ ist, wenn man – wie der antike Autor – umhüllt und getragen wird von der Musik der großen augusteischen Dichter, vor allem Vergils. Dann hört man bei dem Vers 24

Dignior est vestro nulla puella thoro

sofort die Melodie des letzten Verses der 4. Ekloge Vergils (V.63)

Nec deus hunc mensa, dea nec dignata cubili est.

Wie bei Vergil schwingt sich der Dichter des Sulpicia-Lobes im letzten Vers zu einer Art Apotheose auf, die alle vorher genannten Vorzüge Sulpicias zusammenfassen und überhöhen soll: wie der lächelnde Knabe der 4. Ekloge würdig ist, Tisch und Liebeslager mit Göttern zu teilen, so wäre Sulpicia auch – in gleicher Weise wie Venus (vgl. V.3ff) – der Liebe des Gottes Mars würdig. Zu kurzsichtig ist der Blick der Schreiber der überlieferten Handschriften und der meisten modernen Herausgeber gewesen, wenn sie den letzten Vers auf die unmittelbar davor (V. 21-22) genannten Musen und Phoebus Apoll beziehen: über das „vos...cantate“(V. 21) ist wohl in V. 23 ein ursprüngliches „festo“ in „vestro“ geändert, wozu kann ein „thoro“ nicht passte, das dann in das für Musen und Apoll passende „choro“ geändert wurde, was nur in H (Codex Hamburgensis 139) überliefert ist, während alle anderen Handschriften die (meinem Urteil nach) ursprüngliche Lesart „thoro“ bewahrt haben, die ich – zusammen mit der Konjektur der Ausgabe von Cartault¹⁹ – wieder zur Geltung bringen möchte:

V. 24 dignior est festo nulla puella thoro.

Warum ich als Übersetzung für „thoro“ das deutsche Homonym (Friedens-)Lager gewählt habe, für das es im Lateinischen campus und thoros gibt, können emanzipierte Philologinnen sicher leicht verstehen: meine selbst bestimmte Sulpijana definiert sich nicht mehr

¹⁷ H. Tränkle, Appendix Tibulliana, 1990, S. 266

¹⁸ R. Helm, Tibull, Gedichte lateinisch und deutsch. Berlin 1986

¹⁹ A. Cartault, Tibulle et les auteurs du Corpus Tibullianum, Lutetiae 1909)

über einen „Göttergatten“, sondern hat Würde und Ansehen, hat ihre „Coolness“ aus sich selbst heraus!

IV 3,3

Nec tibi sit duros acuisse in pectore dentes

Das nur aus der Scaliger-Edition von 1596 bekannte, inzwischen verloren gegangene fragmentum Cuiacianum (F) hatte “pr(o)elia”, während alle anderen Codices die Lesart “pectore” haben, was ich in den Text aufnehmen möchte – nicht obwohl, sondern weil die grausame Vorstellung, daß der Eber seine Zähne an der (zarten) Brust des Cerinthus “wetzt”, d.h. ihm seine Hauer in die Brust schlägt, die Angst der Sulpicia um die Unversehrtheit ihres Geliebten viel drastischer zum Ausdruck bringt. Das unanschauliche “in proelia acuire” verblaßt dagegen und entspricht nicht der sich alle Schrecken und Schmerzen der Jagd ausmalenden Liebe der Sulpicia.

IV 3,17

Tunc veniat licet ad casses, illaesus abibit

Für den Sinn des Verses ist es zwar irrelevant, ob man in-laesus oder il-laesus liest, aber für die Überlieferung des Textes kann man gerade durch dieses Wort “illesus” (in dieser Schreibung in allen Codices!) etwas über die Schreiber der Handschriften erfahren: während z.B. der Schreiber des Codex Ambrosianus wohl so viel Latein konnte, daß er illesus= illaesus verstand und nicht darin das Demonstrativum “ille” erkannte, so las der Schreiber des Codex Hamburgensis “ille sus” (= jenes Schwein), was dem Sinn nach genau in den Satz paßt: “ille sus abibit”, nur paßt es nicht in den Hexameter! Der Schreiber war also nicht in der Lage, metrische Hexameter zu lesen, – aber er hat nicht mechanisch abgeschrieben, sondern wollte einen inhaltlich stimmigen Text schreiben.

Eine ähnliche Lücke nach “ille” hat Lenz auch im Codex Vat.pal.lat.910 festgestellt, hat aber dann nicht “sus”, sondern “q₃” gelesen, vielleicht hat der Schreiber oder Lenz eine Kürzung falsch aufgelöst, sodaß auch dort in der Vorlage “ille sus” stand.

IV 4: von V. 1-10 spricht Cerinthus, ab V. 11 spricht Sulpicia

IV 4,3-4

Crede mihi, propera, nec iam te, Phoebe, pigebit
formosum medicas applicuisse manus.

V. 3: „nec te iam” oder „nec iam te”?

Lenz entscheidet sich gegen HPQV₅ und nimmt mit A(und anderen) “nec te iam” in den Text auf. Luck erwähnt nicht einmal, daß es da eine Variante gibt, und schreibt “nec te iam”. Ist es nur eine “Geschmacksfrage”, für welche Lesart man sich – bei nahezu gleicher Gewichtung der überlieferten Codices – entscheidet? Das Paul-Maas’sche Kriterium der lectio difficilior reicht hier nicht aus für eine Entscheidung. Ich frage mich zusätzlich noch: Welchem Schreiber ist eher eine bewußte Änderung des Textes zuzutrauen: der Gruppe H u.a. oder der Gruppe A u.a.?

Wie ich schon zu IV,3,17 „ille sus”(H) angemerkt habe, schreibt H zwar nicht mechanisch, aber ohne Metrik-Kenntnisse ab, sodaß ihn die Position des “te” in der thesis des

Hexameters nicht gestört haben wird, während es den Schreiber von A veranlaßt haben kann, das „te“ in die arsis des Hexameters zu setzen.²⁰

V.4 formosum medicas applicuisse manus

Überliefert ist nur „formose“, was als Dativ „formosae“ (= der Schönen) interpretiert wird, obwohl, wie Tränkle anmerkt²¹, manus applicare + dat. nur noch bei Quintilian, decl.mai.1,11 vorkommt. Bei Ovid, met.5,160 heißt es „applicare ad...“

Während sich Tränkle über den bei applicare unerwarteten Dativ wundert, stört mich noch mehr, daß in unmittelbarer Nähe des Wortes „Phoebe“ das Adjektiv formos- nicht auf Phoebus bezogen werden soll, sondern auf das viel entferntere „puellae“(V.1), dabei gehört doch formosus als Epitheton fest zu Apoll (z.B. Tib.II,3,11) und an dieser exponierten Versstelle, am Anfang des Verses, hört man doch sofort Vergils 2. Ekloge, V.1 „Formosum pastor Corydon ardebat Alexin“, wo da „formosum“ zwar nicht auf den jugendlichen Gott Apoll selbst, sondern auf einen göttlich-schönen Jüngling bezogen wird, aber doch auf männliche Schönheit. Dass „formosus“ auch auf weibliche Schönheit bezogen wird, kann hier vernachlässigt werden, denn die Verse 2-3 sind ganz Phoebus Apollo gewidmet, da würde man der Gottheit geradezu die Schönheit rauben, wenn man das „formosum“ einer Sterblichen zuordnen würde. Und das mit „formos-“ angeschlagene Thema der 2.Ekloge muß(!) zu einem „formosum“ ergänzt werden, das verlangt die Kontextualität der augusteischen und kallimacheischen Literatur, in der – zumindest bis in die Zeit des Humanismus hinein – alle Philologen lebten.

Aber wie kann man dann das überlieferte „formose“ erklären? Das ursprüngliche „formosum“, das sich auf „te“(V.3) bezieht, wurde „verbessert“ in den auf „Phoebe“ bezogenen Vokativ, was zwar metrisch nicht möglich ist, aber Schreibern, die ohne Metrikkennisse abschrieben (wie z.B. H) nicht aufgefallen sein wird. Später haben dann metrikkundige Philologen die kurze Silbe -se in -sae „verbessert“, weil sie das -e für eine mittelalterliche Schreibung des -ae hielten und ein dazu gehöriges weibliches Wort in dem – entfernten – puellae fanden, statt es dem näherliegenden „Phoebe“ als Vokativ zuzuordnen.

Mit dem „formosum“ hat der übermächtige Vergil dem Vers seinen archaischen Stempel aufgedrückt und ihm sakrale Würde gegeben.

IV 5, 1-2

Est, qui te, Cerinthe, dies dedit, hic mihi sanctus

Atque inter festos semper habendus erit.

Alle Herausgeber folgen gegen die Mehrzahl der Handschriften mit F (Fragmentum Cuiacianum, das nur aus der Scaliger-Ausgabe von 1596 erschlossen werden kann, wo es V. 1-2 heißt:

Qui mihi te, Cerinthe, dies dedit, hic mihi sanctus

Atque inter festos semper habendus erit.

Dass Tränkle gerade als Beweis für die Ursprünglichkeit der Lesart “Qui mihi,,” auf Hor.c.4,11,15 hinweist, wo es heißt:

Qui dies mensem Veneris marinae/ findet Aprilem

²⁰ Vgl. Tib.IV,13,3 nec iam te praeter (vielleicht ein Hinweis auf den Autor von IV,4?), aber Tib.I, 6, 31 nec te iam .
Zur Autorenfrage später.

²¹ A.a.O. S.273

zeigt wieder einmal die Kurzsichtigkeit vieler gelehrter Textverwalter, die oft das Ganze aus dem Auge verlieren. Denn dieses horazische Geburtstagsgedicht beginnt mit dem gleichen Akkord „Est“ –für mich ein weiterer Beweis für die „musikalische“ – nicht grammatische! – Zitierweise des Autors²², der in dem Klanggeflecht (= Kontext) der römischen Literatur lebt und einzelne Akkorde oder Motive in seine Kompositionen aufnimmt.

Der Beginn des Geburtstagsgedichtes für Cerinthus bedeutet: „Est“ –ich kenne das Horaz-Gedicht für den großen Maecenas und wähle es als „Hintergrundmusik“ zu meiner privaten Ehrung des Geliebten.

IV 5,9

Mane, Geni, cape tura libens votisque faveto

Bei den Diskussionen über das „einhellig überlieferte“ (Tränkle) „mane“ wage ich es, laut zu lachen über die philologischen Verrenkungen und die Blind- und Taubheit für das bunte Gewebe, das vielstimmige Konzert der antiken Literatur! Stellvertretend für diese amusische Textbehandlung zitiere ich Tränkle:²³ „mane Geni“: „Falls das einhellig überlieferte mane auf den Verf. des Zyklus zurückgeht, stellt es den einzigen literarischen Beleg eines schon vor den frühesten Dichtern abgekommenen Adjektivs dar, das uns sonst nur aus der grammatischen Fachliteratur bzw. aus Inschriften²⁴ bekannt ist und mit bonus ungefähr bedeutungsgleich gewesen sein muß: manus, -a, -um (daneben manis, -e, vgl. Manes, mane, immanis. Varro ling.6,4 bemerkt dazu: bonum antique dicebant manum. Schon die italienischen Humanisten haben dafür die Verbesserung magne vorgeschlagen...(es folgen lange Belege zu dieser Konjektur)“.

Und ein Übersetzer sieht in „mane“ gar den Imperativ von manere und übersetzt: „Genius, bleib!“²⁵

Hätten sich die Herausgeber mehr mit Geburtstagsgedichten der römischen Literatur beschäftigt, dann wäre ihnen sofort Properz. III,10,1 eingefallen:

Mirabar, quidnam misissent mane Camenae
Ante meum stantes sole rubente torum.

Natalis nostrae signum misere puellae...

Am frühen Morgen (mane) feiern Musen und Genius das Geburtstagskind, am Morgen wird dem Genius geopfert! Die unübertreffbare Morgenstimmung der properzischen Geburtstagslegie III,10 erinnert an Haydns Schöpfung und den Klang der aufgehenden Sonne, den der Verfasser von Tib.IV,5 in dem Motiv „mane“ anklingen läßt.

IV 6,3

Lota tibi est hodie, tibi se laetissima compsit

Auch in dem zweiten Geburtstagsgedicht des Corpus Tibullianum bildet Prop.III,10 die Hintergrundmusik:

In III,10,13 f. heißt es:

²² Vgl. Tib.IV,2,24; Verg. E. IV,63; E. II,1; E. V, 90

²³ a. a.O. 285

²⁴ Dazu Tränkles Anmerkung: ILS 8743 (Die Duenos-Inschrift en manomeinom; CLE1164,1 di Manes, manes sitis. Da einom unsicher ist, bleibt das Zeugnis der Duenos-Inschrift unsicher. Die Formulierung der kaiserzeitlichen Grabinschrift spiegelt Grammatikerweisheit wider)

²⁵ Keinem Lektor des Heimeran-Verlages ist bei dieser Übersetzung von Wilhelm Willige aufgefallen, dass der Imperativ von manere ein kurzes a hat, so dass er nicht am Anfang eines Hexameters stehen kann! –W.Willige, Tibull und sein Kreis.. lat.dtsch.1966

Ac primum pura somnum tibi excute lympha
Et nitidas presso pollice finge comas.

Ob „tota” eine *vetus coniectura*” oder doch eine bis in die erhaltenen Handschriften überlieferte Lesart ist, kann nicht eindeutig entschieden werden, da z.B. im *codex Ambrosianus* (A) die Initiale N in V. 3 den ersten Buchstaben eines Wortes -ota verdrängt oder überdeckt hat.

Doch daß die bei Properz geschilderte Waschung, die neben der Hygiene auch der rituellen Reinheit gedient hat, mit dem Frisieren der Haare verbunden ist, spricht für die Schreibung „lota”.

IV 6,5

Illa quidem orandi causas tibi, diva, relegat,
Est tamen, occulte cui placuisse velit.

Die handschriftliche Überlieferung spricht für „orandi”, aber diese Lesart haben wohl die Humanisten für einen unbewußten Kopistenfehler eines mittelalterlichen Mönches gehalten, der überall nur „ora et labora” sah und dem ein weltlicher ornatus aus dem Blick geraten war. Deshalb „verbesserten” sie „orandi” in „ornandi”, da es – nach Meinung der Editoren – dem heidnischen Mädchen, das am Geburtstag seiner Juno opfert, doch nur darum geht, sich so herauszustaffieren, daß es ihrem Geliebten gefällt. Der Juno- Kult wird nur als Vorwand für ihre Selbstdarstellung gesehen. Daß das Mädchen zugleich inbrünstig zu seiner Juno betet und ihr alle Bitten um eine glückliche Liebe vorbringt, und doch auch ihre Wirkung auf den Geliebten dabei nicht vergisst, – so weit haben sich die humanistischen Philologen des 15. und 16. Jh. nicht in das Mädchen hineinversetzt – wie es dagegen dem feinfühligem Verfasser dieser Elegie gelungen ist (Blitzt hier schon eine Eigenschaft des Tibull auf??). Ich möchte mit der Wiederaufnahme des „orandi” in den Text diesem etwas von der frommen Innigkeit römischer Alltagsreligiosität zurückgeben.

IV 6,19-20

Sic iuveni grata est: veniet cum proximus annus,
Hic idem votis iam vetus assit amor.

Tränkle schließt das ganze Distichon in *cruces* ein, dabei ist die Hauptschwierigkeit, die in „grata” liegt, leicht zu lösen mit Hilfe von Anfänger-Kenntnissen in Paläographie: nach „grata” ist ein „est” deshalb weggefallen, weil eine geläufige Kürzung des „!est” leicht mit dem Satzzeichen eines Semikolons verwechselt werden konnte, von Abschreibern oder lesenden Philologen nicht mehr verstanden wurde und als nicht-originales Satzzeichen einfach weggelassen wurde. Und auch bei der Lesart „si” könnte es sich um eine mißverständene Kürzung in einer Handschriftenvorlage gehandelt haben, denn „sic” wird oft mit s und hochgestelltem c abgekürzt, dieses c wurde dann für ein i gehalten. Außerdem findet sich diese voraus- und zurückverweisende, zusammenfassende Geste des „sic” auch an anderen Stellen – gerade bei Tibull!²⁶

Zu V. 20: Das fehlerhafte „esset” ist leicht zu erklären: Die assimilierte Form von *ad-sit* konnte leicht vom Abschreiber als das häufigere „esset” gelesen werden. Und auch Tränkle schreibt zu dieser Lesart „assit” (überliefert im *Codex Ottobonianus* Lat.1202) „fort. recte”. Aber warum so zaghaft? „assit” ist richtig!

²⁶ Vielleicht ein weiterer Hinweis auf den Verf. dieser Elegie? Vgl. Tib.I.4,1.8; I 9,83; I 6,85; I 5,121.122

IV 7,8

Ne legat id VENIO quam meus ante, velim

Obwohl "id venio" in fast allen Handschriften überliefert ist, diskutiert Tränkle nur das in einigen Handschriften in rasura von 2. Hand geschriebene "nemo", dessen grammatische Möglichkeit er umständlich erklären muß. Dabei liegt der Sinn von "id venio" doch ganz nahe: Sulpicia will keine "Billetgen" schreiben, damit nicht jemand das "ich komme!" vor ihrem Geliebten liest. Diese Substantivierung eines ganzen Satzes oder eines einzelnen Wortes durch ein vorgesetztes "id" ist eine Analogiebildung zum Griechischen το und findet sich bei Cicero häufig (z.B. Acad. 3,3)

IV 10,1-3

Gratum est, securus multum quod iam mihi de te

Permittis, subito ne male inepta cadam,
si tibi cura tori potior pressumque quasillo
scortum...

Dass sich die Kommentatoren und Übersetzer dieses Epigramms mit dem Verständnis so schwer tun, liegt vor allem daran, dass sie nur die grammatische Korrektheit einzelner Formulierungen erörtern und nach deren Verifizierung möglichst „wörtlich“ übersetzen, ohne sich zu fragen, ob der Text wirklich einen Sinn ergibt, wie z.B. W. Willige:

Gut ist's, dass du mit mir dir soviel schon erlauben zu dürfen

Glaubst, dass nicht plötzlich für mich peinliche Lagen entstehn,
wenn denn ein Kleiderkauf, eine dürftige Dirne am Spinnrad...

Diese Übersetzung habe ich nur zur Erheiterung abgedruckt, weil sie besonders deutlich zeigt, wie ahnungslos oft Philologen in erotischen Dingen sind, für die die Möglichkeit einer von Cerinthus vorgeschlagenen „offenen Beziehung“, die seine eigene Untreue kassieren soll, außerhalb ihrer begrenzten Erfahrungswelt liegt.

Besonders komisch ist die Übersetzung „Kleiderkauf“ für „cura togae“. Andere übersetzen toga = scortum. Aber wenn man im Lexikon (z.B. Georges) unter toga nachschlägt, wird bei der Bedeutung „scortum“ nur auf diese Stelle Tib.IV,10,3 verwiesen.

Passender scheint mir hier „cura thori“ zu sein, denn in Ber. (Codex Genovensis Berianus) ist statt „cura“ „thora(o)“ überliefert, was aber auch als Glosse zu togae verstanden werden kann, die dann an falscher Stelle in den Text geraten ist. Jedenfalls ergibt „cura thori (mit der erläuternden Apposition „pressumque quasillo/ scortum“) einen viel besseren Sinn als das umständlicher Erklärungen bedürftige „togae“. Die Erläuterungen von Mauritz Schuster zu dem in V.6 wieder auftauchenden „thoro“ sind so frauenfeindlich, dass ich sie nur in der Fußnote anmerken werde.²⁷ Gerade die zweifache Nennung des „thorus“ zeigt, wie verletzt Sulpicia von Cerinthus Untreue ist: ihre Gedanken sind fixiert auf den „Tatort“ der Untreue.

IV 10,6

Ne credam igoto, maxima causa, toro.

²⁷ Mitteilungen des Vereines klassischer Philologen in Wien, 1. Jahrgang, 1994, S. 29. –Frau Mag. Barbara Dowlasz verdanke ich eine Kopie dieses Aufsatzes.

Mit allen Handschriften entscheide ich mich für „credam“, denn das ist keine „fromme Verbesserung“ eines mönchischen Abschreibers, sondern zeigt, worum sich die Familiären der Sulpicia Sorgen machen: dass sie sich allzu vertrauensselig auf die nicht standesgemäße Beziehung eingelassen hat.

Alfred Fricke

Cicero

Wir Menschen des 21. Jhdts. haben allen Grund dem berühmten Redner, Briefschreiber und Philosophen Cicero besonders dankbar zu sein

Wenn wir den Namen Cicero (106-43 v.Chr.) hören, denken wir in erster Linie an seine einzigartige Beherrschung der äußerst klangvollen lateinischen Sprache in Wort und Schrift, die sich vor allem in den romanischen Sprachen (Tochtersprachen des Lateinischen) bis in die Gegenwart sehr eindrucksvoll und Augen und Ohren erfreuend erhalten hat.

1. Die Bildungsgedanken Ciceros

Nach der zutreffenden Beobachtung des bedeutenden Philosophen Karl Jaspers hat man zuerst im antiken Rom im Scipionenkreis über Bildung nachgedacht und diese Gedanken strahlen vor allem in Cicero.

Ciceros Reden und philosophische Schriften sind im klassischen Latein geschrieben, das sowohl in seiner Glanzperiode als auch später viele Bewunderer und Nachahmer gefunden hat. Stellvertretend für viele sollen genannt werden: Lactanz (gest. 330 n. Chr.) mit dem ehrenvollen Beinamen "Cicero Christianus" wegen seiner herrlichen Sprache, die dem unerreichten Meister sehr nahe kommt; Ambrosius (337-397 n.Chr.), der Erzbischof von Mailand, weiter der Heilige Augustinus (356-430), den unser Autor durch sein leider verlorengegangenes Werk "Hortensius" veranlaßt hatte, sein bisheriges, wenig erfreuliches Leben zu beenden und zielstrebig zu ungeahnter geistiger Größe emporzustreben, und schließlich der herausragende Humanist Petrarca (1304-1374), der zu seinen größten Anhängern zählte. Letzterer konnte daher mit Recht feststellen, dass die Lektüre der ciceronianischen Schriften für ihn immer mit erfreulichem Nutzen verbunden gewesen sei (*Ciceronem saepe etiam profuisse cognovi*).

Für Studenten der lateinischen Sprache kann es kein erfreulicheres Lob geben als wenn diesen ihr Prüfer bescheinigt, bei schriftlichen Prüfungen ein annähernd ciceronianisches Latein geschrieben zu haben.

Cicero hat die lateinische Sprache durch seine zutreffende Wortwahl äußerst bereichert.

Er hat die bis heute unübertreffliche griechische Philosophie, vor allem eines Platon (428-348 v. Chr.) und eines Aristoteles (384-322 v. Chr.) sehr anschaulich dem interessierten römischen Leserpublikum vermittelt.

Cicero fand für die vielen griechischen Termini äußerst gelungene lateinische Wörter. Sein besonders hervorzuhebendes Verdienst war es, dass bis in die Neuzeit hinein Latein die Sprache der Wissenschaft war.

Er war bereits von der Notwendigkeit des lebenslangen Lernens überzeugt und hat daher in seinem hervorragenden Werk *de senectute* den vom Weisen Solon (6. Jh. v. Chr.) geprägten Satz "ich werde alt, aber lerne noch immer" sehr einprägsam ins Lateinische übersetzt (*Solon, qui se cotidie aliquid addiscentem dicit senem fieri*).

Jedem gebildeten Menschen ist die oft zitierte Feststellung Goethes (1749-1832) bekannt, "Das beste am Genie ist der Fleiß."

Cicero hat bereits lange vor dem unübertroffenen deutschen Klassiker betont, dass bedeutende Leistungen auf allen Gebieten des Lebens großen und ausdauernden Fleiß voraussetzen. Er bedient sich vornehmlich des Wortes *industria* (weiter wirkend in unserem Substantiv "Industrie").

Der Aufbau einer leistungsfähigen Industrie setzt viel Fleiß voraus. Je industrialisierter ein Staat ist, desto höher ist der Wohlstand seiner Bürger. Das von Cicero verwendete Synonym *diligentia* sagt uns, dass sorgfältiges Handeln für einen guten Erfolg unerlässlich ist.

In seiner großartigen Rede für den Dichter Archias preist er die immerwährende Freude an geistigen Ergüssen, die ihm wunderbare Erholung von den Niederungen des Alltags bietet, denen er als Anwalt infolge unerfreulicher Streitigkeiten ausgesetzt ist. Sein berühmter Hymnus auf die Philosophie zeigt deren unvergleichliche Leistungen auf. Er belehrte Zeitgenossen und Nachwelt, dass die Philosophie den Menschen eine schöpferische und zufriedenstellende Lebensgestaltung bietet.

Cicero hat sich entschieden gegen ungerechtfertigte Vorurteile gewandt. So hält er es für unrichtig, das Greisenalter (*senectus*) mit der unerfreulichen Mürrischkeit (*morositas*) gleichzusetzen, und zeigt, dass diese eine tadelnswerte Charaktereigenschaft und nicht allein dem alten Menschen eigen ist.

Er wird nicht müde in seinem gern gelesenen Werk *de officiis*, dem Lieblingsbuch Friedrichs des Großen (1712-1786) uns zu lehren, dass tugendhaftes Verhalten über dem nützlichen zu stehen hat, weil nur dann ein möglichst konfliktfreies Miteinander einigermaßen gewährleistet ist.

Unser Autor zeigt uns sehr anschaulich und überaus eindrucksvoll die immer wieder erfreuende Pracht des Universums (der Erde und des Himmels).

Nach richtiger Auffassung hat er der unvergleichlichen Feststellung Kants (1724-1804) vorgearbeitet, den nichts so sehr mit Bewunderung erfüllt hat, wie der "gestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir".

Cicero war sich dessen bewusst, daß jede Philosophie nur durch umfassende Geschichtskennntnisse weitgehend verstanden werden kann. Ich möchte das mit zwei bedeutsamen Sätzen aus seinen philosophischen Werken belegen. "Nicht zu wissen, was vor deiner Geburt geschehen ist, heißt immer ein Kind zu sein." "*Nescire, quid ante quam natus sis, acciderit, id est semper esse puerum*" (Orator 120). "Die Geschichte aber, (die) die Zeugin der Zeiten, das Leben der Erinnerung, die Lehrmeisterin des Lebens, die Kündlerin alter Zeiten (ist)" "*Historia vero, testis temporum, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis*" (de oratore 2, 36).

2. Ciceros Anforderungen an den idealen Politiker (Redner)

Der ideale Politiker hat sich sehr gut in die Bereiche, für die er zuständig ist, einzuarbeiten. Er soll möglichst weit in die Zukunft blicken, stets hervorragend vorbereitet sein (*praeparatio bona*) und vor allem für seine Mitbürger erfolgreich wirken. Er soll die einzelnen Berufsklassen objektiv behandeln und sich vom Grundsatz der Gleichberechtigung aller Bevölkerungsschichten leiten lassen. Er darf keineswegs dem Eigennutz und der Habgier folgen. Cicero setzt vom idealen Politiker voraus, daß er philosophisch gebildet und ein glänzender Redner ist.

Er soll nach folgenden Maximen handeln: den Bittenden Hilfe bringen, die seelisch Niedergedrückten aufrichten, sie retten und von Gefahren befreien (*opem ferre supplicibus, excitare afflictos, dare salutem, liberare periculis*).

Da es in vielen europäischen Staaten der Gegenwart mit dem berechtigten Sicherheitbedürfnis der verängstigten Bevölkerung nicht zum besten steht, wollen wir uns einen weiteren Ratschlag des hervorragenden Autors anhören.

In seiner Philippica rät er den Politikern, durch ihre weise Voraussicht und Wachsamkeit ihren Mitbürger das beruhigende Gefühl der Sicherheit zu verleihen.

(*collocati sumus, ut vacuum metu populum Romanum nostra vigilantia et prospicientia redderemus*)

Für Staatsmänner, die sich uneigennützig um ihre Mitbürger verdient machen, ist symbolisch gesehen ein Platz im Himmel gesichert.

Cicero, *de republica*: *harum (= civitatum) rectores hinc (= von hier) profecti huc (= in den Himmel) revertuntur*

3. Ciceros bedeutende Beiträge für die Rechtswissenschaft¹

Wir verdanken ihm die Zauberformel "*cui bono?*" = wem nützt es? (Rede pro Roscio 84 und 86). Wenn Kriminalbeamte einen strafbaren Tatbestand, z. B. Mord, verfolgen, so sollen diese sich zuerst die Frage vorlegen, wer an dem Verbrechen ein Interesse hatte und sich persönliche Vorteile verschaffen wollte.

In einer seiner besten Reden, Pro Cluentio 98, lesen wir "*in integrum restituere*" (wieder in seine Rechte einsetzen. Man hat zutreffend vor die zitierten 3 Wörter das Substantiv "*Restitutio*" gesetzt. Wir können nun die wichtige und wertvolle Formel "*Restitutio in integrum*" nach Büchmann "Wiederherstellung des früheren Zustandes" übersetzen.²

So heißt es z. B. im § 146 der "Österreichischen Zivilprozeßordnung" verkürzt "Wenn eine Partei am rechtzeitigen Erscheinen bei einer Tagesatzung durch ein unvorhergesehenes oder unabwendbares Ereignis gehindert wurde, ist ihr auf Antrag eine Wiedereinsetzung in den vorigen Zustand" zu bewilligen.

Die Partei wird also in denselben Zustand rückversetzt, in dem sie sich vor dem "unvorhergesehenen und unabwendbaren Ereignis" befunden hat.

Den Juristen ist es bekanntlich lange nicht gelungen, den Begriff "Gerechtigkeit" (*iustitia*) zufriedenstellend zu definieren.

Bei den Griechen haben sich Platon (428–348 v.Chr.) und Aristoteles (384–322 v.Chr.) sehr darum bemüht.

Cicero schreibt in seinem Werk *de finibus* 5,23,61:

"Die Gerechtigkeit zeigt sich darin, daß sie jedem das Seine zuweist".

Der bekannte römische Jurist Ulpian sieht in Anschluß an Cicero das Hauptziel der *Justitia* an, jedem das Seine (*suum cuique tribuere*) zuzuteilen.

F. Ermacora hat einen beachtenswerten Versuch unternommen, den Satz "*suum cuique tribuere*" gekonnt zu erklären.

"Was heißt jedem das Seine zu geben. Es ist das Notwendige." Notwendig ist es für jedermann, den anderen als Menschen zu achten. Ihn in seiner materiellen und geistigen Existenz nicht zu gefährden, ihn in dieser Hinsicht zu fördern. Damit erkennt man des anderen 'Würde' an."³

Schließlich hat Cicero seine bedeutsamen juristischen Leistungen gekrönt, von denen nur ein Bruchteil erwähnt werden konnte, indem er sich vorbehaltlos zum Rechtsstaat bekannte und nach dem einmaligen Vorbild des Sokrates (469–399 v.Chr.) seine Treue mit dem Tod bezahlte.

In der schon erwähnten Rede "pro Cluenio I 46" sagt er jenen zeitlos gültigen Satz "Den Gesetzen gehorchen wir alle deswegen, damit wir frei sein können."
 ("Legibus omnes ideo servimus, ut liberi esse possimus")

Literatur:

- 1 A. FRICEK, Die Bedeutung der Cicerolektüre für die juristische Vorbildung, AS, RPS 33, 1987, 12–25
- 2 G. BÜCHMANN, Geflügelte Worte, 1959, 57
- 3 F. ERMACORA, Allgemeine Staatslehre, Bd. 1, Wien 1971, 230

Friedrich Maier

Musen-Feuer in den Carmina Burana

Mit Carl Orff gegen den „Verlust der Erinnerung“

„Wein, Weib und Würfelspiel“, so der Titel eines Buches. Erfasst dieses mit Alliteration verbundene Dreiglied nicht zutreffend das Glücksprofil des modernen Menschen? Alkoholgenuss, Liebesekstase und Glückspiellust sind doch allenthalben die Indikatoren unseres heutigen Lebensgefühls. Und doch kündigt der Buchtitel die Diagnose einer uns fernem Welt des Mittelalters an, wie sie uns in den sog. *Carmina Burana* entgegentritt. Diese Trias erhellt schlagwortartig das Neue, das damals – wie in den Liedern erkennbar – vor fast 1000 Jahren im Leben und Denken der Menschen bahnbrechend geworden ist. Schauen wir uns das an Einzelfällen genauer an!



Aus: Codex Buranus

1. Bacchus und Venus, göttliche Mächte in einer fremden Welt

Wir begeben uns sogleich in die Weinschenke, wie sie uns CB 196 zugänglich macht:

In taberna quando sumus,
 non curamus, quid sit humus,
 sed ad ludum properamus,
 cui semper insudamus.
 Quid agatur in taberna,
 ubi nummus est pincerna,
 hoc est opus ut quaeratur;
 sed quid loquar, audiatur.
 Quidam ludunt, quidam bibunt,
 quidam indiscrete vivunt
 sed in ludo qui morantur,
 ex his quidam denundantur,
 quidam ibi vestiuntur,
 quidam saccis induuntur:

So wir sitzen in der Schenken,
 darf uns Erdennot nicht kränken;
 nein da gilt es Kurzweil treiben
 also war's und soll es bleiben.
 Was getrieben in der Welt wird,
 wo geschenkt für bares Geld wird
 das ist eine nötige Frage,
 darum vernehmet, was ich sage.
 Hier ein Spiel, ein Suff daneben,
 dort ein wahres Heidenleben.
 Wo des Spieles wird gepflogen.
 sieht sich mancher ausgezogen,
 klopft ein anderer stolz die Tasche.
 Sitzt der dritt' in Sack und Asche.

ibi nullus timent mortem,
sed pro Baccho mittunt sortem.

Wer wird um den Tod sich scheren?
Losung ist: zu Bacchus' Ehren!
(Übersetzung: Heinrich Naumann)



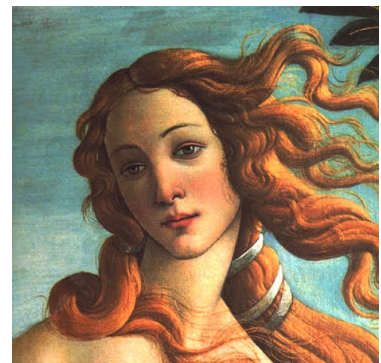
Bacchus unter Freunden: Diego Velasquez

Das Leben erfüllt sich in der Schenke, in der Kneipe, beim Spielen und Trinken. Leitwörter des Textes sind *ludere* und *bibere*. Das Spiel, gemeint das Glückspiel, wirkt wie ein Zauber auf alle; man rennt hinzu, schwitzt dafür. Wie im Rausch, eben noch gesteigert durch den Weingenuss, schert man sich um nichts anderes, selbst nicht um den Tod. Alles setzen sie aufs Spiel (*mittunt sortem*). Die einen werden dabei durch Verluste nackt ausgezogen, andere, die gewinnen, neu eingekleidet, wieder andere sitzen, da sie alles verloren, in Sack und Asche. Man vergisst sich selbst in dieser Sucht, fühlt sich in der Menge der Mitspieler und Zechbrüder aufgehoben, gleichsam in eine Sphäre der lockeren, lüsternen Bedenkenlosigkeit entrückt, an der offensichtlich die ganze Welt teilhat.

Bibit hera, bibit herus, bibit miles, bibit clerus, bibit servus cum ancilla, bibit velox, bibit piger, bibit albus, bibit niger, bibit constans, bibit vagus, bibit pauper et aegrotus, bibit exul et ignotus, bibit puer, bibit canus, bibit praesul et decanus, bibit soror, bibit frater, bibit anus, bibit mater, bibit ista, bibit ille, bibunt centum, bibunt mille.

Schrill schlägt dem Hörer das stakkatohaft iterierende *bibit, bibit, bibit* ans Ohr, reißt ihn gleichsam mit in Seligkeit des Rausches. Jeder trinkt, unterschiedslos, alle Grenzen überschreitend: des Standes, der Herkunft, des Alters, der Bildung, des Berufes. Es trinkt der Knecht, der Herr, der Dumme, der Gescheite, der Arme, der Fremdling, der Junge, der Greis, die Schwester, der Bruder, die Alte, die Mutter, der Dechant, ja selbst der Bischof. Es trinken hundert, es trinken tausend. Ein wahres Hochfest des Trinkens, und, da sich nach Lexikonausweis gerade das mittellateinische *bibere* als „saufen“ versteht, scheint hier geradezu eine universelle Sauforgie inszeniert. Zu wessen Ehren? heißt es im Text. „Zu Bacchus' Ehren“. Ein Hymnus also auf den antiken Gott des Weines und der rauschhaften Ekstase.

Und wo sich Bacchus in seiner unwiderstehlichen Macht präsentiert, sollte die ihm fast geschwisterlich im orgiastischen Kult verbundene Venus nicht fehlen. In der Tat. Auch sie strahlt als beherrschende Macht in dieser mittelalterlichen Welt über alle.



Venus. Sandro Botticelli 1478

Ave formosissima,
 gemma pretiosa
 ave decus virginum,
 virgo gloriosa
 ave mundi luminar
 ave mundi rosa,
 Blanziflor et Helena,
 Venus generosa!

Sei begrüßt Schönste,
 kostbarer Edelstein,
 Sei begrüßt, Zierde der Jungfrauen
 glorreiche Jungfrau,
 Sei begrüßt Leuchte der Welt,
 Sei begrüßt Rose der Welt
 Blanziflor und Helena
 edelgeborene Venus!

CB 77,8

Der verehrende Gruß ist an die Schönste gerichtet. Wer ist sie?

Ihr Name wird hinausgezögert. Vorerst stehen die ihr zustehenden Preisungen da, die schrittweise für den Hörer/Leser die Gestalt identifizieren: kostbarer Edelstein, Zierde der Jungfrauen. glorreiche Jungfrau, Leuchte der Welt, Rose der Welt, Blanziflor und Helena, die eine, Blanziflor, eine spanische Königstochter, als die schönste Frau des Mittelalters, die andere Helena als der Inbegriff der Schönheit in der Antike, gleichsam die irdischen Stellvertreter der Göttin. Auf dem Höhepunkt der Klimax erscheint folgerichtig dann der erwartete Name: *Venus generosa*, die edelgeborene Jupiter-Tochter Venus. Die antike Göttin wird geradezu hymnisch apostrophiert wie eine Königin. Venus als die Göttin der Liebe und Leidenschaft erweist sich als beherrschende Macht, ihre Adepten, die Amores, die Eroten, durchfliegen die Welt und ziehen alle in den Bann ihrer Herrin.

Amor volat undique
 captus est libidine,
 iuvenes iuencule
 coniunguntur merito.
 Siqua sine socio,
 caret omni gaudio,
 tenet noctis infima
 sub intimo
 cordis in custodia:
 fit res amarissima.

Amor fliegt heran von überall
 ergriffen von der Leidenschaft
 Jungen und Mädchen
 verbinden sich mit vollem Recht.
 Wenn eine ohne Verbündeten
 aller Freud und Lust entbehrt,
 erlebt sie tiefe Nacht
 ganz drinnen
 im Kerker des Herzens:
 da widerfährt ihr Allerbitterstes.

CB 87,4

Jugend und Liebe gehören zusammen. Da tut sich der Raum auf, in dem Amor ohne Grenzen, von überall her geflogen kommt. Wenn Jungen und Mädchen sich hier begegnen und verbinden, geschieht dies ganz zu Recht, von Natur so gewollt, der göttlichen Macht der Venus gemäß. Und wenn ein Mädchen keinen Partner, keinen Bundesgenossen der Liebe findet, dann ist das für dieses das Bitterste, was es erfahren kann. Es erlebt sich wie eingesperrt im Herzen und fühlt sich vom Dunkel der Nacht tief drinnen erfasst.

Kommt die Natur nicht zu ihrem Recht, tritt Bacchus im olympischen Duo der Erotik wirksam in Aktion. Im „Willkommenlied an Bacchus“ bewähren sich die beiden Urmächte der Leidenschaft im engsten Verbund:

Bacche, bene venias,
 gratus et optatus,
 per quem noster animus

Bacchus, sei uns doch willkommen,
 angenehm und wohl erwünscht,
 durch welchen unser Sinn

fit laetificatus.
Istud vinum, bonum vinum
vinum generosum,
reddit virum curialem
probum, animosum.

<...>

Bacchus venas penetrans
calido liquore
facit eas igneas
Veneris ardore.
Istud vinum, bonum vinum,
vinum generosum
reddit virum curialem
probum, animosum

<...>

Bacchus mentem feminae
solet hic lenire,
cogit eam citius
viro consentire.
Istud vinum, bonum vinum,
vinum gemnerosum,
reddit virum curialem
probum, animosum.

wird froh und aufgeheitert.
Dieser Wein, ein guter Wein,
ein Wein von edler Güte,
macht selbst den frommen Mann
tüchtig und verwegen.

