



LANDESVERBAND
BERLIN-BRANDENBURG
IM DEUTSCHEN ALTPHILOLOGENVERBAND

LATEIN UND GRIECHISCH IN BERLIN UND BRANDENBURG



© Musée du Louvre, Paris

ISSN 0945-2257

JAHRGANG LXVII / HEFT 1-2023

Mitteilungsblatt des Landesverbandes Berlin und Brandenburg im
Deutschen Altphilologenverband (DAV)

HERAUSGEBER

Der Vorstand des Landesverbandes

1. VORSITZENDER

Dr. Jan Bernhardt · Goethe-Gymnasium Berlin
jan.bernhardt@ambitio.org

2. VORSITZENDE

StR Andrea Weiner · a-weiner@t-online.de
StR Gerlinde Lutter · g1lutter@aol.com

BEISITZER

StR Wolf-Rüdiger Kirsch

KOMMUNIKATION UND ÖFFENTLICHKEITSARBEIT

StD Dr. Josef Rabl · Josef.Rabl@t-online.de

REDAKTION

Dr. Marcel Humar · m.humar@fu-berlin.de

KASSENWARTIN:

Peggy Klausnitzer · peggy.klausnitzer@t-online.de

VERBANDSKONTO

IBAN: DE51 1605 0000 3522 0069 75

BIC: WELADED1PMB

Mittelbrandenburgische Sparkasse

Namentlich gekennzeichnete Artikel müssen nicht unbedingt mit der Meinung des Vorstandes übereinstimmen. Anfragen bitte nur an die Schriftführung des Landesverbandes. – Nichtmitgliedern des Landesverbandes bietet der Verlag ein Jahresabonnement und Einzelhefte an.
www.ccbuchner.de

INHALT

AUS DEM VERBAND

- **Jan Bernhardt und Marcel Humar:**
Veränderungen in unserer Zeitschrift
LGBB 03
- Impressum 04
- **Jan Bernhardt:**
Einleitung zum Abschlussbericht der
AG Altsprachlichkeit 05
- **Stefan Kipf:**
Abschlussbericht der AG Altsprach-
lichkeit – Perspektiven für die pädä-
gogische Entwicklung der Berliner
Schulen mit einem altsprachlichen
Bildungsgang 06

FACHDIDAKTISCHE ARTIKEL

- **Andrea Weiner und Jan Bernhardt:**
Zur Situation des Altsprachlichen Un-
terrichts in Berlin und Brandenburg 17
- **Cornelia Heinsch, Marcel Humar:**
Herakles und Atlas – wer hält die
Welt? Überlegungen zur vertiefenden
Lektüre in Mythologia 24

REZENSIONEN

- **Josef Rabl:**
Schöne Bücher für den Frühling 31
- Peter Petersen. Ein Nachruf 76

C. C. BUCHNER VERLAG · BAMBERG

LGBB.DAVBB.DE

Der Landesverband Berlin und Brandenburg im Deutschen Altphilologenverband

Der Landesverband Berlin und Brandenburg im DAV ist ein Fachverband der Fächer Latein und Griechisch an den Schulen und Universitäten in Berlin und Brandenburg.

Seit Jahren ist er einer der aktivsten Fachverbände in unseren Bundesländern. Mit Nachdruck vertritt er die Interessen der Alten Sprachen gegenüber Ministerien und Schulbehörden. Zugleich bringt er die Perspektive und den Bildungsbegriff unserer Fächer in den allgemeinen bildungspolitischen Diskurs ein.

Als Landesverband des DAV wirkt er aktiv an der bundesweiten Interessensvertretung der Alten Sprachen mit und unterstützt besonders die Bundeskongresse und die Medienarbeit.

Zahlreiche Fortbildungen und unser häufig erscheinender Newsletter unterstützen Sie in Ihrer Arbeit. In seiner bundesweit bekannten Zeitschrift *Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg* bietet der Landesverband anregende Artikel und Informationen zum altsprachlichen Unterricht in der Region und auch darüber hinaus.

Besuchen Sie uns auf unserer Webseite: <http://lgbb.davbb.de/> und

freuen Sie sich auf eine abwechslungsreiche Lektüre!

Zahlreiche Fortbildungen mit hohen Teilnehmerzahlen belegen die Einsatzbereitschaft und das Interesse der Unterrichtenden an den Themen, die der Landesverband jedes Jahr auswählt. Kooperationen mit Berliner Museen, Schulbuchverlagen und den Universitäten der Region bereichern das Angebot. So gibt es z. B. spezielle Führungen, die Universität

Potsdam lädt jedes Jahr zum Latein- und Didaktik-Tag ein, Freie Universität und Humboldt-Universität veranstalten mit dem DAV die »Dialogi Berolinenses«, in denen abiturrelevante Themen von namhaften Referenten aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik behandelt werden.

Das Vorstandsteam freut sich über Ihr Interesse und steht Ihnen für alle Fragen rund um die Alten Sprachen in Berlin und Brandenburg gern zur Verfügung. Werden Sie Mitglied und unterstützen Sie uns bei der gemeinsamen Arbeit für den altsprachlichen Unterricht in Berlin und Brandenburg! (→ einen Antrag dazu finden Sie auf der 3. Umschlagseite).



DEUTSCHER ALTPHILOLOGENVERBAND

Veränderungen bei unserer Zeitschrift LGBB

Jan Bernhardt und Marcel Humar

Der Abschied von Josef Rabl als verantwortlichem Schriftleiter hinterlässt eine Lücke, die wir als Verband nur schwerlich füllen können. Neben der Tatsache, dass sich die Zuständigkeit für die Zeitschrift ändert, müssen wir auch sehen, dass der Personenkreis von denjenigen, die Beiträge für unsere Verbandszeitschrift schreiben und schreiben wollen, mit der Zeit überschaubar geworden ist.

Wir wollen den Wechsel daher auch nutzen, um erstens auf ein paar organisatorische Punkte und Veränderungen hinzuweisen, um aber zweitens auch alle, die ein Interesse daran haben, Beiträge in der Zeitschrift zu veröffentlichen, freundlich dazu einzuladen und zu motivieren.

• Neuer Schriftleiter ist mit dieser Ausgabe Herr Dr. Marcel Humar. Er ist ehemaliger Lehrer und

seit April 2022 Lehrbeauftragter für besondere Aufgaben im Bereich der Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Freien Universität Berlin (und in Kollaboration mit der Humboldt Universität). Wir freuen uns sehr, dass wir ihn für die Nachfolge von Josef Rabl gewinnen konnten. LGBB ist damit in den verantwortlichen Händen von jemandem, der die fachwissenschaftliche wie fachdidaktische Debatte mit seinen Beiträgen (längst nicht allein in LGBB) bereichert.

• LGBB druckt gerne Beiträge zu allen Themen, die den altsprachlichen Unterricht in Theorie und Praxis betreffen. Der Schwerpunkt der Beiträge ist die Situation in der Region Berlin-Brandenburg.

• LGBB wird nur noch in drei Ausgaben pro Jahr erscheinen. Diese Maßnahme ist erstens darin



Einleitung zum Abschlussbericht der AG Altsprachlichkeit

Jan Bernhardt

Ende 2018 wurde im Land Berlin ein Novum unternommen: Die Senatsverwaltung hatte die altsprachlichen Gymnasien der Stadt zu einer AG Altsprachlichkeit eingeladen. Ziel war erstens die Schaffung eines Gesprächsforums, in dem gemeinsame Anliegen besprochen werden konnten. Zweitens die gemeinsame Arbeit und die Weiterentwicklung am altsprachlichen Bildungsgang.

Dieser Bildungsgang ist immerhin schulgesetzlich in Berlin festgeschrieben und die Arbeitsgemeinschaft sollte einen Austausch ermöglichen. Eingeladen waren entsprechend alle Gymnasien, die Züge mit einem altsprachlichen Bildungsgang anbieten. Geleitet wurde die Arbeitsgemeinschaft von Frau Dr. Heesen von Seiten der Senatsverwaltung und Prof. Dr. Stefan Kipf als Fachdidaktiker der Alten Sprachen von der HU-Berlin.

Die Sitzungen fanden zu verschiedenen Schwerpunkten statt, die für den altsprachlichen Bildungsgang konstitutiv sind bzw. die als Herausforderung wahrgenommen werden: Schwerpunkte der altsprachlichen Schulentwicklung; Entwicklung altsprachlicher Bildung; Griechischunterricht; digitales Lernen. Der Austausch selber war produktiv und zielorientiert, geplant ist, die AG als dauerhafte Institution einzurichten. Mit Blick auf die Schulentwicklung wurden bestimmte Schwerpunkte festgestellt, die auch im Abschlussbericht zu finden sind.

Mit Erlaubnis der Senatsverwaltung veröffentlichen wir hier den Abschlussbericht der Arbeitsgemeinschaft. Sicher sind die besprochenen Themen auch über die Gymnasien mit altsprachlichem Bildungsgang hinaus interessant; zugleich kann die Existenz dieser AG als Beleg dafür dienen, welche Möglichkeiten bestehen, die Alten Sprachen auch im Fokus der Verwaltung präsent zu machen.

begründet, dass Josef Rabl so viel eigene Leistung in die Zeitschrift gesteckt hat, und es für die neue Redaktion etwas entlastender ist, nur drei Ausgaben pro Jahr zu betreuen und zu produzieren. Zweitens ist der Zufluss der Beiträge eher gering, so dass die Beiträge auch auf weniger Ausgaben gut verteilt werden können.

innerhalb von drei Monaten von beiden verantwortlichen Redakteuren gelesen. Sie erhalten danach eine Rückmeldung (verbunden mit eventuellen Verbesserungsvorschlägen) und einen wahrscheinlichen Zeitpunkt der Veröffentlichung.

- Fortan wird diese Zeitschrift anhand der Überkategorien Aus dem Verband Berlin-Brandenburg, Wissenschaftliche und didaktische Beiträge und Rezensionen stärker strukturiert werden.
- Wir laden alle Interessenten herzlich dazu ein, Beiträge für diese Zeitschrift bei der Redaktion unter Verweis auf die zugehörige Kategorie (siehe oben) einzureichen. Senden Sie den Beitrag dazu an m.humar@fu-berlin.de bzw. an j.bernhardt@davbb.de. Ihr Vorschlag wird

- Reichen Sie die Beiträge bitte als .doc und als .pdf-Datei in der Schriftgröße 12 Punkt ohne jegliche Formatierung (kein Blocksatz, keine automatische Silbentrennung) ein; Grafiken zur Illustration sind erwünscht, eventuelle Urheberrechte müssen aber geklärt sein.

Ebenso wie der Verband von seinen Mitgliedern lebt so lebt auch diese Zeitschrift insbesondere durch die Beiträge derjenigen, die etwas schreiben. Fühlen Sie sich daher gerne eingeladen, eigene Beiträge zu veröffentlichen; wir freuen uns auf Ihre Einreichung!

Impressum ISSN 0945-2257

Latein und Griechisch in Berlin und Brandenburg erscheint vierteljährlich und wird herausgegeben vom Vorstand des Landesverbandes Berlin und Brandenburg im Deutschen Altphilologenverband (DAV) www.davbb.de

1. Vorsitzender: **Dr. Jan Bernhardt** Goethe-Gymnasium Berlin · jan.bernhardt@ambitio.org
 2. Vorsitzende: **StR Gerlinde Lutter** Tagore-Schule/Gymnasium, Berlin · g1lutter@aol.com
StR Andrea Weiner Alexander von Humboldt Gymnasium, Eberswalde
a-weiner@t-online.de

Schriftleitung des **Marcel Humar**
Mitteilungsblattes:
 Habelschwerdter Allee 45 – Raum KL 24-1-12 · 14195 Berlin
m.humar@fu-berlin.de

Kommunikation und **StD Dr. Josef Rabl**
 Öffentlichkeitsarbeit: Kühler Weg 6a · 14055 Berlin · Josef.Rabl@t-online.de

Kassenwartin: **StR Peggy Klausnitzer**
peggy.klausnitzer@t-online.de

Beisitzer: **StR Wolf-Rüdiger Kirsch · StD Dr. Josef Rabl**

Verbandskonto: **IBAN:** DE51 1605 0000 3522 0069 75
BIC: WELADED1PMB
 Mittelbrandenburgische Sparkasse

Grafik / Layout: **Fabian Ehlers** Karlsruher Straße 12 · 10711 Berlin · fabian.ehlers@web.de

IMPRESSUM

Abschlussbericht der AG Altsprachlichkeit

Perspektiven für die pädagogische Entwicklung der Berliner Schulen mit einem altsprachlichen Bildungsgang

Prof. Dr. Stefan Kipf/Humboldt-Universität zu Berlin

1. Zielsetzung der AG

Die AG Altsprachlichkeit wurde gebildet, um erstmals ein Gesprächsforum für die Berliner Schulen zu schaffen, deren pädagogische Tätigkeit ganz oder teilweise im Rahmen des altsprachlichen Bildungsgangs erfolgt. Dabei sollte es nicht nur darum gehen, eine Bestandsaufnahme vorhandener Herausforderungen vorzunehmen, sondern in erster Linie sollten Perspektiven für die Weiterentwicklung dieses Regelangebots der Berliner Schule diskutiert werden, um seine Wirksamkeit und Attraktivität mittel- und langfristig zu erhöhen. Im Ergebnis wurde erstmals gemeinsam ein didaktisches Leitbild verabschiedet, auf dessen Grundlage die beteiligten Schulen ihre Entwicklung systematisch und mit eigenen Schwerpunktsetzungen vorantreiben wollen. Schulen mit altsprachlicher Prägung sollen auf diese Weise wieder als Orte pädagogischer und didaktischer Innovation wahrgenommen werden. Einladungen ergingen an folgende Schulen: Arndt-Gymnasium Dahlem, Barnim-Gymnasium, Canisi-

us-Kolleg, Eckener-Gymnasium, Evangelisches Gymnasium zum Grauen Kloster, Europäisches Gymnasium Bertha-von-Suttner, Goethe-Gymnasium Wilmersdorf, Gymnasium Steglitz, Heinrich-Schliemann-Gymnasium, Heinz-Berggruen-Gymnasium, Kant-Gymnasium Spandau und das Schadow-Gymnasium.

