

cursor

Latein4EU

Nr. 12 – März 2016 | 5 €

ZEITSCHRIFT FÜR FREUNDE DER LATEINISCHEN SPRACHE UND EUROPÄISCHEN KULTUR

Stowasser

NEU

Seite 3

Fachdidaktik aktuell

Seite 8

Wissenschaft und Fach- didaktik

Seite 14

Mythologie

Seite 20

Latein in den Dark Ages

Seite 28

Kompetenzen

Seite 34

Lateinunter- richt in Italien

Seite 44

S T O

W A S

S E R

Editorial



CARISSIMI LECTORES!

Rechtzeitig zum DAV-Kongress 2016 in Berlin ist er da: der neue Cursor. Mit fulminanter Themenvielfalt und topaktuellen Beiträgen wollen wir die Amici Linguae Latinae auch diesmal verwöhnen. Anlass für die Titelseite ist das Erscheinen des neuen Stowasser: „Der neue Stowasser: Achten Sie auf die Marke!“ Herausgeber Univ.-Doz. Dr. Fritz Lošek führt die wichtigsten der „101 Gründe für das erste wirklich neue Wörterbuch seit 100 Jahren“ in seinem Beitrag genauer aus. Fest steht, dass mit dem neuen Stowasser ein Schulwörterbuch vorgelegt wird, das den aktuellen Erfordernissen eines modernen zeitgemäßen Lateinunterrichts gerecht wird. Gespannt sind wir zudem auf die angekündigte Begleitstudie von Hermann Niedermayr, die 2017 im Innsbrucker Latein-Forum erscheinen wird. Am 26./27. Februar 2016 fand die „2. Tagung zur Didaktik der alten Sprachen in Österreich“ in Salzburg statt. Univ.-Prof. Dr. Peter Kuhlmann, Göttingen, und Univ.-Prof. Dr. Karlheinz Töchterle, Innsbruck, redigierten Ihre Kongressbeiträge für den Cursor. Kuhlmann bietet einen Überblick über den aktuellen Stand der Fachdidaktik Latein, stellt fest, dass der Wortschatzarbeit im Unterricht wieder mehr Raum gegeben werden muss und hält am Ende seines Beitrages Desiderata der fachdidaktischen Forschung fest. Töchterle beleuchtet das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik aus der Sicht des Bildungspolitikers – höchst spannende Einsichten. Zum Thema „Bildung“ äußern sich zudem in engagierter und profunder Weise Prof. Dr. Walter Eykmann und Dr. Günter Lachawitz. Eykmann geht auf die Geschichte des Kompetenzbegriffes ein und entfaltet dann eine sehr kritische Sicht desselben. Der Cursor bietet hier ein Forum für spannende kontroversielle Diskussionen ohne Partei

zu ergreifen. Den Blick über die Grenzen wagt Dr. Rainer Weißengruber mit einem Blitzlicht auf die Situation der klassischen Sprachen in unserem Nachbarland Italien. Dieser Blick bietet interessante Erkenntnisse und lohnt jedenfalls.

Der Amtsführende Präsident des LSR Kärnten, Rudolf Altersberger begründet, wieso er Latein für sehr lebendig hält, das erfreuliche Interview wurde von der Kärntner Amica Mag. Renate Glas geführt. Hon.-Prof. Dr. Martin Hochleitner stellt fest, dass die Beschäftigung mit der Antike in der Kunstszene in den letzten 15 Jahren deutlich zugenommen hat. Seiner Meinung nach sollte „sprachliches Erbe als Geschenk betrachtet werden“. Sehr positiv nimmt er wahr, dass der Lateinunterricht heute neben der notwendigen Sprachkompetenz vermehrt auch Kulturkompetenz vermittelt.

Einige interessante Themen-Artikel runden den 2016er-Cursor ab: Dieter Macek stellt ausführlich sein opus magnum, die erste Gesamtgenealogie der griechisch-mediterranen Mythologie vor: eine wahrliche Herkulesaufgabe, die da geschultert wurde und immer noch wird. Macek arbeitet an den erklärenden Texten und greift im Besonderen auch unsere Anregung auf, eine Schulgenealogie mit ca. 200 Namen, die für die Schullektüre relevant sind, zu erstellen. Wir sind gespannt darauf und werden jedenfalls berichten. A.o. Univ.-Prof. Dr. Thomas Lindner führt uns in seinem Beitrag „Vom Lateinischen zum Romanischen“ in spannender Weise durch die dunklen Jahrhunderte (6.–9. Jh.). In Oberösterreich fand heuer die 30. Landesolympiade Latein & Griechisch statt. Mag. Peter Glatz berichtet von dieser erfreulichen Jubiläumsveranstaltung unter dem Motto „Neulateinische Texte“. Schließlich sei noch auf die kurze textliche Nachlese zum schönen und von den AMICI LINGUAE LATINAE mitveranstalteten Themenwochenende „Abenteuer Antike“ im Herbst 2015 hingewiesen.

Wir wünschen allen Amici eine anregende Lektüre und würden uns selbstverständlich über neue Amici freuen.

Cordialiter vos saluto!

Peter Glatz

INHALT

Der neue STOWASSER: Achten Sie auf die Marke!	3
Fritz Lošek	
Aktuelle Forschungstendenzen in der lateinischen Fachdidaktik	8
Peter Kuhlmann	
Amicus Martin Hochleitner	12
Peter Glatz	
Verpackung, Vereinfachung, Verschmutzung	14
Karlheinz Töchterle	
Abenteuer Antike	17
Peter Glatz, Andreas Thiel	
Eine Gesamtgenealogie der Götter und Heroen der griechisch-mediterranen Mythologie	20
Dieter Macek	
Gedanken zum Streit um die Schule	27
Günter Lachawitz	
Vom Lateinischen zum Romanischen – die „dunklen“ Jahrhunderte	28
Thomas Lindner	
Rudolf Altersberger	33
Renate Glas	
Wider die Kompetenzen in Schule und Hochschule	34
Walter Eykmann	
Buch- & Linktipps	39
30. Landesolympiade OÖ Latein & Griechisch	40
Peter Glatz	
Italiens Latein- und Griechisch-Unterricht	44
Rainer Weissengruber	
Rätsel	46
Impressum	46
European Symbols	47

Der neue STOWASSER: Achten Sie auf die Marke!

Fritz Lošek

1. Hundert Jahre STOWASSER, hundert Hundertwasser, ein Kardinal und ein Primus

„Bitte mit Maggi, und zum Trinken ein Obi g´spritzt!“ Wir alle rechnen, trotz der vielen Möglichkeiten durch die breite Markenpalette von Maggi/Nestlé und Obi/Eckes/Granini, wohl damit, dass uns der Ober zur Suppe nichts anderes als ein Fläschchen mit Suppenwürze und, je nach Region, einen verdünnten Apfelsaft/eine Apfelschorle bringt. Die Marke ist zum Inhalt geworden, der Inhalt zur Marke. So ist auch „der STOWASSER“ Synonym für das Lateinwörterbuch, der Titel ist zum generischen Begriff avanciert. Dabei gibt es den STOWASSER eigentlich nicht, er erschien im Laufe seiner mehr als hundertjährigen Geschichte in über zwanzig verschiedenen Ausgaben.¹ Jeder Benutzer² hat seinen STOWASSER im Gedächtnis, seine eigene Geschichte dazu. So auch Kardinal Franz König, der in frühen Jahren als Religionslehrer in Krems seinen Schülern auf der Suche nach einem Schularbeitstext durch die Belegstellen – ein Alleinstellungsmerkmal des STOWASSER – aus der Patsche helfen konnte.³

Die Ausgabe von 1994 stellte sowohl inhaltlich als auch vom Erscheinungsbild eine Zäsur dar. Den neuen Lehrplänen in Österreich und Deutschland mit ihrer massiven Erweiterung des Lektürekansons, der nun weit über die Klassik hinausging, musste durch die Einbeziehung von christlichem, spät-, mittel- und neulateinischem Schrifttum und auch von nichtliterarischen Fachtexten Rechnung getragen werden. Und Friedensreich Hundertwasser verewigte seine (angebliche) Verwandtschaft zu Joseph Maria Stowasser, der 1894 das erste Lateinwörterbuch gleichen Namens veröffentlicht hatte, durch eine künstlerische Gestaltung des Covers in einhundert verschiedenen Farbkombinationen.

¹ Eine großangelegte Studie zur Geschichte der lateinischen Schulwörterbücher mit finalem Fokus auf den STOWASSER wird 2017 von Hermann Niedermayr als Sondernummer der Zeitschrift „Latein Forum“ vorgelegt.

² Im Sinne des Leseflusses wird, wo Personen beiderlei Geschlechts möglich sind, jeweils nur die männliche Form angeführt, selbstverständlich sind beide gemeint und mitzudenken.

³ Thomas J. Nagy, König, Kaiser, Kardinal (2015) S. 80.



Friedensreich Hundertwasser gestaltete die Auflage 1994 in 100 verschiedenen Farbvariationen

Als die klassischen Sprachen nach der letzten Jahrtausendwende im deutschsprachigen Raum eine Renaissance erlebten und die Schülerzahlen in Latein rapide stiegen⁴, brachte der Oldenbourg-Verlag München, zu dem die Verlagsrechte von Hölder-Pichler-Tempsky (hpt Wien) mittlerweile übergegangen waren, unter der Bezeichnung „STOWASSER primus“ eine Kompaktversion für die Erst- und Übergangslektüre ab dem 2. Lernjahr auf den Markt. Der „Primus“, erstmals ein STOWASSER-Format auch mit deutschlateinischem Teil, machte seinem Namen alle Ehre und wurde auf der Frankfurter Buchmesse 2011 von der Stiftung Buchkunst als eines der schönsten deutschen

⁴ Siehe Fritz Lošek, Latein für das 21. Jahrhundert – ein Grenzgang zwischen „toter Sprache“ und lebendigem Trendfach, in: IANUS 33 (2012), S. 22–58.

Schulbücher ausgezeichnet. Ein Schulbuch, gerade ein Wörterbuch muss nicht nur gut, es darf nämlich auch schön sein – lesen Sie dazu bitte auch das Zitat am Ende dieses Beitrags!

2. Hundert-und-ein Gründe für einen neuen STOWASSER

In den zwei Jahrzehnten nach Erscheinen des Hundertwasser-STOWASSERs haben sich die Lese- und Informationsgewohnheiten der Schüler, aber auch ihr Weltwissen und v.a. ihre sprachliche Kompetenz grundlegend verändert und verschoben. Ein neues Konzept für einen neuen STOWASSER, der den Anforderungen an einen modernen, zeitgemäßen Lateinunterricht gerecht werden muss, schien also höchst angebracht. Redaktion und Herausgeber waren der einhelligen Meinung, dass somit ein neues Format nicht einfach ein Mehr



3 STOWASSER-Generationen

oder Weniger vom Selben bringen darf, sondern teils radikale Neuzugänge schaffen muss, ohne die „Marke STOWASSER“ unkenntlich zu machen – also ein Fortschritt in der Methode unter Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse:

Sie alle werden sich hundertfach überzeugt haben, dass es dem Laien schlechterdings nicht einzureden ist, dass das eine Wörterbuch dem andern in irgend einer anderen Beziehung als in der Dicke überlegen sein könne. Nach diesem Standpunkt des Laien wäre ein Wörterbuch eigentlich nichts als eine alphabetische Zusammenstellung von Wörtern – höchstens auch von Phrasen – mit ihren bezüglichen Bedeutungen, und eines dieser Bücher müsste stets dasselbe enthalten, wie alle anderen.

Dass ein Fortschritt in der Methode, ein Umgestalten durch die Rücksichtnahme auf sonstige Forschungen, ein Mehr oder Minder an Mitteilung, eine Möglichkeit gründlicherer Vertiefung der sprachlichen Einsicht, eine Konzentration mit den sonstigen Teilen des philologischen, ja sogar nichtphilologischen Unterrichtes anzustreben und zu erreichen sei, - das, meine Herren, fällt selbst solchen Leuten schwer zu begreifen, die durch gelehrte

Schulen gelaufen sind. Und so kommt es, dass man unseren Schülern von Seiten des Elternhauses wahllos und gedankenlos die veralteten Lexika in die Hand giebt [sic], Bücher, aus denen der selige Urgroßvater vielleicht schon seine lateinische Weisheit geschöpft hat.⁵

Aus den 101 Gründen, die für den neuen STOWASSER als erstes wirklich neues Wörterbuch seit mehr als einem Jahrhundert ins Treffen geführt werden können⁶, seien im Folgenden die wichtigsten vorgestellt.

a. Die Suppe und das Recht – das Wichtigste zuerst⁷

Lena Florian, deren 2015 erschienene

⁵ Joseph Maria Stowasser, Über die konzentrierende Stellung des Wörterbuches im Lateinunterricht, in: Verhandlungen der 42. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Wien vom 24.–27. Mai 1893 (1894) S. 183.

⁶ Fritz Lošek, „mehr als einfach nur nachschlagen“ – 101 Gründe für den neuen Stowasser, in: *Circulare* 1/2016 S. 12ff.

⁷ So nicht anders ausgewiesen, stammen alle folgenden Beispiele aus den momentan in Österreich approbierten Schulwörterbüchern von Langenscheidt und Pons, aus dem STOWASSER 1994 sowie dem Neudruck des Georges, Ausführliches Handwörterbuch Lateinisch-Deutsch (2013).

Dissertation nicht nur die Richtigkeit des Konzepts für den neuen STOWASSER ex post bestätigt, weist auch auf die entscheidende Bedeutung der Wörterbucharbeit für die Übersetzung und das Verstehen lateinischer Texte hin.⁸ So gehen die Schülerinnen und Schüler oft und unreflektiert davon aus, dass die erste Bedeutung die wichtigste und häufigste sei – oder unterziehen sich schlicht nicht der Mühe, den gesamten Eintrag verstehend zu lesen, was bei „Monster“-Einträgen auch verständlich ist:

Wir stellen eine zu hohe Forderung an den Schüler, wenn wir ihm zumuten, dass er selbst die wechselnden Erscheinungen der Wortbedeutung bei den Autoren sich zu einem Gesamtbilde vereinigen soll. Das kann er nicht und wird er nicht vermögen, weil es ihm unmöglich ist, die Gesamtheit der Erscheinungen zu überblicken. Anstatt also sich ein richtiges Gesamtbild des zu erfassenden Begriffs selbst zu bilden, wird ihm jene Bedeutung, die zuerst in sein Bewusstsein eingetreten ist, stets als Grundbedeutung vorschweben, und er wird nur mühselig von dieser falschen Auffassung zu heilen sein.⁹

Es war und ist in praktisch allen gängigen Latein-Wörterbüchern bisher üblich, die Bedeutungsstrukturen nach sprachgeschichtlichen, etymologischen Mustern aufzubauen. Daher liest man, ausgehend von griech. *ánemos*, bei *anima* als erste aber sehr seltene Bedeutung „Luftzug“ – jetzt steht dort „Seele“; ebenso führt „zeigen“, wiewohl durch griech. *deiknymi* erklärbar, bei *dicere* in eine völlig falsche Bedeutungsebene. Bei *numerus* hat die „Zahl“ das „Glieder“ als erste Bedeutung abgelöst, bei *carmen* das „Gedicht“ die „Formel“, beim Substantiv *liber* das „Buch“ den „Bast“. Noch schlimmer wird es, wenn bei *ius* nicht nur die „Satzung“ statt dem „Recht“ als erste Bedeutung auftaucht, sondern diesem wichtigen Vokabel das homonyme, aber äußerst seltene *ius* = „Suppe, Brühe, Tunke“ vorangestellt wird.

Natürlich wird der Benutzer, zumal bei längeren Einträgen, nicht mit der ersten Bedeutung das Auslangen finden. Die Darbietung von Stichwörtern mit einem umfangreichen Bedeutungsspektrum bewegte sich bisher zwischen zwei Extremen. Einerseits bot der STOWASSER traditionell eine sehr kleinteilige Hierarchie der Bedeutungen auf bis zu sechs Ebenen, die mit den Symbolen I. II. .../ A. B. .../ 1. 2.

⁸ Lena Florian, Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler? (2015) S. 119.

⁹ Stowasser (wie Anm. 4) S. 191.

.../ a. b. .../ α. β .../ sowie dem Joker „occ.“ für okkasionell/gelegentlich eine sehr akribische Zugangsweise erforderte, welche der Schüler z.B. in der Stress-Situation einer Schularbeit schlicht nicht (mehr) umsetzen konnte.

Ich verarge es dem Schüler nicht, wenn ihm bei den Ungetümen wie esse, agere, facere, ferre, componere, consilium u. dgl. die Arbeitskraft erlahmt. Zu dem nächsten Zwecke, nämlich dazu, um eine Stelle im Autor erfassen zu können, wird ihm, dem Ungeübten, die Zumutung gestellt, spaltenlange Begriffsreihen mit eingeworfenen Beispielen durchzusehen, zu lesen, zu fassen. Begriffsreihen, die nach dem traurigen Vorgang des alten Forcellini meist nicht durch begriffliche und begreifliche Verbindung zusammengehalten sind, sondern die oft nur dadurch zusammenhängen, dass die disparatesten Erscheinungen, mit 1 2 3 4 versehen, hintereinander aufgezählt werden.¹⁰

Am anderen Ende der Skala steht in vielen Wörterbüchern, auch der Marke und der Tradition in den modernen Fremdsprachen verpflichtet, die im wahrsten Sinne des Wortes schlichte Durchnummerierung von allen möglichen Bedeutungen ohne jede Gewichtung. Wofür sich der Benutzer schlussendlich dort entscheidet, ist wohl oft eine Lotterie nach dem Motto „1 aus (bis zu) 45 (oder mehr) Bedeutungen“. Im neuen STOWASSER geht man den goldenen Mittelweg mit drei Bedeutungsebenen, wobei die erste mit I. II. usw. meist grammatikalischen Phänomenen vorbehalten ist (z.B. unterschiedlichen Fällen bei Präpositionen), 1 2 3 ... die Hauptbedeutungen präsentiert, die ggf. mit a b c ... genauer aufgeschlüsselt sind (Bsp. ponere 1 legen a hinlegen b passiv liegen c anlegen ... 2 stellen ... 3 setzen).

Oft gewünscht und nun ebenfalls erfüllt: Alle Verben sind im Infinitiv angeführt. Weiterhin gibt es die (unregelmäßigen) Stammformen als eigene Verweis-Einträge, im Sinne des Benutzers wurden aber die Verweise noch massiv erweitert (z.B. um unregelmäßige oder schwer zuzuordnende Formen wie vult, gleichlautende Formen wie is1 und is2), die Gesamtzahl der Verweise beträgt jetzt rund 3.500. Die Zahl der Stichwörter insgesamt hat sich auch dadurch erweitert, dass es keine sogenannten „Nestlemmata“ mehr gibt, also in einem Eintrag versteckt weitere Stichwörter wie Substantivierungen eines Adjektivs.

¹⁰ Stowasser (wie Anm. 4) S. 189.

b. 37.000 Originale und ihr Herkunftszertifikat

Ein, wenn nicht das Markenzeichen des STOWASSER ist das Belegen von Bedeutungen und Vorkommen lateinischer Wörter durch Originalstellen. In vergleichbaren Wörterbüchern ist das, wenn überhaupt, nur äußerst rudimentär umgesetzt, im STOWASSER in der formalen Darbietung bisher uneinheitlich: Manchmal wurde das Stichwort wiederholt, manchmal abgekürzt, manchmal weggelassen; übersetzt wurde manchmal gar nicht, manchmal nur das Stichwort, manchmal der ergänzte lateinische Text, manchmal alles. Der Lesefluss ist nun einheitlich und ungestört: Sämtliche lateinische Zitate samt Wiederholung des (flektierten) Stichworts werden ausgeschrieben und in vollem Umfang übersetzt. Dabei wird auch nicht, wie in anderen Wörterbüchern, mit Tilde (~) als Ersatz des Stichworts hantiert oder dieses abgekürzt, und es werden keine irreführenden Platzhalter wie aliquis oder alicui rei eingeführt. Lesefreundlichkeit wird also großgeschrieben, auch durch das gefällige Layout sowie den gezielten Einsatz von Schriftarten und Farben.

Ein weiteres Markenzeichen des STOWASSER sind die Siglen, mit denen die Herkunft der Originalstellen dokumentiert wird und der Benutzer im günstigen Fall sogar „seine“ zu übersetzende Stelle durch die Angabe des Autors/der Epoche verifizieren kann. Auch hier konnten gegenüber den letzten Auflagen wesentliche Fortschritte erzielt werden: Cicero und Cäsar haben jetzt wieder ihre eigenen Siglen (ersterer ist mit rd. 8.600 Stellen übrigens der meistzitierte), die Sigle Co für das irreführende „Comici“ wurde in Pla(utus) und Te(renz) aufgelöst, und die abwertende Sammelsigle „Al“ für „Alii“ – also „den Rest“ aus einer längst überwundenen Sicht der reinen Klassikerlektüre – wurde ebenfalls durch die konkrete Angabe der einzelnen Autoren aus dieser für die schulische Lektüre zunehmend an Bedeutung gewinnenden Gruppe von Autoren/Texten abgelöst. Das breite Spektrum der erfassten Texte dokumentieren mehr als 1.300 Zitate aus mittellateinischen Texten und mehr als 1.500 aus christlichen: Hier unterstreicht das Berücksichtigen des Abdankungsschreibens von Benedikt XVI. aus dem Jahr 2013, wie aktuell der erfasste Lektürekanon im neuen STOWASSER ist.

c. Von Possenreißern und Bustieren, von Schamgegenden, Saugern und Stuhlgängen

Aus den Top 10 der deutschen Jugendsprache 2015: „merkeln, rumoxidieren, Smombie, Discopumper, Swaggetarier,

...“. Ohne einer plumpen und aufgesetzten Modernisierung der deutschen Sprache das Wort zu reden, und auch wenn noch der Herausgeber des Neudrucks eines alt-ehrwürdigen Wörterbuchs aus dem Jahre 2013 die Patina von solchen Übersetzungen als bewundernswert erachtet: Die philologische Sondersprache, die gerade in Wörterbüchern gerne tradiert wird, musste aus dem Blickwinkel des jugendlichen Benutzers dringend hinterfragt werden: Er wird wohl den „Possenreißer“ (**scurra**) für das Produkt eines „Witzboldes“ halten, sich wundern, dass er dem „Bustier“ (**strophium**) im Gegensatz zur „Wartefrau“ (**toraria**) noch nie in öffentlichen Verkehrsmitteln begegnet ist und vergebens die „Schamgegend“ (**pubes**) im Geografie-Atlas suchen. Wenn das Wörterbuch ihm dann auch noch ein „Reinigungsmittel“ (für **purgamen** im kultischen Kontext) und den „Sauger“ (**fel-lator** im erotischen) verkaufen will, wird er diese Sprache(n) mit Recht für „bestuhlgängelt“ halten (**concacare**) – oder das Wort schlicht nicht verstehen.¹¹

Freilich sollte auch im neuen STOWASSER im Sinne der anzustrebenden Ausdrucksvielfalt in der Zielsprache nicht jedes dem jugendlichen Benutzer vielleicht unbekanntes Wort der Modernisierung geopfert werden. So werden im Zweifel Übersetzungsvarianten angeboten: der „Kritiker“ neben dem „Tadler“ (**castigator**), der „Schlemmer“ neben dem „Prasser“ (**helluo**), und „mutig“ neben „kühn“ (**audens**) – die Reihe ließe sich, wie obige, lange fortsetzen.

d. Vom Blöken und Pökeln und vom „Weltwissen“ der Schüler

Dass dieser benutzerfreundliche, auf das aktuelle Sprach- und Weltwissen der Jugendlichen Rücksicht nehmende Ansatz richtig und notwendig ist, wurde leider in der konkreten Schulpraxis nachdrücklich bestätigt. Der Übersetzungstext im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung 2015 in Österreich im vierjährigen Latein enthielt das Wort „balatus“, das, um die Suche im Wörterbuch abzukürzen, in den Anmerkungen mit „Blöken“ angegeben war. Mit diesem deutschen Begriff konnte, so die Rückmeldungen aus den Schulen, ein Gutteil der Kandidaten nichts (mehr) anfangen. Der Wörterbuchmacher kann, ja muss daraus mehrere Konsequenzen ziehen: eine Variante angeben („Meckern“), eine Erklärung („der Schafe und Ziegen“) dazustellen, ein konkretes Beispiel bringen (unter **balare balat ovis** das Schaf blökt). Der neue STOWASSER bespielt alle diese

¹¹ Florian (wie Anm. 8) S. 122.

Ebenen, mit denen das fehlende oder mangelnde Weltwissen der Schüler, sprachlich wie (kultur-)geschichtlich, erweitert werden kann: Durch Varianten, durch Angabe des Artikels bei seltenen oder mehrfachen Bedeutungen („der/die Heide, der/das Tau, der Bast“), durch mehr als 7.000 Sacherklärungen wie „Pökeln *das Einlegen von Speisen in Salz zwecks Konservierung*“ bei **admixtio**. Diese Erklärungen werden erweitert durch die Angabe von 20 Sachgebieten, aus denen Bedeutungen bzw. Zitate stammen können, von Anatomie über Finanzen und Militär bis zur Zoologie. Überraschen mögen darunter vielleicht die Sachgebiete Gastronomie und Erotik.

e. „Fegato alla Veneziana“, Getränkeverkäufer – und das f*-Wort**

Dazu ein Blick in die Lehrpläne: Diese sind größtenteils längst von der reinen Autorenlektüre auf thematische Module umgeschwenkt, um damit die Bandbreite und die Wirkung der lateinischen Sprache und der römischen Kultur bis in die Gegenwart zu dokumentieren. Dabei darf natürlich ein Blick in die römische Küche, die ja vermehrt auch in die gehobene Gastronomie Österreichs Einzug hält¹² nicht fehlen. Apicius ist dadurch zu einem der Trendautoren geworden und mit fast 100 Menü-Vorschlägen auch im neuen STOWASSER ausgewiesen. Das Stichwort **ficatum** als Muster-Beispiel für das erweiterte Angebot des neuen STOWASSER: Es kommt im Vergleich der Schulwörterbücher als Eintrag nur dort vor (im STOWASSER 1994 immerhin als Beispiel in der einleitenden Sprachgeschichte S. XXI); der Benutzer kommt durch das Sachgebiet GASTRONOMIE sofort auf die richtige Fährte („Leber“ könnte auch anatomisch oder medizinisch gemeint sein), erfährt durch die Siglen bei welchen Autoren das Wort vorkommt; und er bekommt mit der Erklärung *von mit Feigen gemästeten Schweinen* erstens einen Sachhinweis, zweitens einen etymologischen auf **ficus** „Feige“ – und merkt vielleicht auf einer italienischen Speisekarte, dass im „Fegato (alla Veneziana)“ sowohl das Wort als auch die Speise (jetzt allerdings mit Kalbfleisch) seit zwei Jahrtausenden Bestand hat.

Die Erweiterung des Textkanons findet ihren Niederschlag auch im erweiterten Angebot der Schulbücher. Die aktuell auf dem Markt befindlichen Textsammlungen liegen dem neuen STOWASSER zugrunde, manche – in anderen bzw. alten Formaten

bestehende – Lücke musste geschlossen werden, so der **biberarius** (Getränkeverkäufer) aus dem gerne gelesenen Brief 56 Senecas oder die **boletatio** (das Pilzessen). Durch die systematische Durchforschung des Wortbestandes in modernen Suchmaschinen mit mehreren Millionen Stichwörtern und Formen, aber auch durch Abgleichen der Zitate mit den modernen Editionen konnte allerdings auch so manches andernorts noch angeführtes, aber textkritisch längst obsoletes „Geisterwort“ wie **sevehi** oder **planguncula** beseitigt werden.

Geisterwörter der deutschen Sprache halten sich in lateinischen Wörterbüchern besonders im erotischen Bereich. Ein „Masturbator“ oder „Onanist“ findet sich weder im Duden noch im Österreichischen Wörterbuch. Der neue STOWASSER mit seinen enttabuisierten Übersetzungen wird hier erstmals der Stilhöhe eines Catull, Ovid oder Martial gerecht, während bisher mit zum Teil skurril-schamhaften Umschreibungen um den heißen Brei herumgeredet wurde. Das Stichwort **futuere** (und ein halbes Dutzend gleichbedeutende lateinische Begriffe) auch im Deutschen mit dem „f-Wort“ wiederzugeben, entfacht sicher keinen Sturm der Entrüstung, entlockt es doch dem jugendlichen Medienkonsumenten von heute höchstens ein mildes Lächeln.

3. Why – what – how – who – aber vor allem - for whom: Achten wir auf den MarKuS!

Massive Systemumstellungen, so sie nicht im Schulbereich geschehen, der leider anderen Gesetzen gehorchen muss, richten ihr Konzept nach den Leitfragen „why – what – how“ aus. Die Fragen nach dem Warum, dem Was und dem Wie sollten durch die bisherigen Ausführungen beantwortet sein. Bleiben die Fragen: Wer kann das machen, und für wen? Das Team für den neuen STOWASSER, welches dieses höchst ambitionierte Konzept in vierjähriger Arbeit umsetzte, bestand einerseits aus rund einem Dutzend Schulpraktikern, die zum großen Teil auch Lehrbuchautoren sind, universitäre Lehraufträge für Fachdidaktik innehaben und auf langjährige Erfahrung in der (auch wissenschaftlichen¹³) Lexikografie zurückblicken. Ergänzt wurde das Team der Lexikografen durch die Verlagsredaktion Cornelsen/Oldenbourg in Berlin/München, die, angeführt von Peter Völk, für die technische Umsetzung ver-

antwortlich zeichnete. Die wichtigste Komponente während der gesamten Arbeit am neuen Wörterbuch war aber das Zielpublikum. Als Gradmesser am einen Ende der Skala diente dabei der mittlerweile auch von der Fachdidaktik berücksichtigte „Minimal kompetente Schüler“, kurz „MKS“, der im Arbeitsjargon zum „Markus“ personifiziert wurde. Oft wird ja, von Schülern wie von Lehrern, davon ausgegangen, dass schon mit der bloßen Verfügbarkeit des Wörterbuches auch die Arbeit mit diesem funktioniert. Die Praxis zeigt jedoch, dass ohne eine ausführliche und niederschwellige Einführung in das Wörterbuch dieses nicht nur nicht zum Hilfsmittel, sondern sogar zur Falle werden kann.¹⁴ Daher bietet der neue STOWASSER eine umfangreiche, in einzelne Arbeitsschritte aufgeteilte und mit konkreten Beispielen angereicherte Benutzungsanleitung. Die Ausrede „das steht so im Wörterbuch“ sollte dann nicht mehr gelten, auch wenn sie lange Tradition hat:

Wenn Sie heute dem Gange des Unterrichts in irgend einer Klasse folgen, werden Sie hundertmal Gelegenheit finden zu bemerken, wie die große Menge der Schüler alle möglichen Übersetzungsversuche durch den Hinweis auf die von ihnen benützten Wörterbücher entschuldigt. Der Lehrer ist natürlich meist außerstande, derlei Vorgaben zu kontrollieren; er muss auf Treu und Glauben hinnehmen, dass dieses oder jenes „im Wörterbuch steht“.¹⁵

Für den fortgeschrittenen Lateiner andererseits wurde, im Sinne einer proaktiven Wortschatzarbeit, ein ausführliches Kapitel zur Wortbildung neu aufgenommen. Den Benutzer auch abseits von Schule (und Universität) sollen die Abschnitte zu den gängigen lateinischen Abkürzungen und zu lateinischen Redewendungen im modernen Sprachgebrauch ansprechen. Als zeitlich letzter Eintrag in das fast fertige Manuskript wurde dort im November 2015 aus tragischen aktuellen Gründen der Wappenspruch der Stadt Paris aufgenommen. Dieses *fluctuat nec mergitur* kann aber auch als Motto für den Unterricht im Fach Latein interpretiert werden, das allen widrigen Strömungen zum Trotz noch immer seine wichtige Stellung im gymnasialen Fächerkanon als nach dem verpflichtenden Englisch in Österreich mit Abstand zweithäufigste Sprache, noch vor allen modernen Fremdsprachen, behauptet.¹⁶ Die Macher des neuen STOWASSER

¹² Exemplarisch sei verwiesen auf Norbert Payr und seinen „Lustigen Bauern“ im – römischen! – Zeiselmauer/Cannabiaca (NÖ).

¹³ Rainer Kurz und der Herausgeber Fritz Lošek waren über mehrere Jahre wissenschaftliche Mitarbeiter am Mittelaltelateinischen Wörterbuch an der Bayerischen Akademie der Wissenschaften in München.

¹⁴ Siehe Florian (wie Anm. 6) S. 119ff.

¹⁵ Stowasser (wie Anm. 4) S. 195.

¹⁶ Vgl. die Zahlen bei Lošek (wie Anm. 3) S.52f.; Michael Sörös, Latein nach wie vor an der Spitze, in: *Circulare* 1/2015, S. 1.

sind überzeugt, dass dieses erste wirklich neue Wörterbuch seit mehr als einem Jahrhundert einen essentiellen Beitrag zur Festigung dieser Position leistet – und dass es mit seinem benutzerorientierten Inhalt und seinem attraktiven Erscheinungsbild auch dem namensgebenden Ahnherrn gefallen würde:

Alle Lehrbücher und Klassikertexte werden mit strengster Gründlichkeit

überwacht, an sie wird die unerbittliche Forderung gestellt, dass sie zu allen, selbst den nichtssagendsten Äußerlichkeiten uniformiert sein sollen.

Dem Wörterbuche gegenüber gelten aber alle solchen Bedenken nicht, dies kann im unhygienischsten Druck der Welt, in der vorsündflutlichsten [sic] Orthographie, auf dem grausamsten Löschpapier gedruckt sein, ja es kann gegen die Wissenschaft und gegen den gesunden

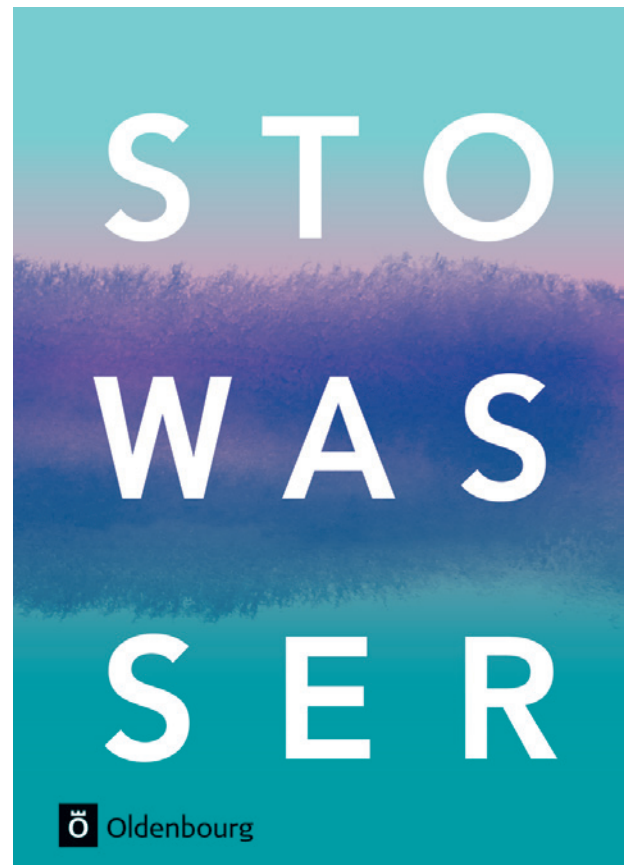
Menschenverstand ruhig verstoßen: man fragt nicht darnach, denn – es ist ein Hilfsbuch.

Ein Hilfsbuch? Nein und tausendmal nein! Ein Lehrbuch ist es, und zwar ein Lehrbuch, das weit mehr Wissensstoff bietet, als die Grammatik und alle Autoren zusammengenommen, schon darum, weil es nicht auf das Fach beschränkt bleibt, sondern nach allen Seiten seine Fühler aussendet.¹⁷ ■

17 Stowasser (wie Anm. 4) S. 188.



Universitätsdozent Mag. Dr. **Fritz Lošek** studierte Klassische Philologie und Geschichte an der Universität Wien sowie Mittellatein an der LMU in München. Von 1979 bis 1983 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Mittellateinischen Wörterbuch an der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Danach über 20 Jahre als Lehrer am Piaristengymnasium Krems/Donau (Österreich), dort zwei Jahre Direktor. Seit 2004 Landesschulinspektor für Allgemeinbildende höhere Schulen in Niederösterreich. Lehrauftrag an der Universität Wien und der Universität Salzburg. Leiter und Mitglied verschiedener ministerieller Arbeitsgruppen in den klassischen Sprachen. Herausgeber der Neubearbeitung des „Stowasser“ (1994) sowie des „Stowasser primus“ (2010).