Bacchus in die Adern dringend
mit dem heißen Nass
macht sie feurig
durch der Venus' Glut.
Dieser Wein, ein guter Wein,
ein Wein von edler Güte,
macht selbst den frommen Mann
tüchtig und verwegen.

Bacchus pflegt des Weibes Sinn
an Ort und Stelle zu erweichen,
zwingt sie gar recht schnell
dem Mann sich ganz zu fügen.
Dieser Wein, ein guter Wein,
ein Wein von edler Güte,
macht selbst den frommen Mann
tüchtig und verwegen.

CB 132

Bacchus ist es, der im Wein der Venus Feuerkraft verleiht und ihr hier wie dort zum Sieg verhilft; sie lässt auf der einen Seite dem Mann, selbst dem frommen, im Kirchendienst stehenden (*curialis*), die Adern feurig in Sinneslust erglügen und macht auf der anderen Seite dem Weib den spröden Sinn weich, nimmt ihr den Widerstand, zwingt sie dem Mann gefügig zu sein. Bacchus ist so etwas wie der Vorkämpfer, der Wegbereiter der Venus. Durch beide summieren sich Wein und Liebe zu ekstatischem Rausch.

Rauschartige Begeisterung schlägt uns auch und noch umfassender entgegen in einem der berühmtesten (von Orff vertonten) Gedichte der Carmina Burana; in ihm steigert sich das bisher in den Liedern erfasste Lebensgefühl zu seinem Höhepunkt:

Ecce gratum
et optatum
ver reducit gaudia,
purpuratum
florete partum.
Sol serenat omnia,
iam iam cedant tristia!
Estas redit,
nunc recedit
Hyemis sevitia.

Sieh! Der holde
und ersehnte
Frühling bringt zurück die Freuden.
Purpurrot
blüht die Wiese.
Alles macht die Sonne heiter.
Weiche nun die Traurigkeit!
Sommer kehrt zurück,
fliehen muss nun
des Winters Strenge.

Iam liquescit
et decrescit
grando, nix et cetera,
bruma fugit,
et iam sugit
Ver Estatus ubera
illi mens est misera
qui nec vivit
nec lascivit
sub Estatus dextera.

Nun schmilzt hin
und schwindet Hagel
Schnee und alles andere.
Der Winter flieht
und schon saugt
der Frühling an des Sommers Brüsten.
Der hat einen armseligen Sinn,
der nicht lebt
und ausgelassen liebt
unter des Sommers Herrschaft.

Gloriantur
et letantur
in melle dulcedinis,
qui conantur,
ut utantur
premio Cupidinis;
simus iussu Cypridis
gloriantes
et laetantes
pares esse Paridis!

Es prangen
und schwelgen
in Honigsüße,
die's versuchen,
dass sie greifen
nach Cupidos Lohn.
Auf Cypris' Geheiß
wollen prangend
und schwelgend
dem Paris wir es gleichtun!

CB 143

Das Gedicht setzt mit seinem emotionalen Impetus an der Schnittpunkte des Jahres zwischen Winter und Frühling ein und lässt das hier aufbrechende Lebensgefühl der Menschen in seiner ganzen Intensität spüren. Der Winter war im Mittelalter eine Zeit des Überlebens. In den Burgen und Häusern hat die frostige Kälte den Bewohnern elendiglich zugesetzt. Wärme holte man sich am ehesten aus „den Fässern der Schankwirte“. Schnee, Hagel, die Strenge des Winters waren kein Anlass zur Freude und Ausgelassenheit, Öde draußen in der Natur und Traurigkeit im Innern des Herzens herrschten vor. Erst der Frühling bringt die Wende, lässt alle Not des Winters schwinden.

Gleichsam mit einem Freudenschrei der Befreiung setzt das Gedicht ein: *Ecce gratum et optatum!* Sieh! Angenehm und willkommen bringt der Frühling die Freuden zurück, purpurfarben blüht die Wiese und alles macht die Sonne heiter. Wer nicht mit der Natur auflebt, sobald der Frühling an des Sommers Brüsten saugt, der hat einen armseligen Sinn (*mens misera*). Nun nämlich ist die Zeit zu leben (*vivere*) und ausschweifend sich der Liebe hinzugeben (*lascivire*). „Der Frühling in seiner Schönheit <...> bildet den Rahmen für die Weckung erotischer Empfindungen“ (RAINER NICKEL, 342). Die „Honigsüße“ ist die Metapher für den Liebesgenuss; damit wird emotional eindringlich das Erleben der Liebe als „Prangen und Schwelgen“ (*gloriarum et laetari*) verdeutlicht. Was die, die sich dafür begeistern, erhalten, ist der Lohn der Cupido, also des Liebesgottes Amor (gr, Eros).

Der Freudenschrei am Anfang geht am Ende in einen ermutigenden Aufruf, einen Hortativ, über: „Simus iussu Cypridis ...“ Wollen wir es auf Befehl der Cypris, der auf Cyprien geborenen Aphrodite, also der Göttin Venus, dem Paris gleichtun, dem trojanischen Königssohn, und – so denken die mittelalterlichen Hörer unwillkürlich weiter – von Liebe bezaubert Helena aus Griechenland rauben. Im Erleben einer neu aufbrechenden Natur erfasst den Sänger die Euphorie des Liebesverlangens. Im klassischen Liebespaar von Paris

und Helena gewinnt die geschaffene Stimmung konkrete Anschaulichkeit, gewissermaßen ihre Personifikation.



Bacchus

Paris und Helena

Venus

Amor/Cupido

Bacchus (Dionysos) und Venus (Aphrodite, die Zeus-Tochter) sowie Amor (Eros) und Cupido, dazu Paris und Helena – ein Gutteil des erotischen Personal-Tableaus des antiken Götterhimmels mitsamt seinen irdischen Repräsentanten – wie konnten gerade sie zu beherrschenden Mächten im Mittelalter werden, in einer fremden Welt, die von ganz anderen Vorstellungen, Werten und Prinzipien geprägt war? Wie ist der antike Mythos, in dem diese Gestalten zu Hause sind, in die Köpfe der Menschen jener Zeit gekommen? Wo doch zwischen der Spätantike und dem Mittelalter die dunklen Jahrhunderte der Völkerwanderung lagen, die die antike Literatur in den Schlund des Vergessens versinken ließ. Gewiss lagerte ein Großteil davon in der verborgenen Abgeschlossenheit der neu gegründeten Klöster, denen mit Recht das Verdienst zukommt, dass sie sich „die Bewahrung der geistigen Tradition der Antike zur Aufgabe setzten“ (so HARTMUT LEPPIN, *Das Erbe der Antike*, 255).

2. Ovid – poetischer Superstar des Mittelalters

Aber wie konnte eine Dichtung, die den im Mythos verfestigten Lebenskult der Antike darstellte, im Mittelalter inaugurativ für eine weit um sich greifende Bewegung werden, die zum Geist der Zeit im schärfst möglichen Widerspruch stand? Wer war der Schuldige, von dem eine solche Inspiration ausging? Auch das steht ausdrücklich in einem der *Carmina Burana*, nämlich im berühmten Trinklied: *Meum est propositum in taberna mori* (CB 191). Hier meldet sich der dem Saufen und Essen verfallene Dichter selbst zu Wort. Am Ende manifestiert sich sein künstlerisches Credo in drastischen Worten:

Meum est propositum in taberna mori

<...> (ab Strophe 7)

Ich trinke, indem ich Verse dichte, guten Wein,
und solcher Wein, den die Fässer der Wirte ganz rein

haben, erzeugt eine Fülle von unterhaltsamen Worten.
 Mir wird niemals der Geist der Dichtkunst gegeben,
 wenn nicht vorher der Bauch gut gesättigt worden ist.
 Wenn in der Burg des Hirns Bacchus herrscht,
 dann bricht in mir Phoebus Apollo los und sagt Wunderbares.
 Solche Verse mache ich, wie der Wein ist, den ich trinke.
 Nichts kann ich machen, wenn ich nicht gegessen habe.
 Gänzlich nichts bedeutet, was ich nüchtern schreibe,
 nach dem Becher aber werde ich den Naso übertreffen.

<...>

Tales versus facio, quale vinum bibo,
 nihil possum facere, nisi sumpto cibo.
 Nihil valent penitus, quot ieiunus scribo,
 Nasonem post calicem carmine praeibo.

CB 191

Mit vollem Bauch und im Vollrausch übertreffe er, so der Dichter, den Naso, Da steht der Name des Schuldigen. Publius Ovidius Naso, offensichtlich unter den Leuten damals so bekannt, dass allein schon das cognomen, quasi als „Spitznamen“, genügte. „Die Tatsache, dass der Dichter Ovid namentlich nennt, ist Beweis dafür, dass er sich bewusst an diesem seinem literarischen Vorbild misst“ (HEINRICH KREFELD, 209)

Ovid, das enfant terrible der beginnenden Kaiserzeit, war zum poetischen Superstar des Mittelalters geworden – geradezu ein Paradoxon der Geschichte. War er es doch, der durch seine Liebesdichtung, sein Büchlein der „*Ars amatoria*“ in Rom Furore machte und Augustus, den moralischen Saubermann auf dem Kaiserthron in solche Rage brachte, dass der den Mann sein Leben lang an das Ende der Welt verbannte und so von der zur Besserung aufgerufenen Gesellschaft der Großstadt fernhielt. Was bekanntlich die Verbreitung seines erotodidaktischen Opusculum beförderte, so dass es zur „Pflichtlektüre“ der römischen Jugend avancierte. Die *Ars* wurde gewissermaßen das Kamasutra des Westens. Auch als das Christentum in Rom und Reich allmählich zur beherrschenden Religion wurde, blieb das ganz und gar unchristliche „Handbüchlein der Liebe“ ein Stück der beliebtesten Literatur.



Publius Ovidius Naso

Warum aber entkam gerade dieser „Antichrist“ Ovid den dicken Mauern der die antike Literatur verbergenden Klöster? Warum durchstieß ein verfemter Liebeslüstling wie Ovid die Brandmauer eines mehrere Jahrhunderte dauernden Kulturstillstandes, so dass er jenseits derselben eine geistige Revolution auslöste? Eine ganze Epoche wurde ja nach ihm benannt: die *aetas Ovidiana*. Diese Fragen haben eine geradezu kriminalistische Dimension. Ihre Lösung ist allerdings so einfach wie sensationell. Schuld daran ist ein kleines Büchlein, ein *libellus*, das – im 3./4. Jh. n. Chr. verfasst – 57 wohlgeformte moralische Sinnsprüche enthielt und nach dem römischen Urvater der Sittenstrenge Cato den Titel

Dicta Catonis trug. Dieses Büchlein, das in der Spätantike zur „enorm verbreiteten Schullektüre“ gehörte, enthielt eine folgenschwere Sentenz:

„Si quis amare libet vel discere amare legendo,
Nasonem petito.“

“ Wenn jemand gerne (etwas) lieben oder durch Lektüre lieben lernen will,
so greife er nach dem Naso.“

In diesem Satz steckte der Teufel. Offensichtlich hat er sich in den Köpfen der Klosterschüler so festgesetzt, dass man den Naso (das cognomen genügte auch da schon, um den Mann zu identifizieren) zum Hauptgegenstand der Schullektüre machte. Ovid stieg auf wie ein Stern, setzte sich in den Köpfen fest, so dass der in seinem Werk fassbare *cultus Romanorum*, der Lebensstil zumal der Hauptstadt Rom, Modellcharakter für die mittelalterlichen Menschen bekam. Das Leserpublikum Ovids fand sich damals „in allen Ländern des westlichen Abendlandes“. Ovid wurde zum Vorbild, man ahmte ihn überall nach. Seine Dichtung war Impulsgeber gerade für die *Carmina Burana*. Auf Schritt und Tritt spürt man darin seine Wirkungsmacht. Nur an einem Beispiel sei es angedeutet:

Venus war in Rom als Stammgöttin omnipräsent, sie lauerte draußen auf dem Forum am helllichten Tag, und drinnen bei jedem Symposium im trüben Schein der Laterne. Da zieht sie die Leute in ihren Bann, getreulich unterstützt von ihrem erostimulierenden Partner, dem Gott des Weines (*deus vini*). Bacchus und Venus treten hier - im antiken Original - als das Duo der Liebe im engsten Verbunde auf.

Wein macht den Geist bereit und stimmt ihn geneigt zu entbrennen,
Kümmernis flieht, und sie löst, trinkt man viel puren, sich auf.

[...]

Dort raubten oft schon die Herzen der jungen Männer die Mädchen;
Venus steckte im Wein und war wie Glut in der Glut.

Vina parant animos, faciuntque caloribus aptos:
Cura fugit multo diluiturque mero.

[...] Illic

saepe animos iuvenum rapuere puellae,
Et Venus in vinis ignis in igne fuit.

Ovid, Ars amatoria 1, 237- 244

Wein, vor allem der unvermischte, macht bereit zur Liebe, lockert und raubt den Verstand und macht den Mann zum Stier. Der Gott des Weines, Bacchus, vertreibt alles künstliche Gehabe, macht frei und hemmungslos, so dass dieser sich wahllos und ohne die Rücksicht auf Schönheit von den Mädchen betören lässt. Der Zentralsatz ist der kunstvoll – in doppelter Alliteration - gebaute Pentameter, in dem sich Venus und Bacchus als mächtige Wirkungseinheit präsentieren:

Venus in vinis ignis in igne fuit.

Venus und Wein entzündeten Feuer und Flamme der Liebe. Mehr als deutlich erweist sich ein Text wie dieser als impulsgebendes Substrat für den Dichter der *Carmina Burana*, etwa im „Willkommensgruß an Bacchus“. Man beachte die frappierenden Anklänge in Sprache und Inhalt:

Bacchus venias penetrans
calido liquore
facit eas igneas
Veneris ardore

Bacchus in die Adern dringend
mit dem heißen Nass
macht sie feurig
durch der Venus Glut.

Das erhitzende Nass des Bacchus und die Glut der Venus entzündeten in den Adern das Feuer der Liebe. Allein schon diese Stelle der Antike-Rezeption zeigt: Ovid ist der Inspirator des Lebensgefühls in jener Welt der Carmina, in der weinselige Ausgelassenheit, erotische Libertinage, heitere Lust am Dasein vorherrschen. Ovid hat etwa ein Jahrtausend später gewissermaßen eine neue Spezies von Dichter und Dichtung generiert. Erato, Euterpe, Thalia, vielleicht auch Terpsichore und Polyhymnia, die Musen der Liebesdichtung, der heiteren Festfreude und des Tanzes und Preisens feierten in jener von der Antike so fernen Zeit im echten Sinne fröhliche Urständ. Das Feuer, das sie entfachten, lodert uns in allen Zeilen entgegen. Doch wer waren jene Leute, die sich damals von den antiken Musen küssen ließen?

Man spricht von den Vaganten, von den *vagi et clerici*, also von herumziehenden Schülern, Studenten, Professoren, Priestern ohne Amt, die durch Vortrag ihrer Gedichte für die Unterhaltung anderer und ihren eigenen Lebensunterhalt sorgten. Allesamt waren sie hochgebildet, Lateinkenner; man sieht heute darin sogar zum größten Teil „die geistige Elite des damaligen Europa“ (HEINRICH NAUMANN). Der Brand, den das Musenfeuer in der Vagantendichtung erzeugt, griff offensichtlich weit um sich, es erfasste, Grenzen überschreitend, die Länder Europas. Die geistige Bewegung, die von ihr ausging, war durchaus nicht ohne Dynamik. Sie hatte revolutionierende Sprengkraft. Was bedrohte sie? Etwa die etablierte Institution der Kirche? War sie gar ein Gegenmodell zum gängigen allumfassenden Weltverständnis des Mittelalters?

Petrarcas späteres Urteil lässt Rückschlüsse zu. Dieser, selbst ein großer Dichter, ein guter Freund der Antike, aber auch ein Mann der Kirche mit niederen Weihen, lässt an Ovid, dem Superstar der für ihn nicht lange zurückliegenden Zeit, kaum ein gutes Haar. Sein Urteil lautet:

„Jener scheint mir durchaus ein Mann von großem Talent gewesen zu sein,
aber zügellos und weibstoll, den der Verkehr mit Frauen so ergötzte, dass
er darin das höchste Ziel seiner Glückseligkeit setzte.“

(*De vita solitaria*)

Was Ovid zur Lektüre anbot und in den Vagantenliedern neue Gestaltung und Wirkung erhalten hatte, empfand Petrarca als widerwärtig und widerständig. Weil es ein auf Lust, Liebe und Leidenschaft, auf „Wein, Weib und Würfelspiel“ ausgerichtetes, geradezu epikureisches Lebensziel propagierte, durch welche die von Hof und Kirche vertretene Moral zersetzt werde. War dem wirklich so? Man könnte es meinen. In einem Gedicht heißt es:

„Höret Epicurus sagen:
Dein ist was du hast im Magen,
es soll Herr sein deiner Seele.
Seine Kirche ist die Küche,
voller himmlischer Genüsse. <...>
Um nichts weiter geht mein Sorgen“,
spricht der Bauch, „so heut wie morgen,

als dass ich in guter Stille,
was da leer, behaglich fülle
und vom Essen und vom Trinken
kann in selige Ruhe sinken.“

CB 211

Statt Kirche Küche, statt Seelenheil Bauchesfülle. Epikur als Lehrmeister des Lebens gegen den Prediger auf der Kanzel. Diese unverkennbare Invektive gegen ein Sakrament der Kirche, die Kommunion, steigert sich im Angriff auf das Kerngebet des christlichen Glaubens, auf das „Vater unser“. Der *Pater noster* muss da dem *Pater Bacchus* weichen. Die sog. Münchner Sauf- und Spielmesse lautet:

Pater Bacchi, qui es in ciphis,
semper laudetur nomen tuum.
Adveniat lucrum tuum,
fiat tempestas tua sicut in decio et in taberna.
Vinum bonum ad potandum da nobis hodie
et dimitte nobis pocula nostra
sicut et nos dimittimus potatoribus nostris.
Et ne nos inducas in perditionem
sed bibera a bono vino, stramen.

Hier sind die Zeilen von Original und Umdichtung formal in Parallele gesetzt, nur ist jeweils das sakrale Wort durch eines aus der Sphäre des Saufens und Spielens ersetzt. Ist das bloß poetisches Spiel kraft der Freiheit des Wortes, eine Parodie des Gebetes oder gar bewusst gestaltete Blasphemie? In den Ohren der Kirchenträger und Kirchengänger musste solche Dichtung wie eine Verhöhnung ihrer religiösen Gefühle geklungen haben.

3. Exzessive Lebensgier versus asketische Weltflucht?

Sind also die Vagantenlieder ein beabsichtigter Affront gegen eine verfestigte Tradition? Ausgelassene, lustbetonte Diesseitsfreude gegen eine Gläubigkeit, die im Jenseits, um Petrarca's Worte zu nehmen, „das „höchste Ziel der Glückseligkeit“ erreichbar sah, exzessive Lebensgier gegen asketische Weltflucht? Die Antwort darauf ist nicht leicht zu geben. Man hat im späteren Mittelalter das Leben des Menschen mit dem Schicksal des Sisyphos gleichgesetzt, das sich im tagtäglichen Hinaufrollen des Felsbrockens auf den Berg als sinnlos erweist. Das Menschenleben wurde gleichsam als Strafe empfunden. *Sisyphos mortalis homo est*. So heißt es in einem Emblemgedicht. Solches lässt auf eine Sinnkrise des Menschen in jener Zeit schließen.

Etwas davon verspürt man auch in den Gedichten der Vaganten, wenn man unter die Oberfläche der darin so ausgelassen verkündeten Lebenslust und Daseinsfreude schaut. Im Trinklied *Meum est propositum ...* kommt der Dichter erst im Vollrausch und mit gefülltem Bauch zur poetischen Höchstleitung, die ihn sogar den Dichter Ovid übertreffen lässt. Doch neben den dominanten Begriffen von *vinum* und *cibus*, von

INTERMINABILIS HUMANAE VITAE LABOR
Sisyphon Aeoliden vates apud infera regna
damnatum tali supplicio esse ferunt,
3 urgeat ut celsam in rupem revolubile saxum,
quod ruit in praeceps, vix bene compositum.
Tollere rursus idem ruiturum cogitur: et sic
6 scandens, descendens, irrequietus agit.
Sisyphus is mortalis homo est: revolubile saxum
aeternum durans durus adusque labor.
9 Qui damnatus homo miser est apud infera regna.
Infima enim terra quid iacet inferius?
Tollere qui cassos noctesque diesque labores

Saufen und Schlemmen, steht wie zwanghaft dazu gehörig viermal das Verbum *mori*; es ist in der ersten Hälfte des Gedichtes das Leitwort. Vor der Folie des Sterbens erweist sich, so scheint es, das Glück einer lustbetonten Dichter-Existenz als brüchig, als eitler Schein.

Dass dabei immer Übertreibung, auch Selbstironie im Spiel sind, lässt sich nicht bezweifeln. Die Vagantendichter suchen die drastische Pointe, das witzige Spiel mit der Form, die hyperbolische Aussage. Ihre Lieder haben deshalb oft parodistische Züge. Ihre Aussagen changieren zwischen Humor und Ernst. Tiefgründig aber sind sie getragen von der Erfahrung der Brüchigkeit der menschlichen Existenz. Diese Wahrheit wird kunstvoll überspielt. Die Vaganten bezogen ihre „Gegenposition zur asketisch-mönchischen Weltverneinung in jenen daseinsfrohen Gesängen <...>. Aber auch in diesen erheben sich die Dichter oft weit über leichtfertige Gedanken zu lebenskundlicher Tiefe“ (OTTO MEYER, 314).

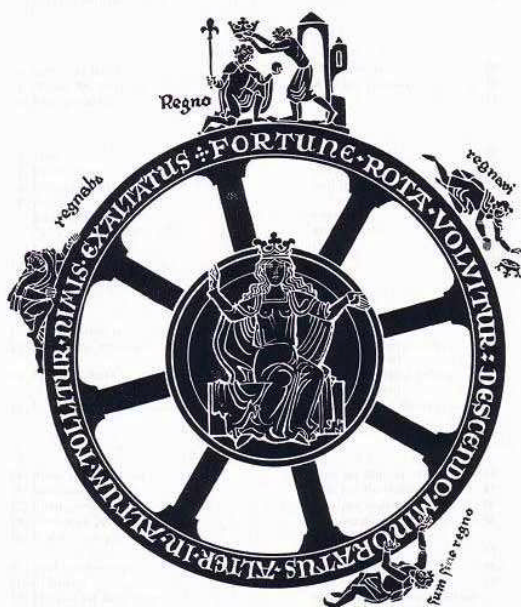
4. Unter der Macht des Schicksals

Nur vor dem Hintergrund der hier gewonnenen Erkenntnis lassen sich die sog. Fortuna-Gedichte angemessen verstehen, die Carl Orff in prachtvolle Musik umgesetzt hat. Schon der im 13. Jh. tätige Sammler der Vaganten-Gedichte hat ihnen offensichtlich eine Leitfunktion zugewiesen. Das Titelbild der Handschrift mit dem „Rad der Fortuna“, das in beiden Gedichten eine zentrale Rolle spielt, lässt dies vermuten. Hier ist kein Firnis einer daseinsfrohen Lebenslust aufgetragen, die nackte Wahrheit wird uns zwar bildhaft, aber unmittelbar vergegenwärtigt.



Tyche von Antiochia

Beide Gedichte handeln vom Glück als einer Macht, wie sie uns in der Zeit des antiken Hellenismus in der Gestalt der Göttin Tyche entgegentritt, als unerbittliches und von menschlichem Denken und Handeln unbeeinflussbares Schicksal, im Lateinischen mit Fortuna wiedergegeben. Das erste Gedicht setzt mit dem klagenden Anruf: *O fortuna!* ein. Ihr Wesen wird gewissermaßen mit dem „Aggregatzustand“ sowohl des Mondes wie des Eises gleichgestellt. Beiden, Mond und Eis, gemeinsam ist das Sich-Bilden und das Sich-Auflösen, also die Veränderlichkeit ihres Zustands. Das Phänomen, das dem Menschen diesen *status variabilis* unmittelbar sichtbar vor Augen führt, ist das sich immer drehende, drehbare Rad, die *rota volubilis*.



Das Rad der Fortuna das

Für den Dichter zählt diese durch den Vergleich veranschaulichte Veränderlichkeit zu den Negativprädikaten, die er der Fortuna außerdem zuschreibt: launisch, eitel, böse, rebellisch, verbrecherisch. Das „drehende Rad“, die *rota volubilis*, ist Symbol des menschlichen Loses (*sors*), es ist gleichsam

„die Lostrommel“ des Glücks. Durch sie kommt Unruhe in des Menschen Seele, sie bedrängt ihn hart. Gegen den rotierenden Zustand Fortunas kommt menschliche Kraft (*virtus*) nicht an, auch nicht die des Dichters. Darum steht am Ende sein Aufruf zur Klage an alle: *Mecum omnes plangite!* Dieses Gedicht ist kein Zeugnis von euphorischer Lebensfreude, eher eine Elegie über das traurig-trostlose Sosein der menschlichen Existenz.

Im zweiten Fortuna-Gedicht wird die Fortuna in gleicher Weise angeklagt, weil sie dem Dichter die Gunst entzieht, ihm Wunden in die Seele schlägt und Tränen in die Augen treibt. Sie zeigt sich abwechselnd von zwei Seiten, bald von der schönen mit der Locke auf der Stirn, bald von der hässlichen mit ihrem Kahlkopf. Dieser ihr eigene Hang zur Wechselhaftigkeit wird auch hier mit dem Bild der *Fortunae rota* verdeutlicht. Diesmal ist dessen Funktion noch spezieller. In der Metapher des Rades gewinnt der sich im Zeitablauf vollziehende Umschwung des Glücks, der vier Phasen aufweist, plastische Anschauung: oben, nach unten, unten, nach oben. Sein eigenes Schicksal projiziert der Dichter in das des höchsten irdischen Machträgers, des Königs. Ihm ergeht es wie dem *rex*.

Der König sitzt zuerst oben auf dem Thron, von Blumen bekränzt (*flore coronatus*), glücklich und selig (*felix et beatus*), dann im Sturz nach unten fallend, an Macht und Ruhm verlierend, während auf der Gegenseite andere nach oben getragen werden, schließlich unter der Achse liegend wie einst Königin Hecuba, die Gemahlin des mächtigen Trojanerkönigs, die nach der Zerstörung der Stadt in die Sklaverei verschleppt worden ist. Im Bild des Codex sind diese vier Schicksalsphasen in markantem Latein notiert: *regnabo – regno – regnavi – sum sine regno*. Der Mensch, selbst der mächtigste, unterliegt bedingungslos der Macht des Schicksals. Das Dokument aus dem *Hortus deliciarum* des Herrad von Landberg 1180 belegt diese Grundstimmung des Mittelalters. Das Bild des Schicksalsrades freilich symbolisiert nachweislich bereits in der frühen Antike die Tragik von Aufstieg und Fall des Menschen. Hier ist zweifellos Melpomene mit am Werk, die Muse der Tragödie.



Die Schicksalsgöttin dreht das Rad. Aus:
Herrad von Landsberg: *Hortus Deliciarum*
(1180)

Carl Orff, der Antike-Kenner, hat sehr zutreffend die Auswahl der von ihm vertonten Lieder unter das Leitthema „*Fortuna imperatrix mundi*“ gesetzt, und damit für seine Komposition einen aussagekräftigen Rahmen geschaffen: Beide Fortuna-Lieder stehen am Anfang, eines wird am Schluss wiederholt. Orff stellt damit alles in den ausgewählten Liedern Gesagte unter das Wirken der *rota volubilis* des Schicksals; er erfasst damit zweifellos den Kern des Lebensgefühls und Weltverständnisses, das uns in den *Carmina Burana* entgegentritt. Die darin greifbare Lebenslust und Daseinsfreude, die ausgelassene Trinksucht und laszive Erotik, der Widerspruch gegen Kirche und theologische Tradition sind gewiss Ausdruck eines emanzipierten Denkens, einer neuen Diesseitsbezogenheit.

Doch da sind nicht bloß pure Lüsterheit, epikureische Sinnlichkeit, hemmungslose Frivolität im Spiel. Ist nicht das *O fortuna* der klagende Urschrei des Menschen, der allen heiterderben Frohsinn als kirres Lachen entlarvt, als ein Lachen, das aus einer traurigen Seele

kommt? Hinter allem spürt man ja mehr oder weniger eine Traurigkeit, ein Betroffensein, ja eine Angst ob der Beschwerlichkeit des Lebens, eine tragische Bewusstheit, ohnmächtig dem unerbittlichen Schicksal ausgeliefert zu sein. HAP GRIESHABER hat sehr zutreffend der Fortuna, die er für das Titelbild der ORFF-Ausgabe gemalt hat, ein grimmig-lüsternes Gesicht mit finster drohendem Blick gegeben.

In ihrer Tiefe thematisiert sich auch in den Liedern der Vaganten die zeitlos gültige Frage des Menschen nach Schicksal, Glück und Lebenssinn. Man hat heute längst erkannt, dass diese Carmina nicht „Ausdruck eines jugendlichen, studentischen Übermuts“ sind, schon gar nicht die literarischen Produkte „eines Lumpenproletariats“ (NAUMANN, 8), sie gelten als authentische Zeugnisse, die facettenreich Einblick in die durchaus nicht monotone Welt des Mittelalters geben. Man schätzt die *Carmina Burana* als Kleinodien der europäischen Literatur.

5. Die Carmina Burana als Rezeptionsphänomen

Die Carmina Burana waren ein europäisch-humanistisches Ereignis. Die Vaganten waren überall zumindest in den westlichen Ländern des Kontinents unterwegs. Die Gebildeten hörten oder lasen ihre Lieder voller Daseinsfreude und Lebenslust gewiss nicht ohne Amusement. Wahrscheinlich ließen sie sich von den frechen und aggressiven Tönen gegen die etablierten Institutionen und Riten sogar faszinieren. Doch steckte in den Vagantenliedern auch eine revolutionierende Sprengkraft. Sie stießen zu einem neuen Nachdenken an, gerade darüber:

Wäre ein Lebensgefühl, das auf ekstatischer Lust am Trinken, Lieben und Spielen gründet, auf die Dauer tragfähig? Wäre die verdeckt oder offen bekundete Erfahrung eines gnadenlosen Ausgeliefertseins an die Macht der grausigen Fortuna tröstlich und gar sinnstiftend? Das Wissen um das sisyphische Schicksal des Menschen lässt sich nicht permanent im Rausch vordergründiger Glückseligkeit verdrängen. Die elementare Frage nach dem Sinn der menschlichen Existenz stellte sich in jener Zeit des geistigen Umbruchs um so bedrückender, sie blieb jedoch auch im Lebens- und Weltverständnis der Vagantendichtung ungeklärt, wie vorher in der Antike und nachher in der Neuzeit bis heute. Diese humanistische Grundfrage ist gleichsam die weltanschauliche Konstante der Menschheitsgeschichte.

An den Kleinodien der *Carmina Burana* vollzog sich in Europa ein höchst denkwürdiger Rezeptionsprozess. Die treibende Kraft dabei war Ovid, der wirkungsmächtigste Autor der römischen Antike. Dieser geistige Revolutionär war es offensichtlich, der erst so richtig im Mittelalter der Antike jene Energie gab, die zu einer produktiven Auseinandersetzung mit deren Literatur antrieb. Das Überkommene erneuerte sich in anderer Form und mit ganz anderer Aussageabsicht. Über Ovids Werk, besonders die *Ars amatoria*, gelangten – aus ferner Vergangenheit herbeigerufen – unerwartet Venus und Bacchus wieder zu Triumph und Ehren. Die antiken Musen bekamen in einer für sie fremden Welt einen neuen Raum ihrer Bewahrung, in dem sie bedrohlich ihr Feuer entfachten. Die *Carmina Burana* sind die erste Rezeptionsblüte nach dem Ende der Antike, auf dem Gebiet der Dichtung. Doch diese Blüte der Literatur verwelkte.

Ihre durch die Gunst eines Musenfreundes in einer Handschrift gesammelten Dokumente lagerten bis 1803 verborgen im Kloster Benediktbeuren. Wiederum sind die Lieder – diesmal eher durch einen Zufall – dem Vergessen entrissen worden. Doch muss die Frage erlaubt sein: Hätten diese Kleinodien je die Säle des akademischen Literaturbetriebs verlassen, wenn sie nicht CARL ORFF durch die Vertonung einer repräsentativen Auswahl da-

raus bekannt gemacht, ja ihnen europa-, sogar weltweite Anerkennung verschafft hätte? Orff ist gewissermaßen ein moderner Vagant. Im Feuer seiner gewaltigen Musik zeigen die antiken Musen überall erneut und verstärkt ihre befeuernde Wirkung, diesmal gewiss auf Dauer.

Orff und seinesgleichen stemmen sich, indem sie lateinische Stoffe der Vergangenheit in neuer Form vergegenwärtigen, mit aller Kraft gegen einen „Verlust der Erinnerung“. Der wird heute allseits beklagt; man begnügt sich mit Sekundenwissen und einer fallweise aktualisierten Informationsbeschaffung. Auf dauerhaftes, gar historisch-kulturelles Wissen komme es nicht an. Kompetenzen seien heute gefordert. Wie das? Versteht sich Bildung lediglich als Summe von antrainierten Kompetenzen? Kompetenzen sind so etwas wie Stützpfiler in den Hohlräumen des Gehirns. Wenn dort keine Inhalte, keine Stoffe gespeichert sind, bleibt der Kopf funktionslos und lässt kein Leben zu. Der Hohlkopf ist ein Barbar, wild, gefühllos, sein Lebenselixier ist Gier, sind Kampf und Gewinn. Aber ist er ein Mensch? Was macht den Menschen zum Menschen? Der Mensch ist – so hat dies unlängst (2009) der Hirnforscher und Nobelpreisträger Eric Kandel festgestellt – „das, was er gelernt hat und an was er sich erinnert.“ Sein Gedächtnis mache „die komplette Persönlichkeit aus, praktisch seine Existenz.“ Menschwerdung ist schlichtweg Genesis von Erinnerung. Es geht nicht ohne Wissen, auch nicht ohne das Wissen um das Erbe unserer Kultur.

Wer sich solcher Erkenntnis nicht verschließt, wird sich an die Seite Carl Orffs stellen und sich mit allen Kräften gegen „den Rausch des großen Vergessens“ (so die Balkenüberschrift einer großen österreichischen Zeitung) zur Wehr setzen. Deshalb meine Exhortatio an alle Lehrenden: Zünden Sie in unserem Lateinunterricht, wo immer es möglich ist, – nicht nur bei der Lektüre der *Carmina Burana* – das Musenfeuer an! Lassen Sie Erato, Terpsichore, Thalia, Polyhymnia, Kalliope, Melpomene und die anderen tanzen, lieben, singen und feiern und klagen. Lassen Sie die Musen all ihre Künste und Gaben zur Entfaltung bringen! Sind sie doch die Töchter derjenigen Göttin, die jene absolut notwendige Bedingung des Menschseins repräsentiert. Die Musen sind nicht zufällig, wie jeder weiß, die Töchter der Mnemosyne, eben der Göttin der **Erinnerung**.



Baldassare Peruzzi (1481 – 1536): Apollo und die tanzende Musen

Literaturhinweise zur Vagantendichtung:

CURTIUS, E.R.: Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter, Bern/München 1948, 235 ff: Die Musen.

GRUBER, J.: Carmina Burana. In: Europäische Literatur in lateinischer Sprache. AUXILIA 16, Bamberg 1987. 90.

FISCHER, C.: Carmina Burana. Die Gedichte des Codex Buranus. Lateinisch und Deutsch. Zürich/Mainz 1974.

- KREFELD, H.: Die Vagantenbeichte des Archipoeta. In: Krefeld, H. (Hg.): Impulse für die lateinische Lektüre. Von Terenz bis Thomas Morus. Frankfurt a. M. 1979. 202-222.
- LANGOSCH, K.: Wein, Weib und Würfelspiel. Vagantenlieder. Lateinisch und Deutsch. Frankfurt a. M. 1969.
- MAIER, F.: Die Macht der Venus in den Carmina Burana. Pegasus, Literatur-Kommentar, Bamberg 2005, 302 ff.
- DERS.: Carmina Burana und Carl Orffs Vertonung. Weltverständnis und Lebensgefühl im Mittelalter. In: Schicksal, Glück und Lebenssinn. Lateinische Glanzlichter der europäischen Literatur. München 2011, 186 ff.
- MEYER, O.: Der unruhige Student und das Leben von einst. Die Welt der Carmina Burana. In: Anregung 17, 1971, 306-317.
- NAUMANN, H.: Lateinische Dichtung im Mittelalter. Stuttgart 1965.
- NICKEL, R.: Carmina Burana. In: Höhn, W./Zink, N. (Hg.): Handbuch für den Lateinunterricht, Sek.I, Frankfurt 1987, 341-350.
- DERS.: (Moderation und Basisartikel): Kulturelle Erinnerung.. Der Altsprachliche Unterricht 1/2003.
- SCHIROK, E.: Carmina Burana. Lieder des Mittelalters. In: Nickel, R. (Hg.): Aditus. Neue Wege zum Latein. Lese- und Arbeitsbuch für die ersten Lektürejahre. Teil III: Lehrerhandbuch, Würzburg 1975, 46-57.
- WILNAUER, F.: Carmina Burana von Carl Orff. Entstehung, Wirkung, Text, Mainz 2007.

Andreas Weschke

Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2012

Einzelwettbewerb 2012

1. Teilnahmebedingungen am Einzelwettbewerb:

Am **Einsprachenwettbewerb EW1** können Schülerinnen und Schüler teilnehmen, die ein Gymnasium in den Klassen 8 und 9 besuchen, die ein Gymnasium in der E-Phase (Klasse 10) besuchen und die mit ihrer zweiten oder dritten Schulfremdsprache teilnehmen wollen.

Der **Zweisprachenwettbewerb EW2** ist für Schülerinnen und Schüler, die ein Gymnasium in der E-Phase besuchen und die mit ihrer ersten Schulfremdsprache (ab Klasse 5) und einer weiteren Fremdsprache teilnehmen wollen.

Der Umfang der Aufgaben in der 2. Wettbewerbssprache ist wesentlich geringer als in der 1. Sprache. Dem folgt auch die Bewertung mit einem Verhältnis von 75 % (1. Sprache) zu 25% (2. Sprache).

2. Anmeldung zum Wettbewerb

Alle Schülerinnen und Schüler mussten sich bis Mitte Oktober selbständig über die Internetseite des Bundeswettbewerbs <http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de> mit ihrer Emailadresse anmelden. Dieses Verfahren ist inzwischen gut etabliert und funktioniert unproblematisch. Betreuungslehrer haben allerdings auch weiterhin keine Möglichkeit, sich Gewissheit darüber zu verschaffen, dass sich ihre Schützlinge tatsächlich angemeldet haben.

In Latein erfolgten erfreuliche 214 (130 im Vorjahr) Anmeldungen für die 1. Sprache und 17 (3 im Vorjahr) für die 2. Sprache. Damit scheint sich ein befürchteter Abwärtstrend nicht zu bestätigen.

In Griechisch (nur als 2. Sprache möglich) betrug die Zahl der Anmeldungen 14 (19 im Vorjahr).

3. Durchführung des Wettbewerbs

Der bundeseinheitliche Klausurtag beginnt üblicherweise mit der 2. Wettbewerbssprache. Die Dauer der Klausur beträgt 45 Minuten. Nach 15 Minuten Pause startet der Wettbewerb in der 1. Sprache, der mit 3,5 Zeitstunden incl. Pausen veranschlagt ist. Vom Bundeswettbewerb wird eine übersichtliche und gut gestaltete Handreichung für den Aufsichtsführenden zur Verfügung gestellt.

Von den 231 angemeldeten Lateinschülerinnen und -schülern (EW1 und EW2) nahmen an der Klausur ledig 209 teil. Der Grund hierfür ist größtenteils – wie schon im den Jahren zuvor- darin zu sehen, dass zur Zeit der Durchführung des Wettbewerbs auch die Praktika in Klasse 9 stattfanden. Etliche Schülerinnen und Schüler haben sich daher trotz Anmeldung gegen eine Teilnahme entschieden bzw. wurde ihnen von der Praktikumsstelle keine Beurlaubung gewährt.