Zusätzlich nahmen die für den Latein- und Griechischunterricht zuständigen Fachaufsichten teil, darüber hinaus Vertreter der Schulaufsichten aus Neukölln und Tempelhof-Schöneberg; ferner war das Diesterweg-Gymnasium in Vorbereitung eines Schulversuchs aktiv beteiligt, in dessen Rahmen es seit dem Schuljahr 2020/21 einen altsprachlichen Bildungsgang mit erster Fremdsprache Französisch führt.

Insgesamt wurden fünf Veranstaltungen unter der gemeinsamen Leitung von Frau Dr. Eva Heesen (Sen BfJ) und Prof. Dr. Stefan Kipf (HU Berlin) durchgeführt. Die Protokolle sind im Anhang aufgeführt.

	Datum	Ort	Inhalte
1. Sitzung	13. Dezember 2018	Sen BfJ	Rahmensetzung (Heesen), Einführung (Kipf), Identifizierung möglicher Besprechungspunkte
2. Sitzung	28. Februar 2019	HU Berlin	Bisherige Schwerpunkte der Schulentwicklung der beteiligten Schulen

	Datum	Ort	Inhalte
3. Sitzung	14. März 2019	Sen BfJ	Expertengespräch zu Grundsätzen nachhaltiger Entwicklung des altsprachlichen Bildungsgangs mit OstD Hartmut Loos, Gymnasium am Kaiserdom zu Speyer
4. Sitzung	9. Mai 2019	HU Berlin	Herausforderungen und Perspektiven des Griechischunterrichts
5. Sitzung	6. Oktober 2020 (mit Corona bedingter Verzögerung)	Diesterweg-Gymnasium	Digitales Lernen – Erfahrungen und Perspektiven Verabschiedung des Berichts und Übersendung an die Leitung Sen BfJ

2. Status quo

2.1 Rechtliche Grundlagen

Der altsprachliche Bildungsgang gehört gemäß § 17 Absatz 3 SchulG zu den Regelangeboten der Berliner Schule und kann „mit Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde an der Integrierten Sekundarschule und am Gymnasium ab Jahrgangsstufe 5 im Rahmen einer entsprechenden konzeptionellen Festlegung im Schulprogramm eingerichtet werden.“ (§ 12 Absatz 1 Satz 1 Sek I-VO). Der Bildungsgang wird dabei lediglich über die zu absolvierende Sprachenfolge definiert: Der Unterricht beginnt „in der zweiten Fremdsprache Latein in der Jahrgangsstufe 5; Englisch wird als erste Fremdsprache fortgesetzt. Anstelle des Wahlpflichtunterrichts (§ 11 Absatz 3) wird Altgriechisch verpflichtend als dritte Fremdsprache unterrichtet. [...]“ (§ 12 Absatz 1 Satz 2 und 3 Sek I-VO).

In der Verordnung für die gymnasiale Oberstufe werden für den altsprachlichen Bildungsgang die Beleg- und Einbringverpflichtungen in den alten Sprachen definiert, wobei jedoch für die seit dem 1. August 2004 gültigen altsprachlichen Bildungsgänge die Möglichkeit besteht, diesen Bildungsgang auch gänzlich ohne alte Sprachen zu durchlaufen und Griechisch durch eine andere Fremdsprache zu ersetzen: „Bei der Wahl von Griechisch als Leistungskursfach entfällt die Belegverpflichtung für Latein während der Quali-

kationsphase. Wird Griechisch durch eine andere dritte Fremdsprache ersetzt, so tritt diese Fremdsprache bei den Verpflichtungen gemäß Satz 1 bis 3 an die Stelle von Griechisch“ (§ 48 VO-GO). Dadurch ist es an Schulen mit mindestens zwei Bildungsgängen ermöglicht, den altsprachlichen Bildungsgang zu verlassen.

2.2 Aktuelle Herausforderungen für den altsprachlichen Bildungsgang

Das altsprachliche Gymnasium bildete seit der Humboldt'schen Bildungsreform im frühen 19. Jh. über Jahrzehnte die Leitinstitution des gesamten höheren Schulwesens. Spätestens seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts trat jedoch eine drastische Veränderung ein, nachdem es in den fünfziger Jahren durch die allgemeine Anknüpfung an die Traditionen des deutschen Humanismus zu einem deutlichen Aufschwung des grundständigen altsprachlichen Unterrichts und der damit verbundenen Schulen gekommen war. Diese Entwicklung war jedoch nicht von Dauer: Alle wichtigen bildungspolitischen Reformen, die bis Mitte der sechziger Jahre eingeleitet worden waren, führten dazu, dass eigentliche „Flaggschiff“ altsprachlicher Bildung, das humanistische Gymnasium, als Schulform allmählich in den Hintergrund gedrängt wurde. Hingegen entwickelte sich das neusprachliche Gymnasium mit Lateinunterricht (LU) als meist wahlfreier 2. oder

3. Fremdsprache ohne Griechischunterricht (GrU) zur prägenden Gymnasialform. Dies wurde durch die Bildungsreformen der siebziger Jahre noch verstärkt: Die Expansion höherer Bildung wurde zwar zu einem großen Teil durch das Gymnasium gemeistert, die altsprachliche Form spielte dabei aber keine entscheidende Rolle.

Diese Entwicklungen führten dazu, dass Schulen mit einem dezidiert altsprachlichen Profil keine bildungspolitisch oder pädagogisch herausgehobene Stellung mehr innehaben. Die Geschichte des höheren Schulwesens kann daher bis zum heutigen Tag als Geschichte der Emanzipation anderer Gymnasialformen vom altsprachlichen Gymnasium gelesen werden. Dementsprechend werden altsprachliche Bildungsgänge in der Regel nicht als Orte pädagogischer und gesellschaftlicher Innovation begriffen; sie haben den zweifelhaften Ruf, sozial selektiv zu sein und Bildungschancen zu mindern.

Diese nicht unproblematische Form öffentlicher Wahrnehmung wurde durch die spezielle Berliner Situation noch befördert. Bis in die neunziger Jahre hinein verfügten die wenigen öffentlichen und privaten Gymnasien mit einem altsprachlichen Bildungsgang über das Alleinstellungsmerkmal der Grundständigkeit. Dies führte zu einer stabilen Nachfrage des Publikums, da diese Schulen (damals noch als Schulen besonderer pädagogischer Prägung) die einzige Möglichkeit boten, die sechsjährige Grundschule zu umgehen. Ohne ernsthafte Konkurrenz bestand zu wenig Veranlassung, regelmäßig über die Weiterentwicklung des eigenen Profils ernsthaft nachzudenken.

Mittlerweile hat sich die Situation jedoch deutlich gewandelt: Zwar erfolgte in den neunziger Jahren eine punktuelle Ausweitung von Angeboten im Rahmen des altsprachlichen Bildungsgangs. Dadurch entstand jedoch ein heterogenes Gesamtbild aus Schulen mit einem ausschließlich altsprachlichem Bildungsgang (Evangelisches Gymnasium zum Grauen Kloster, Goethe-Gym-

nasium Wilmersdorf, Gymnasium Steglitz), aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen mit LU und GrU (Arndt-Gymnasium, Canisius-Kolleg, Europäisches Gymnasium Bertha-von-Suttner, Französisches Gymnasium, Heinrich-Schliemann-Gymnasium, Heinz-Berggruen-Gymnasium, Shadow-Gymnasium) und aus Schulen mit mehreren Bildungsgängen mit LU, aber ohne GrU (Barnim-Gymnasium, Eckener-Gymnasium, Kant-Gymnasium Spandau). Insbesondere im Bereich des GrU entwickelten sich dabei deutliche Unterschiede sowohl hinsichtlich des Stundenumfangs als auch einer verpflichtenden oder wahlfreien Teilnahme (vgl. Kap. 3.4). Zudem handelt es sich bei diesen Angeboten nicht mehr um Unterricht besonderer pädagogischer Prägung, sondern um ein Regelleistungsangebot der Berliner Schule, was jedoch an den ehemals so apostrophierten Schulen als Bedeutungsverlust des altsprachlichen Schwerpunkts empfunden wurde. Trotz des Status als Regelleistungsangebot sind von den Schülerinnen und Schülern besondere Verpflichtungen zu erbringen, etwa durch Griechisch als fünftes Kernfach. Darüber hinaus existiert eine Vielzahl anderer, jedoch nicht altsprachlicher grundständiger Angebote. Dieser verstärkte Konkurrenzdruck führte z.T. zu spürbaren Rückgängen bei den Anmeldezahlen sowie teilweise zur Herausbildung einer ungewohnt kulturell und sprachlich heterogenen Schülerschaft.

Angesichts eines erhöhten Konkurrenzdrucks, einer zumeist kritischen Wahrnehmung in der Öffentlichkeit und einer deutlich heterogeneren Schülerschaft besteht die bisher ungelöste Herausforderung darin, die pädagogische Programmatik des altsprachlichen Bildungsgangs so zu reformieren, dass seine Wirksamkeit und Attraktivität nachhaltig erhöht wird.

2.3 Bisherige Schwerpunkte der Schulentwicklung

Im Rahmen der AG wurden die bisherigen Schwerpunkte schulischer Entwicklungsarbeit der

beteiligten Schulen identifiziert, die erstmal einen instruktiven Überblick dieses Teils der Berliner Schullandschaft bieten. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass momentan an einigen Schulen die Schulprogramme überarbeitet werden und einige Angaben daher nur vorläufigen Charakter haben. Grundlage der erhobenen Daten bildeten drei Fragen:

- Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen Sie in Ihrem Schulprogramm?
- Welchen spezifischen Beitrag leistet hierzu der altsprachliche Bildungsgang?
- In welcher Weise und mit welchen Schwerpunkten existieren Verknüpfungen des altsprachlichen Bildungsgangs zu anderen Schulfächern?

Insgesamt ergibt die Analyse der eingegangenen Informationen ein Bild überaus vielfältiger Aktivitäten, und zwar in fünf Bereichen:

- Im Rahmen der Begabtenförderung existieren Enrichment-Angebote sowie fachbezogene Fördermaßnahmen, etwa im Bereich künstlerischer Bildung (Arndt-Gymnasium, Gymnasium Steglitz) oder der MINT-Fächer (Eckener-Gymnasium). Auch Wettbewerbe werden als probates Mittel betrachtet, um besonders begabte oder interessierte Schülerinnen und Schüler zu fördern. Bezüge zu den alten Sprachen werden an relativ wenigen Schulen vor allem durch die Teilnahme am Landeswettbewerb Lebendige Antike oder bei der Humboldt-Schülergesellschaft für Altertumswissenschaft hergestellt. Vereinzelt existieren spezielle Zusatzangebote zum LU (Latinissimo am Gymnasium Steglitz); an mehreren Schulen (z.B. Goethe-Gymnasium, Graues Kloster, Gymnasium Steglitz) wird der Französischunterricht bewusst in Anknüpfung an den altsprachlichen Unterricht als spät beginnende Fremdsprache für sprachbegabte Schülerinnen und Schüler angeboten. Sprachlich besonders interessierte Schülerinnen und Schüler erhalten somit die Möglichkeit, zusätzlich zu den beiden

alten zwei moderne Fremdsprachen zu erlernen.

- Deutlich entwickelter sind Schwerpunkte im Bereich kultureller Bildung. Hierbei spielt die Europabildung eine wichtige Rolle, besonders konsequent umgesetzt am Bertha-von-Suttner-Gymnasium, daneben wird auf die Entwicklung interkultureller Bildung Wert gelegt (Bertha-von-Suttner-Gymnasium, Diesterweg-Gymnasium, Goethe-Gymnasium, Gymnasium Steglitz), ferner spielen Kursfahrten eine wichtige Rolle. An zwei Schulen wird in diesem Zusammenhang dem musisch-künstlerischen Profil eine profilprägende Aufgabe (Arndt-Gymnasium, Berggruen-Gymnasium, Goethe-Gymnasium) zugewiesen. In diesem Bereich existieren umfangreiche Anknüpfungen zu den alten Sprachen, etwa im Bereich der Italien- und Griechenlandfahrten, einer Reihe zum Weltkulturerbe (Graues Kloster) oder einem besonderen Schwerpunkt bei Theateraufführungen (Arndt-Gymnasium).
- Im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung verfolgen die Schulen bekannte Zielsetzungen wie Demokratieerziehung (Bertha-von-Suttner-Gymnasium, Goethe-Gymnasium, Gymnasium Steglitz), eigenverantwortliches Lernen (Gymnasium Steglitz) oder soziales Lernen (Arndt-Gymnasium). Bezüge zu einer dezidiert „humanistischen Bildung“ werden jedoch nur selten explizit vorgenommen (Goethe-Gymnasium). An den beiden konfessionellen Schulen wird die persönlichkeitsbildende Wirkung religiöser Bildung hervorgehoben. Die Bezüge zu den alten Sprachen sind hier nur wenig ausgeprägt, wenn man von der Bibellektüre (Graues Kloster) oder spezifischen Europainhalten (Bertha-von-Suttner) einmal absieht.
- Obwohl das sprachliche Profil für die beteiligten Schulen stilprägend ist, spielte die Entwicklung eines Sprachbildungskonzepts (im Sinne des Basiscurriculums Sprachbildung) an den allermeisten Schulen bisher nur eine unter-

geordnete Rolle und ist zum Teil aktueller Gegenstand der Schulprogrammarbeit (z. B. Goethe-Gymnasium, Heinrich-Schliemann-Gymnasium). Es existieren vereinzelte sprachübergreifende Projekte in Verbindung mit den alten Sprachen, etwa zur Verknüpfung von Latein und Englisch (Arndt-Gymnasium, Goethe-Gymnasium, Heinrich-Schliemann-Gymnasium) oder zu den europäischen Mutter- bzw. Erstsprachen (Bertha-von-Suttner-Gymnasium). Insgesamt wird die Verbindung zum Deutschunterricht als besonders wichtig eingestuft, was sich zum Teil in konkreten Absprachen etwa zur grammatischen Fachterminologie niederschlägt (Goethe-Gymnasium).