STOWASSER. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, begründet von J.M. Stowasser, M. Petschenig, F. Skutsch. Völlige Neubearbeitung 2016, herausgegeben von Fritz Lošek unter Mitwirkung von Barbara Dowlasz, Walter Freinbichler, Renate Glas, Michael Huber, Rainer Kurz, Hermann Niedermayr, Renate Oswald, Martin Seitz, Wilhelmine Widhalm-Kupferschmidt +, Redaktion Peter Völk (Berlin/München 2016).

Aktuelle Forschungstendenzen in der lateinischen Fachdidaktik

Peter Kuhlmann

Definition: Was ist „Fachdidaktik Latein“

Der folgende Beitrag fußt auf einem Vortrag anlässlich der zweiten Tagung der altsprachlichen Fachdidaktiker am 26. Februar 2016 in Salzburg. Er gibt im ersten Teil einen knappen Überblick über die aktuellen Forschungstendenzen in der lateinischen Fachdidaktik und wird dazu im zweiten Teil den Aspekt des Textverstehens als besonderes Beispiel für empirische Forschung etwas näher ausführen.

Doch zunächst soll es um die Frage gehen, was Fachdidaktik überhaupt ist. Traditionell wurde die Fachdidaktik gern abschätzig als „ancilla der Fachwissenschaft“ verstanden, d.h. als bloße Anleitung dazu, wie man die von der Fachwissenschaft vorgegebenen „echten“ Forschungsergebnisse an Schüler, Studierende oder ein breiteres Laienpublikum vermitteln kann. Die englische Bezeichnung didactic(s) zeugt hiervon: Sie bedeutet in einem eher negativen Sinne u.a. „schulmeisterlich, belehrend“.

Der Marburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki hat hingegen mit seiner „bildungstheoretischen Didaktik“ ein bis heute gültiges Modell geprägt, das die Aufgaben der Didaktik wie folgt definiert: Didaktik befasst sich mit der Erforschung dessen, was wem warum auf welchem Wege vermittelt wird.¹ Diese Definition ist zum einen offen für eher normative Ansätze, die z.B. curriculare Vorgaben und Bildungsstandards festsetzen und begründen, aber zum anderen durchaus auch für empirische Forschungen, die den Lernprozess als solchen oder die Einstellungen der am Vermittlungsprozess Beteiligten wissenschaftlich untersucht. Die ältere Fachdidaktik war eher normativ geprägt und kümmerte sich v.a. darum, was Schüler warum lernen sollten und lieferte die dazugehörigen „Unterrichtsrezepte“, so dass empirische Bildungsforscher gern abschätzig von „Rezeptdidaktik“ sprachen. Allerdings gab es durchaus bereits in früherer Zeit empirische Ansätze, wie Beiträge und Forschungen etwa von Kurt Schmidt und Roger Eikeboom zum Textverstehen bzw. Übersetzen oder auch Friedrich Maiers sprachstatistische Untersuchungen und

Erhebungen zu Einstellungen von Eltern gegenüber dem Lateinunterricht zeigen. Die eigentliche sog. „empirische Wende“ ist in den Fachdidaktiken freilich erst nach der Jahrtausendwende vollzogen worden und beeinflusst nun zunehmend die altsprachliche (v.a. lateinische) Fachdidaktik. Das bedeutet in der Praxis, dass nunmehr das in den Fachwissenschaften übliche Methodenrepertoire auf die Fachdidaktik angewendet wird: Forschende untersuchen Material, werten dies aus und kommen so zu neuen Forschungsergebnissen.² Gleichwohl muss die Fachdidaktik natürlich auch in Zukunft an die Unterrichtspraxis angebunden bleiben und aufgrund empirischer Forschungsergebnisse Impulse für eine Optimierung von Lehr- und Lernprozessen liefern. Insofern bleiben sicher weiterhin „Unterrichtsrezepte“ Teil der Fachdidaktik, nur sollten sie eben möglichst empirisch fundiert sein und sich entsprechend an dem orientieren, was Lernende im altsprachlichen Unterricht realistischerweise leisten können.

Nimmt man das eben skizzierte wissenschaftliche Methodenrepertoire als Grundlage, bieten sich für empirische Forschungen im Bereich der altsprachlichen Fachdidaktik folgende Themen an, die tatsächlich seit einigen Jahren oder z.T. schon seit langem in unterschiedlichen Kontexten beforscht werden: Ein beliebtes Thema auch der traditionellen Altertumswissenschaft ist die Geschichte des Humanismus und des altsprachlichen Unterrichts, die etwa vonseiten der Alten Geschichte oder auch der Klassischen Philologie (z.B. Manfred Fuhrmann, Manfred Landfester u.a.) vielfach behandelt wurden; besonders die Berliner Habilitationsschrift von Stefan Kipf zur Geschichte des Altsprachlichen Unterrichts in der BRD zwischen 1945 und 2000 ist in diesem Zusammenhang zu nennen.³ In diesem sog. „materialempirischen“ Bereich gibt es im Rahmen von studentischen Abschluss- und wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten Untersuchungen zur historischen Entwicklung von Curricula, Lehrbüchern oder Lektüreausgaben, die deren didaktische Konzepte und Präsentationsfor-

² Zu den Forschungsaufgaben vgl. auch den Beitrag von Kipf in: Kipf/Kuhlmann 2015: 48-55.

³ Kipf 2006.



Univ.-Prof. Dr. Peter Kuhlmann, Universität Göttingen

men in den Blick nehmen. Im weiteren Sinne der Fachdidaktik zuzuordnen sind ferner Untersuchungen zur Rezeption der Antike in anderen modernen Medien, die naturgemäß das Bild der Antike bei Schülern und Laien oft stärker prägen als der Griechisch- oder Lateinunterricht selbst. Zudem sind solche Rezeptionsthemen vielfach Teil des Unterrichts und gehören als Teil der Kulturkompetenz mittlerweile zu den Vorgaben der Bildungsstandards. Insgesamt liefern solche materialempirischen Untersuchungen einen wertvollen Beitrag zur Selbstpositionierung des altsprachlichen Unterrichts und können damit durchaus für eine zukunftsbezogene Begründung und Fundierung aktueller Konzepte nützlich sein.

Eher im bildungswissenschaftlichen Sinne empirisch sind natürlich Arbeiten, die auf Erhebungen, Befragungen, Experimenten und Unterrichtsversuchen fußen – hier lässt sich wiederum zwischen quantitativ-empirischen (mit vielen Probanden) und qualitativ-empirischen (mit wenigen Probanden) unterscheiden. Quantitativ-empirische Untersuchungen liegen derzeit im Trend der Bildungswissenschaften und haben den Vorteil, dass wirklich große Populationen von Schülern/Lernenden beforscht werden; allerdings lassen sich so meist nur wenige Items wirklich gründlich

¹ Vgl. Kuhlmann 2012: 12-14.

untersuchen. Dies ist viel besser bei den qualitativ-empirischen Untersuchungen möglich, die trotz oder gerade wegen der niedrigen Probandenzahl eine besonders gründliche Analyse des Materials – z.B. mit Leitfadeninterviews – garantieren und somit für die Unterrichtspraxis wertvoller sein können.

Stellenwert der Fachdidaktik Latein/Griechisch

Betrachtet man die Geschichte der altsprachlichen Fachdidaktik, stellt man für die Zeit seit dem Neuhumanismus einen klaren Fokus auf dem Griechischen fest – dies gilt zumindest für den deutschsprachigen Raum und England. Der Neuhumanismus feiert ebenso wie der in der ersten Hälfte des 20. Jh. von Werner Jaeger begründete Dritte Humanismus das „Griechentum“ geradezu als die Keimzelle europäischer Kultur, hinter dem alles Spätere epigonenhaft wirkte. Insofern führte nur der Griechischunterricht angeblich zu wahren „Menschentum“. In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg konnte sich der Lateinunterricht jedoch allmählich konzeptionell von der griechischen Dominanz emanzipieren, was nicht zuletzt mit der drastisch sinkenden Bedeutung des Griechischunterrichts zu tun hatte. Inzwischen kann man mit gutem Recht behaupten, dass überhaupt nur eine nennenswerte lateinische Fachdidaktik existiert, während das Griechische allenfalls in deren Fahrwasser mitschwimmt. Dies ist allerdings keine gute Entwicklung, denn Latein- und Griechischunterricht haben sich in der Praxis und konzeptionell so weit auseinanderentwickelt, dass eine eigene Griechischdidaktik notwendig wäre.

Eine insgesamt erfreuliche Entwicklung der allerjüngsten Zeit ist die strukturelle Aufwertung der Fachdidaktiken in der Lehramtsausbildung durch die neuesten Bildungsreformen an den Universitäten: Mittlerweile ist an so gut wie allen deutschsprachigen Universitäten die Fachdidaktik ein nennenswerter Pflichtteil des Studienprogramms mit entsprechenden ECTS-Punkten (bzw. credit points) geworden. Diese Aufwertung entspricht zudem den Wünschen und Bedürfnissen der Studierenden, die mittlerweile mit Vorliebe ihre Abschlussarbeiten im fachdidaktischen Bereich verfassen und die entsprechenden Module mindestens genauso wertschätzen wie die entsprechenden fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen. Diese neue Entwicklung wird in der Zukunft ohne Frage zu einer deutlichen Professionalisierung der Lehramtsausbildung in den Alten Sprachen beitragen.

Weniger günstig ist allerdings nach wie vor die Stellensituation an den Universitäten: Zwar bilden die meisten geisteswissenschaftlichen Fächer deutlich mehr Lehramtsstudierende aus als im rein fachwissenschaftlichen Profil, allerdings gibt es anders als in den meisten übrigen Lehramtsfächern kaum Plan- und Nachwuchsstellen für die Fachdidaktik Latein/Griechisch an den Universitäten.⁴ Meist wird die fachdidaktische Ausbildung durch Lehraufträge und Lehrerabordnungen sicher gestellt, allerdings fehlen Stellen für Doktoranden und Habilitanden oder gar fachdidaktische Professuren, die auch länger laufende Forschungsprojekte betreuen können. In Deutschland z.B. gibt es nur an der Humboldtuniversität Berlin eine volle Professur für die Fachdidaktik der Alten Sprachen; in Göttingen und München sind die entsprechenden Professuren nur teilweise für die Fachdidaktik profiliert. Immerhin laufen gerade an den Universitäten Wuppertal und Kiel Berufungsverfahren für fachdidaktische Juniorprofessuren. Gleichwohl existieren derzeit an vielen deutschsprachigen Universitäten kleinere empirische Forschungsprojekte im Rahmen von Forschungspraktika, Seminararbeiten und Abschlussarbeiten, die z.T. auch publiziert werden und somit einen wertvollen Beitrag zur Empirie leisten.

Ein wichtiger Impulsgeber für fachdidaktische Konzepte und Projekte sind in den letzten 10 Jahren im Übrigen weniger die bildungswissenschaftlichen Fächer selbst, als vielmehr (halb-)staatliche Stellen und Organisationen geworden: Zu nennen ist an erster Stelle die von der OECD und dem Europarat initiierte Kompetenzorientierung, die mittlerweile in allen Unterrichtsfächern einen didaktischen Paradigmenwechsel herbeigeführt hat. Entstanden sind so neue Curricula und Bildungsstandards, die im Bereich der Alten Sprachen zu einer Abkehr von althumanistisch-lernzielorientierten Konzepten hin zu einer output-orientierten Didaktik geführt haben, was unter den Fachkollegen nicht unumstritten ist.⁵ Gleichwohl bietet die Kompetenzorientierung die Möglichkeit, fachliche Inhalte und Sprachkenntnisse systematischer und differenzierter zu erfassen sowie entsprechend zu beforschen. Auch die Anschlussfähigkeit an die anderen Fächer ist durch das gemeinsame Dach der Kompetenzorientierung besser gegeben als in den alten Zeiten der Lernzielorientierung.

4 Hierzu gut Kipf in: Kipf/Kuhlmann 2015: 51.

5 Dazu Kuhlmann in Kipf/Kuhlmann 2015: 16-26.

Was wird gerade beforscht?

Blickt man auf die aktuell behandelten Forschungsthemen, lässt sich eine ausgesprochene Vorliebe für den Bereich Wortschatz feststellen. Hier geht es einmal um die wichtige Frage des Quantums bzw. um die Frage, wieviele Vokabeln Schüler lernen können und welche das im Detail sind. So hat etwa an der Universität Leipzig Anna Störmer in einer Untersuchung (Masterarbeit) festgestellt, dass der in Deutschland meist als Lerngrundlage verwendete Adeo-Wortschatz von Clement Utz (Buchner-Verlag) mit seinen 1.243 Vokabeln am Ende der Lehrbuchphase von der Masse der Schüler nicht beherrscht wird.⁶ Dies hat eine aktuell z.T. kontrovers geführte Debatte darüber ausgelöst, ob der Lernwortschatz drastisch auf das tatsächlich Leistbare reduziert werden müsste. In der Vergangenheit wurde der Lernwortschatz einseitig normativ von derjenigen Vokabelmenge her festgesetzt, die für eine einigermaßen flüssige Lektüre der Originaltexte in der Sekundarstufe II benötigt wird. Es gab hingegen keinerlei wissenschaftlich fundierte Untersuchungen darüber, wie viele Vokabeln Schüler in der vorgegebenen Unterrichtszeit tatsächlich lernen können.

In Österreich hat Fabian Bösch im Rahmen einer dann publizierten Diplomarbeit die unterschiedlichen Lern- und Behaltensstrategien, aber ebenso Lehrereinstellungen zur Wortschatzarbeit im Lateinunterricht untersucht und so auch die methodische Seite in den Blick genommen.⁷ Desweiteren laufen in Berlin Arbeiten zur Sprachvernetzung Latein-Englisch.⁸ Ein wichtiges Feld der Wortschatzarbeit stellt schließlich die methodische Kompetenz der professionellen Wörterbuchbenutzung dar, die bisher überhaupt nur ansatzweise im Rahmen anderer Untersuchungen erforscht wurde.

Das Feld der Grammatik war in der älteren Fachdidaktik das Lieblingsthema, wie entsprechende Standardwerke (z.B. von Friedrich Maier oder Hans-Joachim Glücklich) zeigen. In neuerer Zeit geht es bei empirischen Untersuchungen um die Frage, ob induktive oder deduktive Verfahren zum einen lerneffizienter sind und zum anderen, welches Verfahren von den Schülern subjektiv besser evaluiert wird. Die Göttinger Doktorandin Denise Gwiasda hat in einer breit angelegten quantitativen Studie hierzu ein recht differenziertes bis

6 Dazu Korn in Kipf/Kuhlmann 2015: 27-33 und Korn 2015.

7 Bösch 2012.

8 Überblick im Sammelband von Kipf 2014a.

uneinheitliches Bild ermittelt.⁹ Demnach funktionieren bei weniger komplexen Phänomenen (Morphologie) die induktiven Verfahren etwas, bei komplexen satzwertigen Konstruktionen (Partizip) dagegen die deduktiven Verfahren signifikant besser. Im Schülerurteil schneiden – anders als in der Pädagogik vielfach behauptet – die deduktiven Verfahren nicht unbedingt schlechter ab als die auf dem „entdecken-Lernen“ fußende Induktion.

Ein zentrales Feld für die Zukunft des Lateinunterrichts wird die Sprachförderung für Lernende mit und ohne Deutsch als Herkunftssprache sein. Hierzu gibt es in Berlin ein von Stefan Kipf geleitetes Forschungsprojekt „PonsLatinus“, das die Rolle von Latein als Brückensprache untersucht. Im Rahmen von Masterarbeiten konnte eine signifikante Sprachförderung durch den Lateinunterricht festgestellt werden, wenn bestimmte übersetzungsrelevante Phänomene der deutschen Grammatik (Nebensätze, Tempusgebrauch) gezielt geübt werden.¹⁰ Für die Sprachförderung von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache hat eine Arbeitsgruppe um den Kieler Didaktiker Ulf Jesper eine Reihe von erprobten Unterrichtsmaterialien entwickelt.¹¹

Ein weiteres wichtiges Aufgabenfeld für die Zukunft dürfte auch der nicht-gymnasiale Lateinunterricht werden: Bislang verstand sich Latein als typisch gymnasiales Fach, während die neuen Sprachen in der Regel auch an nicht-gymnasialen Schulformen wie der Gesamtschule ihren Platz haben. Dies ändert sich gerade, wie etwa die neuen Fachanforderungen Latein für das deutsche Bundesland Schleswig-Holstein zeigen, die Latein als Fach für die Gesamtschule vorsehen und dabei erstmalig deutliche Fachdifferenzierungen nach den unterschiedlichen Schulabschlüssen vornehmen. In einer empirischen Masterarbeit zum Lateinunterricht an einer niedersächsischen Realschule (Osnabrück) hat eine Göttinger Studentin (Judith Jansen) festgestellt, dass der typisch gymnasiale Zugang zur Grammatik mit seinem Fokus auf sprachanalytischer Vermittlung und Einübung bei nicht-gymnasialen Lateinschülern nur schlecht funktioniert. Hier besteht also noch ein deutliches Forschungsdesiderat zu den Konzepten von Grammatikunterricht.

Der vielleicht wichtigste und ohne Frage komplexeste Bereich für die Lateindidaktik

ist das Textverstehen: Hier spielen vielfältige Kompetenzen im Bereich des rein sprachlichen Verstehens sowie der außertextuellen Pragmatik eine wichtige Rolle. Erst deren Interaktion ermöglicht das erfolgreiche Übersetzen eines lateinischen Textes in eine Zielsprache. In ihrer Masterarbeit hatte Judith Jansen entsprechend bereits festgestellt, dass speziell das Rekodieren als Fachleistung von den Realschülern als besonders schwer wahrgenommen wurde und für die gymnasial konzipierten Lehrbuchtexte kaum zu leisten war.

Im Einzelnen untersuchen Studierende gern in kleineren empirischen Arbeiten die Leistungsfähigkeit der gängigen, bereits in der älteren Fachdidaktik konzipierten (aber niemals wissenschaftlich-empirisch überprüften) „Übersetzungsmethoden“. Die Ergebnisse sind hierbei heterogen und widersprechen einander z.T. sogar. Dies hängt mit den ganz unterschiedlichen Lernkontexten zusammen, in denen die Untersuchungen entstehen. Eine wichtige theoretische Voraussetzung für die Überprüfung der Wirksamkeit von Übersetzungsmethoden ist überhaupt erst einmal die Frage, wie Textverstehen als mentaler Prozess funktioniert. Hierzu gibt es durchaus interessante Ergebnisse aus der empirischen Leseforschung, die zeigen, welche Faktoren im Detail zu einem gelungenen Textverstehen – noch vor der Rekodierung in eine andere Sprache – führen.

Interessante Forschungsergebnisse zum Textverstehen

Im folgenden sollen nun einzelne Forschungsergebnisse zum Textverstehen und Übersetzen im Einzelnen beschrieben werden, wie sie besonders auf einer in Göttingen entstandenen und mittlerweile publizierten Dissertation zum Thema von Lena Florian fußen.¹² Zunächst einmal sind hier die besonderen Merkmale der lateinischen Sprache relevant, die wiederum das Lesen und Verstehen lateinischer Texte für Nicht-Muttersprachler erschweren können.¹³

Zentral ist an erster Stelle, in welcher Reihenfolge welche Textinformationen und Sprachmerkmale mental verarbeitet werden, wenn man einen Text von den einzelnen sprachlichen Einheiten ausgehend wahrnimmt und dekodiert (sog. bottom-up-Prozess): Zuerst nehmen Hörer/Leser bei sprachlichen Äußerungen die lexikalischen Einheiten wahr und verbinden sie unbewusst und intuitiv mit bekannten

Schemata oder Situationen; erst an zweiter Stelle nimmt man die morphologisch-grammatikalische Seite der sprachlichen Formen wahr (z.B. Endungen), um daraus dann die syntaktischen Bezüge auf der Satzebene mental zu erfassen. Schließlich kommt man vom Satz- zum Textsinn. Dabei führt ein hinreichendes Vorwissen zu einer Vorerwartung über den Text, der eine Vorstrukturierung der wahrgenommenen sprachlichen Einheiten ermöglicht – etwa wenn man einen Text mit einem bekannten Inhalt hört/liest (sog. top-down-Prozess).

Das Lateinische ist nun eine typisch synthetische Sprache mit einer z.T. recht komplexen Wort- bzw. Morphemstruktur: So ist z.B. die Verbform *dix-era-t* aus drei Morphemen zusammengesetzt, die alle für das Verstehen und die richtige Übersetzung dieses Verbs wichtig sind. Im Deutschen oder gar Englischen entsprechen dieser Ein-Wort-Form drei lexikalische Morpheme bzw. Wörter: *er/sie + hatte + gesagt bzw. he/she + had + said*, was ein typisches Merkmal analytisch gebauter Sprachen ist. Die grammatikalischen Informationen sind im Lateinischen daher deutlich kompakter codiert als in den beiden anderen Sprachen, so dass sie das Arbeitsgedächtnis eines Hörers/Lesers mehr beanspruchen als bei der Abfolge von drei klar abgetrennten Wörtern/Lexemen. Eye-tracking-Untersuchungen, die Asmus Kurig in Berlin mit Schülern durchgeführt hat, zeigen, dass viele Schüler bei der Lektüre lateinischer Texte die Morphemstruktur solcher kompakter Formen eher selektiv wahrnehmen: Sie achten besonders auf den Wortstamm am Anfang (hier *dix-*), der ihnen die lexikalisch-semantische Information über die Wortbedeutung gibt, danach vielleicht noch auf die – hier übrigens eher unscheinbare – Endung (*-t*); für das in der Wortmitte befindliche Tempusmorphem (hier *-era-*) ist oft schon keine Kapazität im Arbeitsgedächtnis mehr vorhanden. Bei der Wahrnehmung englischer Texte ist dies grundsätzlich anders: Lesende müssen sich im Wesentlichen nur auf ein Morphem pro Wort allein konzentrieren, was das Arbeitsgedächtnis weniger belastet. Ein weiteres Verstehenshindernis stellt die relativ freie Wortstellung im Lateinischen dar, die anders als im Englischen eine höhere Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung erfordert, weil eben nicht automatisch das Subjekt vor und das Objekt nach dem Prädikat steht.

Ein weiterer Aspekt der empirischen Leseforschung ist die Konstruktion eines „Films im Kopf“ von Lesern/Hörern von Texten – wissenschaftlich spricht man

9 Gwiasda in: Kuhlmann 2015a: 95-105 Gwiasda 2015.
10 Überblick bei Große (u.a.) in Kipf 2014b: 59-112.
11 Jesper 2015.

12 Florian 2015.

13 Hierzu ausführlich Kuhlmann 2015b.

von einer „mentalen Repräsentation“. Die lexikalischen Informationen und Einheiten sprachlicher Äußerungen aktivieren unbewusst bei kompetenten Sprachkönnern solche Repräsentationen, die die Textsemantik darstellen. Hierzu gehört aber in der Regel zusätzliches außertextuelles Vorwissen, um eventuelle Leerstellen/Ellipsen in der Äußerung zu füllen oder auch um Metaphern oder Ironie richtig zu verstehen. Lateinschüler besitzen dieses Vorwissen häufig nicht, um für lateinische Texte entsprechende mentale Repräsentationen zu erzeugen. Ein Beispiel aus dem Lateinunterricht ist etwa folgende Schülerübersetzung eines Seneca-Zitats: *philosophia non in verbis, sed in rebus est* als: „Die Philosophie befindet sich nicht in den Wörtern, sondern in den Sachen“. Eigentlich gemeint ist aber: „(Wahre) Philosophie ist keine Sache (bloßer) Worte, sondern manifestiert sich im Handeln“. Dieses eigentlich Gemeinte wäre hier die richtige mentale Repräsentation. Der Schüler hat den Satz zwar auf einer formal-grammatischen Ebene richtig verstanden, aber in seinem Kopf lief trotzdem nicht der richtige Film ab.

Dies führt zu dem Komplex des Übersetzens bzw. Rekodierens: Häufig hat man auch bei der Lektüre fachdidaktischer Literatur den Eindruck, Übersetzen und Verstehen werden im Lateinunterricht gleichgesetzt. Bei der Leistungsmessung wird in der Regel sogar die Rekodierung als Ausweis des richtigen Textverstehens gewertet. Mental muss man die beiden Aktivitäten und Kompetenzen jedoch trennen, wie schon das Seneca-Beispiel zeigt. Auch die auditive Rezeption fremdsprachlicher Texte zeigt dies: Auch wer einen leichten lateinischen Text hört, hat nicht die Zeit, ihn – sei es auch nur im Kopf – zu rekodieren, sondern er muss ihn (im Idealfall) direkt und spontan verstehen. Im Englischunterricht ist das ohnehin (fast) immer so: Die Schüler verstehen (idealerweise) die Texte, ohne sie zu übersetzen. Das Verstehen auch fremdsprachiger Texte/Äußerungen läuft im Übrigen einsprachig nur in der Fremdsprache ab. Das Rekodieren in eine Zielsprache hingegen läuft immer zweisprachig ab, weil der Übersetzer ja ständig zwischen den Sprachen hin- und herwechselt und sich für die eigentlich verstandenen Äußerungen oder Ausdrücke immer noch eine möglichst treffende Formulierung in der Zielsprache überlegen muss (siehe Seneca-Beispiel!).

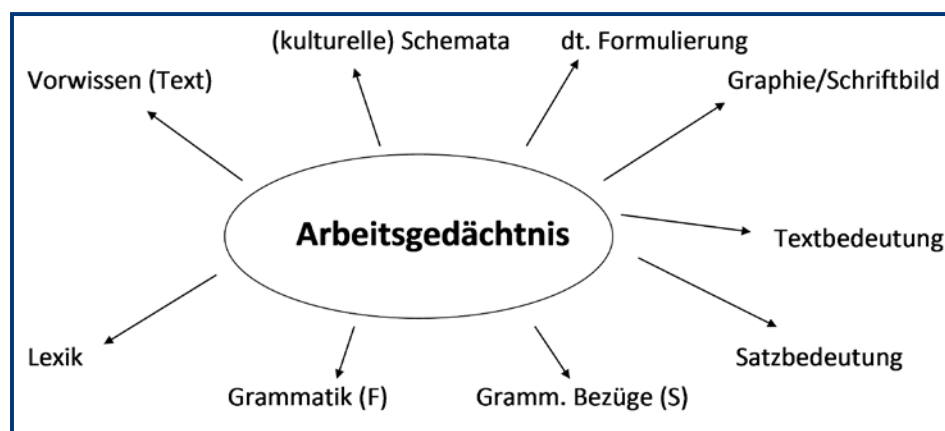
Wenn man nun alle Aktivitäten sammelt, die für ein erfolgreiches Textverstehen und eine korrekte Übersetzung erforderlich sind, kommt einiges zusammen, was

folgendes Schema illustriert:

Ein Lateinschüler nimmt zuerst die lexikalischen Einheiten eines Textes wahr, aktiviert dabei – sofern vorhanden – sein pragmatisch-inhaltliches Vorwissen mit kulturellen Schemata, muss dann die grammatikalischen Informationen aufnehmen und daraus die syntaktischen Bezüge konstruieren, um so über die Satz- zur Textbedeutung zu kommen. Für die Rekodierung ins Deutsche muss er dann noch zusätzlich in der Zielsprache operieren und treffende Formulierungen finden. Dass hier das Arbeitsgedächtnis vieler Schüler schnell überlastet ist, dürfte kaum verwundern. Häufig können Schüler dann nur einen Teil dieser vielen Operationen in etwa zeitgleich durchführen, so dass andere unter den Tisch fällt (z.B. die grammatikalische Seite) und das Textverstehen oder gar die Rekodierung nicht gelingt. Das Arbeitsgedächtnis auch hochbegabter Schüler ist eben begrenzt.

werden muss: Die Schüler arbeiteten in Vielem so am lateinischen Text, wie die empirische Leseforschung es eigentlich für die Lektüre muttersprachlicher Texte erhoben hatte, d.h. das Textverstehen orientierte sich primär und auch vom Zeitvolumen her am lexikalischen Verstehen, während die Grammatik eine untergeordnete Rolle spielte. Die chronologischen Auswertungen der Aufnahmen zeigte aber nicht nur, dass die Schüler die meiste Zeit mit der Wortbedeutungssuche verbrachten, sondern auch, dass sie mit der Wortbedeutungssuche begannen, dann Zwischenübersetzungen aufgrund der lexikalischen Informationen versuchten und nur gelegentlich und in geringem Umfang eine grammatikalische Dekodierung vollzogen. Nur zwei Schüler arbeiteten hier anders und verwendeten systematisch die Konstruktionsmethode beim Dekodieren/Übersetzen, allerdings verhalf ihnen das nicht zu einer im Vergleich mit den Mit-

Begrenzttes Arbeitsgedächtnis



Lena Florian hat nun in ihrer Dissertation untersucht, wie Schüler bei der Textarbeit und Übersetzung vorgehen, wenn sie einmal nicht direkt von einer anwesenden Lehrkraft im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch angeleitet bzw. am Gängelband durch den Text geführt werden. Dazu gab sie zwei niedersächsischen Schulklassen (10. Klasse am Gymnasium im 4. Lernjahr Latein) einen komplexen mittellateinischen Text, den sie in Tandems gemeinsam übersetzen sollten. Die Übersetzungspaare wurden dazu videographiert; die einzelnen, laut im Gespräch geäußerten Arbeitsschritte anschließend ausgewertet. Eigentlich ging es ursprünglich um die Frage, welche Übersetzungsmethode die Schüler für sich allein beim Übersetzen anwenden oder ob sie überhaupt auf eine besondere Methode rekurren.

Die Ergebnisse zeigten aber schnell, dass hier eigentlich ganz anders gedacht

schülern korrekteren Übersetzung – ihnen fehlten die sprachlichen Voraussetzungen zur Arbeit mit dieser Methode.

Weiter zeigte die Untersuchung ziemlich eindrücklich, wie stark Textverstehen (mentale Repräsentation) und Rekodierung (formulierte Übersetzung) bei den Schülern auseinanderklaffen: Sowohl die Aufnahmen wie auch inhaltliche Fragen zeigten, dass so gut wie alle Schüler den Text eigentlich richtig verstanden hatten, aber dennoch vielfach sehr defizitäre schriftliche Übersetzungen vorlegten. Dies kann ein Beispiel zu einem Syntagma gut illustrieren: So kommt im Text der Ausdruck *cum per duos dies latuisset* („als er sich zwei Tage lang versteckt hatte“) vor. Die Aufnahmen zeigen, dass die Schüler überlegten: „zwei Tage lang“ – „schon zwei Tage“ – „zwei Tage war er ohne Essen“ – „während zwei Tagen oder so“; anschließend schlugen sie die Präposition *per* im

Wörterbuch nach und übersetzten fast übereinstimmend „durch zwei Tage“. Auf Nachfragen gaben sie an, die Bedeutung „lang“ stehe ja nicht im Wörterbuch und könne von daher nicht korrekt sein.

Die Untersuchung von Florian zeigt, in welche Richtung weitere Forschungen noch gehen können und wie sehr auch (Fehl-)Vorstellungen von Schülern – z.B. in Sachen Wörterbuch – überhaupt erst einmal erhoben werden müssten. Was die Untersuchung leider nicht zeigt und nicht zeigen konnte: Mit welcher Methode schaffen denn Schüler eine richtige Übersetzung? Allerdings analysiert sie doch die Probleme, die bei der Textarbeit auftreten und die zukünftige methodische Konzepte berücksichtigen müssten. Dazu gehört sicher auch ein im Unterricht explizit vermitteltes Bewusstsein dafür, was Textverstehen und Rekodieren eigentlich bedeuten.

Desiderata

Zum Abschluss dieses kleinen Überblicks über aktuelle fachdidaktische Forschungen sollen einige Desiderate benannt werden:

- Wie die Ausführungen zum Textverstehen zeigen, müsste in der Zukunft weiter über die Testformate nachgedacht und geforscht werden, mit denen das Textverstehen gemessen wird. Im Augenblick liegt speziell in Deutschland der Schwerpunkt sehr einseitig auf der Übersetzung als alleiniger Fachleistung. Hierzu sind durch die Maturareform in Österreich bereits umfangreiche empirische Studien unter der Ägide des Innsbrucker Seminars für Klassische Philologie (bes. Florian Schafnerath) durchgeführt worden, auf deren Grundlage man gut weiter arbeiten kann. Wichtig wäre es angesichts der Untersu-

chung von Florian, einmal Testformate zur Kontrolle des inhaltlichen Verstehens, zum anderen aber auch zur prozessualen und methodischen Seite der Dekodierung weiterzuentwickeln: Ähnlich wie im Mathematikunterricht kann schließlich auch der Weg zur richtigen Übersetzung verpunktet werden, nicht unbedingt nur das Endprodukt in Form der Rekodierung.

- Ein weiterer Punkt betrifft die weitere Beforschung von Transfereffekten zur Sprachbildung und Sprachförderung durch den Lateinunterricht: Die bisherige Forschung hat v.a. gezeigt, dass sie sich nicht von selbst einstellen, sondern durch spezielle Unterrichtskonzepte und -verfahren den Lernenden explizit gemacht werden müssen.

- Wenn Lateinunterricht auch auf andere nicht-gymnasiale Schulformen expandieren will, müssen Konzepte zur Fachleistungsdifferenzierung entwickelt und erprobt werden. Zugleich müssen die Lernvoraussetzungen nicht-gymnasialer (Latein-)Schüler wissenschaftlich erhoben werden, um die richtigen Voraussetzungen für einen motivierenden und gelingenden Lateinunterricht zu schaffen.

- Bislang ist weiters wenig über die Einstellungen der am Lateinunterricht i.w.S. beteiligten Personengruppen bekannt: Welche Erwartungen tragen Schüler und Eltern, aber auch die Fachstudierenden und Lehrkräfte selbst an den Lateinunterricht heran, wie sehen sie den Lateinunterricht, welche Ziele verfolgen sie?

- Schließlich scheint mir eine gute Verzahnung zwischen der Lehramtsausbildung an der Universität und der Schulpraxis eine wichtige und lohnende Aufgabe für die Zukunft. Wie oben angedeutet, bieten die neuen modularisierten Studiengänge die Möglichkeit zu vielen kleineren

empirischen Studien im altsprachlichen Unterricht, die eine breitere Diskussion im Rahmen von Fortbildungen oder Tagungen unter den erfahrenen Fachkollegen in Schulen verdienen. Entsprechend könnte man z.B. die Ergebnisse von Bachelor- oder Masterarbeiten aus der Fachdidaktik in Publikationen bündeln, in den Fachorganen vorstellen oder auf Tagungen präsentieren und diskutieren – sei es auch durch die betreuenden Dozenten an den Universitäten. Dies würde die Synergie von universitärer Fachdidaktik und Schulpraxis fördern. ■

Literatur

- BÖSCH, FABIAN: Methodische Überlegungen zur Wortschatzarbeit im Lateinunterricht, Saarbrücken 2012.
 FLORIAN, LENA: Heimliche Strategien. Wie übersetzen Schülerinnen und Schüler, Göttingen 2015.
 GWIASDA, DENISE: Hält sie, was sie verspricht? – Induktive Grammatikeinführung in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts aus empirischer Sicht, Göttingen 2015 (online verfügbar: opac SUB Göttingen).
 JESPER, ULF (u.a.): Lateinunterricht hilft (Didaxis), Bamberg 2015.
 KIPF, STEFAN: Altsprachliche Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Bamberg 2006.
 KIPF, STEFAN (Hg.): Integration durch Sprache, Bamberg 2014a.
 KIPF, STEFAN (Hg.): English meets Latin, Bamberg 2014b.
 KIPF, STEFAN / KUHLMANN, PETER (Hgg.): Perspektiven für den Lateinunterricht, Bamberg 2014.
 KUHLMANN, PETER: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen 2012 (3. Aufl.).
 KUHLMANN, PETER (Hg.): Lateinische Grammatik unterrichten, Bamberg 2015a (2. Aufl.).
 KUHLMANN, PETER: Lateinische Texte richtig übersetzen – (k)ein Problem? Die lernpsychologischen Voraussetzungen für das Verstehen von lateinischen Texten, in: MAGNUS FRISCH (Hg.): Alte Sprachen – neuer Unterricht (= Ars didactica Bd. 1), Kartoffeldruck Verlag Speyer 2015b, S. 11-35.
 KORN, MATTHIAS: Ne verba nos deficiant! Wortschatzarbeit im zeitgemäßen Lateinunterricht, München 2015.