Der Tag selbst verlief ohne Probleme. Es gab keine Meldungen über Unregelmäßigkeiten oder besondere Vorfälle. Die Aufgaben fanden bei den meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmern großen Anklang, wie man auch deren Feedback-E-mails entnehmen konnte.

4. Aufgabenformat und Inhalt

Jedes Jahr steht der Wettbewerb unter einem Thema, auf das sich die Schüler und Schülerinnen entsprechen vorbereiten sollen. Das Thema 2012 lautete „Sklaverei“ in Latein und „Sokrates“ in Griechisch.

Die Klausur für Latein EW1 besteht grundsätzlich aus vier Teilen: Übersetzung, Vom Wort zum Text, Res et Verba und Hörverstehen. Beim EW 2 in Latein und Griechisch setzt sich die Klausur aus den Teilen Übersetzung, Textverständnis, Sprachbeobachtung und Sachteil zusammen. Umfang und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben liegen beim EW2 natürlich beträchtlich unter den Anforderungen des EW1.

Zur Klausur mussten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch den von ihnen zuvor in der Wettbewerbssprache besprochenen Tonträger mitbringen. Tatsächlich brachten auch fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren Tonträger mit.

Der **Übersetzungstext** Latein EW1 stammte aus den Epistulae des Plinius. Der Autor beleuchtet in seinem Brief, welche Folgen eine schlechte Behandlung der Sklaven für den Herrn haben konnten.

Hier haben nämlich Sklaven des Adligen Larcus Macedo ihren Herrn in der hauseigenen Badeanstalt im Saunabereich überfallen und so lange auf ihn eingeschlagen, bis er tot schien. Um zu überprüfen, ob er wirklich tot sei, warfen sie ihn auf den glühend heißen Fußboden der Sauna. Da Macedo sich nicht regte, wurde er tatsächlich für tot gehalten. Die Attentäter trugen ihn nach draußen, wobei sie vorgaben, dass der Herr an der Hitze gestorben sei. Treue Sklaven eilten herbei und versuchten, ihn zu reanimieren. Tatsächlich erlangte Macedo das Bewusstsein, worauf die Attentäter flohen. Macedo war zu Tode geschwächt, überlebte aber noch, bis auch der letzte Attentäter gefangen und getötet worden war.

Bei der Aufgabe „**Vom Wort zum Text**“ sollten die Schülerinnen und Schüler zunächst bei einem Text fehlende Wortendungen ergänzen. Diese Aufgabe gilt zu Recht als an-

spruchsvoll und sehr schwierig. Dank einer leichten Abänderung des Aufgabenformats – in Gegensatz zu früher zeigen unterbrochene Linien an, wie viele Buchstaben der Endung fehlen – konnte das ehemals doch zu hohe Anspruchsniveau etwas abgesenkt werden.

Der Text selbst ist eine Adaption einer Passage aus den „Noctes Atticae“ des Gellius. Ein entlaufener und wieder eingefangener Sklave Androclus ist ad bestias, zum Tod durch wilde Tiere, verurteilt worden. In der Arena wird ein Löwe auf ihn gehetzt. Plötzlich unterbricht der Löwe seinen Angriff, nähert sich dem Sklaven langsam und freundlich und leckt ihm die Hände ab. Da erkennt auch Androclus das Tier offensichtlich wieder und umarmt es. Dieses seltsame Geschehen erregt die Aufmerksamkeit des Kaisers, der Androclus herbeiholen lässt und ihn nach dem Grund befragt, warum der Löwe sich so merkwürdig verhalte.

In der sich anschließenden „**Satzergänzung**“ war die Aufgabe, einen lückenhaften Text mit Wörtern bzw. kurzen Ausdrücken aus einer Liste aufzufüllen. Hier ging es darum, einen Text semantisch zu erfassen und dementsprechend sinnvolle Einfügungen vorzunehmen. Inhaltlich wurde die Geschichte des Androclus fortgesetzt, wie er dem Kaiser erzählt, dass er auf seiner Flucht vor den Soldaten in einer Höhle den Löwen verletzt gefunden und gesund gepflegt habe.

In der dritten Teilaufgabe „**Textverständnis**“ galt es, aus drei lateinischen Beschreibungen die herauszufinden, die das Bild des Malers Jean-Léon Gérôme mit dem Titel „Sklavenmarkt in Rom“ zutreffend beschreibt. Dieser Aufgabenblock wurde mit einem „Klassiker“ abgeschlossen, nämlich mit einem **Comic** aus der Feder des Hans-Herbert Römer. Ein offensichtlich freigelassener Sklave macht sich als Hundefriseur selbständig. Aus einer Auswahl mussten leere Sprechblasen des Comics gefüllt werden.

Der Aufgabenteil „**Res et Verba**“, wörtlich „Sachen und Worte“, beinhaltet sprachvergleichende Anteile, Sachwissen und Stilistik. Zunächst einmal war **Party-Time auf dem Olymp**. Jeder Gott trug etwas aus seinem Aufgabenbereich zum Gelingen der Veranstaltung bei. So mussten die Schülerinnen und Schüler kombinieren, wer z.B. „den Grill machte“, „für die Musik sorgte“ oder „eine Schüssel Fischsalat mitbrachte“. Dann wurde – auch stilistisch – **das Gebiss zweier Damen** verglichen: das eine war schwarz, weiß das andere. Haben Sie den antithetischen Chiasmus erkannt? Dann sollten die Teilnehmer berühmte **Taten bzw. Aussprüche römischen Kaisern** zuordnen. Wer sagte noch gleich, dass Geld nicht stincke? „Me pusieron en cadenas“. **Der Lebenslauf eines Sklaven** in spanischer Sprache war die nächste Herausforderung. Spanische Beschreibungen mussten einzelnen Bildern zugeordnet werden. **Hermann aus Germanien** war ein kleiner Junge, der auf dem Sklavenmarkt in Rom zum Verkauf angeboten wurde. Was für ein Schicksal erwartete ihn? Hier musste man mit seinem Wissen über Sklaven aus einem Text 10 sachliche Fehler herausfinden. Durften Sklaven heiraten oder waren sie nur Gegenstände? Was bedeutete das auf die Stirn eingebrannte C? Zur **Familia Caesaris** gehörten auch die Sklaven mit vielfältigen Spezialaufgaben. Zum Abschluss dieses Aufgabenblocks ging es darum, lateinische Bezeichnungen für Sklaven Zeichnungen zuzuordnen. Was machten der balneator oder der scriba?

Der Klausurtag schließt mit dem Hörverstehen. Ein lateinischer Text wird mehrfach von CD vorgespielt. Der von Plautus stammende Komödientext stellt einen Sklaven in den Mittelpunkt, der seinen Herrn nach der Rückkehr von einer Geschäftsreise unbedingt vom Haus fernhalten möchte, um das wilde Partyleben dessen Sohnes zu verheimlichen. Er erfindet eine Geschichte, dass das Haus nach einem Mord von einem furchtbaren Geist heimgesucht wird.

Nach dem Hören der lateinischen Aufnahme mussten die Schülerinnen und Schüler 10 deutsche Fragen zu dem Text beantworten, wobei jeweils 4 Möglichkeiten vorgegeben wa-

ren: Würde der Mord begangen a) vom Vater des Geschäftsmannes, b) von einer treulosen Geliebten, c) vom Gastgeber oder d) vom eigenen Bruder? Man musste schon genau hinhören, um sich gut entscheiden zu können.

Die Aufgabenstellung im EW2 Latein entspricht weitgehend der des EW1. Sie ist nur gekürzt, dem Lernstandsniveau angepasst und enthält keine Hörverstehensaufgabe.

Inhaltlich steht der „kleine Bruder“ in engem Zusammenhang mit dem EW1 allerdings mit geringerer Anforderung auch im Bereich des Fachwissens. Inhalt der **Übersetzungsaufgabe** war eine Tierfabel des Sklaven Phaedrus, die uns erklärt, woher der Ausdruck „Löwenanteil“ stammt. Auch der **Satzergänzung** lag eine Phaedrusfabel zugrunde. Was passiert mit einem Frosch, der so groß wie ein Ochse sein möchte?

In der **Sprachbeobachtung** machten sich in der Zeichnung des Hans-Herbert Römer Kinder einen vergnüglichen Nachmittag im Garten. Italienische Beschreibungen mussten zugeordnet werden: Stefania legge un libro.

Zum Abschluss gab es ein **Kreuzworträtsel** mit lateinischen Begriffen zum Fachthema Sklaverei.

Das Aufgabenformat im **EW2 Griechisch** entspricht dem des EW2 Latein. Unter dem Thema „**Sokrates**“ bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler in der **Übersetzungsaufgabe** einen Text aus dem Platonischen Dialog Menon, in dem Sokrates' Wirkung auf die Menschen mit der eines Zitterrochen verglichen wird.

Dem „**Textverständnis**“ lag eine Episode des Diogenes Laertios zugrunde, in dem es um Charaktereigenschaften des Sokrates ging. Der Text wies einige Lücken auf, die von den Schülerinnen und Schülern aus einer Auswahlliste gefüllt werden mussten.

Der Text für den „**Sachteil**“ enthielt einen fiktiven sokratischen Dialog, der nach der Verurteilung des Philosophen zum Tode spielte. Aus einer Auswahl von je drei Möglichkeiten sollte die richtige herausgefunden werden. Wie hieß nochmal seine hysterische Ehefrau: Xanthippe, Seleukia oder Semiramis? In der abschließenden „**Sprachbeobachtung**“ ging es in sokratischer Sitte um Fragen – allerdings auf Neugriechisch. Hier bestand die Aufgabe darin, mit Hilfe des Altgriechischen einen neugriechischen Text zu verstehen und Vergleiche beider Sprachen durchzuführen.

Aus dieser Zusammenfassung der Aufgaben wird gewiss deutlich, dass es auch in diesem Jahr den Aufgabenkommissionen gelungen ist, interessante, abwechslungsreiche, motivierende und zugleich auch anspruchsvolle Aufgaben zu erstellen. Den Mitgliedern der Kommissionen sei hierfür ein herzlicher Dank.

Gruppenwettbewerb – Team Schule

In der Wettbewerbssprache Latein wurden 6 Beiträge eingereicht, in Griechisch keine. Die Gruppen erarbeiteten bei freier Themenwahl Filmproduktionen, Hörspiele oder Präsentationen in lateinischer Sprache. Die Bandbreite der behandelten Themen ist beachtlich: sie reicht von anspruchsvollen Neubearbeitungen von klassischen Motiven z.B. dem Heraklesmythos, über die Frage, was die unsterbliche Götter heute so treiben, bis zu Talkshowparodien mit Caesar und Cleopatra. Zwei Beiträge konnten mit dem 2. Preis ausgezeichnet werden:

Zum einen die Arbeit „Kakus audax“ von Schülerinnen und Schülern einer 7. Klasse des Ludwig-Georgs-Gymnasiums in Darmstadt unter der Leitung von Frau Dr. Carola Wiegand. In der Trickfilmproduktion mit Playmobilfiguren besiegt Herkules den bösen Riesen Kakus.

Ein weiterer 2. Preis wurde der Klasse 6a des Alten Kurfürstlichen Gymnasiums in Bensheim unter der Leitung von Herrn Hendrik Dietz zuerkannt. In einer Theater-Film-Produktion beschäftigt sich die Klasse mit der Frage, wie es den Göttern der Antike heutzutage geht. Da sie unsterblich sind, muss es sie noch geben. Nach erfolgreicher Kontaktaufnahme stellen die Schülerinnen und Schüler fest, dass die Götter unter der entwürdigenden Behandlung der heutigen Menschen sehr leiden, wird doch z.B. mit dem Namen des mächtigen Kriegsgottes Mars nun ein Schokoriegel bezeichnet.

Ein 1. Platz wurde nicht vergeben.

Leider war die Qualität der übrigen Beiträge nicht ausreichend, um mit einem Preis gewürdigt zu werden. Das mag daran liegen, dass die Unterstützung und Betreuung durch den Fachlehrer nicht immer in wünschenswertem Umfang erfolgte. Natürlich sollen die Schülerinnen und Schüler überwiegend selbständig bearbeiten; aber gerade jüngere Teilnehmer bedürfen einer intensiven Begleitung.

Begutachtung

Am 23. und 24. Februar fand die Begutachtung des Einzel- und Gruppenwettbewerbs im Heinrich-von-Gagern-Gymnasium in Frankfurt am Main statt. Eine elfköpfige Korrekturmansschaft, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern mit teils schon langjähriger Wettbewerbs- und Korrekturerfahrung, arbeitete die zwei Tage sehr engagiert und intensiv. Am 1. Tag wurde der größte Teil des Einzelwettbewerbs korrigiert, am 2. Tag wurden die Gruppenarbeiten begutachtet. Es ist selbstverständlich, dass Kolleginnen oder Kollegen, aus deren Schulen eine Gruppenarbeit vorliegt, nicht an der Begutachtung des betreffenden Beitrags beteiligt waren. Für die hervorragende Arbeit gebührt dem gesamten Korrekturteam großer Dank.

Im Einzelwettbewerb ging der 1. Preis an Marcel Bamberger von der Internatsschule Schloss Hansenberg in Geisenheim. Ferner konnten sieben 2. Preise, zum Teil in Kombination mit Griechisch, zwölf 3. Preise und einundzwanzig Anerkennungspreise (z.T. in Kombination mit Griechisch oder einer modernen Fremdsprache) verliehen werden.

Preisverleihung

Die Preisverleihung im Einzel- und Gruppenwettbewerb fand am 06. Juni 2012 im Alten Kurfürstlichen Gymnasium in Bensheim statt, wo die Preisträger im Einzel- und Gruppenwettbewerb geehrt und die Siegerbeiträge im Gruppenwettbewerb dem Publikum vorgeführt wurden. Als Vertreterin des Kultusministeriums konnte Frau Ute Schmidt begrüßt werden.

Allen Preisträgerinnen und Preisträgern gilt besondere Anerkennung für ihre herausragenden Leistungen, ihr Engagement und ihr Durchhaltevermögen. Aber auch diejenigen, die diesmal keinen Preis erhalten haben, haben sich alleine durch ihre Teilnahme am Wettbewerb Anerkennung verdient, da die hohe Teilnehmerzahl in Latein ein Beleg dafür ist, dass die sogenannten toten Sprachen alles andere als tot sind.

Schlussbemerkungen

Hinsichtlich des Einzelwettbewerbs ist es sehr erfreulich, dass die Teilnehmerzahl im Lateinischen sich im Vergleich zum Vorjahr fast verdoppelt hat. Nach Bayern und Nordrhein-Westfalen nimmt Hessen in Latein Platz 3 ein. Das Griechische bewegt sich naturgemäß auf geringem aber relativ stabilem Niveau. Hier liegt jedoch Hessen mit Rheinland-Pfalz zusammen auf dem 1. Platz. Gleichwohl wäre es sehr schön, auch hier eine Steigerung zu erreichen.

Dramatisch ist der Teilnehmerückgang im Gruppenwettbewerb. Im Vorjahr hatten wir bei 19 Anmeldungen 12 Teilnahmen, in diesem Jahr 17 Anmeldungen und 6 Teilnahmen. Fast alle Kolleginnen und Kollegen geben als Grund für eine Nichtteilnahme bzw. Absage beim Gruppenwettbewerb die hohe Belastung infolge von G8 an. Es gibt gewiss noch keine gesicherten Daten darüber, wie viel an Mehrbelastung durch G8 entstanden ist. Dennoch wäre es sehr betrüblich, falls dies zutreffen und der Bundeswettbewerb Fremdsprachen dadurch in seinem Bestand gefährdet werden sollte. Auch in Reaktion auf die verkürzte Gymnasialzeit wird der Bundeswettbewerb ab 2014 unter neuen Rahmenbedingungen ausgerichtet werden. Nach derzeitigem Stand sieht es so aus, dass der EW 1 auf die Stufen 8 und 9 begrenzt sein wird. EW 2 wird gänzlich wegfallen. Für die E-Phase steht nur noch der Oberstufenwettbewerb offen.

Die Themen für den Wettbewerb 2012 lauten für Latein „Mönchtum“ und für Griechisch „Kreta“.

Tanja Schmidt

Sprachenangebot im Wandel?

Die Situation der Fächer Latein und Griechisch an hessischen Schulen vor dem Hintergrund steigender Spanischlernerzahlen

Bei der jährlich stattfindenden Mitgliederversammlung des Hessischen Altphilologenverbandes in Marburg (17.03.2012) wurde wie üblich über die aktuelle Situation der Fächer Latein und Griechisch an den hessischen Schulen gesprochen. Zum ersten Mal kam es in diesem Zusammenhang zu Klagen von Kolleginnen und Kollegen, die einen (mitunter massiven) Einbruch der Lateinschülerzahlen in der zweiten Fremdsprache konstatieren müssen, nachdem Spanisch neben Französisch an ihren Schulen als zweite Fremdsprache eingeführt wurde. Ähnliche Einbußen erlebt laut Aussage der Kolleginnen und Kollegen an diesen Schulen allerdings auch das Fach Französisch.

Im Verlauf des Gesprächs wurde die Bitte an uns herangetragen, wir möchten uns doch einen Überblick über die landesweite Situation zu verschaffen. Wir entschlossen uns daher, eine Mitgliederbefragung zu diesem Thema über den E-Mail-Verteiler durchzuführen.

Wir baten die Kolleginnen und Kollegen um eine Rückmeldung aus den Schulen zu folgenden Fragen: Wurde Spanisch an Ihrer Schule bereits als zweite Fremdsprache eingeführt oder gibt es Bestrebungen, dies zu tun? Welche Auswirkungen hatte die Einführung auf das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler? Welche Zukunftsperspektive sehen Sie unter diesen neuen Bedingungen für das Fach Latein als zweite Fremdsprache an Ihrer Schule? Wie wirken sich die Veränderungen auf Latein als dritte Fremdsprache aus?

Insgesamt erhielten wir eine oder mehrere Antworten der Mitglieder aus rund 60 Schulen (Gymnasien und Gesamtschulen). Im Folgenden finden Sie die Ergebnisse der Befragung kurz zusammengefasst.

Insgesamt scheint Spanisch als zweite Fremdsprache eher in den Städten als auf dem Land ein Thema zu sein. Das scheint in erste Linie daran zu liegen, dass die Stadtschulen (noch) stärker mit Spanischlehrkräften ausgestattet sind als die Landschulen. In zahlreichen Stadtschulen wurden daher schon Anträge von Spanischfachschaften gestellt, ihr Fach als zweite Fremdsprache einzuführen. Viele Landschulen verfügen nicht über die personellen Ressourcen, um Spanisch als zweite Fremdsprache ausbauen zu können. Dies wird mancherorts von der Schulgemeinde bedauert, da man ein solches Angebot gerne hätte. Sowohl in den Städten als auch auf dem Land scheint der Elternwunsch nach einem Angebot Spanisch zweite Fremdsprache nämlich zu steigen. Haltungen von Schulleitungen zu dieser

Frage sind sehr unterschiedlich. Es gibt die einen, die Spanisch als zweite Fremdsprache stark forcieren, und die anderen, die beim konventionellen Angebot bleiben möchten.

Aus den Rückmeldungen der Mitglieder lässt sich erkennen, dass die Erfolgsaussichten für Spanisch als zweite Fremdsprache mit dem Durchschnittsalter der Kollegien zusammenhängen könnten, die hier ein Votum abgeben. Tendenziell junge Kollegien befürworten Spanisch als zweite Fremdsprache stärker.

Ist Spanisch an einer Schule dann als zweite Fremdsprache eingeführt, kommt es in der Regel zu großen Verlusten sowohl für Latein als auch für Französisch. Weit über 50% der Schülerinnen und Schüler wählen das neue Angebot Spanisch. An vielen Schulen trifft es Französisch stärker als Latein, da die Konkurrenz der beiden modernen Fremdsprachen untereinander größer scheint. Dennoch verliert auch Latein in der Regel so stark, dass ein funktionierender Oberstufenunterricht (soweit es sich um voll ausgebaute Gymnasien handelt) mit dem Angebot eines Leistungs- und/oder Grundkurses nicht mehr möglich ist.

Es steht zu befürchten, dass diese Tendenz zunimmt, da verstärkt Absolventen mit dem Fach Spanisch die Universitäten verlassen und den Vorbereitungsdienst erfolgreich abschließen.

Die Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen zur dritten Fremdsprache stimmten weitgehend überein – und das ganz unabhängig vom Spanischangebot in der zweiten Fremdsprache. In Zeiten von G8 und Wahlunterricht ist die dritte Fremdsprache an fast allen Schulen gänzlich zum Erliegen gekommen, nur vereinzelt gibt es noch Kurse mit wenigen Schülerinnen und Schülern. Dies betrifft sowohl Latein als auch Griechisch als auch alle anderen Sprachangebote an den unterschiedlichen Schulen.

Felix Prokoph

Latinum habendum (non) est

Anmerkungen zur Wahl von Latein als schulischer Fremdsprache sowie zur Forderung lateinischer Sprachkenntnisse in Studiengängen der Philipps-Universität Marburg

Auf dem jüngsten Hessischen Altphilologentag, der am 3. November 2012 in Marburg stattfand, wurde im Rahmen der *Brennpunkte* und im Anschluss an die Ausführungen von Frau Schmidt, die die Ergebnisse einer aktuellen Umfrage des DAV Hessen zur Lage des Lateinischen als zweiter schulischer Fremdsprache zusammenfasste, darauf hingewiesen, dass Latein an den Schulen vor dem Hintergrund zunehmend ungemütlicherer G8-Rahmenbedingungen erneut unter einen erhöhten Konkurrenzdruck geraten sei. Hierzu hieß es von verschiedener Seite, dass Latein bei der Entscheidung für eine zweite Fremdsprache gegenüber Französisch oder Spanisch immer öfter mit der Begründung ins Hintertreffen gerate, das *Latinum* werde an immer mehr Universitäten in immer weniger Studiengängen gefordert.

Wird eine solche Begründung von Schülern oder Eltern ins Feld geführt, so ist ihr ad hoc sicher erst einmal nur schwer in fundierter Weise zu begegnen, zumal es vielleicht sogar noch den eigenen Ahnungen (und Befürchtungen) und auch allgemein kolportierten Informationen entsprechen mag. Fachpädagogisch und fachstrategisch ist ihr natürlich in jedem Fall zu begegnen; das kann allerdings wohl nur in überzeugender Weise geschehen, wenn man einzuschätzen vermag, ob und inwiefern die Behauptung, die der gegen Latein angeführten Begründung zugrunde gelegt ist, eigentlich zutreffend ist. Daher soll dies im Folgenden etwas näher beleuchtet werden.

Dabei ist es wohl tendenziell eher richtig, dass im Zuge der Modularisierung der Studiengänge die Sprachanforderungen in Latein (wie den Alten Sprachen insgesamt) in den Fächern, in denen sie klassischerweise bestanden, zunächst bisweilen stark abgeflacht wurden.²⁸ Generell lässt sich aber wohl auch festhalten, dass (deutschlandweit) in den Lehramts- und – mit größeren Abstrichen – auch in den Masterstudiengängen die Forderung des *Latinums* eher aufrechterhalten wurde bzw. wird, nachdem sich in der ersten Phase der Implementierung der modularisierten Studiengänge (in den Jahren 2000 bis 2005) auch hier zunächst vielerorts diejenigen durchzusetzen schienen, die insbesondere mit Blick auf die Masterstudiengänge darauf aus waren, eher geringe (oder gar keine) Lateinkenntnisse mehr in den Studien- und Prüfungsordnungen zu verankern. Hier wurde, so scheint es zumindest in der Retrospektive, von Latein-Skeptikern die „Gunst“ der Stunde genutzt, da Curricula flächendeckend (landes- oder universitätsweit) innerhalb kurzer Zeit neu konzipiert und strukturiert werden mussten und der „Kompetenz-Geist“ der Zeit hier sein Übriges tat. Und doch handelte es sich hier wohl eher um einen willkommenen Anlass als um einen konzentrierten Angriff, denn schließlich wurden in den Instituten und Seminaren, die in ihren Masterstudiengängen der vormodularen Zeit Latein traditionell vorsahen, oftmals seit jeher teilweise leidenschaftliche Auseinandersetzungen um genau diese Frage geführt.²⁹

Gänzlich unübersichtlich stellt sich hingegen die Lage bei den Bachelorstudiengängen dar, was auch kaum verwundern kann, da bei der Konzeption dieser für deutsche Universitäten völlig neuen Studiengänge keinerlei Referenzmaßstäbe (aus den alten, nicht-modularisierten) Studiengängen angesetzt werden konnten. Die spezifischen und von Universität zu Universität teils sehr verschiedenen Profile von Bachelorstudiengängen erschweren innerhalb einer Fächergruppe die Vergleichbarkeit dabei genau so wie die Tatsache, dass die Modulhandbücher dieser Studiengänge nun schon oft mehrere Male überarbeitet wurden, wozu nicht zuletzt auch die turnusmäßig durchzuführenden (Re-)Akkreditierungen der Studiengänge Anlass bieten.

Die Festlegung der in den einzelnen Studiengängen geforderten Sprachkenntnisse obliegt dabei in allen Fällen den Fachbereichen, die den jeweiligen Studiengang anbieten. Hieraus mag man schon deutlich genug ersehen, dass es nicht nur keine deutschlandweiten Regelungen, sondern nicht einmal landesweiten Vergleichbarkeiten zu den Sprachanforderungen gibt bzw. geben kann; es sei denn freilich, es werden in den einzelnen Fächern entsprechende verbindliche Vereinbarungen getroffen.³⁰ Tendenziell richtig ist es aber sicherlich festzustellen, dass das *Latinum* in Bachelorstudiengängen eher seltener gefordert wird, aber grund- oder studiengangsspezifische Aufbaukenntnisse (unterhalb des Latinumsniveaus) hier durchaus Platz finden. Ein neues, durch das konsekutive

²⁸ Cf. bspw. auch jüngst: „Latein ist Teil unserer Kultur“, in: *Forum Classicum* 3/2012, 233-234, ein offener Brief, der darauf aufmerksam macht, dass an der Baseler Universität das Latein-Obligatorium nun auch in den Masterstudiengängen Geschichte und Kunstgeschichte abgeschafft wurde, nachdem dies in anderen Studienfächern wie bspw. der Französischen Philologie bereits vor einigen Jahren geschehen war.

²⁹ Wie (disparat) es um die Lateinforderungen in einzelnen Fächern auch schon kurz vor Einführung der modularisierten Studiengänge deutschlandweit bestellt war, erhellt etwa die *Übersicht über die an deutschen Hochschulen geforderten Lateinkenntnisse*, ²1998 (Broschüre der Philipps-Universität Marburg, Text und Redaktion: Stefan SPENNER, Helmut BERNINGER, Achim HEINRICHS).

³⁰ Deutschlandweit scheint dies allerdings momentan nur noch im Rahmen des Evangelischen Fakultätentages zu gelingen, auf dem man die Frage der altsprachlichen Kenntnisse regelmäßig erörtert und sich auf allgemeinverbindliche Anforderungen für die theologischen Studiengänge verständigt. Im Lehramt schließlich sind die Regelungen deshalb notwendigerweise deutschlandweit einheitlich, da die Anerkennung eines Ersten Staatsexamens in anderen Bundesländern infrage stände, wenn in einem Bundesland das *Latinum* aus den Studienvoraussetzungen gestrichen würde.

Studiengangssystem bedingtes Problem kann nun jedoch dann entstehen, wenn man – nicht mit dem schulischen *Latinum* ausgestattet – diese Grundlagenkenntnisse zu Beginn eines Bachelorstudiengangs erwirbt und nachweist und man dann gegen oder nach Ende des Studiums eine Entscheidung für einen vertiefenden Masterstudiengang fällt, in dem dann eben doch das *Latinum* gefordert wird. So muss – und womöglich auf je sehr verschiedene Art und Weise – das Unternehmen Latein ggf. zweimal angegangen werden.

So wenig es unter den geschilderten Rahmenbedingungen noch möglich ist, übersichtlich, systematisch und sinnvoll etwas über die Anforderungen in Latein in den Studiengängen zu sagen, so hilfreich kann es vielleicht sein, wenigstens einen konkreten Einblick in den aktuellen Stand der Dinge zu geben, wie er sich an der Philipps-Universität Marburg darstellt.³¹ Zuvor seien jedoch noch ein paar grundsätzliche Worte zu der von Eltern und Schülern vorgebrachten Behauptung, die dann zum Argument gegen Latein gewendet wird, gesagt, dass man sich gegen Latein entscheide, da „das *Latinum* schließlich immer seltener Studienvoraussetzung“ sei:

1. Wer so argumentiert, macht zur unausgesprochenen Voraussetzung, dass (angeblich!) akkumuliertes Schul(fach)wissen später einmal in eine unmittelbare Brauch- und Verwertbarkeit münde bzw. zu münden habe, damit ein Schulfach seine Berechtigung nicht verliere. Die sich damit aus einer Nützlichkeitsperspektive heraus ankündigende Debatte kann man nun aber aus vielerlei Gründen eigentlich nicht ernsthaft entfachen wollen und es gäbe wohl auch andere Fächer bzw. Stoffgebiete einzelner Fächer, die sie bei einer fairen Betrachtung mit mehr Recht zu fürchten hätten als das „Gymnasialfach par excellence“³². Indes, mit der These von der vermeintlich geringeren unmittelbaren Anwendbarkeit werden die Alten Sprachen ja nun doch immer wieder angegriffen und es dürfte wohl Einigkeit in unserem Fachkreis darüber bestehen, dass der Zugriff über die externe, formale Verwendbarkeit des Lateinischen eben nur eine (und reichlich engstirnige) Perspektive auf und nur ein Entscheidungsmoment für oder gegen das Fach bieten kann und höchstens – wenn überhaupt – als auxiliäres Argument pro oder contra Latein als schulische Fremdsprache dienen sollte.³³ Vor allem aber bedeutet so eine Argumentation folge-

³¹ Wie schwierig bzw. schon unmöglich es zu sein scheint, die geforderten lateinischen Sprachkenntnisse systematisch und zuverlässig in ihrer aktuellen Gültigkeit auch nur zu erfassen, illustriert eindrücklich und geradezu entwaffnend das schon seit Studentengenerationen klassische Nachschlagewerk *Studien- & Berufswahl. Informationen und Entscheidungshilfen*, herausgegeben von der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit, in dessen aktueller Ausgabe 2012/13 (Nürnberg ⁴²2012, 79) es heißt: „In einigen Studiengängen gehören Lateinkenntnisse zu den Zulassungsvoraussetzungen. Ob, wann und in welchem Umfang Lateinkenntnisse gefordert werden, hängt von den einzelnen Studiengängen und Hochschulen ab. Für die gestuften Lehramtsstudiengänge kann der Deutsche Altphilologenverband konkrete Angaben machen ... (siehe dazu unter: www.altphilologenverband.de – Latein – Latein als Studienvoraussetzung, wo man den aktuellen Stand findet). ... Da sich die Anforderungen ändern können, wird im Einzelnen dringend empfohlen, aktuelle Informationen bei den Prüfungsämtern bzw. Fachbereichen der Hochschulen und bei den Studienberatungsstellen einzuholen.“ Allerdings findet sich auf der Homepage des DAV unter dem Eintrag „Latein als Studienvoraussetzung“ zum „aktuellen Stand“ wenigstens in Hinsicht auf die Lehramtsstudiengänge, von dem in dem „offiziellen Studienführer für Deutschland“ (so der Werbe-Untertitel) die Rede ist, momentan lediglich folgender Hinweis (Zugriff am 15.11.2012): „Unser Informationsangebot zum Thema *Latein als Studienvoraussetzung* wird zur Zeit überarbeitet und aktualisiert.“ Anschließend finden sich nur allgemeine Ausführungen zum *Latinum*.

³² So die vermutlich prägnanteste Fachbeschreibung, die Klaus WESTPHALEN 1992 (wie Anm. 6), 60 geprägt hat.

³³ Auf die mit Blick auf Ziele, Aufgaben und Leistungen des (schulischen) Lateinunterrichts einschlägigen Titel (jüngeren Datums), die auch als Argumentationshilfen für die Wahl des Lateinischen als schulischer Fremdsprache dienen können und über die weiterführende Literatur erschlossen werden können, sei hier wenigstens (in chronologischer Reihenfolge) verwiesen: Klaus WESTPHALEN: *Basissprache Latein. Argumentationshilfen für*

richtig auch, dass die Wahl für eine moderne Fremdsprache ja aus eben jenen selben ökonomisch-pragmatischen Gründen erfolgt. Mithin wird also mit der Frage nach dem Nutzen eine funktionalisierende Perspektive eingenommen; pädagogisch-psychologisch formuliert wird hier eine extrinsische Motivation als Entscheidungsmoment geltend gemacht, die für jeden Lernprozess – auch (und gerade!) für den Erwerb kommunikativer Fähigkeiten in Französisch oder Spanisch – zum Menetekel werden kann, wenn es einmal „nicht so läuft“.

2. Die Argumentation unterstellt, dass in einem bestimmten Studiengang die geforderten Lateinkenntnisse an allen Universitäten identisch seien: Erstens ist dies, wie oben ausgeführt, keineswegs der Fall und zweitens ließe sich diese Allgemeinverbindlichkeit ohnehin wohl nur in den Lehramts- (weil Staatsexamens-) und kirchlichen Examensstudiengängen herstellen; die Bachelor- und Masterstudiengänge haben von Universität zu Universität derart unterschiedliche Profile und Voraussetzungen, dass von *den* Lateinanforderungen in *den* Studiengängen überhaupt nie wird die Rede sein können.
3. Ferner wird bei dem vorgebrachten Argument stillschweigend davon ausgegangen, dass die Sprachanforderungen in Latein sich hinsichtlich eines bestimmten Studiengangs an einer bestimmten Universität (denn nur so kann die Frage betrachtet werden; siehe oben unter 2.) stabil verhielten, dass also die unterstellte Nicht-Forderung von lateinischen Sprachkenntnissen auch noch dann gelten werde, wenn derjenige Schüler, der sich jetzt gegen Latein entscheidet, das Studium aufnimmt. Der hier in den Blick zu nehmende Zeitraum (von der Wahl der – in der Regel zweiten – Fremdsprache bis hin zum Studienbeginn) mag durchschnittlich einmal sechs Jahre betragen: Es ist nicht übertrieben, eine eher hohe Wahrscheinlichkeit dafür zu vermuten, dass die Modulhandbücher sowie Studien- und Prüfungsordnungen und die hierin formulierten fremdsprachlichen Anforderungen in diesem Zeitraum ein- bis zweimal überarbeitet sein werden (siehe oben); einmal ganz abgesehen davon, dass es auch sein kann, dass der jetzt ins Auge gefasste Studiengang womöglich dann gar nicht mehr angeboten wird.
4. Zuletzt geht die Argumentation dann auch noch davon aus, dass die Studienwahl eines Schülers schon unverrückbar feststehe, wenn er sich für seine schulischen Fremdsprachen entscheidet. Dies mag im Einzelfall vielleicht so sein, nur negiert es

Lateinlehrer und Freunde der Antike, (Auxilia 29), Bamberg 1992; Peter LOHE / Friedrich MAIER (Hgg.): *Latein 2000. Existenzprobleme und Schlüsselqualifikationen. Analysen, Konzepte und Projekte des deutschen Altphilologenverbandes*, (Auxilia 40), Bamberg 1997; Karl-Wilhelm WEEBER: *Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven*, Göttingen 1998; Carl VOSSEN: *Mutter Latein und ihre Töchter. Europas Sprachen und ihre Herkunft*, Düsseldorf (zuletzt) ¹⁴1999; Hainz-Lothar BARTH (Hg.): *Latein. Sprache der katholischen Kirche und des christlichen Abendlandes*, Jaidhof 2000; Ulrich GREINER: „Die Begründungsfalle. Zur Legitimierung altsprachlicher Bildung“, in: DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (Hg.): *Die schöpferischen Kräfte der Antike. Marburger humanistische Reden. Zusammengestellt und redigiert von Helmut MEIßNER*, Stuttgart 2001, 111-133; Manfred FUHRMANN: *Latein und Europa – Die fremdgewordenen Fundamente unserer Bildung. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II*, Köln ²2001; DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND (Hg.): *Aktuelle Antike. Dresdner humanistische Reden. Zusammengestellt und redigiert von Helmut MEIßNER*; Leipzig 2002 (und hier besonders die Beiträge von Richard SCHRÖDER, Theo SOMMER, Heike SCHMOLL, Helmut MEIßNER, Friedrich MAIER und Durs GRÜNBEIN); Manfred FUHRMANN: *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart 2002; Klaus WESTPHALEN: „So viel wie möglich ergreifen Zur Vermittlung allgemeiner Bildung im Altsprachlichen Unterricht“, in: *Forum Classicum* 2/2004, 82-93; Thomas Hubertus KELLNER: „Zur pädagogischen Relevanz des Lateinischen. Bildungstheoretische Implikate eines fachdidaktischen Diskurses“, in: *Forum Classicum* 2/2004, 125-139; Friedrich MAIER: *Warum Latein? Zehn gute Gründe*, Stuttgart 2008; Friedrich MAIER: „Latein – ein Fach ohne Identität? Das Kreuz mit der Kompetenzorientierung“, in: *Forum Classicum* 3/2011, 199-204.

eben auch jede grundsätzliche Entwicklungsmöglichkeit, jede Entfaltung persönlicher Anlagen und Vorlieben, jegliche Entwicklung und Ausprägung von – anderen, neuen – Interessen. Und damit widerspricht es natürlich auch der (professionellen) pädagogischen Haltung und Überzeugung, dass eben genau dies entwickelbar sei, und läuft jeder (fach)pädagogischen Intention von vornherein zuwider. Dabei sind doch gerade in der Oberstufe oftmals bei vielen Schülern Neuorientierungen und -justierungen in Hinsicht auf die fachlichen Interessen zu beobachten, was sich eben auch auf messbare Leistungen und somit auch auf die spätere Studienwahl (entscheidend!) auswirken kann. Und wer sich dann eben später doch für einen Studiengang bzw. ein Studienfach entscheidet, in dem lateinische Sprachkenntnisse gefordert werden, wird sich eben notgedrungen in den universitären Latinumskursen wiederfinden oder sich sogar veranlasst sehen, die geforderten Sprachkenntnisse in Kursen privatwirtschaftlicher Anbieter zu erwerben, die nicht selten mit Kosten von um die 1.000 Euro verbunden sein können. Der jedoch in jedem Fall während der ersten Semester (bspw. eines ohnehin nur auf sechs Semester angelegten Bachelorstudiengangs) damit verbundene zeitliche Aufwand wird dann notwendigerweise zu Lasten des eigentlichen Fachstudiums gehen, das in modularisierter Form ohnehin von einer gewissen Stakkato-Manier gekennzeichnet ist und im Grunde kaum (zeitliche) Freiräume gewährt, um innerhalb von zwei, drei oder vier Semestern latinumsadäquate Lateinkenntnisse (in der Regel mühsam und bei hohem Progressionsgrad) extracurricular zu erwerben, die am Ende immerhin in einer dreistündigen schriftlichen und einer zwanzigminütigen mündlichen Prüfung nach den Vorgaben des *KMK-Latinums* nachgewiesen werden müssen; wohingegen das *Latinum* an der Schule nach einem (in der Regel) viereinhalb- bis fünfjährigen aufsteigenden Pflichtunterricht erworben gewesen wäre.

Fazit: Sich gegen Latein als schulische Fremdsprache mit der (an sich schon fragwürdigen) Begründung zu entscheiden, lateinische Sprachkenntnisse werden heute kaum mehr in Studiengängen gefordert, bedeutet, von Prämissen auszugehen, die erstens unausgesprochen bleiben und über deren Richtigkeit und Relevanz kaum etwas Fundiertes, Allgemeinverbindliches und schon gar nicht mit Blick auf die Zukunft, auf den Zeitpunkt also, zu dem dann einmal ein Studium aufgenommen werden wird, redlich Prognostizierbares ausgesagt werden kann. Es ist zweitens fraglich, ob diese stillschweigend angesetzten Voraussetzungen denjenigen, die diese Begründung schnell und gerne gegen Latein verwenden, überhaupt im Einzelnen und in ihren jeweiligen möglichen Tragweiten bewusst sind.