- Der Gestaltung von Übergängen zwischen Schulfächern und außerschulischen Institutionen wird zum Teil intensive Aufmerksamkeit geschenkt. Neben Initiativen zur Förderung fächerübergreifenden Lernens werden zunehmend Kontakte zu außerschulischen Partnern (z. B. Universitäten, Schulen, Museen) aufgebaut, Angebote zur Berufs- und Studienorientierung sowie zur Wissenschaftspropädeutik entwickelt, in denen zum Teil die alten Sprachen präsent sind (z. B. Ovid-Projekt am Goethe-Gymnasium, Forschertage am Gymnasium Steglitz).

Die vorhandene Vielfalt der inhaltlichen Schwerpunkte ist nach übereinstimmender Einschätzung der Schulen nicht als Additum zum bestehenden altsprachlichen Profil zu verstehen, sondern als Ausdruck des allgemeinbildenden Anspruchs der Schulen. Zugleich ist deutlich, dass die Bedeutung der alten Sprachen für die jeweiligen Schulprogramme einer Ausschärfung bedarf, z. B. in den Bereichen Sprachbildung, Interkulturalität oder der Rolle des Griechischen, die dann auch der Öffentlichkeit gegenüber mit Nachdruck vertreten werden kann. Insgesamt bedarf die Schulprogrammarbeit einer stärkeren Konzentration auf prägende und klar erkennbare Leitideen sowie auf eine stringente inhaltliche Verbindung zum

altsprachlichen Bildungsgang. Schulentwicklung sollte auch immer vom spezifisch altsprachlichen Profil her gedacht werden. Besonders anregend dürfte in diesem Zusammenhang das Europa-Konzept des Bertha-von-Suttner-Gymnasiums sein, das konsequent in alle Bereiche des Schulprofils und des Unterrichts ausstrahlt.

3. Didaktisches Leitbild – Perspektiven für die Schulentwicklung

3.1 Sprachbildung

Aus den Gesprächen in der AG wurde deutlich, dass die Schulen insbesondere im Bereich sprachlicher Bildung ein notwendiges Entwicklungsgebiet sehen, da bei den Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Herkunftssprache zunehmende Defizite im Deutschen festzustellen seien. In dem Maße, wie sich die Schülerinnen und Schüler auch an den betroffenen Schulen in Richtung einer kulturell sowie sprachlich vielfältig zusammengesetzten Klientel verändern, wird es daher nötig sein, die Schulprofile entsprechend weiterzuentwickeln. Die Schulen stehen daher vor der Herausforderung, ihren Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Mutter- bzw. Erstsprache und Herkunft ein möglichst passgenaues und perspektivreiches Bildungsangebot zu machen. Sprachbildung, also die systematische Förderung von Sprachentwicklungsprozessen aller Schülerinnen und Schüler in allen Fächern, eröffnet den Schulen die Chance, nachprüfbar einen spezifischen, gesellschaftlich bedeutsamen Bildungsbeitrag zu leisten und auf diese Weise für ihre Schülerinnen und Schüler die Chancen auf beruflichen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe zu verbessern – ein ungemein wichtiger Aspekt, wenn man an die bestehenden Vorbehalte gegenüber Schulen mit einem altsprachlichen Bildungsgang denkt. Auf der Basis eines weit verstandenen Inklusionsbegriffes, der nicht ausschließlich sonderpädagogische Förderbedarfe, sondern vor allem weiter gefasste Hetero-

genitätsdimensionen wie z.B. das Geschlecht oder den sozio-kulturellen Hintergrund berücksichtigt, darf die Aufmerksamkeit für Sprachbildung auch als wichtiger Beitrag zu inklusivem Unterricht verstanden werden. Die fächerübergreifende sprachliche Bildung muss daher auch an den Schulen des altsprachlichen Bildungsgangs besondere Bedeutung erhalten und dabei deutlich über die zumeist fragmentierten Leistungen der Einzelfächer hinausgehen.

Die Orientierung am Basiscurriculum Sprachbildung ist hierfür unerlässlich und kann eine strukturierte Schulentwicklung sinnvoll unterstützen. Gerade in diesem Bereich können die beteiligten Schulen überzeugende Schwerpunkte setzen: So kann der überall vorhandene grundständige LU als reflexionsorientierte Brückensprache eine fundamentale Bedeutung für ein fachübergreifendes Sprachbildungskonzept erhalten. Auch der GrU sollte hier eine prominente Rolle spielen, wengleich hierzu noch kein didaktisches Modell existiert (vgl. Kap. 3.4) Grundsätzlich ist es nämlich möglich, beide alten Sprachen konsequent in das Basiscurriculum Sprachbildung zu integrieren und auf diese Weise die grundlegenden Potenziale beider Fächer zur systematischen Förderung von Sprachentwicklungsprozessen transparent zu machen. So ließe sich auch eine programmatische Lücke in Bezug auf Schülerinnen und Schüler schließen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist – ihnen kann man dann ein explizites Angebot machen.



Modell zur Bildungssprachlichen Handlungskompetenz (Quelle: SenBJW 2015a, 5)

Am Beispiel des LU soll dies kurz erläutert werden: Im Bereich Interaktion liefert der LU wenige spezifische Beiträge, wenn sich bildungssprachliche Handlungskompetenz „durch aktive Teilnahme an Diskussionen“ (SenBJW 2015, 5) ausbilden soll. Aber schon im Bereich der Rezeption kann der LU aufgrund seiner didaktischen und methodischen Charakteristika einen wichtigen Beitrag zur Sprachbildung leisten, und zwar insbesondere beim Leseverstehen. Hierbei handelt es sich überwiegend um Informationsentnahme und –nutzung sowie um damit verbundene Lesetechniken und –strategien. Diese Form der Rezeption ist auch für den LU prägend. So kommt der Erschließung lateinischer Texte im LU eine zentrale Bedeutung zu, und zwar auf methodisch abgesicherter Grundlage (etwa durch den Einsatz transphrastischer Verfahren). Es ist davon auszugehen, dass ein entsprechend ausgerichtetes LU, in dem Texterschließung explizit zum Unterrichtsthema wird, sprachbildende Potenziale entfalten kann. Auch im Bereich Produktion kann der LU einen spezifischen Beitrag zur Sprachbildung leisten: Hier wirkt sich die prägende Rolle der Übersetzung lateinischer Texte ins Deutsche aus, handelt es sich doch um eine Form konzeptionell schriftlich ausgerichtetes Textproduktion, wenn die Schüler bei der Rekodierung geeignete Wörter und Ausdrücke suchen, kritisch prüfen, auswählen und kreativ, d.h. zielsprachenorientiert anwenden. Im Bereich Sprachbewusstheit kann der LU seine besondere Stärke als Reflexionssprache zur Anwendung bringen. Wenn „Wörter und Formulierungen der Alltags-, Bildungs- und Fachsprache“ (SenBJW 2015, 10) differenziert werden sollen, kann der LU durch grammatische Metasprache und eine bildungssprachlich bestimmte Produktion deutscher Texte einen wichtigen Beitrag leisten. Auch der Aspekt „Mehrsprachigkeit nutzen“ (SenBJW 2015, 10) kann im LU problemlos umgesetzt werden. So gehört beispielsweise die Erklärung von Fremd- und Lehnwörtern lateinischen Ursprungs zum methodischen Grundbestand des LU.

Diese verantwortungsvolle Positionierung des LU kann jedoch nur dann wirksam werden, wenn eine institutionalisierte Vernetzung mit den anderen Schulfächern, insbesondere den Sprachen gelingt. Unter Wahrung der Individualität jeder Sprache kommt es darauf an, die zwischen den beteiligten Sprachen vorhandene sprachliche Nähe und Alterität so zu nutzen, dass Sprachbildung und Mehrsprachigkeit mit Latein als neutralem tertium comparationis gefördert werden. Es erscheint daher sinnvoll, den Sprachunterricht als ein Netz zu organisieren, an dem alle Sprachen gleichermaßen mitwirken. Zusätzliche Aufmerksamkeit muss dabei der Rolle des GrU gewidmet werden (vgl. Kap. 3.4).

Wie dies erfolgreich funktionieren kann, demonstriert das altsprachliche Gymnasium am Kaiserdom in Speyer, dessen Sprachunterricht als ein Netz organisiert ist, an dem alle Sprachen gleichermaßen mitwirken und in dem die Fächer Latein und auch Griechisch als neutrale Vergleichsbasis fungieren. Mit dieser Vernetzung soll dann z.B. die für Europa so wichtige rezeptive Mehrsprachigkeit gefördert werden. „Wissen über Sprachen“ wird so zu „Wissen über Sprache“, um u.a. autonomes Lernen zu ermöglichen. Auf der Sitzung am 14.03.2019 wurde dieses Konzept vom Schulleiter Hartmut Loos vorgestellt. Es besteht der Wunsch der beteiligten Schulen, mit dem Gymnasium am Kaiserdom zusammenzuarbeiten, um die eigene Schulentwicklung in diesem Bereich energisch voranzutreiben.

3.2 (Inter-)Kulturelles Lernen

Gerade an Schulen mit einem altsprachlichen Bildungsgang bietet sich auf der Grundlage des altsprachlichen Unterrichts eine gezielte Weiterentwicklung schon bestehender Aktivitäten im Bereich kultureller Bildung an, wobei die Fundierungsfunktion des GrU und des LU von besonderer Bedeutung sind: So steht im GrU die Vermittlung von z. T. unhintergehbaren Ursprungsprozessen

(z. B. die Entstehung von Literatur, Wissenschaft und Philosophie) im Mittelpunkt, die die europäische Kultur bis heute nachhaltig prägen (vgl. Kap. 3.4). Der LU versteht sich als „Schlüsselfach der europäischen Tradition“, um den Lernenden einen fundierten Zugang zur europäischen Kulturtradition zu erschließen, historisches Bewusstsein zu stärken und einen wichtigen Beitrag zur Förderung einer gemeinsamen europäischen Identität zu leisten.

Auf dieser Basis bieten sich vielfältige Anknüpfungspunkte an andere Fächer an, die zu einem profilbildenden Element weiterentwickelt werden können. Wie dieser vom LU ausgehende Ansatz fächerübergreifend wirksam gemacht werden kann, macht ebenfalls das Gymnasium am Kaiserdom in Speyer mit dem seit 25 Jahren betriebenen Fach „Europäische Kulturkunde“ vor. Dieses von der Schule entwickelte Fach stellt den beeindruckenden Versuch dar, „sich den kulturellen Herausforderungen einer von Krisen und Umbrüchen geprägten Gegenwart zu stellen.“ Besonders bemerkenswert ist die pädagogische Verortung: „Die Kulturkunde steht dabei in der humanistischen Tradition unseres Gymnasiums.“ Im Dreischritt „Vergangenheit verstehen - Gegenwart begreifen - Zukunft denken“ möchte sie die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigen, sich an der zukünftigen Gestaltung unserer Kultur kompetent zu beteiligen.“ (Gymnasium am Kaiserdom - Europäische Kulturkunde). Will man nicht gleich ein eigenes Fach entwickeln, so bieten sich hierfür projektorientierte Unterrichtsmodelle an, um gezielt Tradition und Gegenwart europäischer Kultur in den Blick zu nehmen.

Auch die Hinwendung zu einem stärker interkulturell ausgerichteten Lernen kann dabei im altsprachlichen Unterricht angebahnt und mit anderen Fächern verzahnt werden, da das Umgehen mit Fremdheit eine zentrale fachdidaktische Kategorie des altsprachlichen Unterrichts darstellt. Die Antike wird als das nächste Fremde verstanden, die einerseits grundlegende Bedeu-

tung für die Gegenwart hat, andererseits Eigenschaften aufweist, die sie zu Recht als fremd und anders erscheinen lassen. Aus dem Anderssein und dem zeitlichen Abstand der fremden antiken Welt ergibt sich die Notwendigkeit von Empathie und Fremdverstehen. Die Fremdheit der Antike schafft eine produktive Spannung zur Gegenwart und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, kritischen Abstand zur eigenen Zeit einzunehmen und über diese nachzudenken. Dieser produktive und reflektierte Umgang mit dem Fremden ist daher eine entscheidende Voraussetzung zur fachgerechten Implementierung interkultureller Akzentsetzungen. Daher können auch im altsprachlichen Unterricht Themen in einem fächerübergreifenden Kontext bearbeitet werden, die im weitesten Sinne Kulturkontakte und –konflikte, vormoderne Multikulturalität, Migrationsbewegungen und den Umgang mit Minderheiten berühren. Antike Themen bieten sich besonders an, um durch ihren räumlichen und zeitlichen Abstand bei emotional besetzten Themen den Perspektivwechsel zu erleichtern und das Fremdverstehen zu fördern.

3.3 Literarisches Lernen

Aus den Befragungen der Schulen wurde deutlich, dass die Möglichkeiten literarischen Lernens als profilbildender Maßnahme noch zu wenig ausgeschöpft sind. Sie sollten daher in der Schulprogrammarbeit eine deutlich prominentere Rolle spielen. Gerade an Schulen mit einem altsprachlichen Bildungsgang bieten sich besonders gute Möglichkeiten, die Literatursprachen Latein und Griechisch mit ihren Texten aus Antike, Mittelalter und Neuzeit in ihrer Breite nicht nur kennenzulernen, sondern auch in ihrer Anschlussfähigkeit an andere Literaturen zu erleben. Auf dieser Grundlage sollte es möglich sein, einem historisch fundierten literarischen Lernen im schulischen Leben eine besondere Bedeutung zu verleihen. Literarisches Lernen darf dabei jedoch nicht auf eine funktionale Literaturbetrachtung zur Ausbildung

von Textkompetenz beschränkt bleiben, sondern muss auch das subjektive Erleben der Schülerinnen und Schüler angemessen einbeziehen. Literarische Bildung bedeutet die Fähigkeit zu einem bewussten, kreativen und freudvollen Umgang mit Literatur, bei dem Schülerinnen und Schüler als Individuen eigene ästhetische Erfahrungen machen können. Es stünde Schulen mit einem altsprachlichen Bildungsgang gut zu Gesicht, hier Impulse zu geben. Damit verbunden ist ein innovativer Literaturunterricht, der in stärkerem Maße als bisher die „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ bei der Rezeption von Literatur würdigt und deutlich offenere Interpretationszüge und -ergebnisse zum Zuge kommen lässt.