Amicus Martin Hochleitner im Cursor-Interview

Peter Glatz

Glatz: Du hast bei der letzten Tagung im AEC Linz einen Vortrag zum Verhältnis von Gegenwartskunst und Antike gehalten – ein ziemlicher Spagat? Wie kam es dazu?

Hochleitner: Das hat viel mit meiner eigenen Biografie zu tun, ich habe das humanistische Stiftsgymnasium in Wilhering absolviert und mit dieser Grundkompetenz dann Klassische Archäologie studiert. Jobmäßig musste ich in Folge allerdings in einem anderen Kulturbereich arbeiten und habe mich dann durch sehr viele Zufälle

mit zeitgenössischer Kunst beschäftigen können. Was ich am Anfang auch wirklich als einen Spagat erlebte, ist mir dann später eine sehr wertvolle Basis für Arbeitsfelder sowohl im Museum als auch auf der Universität geworden.

Glatz: Wie hat das konkret ausgesehen?

Hochleitner: Ganz pragmatisch: auf der Kunstuniversität Linz habe ich die Vorlesungen zur Kunstgeschichte des Altertums seit Mitte der 1990iger Jahre gehalten. Die Studierenden waren dabei auch immer

in spezieller Weise interessiert, welche Formen der Antike für die zeitgenössische Kunst relevant sein können. In der Landesgalerie habe ich begonnen, mich sehr bewusst mit der Antikenrezeption auseinanderzusetzen. Hieraus sind entsprechende Ausstellungen entstanden.

Glatz: Ist das jetzt ein spezielles Interesse von Dir oder gibt es auch einen gewissen Trend, dass sich zeitgenössische Kunst mit der Antike beschäftigt?

Hochleitner: Das ist wirklich eine sehr

gute Frage, sie trifft tatsächlich das Phänomen, dass in den letzten knapp 15 Jahren sehr viel über (antike) Kunstgeschichte nachgedacht wurde. Man hat hierfür auch den Begriff „Referenzkunst“ (im Sinne von „Kunst über Kunst“) gewählt und tatsächlich war noch nie so viel von Antike in Galerien und Kunsthallen zu sehen.

Glatz: Kannst Du hierfür ein konkretes Beispiel nennen?

Hochleitner: Ja – zum Beispiel die Arbeit von Aurelia Mihai. Sie ist gebürtige Rumänin und lebt als zwischenzeitlich sehr erfolgreiche Künstlerin in Hamburg. Sie hat sich zuletzt mit der Trajans-Säule auseinandergesetzt, die ja außen den erfolgreichen Kampf der Römer unter Trajan gegen die Daker zeigt. Die Daker siedelten in der Antike im heutigen Rumänien und letztlich interessiert die Künstlerin auch die grundsätzliche Fragestellung der historischen Unterwerfung, die sie mit aktuellen Fragestellungen zur Migration verbindet. So leben heute tatsächlich sehr viele Rumäninnen und Rumänen in Rom, meist in sehr prekären Lebens- und Arbeitssituationen.

Glatz: Du beschreibst hier also eine künstlerische Arbeit, die sich auf die Antike bezieht, aber eine sehr aktuelle gesellschaftliche Fragestellung behandelt?

Hochleitner: Ja genau, ein sehr politischer Ansatz, der aber sehr charakteristisch für die zeitgenössische Kunst ist.

Glatz: Wie bist Du dann mit Ergebnissen entsprechender Lehraufträge bzw. Museumsarbeiten umgegangen?

Hochleitner: Es sind einige Ausstellungen entstanden, mehrere Publikationen,

zuletzt auch eine Tagung mit dem internationalen Kolleg Morphomata Köln. Das war wirklich großartig, denn hier haben sich führende europäische Archäologinnen und Archäologen jeweils mit ganz konkreten zeitgenössischen Arbeiten auseinandergesetzt. Diese Bezugnahme war unglaublich spannend.

Glatz: Wie siehst Du heute Deine eigene Schulzeit unter dem Gesichtspunkt Deines Latein- und Griechisch-Unterrichtes?

Hochleitner: Durch Zufall hat mein Sohn letztes Jahr selbst auch in Latein maturiert. Für mich war es total spannend zu sehen, dass sich der Unterricht sehr verändert hat. In meiner Schulzeit (Anm.: 1980iger-Jahre) spielte die Übersetzungskompetenz die größte Rolle, bei meinem Sohn habe ich viel mehr Schwerpunktsetzungen auf den Bereich Kulturgeschichte sehen können. Das ist für mich jetzt auch in meiner eigenen Tätigkeit an einem Museum natürlich extrem spannend, weil hier auch eine viel fundiertere Grundlage für ein Kulturverständnis an sich gelegt wird. Mein Sohn geht auch tatsächlich mit viel „kompetenteren“ Augen, z. B. durch Linz und sieht auch auf der Landstraße Architekturdekorationen, die er dann in ihrem mythologischen Gehalt entschlüsseln kann.

Glatz: Hast Du dafür ein konkretes Beispiel?

Hochleitner: Ja, zum Beispiel der Fries auf der Landesgalerie, der ja direkt vom Pergamon-Altar angeregt wurde. Auch viele Filme und Computerspiele sind voll von antiken Götterwelten. Hier finde ich es auch spannend, wenn Kinder und Jugend-



Hon.-Prof. Dr. Martin Hochleitner, Direktor des Salzburg Museums

liche zumindest über größere mythologische Zusammenhänge Bescheid wissen.

Glatz: Du bist jetzt seit einigen Jahren im Salzburg Museum.

Hochleitner: Ja, für mich auch eine schöne Fügung, weil ich in meiner Funktion als Direktor eben ganz viele Bereiche von Archäologie und Kunst in Projekten und in enger Zusammenarbeit mit den Museumsteams umsetzen kann. Wir haben zuletzt gemeinsam ein großes Archäologie-Projekt realisiert und zuletzt auch die neue archäologische Dauerausstellung im Keltenmuseum Hallein konzipiert. Ich bin hier immer total begeistert vom großen Interesse an diesen Themen, egal ob jung oder alt, nationale oder internationale Gäste. „Worauf wir stehen“ ist immer inspirierend.

Glatz: Du hast im Gespräch mehrfach Zufälle auf Deinem Lebensweg betont. Würdest Du den humanistischen Ausbildungsweg wieder ganz bewusst einschlagen?

Hochleitner: Auf alle Fälle, zumal ich neben den Bildungsinhalten vor allem auch die Sprachkompetenz nicht missen möchte. Einerseits, weil ich nach wie vor gute Lateinkenntnisse in meiner beruflichen Tätigkeit brauche. Erst gestern habe ich zwei Urkunden des 16. Jh. mit einem Kollegen durchgearbeitet. Andererseits weil ich auch bei meinen (absolut ausbaufähigen) Fremdsprachenkenntnissen, (*schmunzelt*), zumindest froh bin, über Latein dringend notwendige Eselsbrücken bauen zu können. Und letztlich denke ich, dass wir in der derzeitigen Diskussion über Europa auch in Latein einen extrem spannenden Schlüssel für mehr Gemeinschaftsgefühl finden könnten. Auch gegenüber Flüchtlingen, die zu uns strömen, wäre dies eine Möglichkeit, insofern hat mich auch die Zerstörung des antiken Erbes in Syrien nicht nur kunsthistorisch, sondern auch menschlich sehr getroffen. Sprachliches Erbe und dessen Pflege sollten als ein Geschenk empfunden werden. ■



Der Monumentalfries an der Landesgalerie Linz von Melchior Zur Strassen (um 1890) wurde vom Pergamon-Altar angeregt.

Verpackung, Vereinfachung, Verschmutzung

Zu den Vorbehalten der Wissenschaft gegenüber ihrer Didaktik und der Rolle der Klassischen Philologie darin

Karlheinz Töchterle

In Österreich wird derzeit die Lehrerbildung neu geregelt. Im Jahre 2013 wurden die dafür nötigen Gesetze beschlossen, gegenwärtig steht man im Prozess der Umsetzung. Eine besondere Herausforderung dabei stellt die Abstimmung und die adäquate Beteiligung der mit dieser Lehrerbildung befassten Institutionen dar. Es sind dies die Lehramtsstudien an den Universitäten auf der einen und die ausschließlich für die Lehrerbildung zuständigen Pädagogischen Hochschulen auf der anderen Seite. Eine weitere Institution pädagogischer Ausbildung, nämlich die Kindergartenpädagogik auf der Sekundarstufe, spielt da nur eine Nebenrolle, wo vor allem eine Hebung auf Hochschulniveau zur Debatte steht. Bei den beiden zuerst genannten Einrichtungen hingegen dominiert eine andere Dichotomie, nämlich die zwischen wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis, zwischen dem Anspruch eines Faches und dessen schulischer Relevanz oder überhaupt zwischen dem Prinzip eines Kanons an Schulfächern und einer mit letztlich beliebigen Stoffen zu leistenden Bildungs- und Erziehungsarbeit.

Gerade diese letzte Generalisierung macht den grundsätzlichen Gegensatz deutlich: Dem Fachwissenschaftler liegt sein Fach am Herzen, das er immer besser erkunden, und, wenn es denn sein muss (denn vielfach gilt an der Universität die Lehre als Last), möglichst unverkürzt vermitteln will, dem Pädagogen das zu bildende Objekt, das er möglichst nahe an seine Erziehungsziele führen will. Genau diesen Gegensatz tragen auch die beiden erwähnten Institutionen in ihren Gründungsakten: Die Universität existiert um der Wissenschaft willen, und Wissenschaft lässt sich kaum anders als in Fächern organisieren, je mehr, umso tiefer sie dringt. Die Pädagogischen Hochschulen sind (hauptsächlich durch mehrfaches Auswechseln des Türschilds) aus den durch das Reichsvolksschulgesetz von 1869 geschaffenen „Lehrerbildungsanstalten“ entstanden, die nie ein Fachstudium, sondern immer (nur) Pädagogisches im Sinn hatten und ursprünglich eben zur Ausbildung von Lehrern an der Volksschule konzipiert waren,

die dieses Prinzip immer noch am ehesten verkörpert. Damals war sie ja achtklassig und führte meistens in eine Berufsausbildung, während das Gymnasium daneben als reine „Gelehrtenschule“ mit Fachausbildung lief. Das Hybrid der Hauptschule und (jetzt) Neuen Mittelschule, ebenfalls mit Unterricht durch Fachlehrer, entstand erst viel später und wurde den Lehrerbildungsanstalten quasi aufgepfropft. Bis heute sichtbare Indizien dafür sind einmal, dass der Fachunterricht dort nicht von dafür zuständigen wissenschaftlichen Fachinstituten, sondern von ehemals in diesem Fach tätigen Schullehrern erteilt wird, und zweitens, dass diese Qualifikation offenbar als nicht sehr bedeutend eingeschätzt wird, sonst würde nicht an vielen Hauptschule bzw. (jetzt) Neuen Mittelschulen bis zur Hälfte der Fachstunden von dafür gar nicht ausgebildeten Lehrkräften erteilt. Die hier fühlbare Geringschätzung von Fächern und ihrer Vermittlung zugunsten eines generellen und wie auch immer zu konkretisierenden Bildungsauftrages macht den bisweilen heftigen Ton in den Debattenbeiträgen mancher Fachvertreter verständlich. Exempli gratia nenne ich den Wiener Philosophen Konrad Paul Liessmann, der immer wieder, in Büchern, aber auch in Zeitungskomentaren, gegen diese seiner Meinung nach um sich greifende Abwertung des Fachunterrichts zu Felde zieht. In der neuen Lehrerbildung zeige sich diese in einer curricularen Reduktion des Fachanteils zugunsten von Vermittlungswissen, das Didaktik und Pädagogik beizusteuern haben. Diese Behauptung ist zwar quantitativ widerlegbar, Liessmanns Grundanliegen vom Primat der Fächer in der Bildung bleibt gleichwohl bestehen. Dieses Grundanliegen hat eine bedeutende historische Dimension, deren Betrachtung Rückschlüsse auf eine aktuelle Bewertung zulässt.

Zuerst zur Historie:¹ Lehrer kennt die abendländische Geistesgeschichte spätes-

¹ Diese Ausführungen decken sich teilweise mit denen in meinem Beitrag: Wissenschaft und pädagogische Profession, in: Gabriele Böheim-Galehr/Ruth Allgäuer (Hrsg.), Perspektiven der PädagogInnenbildung in Österreich. Ivo Brunner zum 60. Geburtstag, Innsbruck-Wien-Bozen 2012, 23–26.

tens seit Homer, und man kann pauschalierend sagen, dass deren Ausbildung und Tätigkeit stets einen fachlichen Fokus hatten, dem ein pädagogischer Effekt zugeschrieben wurde. Der griechische Mythos erzählt vom Kentauron Cheiron als Erzieher, der seine Zöglinge in ihnen für uns typischen Disziplinen unterwies, Asklepios etwa in der Medizin, Aktaion in der Jagd oder Achill in der Kriegskunst, aber auch in den musischen Künsten, vor allem im Leierspiel.

Der Unterricht im alten Griechenland bestand in körperlicher Ausbildung für sportliche und militärische Zwecke, woraus sich bekanntlich unser „Gymnasium“ herleitet, denn diese Übungen wurden aus praktischen Gründen nackt ausgeführt, was auf Griechisch *gymnos* heißt. Der geistige Bereich betraf unter sich nicht streng getrennte musische und intellektuelle Felder, wobei das erste über den Tanz auch Bezüge zur körperlichen Ausbildung aufwies. Im Laufe der Zeit begannen innerhalb dieser Bereiche sprachlich-literarische Ziele zu dominieren. Hintergrund dafür war die starke Textfixierung der griechisch-römischen Kultur, in deren Zentrum große literarische Werke, insbesondere Homer bzw. Vergil und später die Bibel standen. Dem Elementarunterricht in Lesen, Schreiben und Rechnen folgte daher ein vertiefender Sprachunterricht beim *grammaticus*, dessen Name ein Synonym für „Lehrer“ wurde und den zentralen Gegenstand des Unterrichts treffend bezeichnet. Der sprachliche Fokus blieb auch in der weiterführenden und die Ausbildung zumeist abschließenden Rhetorikausbildung bestehen. Nur wenige, wie z. B. Cicero, setzten darauf noch eine philosophische Ausbildung. Die Enge dieser sprachlichen Ausrichtung wurde schon in der Antike gesehen und manchmal kritisiert. So könnte man z. B. Senecas berühmten und meist verkehrt zitierten Spruch „non vitae, sed scholae discimus“ in diesen Kontext ziehen. Deutlich und für die Argumentation hier wichtig bleibt aber, dass das pädagogische Geschäft immer in einer Fachausbildung bestand. An diesem Sachverhalt änderte auch das Mittelalter nichts. Sowohl für die Bibel-

lektüre als auch für die Predigt blieb die sprachlich-rhetorische Ausrichtung sinnvoll, die nun in den Fächern des Triviums, Grammatik, Rhetorik und Dialektik, verankert war.² Das Quadrivium, das den Fächerkanon der septem artes liberales vervollständigte, diente vornehmlich dazu, die in der Textlektüre, wo neben der Bibel und den Kirchenvätern immer auch einige heidnische Autoren Platz fanden, auftretenden Sachfragen zu klären. Fundament für das alles war die Lateinschule, die Weiterführung besorgten ab dem 12. Jahrhundert zunehmend Universitäten. Hier wie in allen Berufsausbildungen steht selbstverständlich die Ausbildung durch einen Fachkundigen, einen Magister oder Meister, im Zentrum, allgemein-pädagogische Effekte liefern bestenfalls nebenher. Der Renaissance-Humanismus fand eine seiner wichtigsten Antriebskräfte gerade in einer erneuten Besinnung auf die sprachlich-literarische Fundierung der Bildung. Durch die Rückwendung auf das antike Latein und die antiken Autoren erhoffte man sich eine grundsätzliche Erneuerung nicht nur des geistigen, sondern auch des gesellschaftlichen, politischen und religiösen Lebens. Die Reformation war sozusagen ein natürliches Ergebnis dieser Impulse, die für den Unterricht den Schwerpunkt wiederum auf Sprache und Literatur legte und auf deren erziehende und allgemein bildende Wirkung setzte. Im 17. und 18. Jahrhundert zeigten sich erste Tendenzen zu einer sich von einzelnen Fächern emanzipierenden, sozusagen „reinen“ Pädagogik. Comenius, Pietisten, Philanthropisten und andere Aufklärer nahmen erstmals das Geschäft der Pädagogik per se in den Blick, veranlasst oder begünstigt vor allem durch eine von Sinn- und Funktionsverlusten bedrohte Lateinschule. Sie alle wurden, insbesondere im deutsch-österreichischen Kulturraum, durch den Neuhumanismus und dessen erneute Fixierung auf die Alten Sprachen wieder obsolet. Besonders explizit und programmatisch ging hier Friedrich August Wolf vor, der als Begründer der modernen Klassischen Philologie gilt: Das von ihm erstmals eingerichtete „philologische Seminar“ wurde nicht nur Muster und genuiner Ort des forschenden Lehrens im Sinne der neuen humboldtschen Universität, sondern auch als die taugliche Stätte angesehen, um die Lehrer für die ebenfalls neu konzipierte Gelehrtenschule des humanistischen Gym-

² Diesen Sachverhalt bezeichnet etwa treffend, dass Manfred Fuhrmann seine europäische Bildungsgeschichte stimmig unter den Titel „Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.“ (Köln 2001) stellen konnte.

nasiums auszubilden.³ Der Pädagoge ging nun also ganz im Philologen auf, der sich in erster Linie als Wissenschaftler sah. Seine Foren, die Gymnasialprogramme mit ihren oft wegweisenden Forschungsbeiträgen, geben davon beredtes Zeugnis. Dieses Selbstverständnis ist durchaus schlüssig für den Geist des Neuhumanismus, für den die altgriechische Kultur das ideale Menschentum verkörperte, das es insbesondere über die Lektüre der dafür zentralen Texte wiederzugewinnen galt. Deshalb erhielten im neuen humanistischen Gymnasium die Fächer Griechisch und Latein im Lehrplan mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit und ruhte auf deren Bildungswirkung die Schulform insgesamt. Wieder waren damit Fächer ganz ins Zentrum gerückt, Fachausbildung besorgte auch die Aufgabe der Bildung.

Mit dem Erlahmen des neuhumanistischen Schwungs schwand zwar das Vertrauen in die sich von selbst einstellenden pädagogischen Effekte aus dem altsprachlichen Unterricht, nicht aber die Vorstellung vom Fachlehrer, dessen Ausbildung eben vor allem in einem Fachstudium zu bestehen habe. Die schon erwähnte Vorbildwirkung der philologischen Seminare strahlte auf den gesamten Universitätsbetrieb aus, besonders naheliegend bei den sich im Laufe des 19. Jahrhunderts etablierenden Neuphilologen, die auch im Fächerkanon der sich ausdifferenzierenden Sekundarstufe immer größere Anteile erhielten. Aber auch alle anderen, zunehmend wichtiger werdenden Schulfächer der Sekundarstufe übernahmen das nur ursprünglich völlig plausible, weil durch die neuhumanistische Ideologie fundierte Schema einer universitären, fachbezogenen Lehrerbildung. In den meisten naturwissenschaftlichen Fächern, die dem bürgerlichen Bildungskanon auch heute noch eher ferner stehen, ist diese fremdbestimmte Genese noch immer zu spüren: Lehramtsstudien gelten dort als eher lästiges Beiwerk, sie Belegende oft als Studenten zweiter Klasse. Zu Hilfe kommt der Naturwissenschaft dabei ihr hohes gesellschaftliches Ansehen, um das insbesondere die Alten Sprachen seit langem kämpfen müssen. Auch dieser permanente Legitimationszwang führt dazu, dass man sich in den Alten Sprachen zu

³ Immer noch lesenswert dazu: Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, Zweiter Band: Der gelehrte Unterricht im Zeichen des Neuhumanismus 1740–1892, Berlin und Leipzig 1921.



BM a. D. Univ.-Prof. Dr. Karlheinz Töchterle
credit: Photo Simonis

einer Diskussion um ihren Bildungswert bereitfinden muss, während sich die Naturwissenschaften allgemeiner Wertschätzung erfreuen. In erstaunlichem (und eben nur historisch erklärbar) Kontrast dazu zählen sie allerdings an der Schule immer noch als „Nebenfächer“, die, so eine noch nicht allzu lange zurückliegende Sicht, nur die zum Textverständnis nötigen „Realien“ zu vermitteln hätten, während die „Hauptfächer“ (mit Ausnahme der Mathematik, aber das wäre eine eigene Geschichte) das wirklich Wichtige, nämlich Sprachen und Literatur vermittelten. Da spürt man immer noch das Erbe von Neuhumanismus und Romantik.

Nach einigen eher isoliert stehenden Pionieren wie Pestalozzi oder Herbart begann sich die Erziehungswissenschaft erst ab dem frühen 20. Jahrhundert auf breiter Front zu entwickeln und zahlreiche Anstöße auch für die pädagogische Praxis zu liefern. Inzwischen hat sich das an der Universität einst vor allem als Schulpädagogik etablierte Fach als eine universelle Wissenschaft vom Menschen zu sehen gelernt. Nicht nur, aber auch aus diesem Grund entsteht für die Lehrerbildung eine neue Dichotomie, in der sich Fach- und Erziehungswissenschaft um die Führungsrolle streiten. Letztlich kehrt in diesem Gewand auch ein uralter, menschlicher Kultur vielleicht inhärenter Konflikt wieder, den man seit dem fünften Jahrhundert v. Chr. als den Streit zwischen Philosophie und Rhetorik kennt. Im tiefsten geht es dabei um die Frage, ob Wahrheit ermittelt- und wie sie kommunizierbar ist. Für Sokrates und Platon ist sie es, und ihre Mitteilung führt zugleich zum Guten und Schönen, für deren rhetorische Antipoden,

vor allem für Gorgias, ist sie immer relativ zur gegliückten Kommunikation, die allein zählt.

Umgelegt auf die eingangs erwähnten Alternativen könnte man fragen, was in der heutigen Schule, vor allem in der Sekundarstufe, Priorität haben soll: die Höherentwicklung des jungen Menschen auf der Basis und mit Hilfe pädagogischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse, wofür uns jedes Bildungsmittel recht ist, oder Kenntnisse und Fähigkeiten in einem Fächerkanon, den uns unsere kulturelle Entwicklung und moderne Anforderungen nahelegen. Im ersten Fall läge die Führungsrolle eben bei Pädagogen und Psychologen, im zweiten bei Vertretern von Fachwissenschaften. Vielen dürfte einleuchten, dass in dieser Streitfrage harte Einseitigkeit unangemessen und eine Synthese sinnvoll ist. Sie sei daher auch hier versucht.

Unser historischer Rückblick hat uns gezeigt, dass die Vertreter der Fachwissenschaften zwar die Tradition auf ihrer Seite haben, dass aber die rasante Entwicklung und die Fülle der Erkenntnisse in den hier konkurrierenden Wissenschaften sie in eine gewisse Defensive gedrängt haben. Dazu kommt, dass die Entwicklung und Ausfächerung der Fachwissenschaften selbst die schlichte Gleichsetzung von Schul- und Universitätsfach immer offensichtlicher verbietet. Unbedacht

war sie immer. Die Gleichnamigkeit mancher Fächer in beiden Institutionen täuscht Identität nur vor, gegeben ist sie nie. Während man sich hier früher aber lediglich mit einer Reduktion behelf und den Schulunterricht als Schwundstufe des Universitätsfaches betrachtete, haben wir heute aus diversen Diskussionen um die Bildungs- und Lehrplanrelevanz von Fächern gelernt, hier genauer hinzusehen. Insbesondere die Entwicklung von Fachdidaktiken hat hier einiges an Problembewusstsein geschaffen und die frühere Gleichsetzung hinterfragt – nicht zuletzt ein Grund dafür, dass diese von „gestandenen“ Fachvertretern oft misstrauisch beäugt oder sogar feindselig bekämpft wird. Man unterstellt auch ihr so wie der Pädagogik insgesamt, mit dem Verlassen der Perspektive des Faches dieses geringzuschätzen oder zu „verraten“. Fachdidaktiker halten dem entgegen, dass sich die Vermittlungsfrage nicht nur in der Schule, sondern für die gesellschaftliche Relevanz eines Faches insgesamt stellen kann und man gut daran tue, an ihr nicht achtlos vorbeizugehen. Damit allerdings provozieren sie die in einem Fach wissenschaftlich Tätigen und daher von dessen Existenzberechtigung zumeist fraglos Überzeugten nur noch zusätzlich. Verschärfend kann hier die Forderung nach einer Didaktik der Fächer auch an der Universität hinzukommen. Sie hat in der Tat eine völlig andere

Fragestellung, weil es ihr nicht um den schulischen Bildungswert eines Faches, sondern bestenfalls um gegliückte Einstiege in die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihm gehen kann. Weithin und zurecht gilt an den Universitäten nach wie vor das (von Schleiermacher und Humboldt programmatisch formulierte) Vertrauen in „Bildung durch Wissenschaft“.

Wie immer man hier die Gewichte verteilt, so dürfte zumindest eine Forderung auf breiten Konsens stoßen: In allem, was wir an Reflexion über die Bildungszwecke, Bildungsinhalte, Lernziele und Lehrmethoden in der Schule anstellen, ist wissenschaftliche Fundierung der sicherste und letztlich einzige Garant für bestmögliche Qualität. Das gilt sowohl für den erziehungswissenschaftlichen, lern- und entwicklungspsychologischen wie auch für den fachwissenschaftlichen Bereich. Nur die Wissenschaft kann uns hier über den internationalen Erkenntnisstand zuverlässig informieren und uns Schritt halten lassen mit den jeweiligen Erkenntnisfortschritten. Erfahrungswissen und Praxiserprobung können lediglich unterstützend hinzutreten. Wenn wir für unsere an der Schule lehrend, bildend und erziehend Tätigen beste Ausbildungsqualität wollen, kommen wir für jegliche pädagogische Profession an der Wissenschaft jedenfalls nicht vorbei. ■

Übersetzung der Wettbewerbsklausur der 30. Landesolympiade Latein & Griechisch in OÖ Den Text der Klausur finden Sie auf Seite 43.

Nicolò Partenio Giannettasio: Ver Herculanium, Neapoli ex officina Jacobi Raillard 1704. Aus Buch II, Kap. 9 (158 W.)

Und sogleich bekam ich/bekamen wir Lust, auf die Spitze der Pyramide hinaufzusteigen; niemals nämlich wird der Geist satt von Neugierde (niemals nämlich wird die Neugierde gestillt): Was auch immer vorher gesehen wurde, ist heftiger Ansporn anderes zu erforschen! Dieser Aufstieg war aber nicht schwierig, wenn auch ziemlich beschwerlich. In guter Stimmung kletterten wir also alle nach oben und kamen am höchsten Punkt (an

der Spitze) an: Von dort bot sich unseren Augen ein wunderschöner Ausblick: Wir sahen das Meer, den sehr langen Lauf des Nils, die beinahe unermessliche Ebene Ägyptens. Durch diesen Anblick wurde ich auf wunderbare Weise erfreut! Als wir aber hinabstiegen, führte uns der Reiseführer weiter zur Besichtigung der Sphinx. Sie ist aber ein riesiger Felsblock, der in der Gestalt, wie man die Sphinx malt (wie die Sphinx dargestellt wird), geformt ist. Ein wunderbares Werk jedenfalls und schön anzusehen. Die ganze Sphinx zu sehen ist aber nicht möglich: Der Sand ringsum ist nämlich so sehr

angewachsen, dass sie schon halb begraben ist. Nur das menschliche Haupt, der Hals und ein Teil der Schultern und des Rückens sind sichtbar.

Hier wird uns jeder ins Wort fallen dürfen: Ist der Felsblock von anderswo hergeschafft worden oder ist das Gestein an dieser Stelle entstanden? Es gefällt mir, diesem zu antworten (= Ich will diesem antworten): Das ist schwer zu beurteilen; weil aber der ganze Boden ringsum sandig ist, glaube ich eher, dass die Sphinx von anderswo herbeigeschafft wurde. Wenn das so ist, benötigte man jedenfalls große Macht, große Mittel und große Baugerüste.

Abenteuer Antike

Das war das Themenwochenende am 8.–11.10.2015 im Ars Electronica Linz

Peter Glatz, Andreas Thiel



Das gespannte Publikum im Deep Space 8K

Das in Cursor 11 angekündigte Themenwochenende im Ars Electronica Center Linz war ein voller Erfolg für alle beteiligten Institutionen. Mit über 1000 Besuchern bei den diversen Veranstaltungen wurden die Zielvorstellungen der Veranstalter weit übertroffen. Somit sollte es deo volente im Herbst 2016 eine Folgeveranstaltung mit wiederum sehr spannenden Themen geben.

Eröffnet wurde die Veranstaltung am ersten Tag mit einem detailreichen Blick in die Tabula Peutingeriana. Die faszinierende Technik des weltweit einzigartigen Deep Space 8K ermöglichte einen tollen Überblick bei gleichzeitiger Wiedergabe kleinster Details. Die Tabula ist die mittelalterliche Kopie einer spätrömischen Karte aus dem 4. Jh. n. Chr. und stammt vermutlich aus dem 12./13. Jh. Sie setzt die in der Römerzeit üblichen Itinerar-Texte graphisch um und zeigt eine schematische Übersicht des römischen Straßennetzes mit Angabe der zugehörigen Entfernungen. Die Karte zeigt Gebiete von Britannien bis Vorderindien, wichtige Orte, wie z. B. Hauptstädte oder auch Reisestationen, sind durch farbige Bildsymbole charakterisiert. Besonders prächtig dargestellt ist die Stadt Rom, zu der im besten Sinne des Wortes alle Wege führen. Von System her könnte man eine moderne U-Bahnkarte durchaus damit vergleichen. Es geht bei beiden Plänen nicht um die Darstellung echter geographischer Verhältnisse. Entscheidend sind die Verkehrsnotenpunkte. Wenn der Reisende somit an den gewünschten Ort gelangt, ist der Zweck erreicht.



Tabula Peutingeriana: Alle Wege führen nach Rom.

Die Tabula Peutingeriana hat eine Länge von fast 7 m bei einer Breite von knapp unter 35 cm. Entdecker der Kopie war im 15. Jh. der Wiener Humanist Konrad

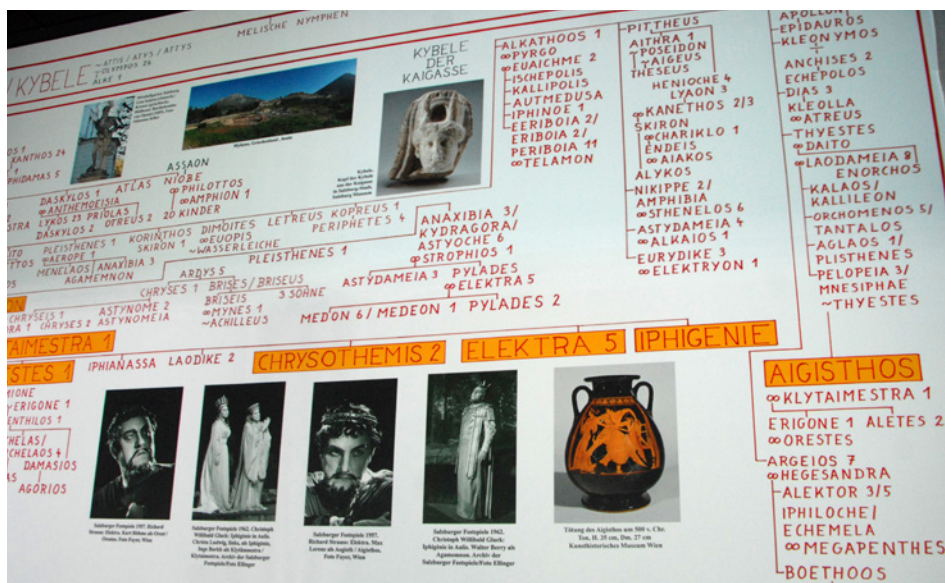


U-Bahn-Plan von Rio de Janeiro



Ausschnitt aus der Tabula Peutingeriana, einer mittelalterlichen Kopie (12./13. Jh.) einer spätrömischen Straßenkarte

Celtis, von dem sie sein Freund Konrad Peutinger 1507 erhielt. Später galt die Karte als verschollen, bis sie schließlich später wieder auftauchte und von Prinz Eugen von Savoyen erworben wurde. Am Freitag 9.1.2015 hielt der Stargast der Veranstaltung, Autor Michael Köhlmeier, einen Vortrag zum Thema „Die Mutter aller Kriege. Geschichten aus Homers Ilias“. Sehr gewandt und mit suggestiver Eindringlichkeit schilderte Köhlmeier, wie sich die Ereignisse damals entwickelten. Seine Darstellung lebt von psychologischem Einfühlungsvermögen und dem Herstellen zahlreicher ganz logisch wirkender Bezüge zur Lebenswelt von uns heutigen Menschen. Es leuchtet zunehmend ein, dass in den menschlichen Reaktionen heute nicht wirklich viele Unterschiede im Vergleich zu damals bestehen. Im Anschluss an den zu schnell vergange-



Blick in die griechisch-mediterrane Mythologie von Dieter Macek



Autor Michael Köhlmeier



v.l.: Philipp Hawle, Peter Glatz, Christian Schacherreiter, Rainer Weißengruber, Stefan Traxler, Michael Köhlmeier



nen Vortrag wurde in der Podiumsdiskussion der Einfluss der Antike auf die heutige Kultur diskutiert.

Am Samstag 10.10.2016 gab Prof. Dieter Macek Einblick in sein opus magnum „Die erste Gesamtgenealogie der griechisch-mediterranen Mythologie“. Der Deep Space bot hier singuläre Möglichkeiten, dieses beinahe unendliche Terrain zu überblicken. Der Vortrag war schließlich der Anlass, Dieter Macek um einen umfangreicheren Beitrag für den Cursor zu bitten, den sie auf den Seiten 20-26 finden.

Beim Publikum besonders beliebt waren die Vorträge zum Thema Archäologie. Dr. Jutta Leskovar und Dr. Stefan Traxler vom Landesmuseum OÖ führten in zahlreiche faszinierende Projekte ein. Seien es Unterwasserarchäologie oder römische Gutshöfe, Verkehrswege oder Kalkbrennöfen in fast schon industrieller Dimension: die Archäologen arbeiten heute in unglaublicher Weise mit der modernen Technik zusammen, um dem historischen Boden seine Geheimnisse zu entlocken. Am Abend hielt dann BM a. D. Univ.-Prof. Dr. Karlheinz seinen Vortrag „Wo die Antike lebt. Von Architektur bis Zeitrechnung“ und nahm darin das Publikum auf eine spannende Reise quer durch die antike Kulturgeschichte mit.

Am letzten Tag des Themenwochenendes „Abenteuer Antike“ präsentierten Mag. Peter Glatz und Dr. Andreas Thiel ihre Publikation „European Symbols“, vgl. dazu die letzten Seiten dieses Cursors. Dr. Rainer Weißengruber nahm die Zuseher auf eine Reise nach Aquileia mit, im Vortrag von Dr. Stefan Traxler „Unsichtbares Rom. Eine Entdeckungsreise in 3-D“ konnte man mittels der modernen Computertechnik auf ungeahnten Wegen – so z. B. durch den Abwasserkanal der Cloaca Maxima – durch Rom reisen. Den fulminanten

Themenbogen schloss der Vortrag von Hon.-Prof. Dr. Martin Hochleitner ab: „Google Art Project: Der Pergamonaltar“. Eine doch für viele überraschende Erkenntnis dieses Vortrags: Antike Statuen waren im Gegensatz zum heutigen Erscheinungsbild bunt bemalt. Mit mikroskopischen Untersuchungen von Farbbreiten lässt sich dies eindeutig belegen. Fazit: Eine Zeitreise ins marmornerne Rom in seiner Hochblüte wäre eine wahrlich umwerfende Sache.