Und so müsste man schließlich das gegen Latein ins Feld geführte Argument der unterstellten Irrelevanz des *Latinums* für Fragen der Studiumswahl wohl gerade im Sinne einer *retorsio argumenti* verwenden, zeigt sich doch bei näherer Betrachtung der zugrundeliegenden Prämissen, dass es unter einer pragmatischen Perspektive gewissermaßen fahrlässig wäre, sich gegen Latein zu entscheiden! Mit anderen Worten: Wer sich gerade mit Blick auf ein späteres Studium gegen Latein entscheidet, handelt nachgerade irrational und in einer wohlverstandenen interessenethischen Betrachtung gegen seine eigentlichen (zukünftigen) Interessen!

Lateinische Sprachanforderungen in Studiengängen der Philipps-Universität Marburg³⁴

1. *Latinum*

1. 1. Lehramt an Gymnasien

obligatorisch: Evangelische Religion ; Französisch ; Geschichte ; Griechisch ; Hebräisch (nur als Erweiterungsfach möglich) ; Italienisch ; Latein³⁵ ; Katholische Religion ; Spanisch

wahlobligatorisch: Deutsch ; Englisch ; Ethik ; Philosophie ; Politik und Wirtschaft

Das *Latinum* (*KMK-Latinum*) ist in diesen Lehramtsstudiengängen als eine Studienvoraussetzung festgeschrieben und über eine entsprechende Bescheinigung, die sich aus dem Abitur-Zeugnis ergibt, nachzuweisen.

Sind diese Lateinkenntnisse nicht zu Beginn des Studiums durch das Abitur-Zeugnis nachgewiesen, so können sie noch nachträglich durch Ablegen einer entsprechenden Prüfung erbracht werden. Nach einer nachzuweisenden Vorbereitung (im Rahmen der universitären Latinumskurse oder auch anderweitig) kann das *Latinum* in Form der Abitur-Ergänzungsprüfung erworben werden. In Hessen wird diese Prüfung zentral vom Staatlichen Schulamt für Gießen und Vogelsbergkreis nach den Richtlinien der von der KMK getroffenen *Verordnung über das Latinum und Graecum* vom 22.09.2005 und auf Grundlage der hessischen *Verordnung über die Ergänzungsprüfungen im Lateinischen und Griechischen* vom 29.06.2003 bzw. 19.06.2007 abgenommen. Außerdem besteht für die Studenten der Philipps-Universität die Möglichkeit, eine universitätsinterne Lateinkenntnisprüfung abzulegen; diese wird vom Seminar für Klassische Philologie nach einer universitären Prüfungsordnung durchgeführt, die die KMK-Richtlinien und die Vorgaben der hessischen Verordnung in identischer Weise umsetzt. Der Nachweis dieser nachträglichen Erbringung der Studienvoraussetzung muss bis zur Zwischenprüfung erfolgen. Die Zwischenprüfung ist in der Regel mit dem Abschluss des vierten Semesters nachzuweisen, in begründeten Ausnahmen spätestens bis zum Abschluss des sechsten Semesters.

Ist der Nachweis des *Latinums* in einem Studienfach wahlobligatorisch vorgesehen, so kann anstelle von Latein auch eine andere Fremdsprache als Studienvoraussetzung geltend gemacht werden.³⁶

1. 2. Master of Arts (M.A.)

obligatorisch: Gräzistik³⁷ ; Historisch-vergleichende Sprachwissenschaft ; Latinistik¹⁰

³⁴ Die nachfolgenden Angaben zu den geforderten lateinischen Sprachkenntnissen beruhen auf eigenen Recherchen und bilden den Stand der Studien- und Prüfungsordnungen für die aufgeführten Studiengänge bzw. Studienfächer ab, wie sie für Erstsemesterstudierende im Wintersemester 2012/13 gelten. Die Informationen sind den von der Philipps-Universität veröffentlichten Studieninformationen entnommen, insbesondere jedoch den Internetseiten zum Studium unter der Hauptkapitelseite www.uni-marburg.de/studium/studienangebot. Eine rechtliche Gewähr für die Richtigkeit kann freilich nicht übernommen werden.

³⁵ Hier sind latinumsäquivalente Kenntnisse natürlich schon zu Studienbeginn nachzuweisen.

³⁶ Sofern hier auch Griechisch möglich ist, muss der Nachweis (analog zum Lateinischen) in Form des *Graecums* erfolgen. Für moderne Sprachen sind die geforderten Kenntnisse gemäß den Niveaustufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* formuliert.

³⁷ Zu diesen beiden Studiengängen wurde zum Wintersemester 2012/13 allerdings letztmalig immatrikuliert. Ab dem Wintersemester 2013/14 werden beide Studiengänge durch den M.A. Klassische Philologie ersetzt werden, in dem selbstverständlich das *Latinum* (und auch das *Graecum*) gefordert sein wird.

wahlobligatorisch: Deutsche Literatur ; Geschichte ; Geschichte der Internationalen Politik ; Klassische Archäologie ; Kognition und Kommunikation ; Kultur- und Sozialanthropologie ; Kunstgeschichte ; Linguistik ; Musikwissenschaft. Geschichte und Vermittlung ; Philosophie ; Religionswissenschaft ; Speech Science

Das *Latinum* ist in diesen Studiengängen in einer der zu den Lehramtsstudiengängen (unter 1. 1.) genannten Formen nachzuweisen. Auch hinsichtlich der wahlobligatorischen Regelungen gilt hier Analoges.

Auch wenn das *Latinum* in diesen Masterstudiengängen grundsätzlich als Studienvoraussetzung formuliert ist, die mit der Beantragung der Zulassung beizubringen ist, so wird in vielen Studien- und Prüfungsordnungen aus dem wahlobligatorischen Bereich als Regel- oder Ausnahmefall ermöglicht, die geforderten Lateinkenntnisse zu einem jeweils definierten späteren Zeitpunkt nachzuweisen.

1. 3. Bachelor of Arts (B.A.)

obligatorisch: Europäische Literaturen (bei Schwerpunkt: Literatur der römischen Antike) ; Historische Sprach-, Text- und Kulturwissenschaften (bei den Schwerpunkten: Gräzistik ; Historisch-vergleichende Sprachwissenschaft ; Latinistik)

wahlobligatorisch: Anglophone Studies ; Deutsche Sprache und Literatur (Germanistik) ; Historische Sprach-, Text- und Kulturwissenschaften (bei den Schwerpunkten: Altorientalistik ; Indologie und Tibetologie ; Keltologie ; Semitistik) ; Kunstgeschichte ; Politikwissenschaft ; Philosophie ; Sprache und Kommunikation

Das *Latinum* ist in diesen Studiengängen in einer der zu den Lehramtsstudiengängen (unter 1. 1.) genannten Formen nachzuweisen. Auch hinsichtlich der wahlobligatorischen Regelungen gilt hier analog das dort sowie das zu den Masterstudiengängen (unter 1. 2.) Ausgeführte.

Im B.A. Historische Sprach-, Text- und Kulturwissenschaften besteht eine Besonderheit insoweit darin, als im Fall des nachträglichen Erwerbs von Lateinkenntnissen hierfür ein entsprechendes Modul gewählt werden kann. Dadurch, dass die Studienvoraussetzung dabei als integraler Studienbestandteil (in Form von drei Sprachkursen zu je 4 SWS) fungiert, findet der lateinische Spracherwerb hier nicht neben bzw. zusätzlich zu den sonstigen Studienverpflichtungen statt, sondern ist in das Curriculum integriert.

Auch wenn das *Latinum* in diesen Bachelorstudiengängen grundsätzlich als Studienvoraussetzung formuliert ist, die mit der Beantragung der Zulassung beizubringen ist, so wird in vielen Studien- und Prüfungsordnungen aus dem wahlobligatorischen Bereich als Regel- oder Ausnahmefall ermöglicht, die geforderten Lateinkenntnisse zu einem jeweils definierten späteren Zeitpunkt (in der Regel spätestens zum dritten Fachsemester) nachzuweisen.

1. 4. Weitere Studiengänge

obligatorisch: Erste Theologische Prüfung und Diplom Evangelische Theologie

Das *Latinum* ist in diesen Studiengängen in einer der zu den Lehramtsstudiengängen (unter 1. 1.) genannten Formen nachzuweisen.

2. Formen erweiterter Lateinkenntnisse

obligatorisch: M.A. Europäische Wirtschafts- und Sozialgeschichte (bei forschungsorientierter Ausrichtung) ; B.A. Geschichte

wahlobligatorisch: M.A. Europäische Wirtschafts- und Sozialgeschichte (bei praxisorientierter Ausrichtung) ; M.A. Geschichte ; B.A. Romanische Philologie

Die in diesen Studiengängen geforderten Lateinkenntnisse können mit dem Nachweis des *Kleinen Latinums* erbracht werden. Sollte dies nicht durch ein Schulzeugnis ausgewiesen sein, so gilt die Anforderung als erfüllt, wenn zusätzlich zum lehrbuchgebundenen Unterricht ein Schuljahr Originallektüre bescheinigt wird. Können diese Kenntnisse nicht durch Schulunterricht nachgewiesen werden, so besteht die Möglichkeit, sie noch studienbegleitend zu erwerben, indem die vom Seminar für Klassische Philologie angebotenen Lateinischen Sprachkurse I + II (je 4 SWS) belegt werden und die hierzu stattfindende Abschlussklausur zum Nachweis *Funktionaler Lateinkenntnisse* bestanden wird. Im Fall des B.A. Geschichte können beide Kurse im Rahmen von im Studiengang zu belegenden Wahlpflichtmodulen („Schlüsselqualifikationen“) curricular nutzbar gemacht werden, sodass der lateinische Spracherwerb hier nicht neben bzw. zusätzlich zu den sonstigen Studienverpflichtungen stattfindet.

Es versteht sich natürlich von selbst, dass ein Nachweis, der Kenntnisse jenseits des geforderten Niveaus bescheinigt, ebenso anerkannt wird.

3. Grundkenntnisse in Latein

obligatorisch: B.A. Archäologische Wissenschaften (bei Schwerpunkt: Klassische Archäologie) ; M.A. Musikwissenschaft. Geschichte und Vermittlung (bei Schwerpunkt: Ältere Musikgeschichte)

Die hier geforderten Grundkenntnisse in lateinischer Grammatik und Lexik, die bis spätestens zum dritten Fachsemester erworben sein müssen, können nachgewiesen werden durch entweder ein Jahr Schulunterricht oder durch die bestätigte Teilnahme an einer außerschulischen Kurseinheit. Letzteres entspricht bspw. dem vom Seminar für Klassische Philologie angebotenen Lateinischen Sprachkurs I, der 4 SWS umfasst und in dem die erste Hälfte des grammatischen Pensums eines typischen Lehrbuchs für Latein als dritte bzw. spätbeginnende Fremdsprache erarbeitet wird.

Es versteht sich natürlich von selbst, dass ein Nachweis, der über solche Grundlagen hinausgehende Kenntnisse bescheinigt, ebenso anerkannt wird.

4. Lateinische Fachterminologie

obligatorisch: Staatsexamen Humanmedizin ; Staatsexamen Zahnmedizin ; Staatsexamen Pharmazie

In diesen Studiengängen findet ein curricular verankerter und für den Studienbeginn vorgesehener Kurs Medizinische (1 SWS) bzw. Medizinisch-Pharmazeutische (2 SWS) Terminologie statt, der von den jeweiligen Fachbereichen verantwortet wird. Gelehrt wird hauptsächlich die Morphologie der Nomina (insbesondere Nominative und Genitive) sowie Wortbildungslehre und fachspezifische Nomenklatur.

Der Kurs ist scheinpflichtig und wird mit einer Klausur abgeschlossen. In der Zahnmedizin wird jedoch die Teilnahme- und Klausurpflicht für diesen Kurs erlassen, sofern bei Studienbeginn das *Latinum* nachgewiesen ist.

Schlussbemerkung

Die unter 4. geschilderten Regelungen mögen verdeutlicht haben, dass es wohl zu kurz gegriffen wäre, die allgemein zunehmende Reduzierung der Anforderungen altsprachlicher Kenntnisse in bestimmten, humboldtsch-klassisch in besonderer Weise mit dem *Latinum* verbundenen Studiengängen per se zeitlich und ursächlich der Modularisierung zuzurechnen. Vielmehr galten diese auf ein Mindestmaß reduzierten Sprachanforderungen auch schon vor der sogenannten Bologna-Reform.³⁸ Dennoch wird man wohl nicht umhin können, speziell für die geisteswissenschaftlichen Fächer – nicht nur in Marburg, sondern wahrscheinlich mit Blick auf ganz Deutschland – festzustellen, dass die ohnehin schon vorhanden gewesenen Tendenzen zur Absenkung der Anforderungen durch die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge eher noch einmal eine neue Dynamik erfahren haben.³⁹ Als ein besonderes Momentum dürfte dabei zum Tragen gekommen sein, dass die Studiengänge nicht mehr nach deutschlandweit immerhin einigermaßen vergleichbaren Magister-Standards konzipiert werden konnten, sondern die Studienangebote auf ein bisweilen recht ausgebautes Maß an Individualisierung hin ausgelegt wurden und daher regelmäßig auf den jeweilig spezifischen Forschungsprofilen der Fächer beruhen. Dies in den Studiengängen zum Tragen zu bringen, mit einem bestimmten Studiengang „sichtbar“ zu sein, „Alleinstellungsmerkmale“ zu entwickeln, mit der ein Studiengang „beworben“ werden kann, ist nicht nur (hochschul)politische Vorgabe⁴⁰, sondern bisweilen ein ausschlaggebendes Argument bei der Akkreditierung der Studienangebote gewesen. Und schließlich darf nicht vergessen werden, dass im Zuge von verstärkt ökonomischen Betrachtungsweisen unterworfenen (hochschul)politischen Entscheidungsfindungsprozessen, da Stellen- und Mittelzuweisungen argumentativ bald schon obstinat an die „Auslastung“ der Studiengänge gekoppelt werden, geisteswissenschaftliche Fächer in einem stetigen landes- und bundesweiten Konkurrenzkampf („benchmarking“) stehen, bei dem die Frage der geforderten Lateinkenntnisse in der Tat eine zentrale Rolle spielt.

³⁸ Als Referenzpunkt mag hier abermals die *Übersicht über die an deutschen Hochschulen geforderten Lateinkenntnisse* (wie Anm. 2) dienen.

³⁹ Dies tatsächlich empirisch nachzuweisen, ist freilich eine Aufgabe, die noch der Bearbeitung harret. Hierzu müssten im Grunde die Studien- und Prüfungsordnungen der zu betrachtenden Studiengänge und Studienfächer zum Zeitpunkt vor der Modularisierung (Ende der 90er Jahre), dann in der Phase ihrer Implementierung (2000-2005) und zum heutigen Zeitpunkt verglichen werden. Die Ergebnisse blieben aber wohl notwendigerweise immer einer recht weitgehenden Interpretation unterworfen, da außerhalb der Staatsexamensstudiengänge (inkl. des Lehramts) im Grunde inkommensurable Rahmenbedingungen zu beobachten wären: Denn wie könnte man Lateinforderungen für ein Magister-Hauptfach (aufzuteilen in den Magister mit zwei Hauptfächern und jenen mit einem Haupt- und zwei Nebenfächern) und für ein Magister-Nebenfach (aufzuteilen in die vielen verschiedenen fachlichen Kombinationen) mit den vielen in ihrer Konstruktion (Ein-Fach- oder Zwei-Fach-Bachelor bzw. -Master) und ihren inhaltlichen Profilen (Grundlagenfokussierung oder Fachspezialisierung; Forschungs- oder Praxisorientierung) so disparaten neuen Studiengängen adäquat vergleichend in Bezug setzen?

⁴⁰ Dass diese Vorgabe bspw. völlig verkennt, dass somit die Vergleichbarkeit (und Transparenz) der Abschlüsse und die – ja auch und gerade im Rahmen der Bologna-Ziele eingeforderte – Studierendenmobilität signifikant eingeschränkt wird, was sogar dazu führen kann, dass ein Studienortswechsel ohne Studiengangswechsel kaum mehr möglich ist, wurde lange Zeit entweder billigend und stillschweigend in Kauf genommen oder aber gar nicht reflektiert.

Und dennoch: Die Universitäten reagieren mit der Abflachung der Sprachanforderungen in gewisser Weise auch auf das, was realiter an den Schulen stattfindet, und so ist das Problem von Huhn und Ei, mit dem man das Argument gegen Latein als schulische Fremdsprache auch betrachten könnte, am Ende mithin folgendes: Könnte sich Latein an der Schule als eigentlich erst hochschulzugangsbefähigendes Fach nicht nur behaupten, sondern sogar breit Platz greifen, so wären die Universitäten womöglich nicht in der aus den geschilderten Bedingungen heraus gegebenen Not und Versuchung, sich um die „Nicht-Lateiner“ zu bemühen und könnten mit der (Wieder)Einführung bzw. Verstärkung von Sprachanforderungen auch Qualitätssicherung in eigener Sache betreiben.⁴¹ Als Ausblick sei dies wie folgt zugespitzt: Die sogenannte und vielzitierte „Spirale nach unten“, die mit der Absenkung der geforderten Lateinkenntnisse in bspw. einem Fach des Lehramtsstudiengangs begänne und in der Staatsexamensprüfung desselben Faches wohl ihren vorläufigen „Höhepunkt“ erreichte, fände hiernach ihren Niederschlag in der nächsten Lehrgeneration!

Magnus Frisch

Themen- und Informationstag zur Klassischen Philologie an der Philipps-Universität Marburg

Schüler aus ganz Hessen beschäftigen sich mit der Liebe in der antiken Literatur

Am 22. November 2012 fand am Seminar für Klassische Philologie der Philipps-Universität Marburg erstmalig ein Themen- und Informationstag zur Klassischen Philologie für Oberstufenschüler aus ganz Hessen statt.

Frau Professor Dr. Sabine Föllinger, Gräzistikprofessorin und Direktorin des Seminars für Klassische Philologie, hatte die Idee dazu aus Bamberg mitgebracht.

Ziel dieses Themen- und Informationstages war es, interessierten Schülern einen Einblick in wissenschaftliche Fragestellungen, Themen und Methoden der Klassischen Philologie zu geben und sie über Studienmöglichkeiten zu informieren.

Das Rahmenthema der Veranstaltung war die „Liebe“ in der antiken Literatur, um die es – am Beispiel zentraler Autoren der Latein- und Griechischabiturprüfungen – in einem Vortrag und zwei Workshop-Runden gehen sollte.

Nach der Begrüßung durch Frau Professor Föllinger wurde der Themen- und Informationstag am Vormittag im Konzertsaal des Hülsenhauses von dem Marburger Latinisten Professor Dr. Gregor Vogt-Spira mit einem Eingangsvortrag eröffnet, der sich mit der literarischen Verarbeitung der Liebe in der antiken Literatur befasste und exemplarisch anhand des Kuss-Motivs einen Bogen von Catulls *carmina* 5 und 7 bis zu der neulateinischen Liebeslyrik von Johannes Secundus spannte, der im 16. Jahrhundert in seinen *Basia* ebendieses Kuss-Motiv Catulls aufgegriffen hat. Nach einer Vorstellung der Studienmöglichkeiten im Bereich der Klassischen Philologie durch Dr. Brigitte Kappl und Magnus Frisch sowie der Studienmöglichkeiten im Bereich der Sprachwissenschaften durch die Sprachwissenschaftlerin und Direktorin des Instituts für Klassische Sprachen und Literaturen Frau Professor Dr. Elisabeth Rieken ging es zu den Workshops in das Seminar für Klassische Philologie.

⁴¹ Dass das *Latinum* in der Tat eine – nicht nur formale, sondern inhaltliche – sinnvolle Studienvoraussetzung (insbesondere dort, wo die fachimmanente Sachstruktur auf dem Textstudium und der eigenen Auseinandersetzung mit rezipierten Texten aufruht) ist, wurde empirisch erstmals gezeigt bei Wolfgang Dieter LEBEK: „Das Latinum und die Qualität der deutschen Universitätsstudenten. Kurzbericht über eine statistische Erhebung“, in: *Forum Classicum* 2/2004, 108-113.

Die Workshops beschäftigten sich mit der Liebe bei griechischen und lateinischen Autoren, sowohl in der Prosa als auch in der Dichtung:

Bernadette Banaszekiewicz untersuchte mit den Schülern die Beschreibungen und Funktionen, die Homer und Hesiod Eros und Aphrodite, aber auch Philotes und Himeros in ihren Werken verliehen.

Diego de Brasi befasste sich mit den Schülern in seinem Workshop *Liebe und Politisches Engagement. Beobachtungen zu Platons Symposion* mit der wichtigen Rolle des Eros im politischen System Athens.

Im Workshop *Amantes amentes: Liebhaber in der römischen Komödie* las Dr. Boris Dunsch mit den Teilnehmern Auszüge aus Komödien, in denen die Rolle des Liebhabers topisch genutzt wird.

Der Workshop *Liebeskunst? – Das Programm von Ovids ‚ars amatoria‘* von Magnus Frisch bot den Schülern Gelegenheit, sich anhand des Proömiums der *ars amatoria* mit der Frage zu befassen, ob Liebe wirklich lehr- und lernbar sei, wie es Ovid verspricht, und herauszuarbeiten, was Ovid überhaupt unter „Liebe“ versteht.

Dr. Brigitte Kappl schritt mit den Schülern in dem Workshop *Da werden Weiber zu Mäandern – die zerstörerische Kraft der Liebesleidenschaft am Beispiel von Vergils Dido* den Weg ab, auf dem Dido durch Amors Wirken Stück für Stück in den Untergang getrieben wird.

Tibull, die Liebeselegie und die augusteische Zeit waren Gegenstand des Workshops von Felix Prokoph, der an diesem Thema exemplarisch die Methodik philologischen Fragens, Analysierens und Interpretierens vorstellte.

Thomas Rieken arbeitete mit den Teilnehmern seines Workshops *Liebe im Alten Rom* anhand von Catulls *carmen* 5 das Lebensgefühl der intellektuellen Elite Roms im 1. Jh. v. Chr. heraus, wobei er auch die sprachlichen Mittel Catulls mit den Schülern untersuchte.

In der Mittagspause erkundeten Lehrer und Schüler teils unter der Führung von Studierenden, teils auf eigene Faust Marburg, bevor sie sich am Nachmittag in der zweiten Workshoprunde wieder mit der Liebe in der antiken Literatur beschäftigten. So hatte jeder Teilnehmer der Veranstaltung Gelegenheit, neben dem Impulsvortrag anhand zweier Workshops einen ersten Überblick über das Thema Liebe in der antiken Literatur zu gewinnen.

Nach den Workshops standen Dozenten und Studierende den Schülern für konkrete Fragen zum Studium der Alten Sprachen oder der Sprachwissenschaft an der Universität Marburg zur Verfügung.

Die Veranstaltung erfreute sich großer Nachfrage. Ungefähr 120 Schülerinnen und Schüler sowie 13 Lehrerinnen und Lehrer waren der Einladung gefolgt: von der Main-Taunus-Schule in Hofheim, vom Gymnasium Nidda, von der Ursulinenschule Fritzlar, vom Philippinum Marburg, von der Lahntalschule Biedenkopf, vom Ludwig-Georgs-Gymnasium Darmstadt, von der Geschwister-Scholl-Schule Melsungen, von der St.-Angela-Schule Königstein sowie von der Alten Landesschule Korbach.

Noch einmal ebenso viele Interessenten hätten sich gerne angemeldet, konnten jedoch aufgrund der räumlichen Gegebenheiten nicht mehr berücksichtigt werden.

Doch wird dieser Themen- und Informationstag wohl nicht der letzte bleiben, so dass diejenigen, die dieses Mal nicht kommen konnten, sicher beim nächsten Mal die Gelegenheit dazu erhalten.

Montag, 8.5.2012, 8:00 Uhr: 38 Römer (Lateinschüler der AMS aus den Klassen 6 und 7a) machen sich auf den Weg, den Limes bei der Saalburg für viele Kilometer abzuwandern und gegen Germanen zu sichern.

Noch werden sie sicher in einem Bus zum Startpunkt „Sandplacken“ bei Schmitten gebracht, aber dann beginnt das Abenteuer:

Acht Schulen mit altsprachlichem Profil aus ganz Hessen von Fulda, Marburg, Frankfurt, Freigericht, Bad Homburg, Darmstadt und natürlich Viernheim treffen sich dort, um das Projekt „Limes 2012“ zu starten. Über 300 Schülerinnen und Schüler und Lehrer sind um 10:00 Uhr bereit, entlang des Limes zu wandern, wie es schon die alten Römer gemacht haben. Der Pfad ist teils steinig, teils matschig, mal breit, mal sehr schmal, Bäume schieben sich in den Weg, Abhänge sind zu sehen, und hinter jeder Ecke lauern die Germanen.



Was wollen diese wilden Gestalten? Sie haben es auf die Schuladler, die mit viel Können, Zeit und Hintergrundwissen von jeder Schule angefertigt und mitgetragen werden, abgesehen. Welche Römer sind unvorsichtig und lassen sich ihr Zeichen rauben? Alle passen höflich auf. Unerwartet kommt dann der Angriff: Nach einer heftigen Steigung, alle sind außer Atem, stürzen sich die Germanen auf die Römer, aber diese sind wachsam, die Späher im Vortrupp melden den Feind, und schon gruppieren sich alle um ihre Zeichen. Damit ist der Adler gesichert, denn Gewalt ist heute nicht erlaubt, nur List, und auf diese wissen unsere jungen Römer zu reagieren. Nur 2 Gruppen lassen sich überraschen und verlieren ihren Adler, den sie dann aber später generös von den Germanen zurückbekommen. Dann wird auch das Rätsel gelöst: Die Germanen sind 5 Schüler aus der AMS, aus den Klassen 12 und 13: Daniel Kühner, Christian Scheidel, Lukas Kämerer, Marcel Haas und Tobias Ascherl - alle fünf sind in Zeltlager geschulte Gruppenleiter - Sie verstehen es, den Jüngeren Spannung ohne Gewalt zu bieten.

Nach knappen 2 Stunden entlang des Limes kommen dann alle mehr oder weniger erschöpft, aber ziemlich hungrig an der Saalburg bei Bad Homburg an. Nach einer kleinen Pause werden sie in dem alten Römerkastell empfangen und durch die Einrichtung geführt und erleben, wie die alten Römer in Germanien ihren Militärdienst verbracht haben.

Am Ende der Veranstaltung werden die Schuladler prämiert: Die Wahl ist schwer und liegt in den Händen der 5 Germanen. Nach langer Beratung einigt man sich auf die Schuladler des Kaiserin-Friedrich-Gymnasiums in Bad Homburg und des Ludwig-Georgs-Gymnasiums in Darmstadt. Gerne hätten die Germanen allen Lateinern einen Preis zugesprochen, so bleibt nur noch bewunderndes Lob und Ehre.

Nach diesem Höhepunkt geht es gegen 15:30 Uhr zurück zu den Bussen. Hier trennen sich die Wege, und die jungen Römer werden sicher nach Hause gebracht.

Was bleibt, ist ein unvergesslicher Tag: Einmal ein Römer sein und Latein nicht nur lernen, sondern auch erleben! Und das war und ist das eigentliche Ziel dieser Veranstaltung: Latein ist mehr als eine Sprache; dahinter stehen auch Abenteuer, Spannung und Antike zum „Begreifen“. Wir alle freuen uns auf das Projekt „Limes 2013“.

Grit Díaz de Arce Die Philhellenia am Friedrichsgymnasium 2012

„Heureka – Naturwissenschaften und Technik in der griechischen Antike“

Im zweijährigen Turnus findet an einem der altsprachlichen Gymnasien Hessens ein Treffen statt, welches den programmatischen Titel *Philhellenia* „Die Dinge der Griechischliebhaber“ trägt. Alle Schülerinnen und Schüler aus Hessen, die Altgriechisch erlernen, sind dann eingeladen, miteinander fächerübergreifend und fächerverbindend in einen wissenschaftlich-künstlerischen Austausch zu treten. Für die siebten *Philhellenia* war das Friedrichsgymnasium auserkoren worden, sich als Philoxenoi „Gastfreundliche“ zu erweisen.

Ungefähr 350 Jugendliche reisten mit ihren Griechischlehrerinnen und -lehrern an, um die unter das Motto „Heureka – Naturwissenschaften und Technik in der griechischen Antike“ gestellten *Philhellenia* zu erleben und mitzugestalten. Dieses „Heureka“ weist darauf, dass wir zwar täglich mit den naturwissenschaftlichen und technischen Erkenntnissen der griechischen Antike umgehen (z.B. Satz des Pythagoras, Euklidische Geometrie, Archimedisches Auftriebsgesetz), jedoch nur vage Kenntnisse über deren gesellschaftliche und individuelle Entstehungsbedingungen, über deren Fortwirken in der Technik und in den Naturwissenschaften unserer Tage sowie über die Entdeckungen selbst (z.B. die annähernd genaue Berechnung des Erdumfangs durch Eratosthenes; das heliozentrische Weltbild des Astro-Mathematikers Aristarch von Samos) aufweisen. Solche Themenstellung deutet auf die tiefe Verwurzelung der modernen Naturwissenschaften und Technik in der griechischen Kultur, die auch den Beginn des naturwissenschaftlichen Denkens und systematischen Forschens markiert. Gegen das rasant anwachsende, in seiner Komplexität beinahe unüberschaubare Weltwissen des Alltags sollte an diesem Festtag eine retardierende Zäsur gesetzt werden: die Suche nach den Ursprüngen des naturwissenschaftlichen Denkens. Beinahe der gesamte Kanon an Unterrichtsfächern – eine wahrhafte Enkyklopaideia (all-round education) – war als gastgebender Festzug mit 23 Workshops und zwei Vorträgen vertreten.

Drei Säulen stützten unseren ephemeropteren Bildungstempel: die Schülerinnen und Schüler des FG, die Lehrer und Lehrerinnen des FG sowie unsere großartigen Gäste. Dass Griechischschülerinnen und -schüler in eigener Verantwortung Workshops vorbereitet und erfolgreich durchgeführt haben sollte als nachahmenswertes Novum konstatiert werden. Ein Griechischkurs verzichtete geschlossen auf die vergnügliche Belehrung, indem er die Essensversorgung für unsere Gäste lenkte und leitete. Ein ganzes Schülerteam dokumentierte den Festtag in Photo und Film.

Nach einer musikalischen Begrüßung durch das Hauptorchester mit dem „Kasseler Marsch“ der vom Extrachor aufgeführten Hauptsatzkantate, in welcher glänzend sängerisch in das Thema des Tages eingeführt wurde, schließlich nach der lateinischen Hymne der Fridericianer, sang das gesamte Auditorium „Philoi enthymometha“, die griechische Übersetzung des Liedes „Gaudeamus igitur“.

In die Geschichte der griechischen Technik führte ein äußerst informativer Vortrag von Prof. Dr. H. Schneider ein. Wir erfuhren, dass die Griechen weniger das Volk der Erfinder als ein Volk derer sei, die das bereits Vorgefundene (von den Ägyptern, Phöniziern, Babyloniern etc.) lernten – und verbesserten. Ausgehend von den ältesten überlieferten Texten (Homerische Epen, Hesiod) und archäologischen Artefakten zeichnete Prof. Schneider Entwicklungen der Technik und später der Wissenschaften chronologisch nach. Dabei ging er auf besondere Technologien ein (z.B. Bronzeguss anstatt gehämmerter Bleche) und benannte konkurrierende Lehrmeinungen in der antiken Philosophie bezüglich der Ursachen für den wissenschaftlich-technischen Fortschritt (Platon „Protagoras“: als Notwendigkeit, weil der Mensch ein Mängelwesen sei; dagegen Aristoteles' Widerspruch, der dies mit der biologischen Grundkonstitution des Menschen erklärte). Dass die Entwicklung der Technik und deren Entdeckungen Resultat gedanklicher Operationen waren, führte Prof. Schneider anschaulich vor (z.B. lag das sog. Hebelgesetz des Archimedes gedanklich in der Schrift Ps. Aristoteles „Mechanik“ vor; aus der Funktionsweise einer Waage ließ sich ableiten, dass eine kleine Kraft ein schweres Gewicht bewegen kann). Außerdem verwies er darauf, dass in der griechischen Antike Pläne für diverse Automaten existierten, die offenbar nicht oder selten zur Anwendung kamen. So lag eine Dampfmaschine als Denkkonstrukt Herons vor, dessen Prinzip (durch Auflösung der Luft) erst im 17. Jh. n. Chr. wieder aufgenommen worden war. Ebenfalls waren spezifische topographische Bedingungen Auslöser für besondere technische Errungenschaften (z.B. wurde der Leuchtturm von Alexandria gebaut, weil ein Berg fehlte).

Das durch reiches Bildmaterial unterstützte Referat bot einen idealen Einstieg für folgende 23 Workshops: Archimedes-Studio; Pythagoras-Kabinett; Bau eines Monochords (a.G. Margareta Kohl); Mathematik in Platons Dialog *Theaitetos*; Platonische Körper; Die Vermessung der Welt – Eratosthenes und die Kugelgestalt der Erde; Hippokrates und die Medizin heute (a.G. Martin Fuhrhans); Die Geschichte der Anatomie und ihre griechische Nomenclatura; Heilmittel des Dioskurides in der Flora Griechenlands; Technik des Diskuswurfes (a.G. Bernd Mersemann); Musik und Mathematik – Zufallskompositionen (a.G. Constanze Betzl); Darstellende Geometrie – Schönheit der Körper; Demokrits Atomlehre und die moderne Atomphysik; Kriegstechnik in der griechischen Antike; Griechische Inschriften – der Kasseler Stein in der Antikensammlung (a.G. Prof. Dr. R. Splitter); Ekklesia, Kleroterion und Ostrakismus; Das NT und Platon – Liebe in der Theologie und Philosophie; Olympische Wettkampfdisziplinen; „Liebe - Hass - Mord“ – Ein Theaterworkshop zu Euripides' Medea (a.G. Dr. Irene Polke); Aristophanes „Vögel“; Theatermasken.

Wer nun glaubt, dass die Schülerinnen und Schüler unserer Tage kaum mehr belastbar seien, der irrt gewaltig. Vielleicht bedarf es nur des rechten Lernanlasses, um die jungen Menschen zu begeistern. Solch einen Anlass jedenfalls schuf in fortgeschrittener Nachmittagsstunde der fulminante, vom jungen Publikum gefeierte Vortrag „Antikythera-Mechanismus“ des Astronomen Prof. Dr. Bruno Deiß. Zunächst referierte er die anschaulich gemachte (obwohl komplexe) Fundgeschichte des Objekts, des sogenannten Computers von Antikythera, aufgefunden neben zahlreichen anderen Fundstücken 1902 in dem Wrack eines wohl zwischen 80 und 60 v. Chr. gesunkenen „Schatz“-Schiffes. Es wurde indes keine funktionstüchtige Apparatur ans Licht gehoben, sondern 88 Fragmente, darunter 30 Zahnräder verschiedener Größe (Anzahl der Zähne 14-233). Verantwortungsvolle griechische Wissenschaftler hielten es damals für angemessen, diesen fragilen Fund zu katalogisieren und vor der Öffentlichkeit verborgen im Magazin des Athener Museums zu lagern. Erst etliche Dekaden später ist dieses Objekt wiederentdeckt worden. Nun setzte eine aufwändige, Kontinente umspannende, jahrelange Rekonstruktion unter Einbeziehung modernster Technologie (3D-Mikrofocus-Röntgen-Computertomographie) ein, die plausiblere Interpretationen des Objekts hinsichtlich der Funktionsweise dieses feinmechanischen Getriebes zuließ. Die Wissenschaftler rekonstruierten das Gerät, bauten es nach und warfen die Frage auf, ob es sich um einen Planetencomputer handle. Auf der Frontseite befanden sich Sonnenzeiger und Mondzeiger sowie Textfragmente, die auf weitere Planetenzeiger weisen, auf der Rückseite 235 Monate (dies entspricht nach babylonischer Vorstellung einem Metonzyklus von 19 Jahren: Der Mond hat nach 19 Jahren an derselben Position am Himmel dieselbe Phase) mit 12 Kalendernamen (Phoinikaios, Kranaios, Lanotropios etc.), spiralg in fünf Windungen beschrieben, die wiederum ein Indiz dafür sind, dass die Herkunft des Schiffes aus den westlichen Kolonien, offenbar aus der Umgebung von Syrakus, sein müsse. Außerdem entdeckte man einen Olympiadezeiger, der als Jahreszähler für alle panhellenischen Spiele fungierte, sowie einen weiteren in vier Windungen spiralgigen Mechanismus, der offenbar die Vorhersage von Mond- bzw. Sonnenfinsternissen ermöglichte. Der Frankfurter Astronom führte nicht nur sehr spannungsgeladen die komplexe Funktionsweise des Mechanismus vor, sondern er bezog die Schülerinnen und Schüler in die wissenschaftliche Diskussion ein und ließ sie somit am Entdecken teilhaben. Diesem Referat wurde von der Jugend mit euphorischem Beifall gedankt.

Danach erlebten oder gestalteten Gäste und Gastgeber gemeinsam drei Präsentationen, zunächst im Freien die der olympischen Disziplinen, danach in der Aula das antike Lied von Seikilos als Improvisation, filigran musiziert von Mitgliedern des Workshops „Zufallskompositionen“, wobei ein flottes, angejazztes Saxophonsolo das musikalische Schlusswort hatte. Dionysisch verabschiedeten sich die Philhellenia 2012 von ihren Gästen mit der Aufführung einer Szene aus den „Vögeln“ von Aristophanes.

Laura Wieddekind (Q 3) Der Workshop „Die Vögel“ von Aristophanes

Krönender Abschluss der Philhellenia

Ein Theaterstück kann nicht an einem Tag „aus dem Boden gestampft“ werden, somit begannen die Vorbereitungen für „Die Vögel“ von Aristophanes schon eine Weile vor den Philhellenia. Öfter wohl saßen unsere zwei „Theatertäubchen“ Frau Rehborn und Frau Dr. Friedrichs zusammen und überlegten, wie in der kurzen Zeit eine Komödie umzusetzen sei.

Ergebnis des intensiven Brainstormings: Als Einführung in die Handlung sollte eine Szene aus dem heutigen Griechenland fungieren, die anderen Szenen sollten jedoch als Standbilder gestellt und durch kostümierte Sprecher zum Leben erweckt werden.

Die zwei Protagonisten der „Gegenwartsszene“ und weiterer Szenen der Komödie waren schnell gefunden. Während eines Studientages an der Universität Göttingen sind Paul Ohlmeier (Q1) und Laura Wiedekind (Q3) beinahe per sortem ausgewählt worden: zwei Altgriechischleistungskursler und Judokämpfer, die einen Hang zur Bühne haben. Die Standbilder sowie zwei weitere Sprechrollen stellten Frau Diaz' Griechen aus dem Jahrgang 9 dar. Die Vögelchen gaben einen tollen griechischen Chor ab, weil ihre Griechischlehrerin mit ihnen das richtige Metrum und die Aussprache fleißig geübt hatte.

Eine Ausgangslage war also geschaffen. Anna Benner schrieb den Dialog als Prolog für den Anfang, welcher von feinen Anspielungen auf die derzeitige Situation Griechenlands und die europäische Position gegenüber Griechenland nur so sprühte. Das Proben konnte beginnen. So atmete bereits vor den Philhellenia das Friedrichsgymnasium einen Hauch von Liebe zu den Hellenen, wenn man aus Aristophanes' „Vögeln“ altgriechische Chorpasagen rezitieren oder Paul mit Laura äußerst derb über die missliche Lage Griechenlands fluchen hören konnte. Dank der beiden Regisseurinnen arbeiteten wir in einer angenehmen und professionellen Atmosphäre, die auch viel Raum für eigenen künstlerischen Interpretationswillen ließ.

Am Tag der Philhellenia fanden endlich alle Spielenden zusammen, zu denen auch weitere Schülerinnen und Schüler aus anderen Gymnasien Hessens stießen. Den ganzen Tag über wurde geprobt, an Aussprache und den Übergängen zwischen den Standbildern gefeilt.

Aufgrund der im Voraus schon stattgefundenen Probenarbeit, und Dank der professionellen Bühnentechnik unter der Regie von Julius Witte (Q 3) konnte das Theaterstück als letzter Programmpunkt des Tages – ohne irgendeine Panne – souverän über die Bühne gehen. Durch seine moderne und offene Umsetzung sowie durch die aussagekräftigen Bilder entstand auf den von Technik und Naturwissenschaften geprägten Philhellenia ein kleines künstlerisches Glanz- und Gegenstück, welches den Beteiligten und Zuschauern großen Spaß bereitete.

Susanne Klute (Q 3)* **Der Workshop „Das Pythagoras-Kabinett“*

Der Workshop „Pythagoras-Kabinett“ widmete sich dem von Sagen umwobenen Vorsokratiker Pythagoras, für den die Zahl der Ursprung aller Dinge war. Pythagoras, um 570 v. Chr. auf der Insel Samos geboren, war ein bedeutender Naturwissenschaftler der Antike und Gründer der pythagoreischen Sekte.