3.4 Die curriculare Rolle des Griechischunterrichts

Die Situation des GrU an den Berliner Schulen mit einem altsprachlichen Bildungsgang ist durch eine bemerkenswerte Heterogenität gekennzeichnet. Während an einigen Schulen überhaupt kein GrU angeboten wird, ergibt seine Verortung an den übrigen Schulen kein einheitliches Bild, da er sowohl als verpflichtende Dritte Fremdsprache als auch als frei wählbares Angebot im Wahlpflichtbereich existiert. Daraus resultieren zum Teil deutliche quantitative Unterschiede in der Stundentafel der Sekundarstufe I, deren Spektrum von 10 bis 14 Stunden reicht. In der Regel beginnt der GrU in der 8. Jahrgangsstufe, Ausnahmen bilden das Goethe-Gymnasium (verbindlicher Beginn in der 7. Klasse mit Wahlentscheidung für Griechisch oder Französisch am Ende des Schuljahres) und das Shadow-Gymnasium (9. Klasse). Hierzu gehören auch Unterschiede bei der Erteilung des Graecums (am Grauen Kloster bereits nach Q2) und den Belegverpflichtungen, die seitens der öffentlichen Schulen als Wettbewerbsnachteile empfunden wurden und deren Angleichung verständlicherweise angestrebt und mit der entsprechenden Änderung des § 12 Absatz 3 VO-GO zum 01.08.2022 umgesetzt wurde. Diese erhebliche Spreizung in der Sek. I ist Ausdruck unterschiedlicher Wertigkeit des Faches

innerhalb der Schulcurricula und schafft potenziell ungleiche Voraussetzungen für einen erfolgreichen Besuch etwa eines Leistungskurses in der gymnasialen Oberstufe. Es scheint somit zumindest zweifelhaft, ob die für alle verbindlichen Ziele des Rahmenlehrplans in vergleichbarer Weise erreicht werden können.

Es ist daher unerlässlich, bei der Schulentwicklung den Stellenwert des GrU für das Schulprofil genau zu definieren, um angesichts der unterschiedlichen Bedingungen einen erfolgreichen Verlauf des Unterrichts auch in der Oberstufe sicherzustellen. Hat der GrU den Charakter eines Faches, das für das Schulprofil wertvolle Ergänzungen bietet, oder stehen seine Fachleistungen im Zentrum der pädagogischen Bemühungen einer Schule? Entscheidend ist in beiden Fällen, dass der GrU nicht als Anhängsel oder Doppelung des LU begriffen wird, sondern einen eigenständigen didaktischen Ansatz verfolgt. Hierfür bieten sich folgende Aspekte an:

1. Die sprachliche Differenziertheit des Griechischen und sein im Deutschen stark verwendeter Wortschatz (Fremd- und Lehnwörter) sollten es ermöglichen, eine komplexe, über das Lateinische hinausgehende sprachbildende Wirkung entfalten. Hierzu bedarf es jedoch der Entwicklung eines Konzepts, für die noch keine fachdidaktischen Forschungen existieren. Es empfiehlt sich daher, in schulübergreifender Zusammenarbeit ein Sprachbildungskonzept für den GrU zu entwickeln.

2. Der GrU führt in spezifischer Weise in die Hintergründe und Fundamente europäischer Kultur ein und kann damit wie der LU eine historisch fundierte europäische Identität sowie historisches Bewusstsein fördern. Das für den GrU charakteristische Konzept der unhintergehbaren Ursprungsprozesse, die die europäische Kultur nachhaltig geprägt haben, mag hierfür wertvolle Impulse liefern, und zwar mit folgenden Schwerpunkten:

• **Literarisch-mythologischer Bereich:**

Der GrU führt in grundlegende Formen europäischer Literatur, ihrer Motive (z. B. Epos, Tragödie, Komödie, Lyrik, Geschichtsschreibung) und in mythologische Grundmuster europäischen Denkens ein (z. B. Achillesferse, Ödipuskomplex, Trojanisches Pferd, Odyssee).

• **Politisch-gesellschaftlicher Bereich:**

Der GrU vermittelt einen Einblick in die historischen Grundlagen moderner politischer Systeme (z. B. Demokratie, Monarchie, Aristokratie). Er vermittelt politische Grundkompetenz, eine unerlässliche Voraussetzung für jeden Bürger eines demokratischen Staates.

• **Philosophisch-religiöser Bereich:**

Der GrU gibt einen systematischen Einblick in die Grundlagen abendländischer Philosophie und bietet einen Ausblick auf die Fundamente christlicher Religion.

• **Architektonisch-künstlerischer Bereich:**

Im GrU erfolgt eine Begegnung mit wichtigen Grundlagen der bildenden Kunst und Architektur Europas (Vasenmalerei, Relief, Marmor und Bronzeplastik, Tempel, Theater).

Um dieses Konzept umsetzen zu können, bedarf es jedoch unbedingt einer Überarbeitung und inhaltlichen Flexibilisierung der Rahmenplanvorgaben, und zwar dezidiert für den RLP der Sekundarstufe II. Dieser wird zu sehr von der Platonlektüre geprägt und bietet insgesamt einen eingeschränkten, didaktisch zu wenig ertragreichen klassizistischen Textkanon.

3. Die griechische Literatur, insbesondere ihre philosophischen Texte, bieten hervorragende Voraussetzungen, die vorhandenen vielfältigen Bezüge zur Gegenwart im Unterricht intensiv zu thematisieren, da sich die Griechen in intensiver Reflexion mit der sie umgebenden Welt auseinandersetzen: Ihre Fragen galten dem Wesen

des Menschen, der Gesellschaft, der Natur und der Religion. Somit steht dem GrU ein einzigartiges Reservoir von Texten zur Verfügung, die sich – in herausragender literarischer Qualität – mit Grundproblemen und Bedingungen menschlichen Lebens beschäftigen. Die pädagogische Qualität dieser Texte besteht in ihrem ursprünglichen und fundamentalen Charakter, der über ihre historische Entstehungssituation hinausweist: Platons Frage nach der bestmöglichen Erziehung des Menschen oder dem idealen Staat konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit Fragestellungen, die auch für eine moderne demokratische Gesellschaft nichts an Aktualität eingebüßt haben; der Historiker Herodot erörtert die Problematik kultureller Gegensätze und demonstriert zugleich kulturelle Toleranz; die attische Tragödie setzt sich eingehend mit dem Problem menschlicher Schuld auseinander.

Die griechischen Texte haben zwar in aller Regel keinen Vorbildcharakter und bieten keine muster-gültigen Handlungsanweisungen. Sie stellen aber Denkmodelle dar, die der exemplarischen Problemdarstellung und -erörterung dienen, und zwar anhand von der für den GrU typischen Kombination aus naturwissenschaftlichen, philosophischen und gesellschaftlich-politischen Denkmodellen. Daher bietet der GrU vielfältige Möglichkeiten fächerübergreifenden und projektorientierten Arbeitens, nämlich mit den Fächern Biologie, Chemie, Darstellendes Spiel, Deutsch, Ethik, Geschichte, Kunst, Latein, Mathematik, Musik, Philosophie, Physik und Religion. Griechisch kann dabei die Rolle eines Integrationsfachs übernehmen, das Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften zusammenführt. Hierin könnte ein wesentlicher Aspekt der curricularen Weiterentwicklung des GrU liegen, so z.B. im Bereich der 5. PK, in deren Rahmen ein so anschlussfähiges Fach wie Griechisch eine lebendige Rolle spielen kann.

Die Entwicklung differenzierter sprachlicher Fähigkeiten zur Förderung der Sprachbildung, das

immer wieder begegnende Ursprungerlebnis mit seiner europäisch ausgerichteten Tiefenschärfe und der ausgeprägte Gegenwartsbezug in inhaltlicher Vielfalt können dabei helfen, den GrU zu einem ganzheitlichen Sprach- und Kulturunterricht weiterzuentwickeln und seine curriculare Stellung nachhaltig zu profilieren.

3.5 Digitalisierung

Die Corona-Krise hat auch die beteiligten Schulen dazu veranlasst, sich intensiv mit Fragen des digitalen Unterrichts zu beschäftigen. Dabei wurden vielfältige Aktivitäten unternommen, z.B. durch die intensive Nutzung des Lernraums Berlin und der damit verbundenen technischen Möglichkeiten, durch die Entwicklung eigener Lernplattformen und die intensive Fortbildung der Kollegien. Um die klassischen Kompetenzanforderungen digitalen Lernens (Kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kollaboration) umzusetzen, bedarf es jedoch langfristiger wirksamer Konzepte, die den unterschiedlichen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, selbstreflektiertes Lernen fördern und die spezifischen Schwerpunkte der Schulen abbilden. So bietet der altsprachliche Bildungsgang vielfältige Möglichkeiten digitaler Bildung, indem z. B. bei der Erschließung, Übersetzung und Interpretation lateinischer und griechischer Texte digital gestützte kollaborative Arbeitsformen zum Einsatz kommen. In enger Zusammenarbeit der Schulen sollte z. B. die Chance genutzt werden, schulübergreifend einsetzbare digitale Tools zu entwickeln, um digitales Lernen auch im altsprachlichen Unterricht gezielt zu fördern, zumal an der Humboldt-Universität im Bereich der Didaktik der alten Sprachen in den letzten Jahren umfangreiche Expertise im Bereich digitalen Lernens aufgebaut wurde. Insbesondere das Gymnasium Steglitz hat sich hier durch seine Teilnahme am Schulversuch zum hybriden Lehren und Lernen auf den Weg gemacht.

4. Empfehlungen

1. Die bisherige Arbeit der AG darf nicht als Abschluss, sondern als Auftakt für eine weitere Zusammenarbeit begriffen werden, um die pädagogische Weiterentwicklung des altsprachlichen Bildungsganges energisch voranzutreiben. Dabei ist zu beachten, dass das Profil der Schulen je nach schulischer Lage und Umfeld sinnvollerweise unterschiedlich profiliert werden kann. Die kollegiale und für Innovationen aufgeschlossene Zusammenarbeit der betroffenen Schulen, der zuständigen Senatsverwaltung, der Schul- bzw. Fachaufsicht und der Wissenschaft sollte hierfür beste Voraussetzungen bieten. Die AG Altsprachlichkeit sollte daher von einer temporären in eine dauerhafte Einrichtung umgewandelt werden, die mindestens einmal pro Schuljahr zusammenkommt.

2. Die angestrebte Schulentwicklung sollte sich zunächst auf folgende Bereiche konzentrieren:

- Entwicklung eines vernetzten Sprachbildungscurriculums mit Latein als Basissprache,
- Entwicklung eines Konzepts (inter-)kultureller und literarischer Bildung, in dem die Fächer Latein und Griechisch eine didaktisch klar definierte und wissenschaftlich begründete Fundierungs- und Vernetzungsfunktion erfüllen,
- Individuelle Ausschärfung des inhaltlichen Profils des GrU und Flexibilisierung der curricularen Rahmenbedingungen, etwa durch eine Überarbeitung der Rahmenlehrpläne für die Sek. II.
- Förderung digitaler Bildung.

Zur Situation des altsprachlichen Unterrichts in Berlin und Brandenburg

Andrea Weiner und Jan Bernhardt

Die Beobachtung der Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts in Berlin und Brandenburg zählt zu den wichtigen Aufgaben unseres Verbands. Im Folgenden wollen wir daher die aktuellen Zahlen der Latein- und Griechischlernenden veröffentlichen und jeweils eine Einordnung dieser Zahlen aus unserer Perspektive danebenstellen. Um einen Bezugspunkt zu haben, ergänzen wir die aktuellen Zahlen um ältere: Dies dient erstens dazu, mögliche langfristige Entwicklungen und Tendenzen erkennen und beurteilen zu können, zweitens, um auch ganz konkret auf mögliche Auswirkungen der Pandemie einzugehen. Neben den Zahlen des aktuellen bzw. des vergan-

genen Schuljahres stehen daher die Zahlen aus dem Schuljahr 2012/13 sowie die des Schuljahres 2019/20. Anhand der älteren Zahlen lässt sich die Gesamtentwicklung der Lernenden ablesen, die jüngere Zahl ist mit Blick auf die Pandemie und eventuelle Auswirkungen derselben relevant.

Latein in Brandenburg

Das Statistikportal Schule konnte Daten für die Jahre 2005/06 bis 2021/22 bereitstellen. Leider gibt es keine Daten getrennt nach Sek I und II, die nach der GOST-Reform mit Wegfall der Belegverpflichtung der 2.FS besonders interessant wären.

Tabella 1: Lateinlernende in Brandenburg

	SJ 2012/13	SJ 2017/18	SJ 2021/22
Teilnehmer am Lateinunterricht (Anteil der Gesamtschülerzahl)	11.295 (4,28%) Gymnasium: 20,9%	11.746 (4,15%) Gymnasium: 20,64%	8.994 (3,05%) Gymnasium: 15,44%
Anzahl der Schulen mit Lateinunterricht	102	105	111

Die Zahl der Lateinlernenden ist stark gesunken, was man vor allem mit dem Wegfall der Belegverpflichtung in der GOST erklären kann. Erfreulicherweise ist die Zahl der Schulen, die Latein als 2. FS anbieten, gestiegen. Diesen SchülerInnen wird bereits am Ende der 10. Jahrgangsstufe das Latinum zuerkannt, so dass der größte Teil den Lehrgang beendet und den Kurs in der GOST nicht mehr wählt.

Mit Beginn des Pilotprojektes jahrgangsübergreifender Unterricht haben 16 Schulen solche Kurse beantragt und eingerichtet. Das MBS prüft aktuell die Möglichkeit, schulübergreifend einen Onlinekurs für die Fortführung der 3. FS als Grundkurs in der GOST einzurichten. Derzeit gibt es im Land nur sechs Schulen mit Leistungskursen, an denen die SchülerInnen das dezentrale Abitur im Fach Latein ablegen.