Christoph Krämer, Stefan Traxler, Karlheinz Töchterle, Peter Glatz, Andreas Thiel präsentieren die Publikation „European Symbols“ im Foyer des AEC.



Augustus von Prima Porta (Vatikanische Museen): links im heutigen Zustand, rechts in der Rekonstruktion der ursprünglichen Bemalung

Eine Gesamtgenealogie der Götter und Heroen der griechisch-mediterranen Mythologie

Dieter Macek

Die vorliegende Gesamtgenealogie der griechisch-mediterranen Mythologie verstehe ich als Kunstwerk. Seine Zielsetzung ist es nicht, eine jemals existierende „Wirklichkeit“ abzubilden. Es handelt sich daher um kein geschichtswissenschaftliches Werk im engeren Sinne des Wortes. Eine Gesamtgenealogie der griechisch-mediterranen Mythologie hat nie existiert, zu widersprüchlich sind die überlieferten Verwandtschaftsverhältnisse der Gottheiten und ihrer Nachkommen in den verschiedenen Epochen und den verschiedenen Stadtstaaten. „Paulys Realencyclopädie der klassischen Altertumswissenschaft“ ist der bislang wohl umfangreichste Versuch, alle diese Verwandtschaftsverhältnisse aufzuzeigen. Die Widersprüche bleiben erhalten, indem die verschiedenen Versionen neben-

„Gehe nicht, wohin der Weg führen mag, sondern dorthin, wo kein Weg ist, und hinterlasse eine Spur.“

Jean Paul

einander gestellt werden. Diesen Weg einzuschlagen war mir bei der grafischen Umsetzung der Gesamtgenealogie nicht immer möglich, das Ergebnis wäre unentwirrbar und unlesbar geworden. Auf diese alternativen Anbindungen wird jeweils in den begleitenden Texten hingewiesen. Den vorhandenen wissenschaftlichen Quellen habe ich nichts hinzugefügt.

Zum Werk

„Die griechische Mythologie, sonst ein Wirrwarr, ist nur als Entwicklung der möglichen Kunstmotive, die in einem Gegenstande lagern, anzusehen“ sagte Goethe 1809 zu seinem Freund Friedrich Wilhelm Riemer. Seit damals haben sich unzählige Wissenschaftler bemüht, diesen „Wirrwarr“ zu entwirren und die griechisch-mediterrane Mythologie sowohl in ihren Details als auch in ihrer überwältigenden Gesamtheit zu verstehen und darzustellen. Das Ergebnis sind viele ausgezeichnete Aufsätze, Teilgenealogien und umfassende Lexika

– allein „Paulys Realencyclopädie der klassischen Altertumswissenschaft“ umfasst 86 Bände, ca. 124.000 Seiten. Während jedoch die Teilgenealogien nicht in der Lage sind, der Gesamtheit dieser Mythologie gerecht zu werden, müssen lexikalische, alphabetisch aufgebaute Werke naturgemäß in der erdrückenden Fülle der berücksichtigten Details den anschaulichen und für den Rezipienten fassbaren Überblick über die Gesamtheit verlieren. Die nun vorliegende, in fast vierzigjähriger Arbeit erstellte Gesamtgenealogie der griechisch-mediterranen Mythologie versucht eben diese Aporie zu lösen, indem erstmals sämtliche bisher lexikalisch erfassten Götter und Heroen dieser Mythologie, soweit sie in einen Stammbaum einordenbar sind, in einer einzigen Gesamtgenealogie erfasst werden. Die Zielsetzung war eine Systematisierung und zugleich Visualisierung bereits vorhandenen Wissens. Das Ergebnis ist eine 5.770 Namen umfassende genealogische Schautafel von 60 Metern Länge (Salzburger Fassung) und bis zu 2,2 Metern Höhe.

Entstehungsgeschichte

Bereits in meiner frühesten Jugend begeisterte ich mich für alles, was mit der Geschichte der Menschheit und im Speziellen mit Europa und all seinen Herrscherhäusern zu tun hat. Dabei gelangte ich bald zur Erkenntnis, dass mythologische und religiöse Vorstellungen und Rituale immer eine wesentliche Rolle spielten, wenn es um Machtansprüche und Machterhaltung ging. Von 1957 bis 1960 war ich Kochlehrling im Hotel „Goldener Hirsch“ in Salzburg. Im August 1957 hörte ich eine Übertragung der Oper Elektra. Ich dachte mir: „Welch grausame Musik, und verstehen tut man auch nichts“, doch meine Neugierde wurde geweckt. Nach dem Studium des Textbuches der Oper verstand ich noch weniger. Herr Prof. Bernhard Paumgartner, der langjährige Direktor der Salzburger Festspiele, er war ein Freund meiner Großmutter, erklärte mir, dem 15-Jährigen, den Inhalt der Oper und begeisterte mich für die Mythologie und darüber hinaus auch für Literatur und Musik. Meine Oma erkannte

meine Begeisterung und schenkte mir zu meinem 16. Geburtstag „Die schönsten Sagen des klassischen Altertums“ von Gustav Schwab.

Viele Nachmittage verbrachte ich im Mirabellgarten, in der Hand das Buch und vor mir die Figuren, die nun nicht mehr aus Stein waren, sondern lebten. Die Beschäftigung mit der Antike und ihren literarischen Zeugnissen war daher ein logischer nächster Schritt. Um bei der Lektüre der Werke der griechisch-römischen Literatur und ihrer Götterwelt nicht den Überblick zu verlieren, erstellte ich erste Einzelgenealogien, so z.B. den Stammbaum der Nymphe Jo. Eine Genealogie der Tantaliden – zehn Generationen umfassend – entstand, um die verwandtschaftlichen Beziehungen der Figuren aus Aischylos' Trilogie „Die Orestie“ und jene aus Euripides' „Iphigenie in Aulis“ und „Iphigenie bei den Taurern“ zu erfassen.

Mit diesen Einzelgenealogien war die Basis geschaffen für die Erstellung einer Gesamtgenealogie anhand der antiken Literatur. Ab dem Jahr 1975 ging ich dann systematisch vor und arbeitete bis zum Jahre 2008 alle in dieser Literatur erwähnten Götter- und Heldenfiguren und ihre Stammbäume in das graphische Werk ein. Albrecht Dihles „Griechische Literaturgeschichte“ diente mir neben vielen anderen als Richtschnur, um alle antiken Werke mythologischen Inhalts möglichst lückenlos zu erfassen. Auf diese Weise wurde die griechische Götterwelt in ihrer überwältigenden Ganzheit sichtbar gemacht. Die Erarbeitung des gesamten Werkes war für mich eigentlich nie etwas anderes als persönliche Fortbildung. An eine Veröffentlichung habe ich erst sehr spät gedacht.

Rahmen

Nach Hesiod ist das Chaos die obere Begrenzung, nach unten wurden die Geschlechterlinien bis zur jeweils letzten mythologischen Generation vor den ersten geschichtlich nachweisbaren Figuren verfolgt. Diesen Grundsatz habe ich in Ausnahmefällen durchbrochen, nämlich dann, wenn es darum ging, die Denkungsart der



Dieter Macek vor seinem Opus

Menschen der Antike und besonders ihre Wunschvorstellung, von einem oder von mehreren Göttinnen und Göttern direkt abzustammen, aufzuzeigen. Aufgenommen wurden deshalb z.B. ein Teil der Stammtafel des persischen Kaiserhauses mit ihrem mythologischen Vorfahren Achaimenes, sowie u. a. die historischen Persönlichkeiten Alexander der Große, Cäsar und Augustus. So konnte sichtbar gemacht werden, dass die großen Herrscher dieser Zeit ihren Machtanspruch immer mit einer göttlichen Abstammung untermauerten. Altitalische und etruskische Göttinnen und Götter bzw. deren Nachkommen wurden nur dann in die Genealogie eingefügt, wenn diese mit griechisch-phrygischen Gottheiten verschmolzen wurden wie z. B. der altitalische Feuergott Vulcanos, der mit Hephaistos vereinigt wurde. Erfasst habe ich auch jene altitalischen Götter, die mit den Figuren der griechischen Mythen literarisch in enger Verbindung stehen. Zu ihnen gehört Turnus, der große Gegenspieler des Aineias, der bei Vergil als Nachkomme des altitalischen Ehegottes Pilumnus bezeichnet wird.

Texte und Figurenbeschreibungen

Die Namen aller in der graphischen Darstellung aufscheinenden Figuren wurden in einem Lexikon alphabetisch erfasst und mit einem erklärenden Text versehen. Neben den 5.770 auf der Schautafel angeführten Figuren werden in diesem Verzeichnis weitere 2.049 Figuren beschrieben, die

in keinen der Stammbäume eingebunden werden konnten.

Diese Geschichten und Erläuterungen bestehen teils aus selbst verfassten Nacherzählungen und Zusammenfassungen der Originaltexte, teils aus Originalzitaten aus der einschlägigen Literatur oder auch nur aus den Quellennachweisen, wenn sonst nichts eruiert werden konnte.

Viele dieser Mythen und Märchen sind Vorläufer der Gesetzgebung, sind Festlegungen von moralischen Grundsätzen und dienten dem Übergang von der Bestie zum Mensch, der Formung zur Menschwerdung, der Erziehung zur zwischenmenschlichen Harmonie und der Friedensliebe. Bei wichtigen Figuren der Mythologie erarbeitete ich eine neuen Form der Beschreibung ihrer Lebensläufe. Ich entnahm den Werken der Literatur, z. B. der Ilias, den klassischen Schauspielen, nach homerischen Werken u. a., alle für die betreffende Figur in Frage kommenden Textstellen, setzte sie in eine zeitliche Reihenfolge und verband sie mit von mir verfassten Texten. So entstand u. a. ein 47 Seiten umfassender Lebenslauf der Achilleus, ein 53-seitiger Lebenslauf des Aineias und eine 24-seitige Kurzfassung der Tantalidensage. Auch einige Zusammenfassungen sind Teile der Texte:

- Ein 928 Nymphen und Nymphengruppen umfassendes „Lexikon der Nymphen“.
- Ein Verzeichnis mit 149 Personifizierungen von Begriffen.
- Ein Verzeichnis der 216 Kinder des Poseidon u. a.

Alle Texteinträge wurden anhand der 86 Bände von „Paulys Realencyclopädie der classischen Alterthumswissenschaft“ auf ihre Richtigkeit überprüft. Aus Zeitgründen musste das ca. 11.000 Seiten umfassende Nachschlagewerk jedoch bislang unredigiert und teilweise unvollendet bleiben. Es ist ein „Work in Progress“ und wird in den nächsten Jahren ergänzt werden.

Leitidee und Implikationen des Werks

„Dieses Werk macht das Herz Europas sichtbar.“ – mit diesen Worten kommentierte der österreichische Schriftsteller und (Mythen-) Erzähler Michael Köhlmeier diese graphisch dargestellte Gesamtgenealogie der griechisch-mediterranen Götter und Heroen.

In ebendiesem Europa hat unsere Kultur der modernen Technologie ihren Ursprung. Sie umfasst heute den gesamten Erdkreis, legt sich über alle Kulturen und Religionen und verändert sie radikal. In diesem Sinne macht dieses Werk auch das „Herz“ der modernen Kultur sichtbar. Die Genealogie zeigt, wie nichts sonst, die geistig-historische Verbundenheit vieler europäischer Nationen und darüber hinaus aller Anrainerstaaten des Mittelmeerraumes mit den Kulturen des sogenannten „Nahen Ostens“. Wer in diesem Bewusstsein lebt, fühlt in sich ein wachsendes Verlangen nach Frieden.

Durch die Art der Darstellung wird aufgezeigt, dass das, was man heute ganz allgemein als die „griechische Mythologie“ bezeichnet, nicht nur eine Ansammlung von hunderten Mythen, Sagen und Geschichten ist, sondern als einziger gigantischer mythologisch-religiös-literarischer Komplex, der seinen frühesten Ursprung in den Regionen des Südirans und des Zweistromgebietes und den heutigen Ländern Türkei, Syrien, Libanon u. a. hat, aufgefasst werden muss.

Aufgezeigt werden auch die vielfältigen Verbindungen zwischen der griechisch-mediterranen Mythologie und den später entstanden Religionen.

Viele Themenbereiche der Mythologie haben Eingang in die Bibel gefunden; z. B. Minos, der sieben Jahre auf dem Berg Ida in Kreta war und dort von Zeus die Gesetze erhielt, die ihn befähigten, die Menschen zu führen.

Zu Christus und seinem Wirken lassen sich Querverweise erkennen: Asklepios konnte Tote zum Leben erwecken, Euphemos 1, Erginos 1 und Orion konnten über das Wasser laufen, die Oinotropoi konnten Wasser in Wein verwandeln, Hippolytos 1 fuhr nach seinem Tod in den Himmel und

wurde zum Gott Virbius, Orpheus wurde in der bildenden Kunst immer wieder als „Guter Hirte“ dargestellt. Einzelne Zusammenhänge führen bis herauf in die Neuzeit, wie z.B. der mythisch-religiöse Kannibalismus (Verzehr des Dionysos Zagreus/Einsetzungsworte nach Matthäus I. Hochgebet, Römischer Messkanon: „Nehmt und esst; das ist mein Leib. Dann nahm er den Kelch, sprach das Dankgebet und reichte ihn den Jüngern mit den Worten: Trinkt alle daraus; das ist mein Blut, das Blut des Bundes, das für viele vergossen wird zur Vergebung der Sünden.“) und die vielen Rituale der heiligen Salbungen.

Teilaspekte auf den Tafeln

Bestimmte Teile der Genealogie habe ich wegen ihrer besonderen Bedeutung farblich hervorgehoben. Zwei Beispiele:
I.) Der 10 Generationen umfassende Stammbaum der Tantaliden auf der Tafel 2. Kein griechisch-mediterraner Sagenkomplex ist heute noch so oft auf den Bühnen der Welt vertreten wie dieses blutige Geschlecht.

II.) Mythische und religiöse Vorbilder prägen die christliche Politik Europas bis heute. Politische, religiöse und kulturelle Aspekte stellen eine direkte Verbindung zwischen den Mythen und unserer Gegenwart her. Der gewaltigste Einfluss, den die griechisch-römischen „Machterreichungs- und Machterhaltungsmythen und Sagen“ auf die Geschichte Europas hatten und immer noch haben, ist auf der Tafel 4 sichtbar. Hier zeige ich anhand Vergils Aeneis-Genealogie die Entwicklung dieses „Mythisch-religiösen Machtanspruches“. Vergil konstruierte für Kaiser Augustus eine direkte Abstammung von Zeus und Aphrodite. Diese mythisch-religiöse Göttlichkeit hatte, abgewandelt in das „Gottesgnadentum“, in Österreich Gültigkeit bis zum Habsburgerkaiser Karl I und seiner Abdankung am 11.11.1918.

Eine Kurzbeschreibung:
In der Antike galten die so genannten Könige und die ersten Kaiser als direkte Nachkommen von Göttinnen und Göttern, weil sie sich selbst für solche hielten oder von Genealogen und Schriftstellern mit den Göttlichen verbunden wurden.

Die griechisch-römische Religion verlor aber in den ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung als Staatsreligion immer mehr an Glaubwürdigkeit und Macht. Die Mailänder Vereinbarung vom Jahre 313 brachte die endgültige Religionsfreiheit und Kaiser Konstantin der Große soll den fraglichen Anspruch erhoben haben „Kaiser von Gottes Gnaden“ zu sein.

Nach dem Aufstieg des Christentums und dem religiösen Alleinanspruch ab 380 (Edikt „Cunctos populos“), wandelte die katholische Kirche den von griechisch-mediterranen Gottheiten – bei Augustus von Zeus und Aphrodite, – abgeleiteten Machtanspruch der römischen Kaiser in ein römisch-katholisches „Königtum von Gottes Gnaden“ um.

Die christlichen Herrscher, denen eine mythische leibliche Anbindung an den christlichen Gott und seinen kinderlosen Sohn nicht möglich war, wurden vom Papst gekrönt und mit geheiligtem Öl gesalbt. Sie begründeten ihren Machtanspruch mit der durch die Salbung empfangenen „Gnade Gottes“, die gleichzeitig als Regierungsauftrag aufgefasst wurde.

Der erste von einem Patriarchen Gesalbte/Gekrönte war Leo I, der im Jahre 457 in Konstantinopel vom Patriarchen Anatolios zum „göttlich begnadeten Kaiser“ des Oströmischen Reiches gesalbt wurde. Während der Amtszeit des Papstes Simplicio (468-483) erfolgte die Absetzung des letzten römischen Kaisers Romulus Augustulus durch Odoakar im Jahre 476. Das war das Ende des weströmischen Kaiserreiches.

Die Kluft, die sich zwischen dem West- und Ostteil des Reiches auftat, ließ den Papst und die römische Kirche zum Zentrum der Politik und des öffentlichen Lebens im Westen aufsteigen. Die kath. Kirche nutzte die Situation. Papst Gelasio I (492-496) definierte die Beziehung zwischen der Kirche und dem Staat neu, indem er die „Doktrin der zwei Gewalten (Zweischwerterlehre)“, das nach ihm benannte „Gelasianische Prinzip“, begründete.

„Sie sprachen aber: HERR, siehe, hier sind zwei Schwerter. Er aber sprach zu ihnen: Es ist genug.“ (Lukas 22.38) – Auf diesem Christuswort und der Behauptung, der weltliche Machtanspruch der Römischen Kaiser sei auf die Römischen Päpste übergegangen, baut diese Doktrin auf.

Am 24.12.497 (498, 499 oder 507, alle Daten sind fraglich) konvertierte der Frankenkönig Chlodwig I zum katholischen Glauben und wurde vom Papst Anastasio II (oder Symmachus) als „König von Gottes Gnaden“ anerkannt. Damit begann in der Fortsetzung des Gottesgnadentums der römischen Kaiser im Machtbereich der röm.-kath. Kirche das reine Gottesgnadentum westlicher Prägung: CHLODWIG STAND JETZT IN

DER GNADE DES GOTTES DER CHRISTEN.

Die Merowinger waren „Die göttlich begnadete Familie“ und damit erberechtigt. Dieses Prinzip definierte den Vorrang der geistlichen Autorität gegenüber der weltlichen Gewalt auf geistigem Gebiet.

Erstmals gebrochen wurde dieser vererbte Machtanspruch von Papst Zaccaria im Jahre 751. Er gab die Zustimmung zur Absetzung des letzten Merowingerkönigs Childerich III durch Pippin den Kurzen. Pippin und seine beiden Söhne Karlmann und Karl erhielten im Auftrag von Papst Zacharias vom heiligen Bonifazius durch Salbung die „Heilige Sanktion“ und wurden damit zu Königen „von Gottes Gnaden“.

Dieses Gottesgnadentum der französischen Könige dauerte bis zum Jahre 1792. Napoleon wurde am 02.12.1804 von Pius VII mit heiligem Öl an Stirn, Armen und Händen zum Kaiser gesalbt. Er dankte 1814 ab. Die monarchische Herrschaft endete endgültig mit Napoleon III im Jahre 1870.

Am 25.12.800 schlug bei einer Messe im Petersdom die Geburtsstunde des „Heiligen römischen Reiches“. Mit der Salbung des Frankenkönigs Karl durch Papst Leo III zum Kaiser des „Heiligen Römischen Reiches“ erfolgte neben dem öströmischen Kaisertum eine Neuaufnahme des 476 untergegangenen westlichen Kaisertums: KARL ERHIELT DURCH SALBUNG DIE HEILIGE SANKTION UND STAND DADURCH ALS KAISER IN DER GNADE DES GOTTES DER CHRISTEN.



Die Krönungsinsignien, Schatzkammer Wien, Foto Wienwerbung



Götterpanorama, Foto Landesbibliothek Bregenz

Dieses christliche „Kaisertum von Gottes Gnaden“ unter der geistigen Vorherrschaft der Päpste existierte von 800 bis zum 06.08.1806 und als Kaisertum von Österreich von 1804 bis 1918.

Auch die Insignien der Macht haben ihren Ursprung in der Griechisch-mediterranen Mythologie:

- Das Szepter, Zepter des Agamemnon, Ilias 2.100ff.

- Die Krone, die Stadtmauerkrone der Magna Mater Kybele.

- Der Reichsapfel – die Erdkugel, auf der die römische Siegesgöttin Viktoria triumphiert.

Nutznießer solcher Rituale waren nicht nur die Habsburger, die – „mit dem heiligen Öl gesalbte göttlich auserwählte Familie“ – ihren Machtanspruch und ihren Machterhalt mit einem „geheiligten Mythos“ der von „geheiligten religiösen Würdenträgern“ erfunden wurde, legiti- mierten.

Heute noch legen demokratisch gewählte griechische Staatspräsidenten vor dem Parlament und dem Patriarchen, dem Erzbischof von Athen und ganz Griechenland, im Namen der Dreifaltigkeit, den Amtseid ab. Otto Habsburg erhielt päpstliche Privataudienzen und Juan Carlos I, der König von Spanien, küsste dem Papst am 07.11.2010 die Hand, bzw. den Fischerring. In England, Spanien, Belgien, Holland, Dänemark, Schweden und Norwegen werden heute noch die Königinnen und

Könige gesalbt und gekrönt. Durch diese Veranschaulichung wird die gewaltige Wirkung der antiken Mythen und Dichtungen für die Entwicklung unserer abendländischen Kultur leichter nachvollziehbar.

Einsatzmöglichkeiten und bisherige Verwendung der grafischen Darstellung

Die Bregenzer Fassung

Die handschriftliche Erstfassung habe ich am 16. Jänner 2009 im Kuppelsaal der Vorarlberger Landesbibliothek in Bregenz der Öffentlichkeit vorgestellt.

Urs Willmann, der stellvertretende Chefredakteur im Ressort Wissen bei der deutschen Kulturzeitschrift „DIE ZEIT“, veröffentlichte in der Ausgabe 04/2009 am 15.01.2009 unter dem Titel „Beim Zeus!“ einen ausführlichen Bericht über die Gesamtgenealogie.

Dieser Artikel hat ein internationales Medienecho ausgelöst und weltweit in Fachkreisen Aufsehen erregt.

Pergamon Museum – Im Zentrum steht der Mensch

Im Jänner 2011 erhielt ich einen Anruf des Panoramakünstlers Yadegar Asisi. Er plante in Zusammenarbeit mit dem Pergamonmuseum in Berlin im Innenhof des Museums ein riesiges Panorama aufzustellen, das die Stadt Pergamon im Jahre 129

an dem Tag zeigt, an dem sie von Kaiser Hadrian besucht wurde. Gleichzeitig kuratierte er eine Sonderausstellung im linken Flügel des Museums.

Herr Asisi erklärte mir, dass sein Panorama bis in das letzte Detail die Stadt in ihrer Gesamtheit zeigen kann, aber die Seele der Stadt, die Literatur, das Geschichtswissen, die Wissenschaft, die Philosophie, der Mythos der Stadt und vieles andere unsichtbar bleiben.

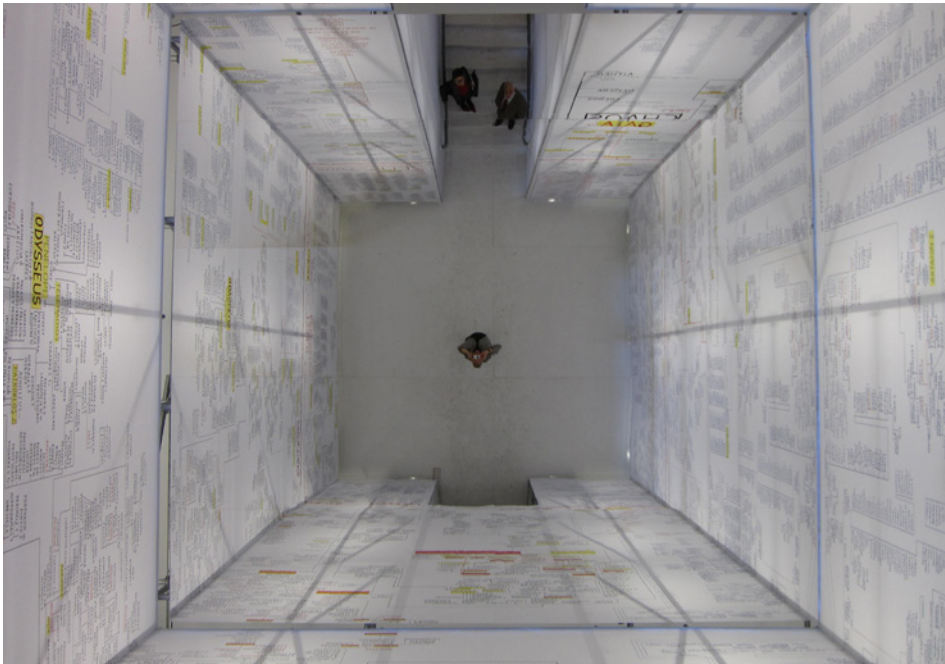
In der als Stammbaum wiedergegebenen Göttergenealogie geht es nur vordergründig um Verwandtschaftsverhältnisse: Gezeigt wird vielmehr eine Landkarte des antiken Weltwissens und Weltverständnisses.

Yadegar Asisi

Er bat mich um mein Werk, weil er es als „Landkarte des antiken Wissens und der antiken Welterklärung“ betrachtete und mit ihm aufzeigen wollte, dass der Mensch mit seiner seelischen und geistigen Existenz ein Teil der Schöpfung und gleichzeitig ihr eigentlicher Schöpfer ist.

Ich gab ihm mein Werk, er gestaltete die Genealogie in eine künstlerische Installation um und zeigte sie in einem eigenen Raum des Museums.

Aus einem blutroten Raum mit blutigen Opfern von Machtkämpfen betrat man



Götterinstallation, Pergamonmuseum Berlin, Foto Dieter Macek

durch einen kleinen dunkeln Gang einen ca. 5x5 Meter großen und ca. 12 Meter hohen „schneeweißen Raum der Hoffnung“. An den Wänden war, aufgedruckt auf weißes von hinten beleuchtetes Leinen, die Genealogie. An der Decke wurde ein ganzflächiger Spiegel angebracht. Dadurch verdoppelte sich die Genealogie für das Auge in ihrer Höhe. Wer sich in den Raum stellte und nach oben blickte sah sich völlig umgeben von der „mythischen Geschichte der Menschheit“ – der Mensch stand im Zentrum, sah sich im Zentrum und was ihn umgab, war sein geistiges Werk. Diese Ausstellung wurde von 1,6 Millionen Menschen besucht.

Im Landesmuseum Linz

Das Landesmuseum Linz widmete im Jahre 2013 eine Ausstellung dem Thema „Einfach göttlich! Mythologisches von den alten Römern bis zur heutigen Werbung“. Die gezielte und Sinn gebende Verwendung von Namen griechisch-römischer Gottheiten für Produkte des heutigen Lebensbedarfes in einer leicht verständlichen Form aufzuzeigen war der Sinn der Ausstellung. (Diana, die Göttin der Jagd, hat sich sicher nach dem Bade von ihren Dienerinnen mit „Diana mit Menthol“ einreiben lassen. Aktaion ging dem betörenden Duft nach und – wir wissen jetzt warum – verlor sein Leben; Ovid met. 3,135ff. Und die Penaten, die römischen Hauschutzgötter, beschützen noch heute jeden Kinderpopo.)

Um sichtbar zu machen, wo alle diese Göttinnen und Götter ihre mythologische Heimat haben bat mich Dr. Stefan Traxler, der Kurator der Ausstellung, um mein Werk.

Die Salzburger Fassung

Im Herbst 2013 kam mir bei einem Spaziergang durch den Mirabellgarten eine Idee: Ich möchte mein Werk dort sehen, wo es in meinem Geist entstanden ist. Gleichzeitig wollte ich

damit der Stadt Salzburg danken, weil sie mit ihrer Kultur entscheidend in mein Leben eingegriffen hat. Ich sah die Möglichkeit, eine gezielte „Salzburger Fassung“ meiner Genealogie zu erarbeiten. Voraussetzung war: Die Unterstützung durch alle kulturellen Institutionen der Stadt; Festspiele, Museum Salzburg, Residenzgalerie, Landestheater, Schloss Mirabell, Hellbrunn, Stadtverwaltung u. a. Univ. Prof. Mag. Dr. Martin Hochleitner, der Leiter der Salzburg Museen, ebnete mir die Wege und alle Institutionen der Stadt unterstützten mich. Kostenlos erhielt ich mehr als hundert einschlägige Bilder, die ich in die Genealogie einarbeiten konnte. Damit wurde es mir ermöglicht die enge Verbindung der Stadt mit der griechisch-römischen Mythologie und Religion vom 1. Jh. bis zur Gegenwart sichtbar zu machen. Vom Mai bis zum November 2014 war meine Arbeit im Mirabellgarten zu besichtigen.

Aus dieser Salzburger Fassung musste ich vor der weiteren Verwendung wegen Copyrightrechten 12 Bilder entfernen. Für alle Bilder die sich jetzt auf der überarbeiteten Fassung befinden habe ich die Rechte, das heißt, dass ich diese Fassung problemlos an Interessierte weitergeben kann.

Felix-Mendelsohn-Hochschule für Musik und Theater in Leipzig – Albert Lortzing: Der Wildschütz oder die Stimme der Natur

Am 17.05.2014 war in Leipzig im Festsaal der Felix-Mendelsohn-Hochschule für Musik und Theater die Premiere der Oper „Der Wildschütz“ von Albert Lortzing. Im 2. Akt wurde unter der Regie von Prof. Matthias Oldag meine Genealogie als Bühnenbild verwendet. Diese besondere Verwendung und auch die Aufführung selbst waren ein unvergessliches Vergnügen.

Der Götterstadel

Die sogenannte Salzburger Fassung hängt heute in A-6923 Lauterach bei Bregenz, Bahnhofstraße 24, im Heustadel unseres ehemaligen landwirtschaftlichen Wohnhauses und ist gegen Voranmeldung frei zu besichtigen.

Ars Electronica Center Linz

Dem Ars Electronica Center in Linz übergab ich sowohl eine bilderlose Fassung als auch die neue Salzburger Fassung. Beide führt das Center jetzt im Programm und kann frei darüber verfügen.

Latein-Education Group

Der Leiter der Arge Latein OÖ, Mag. Peter Glatz, bat mich um den Code zu meiner Dropbox. Sie beinhaltet mein gesamtes



Ausstellung „Einfach göttlich! Mythologisches von den alten Römern bis zur heutigen Werbung“ im Landesmuseum Linz, Foto Viktoria Macek



Albert Lortzing: Der Wildschütz oder die Stimme der Natur.
Felix-Mendelsohn-Hochschule für Musik und Theater, Leipzig. Foto Eva-Maria Schneider

Werk inkl. die überarbeitete Salzburger Fassung.
 Er hat diesen Code an die Mitglieder dieser Organisation weitergegeben, damit meine Arbeit im Unterricht an den Gymnasien verwendet werden kann.

University of Tehran

Frau Mag. Dr. Firouzeh Navai, sie war bis 1979 Mitglied des Staatlichen Iranischen Symphonieorchesters und musste nach dem radikalen Verbot jeder westlichen Kultur und der Schließung aller Universitäten durch Ayatollah Khomeini die Flucht ergreifen, hat nach den politischen

Veränderungen wieder Verbindung mit ihrer University of Tehran. Eine erweiterte intensive Beziehung wurde durch den Staatsbesuch von Herrn Bundespräsident Dr. Heinz Fischer im September dieses Jahres möglich. Frau Navai bat mich um mein Werk, weil in ihrer Heimat nach mehr als 30 Jahren der Abschottung speziell bei der Jugend wieder ein starker Bedarf nach westlichen Kulturgütern besteht. Ich gab ihr den Code meiner Dropbox zur freien Weitergabe an Interessierte im Iran.

Bedienungsanleitung für die Schautafeln

Die Tafeln 1 bis 5 sind in der Reihenfolge der Nummerierung aneinander zu reihen. Die Tafel 6, auf ihr beginnt mit dem Chaos die Genealogie, ist über der Tafel 2 zu platzieren. Zwei Ringe vor den Namen bedeuten Ehe, eine Wellenlinie bedeutet außereheliche Beziehung.

Nächste Arbeiten

1. Auf der Basis all jener Werke der antiken Literatur,

die im heutigen Latein- und Altgriechischunterricht verwendet werden, möchte ich eine vereinfachte, ca. 200 Figuren umfassende „Unterrichts-Genealogie“ erstellen. Auf ihr sollen nur die Stammbäume jener Figuren aufscheinen, die in den einschlägigen Werken vorkommen.

2. Es ist wegen der nicht unbeachtlichen Größe der Genealogie sehr schwer einzelne Figuren, z. B. Achilleus, zu finden. Um dieses Problem zu beseitigen, plane ich die einzelnen Tafeln mit einem Raster zu überziehen auf das ich in den begleitenden 5770 Texten hinweisen kann; zum Beispiel: Tafel 2 A 4. Damit wird die Handhabung wesentlich erleichtert werden.

Schluss

Von der Antike bis zur Gegenwart haben sich Bildhauer und Maler von den Gestalten und Geschichten der Mythologie inspirieren lassen.

Durch eine je nach Verwendung variierende themabezogene Ausstattung mit Bildern kann der bestehende Bezug zu verschiedenen Bereichen wie darstellende Kunst, Dichtung und Musik, aber auch Politik oder Religion verdeutlicht werden. Das Werk wird so zum geeigneten Anschauungsmaterial.



Der Götterstadel, ein privater Ausstellungsraum, 6923 Lauterach, Bahnhofstraße 24, Foto Dieter Macek

Somit erhält einerseits jede/jeder Interessierte die Möglichkeit, sich auf anschauliche Weise systematisch mit der Mythologie vertraut zu machen, andererseits stellen diese Schautafeln auch ein praktisches Anschauungsmittel dar, um zu erlernende Stoffe leichter erfassbar zu machen.

Mythologische Stoffe und Motive waren für Dichter und Komponisten eine unerschöpfliche Quelle. Sie gestalteten die mythologischen Geschichten immer wieder neu. Unter verschiedenen Aspekten entstehen auch heute noch Dichtungen, Musikwerke und Werke der Bildenden Kunst, deren Hauptfiguren mythologische Namen tragen und die sich als moderne Menschen aus der Determiniertheit ihrer

mythologischen Vorbilder zu lösen versuchen; Beispiel: Elfriede Jelinek „Schatten (Eurydike sagt)“.

Vom handschriftlichen Original, es befindet sich im Archiv der Landesbibliothek des Bundeslandes Vorarlberg in Bregenz, wurde eine aus wetterfester Kunststoffolie bestehende Kopie in Originalgröße, ca. 50 X 2 Meter, hergestellt, die leicht transportiert werden kann und deshalb für Ausstellungszwecke, auch unter freiem Himmel, bestens geeignet ist.

Es ist mir wichtig die griechisch-mediterrane Mythologie aus den „heiligen Hallen“ zu führen und für jeden Interessierten zugänglich zu machen. Mein gesamtes Werk befindet sich in einer Dropbox: zu

dieser werden Sie durch folgende QR-Codes geleitet:



<http://www.myth-gen.eu/>



Dropbox

Achtung! Zur Betrachtung der Genealogie-Bilder müssen diese zuerst heruntergeladen werden.

Mit der Weitergabe meines Werkes verbinde ich keine finanziellen Interessen.

Amicus Dieter Macek

Als **Anton Dieter Macek** wurde ich 1942 in Bludenz in eine Eisenbahnerfamilie geboren. Meine Mutter war Hausfrau, mein Vater damals höchst unfreiwillig Bahnhofsvorstand in der Ukraine. Trotz der schweren Zeit erlebte ich eine sorgenlose Kindheit und besuchte eisenbahnerkarrierebedingt die Volks- und Hauptschulen in Bludenz, Landeck und Wörgl.

Als Kochlehrling im Hotel Goldener Hirsch in Salzburg bekam ich erstmals Kontakt mit all dem, das mit dem Begriff „Kultur“ zusammengefasst wird.