Der Satz des Pythagoras ist allerorten bekannt. In einem rechtwinkligen Dreieck ist die Summe aus den beiden Kathetenquadraten gleich dem Hypotenusenquadrat ($a^2 + b^2 = c^2$). Welche Relevanz dieser Satz für die Praxis hat, weiß allerdings kaum einer. Der Leiter des Workshops, Herr Markus Meister, ließ dies die Teilnehmer entdecken. Zunächst gab es ein Puzzle, dieses, richtig zusammengelegt, ergab den Beweis für diesen Satz. Die Teilnehmer erfuhren außerdem, dass die Präzision der aus Ägypten tradierten Feldmessung erst durch den Satz des Pythagoras beweisbar wurde. Wie aber erfolgte die Feldmessung? Man fertigte eine Knotenschnur mit Knoten in gleichen Entfernungen an. Wenn nach der Überschwemmung der Nil zurückgewichen war und die verwüsteten Felder wieder freigelegt waren, legten die Ägypter die Knotenschnur in Form von rechtwinkligen Dreiecken aus. Auf diese Weise erhielten sie in jedem Jahr gleich große, rechteckige Felder. Und noch einen weiteren Beleg für die praktische Anwendung brachte Herr Meister bei: „Wie weit

ist es bis zum Horizont?“ Ein amüsantes Musikvideo der Gruppe Knorkator führte uns vor, wie sich jene Entfernung über den Satz des Pythagoras errechnen lässt: „Der Erdradius "b" / misst in etwa 6.378.000 m / $C = 6.378.001,70$ m / Bildet man die Quadrate, / So ist deren Differenz / 21.680.000 / Nun die Wurzel daraus: / 4650 m / So weit ist es bis zum Horizont.“ (Auszug)

Anhand eines von Pythagoras entwickelten Monochords – in einem benachbarten Workshop (Leitung: Frau M. Kohl) stellten die Teilnehmer eben dieses Instrument her – fanden wir die Zahlenverhältnisse der musikalischen Intervalle heraus. Somit erhielten wir eine Einführung in die pythagoreische Harmonie der Klänge, Sphären und Zahlenverhältnisse.

Als Hauptattraktion ließ Herr Meister den sog. pythagoreischen Becher aus Plastikflaschen nachbauen, den die Teilnehmer mit nach Hause nehmen konnten. Im antiken Vorbild bestand der Becher aus einer hohlen Säule in der Mitte. In der Becherinnenseite befand sich ein röhrenförmiger Gang, der in die Säule führte. Dieser spezielle Becher verhinderte, dass gierige Gäste ihren Becher voll füllen konnten. Denn stieg die Flüssigkeit in dem Gang bis zum oberen Rand des inneren Hohlraums, so wurde der Becher durch den hydrostatischen Druck schlagartig entleert.

Kein Pythagoras ohne Mystik, ohne Seelenwanderung und Gebotskataloge! Das Pythagoras-Orakel – in einer Neubearbeitung von Hanna Braun (Q 3) – beantwortete existenzielle Fragen der wissbegierigen Teilnehmer. Durch das Ziehen eines Zettels aus einer Urne konnte auch ihr früheres Leben nach Vorstellung des Pythagoras und der damit verbundenen Seelenwanderung bestimmt werden. Denn er glaubte an die Wiedergeburt der Seele und ihre Wanderung in einen menschlichen oder tierischen Körper. Zum Abschluss gewährte ein Kurzfilm über Pythagoras Einblick in dessen Philosophie und Nachwirkung.

Lisa Friedrich und Melissa Diegler (Klasse 7c) / Grit Diaz de Arce

Der Workshop „Ekklesia – Die griechische Volksversammlung“

Das Kleroterion

Am 19.9. 2012 hatten alle Schülerinnen und Schüler des Friedrichsgymnasiums, die kein Griechisch lernen, Wandertag. Nur unsere Klasse 7c nicht! Weil mehrere Kinder unserer Klasse die AG Geschichtswerkstatt (Herr Mallm) belegen und weil wir bei Herrn Adami im Geschichtsunterricht gerade die Griechische Geschichte behandelten, wurden wir kurzum „verdonnert“, am Workshop „Ekklesia – eine griechische Volksversammlung“ als Mitwirkende oder wenigstens als Statisten teilzunehmen. Bereits Wochen vorher plünderten wir den Wäscheschrank unserer Eltern oder Großeltern, um für das kommende Ereignis griechische Gewänder anlegen zu können, außerdem sammelten wir etliche Tonscherben aus Terrakottatöpfen für das Scherbengericht (Ostrakismus), ja, wir übten sogar im Lateinunterricht während der Lektion über Odysseus' Irrfahrten das griechische Alphabet.

Am Tag der Philhellenia stellte uns Herr Adami in geordneten Zweierreihen auf, damit wir, bekleidet mit Toga ähnlichen Gewändern, wie ein Festzug in die Aula einmarschierten. Auf diese Weise hatte er uns in den Gastvortrag „Technik der griechischen Antike“ von Herrn Prof. Helmuth Schneider geschmuggelt, ein für technikbegeisterte Jungen spannendes Ereignis. Danach legten wir letzte Hand für die Vorbereitung des Workshops an, denn wir erwarteten noch etwa 30 Gäste aus anderen hessischen Gymnasien. Auch ältere Griechischlernende aus dem Friedrichsgymnasium gesellten sich hinzu, sodass wir insge-

samt etwa 60 Teilnehmer waren. Zunächst begrüßten uns Herr Adami und Herr Mallm auf Griechisch: Chairete! Danach erfolgte die Einteilung in vier Phylen (Verwaltungsbezirke). Jeder Phyle wurden zwei Prytanen (Ratsherren) zugeordnet. Den Beginn dieser Versammlung signalisierten ein Gebet an die Göttin Athene sowie ein Fluch. Beides trug Melissa höchst dramatisch in der Funktion eines Herolds vor. Herr Adami erklärte nun das Wahlprinzip. Daraufhin beschrifteten die Mitglieder der einzelnen Phylen (von Herrn Adami gefertigte) Holzmarken, die erst an die Prytanen, dann an die beiden Wahlbeamten (Herrn Mallm und Herrn Adami) weiter gereicht wurden.

Jetzt erst rückte das Herzstück der Versammlung in den Mittelpunkt: das Kleroterion. ‚Kleroterion‘ bedeutet Losmaschine. Eigens für die Philhellenia hatte Paul Ohlmeier (Q1) in den Ferien mit seinem Großvater ein Kleroterion auf der Grundlage von archäologischen Funden und schriftlichen Kommentaren über dessen Funktionsweise rekonstruiert und nachgebaut. Die mit den Namen der zu wählenden Richter beschrifteten Holzmarken wurden ungeordnet in die Schlitze der Losmaschine gesteckt. In die Losmaschine ist ein Kanal installiert worden, durch welchen schwarze und weiße Wahlkugeln (bei uns gelbe und weiße Tischtennisbälle) geworfen bzw. geleitet werden. Die Prytanen aus den jeweiligen Phylen mussten die Holzmarken zur Auslosung der Richter ziehen. Nur wenn sich ein gelber Ball zeigte, dann war der auf der Holzmarke vermerkte Namensträger als Richter gewählt. War der Ball weiß, durfte er kein Richter sein. Die auf diese Weise gewählten Richter, zwei aus jeder Phyle, setzten sich nun nach vorn. Die Richter erhielten dann (über Adamische Arbeitsblätter) genaue Informationen über den Strategen Perikles, der des Amtsmissbrauchs beschuldigt worden war. Die Athener sollten anhand dieser Informationen eine Liste erstellen, welche Argumente für bzw. gegen Perikles sprächen. Auf der Grundlage dieser Aufzeichnungen durften sie den Prytanen ihre Meinungen vortragen. Diese nun gaben das Gehörte weiter an einen Schreiber. Nachdem alle, die zu Wort kommen wollten, auch gesprochen hatten, durfte sich Perikles verteidigen. Makaria Fuhrhans (E 1) lieferte als Perikles eine brillante Verteidigung, beinahe aus dem Stegreif:

Bürger von Athen, ich will meine Taten vor euch verteidigen und die Argumente meiner Gegner entkräften. Man sagt, ich wolle mich zum König von Athen aufschwingen. Warum aber, frage ich euch, sollte ich als König einen so hohen Einsatz wagen, indem ich die Demokratie der Stadt sogar noch ausbaue, obwohl sie doch meine eigene Macht verringern müsste? Hätte ich rücksichtslos die Macht an mich reißen wollen, säßet ihr dann jetzt vor mir, um mich richten zu dürfen? Die Wirtschaft und die politische Macht Athens blühen. Ja, das Wahrzeichen unserer Macht, die athenische Flotte, erfüllt die Völker mit Furcht und Neid, mehr noch, sie füllt unsere Kasse mit Reichtum. Blickt euch um! Dort steht die prächtige Akropolis! Sie steht als unverrückbarer Beweis dafür, dass ich stets zum Allgemeinwohl unserer Stadt, unserer Heimat gewirkt habe und weiterhin wirken will! Bedenkt dies gut und trifft die richtige Entscheidung! (*Auszug*)

Da nun Kläger und Beklagter zu Wort gekommen waren, teilten die Wahlbeamten Scherben aus. Die Athener durften entweder den Namen „Perikles“ (natürlich in griechischen Buchstaben!) einritzen, was bedeutete, dass Perikles ihrer Meinung nach schuldig war und in die Verbannung musste, oder sie ließen die Scherbe unbeschrieben, das hieß, dass er frei von Schuld war. Die Scherben wurden danach von den Prytanen eingesammelt und an die Richter abgegeben. Nun zogen sich die Richter zurück, um die Scherben auszuzählen. Das Ergebnis wurde von den Richtern verkündet: Nicht schuldig! Wir sind unserem Lehrer

Marcus Adami und Herrn Mallm sehr dankbar, dass sie uns dieses historische Rollenspiel zur athenischen Demokratie ermöglichten. Somit gewannen wir als Akteure einen gewissen Einblick in die gelebte athenische Demokratie.

Hanna Braun (Q 3)

Der Workshop „Archimedes-Studio“

„Heureka!“ – So lautete der Leitspruch der diesjährigen Philhellenia 2012, die ganz im Zeichen von Naturwissenschaften und Technik in der griechischen Antike standen. Gleichzeitig ist dies auch der bekannte Ausruf des Archimedes, den dieser nach einer bahnbrechenden Entdeckung ausgestoßen hatte. Anstatt sein Vollbad zu genießen, habe er der Überlieferung nach festgestellt, dass aus seiner randvollen Wanne genau jene Wassermenge ausgelaufen war, die er beim Einsteigen mit seinem Volumen verdrängt hatte. Schnell, vielleicht zu schnell, denn er habe sich nicht einmal Zeit zum Anziehen genommen, sei er nackt auf die Straße gelaufen, „Heureka“ rufend, denn die Tragweite seiner Entdeckung habe sich ihm offenbart: Da jedes Material eine spezifische Dichte besitzt, läuft beim Eintauchen in einen randvoll gefüllten Wasserbehälter bei jedem Stoff eine ganz spezifische Menge an Wasser über. Diese neue Erkenntnis habe er gleich genutzt, um eine von seinem Herrscher gestellte Aufgabe zu lösen: Anhand der Wassermenge, die überlief, unterschied er nun vergoldete Kupfermünzen von echten Goldmünzen, ohne diese beschädigen zu müssen. So also habe Archimedes das Auftriebsprinzip entdeckt, welches im Fokus des Workshops „Archimedes-Studio“ unter der Leitung von Herrn Andreas Noll (Chemie, Physik, Mathematik) sowie der Assistenz von Susanne Rhode und mir stattfand.

Unter Herrn Nolls Anleitung fand folgendes Experiment statt: Drei augenscheinlich goldene Materialien lagen vor. Doch welches der Materialien ist tatsächlich aus purem Gold? Dies galt es nun für die Schüler/innen aus den anderen altsprachlichen hessischen Gymnasien in einem ersten Versuch herauszufinden. Mithilfe des Auftriebsprinzips ließ es sich herausfinden. Es wurden Materialien in einen zu $\frac{3}{4}$ mit Wasser gefüllten Behälter gegeben. Über die Masse des jeweiligen Materials und die Differenz des Wasservolumens konnte die Dichte des Materials errechnet werden. Mit dieser so ermittelten Dichte und einer Tabelle, welche die Dichten verschiedener Stoffe angibt, konnte das Material der verschiedenen Gegenstände bestimmt werden. Bei den Gegenständen handelte es sich um vergoldetes Blei, vergoldetes Kupfer und vergoldetes Eisen. In einem folgenden alternativen Versuch gab es eine echte Goldmünze zu bestaunen. Nun wurde die Überlauf-Methode, wie sie Archimedes in der Badewanne angewandt hatte, rekonstruiert. Anhand des Volumens des übergelaufenen Wassers und der Masse der Goldmünze konnte die Dichte ermittelt werden. Somit ließ sich nachweisen, dass die Münze tatsächlich aus echtem Gold war.

Obwohl diese Versuche allen Freude bereitet hatten und ihr Nutzen für die Naturwissenschaften nicht zu bestreiten ist, stellt sich doch die Frage nach einer „modernen“ Anwendung. Die heutige Praxisrelevanz stellte unser Workshopleiter Herr Noll in den Mittelpunkt eines dritten Versuches, welcher der Kunststofftrennung gewidmet war: Um ein Gemisch aus verschiedenen Kunststoffen zu trennen, wurden die unterschiedlichen Teile in verschiedene Lösungen zusammengegeben. Aufgrund der unterschiedlichen Dichten von Lösungen und Materialien gelang es, das Gemisch nach und nach zu trennen und zu sortieren.

Einen spielerischen Ausgleich zu den handfesten Experimenten schuf der Workshop durch die Möglichkeit, das „Ostomachion“ (Knochenspiel) kennen zu lernen, ein von Archimedes in einer Schrift beschriebenes Spiel, welches Geduld und Kreativität abverlangt und welches

wegen seiner Erprobung der Geduld auch „Stomachion“ (Magenschmerzen) genannt worden ist.* Ziel dieses Legespiels ist es, aus 14 unterschiedlich geformten Teilen ein Quadrat zu formen. Archimedes analysierte dabei – dieser Text ist auf dem berühmten Palimpsest des Archimedes aus dem 10. Jh. n. Chr. erhalten –, wie viele Möglichkeiten es für das Legen eines solchen Quadrates gibt. Heute kennt man 539 Möglichkeiten! Für die Teilnehmer/innen dieses Workshops bestand die Aufgabe nun darin, eine dieser vielen Varianten herauszufinden und zu legen. Klingt das einfach? – Weit gefehlt, keiner schaffte es, ein solches Quadrat zu legen. Damit das Ganze nicht in einer einzigen Enttäuschung endete, durften aus den Teilen auch andere Figuren gelegt werden, der Phantasie waren dabei keine Grenzen gesetzt. Letztendlich konnte so jeder irgendeine hübsche Figur basteln und zufrieden den Workshop verlassen.

Ernst Völker (Q 3)

Der Workshop „Kriegstechnik in der griechischen Antike“

Der Vortrag über das Kriegswesen in der griechischen Antike fand unter Leitung von Herrn Marcus Neumann und unter Beteiligung von etwa 30 interessierten „Griechen“ statt. Der Referent begann mit der Feststellung, dass der Krieg als solcher für die Menschen des frühantiken Mittelmeerraums keineswegs eine so traumatische Erfahrung war wie er es für die Welt des 20. Jahrhunderts wurde. Kriegerische Auseinandersetzungen waren im Gegenteil ein legitimes Mittel zwischenstaatlicher Auseinandersetzungen, an denen aber die Zivilbevölkerung weniger direkt beteiligt war. Krieg zog sich selten über Jahre hin und forderte, abgesehen von in Gefechten Gefallenen, vergleichsweise weniger Todesopfer.

Basierend auf dieser Grundlage drangen wir tiefer in die Thematik ein, die sowohl archäologische Erkenntnisse über Ausrüstung und Bewaffnung des einzelnen Soldaten, Truppenteile und Waffengattungen und Strategien und Manöver besonders wichtiger historischer Schlachten beinhaltete, aber auch militärsoziologische Gegebenheiten nicht aussparte, wie Kriegsgründe, Ehre und Ruhm des Kriegers oder seine Stellung in der Gesellschaft. Man erfuhr, dass Kriege einem festen Ablauf zu folgen hatten. Niemals zog eine Armee ins Feld, ohne vorher ein Orakel über den Ausgang befragt zu haben und im Falle des Sieges Opfer für die Götter zu geloben, die Feldherren aus den wehrfähigen Männern zu wählen und dann offiziell dem Feind den Krieg zu erklären.

Wann immer der von gemeinsamen Diskussionen unterbrochene Vortrag die Gefilde der Theorie verließ und sich der Archäologie zuwandte, wurde anhand von Fundstücken, Vasenbildern und den Werken Homers auch überprüft, inwiefern moderne Vorstellungen (gewisser Hollywood-Regisseure) und antike Tatsachen deckungsgleich seien, wobei sowohl Übereinstimmungen als auch Abweichungen festgestellt wurden und Kuriositäten wie Eberzahnhelme (für die man tatsächlich die Stoßzähne von Keilern verwendete) und frühe Streitwagen ans Licht kamen. Nachdem man sich damit ausreichend beschäftigt hatte, kam die vermutlich bekannteste und wohl wirkungsvollste Taktik des griechischen Militärs zur Erwähnung, die Phalanx. Bei dieser Schlachtordnung prallten bis zu acht Reihen in die Tiefe gestaffelte „Wände“ aus Kriegern, Lanzen und Schilden aufeinander. Deren Ziel war es, die jeweils gegnerische Phalanx aufzubrechen und zu vernichten. Aber auch der archaische Zweikampf unter verfeindeten Kriegern wurde behandelt (z. B. Achilleus gegen Hektor). Von keinesfalls geringerer Bedeutung als die häufig entscheidenden schweren Infanteristen der Phalanx war die Kavallerie, die – im Gegensatz zum Mittelalter – ausschließlich für die Aufklärung über die Truppen des Feindes und gegebenenfalls zu deren Vernichtung auf der Flucht eingesetzt wurde. Dann kam noch die griechische Marine zur

Sprache, deren Einsatz angesichts der vielen Inseln Griechenlands und des ausgesprochenen Kolonisationsbestrebens der Griechen von außerordentlicher Wichtigkeit war. Angesprochen wurden zum Beispiel die Finanzierung und Bauweise der Schiffe, besonders der Trieren, und ihre Taktik im Gefecht (Rammen und Versenken des Gegners mittels des Rammsporns am eigenen Bug nach erfolgreichem Abbrechen der Ruder und damit hergestellter Manövrierunfähigkeit).

Zum Schluss wollte man sich mit der Belagerungstechnik der Griechen befassen, was jedoch aufgrund der fortgeschrittenen Zeit auf Belagerungsgeräte beschränkt werden musste und die Erstürmung der Stadt oder Festung nicht mehr zuließ. Immerhin gewannen wir noch die Erkenntnis, dass hervorragende Militäringenieure (v.a. Archimedes, Heron) den mittelalterlichen in Nichts nachstanden, kannten sie doch ebenfalls Maschinen wie Belagerungstürme, Rammböcke und Katapulte, aber auch Techniken wie das Aushungern der Garnison. Die Verteidiger wussten sich jedoch durchaus zu helfen – indem sie beispielsweise alle Wälder im Umkreis der Stadt schon vor Anrücken des Feindes vernichteten, in der Hoffnung, es möge kein Holz mehr zum Bau der genannten Belagerungsmaschinen verfügbar sein. Ließ sich das nicht durchführen und war man dennoch mit mehrstöckigen, rollbaren Türmen konfrontiert, leitete man dagegen gelegentlich Abwässer in das Gebiet, in dem der Einsatz des Turms zu erwarten war, der dann unterblieb, weil der Turm unter seinem enormen Gewicht eingesunken und steckengeblieben wäre.

Dieser Workshop bot in seinem hohen wissenschaftlichen Anspruch, einhergehend mit einer enormen Detailkenntnis, universitäre Qualität. Herr Neumann zog daher die gesamte, diskussionsfreudige Zuhörerschaft in seinen Bann.

Barbara Lynker

Kompetenzorientierung im Lateinunterricht: Fluch oder Segen?

Der folgende Aufsatz ist die verkürzte und leicht veränderte Fassung meines Einführungsvortrags zum Fachtag Latein **am Landesinstitut für Schule (LIS) in Bremen am 13. März 2012. Dieser Fachtag fand unter dem Oberthema „Quo Vadere? – Lateinunterricht vor neuen Herausforderungen“** statt; der Einführungsvortrag sollte das Spannungsfeld zwischen administrativen Vorgaben und attraktivem, schülerorientiertem Unterricht auffächern.⁴²

Vorbemerkungen

Der Begriff der Kompetenzorientierung trägt - nicht nur in Hessens Lehrerkollegien - ein großes „Allergiepotential“ in sich, wofür es aus meiner Sicht nachvollziehbare, z.T. aber auch irrationale Gründe gibt. Fakt ist, dass die hessischen Fachkollegien Latein i.d.R. längst begonnen haben, schulinterne Konzepte zur Umsetzung der Bildungsstandards zu entwickeln. Dass der Enthusiasmus und die Intensität der Auseinandersetzung mit dieser Herausforderung von Schule zu Schule und selbst innerhalb von Kollegien stark divergieren, liegt neben dem Hü und Hott administrativer Vorgaben, was hier nicht zu kommentieren ist, möglicherweise auch an einer Verunsicherung, die durch aktuellere kritische Auseinandersetzungen mit dem Gesamtkonzept der Kompetenzorientierung, z.B. durch Fried-

⁴² Programm s. www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Flyer_Latein_2012.pdf. (Zugriff am 31.7.2012)

rich Maier, zu erklären sein könnte.⁴³ Daher möchte ich im Folgenden eine eigene kurze Positionierung im Zusammenhang mit aktuellen Diskussionen und Statements vornehmen, um anschließend einige Praxisbeispiele vorzustellen, die bei der Unterrichtsplanung und – durchführung als hilfreich erlebt wurden und deren Ansätze sich im hessischen Prozessmodell zum kompetenzorientierten Unterrichten verorten lassen.⁴⁴ Dahinter steht meine Grundhaltung, mich kritisch mit pädagogischen Strömungen und normativen Vorgaben auseinanderzusetzen, gleichzeitig aber auch Chancen zu entdecken, die sich in einem Unterricht, der nach kompetenzorientierten Prinzipien ausgerichtet ist, eröffnen.

Lehrerzimmergespräche

Anhand zweier Lehrerzimmerszenen soll schlaglichtartig die Problematik des Paradigmenwechsels – mag man die Veränderungen überhaupt so bezeichnen – bezogen auf das Fach Latein veranschaulicht werden.

Szene 1

Zwei Lateinkolleginnen treffen sich im Lehrerzimmer. Kollegin A fragt Kollegin B: „Was machst du gerade in deiner 10?“ Kollegin B antwortet: „Ich mache gerade Caesar.“ „Du bist ganz schön weit. Ich mache immer noch das Lehrbuch.“

Szene 2

Lateinlehrer X trifft Lateinlehrerin Y zu Beginn eines neuen Schuljahres, weil er – wie die Kollegin Y im letzten Schuljahr – jetzt auch einen Lateinkurs in der Einführungsphase unterrichtet. Er fragt sie: „Was hast du letztes Jahr in Latein gemacht?“ Frau Y: „Eigentlich ganz schön viel. Ich habe mit Nepos angefangen, dann habe ich Sallust gemacht und im 2. Halbjahr dann Plinius und Ovid und sogar noch ein bisschen Seneca.“ Herr X voller Bewunderung: „Da hast du echt viel geschafft!“

Solche Dialoge sind in Lehrerzimmern üblich und werden auch von mir gepflegt, allerdings wird durch sie deutlich, inwieweit wir einem Denken verhaftet sind, das davon ausgeht, was in Klassen bzw. Kursen an Themen, Texten und Materialien „reingesteckt“ wird, weniger, was die Lernenden am Ende einer Unterrichtssequenz können bzw. können sollen. Damit soll keineswegs unterstellt werden, dass dieser Aspekt in sorgfältigen Unterrichtsplanungen vernachlässigt wird oder in Zeiten vor der Nutzung des Begriffs Kompetenzorientierung vernachlässigt wurde, trotzdem: In Alltagsgesprächen ist dieser Zugriff, dass man vom Ende des Lernprozesses ausgeht, nicht angekommen oder nicht üblich.

Aktuelle verwirrende Botschaften

Friedrich Maier schrieb im Forum Classicum Ende 2011 „Bildung und Kompetenzorientierung schließen sich gegenseitig aus.“⁴⁵ Michael Felten, Gymnasiallehrer und pädagogischer Publizist aus Köln, schrieb am 21.12.2011 in der Süddeutschen Zeitung sinngemäß: Die Schülerinnen und Schüler müssen vor manchem „pädagogischen Schwarmblödsinn“

⁴³ F. Maier, Latein – ein Fach ohne Identität? Das Kreuz mit der „Kompetenzorientierung“, in: Forum Classicum 3, 2011, S. 199ff.; ähnlich H. Meißner, Vom Ungenügen der Kompetenzorientierung im Gymnasialunterricht, *ibid.*, S. 205ff.

⁴⁴ W. Bauch, Ch. Maitzen, M. Katzenbach, Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten. Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung, hg. vom Amt für Lehrerbildung, Dez. 2011, S. 5.

⁴⁵ S. 200.

bewahrt werden.⁴⁶ Beide Äußerungen können als Frontalangriff auf die Kompetenzorientierung aufgefasst werden und sollen daher kommentiert werden.

Maiers Botschaft in seinem Aufsatz mit dem genauen Titel: „Latein – Ein Fach ohne Identität. Das Kreuz mit der Kompetenzorientierung“ zielt auf das Problem ab, in welchem Verhältnis Kompetenzen zu Inhalten stehen. Düster malte er aus: „In einem Erziehungskonzept, das ganz auf Kompetenzschulung ausgerichtet ist, lässt sich Latein nicht begründen.“⁴⁷ Tatsächlich hörte man in Hessen in den Anfangswirren der Kompetenzorientierung vor etwas mehr als einem halben Jahrzehnt Aussagen in der Art, dass es nicht mehr wichtig sei, mit welchen Inhalten gearbeitet würde, solange Kompetenzen gefördert würden. Dieser Gefahr der Vernachlässigung der Inhalte haben sich Elisabeth Bosen und Gerhard Hey bereits früh angemessen genähert. In ihrem Aufsatz „Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht“ schrieben sie dazu: „Der Wissenserwerb und der Aufbau von Können gehören zusammen. Auf keine der beiden Seiten kann verzichtet werden, keine darf auf Kosten der anderen eingeschränkt werden. Der Zusammenhang zwischen Kompetenzorientierung einerseits und der Inhaltsorientierung andererseits darf nicht auseinander gerissen werden. Beide Seiten sind didaktisch aufeinander zu beziehen. Der Aufbau eines Könnens entwickelt sich nicht im inhaltslosen Raum, sondern in der Beschäftigung mit bedeutsamen Inhalten, die auch als solche thematisiert werden.“⁴⁸ Anders als Friedrich Maier und zusammen mit Bosen/Hey ist die Autorin daher nicht der Überzeugung, dass Kompetenzorientierung und Bildung sich ausschließen, sondern im Gegenteil, dass sie sich gegenseitig fördern können. Hilfreich zur Erreichung dieses Ziels ist eine Rückbesinnung auf Klafkis Konzept der kategorialen Bildung. Der Bildungsinhalt, den wir über die Textauswahl steuern, bestimmt zu einem großen Teil darüber, welche Kompetenzen gefördert werden können. Es liegt auf der Hand, dass mit der Behandlung eines Sallusttextes andere Kompetenzbereiche gefördert werden als mit der Behandlung eines ovidischen Mythos. Dem Zusammenhang von didaktischer Analyse und Könnensstandards hat sich im Übrigen auch Peter Kuhlmann unter Mitwirkung von Meike Rühl in der Lateinischen Literaturdidaktik gewidmet.⁴⁹ Die am Anfang zitierten Lehrerzimmergespräche machen das Problem noch einmal sehr deutlich: Wenn Lateinlehrer X Lateinlehrerin Y zu Beginn eines neuen Schuljahres fragt, was sie letztes Jahr in Latein gemacht habe und Frau Y antwortet: „Eigentlich ganz schön viel. Ich habe mit Nepos angefangen, dann habe ich Sallust gemacht und im 2. Halbjahr dann Plinius und Ovid und sogar noch ein bisschen Seneca.“, dann weiß Lateinlehrer X eigentlich nichts über den Lernstand der Klasse seiner Kollegin Y am Ende des Schuljahres und kann dazu nur Phantasien entwickeln und hoffen, dass es eine Art interpersonelle Phantasienüberschneidung gibt, was genau dabei herauskommt, wenn man Sallust oder Plinius liest, aber bei Lichte betrachtet sagen die Sätze wenig aus. Deshalb schadet es keineswegs, die Adressaten unserer Bemühungen stärker in den Blick zu nehmen und sich darüber auszutauschen, was Schülerinnen und Schüler denn können, wenn sie den Plinius oder den Ovid gelesen haben.

Wichtig ist also eine Auslegung des Kompetenzbegriffs in der Form, dass Inhalte nicht untergeordnet werden. Wäre das so, würde das Mark unseres Faches getroffen und wir würden austauschbar. Eine pauschale Zurückweisung der Idee der Kompetenzorientierung, wie von Maier vorgenommen, wird derselben nicht gerecht bzw. lässt Lernchancen für Schülerinnen und Schüler liegen.

⁴⁶ M. Felten, Auf die Lehrer kommt es an, Süddeutsche Zeitung am 21.12.2011.

⁴⁷ *ibid.* S. 201.

⁴⁸ G. Hey, Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: *Auxilia* 59, 2008, . S. 97-127.

⁴⁹ P. Kuhlmann (Hg.), *Lateinische Literaturdidaktik*, Bamberg 2010, S. 33-36.

Eine Ende letzten Jahres ebenfalls verwirrende Botschaft stammt von Michael Felten, einem Gymnasiallehrer und pädagogischen Publizisten aus Köln, der die Ansicht vertritt, Schülerinnen und Schüler müssten vor „manchem pädagogischen Schwarmblödsinn“ bewahrt werden. Nicht auf den Lateinunterricht bezogen, aber passend zu Maier ist er der Meinung, dass „kritikfähige Allgemeinbildung“ nötig sei, und ein „Fit für die Wirtschaft“ nicht ausreiche. Vor allen Dingen spricht er sich gegen die „verbreitete Selbstlerneuphorie“ aus, die verkauft werde als EVA = eigenverantwortliches Arbeiten, LOL = Lernen ohne Lehrer, und SOL = selbstorganisiertes Lernen. Tatsächlich finden sich in den Veröffentlichungen zum kompetenzorientierten Unterrichten viele solcher Hinweise: Da bekommt „Selbststeuerung“⁵⁰ einen hohen Stellenwert, und eine „grundlegende Veränderung der Lernkultur“ wird gefordert, in der z.B. der Lehrer zum „Lernbegleiter“ wird⁵¹ und ein „belehrender Unterricht“ eher ein Unglücksfall ist. Felten stellt dagegen, dass gerade schwächere Schüler besser „mit Lehrer“ lernen und dass die Gefahr groß sei, dass die Selbststeuerung zu einer Papiersteuerung werde. Tatsächlich erscheint mir diese Gefahr realistisch, denn gerade in der Lehrerausbildung zeigen sich die Lehrkräfte in Vorbereitung oft verunsichert, was die Legitimität ihrer Präsenz als Lehrperson im Unterricht betrifft. Daher ist Felten's Forderung nach einer „Renaissance der Lehrerpersönlichkeit“ sehr nachvollziehbar, sie passt zu Manfred Spitzers Einlassungen zur Rolle der Lehrperson⁵² und wird unterstützt von der Hattie-Studie, die zum Ergebnis gekommen ist, dass die Lehrperson eine herausragende Bedeutung für den Lernerfolg hat.⁵³ Gerade im Lateinunterricht, der im Laufe des Voranschreitens die Lernenden vor massierte Schwierigkeiten stellt, und zwar in der Regel spätestens ab dem Zeitpunkt, ab dem das Partizip Präsens eingeführt wird, das im Übrigen oft in zeitlicher Koinzidenz mit dem Höhepunkt der Pubertät steht, hat jede Selbststeuerung - z.B. umgesetzt durch Makromethoden wie Lernpläne - ihre Grenzen. Zusammenfassend sei dazu gesagt, dass die häufig propagierte Forderung nach einer Lernkultur, in der die Selbststeuerung einen großen Stellenwert einnimmt bzw. einnehmen soll, aus meiner Sicht mindestens gefährdet ist, missverstanden zu werden.

Chancen für den Lateinunterricht

Im Folgenden sollen nun einige Praxisbeispiele vorgestellt werden, die wichtigen Prinzipien der Kompetenzorientierung entsprechen, indem sie sich sowohl auf zentrale Erkenntnisse der Hattie-Studie beziehen als auch im bereits genannten Prozessmodell⁵⁴ zu verorten sind.

In der Hattie-Studie wurde deutlich, dass nicht strukturelle Faktoren den entscheidenden Einfluss auf das Lernen haben, sondern folgende Lehr-Lern-Komponenten:

- ❖ **Evaluative Lehr- und Lernhaltungen**⁵⁵ sowie eine entsprechende Schülerorientierung
- ❖ Strukturierung, Regelklarheit, Klassenführung („direkte“ Instruktion, classroom management)
- ❖ **Kognitive Aktivierung**

⁵⁰ Bauch, Maitzen, Katzenbach, S. 5

⁵¹ Vorwort der Redaktion der Online-Zeitschrift Schulpädagogik heute, Sept. 2011, vgl. www.schulpaedagogik-heute.de. (Zugriff am 5.3.2012)

⁵² M. Spitzer, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg, Berlin 2002, S. 194; 411-414.

⁵³ entnommen aus: Ulrich Steffens, Kurzbeschreibung der Publikation „Visible learning...“ von J. A. Hattie, London u. New York 2009 (unveröffentlichtes Dokument). S. auch ders., Visible learning – Betrachtungen zur Publikation von John Hattie – zentrale Einflussgrößen für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, in: Bildung bewegt, Juni 2011.

⁵⁴ s.o. Anm. 3.

⁵⁵ Fett gedruckt die Aspekte, auf die noch eingegangen wird.

- ❖ Selbststeuerung und **Bewusstheit von Lernprozessen** bei den Schülerinnen und Schülern
- ❖ Humaner Umgang und lernförderliches Klima.⁵⁶

Mit Blick darauf soll vorgestellt werden, in welchen Schritten Könnenserwartungen und Kompetenzraster erstellt und mit welchen unterschiedlichen Zielen sie im Unterricht eingesetzt werden können. Zunächst aber soll eine kurze Vorstellung des Prozessmodells zum kompetenzorientierten Unterrichten,⁵⁷ auf das Fach Latein hin konkretisiert, den Bezugsrahmen der Praxisbeispiele verdeutlichen.

Das Prozessmodell

Mit dem kompetenztypischen Blick auf das Ende von Lernprozessen ist ein besonderes Augenmerk auf das Thema Fördern gelenkt worden. In Übertragung auf den Lateinunterricht kann das Modell in etwa so aussehen:

Der erste Schritt, **Lernen vorbereiten und initiieren**, ist der aufwändigste Part im Prozessmodell. Neben den zentralen Aspekten der curricularen Absicherung, Themenwahl, Sach- und Materialanalyse, didaktischen Analyse etc. ist hier auch das Schaffen von Transparenz für die Lernenden ein wichtiger Gesichtspunkt. In diesem Zusammenhang steht die Vorstellung der Könnenserwartungen und Kompetenzraster sowie des Instruments des Advance Organizers, das im Folgenden ebenfalls anhand eines Praxisbeispiels konkretisiert wird.

Der zweite Schritt im Kreislauf ist die **Eröffnung und Gestaltung von Lernwegen**. Darunter versteht man am ehesten den Teil des Lateinunterrichts, in dem z.B. im Lehrbuchunterricht neue Grammatik eingeführt, ein Text oder ein Teil eines Textes übersetzt wird, die ersten Übungen zur Festigung der neuen Grammatik stattfinden und die basalen Inhalte der Lektion behandelt werden. Die Arbeitsformen, in denen diese Erarbeitungen und ersten Übungen geschehen, werden eher plenar gesteuert sein, d.h. in einem Wechsel frontaler und kooperativer Phasen, unter Einsatz unterschiedlicher Visualisierungsmethoden, z.B. zur Erklärung neuer grammatikalischer Phänomene. In der neueren forschungsbasierten Schulpädagogik wird im Übrigen deutlich, wie effizient eine „direkte Instruktion“ gegenüber handlungsorientierten, konstruktivistischen Ansätzen ist.⁵⁸ So kann es im Rahmen der Einführung neuer Grammatik sinnvoll sein, wenn der Lehrer/die Lehrerin an ein paar Beispielen demonstriert, in welchen Schritten er/sie selbst vorgeht, um ein Participium Coniunctum oder einen Ablativus Absolutus zu entlarven und zu übersetzen.

Dann kommt der Zeitpunkt, in dem sich der Lehrer/die Lehrerin einen Überblick verschaffen muss, inwieweit das, was am Ende stehen soll, bereits angekommen ist, inwieweit es bei wem gefestigt ist, wo Lücken klaffen oder besondere Fortschritte gemacht wurden. Es ist auch der Zeitpunkt, zu dem die Lernenden selbst die Möglichkeit bekommen müssen, festzustellen, was sie bereits können und wo sie Förder- oder Arbeitsbedarf haben. Im Prozessmodell heißt dieser Schritt **Orientierung geben und Orientierung erhalten**. Hier können wiederum die Instrumente eingesetzt werden, die anfangs zur Schaffung von Transparenz dienten, aber auch formative Lernkontrollen, gezielte diagnostische Übungen, gezielte pädagogische Beobachtungen, das Einsammeln von Arbeitsproben wie Übersetzungen.

Hierauf folgt konsequenterweise die Phase, in denen **Kompetenzen gestärkt und erweitert** werden. In dieser Phase bieten sich am ehesten individualisierende Arbeitsformen an, denn ein Lernen im Gleichschritt dürfte an dieser Stelle kaum mehr möglich sein. Hier

⁵⁶ zit. nach Ulrich Steffens, Kurzbeschreibung, s.o.

⁵⁷ s.o. Anm. 3.

⁵⁸ M. Wellenreuther, Forschungsbasierte Schulpädagogik, Hohengehren 2011, bes. S. 198ff.

wird man bekannte Aufgabenformate nutzen – aus dem Lehrbuch, den dazugehörigen Übungsheften, aus anderen Quellen oder selbst erstellt – und dabei darauf achten, dass die Übungen sinnvolle Übungen sind.⁵⁹ Man wird aber über solche Übungen hinaus weitere Aufgabenformate finden müssen, die so gestaltet sind, dass die Lernenden an den Ergebnissen ihrer Aufgabenbearbeitung zeigen können, was sie können. Hier sehe ich eine der wesentlichen Herausforderungen für die Lateinlehrerinnen und -lehrer.

Den Schluss- und Höhepunkt des Prozessmodells bilden **Bilanz und Reflexion des Lernens**, was klassischerweise durch eine Klassen- oder Kursarbeit geschieht, die dann wieder analysiert und reflektiert wird,⁶⁰ um auf der Basis dieser Analyse und Reflexion einen neuen Kreislauf mit einer neuen Lernsequenz, einer neuen Lektion zu entwerfen.

Dieses Prozessmodell stellt ein Ideal dar, das – wie jedes Ideal – Potential zum Scheitern in sich trägt, u.a. dadurch, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht immer selbst festlegen können, wann Klausuren geschrieben werden, und vorgegebene Termine nicht mit dem Kreislauf des Lernprozesses zusammenfallen. Das bedeutet, dass solche Planungen immer ein Maß an Flexibilität voraussetzen. Der große Vorteil an diesem Prozessmodell ist jedoch, dass es eine Orientierung für die Rolle gibt, die der Lehrer/die Lehrerin jeweils einnehmen sollte, d.h. eine Hilfe zur Frage, in welcher Phase die Lehrperson eine starke Verantwortung übernimmt und eine höhere Präsenz hat und wo ein Rückzug in eine beratende Rolle geboten ist. Gerade für Berufsanfänger kann sich diese Hilfe zur Rollenwahrnehmung als besonders wichtig und hilfreich erweisen.