Latein in Berlin

Die Zahlen aus Berlin stammen von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie bzw. konkret aus dem Referat Statistik. Angefragt wur-

Tabelle 2: Gesamtzahl der Lateinlernenden in der Sek I in Berlin

	SJ 2012/2013	SJ 2019/2020	SJ 2022/2023
Gesamtzahl der SchülerInnen	292.608 ISS: 75.203 Gym: 53.843	328.998 ISS: 87.062 Gym: 55.503	352.065 ISS: 94.814 Gym: 59.477
Latein	16.210 (5,5%) ISS: 1.408 (1,9%) Gym: 14.792 (27,5%)	13.861 (4,2%) ISS: 1.039 (1,2%) Gym: 12.822 (23,1%)	13.431 (3,8%) ISS: 855 (0,9%) Gym: 12.538 (21,1%)
Französisch	49.724	46.270	46.216
Spanisch	19.438	27.374	30.317

Tabelle 2 zeigt die Gesamtentwicklung der Lateinlernenden in der Sekundarstufe I, aufgeschlüsselt auf die beiden hier relevanten Schulformen Gymnasium und ISS; ebenfalls angegeben ist der prozentuale Anteil, sowohl mit Blick auf die Gesamtzahl bzw. die jeweiligen Schulformen. Um einen Vergleich zu ermöglichen, stehen neben der schuljahresübergreifenden Betrachtung auch die Zahl der Lernenden der beiden großen modernen Fremdsprachen Französisch und Spanisch. Während die Gesamtzahl der SchülerInnen in Berlin in den letzten zehn Jahren stark angewachsen ist – besonders stark an den ISSen, in kleinerem Maßstab aber auch an den Gymnasien –, hat das Fach Latein deutliche Rückgänge zu verzeichnen: Insgesamt lernen im aktuellen Schuljahr 2022/23 nahezu 3000 SchülerInnen weniger Latein als noch vor zehn Jahren; prozentual bedeutet dies einen deutlichen Rückgang in der Gesamtzahl der SchülerInnen, aber durchaus auch in den Zahlen der jeweiligen Schulform: Lernte im SJ 2012/13 noch jeder bzw. jede vierte SchülerIn am Gymnasium Latein, ist es aktuell kaum mehr jede bzw. jeder fünfte; an den ISSen fällt der Rückgang noch deutlicher aus. Der in absoluten Zahlen große Rückgang hat sich dabei zwar bereits vor der Pan-

den die Zahlen im Januar und im März 2023, diese sind daher aktuell. Die Zahlen wurden von der Verwaltung getrennt mit Blick auf die Sekundarstufe I und II herausgegeben. Wir behalten diese Unterteilung im Folgenden bei.

demie ereignet; mit Blick auf die Gesamtentwicklung der SchülerInnen, die ja ansteigend ist, geht der Anteil der Lateinlernenden jedoch prozentual weiterhin zurück. Interessant für den Vergleich und die Beurteilung der Situation um Latein ist der Blick auf die anderen großen zweiten bzw. dritten Fremdsprachen Französisch bzw. Spanisch: Die Anzahl der Spanischlernenden hat sich in den letzten Jahren beinahe verdoppelt; Französisch hat SchülerInnen verloren, wobei dieser Verlust aufgrund der ansteigenden Zahl an SchülerInnen prozentual deutlich größer ausfällt als in den absoluten Zahlen. Insgesamt ist Spanisch die Fremdsprache mit den großen Zugewinnen, Französisch und Latein verlieren nach wie vor SchülerInnen. Man kann daher zusammenfassend sagen, dass Latein aktuell von den steigenden SchülerInnenzahlen (ebenso wie Französisch, aber anders als Spanisch) nicht profitiert, ja sogar weiterhin auch absolut SchülerInnen verliert. Die Befürchtung, dass die Corona-Pandemie einen markanten Einfluss auf die Entwicklung gehabt haben könnte – wegen fehlender Werbemöglichkeiten, dem Ausfall von Stunden im Wahlpflichtbereich oder dem Fokus von SuS auf „wesentlichere“ Fächer – scheint aktuell allerdings eher unbegründet.

Tabelle 3: Lateinlernende nach Beginn

	SJ 2012/2013	SJ 2019/2020	SJ 2022/2023
Gesamtzahl Lernende Latein	16.210	13.861	13.431
Beginn in Klasse 5/6	ca. 950	ca. 980	ca. 1020
Beginn in Klasse 7	ca. 1700	ca. 1500	ca. 1500
Beginn in Klasse 8/9	ca. 2300	ca. 1600	ca. 1500

Da Latein als Fach in den Schulen ganz unterschiedlich verankert ist, ist neben der Gesamtentwicklung für eine Einschätzung auch die Entwicklung mit Blick auf den Beginn des Lateinunterrichts interessant: In Berlin kann Latein grundsätzlich ab Klasse 5 bzw. 6 gelernt werden (Gymnasien mit altsprachlichem Bildungsgang und Schnellernerklassen), ab Klasse 7 als reguläre 2. Fremdsprache (an Gymnasium und ISS) und ab Klasse 8/9 als Wahlpflichtfach – ebenfalls an Gymnasien und ISSen.¹ Die hier präsentierten Zahlen stellen dabei leider keine absoluten Zahlen dar, sondern sind nur Annäherungen, da keine genaue Statistik darüber geführt wird, zu welchem Zeitpunkt wie viele SchülerInnen mit einer FS bzw. konkret Latein neu beginnen.

Zu den Zahlen sind folgende Punkte festzuhalten: Die Zahl der Lateinlernenden, die in Klasse 5/6 beginnen, ist in den letzten 10 Jahren nicht nur konstant geblieben, sondern sogar leicht angestiegen. Die Zahl der Lernenden ab Klasse 7 (als 2. FS) ist in den letzten Jahren leicht gesunken, stark gesunken ist die Zahl der Lernenden im Wahlpflichtbereich. Bemerkenswert scheinen in diesem Zusammenhang damit zwei Punkte: Der Rückgang der Lateinlernenden ist offenbar insbesondere bei Latein als 3. FS im Wahlpflichtbereich zu verorten und in kleinerem Maße bei Latein als 2. FS. Betroffen sind davon beide Schulformen, wobei der Lateinunterricht an den ISSen, der sowieso nicht sonderlich verbreitet war und ist, prozentual, wie in Tabelle 2 gesehen, noch stärker zurückgeht. Zur Einordnung dieser Entwicklung sollte man sich dazu aber die bun-

desweite Entwicklung anschauen: Mit der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf acht Jahre ist deutschlandweit ein Einbruch der Zahl der Lernenden in den Fremdsprachen – außer Englisch und Spanisch – zu verzeichnen; dass Latein also gerade in diesen Klassen SchülerInnen verloren hat, passt ebenso in diesen Trend wie die Tatsache, dass Latein wie Französisch grundsätzlich an Lernenden verliert.²

Erfreulich scheint in diesem Zusammenhang, dass die Zahlen derjenigen, die Latein bereits in Klasse 5/6 beginnen, konstant geblieben sind. Zwar ist die Sprache durch die Regelungen des altsprachlichen Bildungsgangs, die Latein festschreiben, bzw. schulinterne Festlegungen geschützt; gleichwohl ist das Fach an diesen Schulen offenbar programmatisch so eingebunden, dass es für Eltern und SchülerInnen weiterhin attraktiv scheint, besonders früh mit Latein zu beginnen.

1 Daneben gibt es sicher weitere Möglichkeiten, außerdem Latein als 4. FS, die hier aufgrund des Fokus auf die Sek I nicht erfasst ist.
2 Zu den Zahlen siehe https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html oder

Tabelle 4: Übergang Sek I zur Sek II in Latein

	SJ 2012/2013	SJ 2019/2020	SJ 2022/2023
Gesamtzahl SuS in Klasse 10	ca. 3800	ca. 3000	ca. 2800
Gesamtzahl in Q1+3 (=Klasse 11+12 bzw. 12+13)	4246	3360	2993

Erweitert man den Blick über die Sekundarstufe I hinaus auf die Oberstufe, sind zwei Fragen von Interesse: Wie viele SchülerInnen setzen Latein überhaupt fort? Wie sieht die Verteilung nach Grund- und Leistungskursen aus? Auch hier ist neben der aktuellen Situation erneut der Vergleich mit den anderen Fremdsprachen sowie die Entwicklung der letzten zehn Jahre interessant. Tabelle 4 zeigt die Situation im Übergang zwischen Sekundarstufe I und II: Wiederum deutlich ist die insgesamt rückläufige Zahl der Lateinlernenden, hier konkret ausgeführt für Klasse 10 bzw. die gymnasiale Oberstufe mit den Klassen 11+12 (am Gymnasium) bzw. 12+13 (an den ISSen), als auch

die für das Fach schwierige Übergangssituation nach Klasse 10: Rein statistisch gesehen setzt von den SchülerInnen, die in Klasse 10 Latein lernen, kaum mehr als die Hälfte den Lateinunterricht überhaupt fort. Dass dies gerade zu diesem Zeitpunkt geschieht, hängt sicher mit der Möglichkeit zusammen, ohne eine – oft als schwer empfundene – zweite Fremdsprache in die Oberstufe gehen zu können.³

Weiterhin haben einige SuS zu diesem Zeitpunkt ihr Latein bereits erworben; andere haben ihre Verpflichtungen erfüllt, die sich aus dem Wahlpflichtbereich ergeben; hinzu kommt die (gefühlte) Belastung in der gymnasialen Oberstufe, der Fokus auf die Leistungskurse – und sicher vielfach auch schulische Entscheidungen, keine bzw. nur jahrgangsübergreifende Lateinkurse einzurichten, so dass die Wahl des Fachs schwierig ist bzw. mit negativen Konsequenzen einhergeht (Kurse in Tagesschulen etc.).

³ Die Möglichkeit, ohne zweite FS in die Oberstufe zu gehen, wird entsprechend von den Fachverbänden kritisiert; siehe dazu das Brandenburger Positionspapier der Fremdsprachen in LGBB 4/2022 oder auch das der Sektion Französisch bei der Klett Akademie für Fremdsprachendidaktik (online unter: https://www.klett.de/inhalt/sixcms/media.php/437/Positionspapier_Klett_Akademie_2021.pdf).

Tabelle 5: Zahl der Lernenden in Grundkursen (Semester Q1+3)

	SJ 2012/2013	SJ 2019/2020	SJ 2022/2023
Gesamtzahl SuS mit Latein in der Sek II	4246	3360	2993
davon SuS in GK (Q1+3)	3863 (14,2%)	2890 (9,6%)	2627 (8,2%)
zum Vergleich: SuS im GK Französisch	4466	3207	3000
zum Vergleich: SuS im GK	2250	2841	3283

Zwar ist die Zahl derjenigen, die Latein nach der 10. Klasse abwählen, wie gesehen prozentual sehr groß; Tabelle 5 macht allerdings deutlich, dass Spanisch und Französisch vor demselben Problem stehen bzw. dass die Abwahl dieser Fremdsprachen noch viel deutlicher ausgeprägt ist: So lernen zwar in der Sek I mehr als doppelt so viele SuS Spanisch als Latein und mehr als vier mal so viele SuS Französisch. Als Grundkurs wird das Fach allerdings in den drei Sprachen von einer fast identischen Zahl gewählt (was allerdings durch die deutlich höhere Zahl an SuS in den Leistungskursen Spanisch und Französisch etwas relativiert wird). Dies zeigt in

positiver Hinsicht, dass Latein nach Klasse 10 zwar Lernende verliert, diese Zahl aber durchaus höher sein könnte, der Lateinunterricht also eine gewisse Bindungskraft entwickel. Dies mag an gutem Lateinunterricht liegen bzw. an Lehrkräften, die mit höherer Motivation für ihr Fach tätig sind; daran dass die Werbung für Latein an den Schulen gut funktioniert, wenn die SuS erst einmal für den Lateinunterricht gewonnen sind; dass die Motivation, mit dem Fach freiwillig fortzusetzen, durchaus vorhanden ist; dass z.T. allerdings auch das Latein – je nach Start des Unterrichts – auch erst in der Oberstufe erworben werden kann.

Tabelle 6: Zahl der Lernenden in Leistungskursen (Semester Q1+3)

	SJ 2012/2013	SJ 2019/2020	SJ 2022/2023
Gesamtzahl SuS mit Latein in der Sek II	4246	3360	2993
davon SuS in LK (Q1+3)	383 (1,4%)	470 (1,6%)	366 (1,1%)
zum Vergleich: SuS im LK Französisch	1197 (4,4%)	959 (3,2%)	695 (2,2%)
zum Vergleich: SuS im LK Spanisch	448 (1,7%)	633 (2,1%)	475 (1,5%)

Der Blick auf die Leistungskurse bestätigt dieses Bild: So ist sichtbar, dass alle Sprachen ebenso wie bei den Grundkursen auch bei den Leistungskursen Schwierigkeiten haben, SchülerInnen für diese Kurse zu gewinnen. Latein zeigt sich hier allerdings relativ stabil: Die Zahl der SuS in Latein-Leistungskursen ist trotz des deutlichen Rückgangs an Lateinlernenden in der Oberstufe insgesamt über die letzten 10 Jahre nicht nur stabil geblieben, sondern zwischenzeitlich sogar angestiegen.

Rein prozentual entscheiden sich erneut deutlich mehr SuS auch für einen Leistungskurs Latein, als dies bei Französisch und Spanisch der Fall ist. Da hier keine Lateinregelungen mehr greifen und die Wahl eines Leistungskurses ja eine sehr individuelle Entscheidung ist, scheint sowohl die unterrichtliche Tätigkeiten von Lehrkräften an den Schulen, die einen Latein LK anbieten, als auch die Motivation zur Sache durchaus so vorhanden, dass die Wahlzahlen zumindest aktuell stabil zu bleiben scheinen.