Drei Monate vor Lehrschluss erhielt ich von der Besitzerin des Hotels Hausverbot und sechs Pflichtmonatsgehälter ausbezahlt. Begründung: Sozialistische Umtriebe.

Ich wusste damals nicht was das ist. Mein tatsächliches Verbrechen war: Als Lehrling habe ich es gewagt, das Küchenpersonal so weit zu bringen, dass es die Bezahlung von Überstunden verlangte. Ich flog hinaus, die Köche bekamen die Überstunden bezahlt.

Nach Aktivitäten in mehreren Luxusrestaurants erkannte ich die Sinnlosigkeit der Bekochung von im Überfluss Lebenden, nie Sattwerdenden, wechselte meinen Beruf und wurde Fahrdienstleiter bei den ÖBB.

Seit 1969 bin ich verheiratet, wir haben zwei Söhne und zwei Enkel.

Der Zufall wollte es, dass ich Mai 1968 die Studentenrevolte im Paris miterlebte. Als Jüngling vom Lande fuhr ich hin, hoch politisiert kam ich zurück und gründete eine kleine Bildungsgemeinschaft; „Neue Linke“ nannte man das damals.

Von 1973 bis 1979 organisierte ich mit

Jugendlichen im konservativen Bregenzerwald 57 kulturelle Veranstaltungen, 1975 organisierte ich den ersten Widerstand gegen eine Autobahn, die bis heute noch nicht gebaut worden ist, 1976 gründete ich die „Antifaschistische Bewegung Vorarlberg“, 1977 bis 1979 war ich verantwortlicher Veranstalter der „Tage des Antifaschismus“ im Palais Thurn und Taxis in Bregenz mit einigen Ausstellungen und begleitenden Veranstaltungen.

Im Mai 1973 trat ich der SPÖ bei, wurde zum Bezirksobmann der Jungen Generation gewählt, gründete einige Ortsgruppen, legte aber im Mai 1975 alle meine Funktionen zurück. Weil ich 1984 bei den Grünen kandidierte, wurde ich von der SPÖ ausgeschlossen, übernahm dafür aber für einige Zeit die Position des ersten Grünen Klubsekretärs im Vorarlberger Landtag. 1986 initiierte und gründete ich jene Grünpartei, die heute mit 6 Mandaten im Vorarlberger Landtag vertreten ist und 2 Regierungssitze inne hat.

Sieben Jahre war ich in der Gemeindevertretung meiner Heimatgemeinde aktiv und acht Jahre war ich Bundesfinanzprüfer der Grünen mit dem Ergebnis, dass bei meinem Rücktritt im Jahre 1999 „Die Grünen“ die einzige Partei war, die keine Schulden hatte.

Nach einer Indienreise gründete ich mit dem aus Indien stammenden Pfarrer von Hohenems, Georg Thaniyath, 1997 den Verein „Dach überm Kopf“. Mit Spendengeldern wurden bis heute ca. 1700 Häuser



Prof. Dieter Macek, LH Mag. Markus Wallner

gebaut und an Obdachlose in Kerala/Indien verschenkt. Nach dem Tsunami im Jahre 2004 konnten wir mit eigenen Mitteln ein ganzes Dorf, 256 Häuser, aufbauen. Ein Jahr später reisten Herr Thaniyath und ich im Auftrag des Landeshauptmannes von Vorarlberg nach Kerala und überprüften die ordentliche Verwendung aller Spendengelder aus Vorarlberg. Soweit ein kleiner Auszug meiner gesellschaftspolitischen Aktivitäten. Nebenher begann ich 1975 mit der Erarbeitung der ersten Gesamtgenealogie, die ich, 35 Jahre später, zu einem vorläufigen Abschluss brachte.

Die Anerkennung meiner Arbeit als „wissenschaftlich“ erhielt ich am 26.10.2015: Über die Anträge der Vorarlberger Landesregierung und des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft erhielt ich vom Bundespräsidenten den Berufstitel „Professor“ verliehen. Und man arbeitet weiter, denn Bildung endet nie ... ■

Gedanken zum Streit um die Schule

Günter Lachawitz

Gesamtschulbefürworter (alle männlichen Formen beziehen sich auf beide Geschlechter) kommen immer wieder mit Klassenkampfangen: „Wie kommt die Allgemeinheit dazu, die Unterstufe der Gymnasien zu finanzieren, bloß weil elitebewusste Eltern ein billiges Schulsystem haben wollen?“ Das Gymnasium ist nicht „eine Kaderschmiede für Privilegierte“, sondern war und ist bis heute eine für Kritiker von Herrschaftssystemen: Melanchthon, der Freund Luthers, gründete Humanistische Gymnasien in Magdeburg, Eisleben und Nürnberg (1524–1526) gegen die Übermacht der katholischen Kirche und ihren Ablasshandel, Wilhelm v. Humboldt 1812 solche in Preußen gegen den Absolutismus. In Österreich hatten die im Geist der Revolution von 1848 gegen die Privilegien des Adels 1849 gegründeten Gymnasien das Ziel, kritische Bürger zu erziehen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg waren die Gymnasien keineswegs den „Eliten“ vorbehalten. In dieser Zeit Unterrichtende haben zwei Erfahrungen gemacht: (1.) Langsam, aber stetig kamen immer mehr „Unterprivilegierte“, wenn nicht ideologisch fixierte Volksschullehrer davon abrieten (was bis in die 50er-Jahre vorkam). (2.) Kinder der nach sozialem Aufstieg strebenden Immigranten, die mit ihren formenreichen bzw. andersartigen Muttersprachen in Fremdsprachen oft weniger Probleme hatten als manche „von uns“, scheiterten nicht öfter als die der „Privilegierten“, die dann ihre verwöhnten Sprösslinge in teure Privat- oder Alternativschulen schickten. Damit soll nicht gesagt sein, dass die Gymnasien schon sozial „neutrale“ Schulen sind, aber sie sind auf gutem Weg dorthin. Andererseits garantieren auch Gesamtschulen (GS) nicht soziale Gerechtigkeit, sondern können dort, wo sich Eltern das Ausweichen leisten können, sogar das Gegenteil bewirken (Stefan Hopmann, Prof. für Bildungswissenschaft an der Universität Wien). Auch die von GS-Befürwortern geforderten „Modellregionen“ werden das nicht verhindern können.

Harald Walser meinte, das Gymnasium sei nicht mehr zeitgemäß, weil „ein Viertel von Österreichs Schülern Migrationshintergrund hat“: Will er diesen die solide Vorbereitung auf ein Universitätsstudium vorenthalten? In einer nicht differenzie-

renden GS wird das kaum möglich sein. In England und den USA ist daher die Flucht aus den Comprehensive bzw. High Schools bereits selbstverständlich und damit deren soziale Intention ins Gegenteil verkehrt. Auch in Frankreich wird die Sinnhaftigkeit des Collège diskutiert.

Die kommunistischen Staaten Osteuropas waren natürlich ideologisch auf die Gesamtschule fixiert und hatten nach der Wende andere Probleme. In Brno/Brünn (um nur dieses mir bekannte Beispiel zu nennen) wurde ein Gymnasium eröffnet, konnte aber von 180 Bewerbern nur 80 aufnehmen.

Das vielzitierte Finnland hat keine GS in unserem Sinn. Schon vor der Schule werden dort Kinder sonderpädagogisch betreut und während der Schulzeit 30% eines Jahrgangs: die mit geringen Defiziten mit Förderstunden in getrennten (!) Kleingruppen, die mit schwereren in eigenen Klassen. Sonderpädagogen sind dort angesehene und gut bezahlte Spezialisten, während bei uns diese Ausbildung abgeschafft und auf ein „Modul“ für alle „Einheitslehrer“ reduziert wird. In Wien muss jeder Schulpsychologe ca. zwei AHS betreuen, während sich die skandinavischen Länder mehrere Psychologen in jeder Schule leisten. Dass dort trotzdem die Jugendarbeitslosigkeit höher ist (2015: Österreich 10,9%, Schweden 18,8, Finnland 22) als in den Ländern mit differenzierendem Schulsystem und diese im OECD-Vergleich der Bildungseffizienz vorne liegen, wird verschwiegen. Auch unser System mit Lehre und Berufsschule, das international anerkannt ist, und die Qualität unserer Berufsbildenden Höheren Schulen verhindern Jugendarbeitslosigkeit. Verschwiegen wird auch, dass Studenten aus Ländern mit differenzierendem System Universitätslehrern als die geeigneteren bekannt sind. Viele Hauptschullehrer beklagen die Abschaffung der Leistungsgruppen, und viele der teuren Zweitlehrer der Neuen Mittelschule sagen, dass sie mit der schwächeren Gruppe in einen eigenen Raum (!) gehen bzw. sich das wünschen würden. Die Ergebnisse der Neuen Mittelschule sind vielfach schlechter als die der Hauptschulen, werden aber offiziell nur punktuell bekanntgegeben, um direkte Vergleiche zu verhindern.

Differenzierung ist auch im Sport für die Leistung maßgeblich. Nicht beliebig

zusammengestellte, sondern homogene Gruppen bzw. Mannschaften haben Erfolg. Mein Kompromissvorschlag: Die Sekundarstufe soll wie früher „Mittelschule“ heißen (nicht „Neue“) und dieser Oberbegriff durch einen Zusatz spezifiziert werden:

„GS mit/ohne Differenzierung“ (Letzteres für die GS-Befürworter) oder „Gymnasium“: dieses mit innerer Differenzierung: Ein Schüler kann z.B. in Englisch in der ersten und in Mathematik in der zweiten Leistungsgruppe sein und nach jedem Semester in die erste aufsteigen. Vor der ersten Einstufung sollten die Volksschulen eine standardisierte Prüfung (sinnerfassendes Lesen, Mathematik) vornehmen. Diese soll aber nicht über die Aufnahme entscheiden, sondern (1.) den Eltern eine Entscheidungshilfe geben, (2.) die Volksschullehrer vom Druck befreien, mit entsprechenden Noten die AHS-Reife auszusprechen, (3.) den Schulen ermöglichen, über die Aufnahme nach der vorhandenen Raumkapazität zu entscheiden.

Selbsternannte oder von den Medien propagierte „Bildungsexperten“ und manche Soziologen, die mit der Schule nie etwas zu tun hatten, verunglimpfen Lehrer pauschal als „ihre Praxis nicht reflektierende“. Sie befragen in ausgesuchten Schulen ideologisch „passende“ Lehrer oder oft nur die Direktoren und liefern ihre mit dieser fragwürdigen Methode erstellten „Studien“ ihren Auftraggebern, die dann vom „internationalen Erfolg“ der GS sprechen. Im Widerspruch zu ihrer eigenen, von Foucault und Bourdieu inspirierten Maxime, dass es keine Wahrheiten, sondern nur Standpunkte und Perspektiven gibt, glauben sie, in Schulfragen die Wahrheit gepachtet zu haben und besser als Lehrer zu wissen, wie eine Schule zu sein hat. Einer dieser Soziologen sagte mir, Österreich müsse „international gezwungen“ werden, sein veraltetes System aufzugeben. Mit dieser doktrinären Haltung kommen sie natürlich nie auf die Idee, die direkt Betroffenen um ihre Meinung zu fragen. Nach Plänen der Bundesregierung sollen die Schulgemeinschaftsausschüsse mit ihren gewählten(!) Vertretern der Schüler, Eltern und Lehrer ihr Mitspracherecht verlieren und zu Befehlsempfängern degradiert werden.

Hinter all dem steht eine die Realität übersehende Ideologie: Jeder Mensch werde mit Begabungen geboren, die bei uns von

einem kruden Schulsystem und unfähigen Lehrern nicht erkannt oder verschüttet werden. Daher sollen möglichst viele in einer GS zur vermeintlichen Studierfähigkeit gebracht werden, weil wir angeblich zu wenig Akademiker haben. Obwohl inzwischen geklärt ist, dass die Absolventen unserer Berufsbildenden Höheren Schulen international als Akademiker gelten, glaubt man, durch eine GS mindestens 70% eines Jahrgangs zur Matura und in Studien, auch solche mit geringen Berufsaussichten, treiben zu müssen. Die

„Akademiker“ werden dann bei Bewerbungen als „überqualifiziert“ (d.h. zu teuer) abgewimmelt und arbeiten als Taxifahrer und dgl., während Arbeitgeber den Mangel an handwerklich oder technisch Ausgebildeten beklagen. Das Standardargument, dass mit den Gymnasien 10-Jährigen eine Lebensentscheidung aufgezwungen werde, ist statistisch widerlegt: ca. 30% der Maturanten (s. Bildungsbericht der Statistik Austria) sind ehemalige Hauptschüler. Zu diskutieren wäre ein Kompromiss, dass die Entschei-

dung erst nach dem sechsten Schuljahr fallen soll. MMag. Dr. Günter Lachawitz, geb. 1939, unterrichtete von 1962–2002 die Alten Sprachen und Psychologie/Philosophie an drei Wiener Gymnasien, war an der Universität und dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien in der Lehreraus- und Fortbildung tätig und ist seit 1975 Lektor an der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. ■

Vom Lateinischen zum Romanischen – die „dunklen“ Jahrhunderte

Thomas Lindner

I. Vorbemerkungen

Im folgenden soll zunächst eine Gesamtgliederung des Lateinischen aus aktueller linguistischer Sicht geboten und in seiner diachronen Vollständigkeit präsentiert werden. Im Anschluß daran kommen die frühmittelalterlichen Varietäten und die damit verbundenen Probleme der sogenannten Dark Ages zur Sprache, dieser Rand- und Übergangszone des 6. bis 9. nachchristlichen Jahrhunderts, in der sich das Spätlatein in seinen verschiedenen Ausprägungen zum Teil sowohl weiterentwickelte – eben zu seinen romanischen Fortsetzer- bzw. Tochtersprachen –, aber auch zu einer Dachsprache verfestigt hatte, die nicht mehr primärsprachlichen Charakter aufweist, sondern mit den bereits voll entwickelten und ausgegliederten romanischen Vernakularen koexistierte.

II. Periodisierung des Lateins

Eine lückenlose Gliederung soll die Verortung der späteren Sprachstufen der lateinischen Sprache in einem chronologischen Gesamtkontinuum erleichtern; unter [1] findet sich vorweg eine genealogische Affiliation des Lateinischen in seinem sprachlichen Kontext des Alten Italien (Sprachen nichtindogermanischer Provenienz sind mit dem diakritischen Zusatz – gekennzeichnet).

[1] **Sprachen des Alten Italien:** Uritalisch → Italisches: Latino-Faliskisch, Oskisch-Umbrisch (Sabellisch) || Venetisch, Lepontisch, Messapisch, *Magna-Graecia*-Griechisch || –Ligurisch, –Etruskisch. – (Sizilien:) Sikulisch, Elymisch, –Sikanisch.



Manios-Spange mit Inschrift:

MANIOS MED VEHVAKED NUMASIOI
MANIUS ME FECIT NUMERIO

Manios med vevhaked Numasioi Manius me fecit Numerio

Eine aktuelle Periodisierung der lateinischen Sprache [2] beruht vornehmlich auf sprach- und stilimmanenten Kriterien ohne normierende oder puristische Wertungsabsicht, aber natürlich auch auf sprachexternen und literarhistorischen Überlegungen zum Zeit- bzw. Epochenstil.

Wir haben zunächst, in der Zeitachse voranschreitend,

1) das **Frühlatein** (ein Ausdruck, der vom

[2] **Periodisierung:** 1) Frühlatein (latinisches Dialektkontinuum), 2) Altlatein (1) und 2) archaisches Latein, 3a) vorklassisches Latein, 3b) klassisches Latein (*aurum Latinitas*), 4a) nachklassisches Latein (*argentea Latinitas*), 4b) archaisierende Periode, 5) Spätlatein, 6) Merowingerlatein || Protoromanisch (Frühromanisch) → romanische Vernakulärsprachen || 7) Mittellatein, 8) Neulatein (*recens, recentior, recentissima Latinitas*, Gegenwartslatein).

mittlerweile verstorbenen Helmut Rix mit gutem Recht eingeführt wurde); es handelt sich dabei um die allererste Periode der belegten lateinischen Sprachgeschichte, um die vorliterarische Zeit etwa vom 7. bis ins 3. vorchristliche Jahrhundert. Die ältesten Inschriften (Beispiele und Exzerpte unter [3]) zeigen noch markante diatopische Primärvarietäten, sodaß man für die frühe Zeit weniger von „Lateinisch“ im Sinne des stadtrömischen Dialekts als

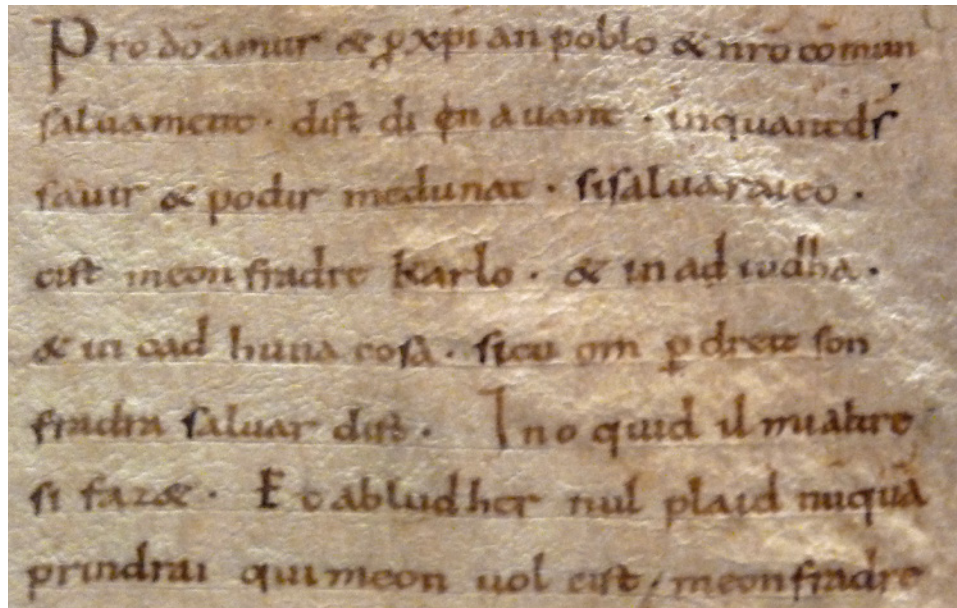
[3] **Frühlatein:** (a) („Manios-Spange“, *CIL* I² 3) *Manios med vevhaked Numasioi* 'Manius me fecit Numerio'; (b) („Duenos-Inschrift“, *CIL* I² 4) *1 iovesat deivos qoi med mitat ...³ duenos med feced en manom einom* 'iurat deos qui me mittit ... bonus me fecit in manum [?einom]'; (c) (*Lapis Satricanus*, STIBBE et al.) *'steterai Popliosio Valesiosio² suodales Mamartei* 'steterunt Publii Valerii sodales Marti'. – **Faliskisch:** (VE. 244) *foied vino pipafō cra carefo* 'hodie vinum bibam, cras carebo'.

vielmehr von „Lateinisch“ als dem latino-faliskischen Dialektkontinuum sprechen sollte.

Im Rahmen der politischen Konsolidierung Roms und der Herausbildung eines Imperium Romanum, der ersten entscheidenden Phase der Romanisierung und Latinisierung, kommen wir zu

2) dem **Altlatein** im Sinne der frühen literarischen Periode von der Mitte des 3. vorchristlichen Jahrhunderts bis etwa um 100 v. Chr. Es ist ein bezeichnender Zeitpunkt, mit dem man üblicherweise die altlateinische Phase beginnen läßt, 240 v. Chr. mit dem Einsetzen der lateinischen Literatur durch Archaeten wie Livius Andronicus. Man sollte das Etikett „Altlatein“ nicht für die gesamte archaische Periode gebrauchen, am ehesten empfiehlt sich dafür „archaisches Latein“ als Coverbegriff für Früh- und Altlatein.

3a) In der ersten Hälfte des 1. vorchristlichen Jahrhunderts haben wir eine typische Übergangszone, das vorklassische Latein von ca. 100 bis 70/60 v. Chr. mit fließenden Übergängen in Richtung Mitte 1. vorchristliches Jahrhundert, der frühe Cicero (Stichwort *Aratea*), Lukrez und Catull sind hier einzuordnen. Wir kommen sodann zu 3b) dem **klassischen Latein** der späten Republik und des augusteischen Zeitalters, etwa von den fünfziger Jahren bis – etwas willkürlich wieder, wie das bei Sprachperiodisierungen mit meist außersprachlich auf historisch relevante Jahreszahlen fixierten Epochenmarken immer der Fall ist – 14 n. Chr. (Tod des Augustus). Diese Periode hat man, wie allgemein bekannt, in sprach- und stilpuristischer Manier zur „goldenen Latinität“ hochstilisiert. Was vielleicht weniger bekannt ist, ist das Faktum, daß die Einteilung in ‘Gold-’ und ‘Silberlatein’ erst durch die Humanisten erfolgte und keine (spät-)antike oder mittelalterliche Basis hat. Es sei an dieser Stelle auf die Arbeiten von AX (1996/2006) und GREWING (1999) verwiesen, die die Begriffsgeschichte der Metalltopik im Rahmen der lateinischen Sprachchronologie nach neuesten Forschungsergebnissen skizzieren. Unter „goldener Latinität“ oder klassischem Latein versteht man nun die Vorklassik und Klassik zusammengenommen, und zwar die Blüte der lateinischen Prosa und Poesie von Ciceros Anfängen bis zum späten Ovid, allerdings zeitversetzt: zuerst die Blüte der Prosa mit Cicero und Caesar in primis (etwa 80–43), sodann, ab 40, die Blüte der Poesie mit den augusteischen Dichtern (Vergil, Propertius, Tibull, Horaz bis hin zu Ovid). Daraufhin folgt 4a) das nachklassische Latein grosso modo des ersten nachchristlichen Jahrhunderts,



Straßburger Eide, Auszug

die „**silberne Latinität**“, ab Augustus' Tod bis etwa 100 oder 120 n. Chr., präzise, aber willkürlich, 117 mit dem Tod Trajans, zu einer Zeit, da das Imperium Romanum seine größte Ausdehnung erfahren hatte. Es ist abzulehnen, die silberne Latinität noch unter das klassische Latein zu subsumieren, wie dies etwa in der an und für sich recht brauchbaren aktuellen Darstellung von MÜLLER-LANCÉ (2006: 30) geschieht. Denn gerade hier haben wir im Gegensatz zur Klassik literarhistorische und stilimmanente Gründe, die die *argentea Latinitas* von der *aurea Latinitas* schon für die Zeitgenossen abhoben. Wir stehen nun an einer wichtigen Schwelle zur Spätantike, mit einer Pufferzone im 2. nachchristlichen Jahrhundert, 4b) der sog. archaisierenden Periode (mit den Hauptvertretern Apuleius, Fronto und Gellius, die sich besonders auf das Altlatein besannen und daher einen archaisierenden Sprachduktus aufweisen); diese archaisierende Epoche führt dann ab 200 – und das ist nicht von ungefähr, nebenbei bemerkt, auch die zeitliche Untergrenze des aktuellsten lateinischen größeren Handwörterbuchs, des *Oxford Latin Dictionary (OLD)* – zu

5) dem **Spätlatein**, das nun bis zum Ausgang der Antike fort dauert – wo immer man genau diesen Zeitpunkt festlegt – und sich in bunter sprachlich-stilistischer Vielfalt präsentiert, vor allem in diversen Sondersprachen, deren bedeutendste und nachhaltigste Ausprägung das christlich-eklesiastische Latein zunächst der Kirchenväter werden sollte. Wir gelangen nun zu der uns vorrangig interessierenden Epoche, die man im Übergangsbereich der späten Spätantike bzw. des frühen Mittelalters ansiedeln muß. Nehmen wir

als tentatives Ende der antiken Latinität das späte 6. bzw. frühe 7. Jahrhundert – also etwa Gregor von Tours, Venantius Fortunatus und Isidor von Sevilla – und folgen damit auch der unteren Grenze des *Thesaurus linguae Latinae* und setzen gleichzeitig den Beginn der mittelalterlichen Latinität mit dem späten 7. Jahrhundert fest, so haben wir zwischen 600 und 800 eine Zeitspanne, in der sich die romanischen Sprachen endgültig ausgliederten und die wir als die letzte Phase des Protoromanischen („Frühromanisch“) bezeichnen wollen.

Diese dunklen Jahrhunderte der Romania, in denen noch kein romanisches Sprachdenkmal (jedenfalls im Sinne eines zusammenhängenden Textes) überliefert ist – der erste eindeutige diesbezügliche Text ist ja mit 842 genau datierbar, die Straßburger Eide; das *Indovinello Veronese* hat, um zu dieser Ehre zu gelangen, m.E. zu viele Imponderabilien –, diese Dark Ages also haben nichtsdestoweniger etliche Texte hervorgebracht, die dem Protoromanischen, das wir per definitionem rekonstruieren, schon sehr nahekommen und die man – Sprachstufe

6) – als „**Merowingerlatein**“ bezeichnet (ca. 6. Jh. bis 8. Jh.). Dieser Ausdruck, der ursprünglich geographisch-kulturell auf das merowingische Frankenreich und damit auf die in statu nascendi befindliche Galloromania abhebt, ist immer mehr zum Epochenetikett geworden und hat sich dann auch auf nichtmerowingische Gebiete ausgeweitet. Wir wollen uns mit dieser Zeit in der Folge ausführlicher beschäftigen. Verfolgen wir aber zunächst noch das Latein ein bißchen weiter durch die Zeiten. Die merowingische Übergangszeit wird in ihren allerletzten Ausläufern endgültig

abgeschlossen durch die Karolingische Reform und das Einsetzen des eigentlichen 7) **Mittellateins**. Man datiert die *media Latinitas* oder, besser gesagt, die *Latinitas mediae aevi* vom 8. bis zum frühen 14. Jahrhundert und unterteilt sie in Frühmittellatein oder karolingisches Latein, Hochmittellatein des 10. und 11. Jahrhunderts und Spätmittellatein bis etwa 1300 mit den zahlreichen Sonderausprägungen z.B. des scholastischen Lateins oder des Loire-Kreises mit humanistischen Zügen *ante litteram*. Für das Mittellatein charakteristisch ist, daß es keine L1-Sprecher mehr gibt und die mittelalterliche Dachsprache oder, wie es Karl Langosch treffend bezeichnet hatte, „Vatersprache“ als Verkehrs- und Umgangssprache, als *lingua franca* in gebildeten Kreisen die Vernakulärsprachen in einer Diglossie-Situation überdachte. Lateinische Texte in mittelalterlicher Zeit, kurz: mittellateinische Texte, sind nun gewiß nicht mehr Produkte von Muttersprachlern wie die antiken Gegenstücke, aber das Sprachbewußtsein zumindest der schreibenden Zunft, vornehmlich der Mönche und Gelehrten, war



Thomas Lindner ist außerordentlicher Universitätsprofessor für historisch-vergleichende Sprachwissenschaft an der Universität Salzburg und korrespondierendes Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Indogermanistik, der lateinischen Sprachwissenschaft und der Fach- und Terminologiegeschichte der Linguistik. Er ist zudem Autor eines in mehreren Auflagen vorliegenden lateinischen Gedichtbandes (*Lyra Latina*).

noch ein anderes, ein tieferes, als daß man bloß von einer lateinischen Bildungssprache im sekundären Sinn sprechen könnte (wie sie es beispielsweise im 19. Jh. noch gewesen ist, als man v.a. wissenschaftliche Texte noch in Latein abfaßte).

8) Mit Dante und Petrarca setzt man den Beginn des italienischen Frühhumanismus fest und damit auch das **Neulatein**, die *Neolatinitas*, die man auch wieder in *recens*, *recentior* und *recentissima Latinitas* unterteilen kann bis hin zum Gegenwarts-latein, was aber hier nicht mehr unsere Aufgabe sein soll. Ich erwähne nur, daß die Etiketten *media* und *infima Latinitas* der früheren Zeit (etwa durch Titel wie Du Canges *Lexicon* immer noch im Bewußtsein) nicht mit den heute gängigen Epochengrenzen übereinstimmen.

Die Periodisierung der lateinischen Sprache beginnt aus forschungshistorischer Sicht bei Isidor von Sevilla mit einer vierstufigen Disposition [4]; ob dieses erste Vierstadienmodell auf älteren Vorbildern basiert, ist bis jetzt noch nicht geklärt. In der früheren Antike jedenfalls, etwa ab Varro, hatte es nur das durch etymologisch-lexikalische Untersuchungen geschärfte Bewußtsein einer „Früher“-„Jetzt“-Diachronie gegeben, die erst bei dem Archaisten Gellius in ein Dreischritt-schema *nunc – Marci Tulli aetas – ac supra eam*, also „jetzt“ (archaisierende Epoche) – Cicero (klassische Norm) – „zuvor“ (archaische Epoche), erweitert wurde. Wenn Isidor tatsächlich der Archetyp der ersten vom *nos et nunc* abstrahierenden und differenzierteren chronolektalen Periodisierung war – und es spricht, wie MÜLLER (2005) zu zeigen versuchte, einiges dafür –, so hat er sich für seine Stadienbildung freilich die Epocheneinteilung der Historie zunutze gemacht, die in der Spätantike für den gegenständlichen Fall vor allem durch Augustinus' Skizze der Weltzeitalter (*civ.* 22.30) festgeschrieben wurde. In jedem Fall wurde das erst wieder in der Renaissance aufgegriffen, als Adriano Castellesi (1515) zum ersten Mal eine eigene Terminologie einführt und mit einem *obiter dictum* die *aurea Latinitas* begründet. Erasmus von Rotterdam folgte 1529 mit der *argentea Latinitas*, woraus sich erst im Verlauf des 16. und 17. Jahrhunderts eine konsistente Metallskala im

[4] **Begriffsgeschichte:** ab VARRO *olim vs. nunc*; GELL. 6.24: *nunc – Marci Tulli aetas – supra eam*; ISID. *orig.* 9.1.6: *Prisca, Latina, Romana, Mixta*; CASTELLESII 1515 (*tempus antiquissimum, antiquum, perfectum, imperfectum; aureum illud Ciceronis saeculum; aetas illa aurea Ciceronis*); ERASMUS 1529 (*velut argenteum saeculum aureum successit*); vollständige Metalltopik ab SCHOPPE, FACCIOLATI, FORCELLINI et al. (16/17. Jh.: *aurea, argentea, aenea, ferrea, lignea, lutea Latinitas*).

Bereich der stil- und literaturkritischen Antibarbarus-Literatur herauskristallisiert, die in ihrer Hochzeit im Frühbarock im Sinne eines Dekadenmodells alle Aggregatzustände des Lateins von der *aurea* über die *argentea* sowie *aenea, ferrea, lignea* bis hin zur *lutea*, zur lehmigen oder kotigen *Latinitas*, differenziert, mit allerdings sehr willkürlichen und unscharfen Periodisierungsgrenzen, da das Altlatein etwa auch unter die *aurea Latinitas* subsumiert wurde.

Das seit der Humanistenzeit damit konkurrierende Lebensaltermodell mit seiner organologischen Aszendenz und Deszendenz („Jugend, Reifezeit, Blüte, Abstieg, Alter“ einer Sprache) konnte hier die Entwicklung zum klassischen Latein hin besser nachzeichnen und umging damit das Problem der ausschließlich dekadennten Metallskala. Als sich schließlich im 19. Jh. die wissenschaftliche Periodisierung des Lateins im Rahmen der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft abzeichnete, wurde all das obsolet, und übriggeblieben sind lediglich die nunmehr deskriptiven Etiketten der goldenen und silbernen Latinität ohne jeglichen Normativitätsanspruch.

III. Vulgärlatein

Bei dieser chronologischen Gesamtschau ist der Hauptbegriff gar nicht zur Sprache gekommen, und dies ganz bewußt. Denn 'Vulgärlatein' ist ja (oder, besser gesagt, sollte sein) nicht so sehr ein diachroner Begriff als vielmehr ein diatopisch-diastratisch-diaphasisch-diamesischer (mit gerichteter Abfolge und Relevanz in der Terminologiekette) und hebt vornehmlich auf soziologische Faktoren und auf Stilhöhe bzw. sprachliche Register ab. Vulgärlatein ist das „gesprochene“, v.a. die informellen Sprachsituationen umfassende Latein, das sich zwar hauptsächlich in Texten der nachchristlichen Ära manifestiert, woher auch die diachrone Lesart stammt, aber prinzipiell auch schon in altlateinischer Zeit existiert hat und in diesem Sinne durchaus etwa bei Plautus [5] bemerkbar ist.

Wenn man sich zu den von verschiedenen Forschungsrichtungen vertretenen und durchaus divergierenden Lesarten von 'Vulgärlatein' umfassend informieren will, ist immer noch REICHENKRON (1965) unersetzlich; dieser erste Band zu GÜNTER

[5] „Frühes“ **Vulgärlatein** (PLAUT.): *dice, demonstra, praecipe, quae ad patrem vis nuntiari (Capt. 359); neque ego hoc homine quemquam vidi magis malum et maleficum (Pseud. 938); ubinamst is homin gentium? – ecclillum video (Merc. 434).*

REICHENKRONs *Historischer Latein-Altromanischer Grammatik* sollte leider auch der letzte werden. Auch in KIESLER (2006) findet sich ein reich dokumentiertes begriffs- und definitionsgeschichtliches Kapitel. Die antiken Bezeichnungen wie *sermo vulgaris, plebeius, cotidianus, rusticus* etc. (wozu umfassend MÜLLER (2001)) zeigen ja schon den diatopisch-diastratisch-diaphasischen Ansatz, daher sind diachrone Definitionen wie auf das klassische Latein folgendes Sprechlatein der Kaiserzeit überholt. Hat doch schon SCHUCHARDT im *Vokalismus* von 1866 die soziologische Komponente betont und damit eine gültige Definition geliefert: „Der sermo plebeius steht zum sermo urbanus in keinem Descendenz-, in keinem Ascendenz-, sondern in einem Kollateralverhältnis [...] In der urrömischen Volkssprache, der *prisca Latinitas*, wurzelten beide: es waren Zwillingsdialekte“ (1866: 47f). In archaisch-altlateinischer Zeit gibt es noch keine Hoch- oder fixierte Literatursprache, das Altlatein befindet sich unter griechischem Einfluß in einer konstanten Ausbauphase. Erst das klassische Latein ist Literatursprache geworden, sodaß es das Vulgärlatein zu überdachen beginnt; dieses entfernt sich von jenem immer mehr mit dem bekannten Effekt der sich weiter und weiter öffnenden Diglossie-Schere, ob man das nun mit den bekannten Konzepten der *Nähe-/Distanz-sprache* nach Koch/Österreicher oder der *Ausbau-/Abstand-/Dachsprache* nach Kloss/Bossong oder aber mit den diasystematischen Parametern nach Weinreich/Coseriu und ihren Fortsetzern beschreibt.

Nach meiner eigenen Definition ist Vulgärlatein [6] die basilektal bis mesolektale Dimension des gesamtlateinischen L1-Varietätenraums in diatopisch>diastratisch>diaphasisch>diamesischer Hinsicht (mit aszendenter Taxonomie) und somit ein komplexes Kontinuum zwischen extremen virtuellen Polen. Bereits aus SCHUCHARDTs Kollateralthese folgt und erklärt sich, daß viele altlateinische Formen, die im klassischen Latein nicht belegt sind, im Spätlatein wieder auftauchen, weil sie eben vulgärlateinische Varianten sind. Das schöne Bild der vulgärlateinischen Unterströmung hat etwa SKUTSCH (1907: 455) mit der „Eisdecke der Litera-

[6] **Vulgärlatein** (*sermo vulgaris, plebeius; rustica Romana lingua; latino volgare, popolare*; „Umgangslatein“, „Verkehrslatein“, „Sprechlatein“ etc.) || christliches Latein → Kirchenlatein, „Inschriftenlatein“, „Urkundenlatein“ || „Küchenlatein“, makkaronisches Latein. – Sprachliches „**Dia**“-System: diachronisch, diatopisch, diastratisch, diaphasisch, diamesisch. – Diverse Begriffsbestimmungen in REICHENKRON 1965 und KIESLER 2006 (v.a. S. 8 ff.).

tur“ der klassischen Schriftsprache, unter der der „rauschende Strom der lebendigen Sprache“ verschwindet und weiterfließt, auf den Punkt gebracht. Beispiele für „typisches“ Vulgärlatein finden sich in den Inschriften aus Pompeji unter [7] und in den Freigelassenengesprächen bei Petron unter [8].