Arbeiten mit Könnenserwartungen/Kompetenzrastern

Die Mühe der Herstellung dieser Instrumente, vor allem für den Lektüreunterricht – die Lehrbücher der neuesten Generation liefern die Kompetenzen schon selbst – lohnt sich deshalb, weil Könnenserwartungen, sind sie einmal ausgearbeitet, gut in Kompetenzraster umgearbeitet werden können. Diese lassen sich vielfältig – in Orientierung am vorgestellten Prozessmodell – einsetzen, z.B. am Anfang einer Lernsequenz mit dem Ziel der Schaffung von Transparenz, in der Mitte des Prozesses zur Zwischenevaluation, und später auch noch einmal zum Abschluss einer Sequenz.

Folgende Schritte, jeweils verbunden mit Impulsfragen, sind bei der Herstellung von Könnenserwartungen sinnvoll.⁶¹

1. Wählen Sie auf einen Lateinkurs im einführenden Sprachunterricht (Lehrbuchunterricht) bezogen ein **Thema** für eine Lernsequenz (Kulturbereich/Themenbereich des Lehrbuchs), die im nächsten Halbjahr behandelt wird, aus. Halten Sie fest, welche Aspekte (Inhalt und Grammatik) vorkommen und welche davon Sie für besonders wichtig erachten.

Thema:

⁵⁹ P. Kuhlmann, Sprachkompetenz und Lehrbuchübungen, in: MDAV Niedersachsen 60,1, 2010, 9-17.

⁶⁰ Hilfreich hier: I. Scholz, K.-Ch. Weber, Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht, Göttingen 2010, v.a. S. 64ff; S. 73ff.

⁶¹ Die Grundidee hierzu verdanke ich Herrn Werner Bauch vom Studienseminar für Gymnasien Marburg und seiner Pilotfortbildung. Vgl. W. Bauch, Kompetenzraster brauchen veränderte Lernumgebungen. Das Marburger Projekt „Kompetenzraster in der Lehrerbildung“, in: SEMINAR 3, 2010, S. 92-107. S. auch B. Lynker, Kompetenzorientierung in der Modulgestaltung: Praxisbeispiele für das Fach Latein. In: SEMINAR 2, 2008, S. 149-158. Die verwendete Schrittigkeit ist nicht zuletzt zu verdanken G. Ziener, Bildungsstandards in der Praxis, Seelze 2006.

Es kommen vor:

Besonders wichtig für mich und meine Lerngruppe sind:

2. Blicken Sie nun auf das Ende der Lernsequenz. Formulieren Sie jetzt, was Ihre Schülerinnen und Schüler dann **wissen** und **können** sollen und welche **Haltungen/Einstellungen** aus Ihrer Sicht erworben sein sollen.

Ich erwarte, dass die Schülerinnen und Schüler

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

3. Erstellen Sie ein **Kompetenzraster**, das es Ihren Schülerinnen und Schülern ermöglicht, einen Überblick über die angestrebten (Teil-)Kompetenzen und das Niveau zu erhalten und eine Selbsteinschätzung vorzunehmen. Sie können dieses Raster auch an zwei verschiedenen Zeitpunkten einsetzen.

Kompetenz: Ich kann	gut und souverän	weitgehend	ansatzweise	gar nicht

Konkretisiert auf eine Unterrichtssequenz der Autorin, durchgeführt in einer Einführungsphase, sieht das Schema so aus:

Thema: Mensch und Mythos (als Oberthema aus dem Lehrplan)

Ovid, Metamorphosen, Eingrenzung:

„Liebes“geschichten: Misslingende Liebe am Beispiel von Apollo und Daphne⁶²

⁶² Als sehr hilfreich hat sich bei der Konzeption der Unterrichtsreihe erwiesen:

R. **Henneböhl**, Latein Kreativ, Band 1: Ovid – Metamorphosen, Bad Driburg 2007.

Ders., Latein Kreativ, Band 1: Ovid – Metamorphosen, Lehrerkommentar, Bad Driburg 2007.

Ders., Latein Kreativ, Ovid – Metamorphosen, Übungsheft, Bad Driburg 2008.

Es kommen vor:

thematisch-inhaltlich:

Eine Story: Apollo verliebt sich durch eine List Cupidos in Daphne, die jede Liebe ablehnt. Apollo verfolgt sie und „beredet“ bzw. bedrängt sie, sie sieht keinen anderen Ausweg als um die Verwandlung zu bitten.

Konkrete Themen des Textes: Götterstreit, jungfräuliches Lebensideal, Gewalt, Verwandlung

Historisches gesellschaftliches Umfeld (Dichter/Gesellschaft/Politik)

sprachlich:

Besonderheiten der Dichtersprache bezogen auf Wortstellung (Hyperbata, abbildende Wortstellung) und ihre Wirkung, Ironie

Metrik (Hexameter)

grammatisch: Pronomina, abl. abs., pc

Vokabular im Bereich Körper, Natur, Verben der Wahrnehmung

Besonders wichtig für mich und meine Lerngruppe ist:

- die Tatsache, dass dies für viele der Lernenden das letzte Halbjahr Latein in ihrem Leben ist

- dass Ovid als beeindruckende Dichterpersönlichkeit einen Stellenwert bei den Lernenden bekommt.

- dass die Lernenden das Existentielle des Mythos erkennen und sehen, dass die Themen **nicht** einer längst vergangenen Epoche angehören.

- dass sie die Übersetzung als bewältigbar erleben.

- dass wenigstens einige der Lernenden ein Gefühl für die Ästhetik der Sprache und der Gestaltung bekommen.

Der nächste Schritt ist dann ein ganz entscheidender: Es ist der Blick auf das Ende der Lernsequenz, in dem formuliert wird, was die Schülerinnen und Schüler am Ende **wissen** und **können** sollen und welche **Haltungen/Einstellungen** erworben sein sollen.

Erwartungen an den Ertrag:

Ich erwarte, dass die Schülerinnen und Schüler (nach ca. 8 Wochen)

- die leichten und mittelschweren Teile des Textes selbstständig übersetzen können
- mit Hilfe grammatischer Fachbegriffe den Aufbau der Sätze erkennen und erklären können
- einige Stilmittel erkennen und erklären können, welche Wirkung sie haben
- leichtere Verse skandieren können
- den gesamten Text gliedern und paraphrasieren können
- erklären können, mit welchen Techniken Ovid Apollo und Daphne charakterisiert
- Bilder oder andere Produkte (Texte, ...) entwerfen können, mit denen sie ihre persönliche Auseinandersetzung mit selbst ausgewählten Textpassagen des Mythos zeigen
- Rezeptionsdokumente (Bilder) in ihrem Bezug auf das Original beschreiben können (z.B. Verfremdung erkennen)
- Ursachen für eine misslingende Liebe erfassen und sich damit auseinandersetzen können (existentielle Bedeutung)

- selbstständig, kooperativ und effektiv arbeiten können. (überfachliche Kompetenzen)
- Ergebnisse der Arbeit visualisieren und adressatengerecht präsentieren können (überfachliche Kompetenzen)

Diese Auflistung der Erwartungen an den Lernertrag kostet in der Vorbereitung ein erhebliches Maß an Mühe und Zeit, hat aber den Vorteil, dass diese Vorüberlegungen helfen, Schwerpunkte für Unterrichtsstunden und für einzelne Phasen der gesamten Lernsequenz auszuwählen. Außerdem kann dieses Raster, wie bereits oben erwähnt, leicht umgebaut werden.

Umbau 1: Zur Orientierung der Lernenden relativ am Anfang der Unterrichtssequenz,⁶³ mit folgender Überschrift:

In wenigen Wochen werde ich von mir sagen können: **Ich kann ...**

Dieser Einsatz relativ zu Beginn hat den Vorteil, dass die Lernenden wissen, was sie leisten müssen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass man hier auch gezielte Erhebungen dazu machen kann, was bereits an Wissen und Fähigkeiten vorhanden ist, also ein Betreiben von Diagnostik. In meinem Unterricht wurde hier deutlich, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler bereits über die Kenntnis vieler Stilmittel verfügte, dass andere bereits Erfahrungen mit Präsentieren hatten und dass das Thema „Techniken der Charakterisierung“ auch gerade in einigen Englischkursen behandelt wurde. Übersetzen war bei einigen sichtbar angstbesetzt, Skandieren war als Begriff noch gar nicht bekannt. Der Einsatz von Bildern wurde positiv aufgenommen.

Ein weiterer Umbau bietet sich an als Kompetenzraster, das man in der Mitte der Sequenz oder in gewissem Abstand vor der Leistungsüberprüfung einsetzen kann. Hier werden die Lernenden aufgefordert, Farbe zu bekennen und Lernbedürfnisse für die nächste Lernphase für sich abzuleiten:

Umbau 2

Ich kann jetzt	sou- ve- rän	ja, geht schon	eher noch nicht	noch gar nicht
1. die leichten und mittelschweren Teile des Textes selbstständig übersetzen.				
2. mit Hilfe grammatischer Fachbegriffe den Aufbau der Sätze erklären (Subjekt; Prädikat; Objekt; Attribut und verschiedene Arten; Pronomen und Arten von Pronomina; Participium Coniunctum, Abl. Abs., Gerundium, Gerundivum).				
3. einige Stilmittel erkennen und erklären, welche Wirkung sie haben.				
4. leichtere Verse skandieren.				

⁶³ Ein Einsatz am absoluten Beginn einer Sequenz birgt die Gefahr, dass gerade bei schwachen Lerngruppen wegen der möglicherweise als sehr hoch empfundenen Anforderungen Frustrationen hervorgerufen werden. Nach meiner Erfahrung ist ein Einsatz in der zweiten oder dritten Stunde sinnvoll.

5. den Text gliedern und paraphrasieren.				
6. erklären, mit welchen Techniken Ovid Apollo und Daphne charakterisiert.				
7. Bilder oder andere Produkte (Texte,...) entwerfen, mit denen ich meine persönliche Auseinandersetzung mit dem Text zeigen kann.				
8. Bilder (und/oder andere Dokumente), die Andere hergestellt haben, interpretieren.				
9. aus dem Mythos Ursachen für eine misslingende Liebe erfassen und mich damit auseinandersetzen.				
10. selbstständig, kooperativ und effektiv arbeiten.				
11. die Ergebnisse meiner Arbeit so visualisieren und präsentieren, dass die Zuhörer/innen alle wichtigen Aussagen gut nachvollziehen können.				

Durch das Ausfüllen des Rasters erhalten die Lernenden die Möglichkeit, individuell darüber nachzudenken, wo sie stehen, und sich Vorsätze zu bilden, was sie noch besser können wollen und daher üben müssen. Evaluative Lernhaltungen werden im Idealfall also gefördert. Als Lehrer/Lehrerin kann man überdies die Selbsteinschätzungen der Lernenden mit der eigenen Einschätzung abgleichen und bekommt daraus Hinweise zum Selbstbild der Schülerinnen und Schüler sowie Hinweise zur Gestaltung der nächsten Phase im Kreislaufmodell, der Phase der Stärkung und Erweiterung der Kompetenzen. Auch für eine Partnerdiagnose ließe sich ein solches Raster einsetzen, geändert würde nur die Überschrift: „Ich kann jetzt“ wird zu „Du kannst jetzt“. Gleichwohl dürfte klar sein, dass der Einsatz solcher Raster dosiert passieren muss, denn schnell sind Schülerinnen und Schüler davon genervt. Auch besteht auf Lehrerseite die Gefahr der Sammlung einer so großen Datenmenge, dass die Zeit für die entsprechende Auswertung und die Planung von Folgemaßnahmen fehlt.⁶⁴

Advance Organizer

Dieser stellt ein weiteres Instrument dar, das man zur Schaffung von Transparenz gut einsetzen kann.⁶⁵ Die Notwendigkeit des Herstellens von Transparenz wird in der Pädagogik immer stärker eingefordert, und zwar mit dem Ziel, die „Osterhasen- oder Ostereierdidaktik“⁶⁶ zu überwinden. Noch immer trifft man im Rahmen von Unterrichtsbesuchen in der Lehrerbildung oder aber in Lehrerzimmergesprächen über Unterricht auf Situationen, in

⁶⁴ Ein weiteres Beispiel für ein Kompetenzraster, diesmal im Lehrbuchunterricht mit dem Lehrbuch Prima, findet sich in einem Reader, der zum Vortrag in Bremen erstellt wurde und als pdf-Dokument verfügbar ist. Dieses Raster wurde von Herrn Tilo Benner vom Gymnasium Johanneum in Herborn erstellt. S.

www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Latein_Vortrag_Kompetenz.pdf.

⁶⁵ s. dazu auch: HKM/IQ, Leitfaden. Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Sekundarstufe 1 Latein, 2011, S. 27.

⁶⁶ Die Schweizer Ruf und Gallin haben das so ausgedrückt: „Die pädagogische Kernidee ist ganz einfach: kein Theater, kein Versteckspiel, die Karten von Anfang an offen auf den Tisch legen... Attraktiv ist das Spiel nur, wenn alle Teilnehmer eine Chance haben und wenn der Ausgang offen ist. Wer will sich schon mit verbundenen Augen, womöglich noch mit Strick und Nasenring gebändigt, auf einem ihm unbekanntem Weg zu einem Ziel dirigieren lassen, das konsequent verschleiert und geheim gehalten wird?“ zit. nach Lehren und Lernen. Erläuterungen und Praxisbeispiele zum Qualitätsbereich VI des hessischen Referenzrahmens Schulqualität, hg. vom Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden 2009, S. 29.

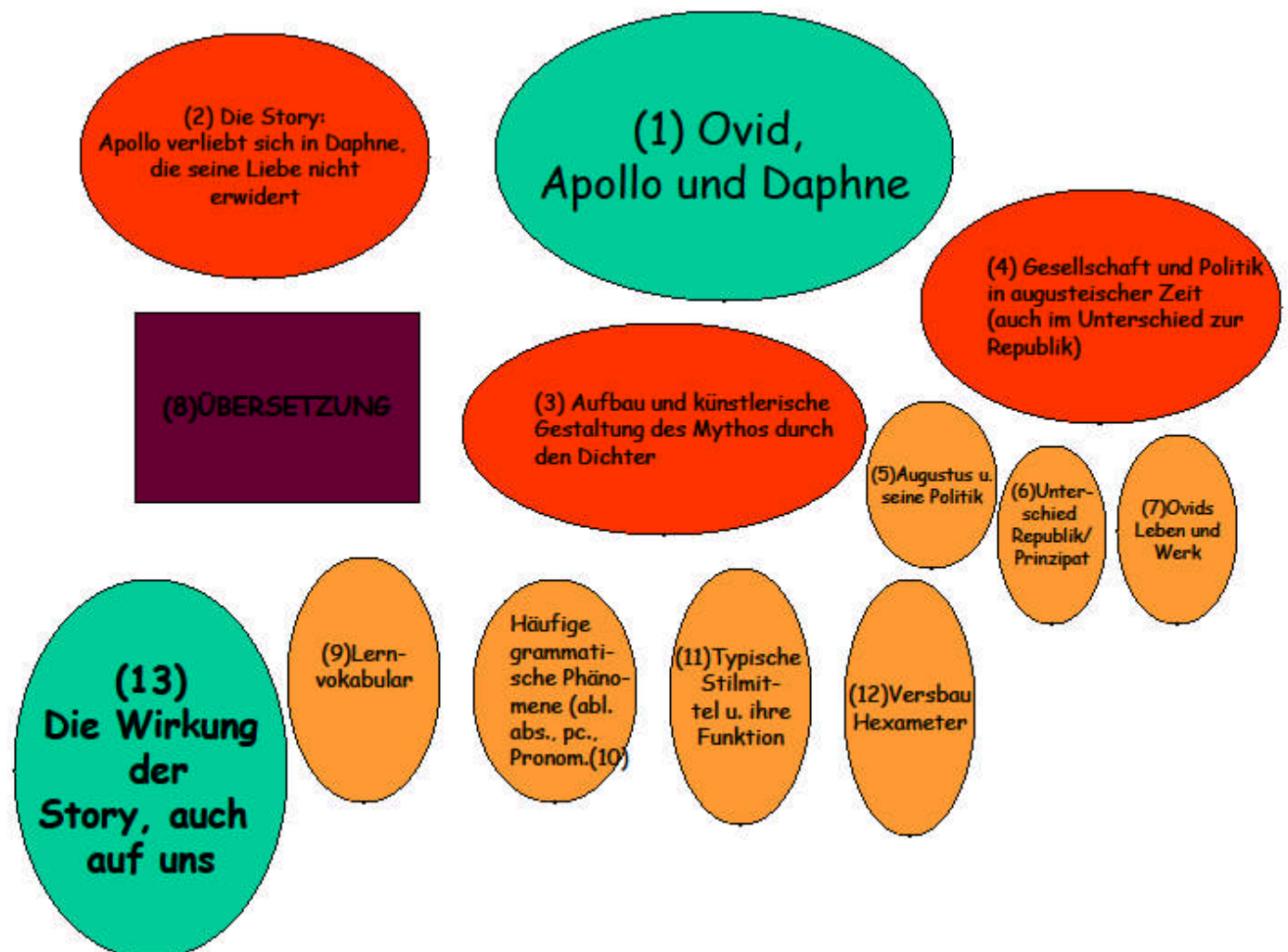
denen Lehrende sich aufbürden, Inszenierungen in ihrem Unterricht vorzunehmen, in denen ein Überraschungsmoment, z.B. ein Bild, für Motivation sorgen soll. Das geht häufig schief, da die Schülerinnen und Schüler Profis in Sachen Unterricht sind, dieses Vorgehen i.d.R. schnell durchschauen und höchstens aus Geneigtheit zur Lehrperson „mitspielen“.

Eine Alternative, um die Lernenden zu orientieren, was sie in der kommenden Lernsequenz erwartet, bildet der Advance Organizer, bei dem es darum geht, die gesamten Inhalte vor den Lernenden auszubreiten, und zwar nicht in Form einer bloßen Aufzählung, sondern in ihrem inhaltlichen Zusammenhang. Wahl verweist darauf, dass die „wesentlichen Grundgedanken mit hoher Verständlichkeit präsentiert werden“ müssen,⁶⁷ was an dieser Stelle eine hohe Lehrerpräsenz nötig macht, die aber hier sinnvoll erscheint. Der hier folgende Advance Organizer stammt ebenfalls aus oben schon erwähnter Unterrichtsreihe und wurde zu einem Zeitpunkt eingesetzt, nachdem mittels einer Expertenrunde Hintergründe zu Ovid und zu den gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, auch in Verknüpfung mit der vorherigen Einheit zu Cicero, erarbeitet war. Das eben vorgestellte Kompetenzraster wurde danach erst eingesetzt, und zwar nachdem die ersten vier Verse des Proömiums gelesen waren.

Die Vorstellung des Advance Organizers bietet sich als Power Point Präsentation an, damit die einzelnen Elemente schrittweise eingeblendet und dabei kommentiert werden können. Die Reihenfolge der Einblendung wird hier durch die Zahlen dargestellt.

Lernaufgaben

In den neuen Fremdsprachen, den gesellschaftswissenschaftlichen und in den naturwissenschaftlichen Fächern wird seit geraumer Zeit verstärkt mit sogenannten Lernaufgaben ge-



arbeitet. Diesen Lernaufgaben wird eine Schlüsselfunktion für die Umsetzung der Bildungsstandards zugesprochen.⁶⁸ Auch im Leitfaden zum Kerncurriculum Latein wird explizit darauf eingegangen.⁶⁹ Wenn eine Kompetenz ein handelnder Umgang mit Wissen ist, dann muss man nämlich solche Aufgabenformate entwickeln, in denen die Lernenden durch eine Form des Handelns, z.B. durch die Herstellung eines Produkts, zeigen können, was sie können. Eine einheitliche Definition des Begriffs „Lernaufgabe“ scheint es nicht zu geben. und der Begriff ist auch nicht neu,⁷⁰ aber aus aktuelleren Veröffentlichungen, z.B. der des Romanisten Eynar Leupold und der des Physikers Josef Leisen kann man folgende Charakteristika von Lernaufgaben ableiten:

- ❖ Sie sind ergebnisorientiert formuliert, indem das zu erzielende Ergebnis, in der Regel ein Produkt, präzise beschrieben wird.
- ❖ Sie beinhalten Übungsaufgaben oder setzen solche voraus und erweitern damit sprachliche Fähigkeiten (Scaffolding, also Gerüst i.S. von Stütze).
- ❖ Sie sind lerner- und inhaltsorientiert und kognitiv anspruchsvoll.
- ❖ Sie zielen auf die Problemlösung „realer“ Sachverhalte.
- ❖ Die Ergebnisse zielen stets auf die Kommunikation in authentischen Situationen.
- ❖ Sie übertragen den Lernenden Entscheidungsfreiheit über unterschiedliche Wege und greifen damit Aspekte der konstruktivistischen Didaktik auf.
- ❖ Sie sind binnendifferenziert gestaltet.⁷¹

Die Anglisten benutzen zur Charakterisierung die Adjektive: meaningful – authentic – challenging.⁷²

In der Fachdidaktik Latein ist dieses Thema in dieser Zuspitzung bisher nicht aufgegriffen worden. Gerhard Hey sprach zwar 2008 schon von etwas Ähnlichem, verwendete dabei aber nicht den Begriff „Lernaufgabe“, sondern sprach von der Notwendigkeit einer neuen Aufgabenkultur. Dabei hatte er allerdings noch nicht so ein komplexes Gebilde mit einer Produktorientierung und dazugehörenden Hilfen und Übungen als Scaffolding im Blick.⁷³ Dass aber solche Lernaufgaben auch im Lateinunterricht sinnvoll sind, liegt auf der Hand.

Im Zusammenhang mit der bereits oben benannten Unterrichtsreihe zu Ovid war die Lernaufgabe folgendermaßen gestaltet: Damit die Lernenden – neben der Klassenarbeit und über das, was in der Arbeit getestet werden kann, hinaus – zeigen können, was sie können, wurde folgende Aufgabe formuliert, die nach einer Zwischenevaluation ausgegeben wurde, und zwar nachdem die Hälfte des Mythos übersetzt war. Der zweite Teil des Mythos sollte jetzt arbeitsteilig erarbeitet werden, im Focus stand die Förderung der Textkompetenz:

⁶⁸ E. Leupold, Kompetenzentwicklung im Französischunterricht. Standards umsetzen – Persönlichkeiten bilden, Stuttgart 2007; D. Caspari, K. Kleppin, Lernaufgaben: Kriterien und Beispiele, in Tesch, Leupold, Köller (Hg.), Bildungsstandards Französisch: konkret, Berlin 2008, S. 88-148.

J. Leisen, Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. Erhältlich als pdf-Dokument auf der Homepage des Staatlichen Studienseminars Koblenz.

⁶⁹ S. 26ff.

⁷⁰ J. u. M. Grell, Unterrichtsrezepte, München 1981, S. 108f.

⁷¹ S. auch die sehr umfangreiche an Leisen angelehnte Auflistung von Kriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben im Leitfaden zum Kerncurriculum Latein, Anhang C V. Oben eine bewusste Beschränkung auf solche Kriterien, die für den Lateinunterricht wenigstens ansatzweise Umsetzungsvorstellungen erwecken.

⁷² Ich danke meiner Kollegin Claudia Spieler für die Impulse zu den Lernaufgaben aus dem Bereich der Anglistik.

⁷³ G. Hey, Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: Auxilia 59, 2008, . S. 97-127.

Erarbeiten Sie für Ihre Mitschülerinnen und –schüler eine mediengestützte Präsentation der Verse _____ des Mythos von Apollo und Daphne, indem Sie

- ❖ möglichst genau den Inhalt der Verse darstellen,
- ❖ erklären, wie Apollo und/oder Daphne hier beschrieben und charakterisiert werden,
- ❖ an zwei bis drei Stellen aufzeigen, mit welchen Stilmitteln Ovid die Aussagen unterstützt.

Hilfen zur Bearbeitung: Scaffolding

Bestimmen Sie einen Zeitwächter!

Inhalt der Verse:

Machen Sie sich klar, an welcher Stelle der Entwicklung/der Story Sie stehen. Dazu helfen die Übersetzungen der Zwischenteile.

Lesen Sie **zuerst alleine** (*Prinzip des kooperativen Arbeitens*) den Ihnen zugewiesenen Textausschnitt genau durch und bearbeiten Sie ihn nach dem Ampelsystem (*grün: kann ich übersetzen; gelb: habe ich eine Ahnung, was es heißen könnte; rot: kein Schimmer*). Notieren Sie Ihre Übersetzungsideen auf einem Schmierblatt. Das können Sie bereits zu Hause erledigen. Wenn Ihnen Stilmittel dabei auffallen, markieren Sie diese sofort.

Tauschen Sie sich nun in Ihrer Gruppe über Ihre Ideen zur Übersetzung aus und fertigen Sie eine gemeinsame Übersetzung an, die jede(r) in seinem Heft notieren soll. Wenn Sie bei einem Satz nicht weiterkommen: Machen Sie sich schrittweise den Aufbau des Satzes bewusst (Subjekt – Prädikat; Attribute und ihre Beziehungswörter; Partizipien und Erweiterungen). Wenn Sie gar nicht weiter wissen, fragen Sie Ihre Lehrerin. Zeigen Sie Ihre Übersetzung Ihrer Lehrerin, damit Sie eine Rückmeldung bekommen.

Erklären Sie sich nun gegenseitig, wie Sie den Inhalt verstehen. Fertigen Sie dann gemeinsam für die Präsentation eine Paraphrase an, die Sie schriftlich fixieren.

Charakterisierung:

Charakterisiert der Erzähler (Ovid) die Personen direkt oder kann man Merkmale des Charakters aus seinen Taten/seinen Aussagen/seinem Aussehen ableiten? (= indirekte Charakterisierung) Welche Charaktermerkmale stehen im Vordergrund? Welche Wirkung geht davon aus? Sind in diesem Zusammenhang besonders auffällige Stilmittel zu finden?

Stilmittel:

Nutzen Sie die Stilmittelliste zum Landesabitur mit den Markierungen.

Präsentation:

Ihre Präsentation soll für Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler gut nachvollziehbar sein. Damit alle die Ergebnisse auch schriftlich bekommen können, ist die Nutzung eines Speichermediums sinnvoll. Beamer und Whiteboard stehen zur Verfügung.

In folgender Hinsicht entspricht diese Aufgabe den Anforderungen an eine Lernaufgabe: Durch die Zuweisung bestimmter Verse zu bestimmten Gruppen (es bildeten immer ca. 10 Verse eine Sinneinheit) war ein erster Ansatz zur **Binnendifferenzierung** vorhanden, und

die Hilfen zur Erarbeitung hatten ebenfalls eine binnendifferenzierende Funktion. Die Herstellung einer Präsentation entspricht der geforderten **Produktorientierung** – und **anspruchsvoll** ist diese Aufgabe durchaus. Die Forderung nach Authentizität muss ohnehin in unserem Fach großzügig ausgelegt werden. Die Kommunikationssituation ist aber in der Präsentation enthalten.

Während bei dieser Lernaufgabe, die die Förderung der Textkompetenz im Focus hat, harte sprachliche Arbeit betrieben wird, kann man sich andere Lernaufgaben vorstellen, die in den Bereich der Förderung der Kulturkompetenz gehen und das sinnliche Potential des Mythos eher ausschöpfen können und auf der Motivationsebene eine stärkere Wirkung entfalten können als die eben vorgestellte Aufgabe. Handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen zur Interpretation von Texten können beispielsweise den Ansprüchen von Lernaufgaben zwar nicht in allen Facetten, aber in einem bestimmten Umfang genügen. Denn sie sind herausfordernd „challenging“ und „meaningful“- bedeutungsvoll. Was fehlt, sind die Übungsaufgaben, die aber ihren Sinn eher bei Aufgabenformaten haben, die vornehmlich auf die Förderung der Textkompetenz abzielen. Ein weiterer Vorteil solcher Aufgaben liegt darin, dass bei der Bearbeitung ggf. Schülerprodukte entstehen, die öffentlichkeitswirksam genutzt werden können, z.B. an einem Tag der Offenen Tür.

Die vorgestellten Überlegungen und Praxisbeispiele sollen dazu ermuntern, dass wir Lateinerinnen und Lateiner uns mit interessiertem, gleichzeitig wachsamem Blick auf aktuelle Entwicklungen einlassen und sie unter Wahrung unserer fachlichen Ansprüche in die Unterrichtspraxis umsetzen. Zum Schaden unseres Faches wird das sicher nicht sein.

Auswahl verwendeter und weiterführender Literatur

Bonsen E., Hey G., Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule. Veröffentlichung des IPTS, <http://lehrplan.lernnetz.de>.

Felten M., Auf die Lehrer kommt es an, Süddeutsche Zeitung am 21.12.2011.

Grell J. u. M., Unterrichtsrezepte, München 1981.

Hattie J.A., Visible Learning, London und New York 2009.

Hey G., Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: Auxilia 59, 2008, S. 97-127.

Kuhlmann P. (hg.), Lateinische Literaturdidaktik, Bamberg 2010.

Kuhlmann P., Sprachkompetenz und Lehrbuchübungen, in: MDAV Niedersachsen 60,1, 2010, S. 9-17.

Leupold E., Kompetenzentwicklung im Französischunterricht. Standards umsetzen - Persönlichkeiten bilden, Stuttgart 2007.

Leisen J., Aufgabenstellungen in Schule und Ausbildung, in: Forum Fachdidaktik: Kompetenzen und Aufgabenstellungen, Seminar 4, 2011, S. 57ff. (s. auch pdf-Dokument auf der Homepage des Staatlichen Studienseminars Koblenz).

Maier F., Latein – ein Fach ohne Identität? Das Kreuz mit der „Kompetenzorientierung“, in: Forum Classicum 3, 2011, S. 199ff.

Scholz I., Weber K.-Ch., Denn sie wissen, was sie können. Kompetenzorientierte und differenzierte Leistungsbeurteilung im Lateinunterricht, Göttingen 2010

Spitzer M., Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg, Berlin 2002.

Wahl D., Lernumgebungen erfolgreich gestalten, 2. Auflage mit Methodensammlung, Bad Heilbrunn 2006.

Wellenreuther M., Forschungsbasierte Schulpädagogik, Hohengehren 2011.

Peter Kuhlmann **Das Verhältnis von Vokabel- und Grammatikwissen bei der Textarbeit⁷⁴**

Dieser Beitrag befasst sich mit der für den Sprachunterricht zentralen Frage, welche Rolle jeweils Vokabel- und Grammatikwissen beim Textverstehen haben und wie beides im Einzelnen zu gewichten ist. In einem ersten theoretischen Teil werden dazu Ergebnisse aus der empirischen Leseforschung präsentiert und auf das Lateinische angewendet, in den folgenden empirischen Teilen werden Beispiele aus dem Lateinunterricht – v.a. in Form misslungenen Textverstehens in Leistungskontrollen – im Rahmen der Leseforschung beleuchtet und Folgerungen für die Unterrichtspraxis gezogen. Hierbei geht es einmal um die ganz praktische Frage, welchen Raum jeweils Grammatik- und Vokabelarbeit im Lateinunterricht einnehmen sollten, und im Weiteren auch um den Wert gängiger Übersetzungsmethoden beim Textverstehen und Übersetzen.

1. Die Ebenen des Sprachverstehens: Vom Wortschatz zum Textsinn

Wer mutter- oder fremdsprachliche Texte liest, muss vor allem drei Dinge als Verständnisvoraussetzung mitbringen, die zu einem erfolgreichen Textverstehen führen:

1. Er muss die Vokabeln im Text verstehen;
2. weiter müssen die grammatikalischen Merkmale des Textes richtig im Kopf „dekodiert“, d.h. verstanden werden; und
3. braucht man für das Verständnis der meisten Texte ein gewisses Vorwissen im Sinne sog. „kultureller Schemata“, das dem Textinhalt zugrunde liegt.

In der angewandten Sprachwissenschaft und der empirischen Leseforschung wird dies mithilfe des folgenden Schemas dargestellt:⁷⁵

Linguistische Ebene	Mentale Repräsentation: Dekodierung im Kopf
Lexikon („Wortschatz“)	Semantik: Vokabeln verstehen
Morphologie Syntax	Funktion der Morpheme/Endungen verstehen → Bezüge verstehen, Wortgruppen ermitteln → (satzwertige) Propositionen bilden
Text	Bedeutung des Textganzen ermitteln
Pragmatik: Vorwissen	kulturelle Schemata aktivieren

Zur Erläuterung im Einzelnen: Wichtig ist zunächst die Trennung zwischen der lexikalischen und der grammatikalischen Dekodierungs- und Verständnisebene, d.h. beim Lesen von Texten nimmt man unbewusst zuerst die lexikalischen Informationen eines Textes und erst danach die grammatikalischen Merkmale wahr; überhaupt laufen beide Dekodierungsprozesse im Gehirn getrennt voneinander ab. Hieraus lässt sich bereits eine erste praktische Folgerung für den Lateinunterricht ableiten: Bei der Vorentlastung eines Satzes oder Tex-

⁷⁴ Ich danke meinen Göttinger Kollegen Angelika und Bernhard Goldmann für die Bereitstellung von Leistungskontrollen für die Durchführung einiger Untersuchungen.

⁷⁵ Das Modell ist in dieser Form von mir zusammengestellt, beruht aber wie auch die folgenden Ausführungen auf: T. Jesch, Was ist ein Text und wie kann man Texte verstehen?, in: Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation, hg. Ch. Garbe/K. Holle/T. Jesch, Paderborn 2009, S. 40-70.

tes vor der eigentlichen Rekodierung sollte man erst wichtige Vokabeln klären, weil dies dem natürlichen Rezeptionsbedürfnis am meisten entgegenkommt.

Im Bereich der Grammatik laufen verschiedene Dekodierungsoperationen nacheinander ab: Zunächst nimmt das Gehirn die Endungen bzw. einzelnen Morpheme wahr, trennt nach diesen Informationen zusammengehörige Wortgruppen und weiter satzwertige Einheiten mit eigenem Prädikatskern (sog. „Propositionen“) und gegebenenfalls ganze Sätze. Wie diese unbewussten Dekodierungsoperationen im Gehirn bei muttersprachlichen oder gut beherrschten Fremdsprachen ablaufen, kann ein kleines Beispiel illustrieren: In einem Satzanfang bzw. einer Zeitungsschlagzeile (oberhalb der Falzkante) wie: „Lehrer frisst Schülerin auf Schulhof“ fasst man unbewusst „Schülerin“ als direktes Objekt zu „frisst“ auf. Diese intuitive Identifizierung als „direktes Objekt“ erfolgt ganz unabhängig davon, ob man das aufgrund theoretischer Grammatikkenntnisse terminologisch benennen kann oder nicht. Liest man den Satz bzw. die Schlagzeile (unterhalb der Falzkante) weiter: „(Lehrer frisst Schülerin auf Schulhof) | das Butterbrot weg“ revidiert das Gehirn seine Dekodierung von „Schülerin“ als direktem Objekt und deutet es als Dativ-Objekt um, ohne dass der sprachlich kompetente Leser dies steuern könnte. Weiter werden vom Gehirn die Wortgruppen abgetrennt (Lehrer | *frisst* | Schülerin | auf Schulhof | das Butterbrot | *weg*) und die ganze Schlagzeile als Proposition erfasst.

Welche Rolle neben Vokabel- und Grammatikwissen auch kulturelles Vorwissen (Pragmatik) spielen kann, sei an einem kleinen Beispiel aus einer Göttinger Latinumsprüfung gezeigt. Dort hatte eine Studentin in der mündlichen Prüfung einen Satz aus Sallusts „Catilinarischer Verschwörung“ folgendermaßen übersetzt:

... *Deinde (Catilina) se ex curia proripuit.* (Sall. Cat. 32,1)
" (...) Darauf stürzte sich Catilina von der Curie (runter)"

Die Studentin war der nicht unplausiblen Meinung, Catilina habe nach der Aufdeckung seiner Verschwörung durch Cicero im Senat Selbstmord begangen. Offenbar hatte sie keine Vorstellung von der *curia* als Gebäude und den Handlungen, die darin stattfanden. Daher hielt sie es für möglich, man könne ohne weiteres während einer Senatssitzung das Dach der Kurie erklimmen, um sich von dort hinunterzustürzen. Das Fehlen dieses „Welt- und Handlungswissens“ im Sinne eines kulturellen Schemas führte dann zu der Fehlübersetzung und v.a. dem Missverstehen des Textabschnitts.

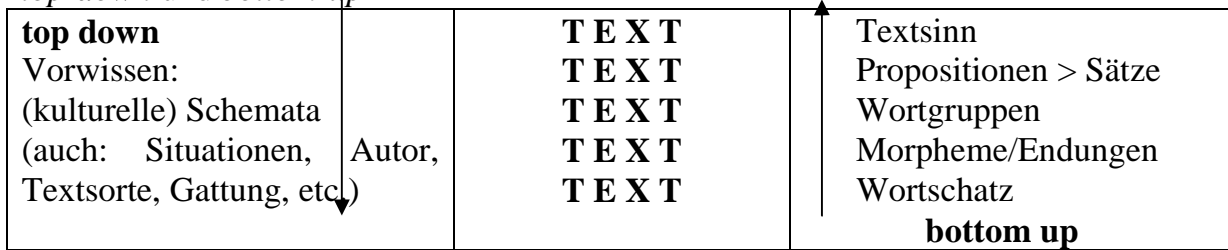
Wie wichtig wiederum für ein erstes Verständnis die Kombination von reiner Lexem-Dekodierung (bzw. Wortschatzverstehen) und Vorwissen bzw. kulturellen Schemata ist, kann der kleine Satz aus Sallust ebenfalls klarmachen: Die Lexeme *Catilina – curia – se proripere* reichen für den über die Situation informierten Leser aus, um sofort noch vor der grammatikalischen Dekodierung zu wissen, worum es geht. Jedes Wort aktiviert im Sinne der sog. „Schematheorie“ im Kopf eine Art inneren Film, der sich zu der Gesamtsituation zusammenfügt.⁷⁶

Diese Phänomene lassen sich in einem allgemeineren Rahmen gut mit dem beim Textverstehen beobachteten *top-down*- und *bottom-up*-Prozess beschreiben und zusammenfügen:⁷⁷

⁷⁶ Dazu W. Kintsch, The Construction-Integration Model of Text Comprehension, in: Theoretical Models and Processes of Reading, hg. R.B. Ruddell/N.J. Unrau, Newark/Washington 2004, S. 1285.

⁷⁷ Ausführlich bei K. Holle, Psychologische Lesemodelle und ihre lesedidaktischen Implikationen, in: Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation, hg. Ch. Garbe/K. Holle/T. Jesch, Paderborn 2009, S. 103-165.

top-down und bottom-up



Das bedeutet im Einzelnen: Bei der Lektüre eines Textes bringt ein Leser ein gewisses Vorwissen mit, das bei der Wahrnehmung bestimmter Textelemente unbewusst aktiviert wird und den folgenden Rezeptionsprozess steuert („von oben nach unten“ > *top down*). Das geschieht schon durch die Wahrnehmung des Mediums: So erwartet der Leser einer „Bild“-Zeitung sicher eine andere Art von Artikeln als der einer Ausgabe der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“. Weiter steuert die von der Schlagzeile/Überschrift initiierte Vorerwartung den folgenden Leseprozess buchstäblich „von oben nach unten“. Der Benutzer einer Sallust-Textausgabe aus der Reihe *Oxford Classical Texts* wird – sofern er ein Lateinstudium abgeschlossen hat – wiederum u.a. den lateinischen Text der ihm inhaltlich wahrscheinlich bekannten Catilinarischen Verschwörung erwarten und mit diesen Vorkenntnissen den lateinischen Text deutlich schneller verstehen können als selbst ein sehr guter Lateinschüler vor Abschluss der Lehrbuchphase. Besonders gut lässt sich der *top-down*-Prozess bei mythologischen Texten beobachten: Sofern Schüler den Mythos vor der Lektüre bereits inhaltlich kennen, können sie einen entsprechenden mythologischen lateinischen Text viel schneller verstehen und übersetzen als ohne solche Vorkenntnisse, denn sie suchen unbewusst den Text nach den sprachlichen Elementen ab, die zu der im Kopf bereits vorhandenen Geschichte (als kulturellem Schema) passen. Leser ohne diese Vorkenntnisse sind hingegen weitgehend auf einen *bottom-up*-Prozess beschränkt, d.h. sie müssen sich quasi „von unten nach oben“ durch den Text arbeiten, indem sie ausgehend von Vokabel- und Grammatik-Dekodierungen den Textsinn im Kopf rekonstruieren. Dies ist für viele Lateinschüler der Normalfall bei der Lektüre, kann aber z.B. durch die inhaltliche Vorschließung eines unbekanntes Textes in gewissem Maße kompensiert werden.