Tabelle 7: Schulen mit Lateinangebot

	SJ 2012/2013	SJ 2019/2020	SJ 2022/2023
Schulen mit Latein	124	106	101

Der Rückgang der Lateinlernenden lässt sich abschließend auch an schulischen Entwicklungen erkennen: Wurde das Fach Latein im SJ 2012/13 noch an 124 Schulen angeboten, ist auch diese Zahl deutlich zurückgegangen; leider liegen keine Zahlen darüber vor, ob dies beide Schulformen betrifft oder ob der Rückgang an Schulen, die das Fach überhaupt anbieten, schwerpunktmäßig Gymnasien oder – was etwas zu vermuten ist – besonders die ISSen betrifft. Festzuhalten bleiben daher für Latein einige problematische wie positive Aspekte:

- Die Zahl der Lateinlernenden in Berlin ist rückläufig.
- Betroffen ist besonders der Bereich der 3. FS.
- An den ISSen nimmt Latein nur eine marginale Rolle ein.
- Mit dieser Entwicklung liegt Berlin im Bundes-trend, ebenso wie Latein ist auch Französisch von der Entwicklung betroffen.
- Die Zahl der Lernenden in Klasse 5/6 ist stabil, die Zahlen für Klasse 7 sind relativ stabil.

Tabelle 8: Zahlen der Altgriechischlernenden in Berlin Sek I

	SJ 2012/2013	SJ 2019/2020	SJ 2022/2023
Lernende Altgriechisch	1.013 (0,3%)	1.270 (0,4%)	1.151 (0,3%)

Im Fall von Altgriechisch ist in Berlin keine auffällige Veränderung festzustellen – was sicher als positiv zu bewerten ist: Das Fach hat in den letzten zehn Jahren in der Sekundarstufe I keine Lernen-

- Die Zahl derer, die Latein in der Sek II fortsetzen, ist im Vergleich mit Französisch und Spanisch vergleichsweise hoch; gleichwohl ist der Verlust an Lernenden nach Klasse 10 signifikant.
- Leistungskurse in Latein werden in der Relation zu den anderen Sprachen prozentual gut gewählt.

Altgriechisch in Berlin und Brandenburg: Zahlen und Einordnung

Anders als für Latein ist die Betrachtung der Zahlen für Griechisch weniger komplex: In Brandenburg wird Griechisch nach wie vor nur an einer privaten Schule (dem Evangelischen Gymnasium Hermannswerder) unterrichtet, eine Darstellung der Zahlen erübrigt sich daher. In Berlin sind es zehn Schulen, an denen Griechisch reguläres Unterrichtsfach ist, wobei zwischen den Schulen deutliche Unterschiede festzustellen sind: Nach wie vor ist Griechisch an einigen Schulen verpflichtende 3. FS, an anderen Schulen steht es im altsprachlichen Bildungsgang in Konkurrenz zu anderen Fremdsprachen oder den Angeboten des Wahlpflichtbereichs. Der Unterrichtsbeginn liegt dabei zwischen Klasse 7 und Klasse 9, die Zahl der in der Sek I insgesamt unterrichteten Stunden schwankt zwischen 9 und 14.

den verloren, sondern die Zahlen sind, bei leichten Schwankungen nach oben, konstant geblieben. Konstant ist ebenfalls die Zahl der Schulen, an denen Griechisch unterrichtet wird.

Tabelle 9: Griechisch in der Sek II

	SJ 2012/2013	SJ 2019/2020	SJ 2022/2023
Gesamtzahl SuS Sek II	619	447	399
SuS in GK (Q1+3)	476 (1,8%)	340 (1,1%)	306 (1,0%)
SuS im LK (Q1+3)	143 (0,5%)	107 (0,4%)	93 (0,3%)
zum Vergleich: Gesamtzahl SuS mit Latein in der Sek II	4246	3360	2993
zum Vergleich: SuS im LK Latein (Q1+3)	383 (1,4%)	470 (1,6%)	366 (1,1%)

Grundsätzlich schwierig ist auch für Griechisch jedoch der Übergang in die Sekundarstufe II: Die Zahlen derjenigen, die Altgriechisch in der Sek II fortsetzen, sind deutlich gesunken, was sich sowohl bei den SuS in Grund- als auch denen in Leistungskursen feststellen lässt. Allerdings wählt immerhin fast jeder vierte Lernende das Fach als Leistungskurs, was im Vergleich zu den übrigen Fremdsprachen erneut eine gute Quote darstellt. Für eine Einordnung wichtig scheint dabei zuerst Arbeit, die innerhalb der Fachschaften geleistet wird: Offenbar investieren die KollegInnen viel Mühe darin, die Zahlen der Lernenden insgesamt stabil zu halten; auf eine zumindest grundsätzlich gute Qualität des Unterrichts ist sicher auch aus der prozentual hohen Zahl an SchülerInnen zu schließen, die das Fach in der Sek II fortsetzen oder sogar als LK wählen. Auch das Fach Griechisch scheint damit für diejenigen, die einmal mit Grie-

chisch angefangen haben, vielfach so interessant zu sein, dass es bis zum Ende der Schullaufbahn beibehalten oder sogar als Prüfungsfach gewählt wird. Allerdings ist dabei zu beachten, dass das Fach durch die Regelungen des altsprachlichen Bildungsgangs einen gewissen Schutz genießt (und an einigen Schulen ja auch in der Sek II fortgesetzt werden muss).

Festgehalten werden kann daher für Griechisch:

- Die Gesamtzahl der Lernenden in der Sek I ist konstant, ebenso wie die Zahl der Schulen mit Griechischangebot.
- Verloren hat auch Griechisch zuletzt mehr Lernende am Übergang zwischen Sek I und II.
- Insgesamt wird das Fach von denjenigen, die das Fach fortsetzen, mit einer relativ hohen Quote als Leistungsfach gewählt.

Herakles und Atlas – wer hält die Welt?

Überlegungen zur vertiefenden Lektüre in *Mythologia*, Lektion 10

Cornelia Heinsch und Marcel Humar

Einleitung

Das Lehrbuch *Mythologia*¹ ist in seiner Anlage vor allem auf ein Ziel ausgerichtet: Möglichst flüssiges Lesen und Verstehen griechischer Kunsttexte zu ermöglichen. Dies ist in der Spracherwerbsphase mit Blick auf die Sprachkompetenz sinnvoll und die Umsetzung in den einzelnen Bänden größtenteils sehr gelungen². Was in den einzelnen Lektionen, vor allem im ersten Band, jedoch etwas knapp ausfällt, sind Angebote zu vertieftem Arbeiten mit dem übersetzten Text der jeweiligen Lektion sowie Möglichkeiten, interpretative Zugänge zu den dargebotenen Inhalten einzuüben. Doch auch in der Spracherwerbsphase, die mit Hilfe eines Lehrbuches gestaltet wird, kann und sollte vertieft mit dem übersetzten Text

gearbeitet werden, um erste Interpretationskompetenzen in der Lerngruppe aufzubauen³; dabei sollte auch die intensivere Auseinandersetzung mit den Inhalten durch zusätzliche Impulse oder Fragestellungen gefördert werden. Es liegen für einzelne Lektionen aus dem Lehrbuch bereits Vorschläge für derartige Erweiterungen vor⁴.

Der hier skizzierte Entwurf dient als Supplement zu Lektion 10 in Band 1 und stellt den Versuch dar, anhand von zusätzlichem Material sowohl eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Text zu erzielen als auch weitere Impulse zu setzen, um die Kreativität der Schüler und Schülerinnen zu fördern. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Lektionstext bereits übersetzt und somit inhaltlich erschlossen wurde. Der Schwerpunkt der hier vorgestellten Erweiterung liegt auf dem Verhalten des Herakles vor dem Hintergrund der Frage, wie sein Trick gegenüber Atlas beurteilt werden kann. Ebenfalls in den Blick genommen wird die Frage, wie Atlas' Weigerung, den Himmel zurückzunehmen, zu bewerten ist. Des Weiteren sollen in einem Nachgang alternative Gesprächsverläufe skizziert werden, die den Trick des Herakles durch deutliche Aushandlungen zwischen Atlas und Herakles erschweren. So können hier entweder konkretere Abmachungen ausformu-

liert oder Rückversicherungen bei Übertreten der Abmachungen ausgearbeitet werden.

Herakles ist den Schülern und Schülerinnen bereits bekannt, dominiert der Halbgott doch von seiner außergewöhnlichen Geburt an (L. 6) bis zu seinem spektakulären Tod (L. 11) den Großteil des ersten *Mythologia*-Bandes. Zum Zeitpunkt der Lektüre von Lektion 10 haben die Schüler und Schülerinnen nicht nur von seiner Geburt gelesen, sondern auch den angehenden Helden am Scheideweg kennengelernt, wo er ein mühevolleres Leben zum Erwerb der ἀρετή wählt, das ihm Ruhm bringen soll (L. 7). Sie haben bereits erfahren, wie er die olympischen Götter gegen die Giganten unterstützte (L. 8) und kennen mindestens eine der zwölf Aufgaben: die Tötung des Nemeischen Löwen (L. 9). Der Text „Die Äpfel der Hesperiden“ (L. 10, S. 44–46) erzählt nun, wie Herakles die vorletzte seiner zwölf Aufgaben bewältigt, indem er ans Ende der Welt gelangt und mit Atlas' und Athenes Hilfe die goldenen Äpfel der Hesperiden beschafft.

Herakles als Held in *Mythologia*

Herakles gilt als widersprüchlicher Held und wurde bereits in der Antike, aber auch in seiner reichen Rezeptionsgeschichte ganz unterschiedlich bewertet⁵. Vom Nationalhelden über den tumben Kraftprotz bis zum grausamen Mörder tauchte er zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlicher Gestalt wieder auf.⁶ Die Schüler und Schülerinnen mögen ihm auch in Comics oder Filmen begegnet sein, die meist ebenfalls ein gebrochenes Heldenbild präsentieren.⁷ Trotz dieser ambivalenten Darstellung der Figur in der Literatur- und Rezeptionsgeschichte erscheint Herakles in der *Mythologia* ausschließlich in positivem Licht, weil entsprechende Ausschnitte aus seinem Mythos ausgewählt worden sind. Er ist fraglos ein Held: Nur durch ihn kann die Ordnung der Welt erhalten werden, denn gegen die Giganten sind die olympischen Götter auf seine Hilfe angewiesen. Am Scheideweg verpflichtet

er sich zudem selbst der ἀρετή und entsprechend zeigt ihn das Abenteuer mit dem Nemeischen Löwen als Wohltäter und Retter der Menschen. Der kritischste Aspekt seiner Heldenbiographie, an dem sich die Rezeption abarbeitet, fehlt in *Mythologia*: Herakles' Wahn und der daraus hervorgehende Mord an seiner Familie. Diese Episode lässt *Mythologia* aus und überspringt somit auch die mögliche Funktion der Aufgaben als Sühne sowie die Streitbarkeit seiner Apotheose. Der grausamste Teil der herakleischen Geschichte ist den Schülern und Schülerinnen im ersten Lernjahr nicht zugemutet worden. Es ist jedoch erstrebenswert, dass die Schüler und Schülerinnen im Unterricht tradiertem Heldentum auch kritisch begegnen. Bereits in Lektion 1 gibt *Mythologia* geeignete Impulse, um sich mit dem Heldenbegriff – auch mit Bezug zu modernen Vorstellungen – auseinanderzusetzen

- 1 Stefan Gieseke, Jens Michners, Christian Stock, Axel Thun (Hgg.), *Mythologia*, Hannover 2013.
- 2 Als Beispiele ließen sich die Lektionen 4 oder 7 nennen, die vor allem mit Blick auf die Lenkung der LeserInnen und den Einsatz von textstrukturierenden Elementen (Sprecherefolgen, Argumentationen etc.) sehr gute Lesbarkeit gewährleisten.
- 3 Dazu Andreas Hensel, Der Aufbau von Interpretationskompetenz in der Lehrbuchphase, in: AU 54,2 (2011), S. 2–13.
- 4 Etwa Jan Bernhardt, Drinnen und draußen. Geschlechterbilder im Griechischunterricht der Lehrbuchphase, in: AU 62,1 (2019), S. 16–25.

- 5 Für didaktische Überlegungen dazu siehe Ute Schmidt-Berger, Herakles – eine Gestalt des griechischen Mythos in Antike und Gegenwart, in: AU 15, 1 (1972), S. 5–40.
- 6 Übersichten zur Rezeption mythischer Figuren im Allgemeinen finden sich u.a. in Herbert Hunger: *Lexikon der griechischen und römischen Mythologie* mit Hinweisen auf das Fortwirken antiker Stoffe und Motive in der bildenden Kunst, Literatur und Musik des Abendlandes bis zur Gegenwart, Wien 2006 (9. Aufl.) und Hans-Karl und Susanne Lücke, *Helden und Gottheiten der Antike*, ein Handbuch. Der Mythos und seine Überlieferung in Literatur und bildender Kunst, Reinbek bei Hamburg 2002. Joachim Berger konstatiert allein für das 17. und 18. Jahrhundert eine umfassende Rezeption: „Zwischen 1600 und 1773 entstanden in ganz Europa, von Madrid bis Petersburg, von London bis Neapel, gut 215 Bearbeitungen des Herakles-/Herkules-Mythos für Oper, Singspiel, Operette, Kantate, Lied, Tanz und Ballett.“ Joachim Berger, *Herkules – Held zwischen Tugend und Hybris. Ein europäischer Erinnerungsort der frühen Neuzeit?*, in: Irene Dingel und Matthias Schnettger (Hgg.), *Auf dem Weg nach Europa. Deutungen, Visionen, Wirklichkeiten*, Göttingen, 2010, S. 79–106, dort S. 79. Eine kleine Liste mit Rezeptionsprodukten findet sich auch in Karl Riha und Carsten Zelle, *Herakles/Herkules-Rezeption von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. Beiträge zur intermedialen Stoff- und Motivgeschichte*, Siegen 1989, dort S. 13–16.
- 7 Am bekanntesten sind wohl die Disney-Adaption (Walt Disney's *Hercules*, Jan Carr: *Hercules – The Hero*, 1997) und die neuseeländische Fantasy-Serie (*Herkules*, 1994 ff.).