IV. Die „dunklen“ Jahrhunderte
 Kommen wir nun zum Latein des 7. und 8. Jahrhunderts: „Das 7. Jh. ist das ärmste in der Literatur, das schaurigste in bezug auf das Latein, vom klassischen Latein aus gesehen, aber das ergebnisreichste, vom romanischen Standpunkt aus“ (REICHENKRON 1965: 134). Es ist nun wirklich so, daß in der Zeit des Umbruchs, der Völkerwanderung und der ethnisch-politischen Irrungen und Wirrungen die gängigen literarischen Genera immer mehr verkümmern [9]. Am meisten ist noch bei den Westgoten in Spanien zu finden, so etwa die 61 recht sorgfältig gebauten Hexameter über Sonnen- und Mondfinsternis von König Sisebut, sodann die für das Mittelalter konstitutiven *Etymologiae* bzw. *Origines* von Isidor. In Gallien im Merowingerreich lebt eine Zeitlang noch die Chronistik weiter, Aethicus Ister hat um 630 eine Weltchronik in 6 Büchern geschrieben; dazu kommt dann noch das von mehreren Verfassern stammende *Sammelwerk*, das unter der Bezeichnung „*Fredegars Chronik*“ läuft. Gerade in Gallien hatte die Geschichtsschreibung ein Jahrhundert zuvor eine Hochblüte, wenn man etwa an die *Historia Francorum* von Gregor von Tours denkt. Sie hält sich dann nur noch bei den Angelsachsen, repräsentiert vor allem durch Beda Venerabilis’ *Historia ecclesiastica gentis Anglorum* und mündet außerhalb davon in die karolingische Reform etwa mit der *Historia Langobardorum* von Paulus Diaconus. Dazu kommen zahlreiche hagiographische Texte (v.a. die *Vitae patrum* und *Passiones* und lokale Kirchenhistoriker wie z.B. Arbeo von Freising). Die literarische Ausbeute ist, gemessen an der bisherigen Vielfalt, eher gering.

[7] **Pompejanische Wandinschriften** (*CIL* IV): *cum discentes* (275), *cum sodales* (221), *abiat Venere Pompeiana iratam qui hoc laeserit* (538), *da fridam pusillum* (D. 631), *hic ego cum veni futui, deinde rededi domi* (2246), *fures faras, frugi intro* (4278).

[8] **Petron** (Sat. 41,10ff): (Dama) *‘dies’ inquit ‘nihil est. dum versas te, nox fit. itaque nihil est melius, quam de cubiculo recta in triclinium ire. et mundum frigus habuimus. vix me balneus calefecit. tamen calda potio vestiarius est. staminatas duxi et plane matus sum. vinus mihi in cerebrum abiit’.*

[9] Sisebut, Isidor von Sevilla, Aethicus Ister, ‘Fredegar’, Beda Venerabilis, Paulus Diaconus; *Vitae patrum, Passiones*, Arbeo v. Freising (*Vita Haimhammi, Corbiniani*).

Daneben aber manifestiert sich das eigentliche späte Vulgärlatein oder Merowingerlatein vor allem im nichtliterarischen Bereich [10], also in volksnahen Gebrauchstexten: Inschriften, Urkunden, Gesetzen und deren Parodien.

Eben in diesen Bereichen findet sich ein scheinbar verwildertes, besser: sich in Auflösung im Sinne von Weiterentwicklung befindliches, die werdenden romanischen Sprachen widerspiegelndes Idiom. Ausgewählte Textpassagen, die davon einen ersten Eindruck vermitteln, stehen in [11].

Diese bunte Vielfalt der sprachlichen Situation läßt sich übrigens auch im paläographischen Bereich feststellen. Wir haben in jener Zeit einen fast undurchschaubaren Wildwuchs an Regionalschriften; diesen *Präkarolinen* hat erst, wie auch im Sprachlichen, die Karolingische Zeit mit der reformierten *Karolina* Einhalt geboten. Das wohl Interessanteste – jedenfalls für den Sprachforscher – an diesen Werken ist die Latinität jener Zeit. In der Idiomatik finden wir sowohl vulgärlateinische Elemente, die man einer protoromanischen Sprachschicht zuschreiben kann, welche bereits eine weitgehende Auflösung des Flexionssystems zeigt. So begegnen uns immer wieder aus der Norm- und Schulperspektive ganz unmotiviert, ja unverständliche Verstöße gegen einfachste grammatische Ordnungen, die Endungen passen nicht mehr zusammen, auch die übrige Morphosyntax ist häufig dekomponiert. FRANZ BRUNHÖLZL (1975: 238)

[10] **Leges**: *Edictum Theodorici regis, Lex Visigothorum, Breviarium Alarici, Lex Romana Burgundionum, Lex Salica, Lex Ribuaria, Leges Langobardorum* (Rothari, Liutprand, Aistulf). – *Monumenta Germaniae Historica (MGH)*, *Corpus Inscriptionum Latinarum (CIL)*, *Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum (CSEL)*, *Corpus Christianorum (CC)*, *Patrologia Latina (PL)*, „Migne“).

[11] **Lex Salica-Parodie**: ... *in cuppa non mittant ne gutta. Se ullus hoc facire praesumerit ... et ipsa cuppa frangant la tota, ad illo botiliario frangant cabo, at illo scancione tollant lis potionis. Sic convinit observare: apud staubo bibant et intus suppas faciant. Cum senior bibit duas vicis, sui vassalli la tercia, bonum est. – Fredegar 85,27: consensu senato et militum elevatus est Iustinianus in regnum ... Iustinianus dicebat: daras. – Vita Hrodberti (Rupert): c. 2: Erat enim vir ... praeclarus, ita ut quam plurimi ad eius sacratissimam convenerunt doctrinam et ab eo aeternae salutis praedicamenta susceperunt || convenirent – susceperint (susciperent) codd. al. – c. 3: Unde praedicator veritatis ... ad sensum praebuit. – ILCV 3865 (Rom, 7. Jh.): ... | oñis, qui intratis | in hanc aulam dei, | orationem orate pr. me | peccatorem, si dm abeatis | p̄tectoorem; quia, cod | estis, fui et, quod sum, | essere abetis. et si quis | se praesumpserit contra | hunc tumulum meum biola- | ri, abea inde inquisitio- | nem ante tribunal dñi nri. – Verkaufsurkunde (Ansolfo von Pisa, 730): Venondaviti Dondoni aliquanta terrula in locum qui dicitur ad stabla Marcucci: uno capite tenente in terra Chisoni et alium capite tenente in terra Ciulloni, de uno latere corre via publica.*

verglichen sehr poetisch die Sprache der damaligen Zeit mit einem „Wildwasser, das sich den Weg über felsigen Grund und Geröll bahnt“, man hatte freilich auch viel prosaischer von einer durch Vulgarismen korrumpierten Latinität gesprochen, wie sie uns in allen diesen Schriften begegnet (vgl. auch NIEHOFF-PANAGIOTIDIS 1994: 39); zum gesamten Problemkreis sei auf LINDNER 1997 verwiesen.

Gerade in dieser Zeit der Ausgliederung der romanischen Sprachen und der damit verbundenen Auflösung des L1-Lateinischen gibt es verstärkte Bemühungen, sich mit Latein, auch in theoretischer Hinsicht, weiterzubeschäftigen. Im Umkreis der sog. Tolosaner Palastschule hat der berühmteberühmte Virgilius Maro Grammaticus eine Latein Grammatik geschrieben, die an bizarren Ungereimtheiten und Künsteleien – eventuell neben Aethicus Ister – einzigartig dasteht, sodaß über die Schule von Toulouse geurteilt wurde, sie habe ganz

Europa in einen Nebel gelehrter Verwirrung eingehüllt (vgl. DENK 1892: 199). Virgilius Maro hat z.B. zwölf Lateinarten unterschieden (*de duodecim Latinitatibus*), in die kabbalistisches Geheimwissen und der Versuch, eine esoterische Kunstsprache zu erfinden, eingeflossen sind. Man hat bis heute noch nicht wirklich den passenden Schlüssel zu dieser phantastischen Lehre aus unseren Dark Ages gefunden. Nehmen wir z.B. die Kenning für 'Leben', *nebesium almigero pater pannina*; sogar in Inschriften dieser Gegend hat sich die Geheimsprache niedergeschlagen. Die irische Schule hat nun aus dieser Theorie praktischen Nutzen gezogen und uns ein längeres Denkmal in diesem abstrusen Latein hinterlassen, die sog. *Hisperica Famina*, in welchen spät- und vulgärlateinisches, keltisches, griechisches, hebräisches und Phantasievokabular eine ganz eigentümliche und präventiöse Sprachmischung eingegangen sind; es sei ein noch relativ einfaches und transpa-

rentes Beispiel, die poetische Schilderung eines Sonnenaufgangs, zitiert [12]. Zweck und Absicht dieses Hiberno-Lateins ist nicht wirklich geklärt; es wird in der Forschung kontroversiell diskutiert, auch in Richtung auf parodistische Absichten. Wie auch immer: Es bleibt ein Zeugnis sui generis, das direkt und indirekt ähnlich gelagerte Werke in der Renaissance – etwa die erstmals 1499 in der Offizin des Aldus Manutius gedruckte *Hypnerotomachia Poliphili* von Francesco Colonna mit ihrer eigentümlichen Mischung aus (teils erfundenem) Latein und Italienisch – über den barocken Euphuismus und Gongorismus letztlich bis hin zu James Joyce' *Finnegans Wake* präludiert. ■

[12] **Virgilius Maro Grammaticus:** *nebesium almigero pater pannina* 'vita'; **Inscript** (Bordeaux, JULIAN 84): *d. m. | Gal. Ulircli | et omnes | anlecessi | duetil tiblik | eppimus soris | omnibus copiotoribus | bene.* – **Hisperica Famina** (133 ff.): *titaneus olimphium inflammat arotus tabulatum./ Thalasicum illustrat vapore flustrum;/ flammivomo secat polum corusco supernum.*

Bibliographie (in Auswahl)

AX, W.: *Quattuor Linguae Latinae aetates*. Neue Forschungen zur Geschichte der Begriffe 'goldene' und 'silberne' Latinität, in: *Hermes* 124 (1996), S. 220–240; aktualisiert in: AX 2006, S. 111–131.
 AX, W.: *Text und Stil. Studien zur antiken Literatur und deren Rezeption* (hg. von Chr. Schwarz). Stuttgart 2006.
 BATTISTI, C.: *Avviamento allo studio del latino volgare*. Bari 1949.
 BRUNHÖLZL, F.: *Geschichte der lateinischen Literatur des Mittelalters*, Bd. 1: *Von Cassiodor bis zum Ausklang der karolingischen Erneuerung*. München 1975.
 CLACKSON, J. (Hrsg.): *A Companion to the Latin Language* (Blackwell Companions to the Ancient World). Oxford [etc.] 2011.
 DENK, V.: *Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens von den ältesten Zeiten bis auf Karl den Großen*. Mainz 1892.
 DEVOTO, G.: *Geschichte der Sprache Roms* (übers. v. I. Opelt). Heidelberg 1968.
 EULER, W.: *Vom Vulgärlatein zu den romanischen Einzelsprachen. Überlegungen zur Aufgliederung von Protosprachen* (Studia Interdisciplinaria Aenipontana, 6). Wien 2005.
 GRANDGENT, C. H.: *Introduction to Vulgar Latin*. Boston 1907 (versch. Neuaufl. und überarb. Übers.).
 GREWING, F.: *Lateinische Grammatik und Stilistik in der Renaissance*. Zu Adriano Castellesi, *De sermone Latino et modis Latine loquendi* (Bochumer altertumswissenschaftliches Colloquium, 45). Trier 1999.
 HERMAN, J.: *Le latin vulgaire*. Paris 1967 (u.ö.).
 HOFMANN, J. B.: *Lateinische Umgangssprache*. Heidelberg 1950.
 HOFMANN, J. B. / SZANTYR, A.: *Lateinische Syntax und Stilistik*. Bd. 1 der *Lateinischen Grammatik* von LEUMANN/HOFMANN/SZANTYR (Handbuch der Altertumswissenschaft, II.2.2). München 1965. [Nd. 1972, 1997]
 ILIESCU, M. / SLUSANSKI, D.: *Du latin aux langues romanes. Choix de textes traduits et commentés*. Wilhelmsfeld 1991.
 KIESLER, R.: *Einführung in die Problematik des Vulgärlateins* (Romanistische Arbeitshefte, 48). Tübingen 2006.
 KRAMER, J.: *Vulgärlateinische Alltagsdokumente auf Papyri, Ostraka, Täfelchen und Inschriften* (Archiv für Papyrusforschung und verwandte Gebiete; Beiheft,

23). Berlin/New York 2007.
 LEONHARDT, J.: *Latein – Geschichte einer Weltsprache*. München 2009.
 LEUMANN, M.: *Lateinische Laut- und Formenlehre*. Bd. 1 der *Lateinischen Grammatik* von LEUMANN/HOFMANN/SZANTYR (Handbuch der Altertumswissenschaft, II.2.1). München 1977.
 LINDNER, TH.: *Die mittellateinische Literatur zur Zeit Virgils*, in: *Notitiae Austriae* 195/196 (1997), S. 6–9.
 LÖFSTEDT, E.: *Late Latin*. Oslo 1959.
 MANTELLO, F. A. C. / RIGG, A. G.: *Medieval Latin: An Introduction and Bibliographical Guide*. Washington 1996.
 MAURER, Th. H. Jr.: *Gramática do Latim Vulgar*. Rio de Janeiro 1959.
 MOHRMANN, Ch.: *Études sur le latin des chrétiens I–IV*. Rome 1958–1977.
 MÜLLER, R.: *Sprachbewußtsein und Sprachvariation im lateinischen Schrifttum der Antike* (Zetemata, 111). München 2001.
 MÜLLER, R.: *Antike Periodisierungsmodelle des Lateinischen*, in: S. KISS et al. (Hrsg.): *Latin et langues romanes* (FS József Herman). Tübingen: Niemeyer 2005, S. 15–23.
 MÜLLER-LANCÉ, J.: *Latein für Romanisten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (Narr Studienbücher). Tübingen 2006.
 NIEHOFF-PANAGIOTIDIS, J.: *Koine und Diglossie* (Mediterranean Language and Culture, 10). Wiesbaden 1994.
 PULGRAM, E.: *Italic, Latin, Italian. 600 B.C to A.D. 1260. Texts and Commentaries*. Heidelberg 1978.
 REICHENKRON, G.: *Historische Latein-Altromanische Grammatik*, I. Teil: *Einleitung. Das sogenannte Vulgärlatein und das Wesen der Romanisierung*. Wiesbaden 1965.
 ROHLFS, G.: *Vom Vulgärlatein zum Altfranzösischen*. Tübingen 1960.
 ROHLFS, G.: *Sermo vulgaris Latinus. Vulgärlateinisches Lesebuch*. Tübingen 1969.
 RUBENBAUER, H. / HOFMANN, J. B.: *Lateinische Grammatik* (neubearbeitet von R. HEINE). Bamberg/München 1995.
 SCHMECK, H.: *Aufgaben und Methoden der modernen vulgärlateinischen Forschung*. Heidelberg 1955.
 SCHUCHARDT, H.: *Der Vokalismus des Vulgärlateins*. 3 Bde. Leipzig 1866–1868.
 SILVA NETO, S.: *História do Latim Vulgar*. Rio de Janeiro 1957.

SKUTSCH, F.: *Die lateinische Sprache*, in: *Die Kultur der Gegenwart*, Teil 1, Abt. 8: *Die griechische und lateinische Literatur und Sprache*, Leipzig 1907 (u.ö.), S. 439–479.
 SLOTTY, F.: *Vulgärlateinisches Übungsbuch*. Berlin 1960.
 SOFER, J.: *Zur Problematik des Vulgärlateins*. Wien 1963.
 STOLZ, F. / DEBRUNNER, A. / SCHMID, W. P.: *Geschichte der lateinischen Sprache* (Slg. Göschen). Berlin 1966.
 STROH, W.: *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*. Berlin 2007.
 TAGLIAVINI, C.: *Einführung in die romanische Philologie* (übers. v. R. Meisterfeld u. U. Petersen). München 1973 (Nd. 1998).
 VÄÄNÄNEN, V.: *Le latin vulgaire des inscriptions pompéiennes*. Berlin 1966.
 VÄÄNÄNEN, V.: *Introduction au latin vulgaire*. Paris 1981 (u.ö.).
 VOSSLER, K. / SCHMECK, H.: *Einführung ins Vulgärlatein*. München 1954.
 WEISS, M.: *Outline of the Historical and Comparative Grammar of Latin*. Ann Arbor 2009.

Lösung zum Rätsel von Seite 46

1	S	I	S	Y	P	H	O	S	
2	T	E	L	E	M	A	C	H	O
3	O	R	E	S	T	E	S		
4	W	A	S	S	E	R	N	Y	M
5	A	G	E	N	O	R			
6	S	I	R	E	N	E	N		
7	S	P	H	I	N	X			
8	E	L	E	K	T	R	A		
9	R	A	D	A	M	A	N	T	H
10	N	E	R	E	I	D	E	N	
11	E	U	R	Y	S	T	H	E	U
12	U	R	A	N	O	S			

Amicus R. Altersberger im Cursor-Interview

Renate Glas



Rudolf Altersberger (60)
Lehrer für Deutsch, Bewegung und Sport, von 2000–2013 Vizepräsident des LSR Kärnten, derzeit Amtsführender Präsident LSR für Kärnten

R.G.: In welcher Schule hatten Sie den ersten Kontakt mit Latein?

R.A.: Das war das Bundesgymnasium in Lienz, in dem ich die Langform Latein besuchte. Die erste und große Faszination für die Antike stammte von den Ausgrabungen in Teurnia und Aguntum; mir wurde klar, dass es Menschen wie du und ich mit all ihren großen und kleinen Sorgen waren, die diese Sprache verwendeten.

R.G.: Spielten Ihre Lateinlehrer eine Rolle in Ihrer schulischen „Lateinlaufbahn“?

R.A.: Meine Lateinlehrer waren ausgesprochen interessante und prägende Persönlichkeiten. „Gladiator“ und „Sir“ würden die beiden gut beschreiben. Der „Gladiator“ vertrat eine klare Linie und verstand, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Mit seiner Hilfe tauchten wir in Kultur und Sprache der Vergangenheit ein. Der „Sir“ zeigte, wie Lernen durch Beziehung funktioniert. Wir hatten schon damals das Glück, einen lebendigen Lateinunterricht genießen zu dürfen.

R.G.: Wie sehen Sie die Rolle des Lateinunterrichtes heute?

R.A.: Der Lateinunterricht heute unterscheidet sich von damals durch den neuen Lehrplan, der mit seinen vielfältigen Modulen eigentlich alle Facetten der Sprache und Kultur abdeckt, und durch die vielen sehr ansprechend gestalteten Lehrbücher. Schon im Elementarunterricht wird man zur Auseinandersetzung mit dem Gedankengut der Antike angeregt und lernt die vielfältigen Bezüge zum Heute kennen. Gleichgeblieben allerdings ist, dass der Lateinunterricht fordert und fördert.

R.G.: Viele sind heute der Meinung, dass Unterricht und Schule nur Spaß machen sollen und dass Leistung nicht wichtig sei.

R.A.: Ich sehe den Leistungsgedanken positiv. Ohne Leistung und persönlichen Einsatz wird die private und berufliche Zukunft nur schwer zu Zufriedenheit führen.

R.G.: In letzter Zeit steht die gemeinsame Schule im bildungspolitischen Mittelpunkt. Welche Rolle werden Ihrer Meinung nach die Fremdsprachen und Latein spielen bzw. spielen können?

R.A.: Fremdsprachen und Latein sind wichtig; durch die Zusammenführung der Lehrpläne der AHS Unterstufe und der NMS wäre auch eine Verankerung des Sprachunterrichtes möglich. Latein könnte dabei eine gute Grundlage in sprachlicher und menschlicher Hinsicht sein. Latein ist für alle neu, keine Sprachgruppe wird

daher bevorzugt. Das bietet den vielen neuen Schülerinnen und Schülern aus fremden Ländern, die mit der deutschen Sprache noch nicht sehr vertraut sind, die Möglichkeit, sich auf einer Ebene mit den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern zu treffen. Die Grammatik der deutschen Sprache wird – wie ich es selbst als Schüler erlebte – durch die Auseinandersetzung mit einer Fremdsprache und da in erster Linie mit Latein doch überraschend klarer und leichter durchschaubar. Dies fördert die muttersprachliche Kompetenz.

R.G.: Latein im Regelunterricht, als Freigegegenstand, als unverbindliche Übung oder in welcher Form auch immer, wenn man an die NMS denkt: Welche Vorteile haben Schülergruppen, die in irgendeiner Form mit Latein in Verbindung treten?

R.A.: Sie werden merken, dass Latein mehr als eine Sprache ist und sie werden lernen, dass man nur mit Genauigkeit, Konzentration und Ruhe weiterkommt, also mit Kompetenzen, die in allen Bereichen wichtig sind.

R.G.: „Welches Latein“ machte auf Sie bis heute einen starken Eindruck?

R.A.: Das war das Inschriftenlatein. An vielen Orten und in vielen Ländern stößt man auf diese steinernen Zeugen aus der Vergangenheit. Auch wenn man nicht immer alles eins zu eins übersetzen kann, werden Ereignisse und Personen aus der Vergangenheit in kleinen Stücken wieder lebendig; diese Auseinandersetzung mit Lebenslinien und Ereignissen, die vor vielen Jahren wichtig waren, hilft auch der Einschätzung der eigenen Lebenswelt: Man nimmt dann vieles gelassener hin, wenn man sich der Vergänglichkeit der „Wichtigkeiten“ bewusst wird.

R.G.: Vergänglichkeit ist ein gutes Stichwort. Ist die Beschäftigung mit Latein nur Beschäftigung mit der Vergangenheit?

R.A.: Nicht nur die romanischen Sprachen leben von und mit Latein, sondern auch unsere Sprache. Es ist immer wieder spannend, Querverbindungen herzustellen und hinter das Wort zu schauen. Ein gutes Beispiel ist das Wort AKT. Das lateinische actum (getan, gemacht, gehandelt) ist der Namensgeber für sehr viele unterschiedlichste Bezeichnungen: da ist z.B. der Akt im Theater oder die künstlerische Darstellung eines nackten Körpers, aber auch der Rechtsakt oder mit einem angehängten „e“ die Akte sein, die von A nach B getragen wird. Latein findet sich ja auch im Slo-

wenischen: so ist die lateinische mater (Mutter) die mati und das lateinische mare (Meer) das marje.

R.G.: Erinnern Sie sich an auch heute noch aussagekräftige lateinische Zitate?

R.A.: Als einem vom Geschichtsunterricht begeisterten Schüler im BRG Lienz ist mir „veni, vidi, vici“ hängen geblieben; ein Beispiel für fächerübergreifenden Unterricht bereits in den 70-iger Jahren ...

Doch „omnes homines aequales sunt“ (in the sight of god, all men are equal) hat es bis in unsere Zeit als Grundlage aller demokratischen Staatsformen auch in die UN-Menschenrechtskonvention geschafft und drückt eine Haltung aus, die einer freien, demokratischen Solidargesellschaft, der Wahrung der Würde jedes einzelnen Menschen (unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Nation, Religion, Kultur, Sexualität usw.) entspricht.

„bis dat, qui cito dat“ (doppelt gibt, wer schnell gibt) trifft abgesehen von einer persönlichen Einstellung auch auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen Europas in der Flüchtlingsfrage zu.

R.G.: Zu Ihrer Zeit wurden laut Lehrplan nicht Themen, aber Autoren behandelt.

R.A.: Bei der Literatur oder bei den Dichtern blieb ich auf der „gymnasialen Stufe“ stehen: Ich las, was von den großen Poeten Ovid, Horaz und Vergil in den Unterricht Einzug hielt und wurde später bei den Interpretationen großer Werke der Weltliteratur an sie erinnert. Z.B. bei Shakespeares „Romeo und Julia“ oder „Ein Sommernachtstraum“, der Anleihen an Ovids Metamorphosen nimmt.

R.G.: Was würden Sie einem Lateingegner erwidern?

R.A.: Latein in seiner Präsenz in vielen Bereichen, sei es in sprachlicher, politischer, künstlerischer Hinsicht und in der kritischen Auseinandersetzung mit dem Gedankengut vergangener Zeiten kann die Persönlichkeit stärken. Somit widerspricht Latein dem Vorurteil eine tote Sprache zu sein. Dafür ist sie viel zu lebendig ...

R.G.: Maximas gratias ago! ■

Wider die Kompetenzen in Schule und Hochschule

Ein Plädoyer für mehr Klarheit in Bildungsforschung und Bildungspolitik

Walter Eykmann

Bekannt ist die sprachliche Persiflierung des Begriffes „Kompetenz“ durch den renommierten Philosophen Odo Marquard mit seinem gleichnamigen Festvortrag „Inkompetenzkompensationskompetenz“ aus dem Jahre 1981.

Nehmen wir das kürzlich in der „Neue Zürcher Zeitung“ (14. Juli 2014) erschienene Interview des Wuppertaler Pädagogen Jochen Krautz über dieses Modewort hinzu – „Die Kompetenzorientierung vernachlässigt Fachinhalte und würdigt sie zu reinen Trainingsobjekten herab. Ob Lesekompetenz anhand des ‚Faust‘ oder der Handy-Gebrauchsanweisung erlangt wird, ist dem kompetenzorientierten System egal. Damit gehen Bildungsinhalte schlicht verloren.“ –, so sind wir schnell bei der Frage: Was bedeutet „Kompetenz“ von ihrer Grundbedeutung her und was stellt sie heute in der Erziehungswissenschaft dar?

Als Latinist habe ich mir die Mühe gemacht, die antike Vorgeschichte des Wortes „Kompetenz“¹ darzustellen, weil ich eine solche Begriffsanalyse in der jüngeren pädagogischen Literatur kaum² gefunden habe.

Bedeutungsgeschichte des Kompetenzbegriffes

Unstrittig und, sind wir ehrlich, letztlich unergiebig ist die eigentliche Etymologie, also das Erklären der Herkunft des Wortes selbst: Es ist aus der als Präfix gebrauchten Präposition „cum“ (= mit) und dem Stammwort „petere“ (= zu erreichen suchen, erstreben) zusammengesetzt, also „competere = gemeinsam auf ein Ziel losgehen; zusammenfallen, zusammentreffen“. Von diesem Verb „competere“ ist, ganz regelmäßig, das Substantiv „competentia“ (= das Zusammentreffen) gebildet; vergleichbar den Wörtern „diligere“ und „diligentia“. Aber der so leicht hingeschriebene Vergleich mit „diligere“ und

„diligentia“ macht bereits bei genauerem Hinschauen auf ein Problem, wenn nicht sogar auf eine Gefahr aufmerksam: „diligere“ bedeutet „schätzen, achten, lieben“, „diligentia“ aber keineswegs „Schätzung, Achtung, Liebe“, sondern „Sorgfalt, Umsicht“. Dies zeigt überdeutlich, wie gefährlich, weil irreführend das Übertragen von Ergebnissen der Etymologie auf die Bedeutungsgeschichte sein kann.

Darum nun zur Geschichte der Bedeutungen der Wortfamilie „competere, competens, competentia“. Anders als das Simplex „petere“ wird das Kompositum „competere“ häufiger intransitiv gebraucht, d. h. es kann nicht mit einem Akkusativobjekt verbunden werden und kann kein persönliches Passiv bilden. Ein entsprechendes Beispiel aus der deutschen Sprache: „Stehen“ ist ein intransitives Verb. Dazu finden wir kein Akkusativobjekt (wie etwa bei „lieben“: Ich liebe Dich!), und es gibt auch nicht eine Formulierung „Ich werde gestanden“ wie etwa „Ich werde geliebt“. Nur unpersönliches Passiv ist möglich: Es wird gestanden.

Das intransitive „competere“ wird in schlicht räumlichem Sinne (zusammenkommen, -gehen, -treffen) und in schlicht zeitlichem Sinne (zusammentreffen, -fallen)³ gebraucht. Interessant ist die Beobachtung, dass aus dieser Grundbedeutung, jetzt mehr als Partizip oder Adjektiv (competens) gebraucht, einige einander ähnliche, verwandte Bedeutungen erwachsen. Auffällig ist dies z. B. in den Digesten



Prof. Dr. Walter Eykmann, MdL a. D.
Ehrensenator der Universität Würzburg

bei den Juristen Marcellus und Ulpian (36,1,46,1; 2,1,19 pr.) festzustellen. Hier kristallisiert sich die Bedeutung „angemessen, passend sein“ heraus; zunächst bei Sachen, dann aber auch auf eine Person bezogen; z. B. apud competentem iudicem (vor dem zuständigen Richter). Überdies, meines Wissens, heißt noch heute „der zuständige Richter“ im Englischen „the competent judge“.

Das Substantiv „competentia“, erst seit dem 2. Jahrhundert n. Chr. belegt, ist von dem bisher dargelegten, dem intransitiven Gebrauch des Verbs hergeleitet und in seinem ziemlich seltenen Vorkommen auf ein paar fachsprachliche Verwendungen beschränkt: in der Mathematik „Proportion“, in der Astronomie „Konstellation/Konjunktion“, sonst z. B. die „Symmetrie“ der Glieder des Leibes; dazu treten im Mittelalter⁴ weitere Nuancen der Begriffe „Eignung, Entsprechung, Angemessenheit, Zweckmäßigkeit“.

1 Thesaurus linguae Latinae, Bd. III, Leipzig 1906-1912, Artikel competo und competentia (Günther Jachmann, Sp. 2065-2070 bzw. 2064).

2 Müller-Ruckwitt: „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff, Würzburg 2008, S. 104.

3 Belege kenne ich; gebe sie aber nicht an, um den Text hier nicht zu überladen.

4 Mittellateinisches Wörterbuch, Bd. III, München 1999, Artikel competo und competentia (Peter Schmidt, Sp. 1055-1058 bzw. 1055).

Nun aber doch auch zur transitiven Verwendung des Verbs „competere“. Da „aliquid petere = etwas erstreben / sich um eine Sache bewerben“ heißt, ist man nicht überrascht, „aliquid competere“ in der Bedeutung, „etwas gemeinsam / in Konkurrenz bzw. Rivalität erstreben“ zu finden. In dem Buch eines unbekannteren Verfassers „De viris illustribus urbis Romae“ 59,2 steht der schöne Satz: „unam speciosam (puellam) duobus (iuvenibus) competentibus“ (Anmerkung W.E.: ein Ablativus absolutus); „als sich zwei (junge Männer) um die Hand eines schönen (Mädchens) bewarben.“

Diese Verwendung, wohl eher im Recht gebräuchlich, wird nun, fast terminologisch, auch in die Kirche getragen. Als immer mehr Menschen die Aufnahme, also die Taufe begehren (zu erreichen suchen), werden Kurse eingerichtet, in denen die Glaubenslehre vermittelt wird. Die Teilnehmer dieser Kurse hießen, so lange sie noch lernen, audientes (= Hörer); haben sie aber das Kursziel erreicht und damit die Erlaubnis erhalten, den Empfang des Taufsakramentes zu beantragen, wurden sie von da an bis zum Vollzug der Taufe competentes (= gemeinsame Bewerber) genannt; so ausdrücklich – gleich zweimal – Augustinus in „De fide et operibus“ (6, 9): cum ... sacramenta peteremus atque ob hoc competentes vocaremur – als wir (den Empfang der) Sakramente beehrten und darum „gemeinsame Bewerber“ genannt wurden; competentes vocantur, cum ad percipiendum baptismum sua nomina iam dederunt – „gemeinsame Bewerber“ nennt man sie, wenn sie ihre Namen zum Zwecke des Empfanges der Taufe bereits (in die einschlägige Liste) eingetragen haben.

Damit ist das Panorama der Verwendung des Verbs competere und seines sich im Munde von Juristen zum Adjektiv, im Munde christlicher Theologen zum Substantiv wandelnden Partizips „competens“, was die Zeit des lebenden Lateins, also bis um 600 n. Chr. betrifft, aufgespannt. Zwei Ansatzpunkte, von denen die Entwicklung zum heutigen Ideal des „kompetenten“ Schülers, Studenten, Lehrlings (oder was auch immer) ihren Ausgang genommen haben mag, haben sich dabei sozusagen herausgeschält: im formalen Sinne „kompetent“ ist der iudex competens, aber eben nur „zuständig“; im materiellen Sinne „kompetent“ sind die competentes, die „gemeinsamen Bewerber“ um die Taufe, insofern sie die Katechese erfolgreich abgeschlossen und damit die für einen Christen erforderlichen Kenntnisse nachweislich erworben haben. – Fairerweise sei darauf hingewiesen, dass ich mir die

– freilich ebenso notwendige – nachantike Fortsetzung dieser Wortbedeutungsgeschichte nicht zutraue, wollte aber auf jeden Fall mehr als bisher geschehen den antiken Bestand geklärt haben.

Unbestritten berufen sich seit geraumer Zeit alle Befürworter und Gegner des Kompetenzbegriffes auf den Motivationspsychologen Franz Emanuel Weinert (1930-2001), der gegen Ende seines Lebens jene Definition lieferte, ohne die niemand wagt, das Kompetenzthema anzugehen. Sie lautet: „Dabei versteht man unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erkennbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Prozesse zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁵ Mit diesen Worten wird Weinert, gleichsam der Turm in der Definitionsschlacht um den Kompetenzbegriff, immer wieder zitiert.

Über dieser „Allerwelts“-Definition darf die ebenso gängige Definition gegenwärtiger (empirischer) Kompetenzforscher nicht fehlen: Eckard Klieme versteht darunter eine „Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“⁶. In einem Papier vom 3. November 2004 auf Seite 3 des „Deutsche(n) Instituts für Internationale Pädagogische Forschung“ ist das Folgende zu lesen: „Kompetenz ist nicht nur ein anderes Wort für Wissen, sondern basiert auf der Integration von Wissen in Handlungszusammenhänge. Es ist sozusagen Wissen plus Können plus Wollen oder nicht Wollen. Dieses Verständnis von Kompetenz kann als funktional bezeichnet werden.“

An dieser Stelle kann ich eine Einsicht nicht unterdrücken, die ich beim Suchen nach dem Kompetenzbegriff gewonnen habe. Bei einem (heute: leider oder Gott sei Dank) notwendigen Blick ins Internet (12. September 2014) findet man unter „Kompetenz (Pädagogik)“ diesen ersten Satz: „Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik geht u. a. zurück auf Wolfgang Klafkis Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik.“ Dieser Satz ist absolut falsch, weil in Klafkis kritisch-

konstruktiver Didaktik überhaupt kein Kompetenzmodell steckt. Ich behaupte sogar, dass der Begriff „Kompetenz“, wenn überhaupt, nur ganz selten in diesem Didaktikmodell vorkommt. Und dieses schlechterdings Falsche, man muss es sich stets vergegenwärtigen, wird Tag für Tag weltweit verbreitet.

„Kompetenz“politische Diskussion in der Gegenwart

In der bildungspolitischen Diskussion der letzten rund 15 Jahre hat kein Thema die Gemüter so sehr erhitzt wie PISA. Worum es dabei ging und geht, sei in groben Strichen nachgezeichnet. Im Dezember 2001 erschien in Deutschland der Bericht „PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich“⁷; auf dem Cover prangte links unten ein rechteckiges weißes Emblem mit einer symbolisierten Weltkugel, unter der in Großbuchstaben die Wörter OECD und PISA standen. Das Programm dieser vergleichenden internationalen Bewertungsstudie schulischer Leistungen besteht darin, Fünfzehnjährige in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zu messen. Träger des Programms ist die „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD). Die Beteiligung der Bundesrepublik Deutschland geht auf den sog. Konstanzer Beschluss der KMK vom Oktober 1997 zurück. Insgesamt haben sich in Deutschland 50.000 Schülerinnen und Schüler an fast 1.500 Schulen beteiligt. Die deutschen Kinder/Jugendlichen schnitten in allen drei Bereichen – nahezu gleich – schlecht ab. Sie landeten mit den Plätzen 20 oder 21 stets im unteren Drittel der Rangliste. Spitzenreiter waren immer wieder Finnland, Kanada, Neuseeland, Australien, Korea und Japan. Jedes Mal, wenn ich das 508 Seiten umfassende Buch in Händen halte, bin ich einerseits von der Fülle der farbigen Tabellen, Skizzen und Abhandlungen beeindruckt, erschrecke aber auch immer wieder, wenn ich in den Übersichten Worte lese wie „Fühl dich wohl in deinen Turnschuhen“ oder „Item-Charakteristik- Kurven für Items im Rasch-Modell“. In den Jahren 2003, 2006, 2009 und 2012, also alle drei Jahre, erschienen und werden weitere PISA-Veröffentlichungen erscheinen; jene aus 2011/12 trägt den Namen „PISA für Erwachsene“ und prüft die Kompetenzen von 16- bis 65-Jährigen.