2. Verhältnis Vokabelverstehen und Grammatikverstehen

Für die praktische Textarbeit stellt sich nun die Frage, ob Vokabel- oder Grammatikkenntnisse eine größere Rolle für das Verstehen spielen. Ein signifikantes Merkmal des Lateinischen (und Griechischen) ist dabei die nicht immer klare Trennlinie zwischen Vokabel- und Grammatikverstehen, wie man an mehrdeutigen Formen erkennen kann: So können z.B. die Formen *duces – soles – is – eo* je nach grammatikalischer Analyse auf jeweils verschiedene Lexeme (*dux/ducere – sol/solere – ire/is*) zurückgehen. Dieses Problem wird weiter unten im Beitrag am Beispiel von Leistungskontrollen noch weiter vertieft.

Wenn man sich nun die Übungsteile der Lehrbücher ansieht und auch die Praxis der meisten Lateinstunden im Schulunterricht, könnte man den Eindruck bekommen, die Grammatik sei deutlich wichtiger als der Wortschatz, denn Vokabelübungen nehmen in Lehrbüchern und Unterrichtsstunden in der Regel deutlich weniger Raum ein als die Grammatik. Um nun die Gewichtung von Vokabel- und Grammatikverstehen zu eruieren, seien hier als kleiner Selbsttest (quasi „empirische Leseforschung“) zwei Texte präsentiert, an denen die Leser dieses Beitrages die Frage selbst für sich beantworten können:

Text 1⁷⁸

Es war einmal ein Kaul urdens Darbis und eine Kaulin urdens Prysta. Die hatten fluff Stritze: Der hurzere wurde Quarxes, der harzere aber Lytro geschlimpft. Darbis nun wurde fersch und fühlte das Zumpf striesen. Daher rief er nach seinen glumpfen Stritzen, von denen der hurzere ohnehin zufällig in der Fuhle ahlte. (51 Wörter, davon 13 „unbekannte“)

Text 2

Theseus auf Insel Naxos Schiff stranden; Theseus denken Ariadne Schande in Heimat sein werden; daher Ariadne schlafen auf Insel verlassen; dann Dionysos kommen und sich verlieben, Ariadne heiraten. Theseus aber, während segeln, vergessen schwarze Segel auswechseln, daher Aigeus sein Vater glauben Theseus von Minotaurus gefressen, in Meer sich stürzen. (50 Wörter)

In Text 1 stimmt zwar die Grammatik, aber rund 25% der Vokabeln sind „unbekannt“ bzw. Unsinnswörter. In Text 2 hingegen gibt es keine eigentliche „Grammatik“ im Sinne von Endungen oder regulierter Wortstellung, dafür aber bekannte Lexeme. Bei einem praktischen Test mit Göttinger Studierenden stellte sich – wenig überraschend – heraus, dass die „Probanden“ Text 2 deutlich besser paraphrasieren und damit inhaltlich verstehen konnten als Text 1, obwohl sie doch in Text 1 jedes Wort und Satzglied grammatikalisch genau bestimmen konnten. Dies zeigt zunächst einmal die Wichtigkeit des Vokabelverstehens *vor* dem Grammatikverstehen in ganz evidenten Weise. In Text 1 sind übrigens „nur“ 25% der Vokabeln unbekannt, aber schon dieser für den realen Schüler des praktischen Lateinunterrichts eher geringe Anteil unbekannter Lexeme stört das Textverstehen bereits empfindlich. Um die Frage der Gewichtung von Vokabeln und Grammatik im Lateinunterricht zu beantworten, seien noch zwei lateinische Textbeispiele aus Caesars *Bellum Gallicum* und Senecas *Epistulae morales* angeführt und analysiert. Beide Texte sind hier auf ihre lexikalischen Informationen reduziert, d.h. die Flexions-Endungen sind weitestgehend gelöscht:

T 1: Caesar, BG 4,1 (Die Sueben: 54 Wörter)

Suebor- gens est long- maxim- et bellicosissim- German- omni-

Hi centum pag- habere dic-,

ex qui- quotannis mult- armat- belland- causa ex fini- educ-

Reliqu-, qui domi mans-, se atque ill- al- (< alere “ernähren”);

hi rursus in vicem ann- post in arm- s- (< esse), illi domi reman-

Sic neque agricultur- nec ratio atque usu- bell- intermitt-

T 2: Seneca, ep. mor. 7,11f. (Die Masse meiden: 53 Wörter)

Egregi- hoc terti- Epicur-,

cum un- ex consorti- studi- su- scrib-:

'haec' inqu- 'ego non mult-, sed tibi;

satis enim magn- alter alter- theatr- sum-'

Ist-, m- Lucil-, condend- in nim- s-, ut contemn- voluptat- ex plur- assensio- venient-

Multi- te laud-: ecquid hab-, cur place- tibi, si is es, qu- intelleg- mult-?

In einem praktischen Test bekamen Göttinger Lateinstudierende (Masterphase; Erfahrungen in mehreren Schulpraktika) den Auftrag, beide Texte zu übersetzen und dabei die be-

⁷⁸ Bei dem “Unsinnstext“ handelt es sich um eine Adaption des Beginns von Xenophons *Anabasis*.

nötigte Zeit zu stoppen; unbekannte Vokabeln wurden den Studierenden angegeben, denn die „Übersetzung“ des Textes sollte ja nicht an mangelnden Vokabelkenntnissen scheitern. Text 1 (Caesar) wurde von allen Studierenden innerhalb von maximal 10 Minuten „richtig“ übersetzt, d.h. mit einer plausiblen deutschen Wiedergabe versehen; dagegen erwies sich Text 2 (Seneca) als für alle Test-Teilnehmer unlösbar. Die Gründe für diesen Befund wurden in der anschließenden Auswertung besprochen: Text 1 ist ein erzählender bzw. beschreibender Text in der 3. Person über einen konkreten Inhalt. Text 2 hingegen enthält in der ursprünglichen Fassung Verbformen auch der 1. und 2. Person, die in der lückenhaften Version nicht mehr eindeutig rekonstruierbar sind. Zudem ist Text 2 eher argumentierend, bildhaft und dialogisch, so dass hier die Flexionsmorpheme entscheidende Informationen über den inneren Textverlauf geben. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass je nach Textsorte das Verhältnis von Vokabel- und Grammatikverstehen durchaus unterschiedlich sein kann. Bei erzählenden Texten hingegen kann u.U. sogar das reine Vokabelwissen für eine halbwegs richtige Übersetzung ausreichen, zumal bei Vorkenntnissen über den Textinhalt. Bei den Vokabeln wiederum stellt sich die Frage, welche Wortarten im Einzelnen besonders wichtig und welche eher unwichtig sind. Auch dies wurde mit denselben Göttinger Studierenden anhand eines adaptierten Hygintextes getestet (~ Hyg. *fab.* 43):

Ariadne et Theseus

Theseus in parva insula Dia ingenti tempestate retentus
cogitavit,
si Ariadnem in patriam portasset,
sibi magnum opprobrium futurum esse.
itaque in illa insula dormientem reliquit;
quam Liber deus cupidissimus inde sibi in coniugium
abduxit.
Theseus autem cum iter celeri nave faceret,
oblitus est vela atra mutare,
itaque Aegeus vetus pater eius credens
Theseum a crudeli Minotauro esse consumptum
in mare se praecipitavit.

In dem Test wurden die Studierenden zunächst befragt, welche Wortarten ihrer Meinung nach besonders wichtig für das Textverstehen sind. Dabei wurden von allen als wichtigste genannt: Substantive und Verben; über die Frage der Gewichtung dieser beiden Wortarten untereinander gingen die Meinungen hingegen auseinander: Die eine Hälfte hielt die Verben für wichtiger als die Substantive, weil die Prädikate im Wesentlichen die weitere „Konstruktion“ des Satzes bzw. die syntaktischen Abhängigkeiten bestimmen; die andere Hälfte hielt die Substantive für wichtiger, weil sie sowohl Handlungsträger als auch Objekte wiedergeben. Anschließend sollten die Studierenden jeweils verschiedene Wortarten schwärzen, um dann beurteilen zu können, beim Fehlen welcher Wortarten das Textverständnis besonders erschwert ist bzw. welche Wortarten umgekehrt am meisten zum Textverstehen beitragen:

Ariadne et Theseus (Substantive/Eigennamen fehlen)

█ in parva █ ingenti █ retentus
cogitavit,
si █ in █ portasset,
sibi magnum █ futurum esse.

itaque in illa [redacted] dormientem reliquit;
quam [redacted] cupidissimus inde sibi in [redacted]
abduxit.
[redacted] autem cum [redacted] celeri [redacted] faceret,
oblitus est [redacted] atra mutare,
itaque [redacted] vetus [redacted] eius credens
[redacted] a crudeli [redacted] esse consumptum
in [redacted] se praecipitavit.

Ariadne et Theseus (ohne Verbformen)

Theseus in parva insula Dia ingenti tempestate [redacted]
[redacted],
si Ariadnem in patriam [redacted],
sibi magnum opprobrium [redacted].
itaque in illa insula [redacted];
quam Liber deus cupidissimus inde sibi in coniugium
[redacted].
Theseus autem cum iter celeri nave [redacted],
[redacted] vela atra [redacted],
itaque Aegeus vetus pater eius [redacted]
Theseum a crudeli Minotauro [redacted]
in mare se [redacted].

Ariadne et Theseus (ohne Adjektive)

Theseus in [redacted] insula Dia [redacted] tempestate retentus
cogitavit,
si Ariadnem in patriam portasset,
sibi [redacted] opprobrium futurum esse.
itaque in illa insula dormientem reliquit;
quam Liber deus [redacted] inde sibi in coniugium
abduxit.
Theseus autem cum iter [redacted] nave faceret,
oblitus est vela [redacted] mutare,
itaque Aegeus [redacted] pater eius credens
Theseum a [redacted] Minotauro esse consumptum
in mare se praecipitavit.

Der Test wurde noch mit der Tilgung weiterer Wortarten (Partikeln/Konnektoren, Pronomina, Adverbien) durchgeführt, was hier aber nicht weiter ausgeführt werden muss; im Ergebnis waren all diese Wortarten für ein globales Textversehen eher von untergeordneter Rolle und hätten meist leicht von einem Leser rekonstruiert werden können. Für das Verstehen dieses konkreten Textes ergab sich allerdings als Resultat, dass die meisten Studierenden die Tilgung der Substantive/Eigennamen als größtes Verstehenshindernis empfanden, die Tilgung der Verbformen als weniger hinderlich; die Adjektive hingegen wurden als einigermaßen verzichtbar für das Verstehen des Ganzen empfunden. Dass die Tilgung der Verbformen weniger störte als von den Studierenden zuvor erwartet, passt gut zu Dieter Lohmanns Theorie, wonach in den meisten Sätzen/Äußerungen des Alltags die finite Verbform ohne Probleme aus dem Sprech- oder Text-Kontext vom Rezipienten ergänzt

werden kann und somit in gewisser Weise redundant ist.⁷⁹ Allerdings muss natürlich einschränkend bemerkt werden, dass von den Verben und ihrer jeweiligen Valenz in der Regel die Konstruktion des gesamten restlichen Satzes abhängt. Es kommt hinzu, dass gerade in literarischen Texten mit der bewussten Tendenz zu überraschenden und ungewöhnlichen Formulierungen die Ergänzung fehlender Prädikate / finiter Verben keineswegs immer so einfach möglich ist wie von Lohmann suggeriert.

Solche Tests lassen sich natürlich auch im Schulunterricht durchführen, um Schülern die Wichtigkeit des Vokabelverstehens und im Detail die Wichtigkeit bestimmter Wortarten zu illustrieren. Für die Lehrkräfte wiederum lassen sich hieraus auch Folgerungen für zusätzliche Wortschatzarbeit im Unterricht ziehen, nämlich dass bei Wortschatzübungen Substantive und Verben eine größere Rolle spielen sollten als z.B. Adjektive. In der Lektürephase wiederum sollten Schüler nach diesem Befund bei einer effizient gestalteten Wörterbuchbenutzung zunächst – soweit für sie erkennbar – die Substantive und dann die Verben nachschlagen, da sich hieraus bereits der größte Teil des Textsinns ergibt.

3. Vokabel- und Grammatikfehler in Leistungsmessungen

In einem weiteren Schritt sollen nun reale Leistungsmessungen aus Universität und Schule untersucht werden, um hier an praktischen Beispielen einmal die Gewichtung, aber auch den Zusammenhang von Vokabel- und Grammatikfehlern zu untersuchen. Hierbei soll auch betrachtet werden, ob eine bestimmte Übersetzungsmethode die jeweiligen Fehler der Prüflinge überhaupt vermieden hätte.

Als erstes Beispiel wird eine Modul-Abschlussklausur (Ausschnitte) aus einem Göttinger Sprachkurs zum Kleinen Latinum (Caesar-Lektüre) analysiert. Hier hatten die Studierenden ein Wörterbuch zur Verfügung. Die hier präsentierten Ausschnitte sind von mir mit einer sog. „morphematischen“ Übersetzung über der Zeile versehen worden, d.h. die jeweiligen flektierten Formen des lateinischen Originals sind grammatikalisch möglichst wörtlich übersetzt. Es folgt unter dem Klausurabschnitt die Übersetzung eines durchgefallenen Studenten mit den vom Prüfer angestrichenen Fehlern (unterstrichen).

1. Modul-Klausur mit Wörterbuch-Benutzung: Caes. BG 3,21 > Nicht bestanden

(...) Crassus in Gebiete der V. und der T. ist marschiert
Crassus in fines Vokatium et Tarusatium profectus est. (...)

(sie) werden geschickt auch zu denjenigen Stämmen (die) Gesandten
mittuntur etiam ad eas civitates legati,

die sind des diesseitigen H. benachbart Aquitanien(s).
quae sunt citerioris Hispaniae finitimae Aquitaniae.

von dort Hilfe und Anführer werden herbeigeholt.
inde auxilia ducesque arcessuntur.

deren (bei) Ankunft großem mit Ansehen und großer mit Menschen-Menge
quorum adventu magna cum auctoritate et magna cum hominum multitudine

Krieg führen (sie) versuchen.
bellum gerere conantur.

⁷⁹ Vgl. hierzu den glänzenden Aufsatz: D. Lohmann, Latein – ein Ratespiel?, in: AU 31,6 (1988) 29-54.

Er schickte sogar Legaten zu diesen Stämmen, welche im diesseitigen Spanien sind, angrenzend an Aquitanien.

Von dort ließ er Hilfstruppen kommen und führte sie.

Nach deren Ankunft mit viel Autorität und vielen Männern begann er Krieg zu führen.

Der Text mit meiner Bearbeitung (Interlinearversion) zeigt zunächst eines: Sofern man die Vokabeln in ihrer richtigen Bedeutung verstanden und die flektierten Formen grammatikalisch wörtlich übersetzt hatte, war dieser Klausurtext leicht lösbar. Man könnte noch den Test machen und Probanden nur meine morphematische Übersetzung geben mit der Bitte, daraus einen sprachlich korrekten Text zu konstruieren.

Der erfolglose Student nun hatte aufgrund der Wörterbuchbenutzung wenig Vokabelprobleme, zumal der in der Klausur vorkommende Wortschatz kaum Polysemien aufweist. Der Student ist im Wesentlichen aufgrund semantisch falsch verstandener Formen gescheitert: *mittuntur legati* > „er schickte Legaten“: die passive Form wurde zusammen mit dem Plural nicht erkannt bzw. nicht richtig verstanden; ebenso wenig die Subjektfunktion von *legati*.

auxilia ducesque arcessuntur > „ließ er Hilfstruppen kommen und führte sie“: *duces* wurde aufgrund fehlender Vokabelkenntnisse von *duc-o* abgeleitet bzw. so im Wörterbuch nachgeschlagen und möglicherweise wegen der nicht erkannten Enklise von *-que* „und“ syntaktisch mit *arcessuntur* verbunden. Ansonsten wurden beide Formen hier ebenfalls nicht richtig in ihrer grammatikalischen Semantik verstanden.

conantur > „begann er“: Die Vokabel wurde hier missdeutet; ansonsten treten hier dieselben grammatikalischen Defizite wie oben auf.

In summa hat der Student die Klausur im Wesentlichen deswegen nicht bestanden, weil er flektierte Formen semantisch nicht korrekt verstanden und daher morphologisch nicht korrekt rekodiert hat. Eine bestimmte Übersetzungsmethode hätte keinen dieser Fehler vermieden, da auch z.B. die Konstruktionsmethode genau die hier fehlenden Kenntnisse und Fertigkeiten voraussetzt, nämlich das semantisch richtige Verstehen flektierter Formen.

Der zweite Text entstammt einer Klassenarbeit in Kl. 9 (Latein 2. Fremdsprache) am Göttinger Otto-Hahn-Gymnasium; Wörterbuchbenutzung war hier nicht erlaubt. Unter dem lateinischen Text befinden sich Übersetzungen mehrerer unterschiedlicher Schüler, deren Leistungen im Bereich einer schwachen 3 bis hin zu einer 5 lagen – unterstrichen sind wiederum die von der Lehrkraft markierten Fehler:

Klassenarbeit (Kl. 9: ohne Wörterbuch)

Iam decem annos Graeci Troiam expugnare studebant.

Quamquam fortissimi viri inter eos erant,

Troiani urbem suam acriter defendebant.

Graeci non fortiores erant Troianis, sed Ulixes callidior erat omnibus: equum e ligno fieri iussit ... – non ignoratis eventum belli Troiani. (...)

Iuppiter enim iusserat illum novas sedes quaerere.

Sie lernten, dass schon in früheren Jahren die Griechen gegen die Trojaner kämpften.

Deshalb waren viele tapfere Männer dort, welche ihre Stadt Troja heftig verteidigten.

Die Gr. waren nicht stärker als die Tr., aber Od. sagte zu allen: Wir müssen ein Pferd

aus Holz bauen ... – es gibt keinen Ausgang aus dem Troj. Krieg. (...) Jupiter befahl ihm den Platz jener Schiffe zu suchen.

Ein Großteil der hier als Grammatikfehler gewerteten Versehen lassen sich letztlich auf Vokabeldefizite zurückführen:

Graeci Troiam expugnare studebant > „sie lernten, dass...“: aufgrund der falsch gewählten Vokabelbedeutung von *studere* haben mehrere Schüler hier den Satzrest zu einem AcI umkonstruiert, was sogar aufgrund von *Troiam* und *expugnare* (subjektiv) eine gewisse Plausibilität besaß.

quamquam ..., *Troiani ...* > „Deshalb ..., welche ... Troja (verteidigten)“: Die Subjunktion *quamquam* wurde von vielen Schülern falsch als Adverb mit jeweils unterschiedlicher Bedeutung übersetzt, was zu einer Umbildung der Periode führte: So wurde hier der anschließende Hauptsatz zu einem Nebensatz und ein nicht vorhandenes Relativpronomen erfunden; aufgrund der kolometrischen Anordnung hatte der Schüler wohl vermutet, dass es sich hier im Prinzip um Haupt- und Nebensatz handelt. Bei einer richtigen Vokabelkenntnis von *quamquam* wäre dieser Satzbau-Fehler vermeidbar gewesen.

Ulixes callidior erat omnibus > „Od. sagte zu allen“: Aufgrund der fehlenden Vokabelkenntnis wurde hier *callidior (erat)* als Verbform umgedeutet und wegen des Kontextes („Dat.“ *omnibus* und folgender Doppelpunkt) als „sagte“ geraten. Bei einem morphematisch und semantisch korrekten Verständnis von *callidior* als „schlauer“ wäre dieser Grammatikfehler nicht möglich gewesen. Ähnlich liegt der Fall bei den folgenden falsch übersetzten Formen *iussit* und *ignoratis* als „wir müssen“ und „es gibt“: Die Lexeme *iubere* und *ignorare* waren offenbar unbekannt bzw. die flektierte Form *iussit* konnte nicht auf die Grundform *iubere* bzw. *iubeo* zurückgeführt werden.

iusserat illum novas sedes quaerere > „(J.) befahl ihm den Platz jener Schiffe zu suchen“: Das Plusquamperfekt des Prädikats wurde zwar von fast allen Schülern richtig bestimmt, aber kaum richtig als solches rekodiert; dies lässt auf ein mangelndes semantisches Verständnis der Vorvergangenheit schließen, vermutlich auch, weil das Plusquamperfekt in der eigenen Sprechsprache nicht aktiv verwendet wird. Die Wortgruppen *illum | novas sedes* wurden wohl u.a. deswegen nicht richtig segmentiert, weil *novas* mit *naves* verwechselt wurde, also letztlich auf Vokabeldefiziten beruht. Nun mag man einwenden, hier habe es auch an Konzentration gefehlt: Allerdings hätte eine wirklich internalisierte Vokabelkenntnis von *novus* und *navis* wohl weniger wahrscheinlich zu diesem Lapsus selbst bei unkonzentriertem Arbeiten geführt.

Die Auswertung aller Klassenarbeiten dieser 9. Klasse hatte als Ergebnis, dass die Mehrheit der Grammatikfehler sich letztlich tatsächlich auf Vokabeldefizite zurückführen ließ oder zumindest damit im Zusammenhang stand.⁸⁰ Hieraus lässt sich schließen, dass im Unterricht die Wortschatzarbeit einen genauso großen Stellenwert einnehmen sollte wie die Grammatikarbeit. Reine Grammatik-Förderung würde jedenfalls in dieser 9. Klasse nicht bei allen Schülern zu besseren Leistungen führen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang noch eine Auswertung der Klassenarbeit nach Fehlertypen und vergebenen Noten:

⁸⁰ Wie mir Katharina Waack-Erdmann (Darmstadt) mitteilt, kommt sie bei der Auszählung von Fehlern in Klassenarbeiten (Kl. 7, 8, 9) zu vergleichbaren Ergebnissen (Anteil der auf Vokabelkenntnis beruhenden Fehler zwischen 50% und 60%).

Fehlertypen nach Notenskala:

Note:	dominierende Fehler
1-2	V; selten F (Num.)
3-4	V (> Gr.); F
5-6	F; Sb/K; V

V(okabel); F(orm); Gr(ammatik)

Hieraus ergibt sich, dass die guten Schüler im Wesentlichen nur Vokabelfehler machen; sofern hier überhaupt Grammatikfehler auftauchen, handelt es sich meist um Numerusfehler bei den Substantiven bzw. Nomina. Im Mittelfeld lassen sich viele auf Vokabelunkenntnis beruhende Grammatik-, aber auch sonstige Formenfehler desselben Typus wie oben in der Modulklausur feststellen (z.B. *iusserat*). Bei den nicht bestandenen Klassenarbeiten ist natürlich in allen Bereichen etwas schief gelaufen. Zwar ist dies selbstverständlich nur ein punktuelles Untersuchungsergebnis für eine Göttinger Lateinklasse, allerdings ergab eine mündlich-informelle Befragung der Workshopteilnehmer in Marburg am 3.11.2012, dass in ihren Lateinklassen die Ergebnisse hiervon nicht signifikant abweichen. Insofern scheint eine vorsichtige Generalisierung der Korrelation von Fehlertypen und Notenskala erlaubt.

Für ein individuelles Förderprogramm sollte man innerhalb einer Klasse bei einem solchen Befund also v.a. zielfferent üben bzw. fördern: Vokabelübungen sind für alle Schüler sinnvoll; die guten Schüler braucht man nicht notwendig noch mit Formenübungen zu traktieren; die übrigen Schüler müssen auch noch den Bestand und die Semantik der Formen/Morpheme gezielt üben.

Was aber auch hier bei der Auswertung der Klassenarbeiten deutlich wurde: Kaum ein Fehler wäre bei der Anwendung einer bestimmten Übersetzungsmethode wirklich vermeidbar gewesen, weil bei den betroffenen Schülern einfach schon die Anwendung einer solchen Methode (nicht vorhandene) Vokabel- und Formenkenntnisse vorausgesetzt hätte. Auf der anderen Seite müsste man allerdings die guten Schüler befragen, ob sie für ihre richtigen Übersetzungen eine bestimmte Methode angewendet oder gar benötigt haben. Allerdings ist ein empirischer Nachweis für die gezielte Anwendung bestimmter Übersetzungsmethoden durch Schüler kaum vorhanden: Im Gegenteil weisen stichpunktartige Befragungen an niedersächsischen Schulen und (systematischer) bei Wuppertaler Studienanfängern im Fach Latein am Vorlesungsbeginn darauf hin, dass ein Großteil der (ehemaligen) Lateinschüler kaum in der Lage ist, eine oder mehrere Übersetzungsmethoden überhaupt nur zu benennen.⁸¹

Davon unberührt bleibt natürlich die Tatsache, dass vermutlich jeder Leser eines (für ihn) schwierigen lateinischen oder sonstigen fremdsprachigen Satzes unwillkürlich in irgendeiner Weise zu „konstruieren“ beginnt und gezielt nach bestimmten lexikalischen oder/und grammatikalischen Informationen sucht. Unstrittig scheint mir auch zu sein, dass die einem Schüler bereits vorgegebene kolometrische Anordnung komplexer Satzperioden zu einem rascheren inhaltlichen Überblick über den Satz verhilft, der zu einer messbar schnelleren

⁸¹ In Wuppertal konnten sich gerade einmal 14% (!) der Latein-Studienanfänger an die Konstruktionsmethode erinnern bzw. sich erinnern, sie in der Schulzeit benutzt zu haben; dies ergibt sich aus der (unpubl.) Studie von R. Hirschberg und M. Rühl (2012). Freilich müsste natürlich auch untersucht werden, ob die entsprechenden Studierenden in ihrer Schulzeit überhaupt wirklich eine oder mehrere Methoden bewusst gelernt haben. Allerdings konnte diese kleine Studie auch wiederum keinen Nachweis für eine Steigerung der Übersetzungskompetenz durch die nachträglich vermittelten Übersetzungsmethoden bei der untersuchten Studierendengruppe erbringen; im Gegenteil verfahren fast alle Studierenden trotz expliziter Methodenkenntnis nach wie vor nach ihrem eigenen intuitiven Vorgehen. Insofern ist zumindest diese kleine Studie ernüchternd in Bezug auf eine Korrelation zwischen Methodenwissen und Übersetzungskompetenz.

Übersetzung führen kann, aber andererseits natürlich keine Vokabel- und Bezugsfehler innerhalb der Kola verhindert.⁸²

4. Folgerung: Was heißt genau „Vokabel-/Grammatik-Können“?

Die Ausblicke in die Theorie und Praxis des Textverstehens im Lateinunterricht haben folgendes gezeigt: Bei der Textrezeption sind das Vokabel- und Grammatikverstehen zwei getrennt ablaufende Prozesse, von denen die Vokabeldekodierung zunächst wichtiger für einen ersten semantischen Eindruck ist. Von daher empfiehlt sich für vorerschließende Phasen vor der Übersetzung eine Klärung der wichtigen sinntragenden Lexeme – v.a. Substantive/Eigennamen und Verben. Zugleich wurde klar, wie wichtig die Beherrschung der im Text nicht angegebenen oder leicht über ein Wörterbuch eruierbaren Vokabeln ist. Im Einzelnen bedeutet „Vokabeln können“ für Schüler:

- Polyseme Vokabeln bei Mehrdeutigkeit im Kontext richtig übersetzen: *studere*,
- Vokabeln auf die richtige Grundform zurückführen (Wb.): *duces*,
- Vokabeln mit dem richtigen kulturellen Schema verbinden: *curia*.

Die beste und erste „Übersetzungsmethode“ im altsprachlichen Unterricht muss daher zunächst eine zielgerichtete Wortschatzarbeit in Verbindung mit geschickten Vokabelhilfen in unbekanntem Texten sein.

Im Bereich der Grammatik hat sich gezeigt, dass Latein Lernende statistisch gesehen am häufigsten am richtigen semantischen Verständnis flektierter Formen scheitern, auch wenn sie kurioserweise trotzdem oft in der Lage sind, die falsch übersetzten Formen auf einer grammatikalischen Meta-Ebene richtig zu bestimmen. Dies deutet darauf hin, dass die grammatikalische Bestimmung einer Form offenbar auch im Kopf komplett getrennt vom semantischen Verständnis dieser Form vor sich geht bzw. dass es sich hier um zwei klar getrennte Prozesse im Gehirn handelt. Insofern sind im Rahmen individueller Fördermaßnahmen reine Bestimmungsübungen auch nicht für alle Schüler hinreichend, um die richtige Übersetzung im Text zu ermöglichen. Erst wenn eine Form wie *mittuntur* intuitiv im Sinne einer Vokabelgleichung als „sie werden geschickt“ im Kopf verstanden oder zumindest durch ausreichende Umwälzung der einzelnen Morpheme *-nt-* so etwas wie „sie“ und *-ur* so etwas wie „werden“ im Kopf aktiviert wird, ist das eigentliche Lernziel erreicht. Analog gilt dies auch für die nominale Formenlehre: Hier sind Schüler etwa im Bereich der Personalpronomina meist auch ohne den Umweg über eine Bestimmung in der Lage, die Formen richtig zu verstehen und zu übersetzen, z.B. bei *ego* = „ich“, *tibi* = „dir“ oder *se* = „sich“: Bei solchen Pronomina stellt sich die semantische Gleichung bei entsprechender Übung häufig als reine Vokabelgleichung im Kopf ein, und ähnlich müsste es im Idealfall auch bei den Adjektiven und Substantiven funktionieren (*legatum* = „einen/den Legaten“). Dies lässt sich durch entsprechende Übersetzungsübungen eintrainieren.

Das richtige Verstehen von Formen lässt sich demzufolge nach der traditionellen Opposition von Form und Inhalt folgendermaßen darstellen:

⁸² Hierzu P. Kuhlmann, Übersetzungskompetenz und kursorische Lektüre, in: Antike im Dialog (= Dialog Schule Wissenschaft, Bd. 45), hg. R. Kussl, Speyer 2011, S. 267f. mit empirischen Befunden. Eine alte, aber keineswegs veraltete und sehr wertvolle empirische Studie zum praktischen Vorgehen von Lateinschülern findet sich bei R. Eikeboom, Rationales Lateinlernen, Göttingen 1970.

Form	Inhalt	
	Funktion (semantisch)	Rekodierung
mitt-unt-ur	3. Pl. > „sie“ Passiv > „werden“	„es werden Gesandte geschickt“
legat-i	Nom.Pl./Subjekt > „wer?“ > „die ...“	

Erst wenn dies gelungen ist, können Schüler die nächsten Schritte in lateinischen Texten vornehmen, die ein korrektes Satz- und Textverständnis begründen:

- Wortgruppen richtig abtrennen und für sich übersetzen (Kongruenz),
- HS-/NS-Struktur richtig verstehen und entsprechend wiedergeben.

Als Fazit kann man festhalten: Die beste „Übersetzungsmethode“ ist eine zielführende Wortschatz- und Grammatikarbeit sowie das Einlesen in einen Autor/Text, um auch die richtige inhaltliche Vorerwartung an die neu zu übersetzenden Texte aufzubauen. Für die meisten bis in die Mittelstufe gelesenen lateinischen Texte – zumal in der Lehrbuchphase – reicht dies in der Regel offenbar aus. Die komplexeren Übersetzungsmethoden wie lineares Dekodieren etc. haben ihren Platz sicher eher bei schweren Originaltexten mit langen Satzperioden, die sich trotz sicherer Formen- und Vokabelkenntnisse nicht auf Anhieb verstehen lassen.

Magnus Frisch

Praktische Hinweise für die Entwicklung von „Wörterbuchbenutzungskompetenz“ durch das Verfassen eigener Wörterbucheinträge

Das Phänomen, dass Schüler trotz intensiver Einführung in den Gebrauch des lat.-dt. bzw. griech.-dt. Schülerwörterbuchs die dort dargebotenen Informationen und Hilfen beim Nachschlagen nicht effektiv nutzen, sie übersehen oder gar missverstehen, kennen sicherlich die meisten Kollegen.

Eine Methode, wie man vor Einführung in die Benutzung des Wörterbuchs das Bewusstsein der Schüler für den Aufbau eines Wörterbucheintrages und die darin enthaltenen Informationen schärft, habe ich vor einiger Zeit im *Altsprachlichen Unterricht* vorgestellt.⁸³ An dieser Stelle will ich diese Methode noch einmal kurz skizzieren und vor allem genauere Hinweise für die praktische Umsetzung im eigenen Unterricht sowie zur Arbeitserleichterung geben. Außerdem werde ich auf typische unterrichtspraktische Probleme bei der Umsetzung dieser Methode eingehen und Lösungsansätze vorstellen. Zur Veranschaulichung sind diesem Beitrag Beispiele für Vokabelkarten und selbst erstellte Wörterbucheinträge beigelegt. Die Methode ist sowohl für den Latein- als auch für den Griechischunterricht verwendbar, auch wenn die hier gezeigten Beispiele sich alle auf den Lateinunterricht beziehen.

⁸³ Vgl. M. FRISCH, Wörterbucheinträge verfassen – Wörterbucheinträge verstehen, in: *AU* 52.6 (2009), S. 18-21.

Gründe für Probleme bei der Wörterbuchnutzung durch Schüler

Neben einer gewissen Selbstüberschätzung oder Gleichgültigkeit mancher Schüler, die meinen, ein Wörterbuch auch ohne genauere Überlegung nutzen zu können, dem zu häufigen Nachschlagen aufgrund mangelnder Beherrschung des Grundwortschatzes, einem zu oberflächlichen Nachschlagen und mangelnder Beachtung der Konventionen des benutzten Wörterbuches fehlt Schülern oft ein wirkliches Verständnis für den Aufbau eines Wörterbucheintrages und den Nutzen der dort gebotenen Informationen – auch wenn der Lehrer diese bei der Wörterbucheinführung vorgestellt hat.⁸⁴

benötigtes lexikographisches Grundwissen

Um ein Wörterbuch effizient und gezielt nutzen zu können, sollte man sich wesentlicher lexikographischer Grundlagen bewusst sein, nämlich der von Wörterbuchautoren benutzten Quellen und des Aufbaus eines Wörterbucheintrages:⁸⁵

- a. Quellen von Wörterbüchern:
 - Belegstellen aus Literatur und Inschriften
 - ältere Wörterbücher
 - für „lebende Sprachen“:
 - Introspektion
 - Informantenbefragung
- b. Bestandteile eines Wörterbucheintrages:
 - Lemma
 - Explikationsteil:
 - Wortbedeutung(en)
 - Informationen zu Stil, Häufigkeit und Verbreitung
 - syntagmatische Eigenschaften
 - morphologische Charakteristika
 - Hinweise zu Orthographie und Aussprache
 - etymologische Erklärungen
 - Zitate zum Beleg der Verwendung

Daneben sollte man sich vor Augen führen, was alles zu einer „Wörterbuchbenutzungskompetenz“⁸⁶ gehört:⁸⁷

- Kenntnis des Aufbaus von Wörterbucheinträgen
- Kenntnis der Arten der dargebotenen Informationen

⁸⁴ Vgl. M. Frisch, a. a. O. (wie Anm. 1), S. 18-21 und TH. HERBST / M. KLOTZ, *Lexikographie*, Paderborn / München / Wien 2003, S. 287-288 u. S. 110-112; K. VARANTOLA, *Linguistic Corpora (Databases) and the Compilation of Dictionaries*, in: P. VAN STERKENBURG, *A Practical Guide to Lexicography*, Amsterdam / Philadelphia 2003 (*Terminology and Lexicography Research and Practice*; Bd. 6), S. 228-239, hier: S. 233 u. 235 sowie A. NEUBERT, *Dichtung und Wahrheit des zweisprachigen Wörterbuchs*, Berlin 1986 (*Sitzungsberichte d. sächs. Akad. d. Wissensch. zu Leipzig. Phil.-hist. Klasse*; Bd. 126, H. 4), S. 14.

⁸⁵ Vgl. M. FRISCH, a. a. O. (wie Anm. 1), S. 19.

⁸⁶ TH. HERBST / M. KLOTZ, a. a. O. (wie Anm. 2), S. 158; vgl. auch „user skills and competence“ bei K. VARANTOLA, a. a. O. (wie Anm. 2), S. 231 u. sinngemäß M. HANNAY, *Types of Bilingual Dictionaries*, in: P. VAN STERKENBURG, (Hrsg.), a. a. O. (wie Anm. 2), S. 150.

⁸⁷ Vgl. TH. HERBST / M. KLOTZ, a. a. O. (wie Anm. 2), S. 158-159 und R. K. K. HARTMANN, *Teaching and Researching Lexicography*, Essex 2001 (*Applied Linguistics in Action*), S. 25-26. Zu den Kompetenzen, die Schüler im Umgang mit Wörterbüchern erwerben müssen, vgl. auch. D. DRESCHER, „Was ist gemeint?“ – Arbeiten mit dem Wörterbuch, in: *AU 52.5* (2009), S. 4-16, hier S. 5-7 sowie A. UHL, *Kompetenzerwerb und -nachweis im Umgang mit dem Wörterbuch*, in: *AU 52.5* (2009), S. 45-53 sowie M. FRISCH, a. a. O. (wie Anm. 1), S. 19-20.

- Bereitschaft, den Wörterbucheintrag gründlich zu lesen
- Vertrautheit mit den Konventionen des benutzten Wörterbuchs
- muss im Unterricht erworben und gefestigt werden

eigene Wörterbucheinträge verfassen

Um das Bewusstsein für den Aufbau und die Informationen eines Wörterbuches zu schärfen, kann man der Einführung des Wörterbuchs im Unterricht eine kurze Unterrichtseinheit vorschalten, in der die Schüler selbst Wörterbucheinträge verfassen; man kann ein solches Bewusstsein jedoch auch langfristig anbahnen, indem man bereits von der ersten Lehrbuchlektion an in der Vokabelkartei nicht nur die Grundbedeutungen und die morphologischen und syntagmatischen Informationen zu einer Vokabel vermerkt, sondern die verschiedenen Bedeutungen und Konstruktionsmöglichkeiten auch durch Minimal-Beispiele aus den Lehrbuchtexten mit einer treffenden deutschen Übersetzung belegt, die durchaus auch von den gelernten Grundbedeutungen abweichen darf.⁸⁸ Bei dem erneuten Auftreten einer Vokabel in einer neuen Bedeutung oder Konstruktion wird ebenfalls ein Beispiel auf der entsprechenden Vokabelkarte vermerkt.⁸⁹ So wächst manche Vokabelkarte mit der Zeit zu einem kleinen „Wörterbucheintrag“ heran, und die Schüler lernen dabei zugleich die Bedeutung und den Nutzen solcher Belegstellen zu schätzen. Darüber hinaus machen sich die Schüler bewusst, dass die Lernbedeutungen einer Vokabel nur Hilfen für deren Übersetzung in einem konkreten Kontext sind und dass die endgültige Übersetzung von diesen Lernbedeutungen oftmals abweichen kann oder sogar muss, um den Konventionen der Zielsprache – des Deutschen – gerecht zu werden.⁹⁰

Dabei ist natürlich zu beachten, dass die Übersichtlichkeit der Vokabelkarte gewahrt bleibt. Ob man die lateinischen Beispiele auf die Vorderseite und deren deutsche Übersetzungen auf die Rückseite der Vokabelkarte schreibt, oder ob man die Beispiele zusammen mit ihren Übersetzungen auf der Rückseite vermerkt, ist dabei nebensächlich und wohl eher von den Lerngewohnheiten der Schüler abhängig.⁹¹

Solche Karten können dann ungefähr so aussehen:⁹²

ferre	bringen; tragen; ertragen; berichten
(ferō, tūlī, lātum)	nuntium malum ferre (L 33) eine schlechte Nachricht bringen/ berichten
	fidem ferre (L 33) Vertrauen entgegenbringen/ schenken

⁸⁸ Vgl. M. FRISCH, a. a. O. (wie Anm. 1), S. 20. Vgl. dazu auch den Hinweis, dass Schüler „Merksätze aus der gelesenen Lektion [auf der Vokabelkarte] notieren [können]“ bei E. SCHIROK, Vokabelkarten und Vokabelkartei in der Praxis, in: *AU* 42.4 (1999), S. 29-33, hier S.29.

⁸⁹ Aus diesem Grund lässt sich die Methode wirklich sinnvoll nur mit der Vokabelkartei durchführen, da hier die einzelnen Karten ergänzt werden können, wenn in einer neuen Lektion andere Bedeutungen in den Lehrbuchtexten vorkommen. In einem (dreispaltigen) Vokabelheft müsste man die Beispiele, die für spätere Lektionen relevant sind, u. U. im voraus angeben und auf Vorrat lernen lassen – mit allen daraus resultierenden Problemen.