(S. 8, Aufgabe 1). In einer anspruchsvollen und offen formulierten Aufgabe sollen die Schüler und Schülerinnen das Heldentum trojanischer Krieger mit heutigen Vorstellungen vergleichen. Doch obgleich es sich beim Thema Herakles anböte, wird die Frage nach Heldentum gerade in der Herakles-Einheit nicht wieder aufgenommen⁸.

Zum vorgeschlagenen Unterrichtsetting

Wie der vorliegende Entwurf zeigt, bietet Lektion 10 dennoch die Möglichkeit, sich kritisch mit Herakles auseinanderzusetzen, ohne die Schüler und Schülerinnen mit einer Einordnung seiner Gräueltat zu überfordern. Der Text „Die Äpfel der Hesperiden“ ist einer der umfangreichsten des ersten *Mythologia*-Bandes. Die Schüler und Schülerinnen mögen den Plot bereits kennen, da die Äpfel als Attribut des Herakles im Unterricht thematisiert wurden.⁹ In der ersten Hälfte wird Herakles' Weg zu Atlas geschildert (Z. 1–15). Die zweite Hälfte widmet sich dem Geschehen bei Atlas „am Ende der Welt“ (Z. 16–33). Hier werden die Schüler und Schülerinnen mit einer in direkter und indirekter Rede gehaltenen Szene konfrontiert: Herakles bittet den Titanen um Hilfe. Dieser verschafft ihm die Äpfel, während Herakles mit Athenes Unterstützung den Himmel hält. Als Atlas mit den Äpfeln zurückkehrt, will er sie Herakles geben, jedoch nicht wieder den Himmel tragen, der so lange auf seinen Schultern lastete. Mit der von Athene eingegebenen List, dem scheinbaren Einverständnis und der Bitte, Atlas solle nur kurz den Himmel halten, während Herakles sich ein Kissen unterlege, manövriert er sich aus der Situation.

Die Szene in der zweiten Hälfte der zehnten Lektion zeigt Herakles somit als Helden, der nicht durch seine Körperkraft brilliert – Athene muss ihm sogar helfen, den Himmel zu halten –, sondern sich durch einen kreativen Einfall aus der misslichen Lage befreit. Während er an Odysseus erinnert, ist eher Atlas der ‚tunbe Kraftprotz‘. Die Szene stellt die Interaktion zwischen Herakles und Atlas ganz in den Vordergrund. Die Schüler und Schülerinnen erfahren nicht etwa, was in den „vielen Stunden“ im Garten der Hesperiden geschieht und auch nichts von Atlas' Geschichte, die zu seiner Strafe führt. Im Text wird das Geschehen nicht weiter kommentiert und auch von Atlas' Reaktion ist nicht die Rede. Vielmehr endet der Lektionstext lakonisch mit der Pointe: Μετά δὲ τούτους τοὺς λόγους ὁ Ἡρακλῆς τῷ Ἄτλαντι ἐπέτρηψε τὸν οὐρανόν (Z. 32–33).

Herakles sagt scheinheilig zu Atlas, dieser spreche Gerechtes („Δίκαια λέγεις“). Unter dem Eindruck des Textes fokussiert die vertiefte Auseinandersetzung die Frage: Handelt Herakles denn gerecht? Atlas hat Herakles bereitwillig geholfen. Er hat auf sein Flehen (Z. 17) reagiert, ohne eine Gegenleistung zu fordern. Herakles versucht jedoch gar nicht erst, mit ihm zu verhandeln, sondern lügt ihn wenig raffiniert an und rechnet mit seiner Gutmütigkeit. Atlas wird regelrecht vorgeführt und erscheint in seiner Naivität fast komisch. Die Schüler und Schülerinnen erkennen die moralische Fraglichkeit der immerhin von Athene eingegebenen List, können aber für beide Seiten Argumente finden.

Einsteigen ließe sich mit einem Zitat aus Simon Solbergs „Herakles“ (2019): „Jeder trage seine Last zum Wohle aller!“¹⁰ Die Schüler und Schülerinnen sollen zunächst beschreiben, wie dieses Zitat mit dem Inhalt der Geschichte in Verbindung zu bringen ist. In Form des moralischen Imperativs regt das Zitat zu ersten Überlegungen darüber an, wie das Verhalten der beiden Figuren zu bewerten ist. In einem weiteren

Schritt lässt sich ausgehend von einer antiken Definition von Gerechtigkeit (s. Kasten unten) präziser fragen, ob Herakles in der beschriebenen Situation gerecht handelt oder nicht. Oder aber, ob man Atlas hier gerechtes Handeln at-

testieren kann. Die der *Politeia* entnommenen Zitate weisen die Schüler und Schülerinnen auf den Maßstab einer ausgleichenden Gerechtigkeit hin, die im vorliegenden Fall nicht leicht herzustellen ist.

Was ist Gerechtigkeit (δικαιοσύνη)?
Eine antike Bestimmung

Der Frage nach der Gerechtigkeit ging schon der große Philosoph Platon (427 v. Chr.–347 v. Chr.) nach. In seinem Hauptwerk, der *Politeia* (übersetzt mit *Der Staat*), lässt er seine im Text auftretenden Figuren mehrere Bestimmungen für Gerechtigkeit vorbringen. Diese lauten unter anderem:

1. Gerecht ist, einem jedem das, was man ihm schuldet, zu gewähren.
Siehe 335e1–2: Εἰ ἄρα τὰ ὀφειλόμενα ἐκάστῳ ἀποδίδοναι φησὶν τις δίκαιον εἶναι [...].
2. Gerecht ist, das zu tun, was den eigenen Fähigkeiten am besten entspricht.
Siehe 433 b3–4: Τοῦτο τοίνυν, ἦν δ' ἐγώ, ὃ φίλε, κινδυνεύει τρόπον τινα γινόμενον ἢ δικαιοσύνη εἶναι, τὸ τὰ αὐτοῦ πράττειν.

Die Lerngruppe kann anschließend Argumente für oder gegen die Zuschreibung von Gerechtigkeit an eine der beiden Figuren anführen und einzeln darüber abstimmen. Es kann erwartet werden, dass auf der einen Seite Atlas' Pflicht in den Vordergrund rückt: Es ist nun einmal seine Aufgabe, den Himmel zu tragen (siehe auch das Schülerprodukt Auszug 1). Auf der anderen Seite könnte man nun anführen, dass Atlas und Herakles keine Spezifizierungen in ihrer Vereinbarung getroffen haben. Atlas verstößt somit streng ge-

nommen nicht gegen bestimmte Abmachungen. Doch auch Herakles hat sich, soweit wir lesen, nicht dazu verpflichtet, den Himmel fortan zu tragen. Da ihm ein anderes Leben bestimmt ist, muss er sich von der Last auf seinen Schultern befreien. Dazu rät ihm immerhin auch Athene, die ihm die List eingibt. Man könnte ihm jedoch vorwerfen, mit Atlas' Hoffnung auf Freiheit gerechnet und ihn absichtlich getäuscht zu haben. Zudem lügt er Atlas an, statt mit ihm zu verhandeln. Welche Argumente wiegen schwerer?

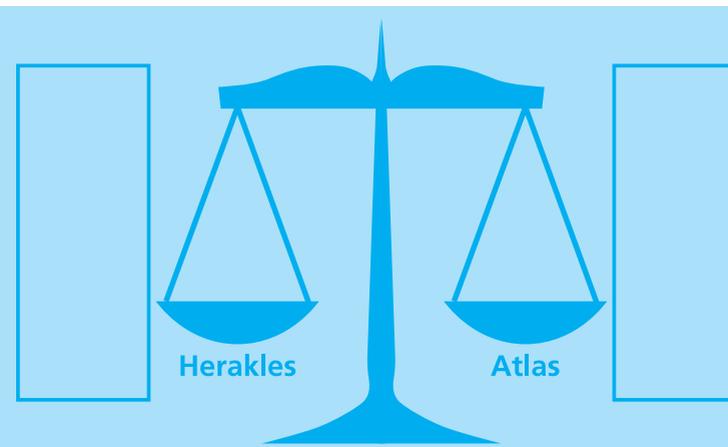


Abb. 1: Die Gerechtigkeits-Waage

8 Ebenso verhält es sich mit der Figur des Odysseus in Band 2. In den Lektionen 17–19 wird Odysseus als trickreicher Herrscher gezeichnet, der den Kyklopen überlistet. Es wird kein Angebot gemacht, die Übertretungen des Odysseus (Verletzung der Xenia etwa) zu hinterfragen und kritisch zu reflektieren.

9 Zum Beispiel bei der Abbildung des Herkules Farnese in L. 9.
10 <https://www.muenchner-feuilleton.de/2019/03/04/herakles-volksstheater/>; aufgerufen am 19.08.2022

Visualisieren lässt sich dies grafisch mit einer „Gerechtigkeits-Waage“ (s. Abb. 1), die das genaue Abwägen nach den platonischen Gerechtigkeitsdefinitionen verbildlicht. In der Grafik halten die Schüler und Schülerinnen gemeinsam die Argumente fest, füllen so die den beiden Figuren zugewiesenen Schalen mit Stichpunkten und stimmen darüber ab.

Als Abschluss der kurzen Einheit bietet sich eine Podiumsdiskussion an: Das Zitat Solbergs kann hierbei wieder aufgenommen werden und als Impuls dienen. Handelt Herakles mit seiner List „zum Wohle aller“, da er als Wohltäter frei sein muss? Eine Bindung des Herakles an das Tragen des Himmels lässt die Erde einen Helden verlieren. Wer soll sonst die Welt beschützen, so wie er es vorher immer getan hatte? Und ist es nicht einfach legitim, Atlas wieder in ‚seiner Last‘ zu manövrieren? Immerhin ist es die ihm zugeteilte Aufgabe zum Wohle aller.

Einen Angelpunkt könnte im Rahmen der Diskussion auch die Doppeldeutigkeit von „Last“ im Zitat darstellen – Atlas als einer, der sein Schicksal zu akzeptieren hat? Die Diskussion verfolgt dabei zwei Ziele: Erstens das kritische Reflektieren des Mythos. Die Schüler und Schülerinnen sollen dabei zu der Erkenntnis geführt werden, dass der Mythos offen ist und Helden nicht zwangsläufig moralische Vorbilder sind. Zweitens wird dadurch ein Anlass geschaffen, Argumentation und die Präsentation der eigenen Argumente einzuüben.

Um die Kreativität der Lerngruppe zu fördern, ließe sich ein eigener Dialog zwischen den beiden Figuren des Mythos unter folgenden Leitfragen anfertigen: Wie hätte die Interaktion zwischen Herakles und Atlas alternativ verlaufen können? Wie könnte Herakles argumentieren, dass Atlas den Himmel wieder übernehmen soll? Hier können die Schüler und Schülerinnen kreativ an den dialogischen Lektionstext anknüpfen

oder diesen umschreiben und ein eigenes ‚Rezeptionsdokument‘ erstellen (zwei Auszüge aus einer achten Klasse im zweiten Lernjahr am Goethe-Gymnasium Berlin-Wilmersdorf finden sich in den Kästen unten). Atlas und Herakles können den Konflikt bspw. ausdiskutieren oder die Abmachung im Vorhinein präzisieren. Dieser Aufgabentypus motiviert eventuell auch Schüler und Schülerinnen, deren Stärken nicht im Spracherwerb liegen. Hier sind Phantasie und Empathie gefordert, da es gilt, sich in zwei verschiedene Perspektiven hineinzusetzen. Die Aufgabe ermöglicht ferner einen Lebensweltbezug (Erkenntnis hinsichtlich der Notwendigkeit, Abmachungen genau festzulegen und einzuhalten). Auch ganz andere Vorschläge – etwa, dass die Hesperiden auch einmal den Himmel halten könnten – sind denkbar. Dies bietet zusätzlich Gesprächsanlässe über die Eigenschaften des Mythos als bedingt veränderbares kulturelles Konstrukt. Die Schüler und Schülerinnen erfahren so nicht nur die Offenheit des Mythos, sondern „arbeiten“ selbst an ihm und erfahren seine Wandelbarkeit im eigenen Tun.

Auszug 1:

Atlas kommt.
Herakles: „Hallo, nimm mir bitte endlich diese schwere Last ab.“
Atlas: „Ich habe dir gerade die Äpfel meiner Töchter gebracht. Jetzt siehst du mal, welche Last ich immer bei mir trage.“
Herakles: „Den Himmel zu tragen, ist deine Strafe und ich werde dir diese Strafe nicht abnehmen, denn du warst auf der Seite der Titanen und musst nun für deine Tat büßen.“
Atlas: „Wärest du lieber in den Tartaros geschickt worden? Oder hättest du doch lieber den Globus getragen?“
Herakles: „Nimm mir einfach den Globus ab – es ist nicht meine Aufgabe.“
Atlas: „Nein, behalt ihn.“

Auszug 2:

Herakles: „Hallo Atlas! Wie wäre es mit einem kleinen Tausch? Du holst mir die Äpfel der Hesperiden und ich halte so lange den Himmel für dich.“
Atlas: „Das klingt wunderbar! Endlich werde ich einmal von meiner Last befreit!“
Herakles: „Das habe ich mir gedacht. Aber versprich mir eins: Sobald du wieder da bist, nimmst du den Himmel wieder als deine Last.“
Atlas: „Aber was habe ich denn davon?“
Herakles: „Na ja, für ein paar Stunden bist du von deiner ewigen Last befreit, und wenn du zurückkommst, steht Athena an deiner Seite, um dir beim Tragen des Himmels zu helfen. Das ist es dir doch wert, oder nicht?“
Atlas: „Na gut, in Ordnung, so machen wir es.“

Die Auseinandersetzung mit Lektion 10 macht den *Mythologia*-Text lebendig: Die Figuren Herakles und Atlas gewinnen an Tiefe, da ihre praktischen und psychologischen Motive erläutert und Charaktereigenschaften herausgearbeitet werden. Indem die Schüler und Schülerinnen ihr Verhalten bewerten, diskutieren sie an einem fiktiven, unverfänglichen Beispiel grundsätzlich über Gerechtigkeit und Heldentum. Sie erkennen, dass der Mythos nicht auf eine Moral abzielt, sondern von spielerischer Vieldeutigkeit lebt. So festigen sie nicht nur ihr griechisches Vokabular, sondern vermehren auch ihr kulturelles Wissen und üben sich im Textverständnis.