Es ist hinlänglich sehr wohl bekannt, dass vornehmlich nach dem Können in

⁵ Franz E. Weinert: Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2002 (unveränderter Abdruck der 1. Auflage von 2001), S. 27.

⁶ Klieme, Eckard, u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2003, S. 72.

⁷ Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Bereich, Opladen 2001.

Lesen, Rechnen (= Mathematik) und in den Naturwissenschaften gefragt bzw. das Können – ein offizieller Begriff – gemessen wird. Sucht man nach dem Zweck dieser internationalen Vergleichsuntersuchung, findet man bereits im Vorwort der deutschen Buchausgabe von 2001 die vierfache Antwort der (damaligen) Präsidentin der KMK (Annette Schavan), es gehe um „Strategien der Qualifizierung von Lehrkräften und Schulen“, „die weitere Entwicklung der empirischen Bildungsforschung“, die „fachdidaktische Forschung“ und um die „Steuerung im Bildungswesen“. Gegen Ende des Vorwortes wird die trügerische Hoffnung auf „differenzierte Analysen ... anhand empirischer Befunde“ geweckt und „politischer oder pädagogischer Rhetorik“ eine Absage erteilt. Soweit, so nicht gut! Schauen wir noch genauer hin und fragen nach dem Ziel dieser Tests, erhalten wir nur indirekt Auskunft. In den Überschriften der drei Hauptkapitel wird von „Lesekompetenz“ (Testkonzeption und Ergebnisse), im weiteren Kapitel von „Mathematische(r) Grundbildung“ (Testkonzeption und Ergebnisse) und schließlich von „Naturwissenschaftliche(r) Grundbildung“ (Testkonzeption und Ergebnisse) gesprochen. Wie im Titel des Gesamtwerkes wird also auch hier der Bildungsbegriff nur verschämt gebraucht. Deutlicher gesagt: Im ersten Testbereich geht es unmissverständlich um (Lese-)kompetenz wie im Titel des Gesamtwerkes um „Basiskompetenzen“; also nicht um Bildung. Das zweite und dritte Hauptkapitel bieten in den beiden Komposita kleinlaut „-bildung“ an. Ob diese Differenzierungen bewusst und gezielt geschehen sind, bleibt leider offen. Wir hegen die Vermutung einer Rangordnung, die besagt: Lesen hat lediglich eine Hilfsfunktion und bildet die Voraussetzung für das Verstehen der beiden anderen Bereiche. Bei dem einführenden Text zu den „naturwissenschaftlichen Kompetenzen“ kommt der Begriff „Allgemeinbildung“⁸ mit einer erschreckenden Folgerung vor: Bis zu den 1970er Jahren sei speziell in den Naturwissenschaften die Allgemeinbildung vernachlässigt worden. Jetzt führe „die Wahrnehmung von ökonomischen, sozialen und ökologischen Problemen zu einem Umdenken“⁹. Mit dem Latinisten Manfred Fuhrmann formulieren wir als Quintessenz: „Der PISA-Test zielt auf den homo oeconomicus. Es geht darin um die materiellen Bedingungen des Lebens, um Nutzen und Profit. ... Sie (= die drei Messbereiche, W.E.) sind instrumentalisiert für Anwendung, für Praxis, für Zweckhaftig-

keit um eines möglichst hohen Standards willen.“¹⁰

Auf der einen Seite mutet es konsequent an, wenn in dem PISA-Bericht von „Kompetenz(en)“ und nicht von „Bildung“ gesprochen wird. Andererseits, diese Frage ist mehr als erlaubt und notwendig, muss geprüft werden, ob nicht mit dem Ersetzen des Begriffes „Bildung“ durch „Kompetenz“ ein völlig anderes Bildungsverständnis als das der pädagogischen Tradition propagiert wird. Durchaus redlich fragen wir weiter: Haben wir unter Umständen mit PISA zu Beginn des neuen Jahrhunderts in rebus humanitatis et litterarum eine ähnliche Umbruchsituation zu konstatieren wie in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, als der Bildungsbegriff angeblich „idealisierend-überhöht, historisch überholt und einer modernen Demokratie nicht mehr angemessen, unpolitisch, verschlissen im elitären Gebrauch, ideologieverdächtig“¹¹ angesehen wurde? In der Folge dieser vorgeschobenen Erkenntnisse suchte man nach Ersatzbegriffen wie Sozialisation, Qualifikation, Lernen, u. a.. Allein zwischen 1978-1988 umfasst die Diskussion über Bildung ausweislich einer Bibliographie¹² deutschsprachlicher Fachliteratur mehr als 300 Titel. Dennoch, so kann man heute unschwer feststellen, hat man sich von „Bildung“ als zentralem Begriff der Pädagogik nicht verabschiedet, sondern ihn trotz skeptischer Betrachtung und ausdrücklicher Ablehnung durch die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft als pädagogische Grundkategorie quer durch die unterschiedlichsten Richtungen neu formuliert.

Konkrete gymnasialer/universitärer Kompetenzanweisungen

Während meiner Jahre als Seminarleiter und –lehrer in der Referendarausbildung an dem Würzburger Riemenschneider-Gymnasium (1971-1978) war es gegen Ende der Ausbildungszeit für den Seminarleiter immer eine schwierige Aufgabe, die angehenden Lehrkräfte – vor allem in drei besonderen Bereichen – also über die Lehrproben und mündlichen Prüfungen hinaus – schriftlich zu beurteilen. Die drei Fachgebiete lauteten: Unterrichtsgestaltung, Erzieherisches Wirken, Dienstliches Verhalten. Seit ein paar Jahren heißen diese nun: Unterrichtskompetenz,

Erziehungskompetenz, Handlungs- und Sachkompetenz. In einer größeren Arbeit als in der vorliegenden müsste man an dieser Stelle jeden der sechs Begriffe genauer klären und vor allem erklären, was sich hinter jedem Kompositum an Neuem verbirgt und wo das qualitative Plus an Pädagogisch-Modernem zu finden ist. Zunächst wirkt dies nur wie eine Änderung der Nomenklatur.

Ein weiteres Beispiel kompetenzversessener Gymnasialpädagogik in Schule und Hochschule: Das Bayerische Kompetenzmodell der Alten Sprachen. Bereits durch das Zitieren des Kultusministeriellen Schreibens Nr. III. 7 – 5 S 4410 – 6.51 703 vom 27. Juli 2010, S. 2. werden einem die Augen geöffnet. Es ist zu lesen – manches sogar fett gedruckt –, dass „der Lehrplan PLUS“, also die Kompetenzorientierung, „der Bildung und Erziehung der gesamten Persönlichkeit verpflichtet [ist] und auf einem ganzheitlichen Bildungsverständnis [basiert]“¹³. Vielleicht formulieren wir zu scharf, aber warum wird hier verschämt von „ganzheitlich“ geschrieben, wenn man „totalitär“ meint. Gymnasiallehrer (und das KMS gilt nicht nur für die Alten Sprachen, sondern für alle Gymnasialfächer), meine ich, dürfen sich nicht als Funktionäre totalitärer, die „gesamte Persönlichkeit“ eines Menschen erfassen und gestalten wollenden Unterrichtsregime aufspielen. Gewiss, um das viel benutzte und auch nicht immer passgenaue Wort „Werte“ aufzugreifen, sind Werte in diesen Kompetenzanweisungen verpackt, versteckt und angedeutet; ihre Weitergabe mag aber mittelbar und unterschwellig erfolgen und ihre Inhalte sind zweifellos von jenen der 1930-er Jahre weit entfernt. Aber der Anspruch, der totalitäre – „gesamte Persönlichkeit“; „ganzheitliches Bildungsverständnis“ –, bleibt, und zwar eben durch das System „Kompetenzen“. Es geht doch, und man kann es in jeder seriösen Didaktik nachlesen, im Unterricht um das Vermitteln von Gegenständen (Objekten) an Menschen (Subjekte) und hat sich daher stets zugleich je den besonderen Gegebenheiten der Objekte (konkret, abstrakt, präsent, absent usw.) und der darüber zu beherrschenden Subjekte (Altersstufe, Vorkenntnisse, Sprachbeherrschung usw.) anzupassen; normgebend sind also die Schüler und die Stoffe und nur diese beiden, und die sind so mannigfaltig, dass sich ihre Beziehung, eben die Vermittlung des Stoffes an die Schüler und die Öffnung

8 Ebd., S. 192 und 193.
9 Ebd., S. 193.

10 Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon, Frankfurt/M 2004, S. 221.

11 Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn 122012, S. 207.

12 Heymann, Hans Werner / van Lück, Willi (Hg.): Allgemeinbildung und Öffentliche Schule. Klärungsversuche, Bielefeld 1990, S. 131-154.

13 Schreibmayr, Werner: Das Kompetenzmodell der Alten Sprachen in Bayern, in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Hg.): Fachdidaktik Latein, Dillingen 2013, S. 209-220, hier: S. 209.

der Schüler für den Stoff, nie und nimmer in ein so künstliches, starres, um seiner selbst oder gar der Erfüllung personen(!)- und sachfremder Vorgaben willen errichtetes System pressen lassen kann. Und weiter: In diesem Kompetenzen-System findet man kein Wort von der höchsten Tugend des Lesers im Allgemeinen und der klassischen Philologie im Besonderen: Stille vor dem Text, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Aufnahme, ohne gleich in das Zerlegen, Vergleichen und Bewerten zu verfallen. Man liest in diesem Kompetenzmodell nichts davon, dass durch stetes Wiederholen erst die Vertrautheit mit der Sprache (hier Latein und Griechisch) wächst, die es dann ermöglicht, Text nicht nur wie Rätsel und Denksportaufgaben zu „knacken“, sondern schlicht zu verstehen und vielleicht dann auch zu genießen. Interpretiert man ganz im Sinne des propagierten Modells die Vorbereitung und den Vollzug des Unterrichts durch den Lehrer, so hat er seine Aufmerksamkeit – schwierig genug – nicht nur den Schülern und dem Stoff zu widmen, sondern auch und vor allem dem Kompetenzsystem. Ist das ein Fortschritt?

Kein Geringerer als der angesehene Comeologe und Pädagoge Klaus Schaller hat sich 2009 in einem viel beachteten Aufsatz unter einer ebenso beeindruckenden Überschrift mit dem Kompetenz-Begriff auseinandergesetzt: „Zauberformel ‚Kompetenz‘ [...] die ich rief, die Geister, werd ich nun nicht los.“¹⁴ Gleich zu Beginn wartet er mit einem plastischen Bild auf: „Wie ein Computervirus hat sich das Wort Kompetenz in dem pädagogischen Sprachgehäuse eingeknistert und bereits einen sehr zentralen Flügel des Denkgebäudes der Pädagogik lahm gelegt und in Vergessenheit geraten lassen.“¹⁵ Nach seinem Dafürhalten sind das Wort und der Begriff „Kompetenz“ für bildungstheoretische Überlegungen kaum tauglich; als Fachvokabel neige sie zur Sprachmagie. Fernerhin listet Schaller für das inflationär gebrauchte Schlagwort Kompetenz diese Wörter auf: Joker, Plastikwort, Containerwort. Überdies stellt er fest, dass im Kompetenzbegriff sehr wohl die Aspekte von „Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen“ stecken, aber „das humane Handeln des Educandus“¹⁶ aus dem Blick gerät. In der Tat scheint das Neue in der konzentrierten Blickrichtung auf das Operationalisierbare, Messbare und Überprüfbare zu liegen. So werden z. B.

im Kompetenzstrukturmodell¹⁷ der Alten Sprachen 30 Operatoren mit Kurzdefinitionen aufgelistet, von „Angaben, Auswählen“ über „Ordnen und Zusammenstellen“ bis zu „Nachweisen, Paraphrasieren“ und „Übersetzen, Untersuchen“. Dies mag alles sympathisch-kleinteilig anwendbar sein, lässt aber doch den Blick auf das Ganze und das Aufnehmen von Inhalten völlig außer Acht. Im Grunde hat man den Eindruck, dass den seit Jahrzehnten geläufigen Lernmöglichkeiten und Texterschließungsvarianten das Etikett „Kompetenz“ darüber geschrieben wird und man ein abprüfbares Koordinatensystem geschaffen hat. Diese Erkenntnis wird noch erdrückender, wenn man den „Beitrag der Alten Sprachen zur Allgemeinen Methodenkompetenz“¹⁸ liest. Hier begegnet man durchaus guten Formulierungen und Methodenvorschlägen, die einem als Lateinlehrer spätestens seit der Referendarzeit bekannt sind, – eben nicht mit dem Schlagwort Kompetenz garniert. Der Educandus wird trainiert, dies und jenes effektiv zu erledigen, ja die Kompetenzmodelle wurden mit dem Ziel entwickelt, Prüfverfahren für die unterschiedlichsten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale von Menschen zu gewinnen. Nach Schallers hellsichtiger Beobachtung wird die Frage an das Gesellschaftssystem aufgeworfen, „ob es und inwieweit es ökonomisch, politisch sozial allen Mitgliedern Spielräume rational-demokratischen Handelns gewährt, und ihnen erlaubt, diese wahrzunehmen.“¹⁹

Auf der gleichen Ebene zeichnete erst jüngst der Wiener Philosoph Konrad Paul Liessmann in der „Neue Zürcher Zeitung“ vom 15. September 2014 ein ähnliches Bild mit dem einleitenden Satz: „Es ist gespenstisch! Wie von Geisterhand geführt, hat sich in den letzten Jahren, von der Öffentlichkeit nahezu unbemerkt, eine der radikalsten Veränderungen an Schulen und Universitäten vollzogen, ein Bruch mit einer jahrhundertealten Tradition, eine völlige Neuorientierung dessen, was Bildungsrichtungen zu leisten haben und was die Absolventen solch einer Einrichtung auszeichnen soll.“ Ähnlich – wie eben mit dem Kompetenzmodell der Alten Sprachen in Bayern aufgewiesen – führt Liessmann zahlreiche Beispiele aus der Schweiz und Österreich an. Zwei seien erwähnt: Im Schweizerischen Lehrplan 21 für die Grundschule werden 4500 Kompetenzen aufgelistet. Dies geht doch nur, so die allgemeine Lebenserfahrung, wenn man auch

banale Selbstverständlichkeiten plötzlich zu Kompetenzen hochstilisiert. Durch solche „Lernverfahren“ werden bekannte und durchaus stimmige Lern- und Kommunikationsprozesse bis zur Unkenntlichkeit zergliedert, verabsolutiert, und sie verstellen den Blick auf den wahren Inhalt.

Bei einem weiteren Beispiel (aus Österreich) geht es um die – *horribile est dictu* – gleichen Kompetenzen, die durch den Philosophie- und Religionsunterricht vermittelt werden. Konkret berichtet Liessmann davon, dass die Schüler im Philosophieunterricht z. B. eine „phänomenologische Kompetenz“ erwerben, wenn sie ihre „eigenen Bewusstseinszustände mitteilen“. Nichts von Edmund Husserl oder eine Ahnung von der philosophischen Richtung der Phänomenologie. All dieses, so schließt Liessmann, bringt ihn zu der Erkenntnis: „In der Kompetenzorientierung zeigt sich die Praxis der Unbildung in ihrer hypertrophen Gestalt.“ Nun steht die „Unbildung“ *primo loco*, obwohl doch mit der Fülle der Kompetenzen die „Bildung“ gefördert und verbessert werden sollte. Daher fassen wir erst einmal zusammen.

Eine düstere Bilanz und eine offene Frage

Ein Mehrfaches wird unmissverständlich deutlich: Von der Antike her kann jemand kompetent sein, der einerseits auf einem genau umrissenen Feld zuständig (Richter) ist und andererseits für spezielle Fälle „Kenntnisse“ (Täufeling) erworben hat. Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse stecken auch im modernen terminus technicus „Kompetenz“ sowie Wissen und Problemlösungspotentiale, wobei – man höre und staune – selbst in der modernsten Definition Kompetenz als funktional bezeichnet wird. Auf der anderen Seite werden Mängel unzweideutig sichtbar: Quisquilienhaftes Zergliedern von schulischen und universitären Lernaufgaben; Ausrichtung auf Operationalisierbarkeit und Messbarkeit; überfordernder Fetischismus der Anwendbarkeit, sprich: Optimierungsvorstellungen für wirtschaftliche Unternehmen; vor allem aber Ausblenden des Stoffes, des Gegenstandes, des Inhaltes des betreffenden Textes und dies alles unter dem weithin prophetenhaften Versprechen: Mehr Bildung für die nachwachsende Generation.

Mögen – *pars pro toto* – Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse als Unterrichtsziele einen Fortschritt bedeuten, bieten sie nur partiell etwas für ein bildungstheoretisches Konzept. Bildung ist aber weit mehr, und man erfasst sie nicht mit noch so differenzierten Maßeinheiten der

14 Schaller, Klaus: Zauberformel ‚Kompetenz‘, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 85 (2009), S. 389-412.

15 Ebd., S. 389.

16 Ebd., S. 396.

17 Scheibmayr, cf. Anm. 13.

18 Ebd., S. 217.

19 Schaller, cf. Anm. 14, S. 396.

Fläche, Länge, Höhe und Tiefe, auch nicht der Zahl. Unter der Hand, so scheint es, werden Erzieher, Lehrer, Pädagogen und Erziehungs-Philosophen zu Vermessungsbeamten, Statistikern, Unterrichtsingenieuren oder sogar Ökonomen degradiert. Mit Erziehung und Bildung ist aber Gegenteiliges gemeint. Anders als bei Erziehung – verstanden als ein zeitlich begrenzter Prozess und von außen auf den Menschen wirkend – ist Bildung ein lebenslanger und unabschließbarer Vorgang und vollzieht sich intrapersonal. Ihr können von außen Impulse gegeben werden, aber es bildet sich ein jeder nur in sich selbst. Sie umschließt existentielle Fragen wie Selbstvergewisserung und Sinnkonstitution; sie ist weder schichtspezifisch noch alters- oder geschlechtsbezogen. Dem Würzburger Emeritus Winfried Böhm ist eine fast klassisch anmutende Formulierung zu verdanken: „Bildung meint weder die organologische Ausfaltung von Anlagen noch ein von außen in den Menschen gestopftes Wissen – das eine hieße Entwicklung, das andere Lernen bzw. Unterricht; Bildung meint weder das naturwüchsige Sichausleben eines selbstgenügsamen Individuums noch die eindämmende Vergesellschaftung des Menschen – das eine hieße blinde Selbstverwirklichung, das andere Sozialisation oder Ausbildung. Bildung meint überhaupt nicht einen solchen eindimensionalen Vorgang, sondern den eminent spannungsreichen Prozess der Auseinandersetzung von Mensch und Welt in der Weise, dass das menschliche Individuum von seiner natürlichen Selbstbezogenheit ablässt, sich aus der Befangenheit in seiner sinnlichen Erfahrungswelt befreit, sich auf die Welt einlässt und in der Hingabe an seine ihm eigentümliche Berufung zum Weltdienst sich selbst als sich in Raum und Zeit zusammenfassende Person findet und auf einer höheren Stufe zu sich zurückkommt. Entäußerung und Hingabe gehören als die eine Seite genauso zum Ganzen der Bildung wie Aneignung und Reflexion als die andere. Bildung kann so auch verstanden werden als eine doppelte Distanzierung des Menschen: zuerst von sich selbst in der Hingabe an das andere (das Nicht-Ich), sodann im Abstandnehmen von der Welt, welches allererst Ansicht und Übersicht gewährt, und in der Rückbesinnung auf sich selbst.“²⁰

Sieht man von diesen grundsätzlichen Erwägungen ab, schockiert die weit verbreitete Auffassung, dass die PISA-Ergebnisse auf Bildung gezielt hätten und dadurch weltweit, natürlich auch in Deutschland, erhebliche Bildungsdefizite

aufgedeckt worden seien. In Wirklichkeit hebt der PISA-Bericht nicht auf Bildung ab. In der Öffentlichkeit wurde dies aber anders gesehen. Dort wird unter PISA Bildung verstanden und diese gleichzeitig mit wirtschaftlichem Erfolg gleichgesetzt oder – sit venia verbo – rücksichtslos verwechselt. Nur das gilt als „wahre“ Bildung, was der Mensch später im Berufsleben gut verwerten kann und womit er seinen Lebensunterhalt sichern und permanent verbessern kann. Dies alles muss nicht nur als unerträglich bis falsch erscheinen, wenn man diese Bildungssurrogate und ihre Ökonomisierung auf die Folie der Böhm'schen Begriffsanalyse legt, sondern auch ein flüchtiger Blick auf die abendländische Bildungstradition könnte uns eines Besseren belehren. Bei den PISA-Untersuchungen kommen Religion, Philosophie, Alte Sprachen, Geschichte, von Literatur und Künsten ganz zu schweigen, schlicht und einfach überhaupt nicht vor. Gehören sie etwa heute nicht mehr zur Bildung? Meint eine neoliberal gesinnte, durch und durch ökonomisierte Gesellschaft, darauf ohne Schaden verzichten zu können?

Ein Zweites: Was „veranstaltet“ die Politik mit diesen fragwürdigen Ergebnissen? Auf Grund welcher Legitimation und auf Grund welcher Beschlüsse handelt sie?

In einem „Plädoyer für eine „Bildungsreform““²¹, herausgegeben von dem damaligen Vorstandsvorsitzenden der Dresdner Bank, Fahrholz, und den beiden seinerzeitigen Ministerpräsidenten Sigmar Gabriel und Peter Müller, äußern sich 42 prominente Autoren aus Politik und Wissenschaft zum sog. PISA-Schock und wollen „die eingefahrene Debatte mit neuen Impulsen und Ideen beleben“ (Deckeltext des Buches). Unter den Autoren findet sich eine Fülle von Politikern jeglicher Couleur, Journalisten, berufsständigen Vertretern, Ökonomen sowie ein einzelner Erwachsenenbildner und ein einziger Erziehungswissenschaftler, der von der Bundeswehr-Universität Hamburg kommt. Nach einem systematischen Theoretiker der Pädagogik, einem Historiker, Germanisten oder gar Schriftsteller und Künstler sucht man dort vergebens. Offensichtlich haben diese ausgewiesenen Bildungsexperten zu PISA nichts zu sagen. In der Tat. Zu Kompetenzvermessungen und Operationalisierungsexperimenten haben diese wirklich wenig zu sagen. Muss das im Umkehrschluss aber nicht auch heißen, dass die anderen ihrerseits zu Bildung nichts zu sagen haben? Noch deutlicher muss man formulie-

ren: Wird überhaupt noch nach Bildung gefragt? Es geht offensichtlich um etwas ganz anderes. Es geht um Ausbildung und nicht um Bildung, um Wirtschaft und nicht um Kultur, um Kompetenzmessungen und nicht um Aufklärung, vielleicht sogar nur um Wettbewerb und Wohlstand. Kann man das aber legitimer Weise noch Bildungsforschung und Bildungspolitik nennen? Oder müsste man dafür nicht redlicherweise den treffenderen Begriff „Kompetenzforschung und Kompetenzpolitik“ einführen, vielleicht mit der noch aufschlussreicheren Attributierung: im Dienste der OECD und im Interesse der Wirtschaft zum Zwecke der Standortsicherung Deutschlands? Mehr als entlarvend, geradezu entwaffnend und paradigmatisch für nahezu alle Texte in der Broschüre „Bildungsreform“ meint Sigmar Gabriel dort: „Bildung hat nie einen Eigenwert, sondern immer nur eine dienende Funktion gegenüber der Gesellschaft.“²²

Diese bundesrepublikanischen „Bildungspolitiker“, diese „Bildungsreformer“ unserer Tage arbeiten nicht an bildungsorientierten Reformen, sondern täuschen mit dem Kompetenzgerangel ein völlig entleertes Bildungskonzept vor. Von den Messungen bis zur Sprache atmet alles eher den Geist eines gewaltigen Umbruchs, ohne Rücksicht auf Kultur und Tradition. Je technischer und schneller etwas bewältigt wird, umso besser. Und da dies deutschlandweit auf politischer Bühne geschieht, müssen die Fragen nach den gesetzlichen Grundlagen erlaubt sein. Ein abschließender Blick in das Grundgesetz, die Länderverfassungen und in einige Lehrbücher der Politikwissenschaft bringt uneingeschränkt diese Erkenntnis zu Tage: Kulturpolitik, Bildungs- und Schulpolitik sind Ländersache. Auf dem Gesamtfeld der Politik kommt es gerade in einer verantwortlichen Bildungspolitik zu widersprüchlichen und gegensätzlichen Zielkonflikten. Und unsere Frage wird daher jetzt noch deutlicher und klarer: Wo hat in unserer res publica die res publica, also der öffentliche und transparente Dialog, stattgefunden? Bestenfalls in begrenzten Gremien und Zirkeln, die, an Messungen und Kompetenz hängend, den Menschen als Person gar nicht in den Blick genommen haben. Bleibt also die Schlussfrage: Minimalisieren die Initiatoren von PISA vielleicht nicht nur unsere lange Tradition von Bildung, sondern verstoßen die politischen Folgerungen aus den PISA-Ergebnissen in Deutschland nicht sogar gegen Recht und Gesetz? ■

²⁰ Böhm, Winfried: Theorie als Bildungsziel

²¹ Fahrholz, Bernd, u. a. (Hg.): Nach dem Pisa-Schock. Plädoyer für eine Bildungsreform, Hamburg 2002.

²² Ebd., 31.

Buchtipps



Beard, Mary, Das Lachen im alten Rom. Eine Kulturgeschichte

Aus dem Englischen von Carsten Dreccoll. 2016.

384 S., 14,5 x 21,7 cm, einschl. 6 s/w Abb., geb. mit SU. Zabern, Darmstadt.

ISBN: 9783805349796

Preis: 49,95€

Erscheinungsdatum: 18. April 2016

„Ich hörte, Du sollst gestorben sein“, scherzte der Lehrer. „Wie du siehst, lebe ich“, erwiderte der Freund. „Das sehe ich“, meinte der Lehrer, „nur ist meine Quelle weit vertrauenswürdiger als Du.“

Worüber lachten die alten Römer? Kann-

ten Sie Streiche? Welche Bedeutungen konnte ein Lachen für sie haben? Welche Rolle spielte Lachen vor Gericht, im Kaiserpalast oder in der Arena? Das fragte sich die berühmte Altertumswissenschaftlerin Mary Beard, ausgestattet mit spitzer Feder und dem ihr eigenen britischen Humor. Sie geht hier einem der fesselndsten und gleichzeitig komplexesten historischen Themen nach. Herausgekommen ist eine bemerkenswerte Entdeckungsreise in die römische Kultur. Beard betrachtet die römische Literatur von Aufsätzen zur Rhetorik bis hin zu einem überlieferten römischen Witzbuch. Sie erzählt Geschichten von eierköpfigen Lehrern, deftige Witzen über Affen und ›Ärsche‹, aber auch von Situationen, in denen das Lachen vor dem Kaiser mit dem Tod enden konnte.

Strauss, Barry, Die Iden des März. Protokoll eines Mordes

Aus dem Englischen von Cornelius Hartz. 2016. 412 S. mit 14 s/w Abb. und 3 Kt. im Vor- und Nachsatz, Bibliogr. und Reg., 14,5 x 21,7 cm, geb. mit SU. Theiss, Darmstadt.

ISBN: 9783806232660

Preis: 29,95€

Das Buch ist im Februar 2016 erschienen.

Die ›Iden des März‹, 44 v. Chr.: Caesar im Senat niedergestochen! Sieben Monate zuvor befinden wir uns am Ende der Bürgerkriege. Caesar kehrt nach Rom zurück, um seine militärischen Erfolge zu feiern. Begleitet wird er von drei Männern:



Decimus, Marcus Antonius und Octavian. Innerhalb der nächsten Monate wird ihn einer dieser Männer verraten. Doch warum? Ist der Diktator auf Lebenszeit nur wenige Schritte davon entfernt, die Monarchie einzuführen? Um Caesars engste Vertraute bildet sich eine große Gruppe an Senatoren, die fürchtet, dass er die Republik nicht nur umgestalten, sondern abschaffen will. Barry Strauss präsentiert die Charaktere, die am Attentat beteiligt waren - Strippenzieher, falsche Freunde und alte Feinde. Meisterhaft gewährt uns Strauss Einblick in die Geschichte der späten Republik. Wie in einem Krimi beschreibt er, was sich an jenem schicksalhaften Tag im Senat zutrug.

Linktipps



<http://www.helles-koepfchen.de/>

Laut Eigendefinition „Wissensportal, Suchmaschine und Community“. Wenn Sie in der Suche z. B. „Antike“ eingeben, erhalten Sie als Ergebnis über 100 Beiträge, die nicht zu lange, allerdings immer mit einigen Bildern ausgestattet sind. Nett gemacht.

<https://www.youtube.com/watch?v=5zNnsdqT4bg>

Der Link führt zum Trailer von „Ovid reloaded“, einem Film von Wolfram Kautzky. Einfach herrlich! Für Details zum Film bzw. zu Informationen, wie Sie zu dem Film kommen können, werden Sie zu Facebook weitergeleitet.

www.lateinforum.at

Allerlei Wissenswertes rund um den Lateinunterricht in Österreich und darüber hinaus

<http://www.morphomata.uni-koeln.de/>

Homepage des internationalen Kollegs Morphomata.

In „Über Morphomata“ heißt es u.a.: „Am Morphomata-Kolleg forschen jährlich etwa zehn Fellows aus aller Welt gemeinsam mit Kölner WissenschaftlerInnen zu Fragen kulturellen Wandels. Ausgangspunkt für das interdisziplinäre Gespräch bilden Figurationen, die mit dem griechischen Namen des Kollegs, Morphomata, als „Ausformungen“ (μορφώματα) verstanden werden. Analysiert wird die in Prozessen der Gestaltbildung und Gestaltwerdung entstandene Form kultureller Artefakte, die begrifflicher Festlegung entzogen ist, in ihrer Entstehung und Eigendynamik, ihrer Materialität und unterschiedlichen Diskursivierungen. Im Dialog mit internationalen WissenschaftlerInnen gibt das Kolleg geisteswissenschaftlicher Forschung einen neuen Ort – ein Denklabor, in dem unterschiedliche disziplinäre und kulturelle Perspektiven verhandelt werden.“



Neulateinische Texte

Die 30. Landesolympiade Latein & Griechisch am 16.3.2016 in Oberösterreich stand unter dem Motto „Neulateinische Texte“

Peter Glatz

85 Schüler/-innen aus 15 Gymnasien in ganz Oberösterreich trafen sich am 16.3.2016 in den Linzer Redoutensälen, um ihre sprachlichen Kräfte an der Übersetzung neulateinischer bzw. griechischer Texte zu messen. Die neulateinische Literatur bietet seit dem 16. Jh. bis heute eine Fülle an spannenden und für die europäische Geistesgeschichte äußerst interessanten und illustrativen Texten.

Anhand eines umfangreichen Skriptums hatten sich die Schüler im Vorfeld des Bewerbs in Vorbereitungskursen intensiv vorbereitet. An vielen Schulen gab es auch bereits schulinterne Vorausscheidungen, um die Besten für die Teilnahme am oberösterreichweiten Bewerb zu eruieren. Im stimmungsvollen Ambiente der Linzer Redoutensäle wurden am 16.3.2016 um 9.15 die Plätze eingenommen, um 9.30 ging's in insgesamt fünf Wettbewerbskategorien zur Sache.

Im Latein Unterkurs (6. Klasse Langform; 4. Lateinjahr) ging sozusagen der Portugiese Ferdinand Magellan auf Weltreise. Ihm gelang 1519–522 die erste Weltumseglung. Ein Reisebericht – basierend auf Interviews mit Crew-Mitgliedern – wurde 1523 von Maximilianus Transylvanus

veröffentlicht. Eine Episode daraus war zu übersetzen.

Beim Bewerb der Latein Kurzform (7./8. Klasse; 3./4. Lernjahr) war ein Nuntius Latinus des Finnischen Rundfunks vom Februar 2016 zum Thema „Brexit. Die Briten und die EU“ zu bewältigen. Ein schöner und sehr junger Text, der den an der Tagespolitik Interessierten vermutlich einen leichten Wettbewerbsvorteil einräumte.

In der lateinischen Königsklasse, dem Oberkurs Latein (5./6. Lernjahr; 7./8. Klasse), war schließlich eine Passage aus Nicolò Partenio Giannettasios „Ver Herculeum“ Thema. Der Autor erzählt hier seinen Freunden über seinen Besuch bei den Pyramiden und der Sphinx von Gizeh – ein spannender Reisebericht aus der Zeit um 1700 n. Chr. Falls Sie sozusagen etwas Olympiadeluft schnuppern wollen, finden Sie den Klausurtext des Oberkurses am Ende des Beitrags. Zur Lösung siehe Cursor S. 16.

Die Texte des Lateinwettbewerbs umspannten somit einen Bogen von über 400 Jahren.

Im Griechisch-Wettbewerb war im Unterkurs (2. Lernjahr; 6. Klasse) ein Text

aus dem Neuen Testament zu bewältigen: Paulus von Tarsos, der in weit ausgedehnten Reisen die Lehre Jesu propagierte, wurde festgenommen und nach Rom überstellt, um dort als römischer Bürger von seinem Appellationsrecht Gebrauch zu machen. Auf der Seereise nach Rom geriet das Schiff in einen Seesturm und wurde an eine der Besatzung unbekannt Insel verschlagen. Ein Begleiter des Paulus erzählt von dieser Schiffsreise.

Die Textstelle des Oberkurses Griechisch (3./4. Lernjahr; 7./8. Klasse) stammte aus Lukian: Der Kyniker Alkidamas besuchte ein Symposium im Haus des Aristainetos und wunderte sich über den Aufwand, der dort betrieben wurde. Ein Thema, das wohl leicht Möglichkeiten für Bezüge zu unserer Zeit bietet ...

Nach 90 Minuten Arbeitszeit ging es für die Korrekturteams an die Arbeit, um die Preisträger-Klausuren zu ermitteln – vor allem im Lateinoberkurs (17 Teilnehmer/-innen) und in der Kurzform (36 Teilnehmer/-innen) eine sehr herausfordernde Arbeit. Um 15.00 Uhr schließlich traf zur Freude aller Beteiligten Landeshauptmann a. D. Dr. Josef Ratzenböck, ein ausgewiesener Förderer unserer Fächer, in den Redoutensälen ein, um bei der feierlichen Preisverleihung die Preise zu übergeben.

Lateinunterricht ist Kulturunterricht

Die Begrüßungsworte sprach Landes-Argeliter und Veranstalter Mag. Peter Glatz. Die nach wie vor sehr guten Schülerzahlen für den Lateinunterricht (s. dazu den Bericht in den Oberösterreichischen Nachrichten vom 19.1.2016, der nichtsdestotrotz sogar etwas zu niedrige Zahlen enthielt) seien darauf zurückzuführen, dass Lateinunterricht heute sehr professionell und auf die Bedingungen der Schüler/-innen abgestimmt stattfindet. Konrad Paul Liessmann hielt in seinem Essay „Die bestialische Natur zu zähmen“ in der Tageszeitung „Die Presse“ vom 10.11.2001 u.a. fest: „Die Kultur der Griechen hat einen bildungstheoretischen Vorrang, weil diese Kultur paradigmatisch für den Charakter der Menschheit überhaupt genannt werden kann. ... Es geht der



Die Linzer Redoutensäle waren bei der feierlichen Preisverleihung sehr gut gefüllt.



Latein-Argeleiter Mag. Peter Glatz bei seiner Rede

humanistischen Bildung um die Kenntnisse jener komplexen Formen und Gestalten, in denen sich Menschsein realisieren kann; da es aber unmöglich ist, diese Vielfalt auch nur halbwegs vollständig zu studieren, schlägt Humboldt eine Methode vor, die durchaus modern erscheint; das exemplarische Lernen.