⁹⁰ Vgl. S. STIRNEMANN, „Zu scharfe Ränder“. Vom Umgang mit Wortschatz und Wörterbuch, in: *AU* 52.5 (2009), S. 38-44.

⁹¹ Vgl. E. SCHIROK, a. a. O. (wie Anm. 6), S. 29. SCHIROK diskutiert hier auch die angemessene Größe einer Vokabelkarte. Für weitere hilfreiche Gestaltungshinweise vgl. auch S. HUNECKE, Die Vokabelbox. Ein Instrument für schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsphasen, in: *AU* 48.6 (2005), S. 20-23, besonders S. 20 u. 23.

⁹² Die Karten sind bei der Arbeit mit dem Lehrbuch *Cursus* (Ausgabe A) entstanden, die Lektionsangaben beziehen sich auf dieses Lehrwerk. Hier werden bewusst umfangreiche Karten für Vokabeln mit mehreren unterschiedlichen Bedeutungen vorgestellt, um die Relevanz der Beispiele zu verdeutlichen. Bei den meisten Vokabeln werden zwei bis drei Bedeutungs-/Konstruktionsbeispiele genügen.

	ferunt + AcI (L33) sie berichten / man berichtet, dass... inopiam ferre (L 42) Mangel ertragen/aushalten mecum ferre (L 50) mit mir bringen/tragen
--	---

fidēs, fidēi f	das Vertrauen; der Glaube; die Treue fidem habere + Dat. (L 21) Vertrauen haben zu jmd. fidem dare (L 23) sein Wort geben fidem ferre (L 33) Vertrauen entgegenbringen/schenken fides Christiana (L 46) der christliche Glaube bona fides (L 50) Vertrauenswürdigkeit, verlässliche Treue
-----------------------	---

altus, a, um	hoch; tief in mari alto (L 13) auf hoher See ex turri alta (L 35) von einem hohen Turm aus e monte in altum erumpere (L 40) vom Berg in die Tiefe stürzen
---------------------	---

Insbesondere in den ersten Lernjahren ist es bei dieser Methode notwendig, dass der Lehrende die Schüler vorab informiert, welche alten Vokabelkarten sie in der nächsten Stunde mit in den Unterricht bringen müssen, weil darauf neue Informationen eingetragen werden sollen. Das lässt sich natürlich gut mit einer gezielten Vokabelwiederholung verbinden, die zugleich den Lektionstext vorentlastet.⁹³

Außerdem muss sich der Lehrende dazu selbst rechtzeitig vorher einen Überblick verschafft haben, zu welchen bereits bekannten Vokabeln im neuen Lektionstext neue – in der Bedeutung oder der Konstruktion von den bisherigen abweichende – Beispiele vorkommen. Das ist beim ersten Durchgang durch das Lehrbuch zeitaufwändig, lässt sich aber durch den Einsatz des Computers vereinfachen.

⁹³ Schon dieser Vorteil gegenüber einer vom aktuellen Lektionstext unabhängigen Vokabelwiederholung rechtfertigt den Mehraufwand. Zudem handelt es sich hierbei um eine echte „Umwälzung“ der Vokabel, die dadurch besser gefestigt wird.

So gibt es beispielsweise zu einigen Lehrbüchern zusammen mit den Lehrmaterialien auch die Lektionstexte und Vokabellisten als Dateien, wie zum Beispiel für *Cursus (Ausgabe A)*, oder die Verlage bieten auf Ihrer Homepage ein Wortschatzanalysetool an, wie der Klett-Verlag für *Actio*. So kann man dann die Lektionen nach der Ersteinführung einer Vokabel auf das Vorkommen dieser Vokabel durchsuchen und zugleich die Belegstellen in den Lektionstexten darauf überprüfen, welche Bedeutungen und Konstruktionen überhaupt in den Lektionstexten vorkommen.⁹⁴ Liegen die Lektionstexte als Dateien vor, so kann man sie auch mithilfe eines Konkordanzprogrammes auf die Häufigkeit einer bestimmten Vokabel untersuchen und sich eine Konkordanz sämtlicher Belegstellen ausgeben lassen, wie es mit Blick auf die Wortschatzarbeit in der Lektürephase ähnlich schon WAIBLINGER vor fast zwanzig Jahren vorgeschlagen hat.⁹⁵

Ein solches kostenloses und frei verfügbares Konkordanzprogramm ist *TextSTAT – Simple Text Analyse Tool* von MATTHIAS HÜNING, der Professor für Niederländische Sprachwissenschaft an der Freien Universität Berlin ist.⁹⁶

Direkt vor Beginn der Einführung in die Benutzung des Wörterbuchs bietet sich dann – entweder in Verbindung mit der eben beschriebenen Variante oder unabhängig davon – eine kurze Unterrichtseinheit zu den Fragen „Was erwarte ich von einem Wörterbuch? Welche Hilfen kann mir ein Wörterbuch beim Übersetzen bieten?“ an, in der die Schüler eigene kleine Wörterbucheinträge verfassen.⁹⁷

Ausgehend von den Erwartungen der Schüler an die im Wörterbuch dargebotenen Informationen und Hilfen, werden hier die o. g. lexikographischen Grundlagen thematisiert. Um dieses Wissen zu festigen und zu verinnerlichen, verfassen die Schüler dann zu einigen Wörtern selbst Wörterbucheinträge. Es bietet sich an, dass der Lehrende hier geeignete Vokabeln vorgibt, die entweder durch ihre große Bedeutungsvielfalt oder durch verschiedene Konstruktionsmöglichkeiten, die auch für die Bedeutung relevant sind, besonders charakteristisch sind und die zugleich häufig in Texten vorkommen.

Als Textcorpus lassen sich neben dem bisher verwendeten Lehrbuch auch die Lektürehefte oder das Lesebuch aus der Übergangs- und Anfangslektüre verwenden. Gruppen oder Partnerarbeit bietet sich hier besonders an, um die Rechercharbeit durch Arbeitsteilung zu erleichtern. So kann entweder jede Gruppe je ein Verb, ein Adjektiv und ein Substantiv

⁹⁴ Eine solche Untersuchung bringt für einige Lehrwerke erschreckende Defizite hinsichtlich der Wortschatzkonzeption zu Tage: Manche Vokabel kommt nur in ein oder zwei Lektionen vor, obwohl sie aufgrund ihrer Häufigkeit in typischen Schultexten durchaus lektürerelevant ist, für manche Vokabel findet sich nur für eine oder zwei der verschiedenen Grundbedeutungen überhaupt ein passendes Beispiel in Texten und Übungen. Viel schlimmer aber ist es, wenn – was vereinzelt vorkommt – in den Texten eine Vokabel in einer durchaus typischen Bedeutung (mitunter mehrfach) vorkommt, diese Bedeutung aber weder als Lernbedeutung noch als Vokabelhilfe zum jeweiligen Text angegeben wird.

⁹⁵ Vgl. F. P. WAIBLINGER, Neue Wege der Wortkundearbeit, in: *Anregung* 39 (1993), S. 239-242, hier S. 240-241. Soweit ich das überblicke, ist dieser Vorschlag in der fachdidaktischen Diskussion unbeachtet geblieben. Ich selbst habe jedoch für meine Unterrichtsarbeit großen Gewinn daraus gezogen und weise deshalb in meinen Lehrveranstaltungen immer wieder darauf hin.

⁹⁶ Verfügbar ist das Programm unter <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/>; eine deutschsprachige Dokumentation findet sich unter:

<http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/static/textstat/TextSTAT-Doku-DE.html>.

Das Programm kann neben verschiedensten Text-Dateien (u. a. Word u. OpenOffice) auch HTML-Dateien durchsuchen und ist bei der Verwendung von *Unicode* für beliebige Sprachen – so auch das Griechische – verwendbar. Man kann damit auch rückläufig, d. h. nach bestimmten Endungen suchen, um etwa für die Vorentlastung einen Lektionstext gezielt auf die Häufigkeit vorkommender Formen zu untersuchen. Zu beachten ist, dass man bei Wörtern mit verschiedenen Stämmen nach jedem Stamm einzeln suchen muss, wie z. B. für *ferre* sowohl *fer** als auch *tul** und *lat**. Für das Griechische ergibt sich darüber hinaus noch die Schwierigkeit, dass der Sitz oder die Art des Akzentes je nach Form und Stellung variieren kann. Dieser kleine zusätzliche Suchaufwand ist aber gering im Vergleich zu der Zeitersparnis, die einem das Programm insgesamt verschafft.

⁹⁷ Vgl. M. FRISCH, a. a. O. (wie Anm. 1), S. 20-21.

bearbeiten oder ein Paar oder eine Gruppe jeweils nur ein Wort. Um den Schülern Zeit und unnötiges und frustrierendes Suchen zu ersparen, sollte der Lehrende zumindest grob vorgeben, in welchen Lehrbuchlektionen oder welchen Texten sich Belege für die Vokabeln finden. Dazu muss er selbst natürlich bereits die Belegstellen überprüft haben. Auch hierfür bietet sich die Nutzung eines Konkordanzprogrammes an.⁹⁸ Wenn für die Lektürehefte keine Dateien vorliegen, kann man sich problemlos auch mit dem Durchsuchen der betreffenden Textstellen anhand von Auszügen aus Volltextdatenbanken wie *The Latin Library*⁹⁹ oder *Perseus*¹⁰⁰ behelfen; denn eventuelle kleinere Fehler beim Digitalisieren, wie sie bisweilen dort vorkommen, fallen für unseren Zweck kaum ins Gewicht.

Die Schüler überlegen zunächst, welche Informationen sie für das von ihnen untersuchte Wort benötigen, und durchsuchen dann ihr – u. U. durch den Lehrer vorab eingeschränktes Textcorpus – auf alle dort vorkommenden Belegstellen für dieses Wort. Sie untersuchen, welche Bedeutungen und Konstruktionen vorliegen. Für die Bedeutungen können sie entweder ihre Mitschriften und eigenen Übersetzungen aus der vorangegangenen Lektüre dieser Textstellen nutzen oder aber – etwas anspruchsvoller und zeitaufwendiger – nur mithilfe der aus dem Lehrbuch oder einer Wortkunde bekannten Lernbedeutungen die im jeweiligen Kontext vorliegende Bedeutung selbst erschließen.

Wie sie die vorliegenden Bedeutungen und Konstruktionen gliedern und systematisieren, müssen die Schüler selbst festlegen. Auch für die äußere Gestaltung sollten keine Vorgaben gemacht werden. Dann bietet sich die Möglichkeit, beim Vergleich der Ergebnisse zweier Gruppen zur selben Vokabel zu diskutieren, welche Gliederung angemessener ist und welche Gestaltung nutzerfreundlicher. So wird den Schülern deutlich, dass es nicht nur eine Möglichkeit für den Aufbau eines Wörterbucheintrags zu einer Vokabel gibt, und sie verstehen, warum sich die Wörterbucheinträge zum selben Wort in verschiedenen Schulwörterbüchern – manchmal sehr stark – unterscheiden.

Anhand der schon oben verwendeten Beispiele *ferre*, *fides* und *altus* soll hier exemplarisch für die Verwendung des Lehrbuchs *Cursus (Ausgabe A)* und anschließende Lektüre des *Bellum Helveticum* (Caes. Gall. I) gezeigt werden, was für Wörterbucheinträge dabei entstehen können:

ferre, ferō, tūlī, lātum: 1. bringen, 2. tragen; 3. ertragen; 4. berichten

1. **bringen, tragen**: *mecum ferre* (L 50) ‚mit mir bringen‘; *nuntium malum ferre* (L 33) ‚eine schlechte Nachricht bringen‘; *fidem ferre* (L 33) ‚Vertrauen entgegenbringen/ schenken‘; *auxilium ferre* (Caes. Gall. 1, 13, 5; 1, 44, 9) ‚Hilfe bringen‘ = ‚helfen‘

2. **tragen**: *arma ferre* ‚Waffen tragen‘ (Caes. Gall. 1, 29, 1; 1, 29, 2) → *arma ferre posse* ‚Waffen tragen können‘ = ‚waffenfähig sein‘; *signa ferre* (Caes. Gall. 1, 39, 7; 1, 40; 12) ‚die Feldzeichen tragen‘ = ‚marschieren‘

3. **ertragen**: *inopiam ferre* (L 42) ‚Mangel ertragen/aushalten‘; *ut ferendus non videretur* (Caes. Gall. 1, 33, 5) ‚so dass er unerträglich schien‘; *eo gravius ferre* (Caes. Gall. 1, 14, 1) ‚umso schwerer ertragen‘; *ne vultum quidem atque aciem oculorum ... ferre* (Caes. Gall. 1, 39, 1) ‚nicht einmal den Anblick und den scharfen Blick ertragen‘;

4. **berichten**: *ferunt* + AcI (L33) ‚sie berichten / man berichtet, dass...‘

⁹⁸ Siehe Anm. 13 u.14.

⁹⁹ Siehe <http://www.thelatinlibrary.com/>.

¹⁰⁰ Siehe <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>.

fidēs, fidēi f: 1. das Vertrauen; 2. der Glaube; 3. die Treue

1. **Vertrauen:** (a) *fidem habere* + Dat. (L 21) ‚Vertrauen haben zu jmd.‘: *cui summam ... fidem habebat* (Caes. Gall. 1, 19, 3) ‚zu dem er größtes Vertrauen hatte‘; *ei maximam fidem habebat* (Caes. Gall. 1, 41, 4) ‚zu diesem hatte er größtes Vertrauen‘ = ‚diesem vertraute er am meisten‘; (b) *fidem ferre* (L 33) ‚Vertrauen entgegenbringen‘ / ‚Glauben schenken‘

2. **Glaube:** *fidēs Christiāna* (L 46) ‚der christliche Glaube‘

3. **Treue:** *egregiam fidem ... cognoverat* (Caes. Gall. 1, 19, 2) ‚er hatte seine große Treue erkannt‘; *propter fidem* (Caes. Gall. 1, 47, 4) ‚wegen seiner Treue‘ = ‚Zuverlässigkeit‘; (a) *fidem dare* (L 23) ‚sein Wort geben‘: *inter se fidem et ius iurandum dant* (Caes. Gall. 1, 3, 8) ‚sie gaben einander ihr Wort und ihren Eid‘; (b) *bona fides* (L 50) ‚Vertrauenswürdigkeit, verlässliche Treue‘; (c) *per fidem* (Caes. Gall. 1, 46, 3) ‚gegen Treu und Glauben‘ = ‚treulos‘

altus, a, um: 1. hoch; 2. Tief

1. **hoch:** *in mari alto* (L 13) ‚auf hoher See‘; *ex turri alta* (L 35) ‚von einem hohen Turm aus‘; *mons altissimus* (Caes. Gall. 1, 6, 2) ‚ein sehr hoher Berg‘; *continentur ... una ex parte flumine Rheno latissimo atque altissimo ...*, *altera ex parte monte Iura altissimo* (Caes. Gall. 1, 2, 3) ‚sie wurden auf einer Seite vom sehr breiten und sehr tiefen Fluss Rhein begrenzt, auf der anderen vom sehr hohen Iura-Gebirge‘

2. **tief:** *e monte in altum erumpere* (L 40) ‚vom Berg in die Tiefe stürzen‘

Im Anschluss an diese Unterrichtseinheit folgt dann die eigentliche Einführung in das an der Schule verwendete lateinisch-deutsche bzw. griechisch-deutsche Schulwörterbuch mit seinen Besonderheiten.¹⁰¹ Eine regelmäßige Übung muss einer solchen Einführung natürlich folgen. Einzelne Unterrichtseinheiten dazu reichen hier nicht aus, vielmehr muss das erworbene Wissen immer wieder bei der Nutzung des Wörterbuches während der Lektüre thematisiert werden, indem der Lehrende bei schwierigen Textstellen mit den Schülern gemeinsam den Wörterbucheintrag zum betreffenden Wort durcharbeitet und kommentiert, worauf zu achten ist.

Übersicht für Variante 1:

kontinuierlich während der Lehrbuchphase

- Minimal-Kontexte als Beispiele in der Vokabelkartei
- weitere Beispiele und Zusatzinformationen bei erneutem Auftreten in späteren Lektionen ergänzen
- Vokabelkarte als „Wörterbucheintrag“ mit:
 - Lemma
 - morphologischen Angaben
 - Bedeutungen
 - syntagmatischen Angaben
 - Belegen für Bedeutungen und Konstruktionen

¹⁰¹ Vgl. K. OLTSHAUSEN, Einführung in die Arbeit mit dem Wörterbuch. Ein Unterrichtsprojekt zur Verbesserung der Lektürefähigkeit, in: *AU* 52.6 (2009), S. 26-37.

**Übersicht für Variante 2:
direkt vor Einführung des Wörterbuchs**

- Erwartungen der Schüler an ein Wörterbuch klären
- Übersicht über notwendige Informationen erstellen
- selbst Wörterbucheinträge für bereits bekannte Vokabeln erstellen:
 - für jede Wortart ein Beispiel
 - Textgrundlage: Lehrbuch, Texte der Übergangsektüre
 - Festlegung, welche Informationen für das Wort nötig sind
 - Sammlung (möglichst) aller Belegstellen im zugrundegelegten Textcorpus
 - Prüfen der vorliegenden Bedeutung (und evtl. Konstruktion) an den Belegstellen
 - Systematisierung der Bedeutungen und Konstruktionen
 - Zusammenstellung des Wörterbucheintrags
 - keine festen Vorgaben für die Gestaltung
- Präsentation und Diskussion vor der Klasse
- **erst im Anschluss:** Einführung in das im Unterricht zu verwenden-

Rezensionen

Rainer Nickel: Fabula de quodam ... sieben Märchen der Brüder Grimm. Ambaum Verlag, Vöhl-Basdorf, 2012.

Ein unscheinbares Din-A-4-,Heft', in grau getöntem Cover, 86 Seiten stark, also eigentlich ein Doppelheft und auch nur scheinbar unscheinbar. - Ganz im Sinne des Verlagsnamens (also am Baum) verstecken sich sozusagen jeweils hinter ganzseitigen, schwarz-weiß gehaltenen Baum- und Waldphotos insgesamt sieben Märchen der Gebrüder Grimm, in der Ursprungssprache Deutsch und in der (ihrem Bekanntheitsgrad entsprechend) Weltsprache Latein. Anders als üblich, aber durchaus sinn-gemäß bietet diese zweisprachige Ausgabe nicht links den lateinischen und rechts den deutschen Text, sondern zunächst ist jeweils auf der linken Seite die deutsche Fassung zu lesen und auf der rechten dann die Übersetzung ins Lateinische. Die Seiten sind nicht überladen, sondern ansprechend locker bedruckt, mit Platz für eigene Bemerkungen rings um den Text und jeweils knapp zehn bis zu zwanzig Vokabelhilfen unterm lateinischen Text. - Ausgewählt worden sind die sieben bekanntesten oder jedenfalls allenthalben bekannten Märchen: (1) *Der treue Johannes* / *Ioannes fidelissimus* (S. 6–17) – (2) *Rapunzel* / *Valerianella* (S. 81–25) – (3) *Märchen von einem der auszog, das Fürchten zu lernen* / *Fabula de quodam, qui peregrinatus est, ut causas horrescendi cognosceret* (S. 26–41) – (4) *Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich* / *Ranunculus regius sive Henricus ferreus* (S. 42–49) – (5) *Schneewittchen* / *Niviella* (S. 50–65) – (6) *Rumpelstilzchen* / *Claudifragorix* (S. 66–71)– (7) *Hänsel und Gretel* / *Hansulus et Gretula* (S. 72–85): *Erat rex senex ... deinde nuptiae celebrabantur ... Regina palluit pavore permota* (,permotus' correxi) ... *Erant quidam homo et mulier, qui iam diu ... sed portam turreis frustra quaerebat ...*, et ibi diu vivebant felices et laeti. ... *Cuidam patri erant duo filii. ... iunior autem in angula sedens id audiebat. ... Filia regis, natu minima, portam mihi aperi!* ... *Hac re ira incensus est ... Speculum, speculum, quis est omnium pulcherrima?* ... *Regina, cum haec verba audisset ...* Die Angaben der ungewöhnlicheren Vokabeln erleichtern es, die Märchen auch im Lateinischen flüssig zu lesen. Zusätzliche Hilfen sind zum einen die grundsätzliche Kenntnis des betreffenden Märchens und zum andern - quasi ,nebenbei' - die linksseitige deutschsprachige Fassung. Auf diese Weise lassen sich ausgesuchte Sätze bereits sehr frühzeitig verstehen, und spätestens als eine Wahl für die Übergangselektüre stellt diese Sammlung eine interessante Abwechslung dar (oder man genießt einfach zu Hause lesend die lateinischen Ausformulierungen). Ich wünsche dem Buch so viele Leser, dass es bei einem Nachdruck (neben ein paar wenigen Druckfehlern) statt in dem etwas tristen grauen ,Gewande' im walddgemäßen Grün erscheinen kann – prachtvoll wie der Froschkönig *pulchro et benigno vultu praeditus* (S.47).

Else Zekl

Lehrerkommentar zu: *Römischer Staat und frühes Christentum* aus der Reihe **Antike und Gegenwart** von Katharina Waack-Erdmann bei C. C. Buchner, Bamberg 2012.

Zusätzlich zum Schüler- bzw. Textband *Römischer Staat und frühes Christentum*, der freilich gemäß der Verlagsseite im Internet bisher nur für Bayern zugelassen ist, gibt es nun einen Kommentarband für die Lehrkräfte. Während ersterer v.a. Texte und viele Abbildungen enthält, liefert nun der Kommentarband für alle dortigen Textpassagen und Bilder di-

daktische Begründungen, Einzelinterpretationen, Bildbeschreibungen, Hinweise zu Stilistik und gelegentlich auch Grammatik, Vorschläge für „Tafelanschriften“ sowie tabellarische und andere Zusammenfassungen. Der Blick ins Inhaltsverzeichnis (das leider ohne konkrete Texthinweise geblieben ist) erweist die beiden Bändchen als willkommene Nachfolger des in 1. Auflage 1985 bei Klett erschienenen Heftes „Rom und die Christen. Lateinische Quellentexte zur Auseinandersetzung zwischen Christentum und römischem Staat. Ausgewählt und eingeführt von Antonie Wlosok mit Vokabelkommentar von Maria Giesche“ – ausdrücklich begrüßen: Wie bei seinem ‚Vorgänger‘ handelt es sich um ein knappes und doch überraschend umfassendes Textkompendium, das die Schüler nicht nur in die Grundthematik einzuführen, sondern auch ihr Interesse dafür zu entwickeln – eine ausdrückliche Zielsetzung der Autorin – vermag und darüber hinaus vielleicht auch zur eigenen, begründeten Stellungnahme zwischen den vorgeführten Fronten – die zeitloser sind, als es der Titel erkennen lässt, aber nicht, als es der Autorin bewusst ist. Ja, eigens mit Bild und Text zu Prof. Dr. Hans Küng und Prof. Dr. Margot Käßmann ist der Bogen so deutlich bis in die heutige Zeit geschlagen, dass der Buchtitel „Römischer Staat und frühes Christentum“ unnötig eingeschränkt erscheint. – Die (erneut gewählte¹⁰²) Zusammenstellung passt optimal zum Themenbereich 2: *Gesellschaft und Geschichte* > *societas humana* > *Christen* und kann – so Katharina Waack-Erdmann – entweder komplett behandelt werden oder, unter Auswahl des ersten Drittels, als kürzere Lektüreeinheit oder, mit Erweiterung durch das Kapitel 4, als mittlere Lektüreeinheit. Wie auch immer, die Autorin erweist sich mit ihren zahlreichen Hinweisen und Erklärungen als sehr informiert und kundig, so dass man sich nach der kompletten Lektüre dieses Kommentars mit dem Thema vertraut und seinerseits hinreichend kundig fühlen kann. Religiöse Gedankengänge, rhetorische Gestaltung, historische Fakten, gesellschaftliche Situation, Namen, Daten, Fachbegriffe, die vorkommenden Personen, Situationen und Objekte (einschließlich der ausführlich wiedergegebenen Umschriften auf Münzen) betreffend, das alles führt zwanglos zu fachübergreifenden Verbindungen in Geschichte, Religion/Ethik, Geographie, Kunst ... Wermutstropfen bei dieser reichen Fülle sind nicht nur so mancher R- und reichlich Z-Fehler und gelegentlich auch K-Fehler, sondern auch zumindest im Kommentarband nicht eigens geklärte Abkürzungen¹⁰³ oder auch (umgekehrt) immer wieder unnötige Hinweise auf den Text- bzw. Schülerband (der ohnehin Arbeitsbasis ist) oder eine ausführliche Erklärung zur Gen.Pl.Form ‚deu□m‘ (S. 45), deren Kenntnis man erstens voraussetzen kann und muss und die zweitens in jedem halbwegs brauchbaren Wörterbuch für Schüler erklärt wird. In diesem Zusammenhang verwundert es auch ein wenig, dass die Rubrik „Nachschlagewerke und Grammatik“ ganz am Ende auf knapp einer halben Seite nur ältere Werke und Handbücher aufführt: Warum ist der handliche Stowasser primus, 2010 eigens für die Schülerhand herausgegeben, nicht erwähnt oder auch der Neue Pauly (1996–2003) nicht? Umgekehrt mag der genannte Rubenbauer /Hofmann ja noch aus eigenen Studienzeiten der Lehrkraft in jedem Bücherschrank stehen, das RAC¹⁰⁴ dagegen oder gar die RE¹⁰⁵ dürfte wohl nur in ganz wenigen Privathaushalten einfach aus dem Regal zu entnehmen oder auch nur in der Schulbücherei präsent sein. – Schließlich wird man sich als Leser und Benutzer nicht nur für Quintus Septimius Florens Tertullianus die wesentlichen Lebensdaten so wünschen wie auf S.40 präsentiert, sondern auch für beispielsweise Cyprian und Laktanz. Gerade weil man so viele Informationen geboten bekommt, darf man auch diese ‚Basics‘ erwarten. Diese Wunschliste ließe sich noch fortsetzen, doch insgesamt

¹⁰² Nur ganz wenige Autoren sind – bewusst oder unbewusst – ausgetauscht worden.

¹⁰³ Was genau ist gemeint mit a-, i-, t- oder z-Passagen?

¹⁰⁴ Reallexikon für Antike und Christentum

¹⁰⁵ Paulys Realenzyklopädie (ich möchte hier keine weiteren Eulen nach Athen tragen)

bleibt festzuhalten: Die hier vorgelegte und kommentierte Auswahl von Valerius Maximus, Sueton und Tacitus, Plinius¹⁰⁶ und Trajan, Tertullian, Cyprian, Minucius Felix, Laktanz und Symmachus (nebst Käßmann und Küng) erscheint so gelungen, das man diesem Werk so reichlich ‚Konsumenten‘ wünscht, dass es bald in die zweite Auflage mitsamt den ange-deuteten Korrekturen gelangen kann.

Else Zekl

¹⁰⁶ Es bleibt unverständlich, warum dieser vielgenannte Autor genau zweimal (S. 27 und 31) als „Plinius mi.“ (besser: Plinius min.?) bezeichnet wird und sonst schlicht als Plinius – vgl. S.62 Seneca ma. (besser: Seneca mai.?).

Der neue hessische Lehrplan für die Einführungsphase verlangt **Cicero** und **Ovid** als Pflichtlektüre. Dies ist eine Verschärfung, Cicero wegen seiner Satzperioden, Ovid wegen der Hyperbata und des Metrums. Beim lateinkundigen Publikum stößt dies auf Unverständnis. Hessische Schüler sind dadurch benachteiligt gegenüber z.B. Rheinland-Pfalz oder Berlin, wo diese Festlegung nicht besteht. Wegen der besonderen Schwierigkeit der Autoren sind Kompensation und Hinführung zu einer für Latinum oder Qualifikationsphase nötigen Übersetzungskompetenz wesentlich erschwert. Selbst leichtere Sprachstrukturen können sich nicht durch *plurima lectio* einschleifen. Dies gefährdet Abschlüsse und die Fortführung des Faches Latein in der Qualifikationsphase. Es verstärkt den allgemeinen Verdross am Fach Latein.

Wenn in der Einführungsphase in Englisch Shakespeare Pflichtlektüre wäre, die Schüler aber keinen Geschäftsbrief lesen könnten, wäre klar: Hier liegt eine curriculare Fehlentscheidung vor. Entsprechendes ist auch auf das Fach Latein zu übertragen. Wer dicke Bretter bohren will, muss erst kleine Brötchen backen.

Die folgende Kritik unseres Kollegen Georgius Haloinus (16. Jh.) am Lateinunterricht seiner Zeit sei auch den Lehrplan-Verfassern unserer Tage ans Herz gelegt:

„praeponuntur eis (pueris) obscura, quae puerilis aetas capere non potest, ut sunt hae artes... , quas viri aetate firmati vix capere et intelligere possunt. Non mirum est igitur, si pueri scholas odiunt ... Si velis, quod puer in lingua Latina proficiat, in initio praeponere ei puerilia, quae intelligit, et in quibus voluptatem capit secundum ipsius inclinationem naturalem“¹⁰⁷

Das Abitur als Voraussetzung für den Pflegeberuf fördert nicht die Kompetenz von Pflegekräften, sondern verschärft noch den Pflegenotstand. Auch zu hohe Anforderungen in Latein heben nicht das Kompetenzniveau, sondern sorgen lediglich für leere Oberstufenkurse. Mithin wird das Ziel der Landesregierung, die Kompetenz in der Schulbildung zu erhöhen, konterkariert: Von Kanons wollte man ja abkommen, um nicht die Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb einzuengen.

Nicht selten fehlen nach vierjähriger Lehrbuchphase in der zweiten Fremdsprache sprachliche Voraussetzungen, um einer intensiven Cicero- und Ovid-Lektüre gewachsen zu sein. Gewisse lektürerelevante Grammatikphänomene wie Deponentien oder Gerundivum sind Schülern in der E-Phase oft noch unbekannt. Man müsste einen Gang runter schalten, wenn man im fünften Gang nicht den Berg hoch kommt. Eine erfahrene Lehrkraft meiner Schule empfahl einer verzweifelten LIV leichtere Autoren für die Eingangsstufe in Französisch. In vergleichbarer Situation könnte ich einem LIV zwar erprobte Unterrichtseinheiten bieten, müsste jedoch darauf hinweisen, dass sie weder Cicero noch Ovid enthalten und somit nicht lehrplankonform sind.

Dieser geänderte Lehrplan für die E-Phase bedeutet m. E. das Ende des flächendeckenden Lateins als zweiter Fremdsprache in Hessen.

Letztes Jahr habe ich einer Abiturientin, die Latein studieren will, noch nicht abgeraten. Dieses Jahr unterrichte ich einen Schüler im siebten Jahr in Latein, der bereits in der Einführungsphase parallel Latein-Seminare an der Uni mit Erfolg besuchte. Ich habe ihm vom Lateinstudium abgeraten, weil dieser Lehrplan ihm Möglichkeiten nimmt, seinen Arbeits-

¹⁰⁷ Georgius Haloinus: De restauratione linguae Latinae Libri III. Edidit Constantinus Metheussen. Leipzig 1978 .Teubner, S. 101

platz aktiv zu erhalten. Der revidierte Lehrplan spielt den derzeit um sich greifenden Forderungen nach Spanisch als zweiter Fremdsprache in die Hände und schlägt Lateinkollegen und Schulleitungen die Gegenargumente aus der Hand. Gegenüber Spanisch, das Calderon (span. Dichter d. 17. Jdts.) als Pflichtautor in der E-Phase gestrichen hat, und Französisch, das keine Anstalten macht, Racine zur Pflichtlektüre zu machen, ist Latein nicht mehr konkurrenzfähig. Das Urteil eines unserer ehemaligen DAV-Vorsitzenden in einem Gespräch mit mir über den neuen Lehrplan ist vernichtend, aber leider nicht zitierfähig.

Die gleichzeitige Streichung des Themas „Fremde Völker“ aus dem Lehrplan für E lässt vermuten, dass eine dort vielfach noch übliche extensive Caesar- oder Sallust-Lektüre eingedämmt werden soll. Das Anliegen ist zwar nicht ganz unberechtigt, in dieser Ausführung aber uncharmant und übertrieben. Sallust hat wegen seiner *brevitas* vielen Schülern im letzten Moment doch noch zum Latinum verholfen, auch wenn sein Moralin manchem 68er unerträglich ist. Ich schließe mich im Prinzip Friedrich Maier an, der kürzlich vor einer neuerdings wieder zu beobachtenden übertriebenen Caesarlektüre warnt, deren Wert man gerade dadurch aufs Spiel setzen könnte.¹⁰⁸ Caesar aber in dem aktuellen Keltenhype aus dem Lateinunterricht zurückzudrängen, passt nicht: Ich erinnere an die Keltenausstellungen in Stuttgart und Völklingen. Und an die Bedeutung der Kelten für unsere eigenes Bundesland: der Keltenfürst vom Glauberg; die archäologischen Lehrpfade am Dünsberg bei Gießen und am Heidetränk-Oppidum bei Oberursel, die von keltischer Kultur auf hessischem Boden künden. Die mit Caesar verbündeten Ubier siedelten einst zwischen Lahn und Taunus, bewohnten wahrscheinlich den Dünsberg. Mit der Germania des Tacitus blicken wir auf unser eigenes Volk als ein fremdes: in Zeiten aufkeimenden Fremdenhasses ein heilsamer Perspektivwechsel. Die 2000-jährige Wiederkehr der Varusschlacht 2009 konnten wir als Lateinlehrer mit Originallektüre begleiten. Vor- und Frühgeschichte sind inzwischen Touristenmagneten und ein Wirtschaftsfaktor. Auch die Helvetier waren einst Nachbarn Hessens: Bevor diese nämlich auf dem Gebiet der heutigen Schweiz ansässig wurden, siedelten sie nördlich der schwäbischen Alp, wo sie zwischen 2. und 1. Jahrhundert v. Chr. als frühe Opfer der Germanenexpansion¹⁰⁹ die so genannte Helvetiereinöde hinterließen.

Unter dem Thema „Fremde Völker“ konnten wir bei Tacitus manches über den Stamm erfahren, dem die Hessen ihren Namen verdanken, nämlich die Chatten: Sie zeichneten sich gegenüber den übrigen Germanenstämmen durch militärische Disziplin und Taktik aus¹¹⁰.

Eine begrenzte Lektüre des Helvetierkrieges wäre auch lohnend, weil hier das hochaktuelle Thema Migration auf sehr elementarer Ebene erörtert werden kann.

Europäische Nationalstaaten des 19. Jahrhunderts gründeten ihren Nationalstolz auf anti-römische Freiheitskämpfer, die nach römischen Quellen aus ihrem späteren Territorium stammten. Stein gewordenes Zeugnis dafür sind das von Napoleon III. errichtete Vercingetorix-Denkmal bei Alise-Seinte-Reine, eine Statue im belgischen Tongeren, die den Eburonenfürst Ambiorix darstellen soll, und unser sogenanntes Hermannsdenkmal, das man im 19. Jahrhundert, wie sich im 20. Jahrhundert herausstellte, ganz zu Unrecht bei Detmold errichtete. Die Schweiz „verdankt“ ihr amtliches Kennzeichen CH (Confoederatio Helvetica) auch erst einer Rückbesinnung des 19. Jahrhunderts auf die dort einst ansässigen Helvetier. Über die Lektüre entsprechender Quellen können gerade wir Lateinlehrer die Brüchigkeit der im 19. Jahrhundert gesehenen Kontinuität aufzeigen zwi-

¹⁰⁸Vgl. Friedrich Maier: Bibracte – ein „Erinnerungsort der Geschichte?“ Caesarlektüre wieder aus der Spur geraten? Erschienen in Forum Classicum 3/2012. Bamberg 2012, S.194

¹⁰⁹ Vgl. Janine Fries Knoblach: Die Kelten. Stuttgart 2002, S. 23 f

¹¹⁰ Tacitus: Germania c.30

schen den damaligen Stämmen und den europäischen Nationen des 19. Jahrhunderts. Das wäre ein sinnvoller Beitrag zur Entlarvung des damaligen Nationalismus.

Gerade haben wir eine fremdenfeindlich motivierte Mordserie an 10 Menschen hinter uns. Konnten wir beim Thema „fremde Völker“ nicht an den Barbarentopoi die Mechanismen der Fremdenfeindlichkeit aufzeigen und entlarven? Das soll nun nicht mehr sein?

Meine dringende Bitte an den Vorstand des DAV-Hessen: Dringen Sie bitte auf die vorläufige Wiedereinsetzung des alten Lehrplans. Dies würde schnell einen Unterricht legalisieren, der hessische Schüler beim Erwerb des Latinums nicht benachteiligt. Außerdem ermöglicht er vor allem jungen Kollegen einen zielführenderen Lateinunterricht, der Flexibilität in unterschiedlichen Lerngruppen zulässt und Latein gegenüber Spanisch und Französisch konkurrenzfähig hält. Mittelfristig empfehle ich die Erarbeitung eines Lehrplans, der sich an dem thüringischen orientiert. Er atmet historische und literaturgeschichtliche Weite, die Antike bis Neuzeit umfasst. Anscheinend nicht umsonst führt Thüringen in Sachen Bildung. Dort ist etwa Dietrich von Apolda genannt, ein Biograph der Stammutter des thüringischen und hessischen Landgrafenhauses, der Heiligen Elisabeth. Wir hessischen Altphilologen treffen uns jährlich in Marburg, ihrer Wirkungsstätte, der Stammutter Hessens. Aber ihre lateinischen Viten finden in hessischen Latein-Curricula keine Berücksichtigung.

Hinsichtlich des sehr vielfältigen Angebots an Autoren, Gattungen und Themen wird im thüringer Plan für die E-Phase zu Recht keine Rangfolge festgelegt.

Ich rate außerdem, auf dem Lehrplan fußende gelungene Unterrichtseinheiten unter den Kollegen zu sammeln und den hessischen Lateinlehrern zugänglich zu machen. Klassische Latinumsautoren sollten in die Unterrichtseinheiten einbezogen sein, aber nicht notwendig dominieren.

Durch Lektüre lateinischer Erzählungen aus dem Mittelalter kann in wenigen Wochen verstehendes Lesen erlernt werden. Diese Fähigkeit überträgt sich auch auf klassische Texte. An mittelalterlichen Texten sollte neben den Gesta Romanorum und der Legenda aurea noch Caesarius von Heisterbach zur Auswahl gestellt werden.

Dringen Sie bitte **unverzüglich** auf die nötigen Schritte, solange eine Regierung im Amt ist, die eine grundsätzlich positive Einstellung zu den alten Sprachen hat. Bei einem Regierungswechsel dürfen wir nicht auf Partner hoffen, um Schäden zu beseitigen, die wir uns selbst zugefügt haben.

Ankündigung (vielleicht etwas spät, aber das Jahr hat ja gerade erst angefangen)

Latein-Kalender 2013

Für den neuen Latein-Kalender 2013 aus dem Pädagogium Bad Sachsa (inzwischen im 12. Jahrgang) wurden Sentenzen Ciceros (106 – 43) ausgewählt und in 12 Sprachen übersetzt. Neben den Übersetzungen in die „klassischen“ Sprachen erscheint zum ersten Mal auch eine Übersetzung ins Ladinische, eine Sprache, die in einem Teil Südtirols (Grödner Tal) gesprochen wird und dessen Nähe zum Lateinischen oft noch gut erkennbar ist.

Außerdem – gleichsam als Kuriosität und vermutlich nur für Sprachwissenschaftler interessant – eine Übersetzung in Quichua (Kichwa), eine Sprache, die in der Andenregion Ecuadors bei der indigenen Bevölkerung in Gebrauch ist und inzwischen auch wieder größere Beachtung findet.

Die originelle Reimübersetzung des Marburger Künstlers Horst Fenchel rundet die Sammlung ab.

Für die Gestaltung der Titelseite hat Verena Postweiler, die den Kalender insgesamt in Form gebracht hat, das einzige Cicero zugeschriebene Portrait verwandt.

Der Kalender hat das Format 23x32 und kostet 9.-€

Bestelladresse:

Internatsgymnasium Pädagogium Bad Sachsa

Ostertal 1-5

37441 Bad Sachsa

Tel.: 05523/ 300112

e-mail: kontakt@internats-gymnasium.de

oder

Gerhard Postweiler, e-mail: gpostweiler@t-online.de



Aristophanes, die Vögel, zum Artikel Philhellenia



Theatermasken, zum Artikel Philhellenia