Exemplarisch lernen kann man aber nur dort, wo tatsächlich etwas modellhaft und in besonderem Maße typisch ausgebildet erscheint. Die Grundthese des Neuhumanismus ist also, daß sich die Bedeutsamkeit des Menschen gerade in seiner Vielfalt und Potentialität an jener Kultur am besten studieren läßt, die selbst erstmals den Menschen als Individuum in das Zentrum ihrer ästhetischen, politischen und moralischen Bemühungen gesetzt hat.“

Liessmann sprach also vom exemplarischen Lernen, vom Lernen am Vorbild der Griechen. Ich ergänze: Wir lernen natürlich auch am Vorbild der Römer. Liessmann grenzte den Begriff „Humanismus“ ganz deutlich vom Begriff „Humanität“ ab. Laut Liessmann bedeutet „Humanismus“ dezidiert die Orientierung an der Kultur und Sprache der Antike. Ausgehend von Cicero stellte er weiters fest: „Die Wortprägung „humanitas“ geht auf Cicero zurück und bezeichnet eine Haltung, die sich der sittlichen Vervollkommnung des Menschen verpflichtet fühlt, wozu die moralische und die geistige Bildung ebenso gehören wie die Entfaltung von Tugenden wie Mut, Eleganz, Geschmack, Humor, Urbanität, Gelassenheit, Freundlichkeit, Güte, Gastfreundschaft und Großzügigkeit.“

Ein wesentliches Anliegen des Unterrichts in den klassischen Sprachen ist das Ankämpfen gegen die Auflösung des Geschichtsdenkens und des Verständnisses von Tradition. „An der Rettung eines kulturellen Gedächtnisses, geleitet vom Eingedenken fremden Leids, hängt die Zukunft der europäischen Moderne ebenso wie die Anerkennung der Würde fremder Kulturwelten“. (J. B. Metz). Dazu und damit auch zur Bildung des Toleranzgedankens leistet das Bildungskonzept der im engen (humboldt'schen) Sinn humanistischen Fächer einen wesentlichen Beitrag. Das Verstehen der eigenen Identität und der eigenen Herkunft ermöglicht erst das Zulassen des Anderen, des Fremden. Im Europa des 3. Jahrtausends wird diese Fähigkeit von entscheidender Bedeutung sein. Wie geradezu grausam aktuell sind diese Gedanken eben heute im Jahr 2016!

Lateinunterricht ist Europa-Unterricht

Stichwort Europa: Die klassischen Sprachen transportieren wie kein anderes Fach den Inhalt „Europa“. Bei den Fragen „Was ist Europa“ bzw. „Was wird aus Europa werden?“ genügt ein oberflächlicher Blick auf Alltägliches nicht. Die Fragen nach dem Wesentlichen, der Substanz, dem Verbindenden, dem die Zeiten Überdauernden, der inneren Kraft, letztlich den gemeinsamen Werten müssen aus einer Distanz zum den Blick verengenden Alltag gestellt werden.

Im Besonderen wies Glatz hier auf die Publikation „European Symbols“ hin, die im besonderen Maße Europa zum Thema hat (siehe dazu den hinteren Umschlag dieses Cursors). Die europaweit präsente Kultur der Antike präsentiert sich in diesem bilingualen Schulbuch den Ländern Europas als starkes einigendes Band, dem unbedingt wieder mehr Beachtung geschenkt werden sollte. Beiträge aus 20 europäischen Ländern demonstrieren eindringlich die Allgegenwärtigkeit antiker Kultur. Ziel dieses bilingualen für den Einsatz in ganz Europa gedachten Schulbuches ist es, den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass sie nicht nur Bürger/-innen ihrer Staaten, sondern auch europäische Bürger/-innen sind.

Bereits der Philosoph am Kaiserthron, Marcus Aurelius (161–180 n. Chr.), seit seiner Geburt römischer Staatsbürger, empfand sich zugleich als Weltbürger – wohl im Sinne der weltoffenen stoischen Philosophie, in die er hineinerzogen war. Er löste den scheinbaren Zwiespalt zwischen römischer Staatsbürgerschaft und griechisch-philosophischer Weltbürgerschaft mit folgenden Worten:

Πόλις καὶ πατρίς ὡς μὲν Ἀντωνίνῳ μοι ἡ Ῥώμη, ὡς δὲ ἀνθρώπῳ ὁ κόσμος. τὰ ταῖς πόλεσιν οὖν ταύταις ὠφέλιμα μόνα ἐστί μοι ἀγαθὰ. (M. Aurelius, ad se ipsum 6,44 a) – „Staatsgemeinschaft – pólis – und Vaterland – patrís – ist für mich als Marcus Aurelius Antoninus die Stadt Rom, für mich als Menschen die Welt – der kósmos. Was nun diesen beiden Staatsgemeinschaften zugleich förderlich ist, das allein gilt mir als gut.“¹

Lateinunterricht ist Sprachunterricht

Schließlich die Sprache: Lateinunterricht ist wesentlich Sprachunterricht. In diesem Zusammenhang wies der Redner auf das aktuelle Erscheinen des Wörterbuches „Stowasser NEU“ hin. Völlig neu bearbeitet und den modernen Bedürfnissen entgegenkommend bietet der Stowasser NEU viele Möglichkeiten für den modernen Lateinunterricht.

Die Pflege der Sprache ist und bleibt für den Lateinunterricht das Proprium. Erhöhte sprachliche Sensibilisierung, Entwicklung von Ausdrucksfähigkeit, Erweiterung des aktiven Wortschatzes, Fähigkeit zur Rezeption komplexer Texte, Einsicht in Chancen und Probleme des Übersetzens an sich, etc. sind letztlich eine wesentliche Ausgangsbasis für Toleranz, Wertschätzung und aktive Teilnahme am politischen Leben. In diesem Zusammenhang sei ein Zitat des Konfuzius erlaubt, das – obschon über 2470 Jahre alt – doch exakt die unvergleichliche Bedeutung der Sprache für den Menschen wiedergibt und zugleich eine durch und durch politische Aussage in sich trägt – in jeder Zeile aktueller denn je. Konfuzius (551–479) meinte damals:

„Wenn die Begriffe nicht richtig sind, so stimmen die Worte nicht; stimmen die Worte nicht, so kommen die Werke nicht zustande; kommen die Werke nicht zustande, so gedeihen Moral und Kunst nicht; gedeihen Moral und Kunst nicht, so trifft die Justiz nicht; trifft die Justiz nicht, so weiß die Nation nicht, wohin Hand und Fuß zu setzen. – Also dulde man nicht, dass in den Worten etwas in Unordnung sei. Das ist es, worauf alles ankommt.“

Latein – die Sprache der Präzision, Griechisch – die Sprache der Phantasie

Nach einer fulminanten Zwischenmusik von Christoph Bamschoria und Alexander

¹ Vgl. Bartels, Klaus, Jahrtausendworte – in die Gegenwart gesprochen, Darmstadt/Mainz 2011, 79. Weitere Stellen zum Thema ebendort in Kap. 5 „Global Village“.

Falzberger (beide Klarinette), Schülern des ORG Stifter Linz, trat LH a. D. Dr. Josef Ratzenböck ans Rednerpult und hielt eine Schüler wie Lehrer gleichermaßen beeindruckende Rede. Dr. Ratzenböck hatte selbst 8 Jahre Latein und 6 Jahre Griechisch gelernt und liest heute noch regelmäßig seinen Cäsar oder Cicero. Latein sei die Sprache der Präzision, Griechisch hingegen die Sprache der Phantasie. Beeindruckend, wie Dr. Ratzenböck nach wie vor die antiken Texte vor bzw. in sich hat(te) – ebenso beeindruckend auch sein Rat an die Schülerinnen und Schüler: Die Kenntnis der lateinischen und griechischen Texte und der damit verbundenen uns zutiefst prägenden Kultur verschaffe ein innigeres Leben.

In Folge erzählte er den Mythos der phönizischen Prinzessin Europa aus dem Gebiet des heutigen Libanon detailreich und in eindringlichen Worten. Den Namen „Europa“ leitete er von „ereb“ ab, dieser Name bedeute „Westen“ und sei im Osten entstanden. Im Gegenzug sei der Name für den Osten im Westen entstanden, das griechische Wort „he anatólé“ bedeute Sonnenaufgang. Ein gleichermaßen eindrückliches wie lehrreiches Beispiel dafür, dass „Sprachen Bewusstsein gründen“, so Ratzenböck. Zugleich wird hier auch die



LH a. D. Dr. Josef Ratzenböck



Von links nach rechts: Thomas Mayr (Sieger Latein Oberkurs), LH a. D. Dr. Josef Ratzenböck, Mag. Peter Glatz, Mag. Wilhelm Anschuber

gegenseitige Bedingtheit von Kulturen deutlich – ein Gedanke, der geradezu echte Toleranz hervorbringen muss.

Im Weiteren ging Dr. Ratzenböck auf den Gedanken ein, der Unterricht in den klassischen Sprachen sei „Europa-Unterricht“. Als er am 1.1.1995 im Rahmen des EU-Beitritts Österreichs in Linz eine Rede hielt, war große Begeisterung spürbar, die derzeit vielerorts einer ebenso großen Ernüchterung gewichen sei. Dr. Ratzenböck warnte davor, Europa zu überfordern, man müsse ganz wesentlich Geduld haben. Ein derartig großes und geschichtlich einmaliges Projekt brauche seine Zeit, vor allem dürften auch nicht Dinge gefordert werden, die schlichtweg nicht leistbar seien. Ganz wesentlich sei jedenfalls, dass Europa ein großartiges Friedensprojekt sei. Eine wesentliche Basis für das friedliche Zusammenleben in Europa seien in diesem Kontext eben auch die Sprachen. Abschließend griff Dr. Ratzenböck mit knappen, aber sehr eindringlichen Worten die aktuelle Flüchtlingssituation auf. Als nach dem 2. Weltkrieg zu der gut einen Million Oberösterreicher fast eine zweite dazukam, wurde dieses Problem auch gelöst – durch Teilen.

Das Wort „Teilen“ war das letzte Wort dieser beeindruckenden Rede, auf die lang anhaltender Applaus sowohl von Schülern als auch von Lehrern folgte. Im Namen aller Anwesenden sei hier LH a. D. Dr. Josef Ratzenböck nochmals herzlichst für diese Rede gedankt.

Die Preisträger/-innen:

Latein Kurzform: 1. Stefan Umgeher (BG Gmunden), 2. Patricia Horvat (BG Ried), 3. Alexander Schwendtner (BG Gmunden), 4. David Franjić, 5. Melisa Sahačić

Latein Oberkurs: 1. Gustav Szolga (Petrimum Linz), 2. Jakob Pree (Petrimum Linz), 3. Johannes Eichinger (BG Schärding), 4. Michael Lechner (Petrimum Linz), 5. Hannah Dick (BG Schärding)

Latein Oberkurs: 1. Thomas Mayr (Petrimum Linz), 2. Lukas Öttl (Petrimum Linz), 3. Karl Reininger (BG Schärding), 4. Florian Hufnagl (BG Schärding), 5. Matthias Pum (Petrimum Linz)

Griechisch Unterkurs: 1. Anna Pfarrhofer (Petrimum Linz), 2. Jakob Pree (Petrimum Linz), 3. Gustav Szolga (Petrimum Linz)

Oberkurs Griechisch: 1. Klara Wienerroither (Akad. Gym. Linz), 2. Philipp Melhorn (SG Kremsmünster), 3. Laura Rammer (Petrimum Linz), 4. Valentin Helml (Akad. Gym. Linz), 5. Jakob Vratny (Akad. Gym. Linz)

Die Sieger in Latein Kurzform, Latein Oberkurs und Griechisch Oberkurs haben je einen Reisegutschein im Wert von 500€ erhalten und sind berechtigt, bei der österreichweiten Bundesolympiade Latein & Griechisch am 18.–22.4.2016 in Schloss Drosendorf/NÖ anzutreten.

Mit dem gemeinsamen Singen der Europhymne „Est Europa nunc unita“ und einem tollen Buffet fand die 30. Jubiläums-Landesolympiade OÖ ihren gebührenden Abschluss.

Somit sei abschließend allen teilnehmenden Schülerinnen und Schülern, den Kolleginnen und Kollegen des Arge-Teams sowie Griechisch-Argeleiter Mag. Wilhelm Anschuber für diesen tollen Wettbewerbstag gedankt, nicht zuletzt auch dem Land OÖ, das diesen Bewerb im Rahmen der Begabtenförderung immer tatkräftig unterstützt.

30. Landesolympiade Latein & Griechisch in OÖ am 16.3.2016

Klausur Latein Oberkurs

Was sah ein Tourist um 1700 in Gizeh?

In seinem Werk „Ver Herculaneum“ erzählt Nicolò Partenio Giannettasio seinen Freunden über seinen Besuch bei den Pyramiden und der Sphinx von Gizeh.

Ac statim cupido incessit in summum pyramidis¹ verticem conscendere; nempe numquam expletur curiositate animus: quaeque prius visa², acres ad alia exploranda stimuli sunt!

Non autem difficilis is ascensus erat, etsi laboriosus. Alacres igitur cuncti

5 in superiora conisi³ editissimum in verticem evasimus⁴: ex quo pulcherrimus ante oculos prospectus nobis exhibitus est. Videbamus mare, longissimum Nili^a tractum, immensamque paene Aegypti^b planitiem. Quo ego conspectu mirifice sum delectatus!

Ubi vero descendimus, nos dux itineris ad visendam Sphingem^c

10 produxit. Est autem ingens saxum, ea forma, qua Sphingem^c pingunt, insculptum⁵. Mirabile quidem pulchrumque visu⁶ opus. At totam videre non datur: adeo enim circum⁷ arena excrevit, ut iam semisepulta sit. Nec nisi humanum caput collumque atque umerorum pars dorsique videantur.

15 Hinc licebit cuique nos interpellare⁸: advectumne aliunde saxum an eo loci⁹ mons natus est? Cui respondere placet: id difficile iudicare; quia vero arenosum universum circa⁷ solum, aliunde devectam¹⁰ Sphingem^c crediderim. Quod si ita est, magna quidem potentia, magnis opibus, magnis machinis opus fuit!

1. **pyramis**, -idis f.: Pyramide
2. erg. **sunt**
3. **conitor** 3, conisus sum: emporklettern, mühsam hinaufsteigen
4. **evado** 3, -vasi (in + Acc.): ankommen (auf)
5. **insculpo** 3, -sculpsi, sculptum: schneiden, meißeln, formen
6. **visu**: „zu sehen“ (Supinum auf -u)
7. **circum** und **circa** (Adv.): ringsum
8. **interpello** 1 (+ Acc.): (jem.) unterbrechen, in die Rede fallen
9. **eo loci** (gen. part.) = eo loco
10. erg. **esse**

a **Nilus**, -i: Nil b **Aegyptus**, -i f.: Ägypten c **Sphinx**, -gis f.: Sphinx

Interpretation:

1. Das Bild zeigt Napoleon im Jahre 1798 vor der Sphinx. Inwiefern entspricht die Beschreibung des Textes dem Bild?
2. Welche Frage stellt sich der Autor angesichts der Sphinx in den Zeilen 15/16?
Welche Meinung vertritt er selbst im Folgenden und warum? ■



Italiens Latein- und Griechisch-Unterricht

Rainer Weissengruber

Es gibt viele Gründe nach Rom zu fahren. Kultur allüberall und jede Menge Lebensstil und Erlebnisse zwischen Steinen und Pinienhainen. Aber diesmal war der Schwerpunkt ein anderer, nicht Zeugnisse des antiken und christlichen Rom in Stein und Ziegel, sondern römische Kultur in ihrer Weitergabe an die Jugend der Stadt und des Landes: Schule war das Thema, Gymnasium auf Italienisch. Ort des Lokalaugenscheins: das Liceo Classico Tasso in der Via Sicilia, einer schönen, gutbürgerlichen Straße unweit der Via Veneto, unweit auch von den Diokletiansthermen und der Stazione Termini. Wie funktioniert Gymnasium in Italien ?

Das Gebäude aus der Zeit der Jahrhundertwende ist zur Zeit rundum von Gerüsten umgeben. Das ist in Rom nichts Besonderes, seit Jahren werden zahlreiche Häuserblocks in der Innenstadt saniert, die Stadt zeigt sich schöner und gepflegter als vor zehn oder zwanzig Jahren. Nun sind auch die Schulen dran. Sie haben es auch sehr nötig, häufig sind die alten Schulbauten abgelebt und passen so gar nicht zu den vielen restaurierten Kirchen- und Palastfassaden, die das Stadtbild malerisch und oft auch elegant prägen. So wie dem Liceo Tasso geht es vielen Gymnasien in Italien: Abgeschabte und verblichene Fronten, etwas kahl anmutende Klassenräume, oft auch Graffiti rundherum und auch im Innenhof. Sprüche auf Mauern und Popart auf Steinsockeln sind Folklore, man mag über ihren Wert streiten.

Die Schuldirektoren regen solche Applikationen schon lange nicht mehr auf. In Städten, wo jeder U-Bahn-Wagen Fläche für Sprayer und Writer bildet, sind auch Schulen öffentliche Flächen zum ungebremsten Ausleben des Mitteilungstriebes. Die überall ausgehängten Tabellen über Stundenverteilungen und Bildungsziele des Institutes deuten darauf hin, dass das Innenleben sehr wohl geplant und inhaltlich genau definiert ist. Das Liceo Classico, das nach einer allgemeinen Unterstufe von drei Jahren, im Schulalter von 14 Jahren einsetzt und zwei Phasen bietet, ein zweijähriges Biennio und ein dreijähriges Triennio, hat überall vom Brenner bis Sizilien 5 Wochenstunden Latein in den ersten beiden Jahren und 4 Wochenstunden Latein im Triennio. Parallel dazu gibt es Griechisch, in jedem Liceo Classico obligatorisch ohne Abwahlmöglichkeit, mit 4 Wochenstunden im Biennio und 3 Wochenstunden im Triennio. Im Gemeindegebiet von Rom mit seinen 2,8 Millionen Einwohnern sind 14 staatliche Schulen als Licei Classici geführt, mit Gesamtschülerzahlen pro Schule zwischen 400 und 1200. Einige klassisch orientierte Privatschulen runden das Bild ab. Das Liceo Tasso gilt als Top-Schule, auch wenn es nicht ganz nach Spitzenklasse aussieht. Dazu kommen etliche Licei Scientifici, die ebenfalls 5 Jahre Latein bieten mit etwas verringerten Wochenstundenzahlen. Die Licei Linguistici haben hingegen nur 2 Jahre Latein, dementsprechend mehr lebende Sprachen.

Die neu erfundenen Licei Artistici und Licei Musicali haben keinen obligatorischen Latein-Unterricht. Die Situation in Italiens Hauptstadt entspricht etwa dem Länderschnitt. In Norditalien sind die Licei Classici mit intensivem Latein- und Griechisch-Unterricht in den letzten Jahren etwas im Rückzug begriffen, es gibt sie fast

überall, aber man kämpft um Schülerzahlen. Südlich von Bologna sind die Licei Classici geradezu „der“ Renner, auch in kleinen Städten sind sie beliebt und es gibt kaum eine Diskussion sie zu reduzieren oder gar abzuschaffen. Da Italien sparen muss, werden oft Schulen unter einer Direktion vereint, Schuldirektoren sind daher chronisch überlastet und oft tagelang in einem Institut nicht erreichbar. Die Lehrerteams haben sich daran gewöhnt. Das Tasso hat noch einen Direktor für sich alleine, aber das ist Hauptstadt-Luxus. Politisch gesehen sind die Befürworter der klassischen Gymnasien in allen Parteien zu finden, die Gegner ebenso. Oftmals hat es den Anschein, als sind die Parade-Lateiner (und Gräzisten) vorwiegend in linken Interessensgruppen zu finden.

Der Latein-Unterricht ist längst kein reiner Übersetzungsbetrieb mehr. Rund die Hälfte der Stunden wird mit Latein-Italienisch-Texten bewältigt, Original und Übersetzung liegen oft nebeneinander. Dazu kommen auch viele reine Literaturgeschichtsstunden. Dennoch sind die Leistungen im Übersetzen im Durchschnitt ganz gut – Italiener haben freilich einen lexikalischen Vorteil. Ähnlich läuft es in Griechisch. Es gibt üblicherweise 6 Schularbeiten pro Jahr, alle sind 2-stündig, immer noch mit wenig Interpretation und weitgehend Textarbeit. Bei den mündlichen Wiederholungen ist es eher umgekehrt, da hat Interpretation und Literaturgeschichte breiten Raum. Die Bindung an den Lehrplan ist sehr locker, den Lehrern steht es weitgehend frei, wie sie das Jahresprogramm gestalten, bis zur Matur muss jedenfalls die Literaturgeschichte mit ausgewählten Texten absolviert sein. Eine Strukturierung nach Themenmodulen ist nicht vorgeschrieben, manche Lehrer machen sie, aber das ist Ermessensfrage. Beurteilungskriterien werden schulintern festgelegt und können von Haus zu Haus stark variieren. Die Matura ist zwar zentral, aber die Auswertung lässt relativ große Spielräume zu. Am Liceo Tasso ist die Zahl der Repetenten verschwindend gering, das ist nunmehr fast überall so. Man ist vielleicht weniger streng als früher, vor allem aber bieten viele Schulen, wie auch das Tasso, sehr viele Übungs- und Nachholangebote, die auch eifrig besucht werden. Nicht immer freiwillig. Die Einflussnahme der Direktoren auf das Unterrichtsgesche-



Kunstprojekt des Liceo Ginnasio Torquato Tasso

hen ist allgemein sehr gering, die „Presidi“ sind eher Koordinatoren und Moderatoren, vor allem aber Frontkämpfer in Sachen Bürokratie. Auffallend viele Licei haben klassische Philologen als Direktoren, Italiens Top-Gymnasien werden fast alle von Latein-/Griechisch- oder Philosophie-Professoren geführt. Nicht selten sind diese auch die Ideatoren von wissenschaftlichen Schulzeitschriften, die besonders gerne humanistische Themen darstellen. Die meisten Gymnasien sind so wie auch das Tasso in Rom Veranstaltungsorte für wissenschaftliche Vorträge und Tagungen. Gerade die Top-Schulen haben auch eine Funktion als akademische Treffpunkte für die Umgebung, die klassischen Sprachen und Kulturen, sowie auch Kunstgeschichte und historische Inhalte sind die favorisierten Themen.

Im Liceo Tasso in Rom hat man einige experimentierfreudige Lehrer. Da sind auch zahlreiche Veranstaltungen in der prächtigen Aula Magna und in der Stadt gängige Praxis. Rom bietet nicht wenig Locations um „Latino in situ“ stattfinden zu lassen. Da sind auch die Räume in den Diokletiansthermen einladender als die nicht gerade heimeligen Klassenzimmer. Auffallend ist die spartanische Einrichtung der Schule insgesamt, auch dort wo eigentlich sehr engagiert Hochkultur geboten wird. Die Schuldirektion wirkt altertümlich und die Sprechzimmer sind eher Zellen als Zimmer. Whiteboards gibt es da und dort, aber sie sind nicht sehr beliebt. Im Atrium eine Flut von Ausstellungsplakaten und Bildern verdienter Persönlichkeiten. Der Umgangston zwischen Lehrern und Schülern ist fröhlich und doch respektvoll. Die unglaubliche Ruhe auch in Pausen fällt auf, kaum Geschrei, kaum Rennen auf den Gängen. Disziplinarfälle sind sehr selten, das ist angeblich auch in anderen Licei so. Nur Stadtrandschulen haben da mehr zu klagen.

Und die Lehrer? Erst seit kurzer Zeit ist

regelmäßige Weiterbildung ein Thema. Die Regierung Renzi zahlt Weiterbildungsfreudigen 500 Euro pro Jahr, bei Nachweis der Fortbildungsaktivitäten. Die klassischen Philologen werden von der Associazione di Cultura Classica (AICC) angebotsmäßig unterstützt, seit einigen

Jahren ist auch das CLE-Centrum Latinitatis Europae anerkannte Bildungseinrichtung und bemüht sich, italienische und ausländische didaktische Wege vergleichend darzustellen. Einige Multimedia-Firmen bieten innovative Lehrmittel auch für Latein und Griechisch an, die teilweise echte Avantgarde sind. Die jüngeren Lehrer nehmen sie (zögernd) an, die älteren wehren sich dagegen. Aber die Tendenz zur massiven Modernisierung zeichnet sich deutlich ab.

Die Gehälter der Lehrer sind bescheiden, etwa 20 bis 25 Prozent unter dem österreichischen Niveau, bisweilen auch noch tiefer. Die Zulagen für Direktoren sind dürftig, aus Gehaltsgründen bewirbt sich kaum jemand um eine Schulleitung. Eine Vollanstellung als Gymnasiallehrer umfasst 18 Unterrichtsstunden, allerdings gibt es mehr Konferenzen und Besprechungen als in Österreich. Wer Gehälter aufbessern möchte, kann Förderkurse halten, diese sind zahlreich und gut entlohnt, das ganze Jahr über, und auch didaktische Projekte bringen Zulagen. In teuren Städten wie Mailand ist man als Lehrer arm dran,



Liceo Ginnasio Torquato Tasso

in Kleinstädten Süditaliens gilt man als Gutentlohnter. Fast alle Jungelhrer sind Frauen. Die Regierung Renzi verspricht finanzielle Anreize, aber das ist noch mehr Programm als Wirklichkeit. Akademische Titel werden in Italien fast nie angeführt, das gilt als unangebracht. Dolce Vita gibt es in Italiens Schulen selten, aber die Wirklichkeit hat doch so manche schöne und süße Aspekte. Gangaufsicht braucht man angeblich nicht, Pünktlichkeit ist kein erlebtes Desiderat. Konferenzen und Vorträge beginnen oft zwanzig Minuten nach der angegebenen Zeit und auch die Unterrichtseinheiten haben elastische Ränder, sie beginnen oft später und hören dann auch später auf. Das ist kein Fehler, sondern italische Gepflogenheit. Strenges Fahrplandenken ist nicht gefragt. Gelacht und gescherzt wird gerne und viel, Lehrer und Schüler machen einen zumeist lebensfrohen Eindruck – und auch das freundliche Lächeln der vielen (weiblichen) Assistenten in Verwaltung und Organisation, die sich redlich bemühen, Italiens ausufernder Bürokratie den Schrecken zu nehmen, ist eine schöne Visitenkarte. ■

Abstract italiano

Il Liceo in Italia: Insegnare il Latino e il Greco è un impegno, per non dire: un'avventura. Tutto sommato la situazione in Italia si presenta ancora assai soddisfacente. Nonostante una certa crisi del Liceo Classico (nelle regioni settentrionali del Paese) il Liceo del Latino e del Greco si mantiene. In alcune regioni sa difendersi bene e se offre qualche elemento innovativo, potrà anche testimoniare la sua attualità. Con 5 anni di Latino e Greco in tutti

i licei di stampo classico e 5 anni di Latino pure nello Scientifico, la Latinitas ha il suo posto assai consolidato. C'è comunque un certo bisogno di recupero sul campo metodologico e tecnologico. Molte scuole si presentano bisognose di ammodernamento degli edifici e delle infrastrutture. Gli esami e i sistemi di voto e valutazione non sono totalmente standardizzati, gli elementi specifici sono evidenti e le differenze tra istituto e istituto sono ancora assai

rilevanti. La scuola superiore italiana, tutto sommato, è una buona scuola, nonostante diversi difetti nei dettagli. Un paragone con i Paesi confinanti è comunque utile. Imparare uno dall'altro non può che essere un compito per il futuro. L'istituzione di un laboratorio didattico tra l'Italia e alcuni Paesi d'Oltralpe si impone più che mai – per entrambe le parti.

Rätsel: griechisch-mediterane Mythologie

Beantworten Sie folgende Fragen zur Mythologie. Die ersten Buchstaben ergeben das Lösungswort. Die Lösung finden Sie auf Seite 32.

Wer ist gemeint?

1. Er verriet die Pläne der Götter und musste im Tartaros einen Felsblock einen Hang hinaufrollen, der dann immer wieder nach unten rollte.
2. Sohn des Odysseus und der Penelope; hilft seinem heimgekehrten Vater bei der Tötung der Freier
3. Sohn des Agamemnon und der Klytaimnestra, Bruder der Iphigenie
4. Najaden
5. König von Phönizien, Vater der Europa
6. weibliche Fabelwesen, die durch ihren Gesang die Schiffer anlocken, um sie zu töten
7. Dämon der Zerstörung, gab den vorbeikommenden Reisenden ein Rätsel auf
8. Tochter des Agamemnon und der Klytaimnestra, hilft Orestes, den gemeinsamen Vater zu rächen
9. Kretischer Herrscher und später Richter in der Unterwelt; Sohn des Zeus und der Europa und Bruder des Minos und Sarpedon
10. 50 Töchter des Nereus, Nymphen, die Schiffbrüchige beschützen und Seeleute mit Spielen unterhalten
11. König von Mykene, für die zwölf Aufgaben bekannt, die er Herakles auferlegte
12. Er ist einer der Protogenoi, der ältesten Götter der Elemente und der Erstgeborene der Gaia («Erde»), den sie ohne Begattung durch Eros im Schlafe hervorbrachte, „dass er sie immer umgebe und dass er auf ewige Zeit der seligen Götter sichere Wohnung sei“ (Hesiod, Theogonie). Mit ihm kam das männliche Element in die Welt.

1																			
2																			
3																			
4																			
5																			
6																			
7																			
8																			
9																			
10																			
11																			
12																			

impressum

Medieninhaber, Herausgeber und Verleger:

AMICI LINGUAE LATINAE
Freunde der lateinischen Sprache



Atriumweg 6a, A-4060 Leonding

E-Mail: peter.glatz@eduhi.at

Redaktion:

Mag. Peter Glatz, Christoph Gruber

Gestaltung:

Lukas Ruhs

IBAN: AT12 3400 0000 0165 5745

Raiffeisenlandesbank OÖ

BIC: RZOOAT2L

Auflage: 1000 Stück

Bilder:

Titelbild/Stowasser-Cover: Verlag Oldenbourg

Bild Fritz Lošek: Andrea Lošek

Bild Martin Hochleitner: privat

U-Bahn-Plan:

http://www.rio-online.com/fileadmin/images_IV/UBahnLinienRioDeJaneiro.png [19.3.2016]

Tabula Peutingeriana:

https://de.wikipedia.org/wiki/Tabula_Peutingeriana#/media/File:Part_of_Tabula_Peutingeriana.jpg [19.3.2016]

Augustus von Primaporta:

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Statue-Augustus.jpg> [19.3.2016]

Straßburger Eide:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/91/Serments_de_Strasbourg_%285%29.jpg [19.3.2016]

Manios-Spange:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3a/Praeneste_fibula.JPG [19.3.2016]

Manios-Spange Inschrift:

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/90/Fibula-Palestrina.jpg> [19.3.2016]

alle anderen: Amici Linguae Latinae, Peter Glatz, Dieter Macek, Andreas Thiel

European Symbols gives the readers the chance to study a national setting and at the same time get introduced to a wider – European – context. Using it as a Latin textbook, students should get an idea of what Europe is – based on key ideas going back to Roman and, of course, Greek antiquity. Our students should thus be encouraged to develop their awareness of being European citizens.

The fascinating idea of the European Union is represented in this schoolbook showing the common cultural roots of Europe.



- Each didactic article shows the reception of classical culture and thinking in politics, social norms, art, literature, philosophy, law, etc. corresponding to the chosen genuine national symbol, a truly relevant popular text or person of national interest and renown.
- With all texts there is an introduction and a commentary.
- There is also a wider introduction to the development of the European idea.
- Every effort has been made to pose relevant interpretation questions.
- There is no reference to either national curricula or any national textbooks.
- Translations, teacher handbooks and further online materials can be accessed at www.euroclassica.eu.
- The book is in English, thus catering for optional bilingual teaching in each European country.
- 144 pages and 128 suitable illustrations or pictures in colour; hardcover
- ISBN: 978-3-200-04203-2

In the first edition of European Symbols there are contributions from 20 countries of Europe:

1. **Austria:** Imperial Propaganda in the Habsburg Monarchy
2. **Belgium:** Panegyric for a Prince – Erasmus’ Joyous Entry into Political Culture
3. **Croatia:** Marko Marulić – the Father of Croatian Literature
4. **Czech Republic:** The Ancient Heroes in Baroque Olomouc
5. **Denmark:** Ludvig Holberg, Nicolai Klimii Iter Subterraneum
6. **France:** Famous Water Routes and Bridges in Roman Gaul
7. **Germany:** Melanchton, the Teacher of Germany
8. **Great Britain:** The Great Charter signed by King John
9. **Greece:** The Journey to Ithaca: Cavafy’s Readings of the Human Soul (Greek)
10. **Italy:** An Open-air Sculpture Gallery of Classics: The Loggia dei Lanzi, Florence
11. **Lithuania:** Mysteries of the Lithuanian Parthenon
12. **Malta:** Thrinax of the Maltese
13. **Macedonia (Fyrom):** Grigor Plichev (Greek) and Tauresium (Latin)
14. **The Netherlands:** Erasmus’ Praise of Folly
15. **Portugal:** Coimbra, University City
16. **Romania:** Dimitrie Cantemir, a Humanist and a Latinist
17. **Russia:** Sigismund von Herberstein, Rerum Moscoviticarum Commentarii
18. **Spain:** The Roman Theatre of Merida
19. **Sweden:** The Royal Warship Vasa
20. **Switzerland:** William Tell



The Karlskirche of Vienna as a beautiful example of Habsburg architecture based on the concept of the “*translatio imperii*”. The columns refer to the Trajan’s Column and the Marcus Aurelius’ Column in Rome, the columns Boaz and Jachin of the Temple of Salomon in Jerusalem and the ancient Pillars of Hercules in the Strait of Gibraltar.

Payment Terms

- from January 1, 2016: **16€**
- attractive bulk pricing

number of copies	price
1–4	16€ + postage
5–10	13€ + postage
11–30	10€ + postage
>31	by arrangement

Postage Prices (Europe 2015)

Postage prices are subject to change.

number of copies	letter	parcel
1	7.20€	x
2–3	9.90€	x
4–6	x	15.09€
7–15	x	19.09€
16–32	x	29.06€
33–50	x	39.16€
packaging, toll	1.66€	3.16€

Payments in Euro should be made to the following bank account:

Beneficiary: Peter Glatz
 IBAN: AT76 1860 0002 1126 5949
 BIC: VKBLAT2L
 Payment reference: Symbols, name, invoice number

European Symbols. United in Diversity

A joint schoolbook for European students of Latin



“European Symbols allows the reader to keep a national context while at the same time opening up that person’s views to a wider context. This is the type of innovation in educational textbooks which should be wholeheartedly supported.”

Martin Schulz,
President of the European Parliament



The fascinating idea of the European Union is represented in this highly innovative joint schoolbook for all European students of the classical languages, showing the common cultural roots of Europe.

Each article shows the reception of classical culture and thinking in politics, social norms, art, literature, philosophy, law, etc. corresponding to the chosen genuine national symbol, a truly relevant building, popular text or person of national interest and renown. With all texts there is an introduction, a commentary, and they are complemented by suitable illustrations or pictures and relevant interpretation questions.

As English is taught as the first foreign language in most countries of Europe, this book is in English, thus catering for optional bilingual teaching in each European country, but, of course, also permitting traditional approaches to the European texts in the students’ mother tongue.

Using it as a Latin textbook, students should get an idea of what Europe is – based on key ideas going back to Roman and Greek antiquity. Our students should thus be encouraged to develop their awareness of being European citizens.

In the first edition of European Symbols there are contributions from 20 countries of Europe.

More information about the book and the very attractive payment terms, about translations, teacher handbooks and further online materials can be accessed at www.lateinforum.at.

Glatz, Peter/Thiel, Andreas, European Symbols. United in Diversity

Linz 2015, ISBN: 978-3-200-04203-2

144 pages and 128 illustrations or pictures in colour; hardcover

Price: 16€; attractive bulk pricing (for payment terms see inside)

For ordering the book please contact peter.glatz@eduhi.at.



**Special congress price at the
DAV Congress Berlin 2016: 12€**