Latein lehren und lernen mit Navigium-Online

- digitale Unterrichtsergänzung auf allen Endgeräten - ein Traum für Lateinschüler*innen und Lehrer*innen
- Wortschatz, Grammatik, Textarbeit, Übungen, Spiele
- lehrbuchunabhängig oder passend zu Pontes (Klett)

6-monatige kostenlose Probephase (Schullizenz) jetzt anfragen!



Digitalisierung im Lateinunterricht – eine Unterrichtsstunde

Johanna Niederau

Digitalisierung im Lateinunterricht – eine Unterrichtsstunde Nachdem alle Schüler*innen zur Ruhe gekommen sind, bitte ich sie ihre Tablets zur Hand zu nehmen. Wir beginnen wie jeden Montag mit einem Vokabeltest, aber nicht mit einem klassischen, sondern, wie mittlerweile üblich, mit Navigium. Den Test habe ich mit ein paar Klicks in weniger als einer Minute erstellt. Die Discipuli Discipulaeque loggen sich ein und starten. Diesmal habe ich mich für die Abfrageform „schriftlich“ entschieden, und heute müssen die Kids auch die Stammformen angeben, da wir in der letzten Woche das Perfekt eingeführt haben. Nach zehn Minuten ist die Zeit abgelaufen, und alle gucken sich entweder stolz oder ernüchtert ihr Testprotokoll an. Heute Nachmittag kann ich dann einen Blick auf die Ergebnisse werfen und erspare mir mindestens eine Stunde Korrekturarbeit.

Weiter geht's! Wir stürzen uns noch einmal auf die Perfektformen. Dabei hilft die ausgeklügelte „Formenbestimmung“ von Navigium. Ich lasse immer jeweils eine Schülerin oder einen Schüler nach vorne ans Smartboard kommen und die flektierte Form bestimmen. Dabei steht die Klasse beratend zur Seite, und alle freuen sich, wenn alle Vögel weggefliegen sind, als Zeichen dafür, dass die Form vollständig bestimmt wurde.

Nun gucken wir uns eine Textstelle an. Diese habe ich einfach per Copy & Paste in Navigium eingefügt. Ich möchte mit den Schüler*innen den Text übersetzen. Schon beim vierten Wort

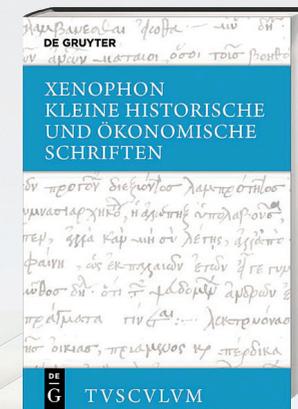
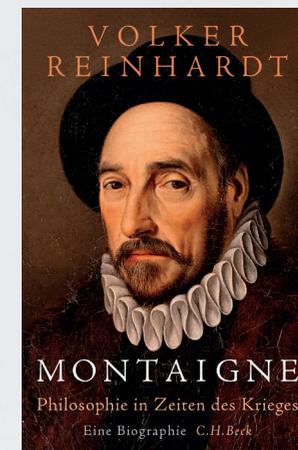
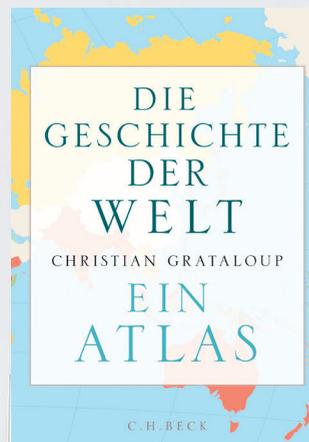
stockt es. Eigentlich sollte diese Vokabel bekannt sein. Eigentlich... Ein Klick auf das Wort genügt und die zugehörige Grundform wird angezeigt. Ein weiterer Klick und die Vokabel steht in einer Merkliste direkt neben dem Text. So arbeiten wir uns inhaltlich zügig durch den Text, und dank Navigium geht das nun nicht nur schneller, sondern meine Schüler*innen sind auch aktiver dabei. Bei flektierten Formen kann ich bei Bedarf schnell die entsprechende Deklinations- oder Konjugationstabelle einblenden. Am Ende der Übersetzung ist eine stattliche Vokabelliste zusammengekommen. Diese speichere ich schnell ab und gebe sie für die Klasse frei. Hausaufgabe: Diese Vokabeln wiederholen!

Ein Stöhnen geht durch den Raum. Ein eher schwächerer Schüler fragt mich, ob wir nicht wenigstens noch zum Schluss der Stunde das Vokabelduell mit Navigium machen könnten. Der Rest der Klasse stimmt begeistert zu. Also zücken alle 26 Schüler*innen nochmals ihre iPads oder Mobiltelefone, und los geht es mit 13 parallel stattfindenden Duellen in der römischen Arena.

Die Motivation, Vokabeln zu lernen, ist dank Navigium mit seinen vielen Anreizen wie dem Erklimmen der römischen Karriereleiter mit dem Karteikasten, dem römischen Reitersprint sowie den Wettkampfelementen Duell und Certamen, stark gestiegen. Wir konnten sogar eine Zunahme der Anmeldezahlen in Latein verzeichnen. Und auch der Schüler, der das Duell angeregt hatte, geht heute stolz als Sieger aus dem Wettkampf hervor.

www.navigium.de

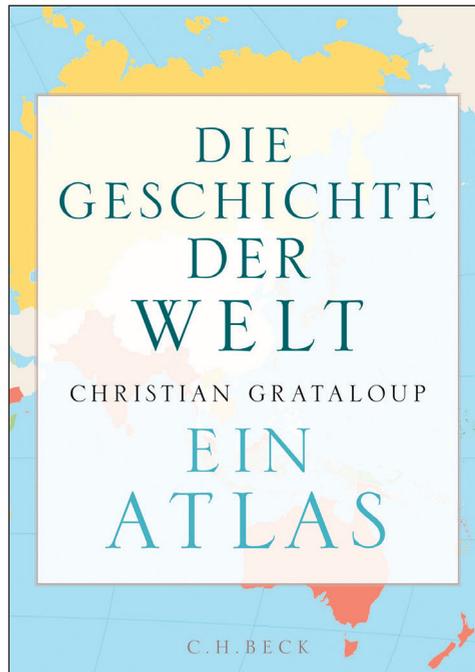
REZENSIONEN



Schöne Bücher für den Frühling



Christian Grataloup, Die Geschichte der Welt. Ein Atlas. Einführung von Patrick Boucheron. Aus dem Französischen von Martin Bayer, Katja Hald, Anja Lertz, Reiner Pfeleiderer und Albrecht Schreiber. 640 S., durchg. bebildert, 17 x 24 cm, geb. mit SU. C.H.Beck, München 1. Aufl. August 2022, 6. Auflage März 2023, 39,95€, auch als e-book erhältlich – Lizenzausgabe WBG Edition 2023. ISBN 978-3-534-27558-8, 33,60 € Nur für Mitglieder



Was ist höher zu bewerten, wenn es um die Qualität eines neuen gewichtigen Sachbuches geht (640 Seiten, 1672 gr, 37 mm dick): die Tatsache, dass es nach kaum einem halben Jahr bereits die 6. Auflage erreicht hat (und jetzt zusätzlich in Lizenz bei WBG Edition erscheint) oder die Beobachtung, dass die Kritik mit großem Lob nicht spart? Ein Buch mit hohem ‚Wow!‘-Faktor, heißt es da, es sei ein geniales Nachschlagewerk, hochspannend, monumental und vielschichtig, ein unverzichtbares Instrument, um die Geschichte der Welt zu verstehen, der erste Atlas für das Zeitalter der Globalgeschichte, die exzellenten infographischen Karten und klugen Begleittexte werden hervorgehoben, hinter jeder Karte verberge sich eine ganze Bibliothek.

Dieser moderne Atlas der Weltgeschichte (Originalausgabe Atlas historique mondial, 2019, Les Arènes/L'Histoire) bringt die Geschichte der Menschheit auf ungewöhnliche Weise ins Bild. Von den Mesopotamiern und alten Ägyptern, den Gesellschaften der Alten Welt (Kap. 4 und 5, S. 61-242), bis zur Machtentfaltung Chinas im 21. Jahrhundert und dem Klimawandel stellt Christian Grataloup jede Karte mit kurzen Begleittexten in ihren jeweiligen welthistorischen Kontext. So kombiniert das opulente, zum Schmökern einladende Werk neueste globalhistorische Erkennt-

nisse mit einer attraktiven und regelrecht spannenden Kartographie.

Autor ist Christian Grataloup, Professor em. an der Universität Paris Diderot, er gilt als „der größte Historiker unter den Geographen“, und Patrick Boucheron, Professor am Collège de France, verfasste die Einleitung; er zählt zu den renommiertesten Historikern Frankreichs. Das von ihm herausgegebene Werk „L'Histoire mondiale de la France“ war in Frankreich ein Bestseller. Grataloup wirkte an zahlreichen Publikationen mit u.a. „Geohistory of Globalization“ (2015) und „The Global Atlas“ (2014). Bei der WBG/Thesis erschien von ihm Die Erfindung der Kontinente. Eine Geschichte der Darstellung der Welt (Aus dem Franz. von Andrea Debbou. 2021. 256 S. mit 140 farb. Abb. und Karten). Christian Grataloup hat sich in Weltkarten und Atlanten von der Antike bis heute auf Spurensuche begeben. Er zeigt in „Die Erfindung der Kontinente“ (L'invention des continents et des océans, 2020), wie unterschied-

Der Schwarze Tod (Mitte 14. Jh.)



Die Kehrseite der Globalisierung

Fest steht: In der ersten Hälfte des 14. Jh. hat das Bakterium *Yersinia pestis* einen großen Teil der Bevölkerung von China bis England dahingerafft und gebietsweise ganze Gemeinden ausgelöscht. Dagegen ist der Ort des Ausbruchs Gegenstand unterschiedlicher Hypothesen: China, die Berge Kurdistans...? Auf jeden Fall ist die schnelle Ausbreitung der Pest eine Folge von der hochgradigen Vernetzung der eurasischen Verkehrswege, die dank der *Pax Mongolica* im 14. Jh. erreicht ist. Überträger des Bakteriums sind Flöhe, die Ratten und Menschen befallen oder in exportierten Fellen und Tuchen reisen. Entlegene Orte werden erst spät erreicht (Moskau) oder bleiben verschont (Island). Die Ausbreitung im Westen ist gut dokumentiert. Sie soll von Kaffa ausgegangen sein, einer Handelsniederlassung der Genuesen am Schwarzen Meer, die 1346 von Mongolen der Goldenen Horde belagert wird. Die Angreifer, selbst von der Krankheit befallen, schleudern mit Katapulten die Leichen von Pesttoten in die Stadt. Genuesische Schiffe, die von Kaffa auslaufen, verbreiten den Erreger im gesamten Mittelmeerraum. Konstantinopel, Genua und Marseille erreicht er bereits 1347, Kairo und Paris 1348. Die Pandemie breitet sich rasch über ganz Europa aus, dessen Bevölkerung noch keine Antikörper gegen diese Pestvariante besitzt.

Erdbeben im mediterranen Raum im Mittelalter



Gataloup, Erdbeben im maritimen Raum, S. 172–173 · Copyright: Die Bilddateien stellte freundlicherweise der Verlag C.H. Beck, München zur Verfügung

Romanik und Gotik



Romanische Kunst

Der Stilbegriff Romanik wird Anfang des 19. Jh. geprägt und bezieht sich auf die Architektur, aber auch auf die Bildhauerei und Malerei vom beginnenden 10. bis Mitte des 12. Jh. Als Merkmal der Romanik gilt das Tonnengewölbe. Die antike Herkunft dieser Kunst ist offensichtlich. Gebäude dieser Art entstehen vor allem in Westeuropa, Nordspanien eingeschlossen, werden aber östlich der Linie Dänemark-Venedig sehr rar. Diese Verbreitung zeigt die allmähliche Herausbildung eines gemeinsamen europäischen Kulturraumes.

Gralatoup, Romanik (und Gotik), S. 164

lich Händler, Seefahrer und Kolonialherren die Welt betrachtet haben, und warum die Darstellung der Erde nicht so eindeutig ist wie gedacht. Er stellt dar, wie sich die Kartografie seit den Zeiten, wo das Paradies noch einen festen Platz auf der Mappa Mundi hatte, verändert hat, und stellt auch unsere modernen Ansichten in Frage. Ein Bildband, der die politische und kulturhistorische Bedeutung von Kartografie und Geografie begrifflich macht!

Die Grundidee dieses Weltatlas ist es nicht, so viele historische Details wie möglich in eine Karte zu packen, sondern die großen Linien der Globalgeschichte von den Anfängen der Menschheit bis heute mit Hilfe von Karten zu veranschaulichen. Dabei werden neben den klassischen Themen der historischen Kartographie auch viele Aspekte aufgenommen, die in traditionellen Atlanten für gewöhnlich nicht zu finden sind. Schon einige Beispiele mögen die Neugier wecken: S. 58f.: Das Neolithikum in Afrika (5. bis 1. Jahrtausend v.Chr.), S. 82 f.: Die geopolitische Lage im Mittelmeerraum (Ende 3. Jh. v.Chr.), S. 102f.: Die Seidenstraße (bis zum 7. Jh.), S. 136f.: Der Schwarze Tod (Mitte 14. Jh.), S. 146–149: Russlands Wurzeln (8.–16. Jh.), S. 164f.: Romanik und Gotik, S. 166f.: Das Aufblühen der Universitäten, S. 172f.: Erdbeben im mediterranen Raum im Mittelalter, S. 204f.: Das urbane Italien (13.–15. Jh.), S. 226f.: Die Handelsrouten für Zucker im 15. Jh., S. 232f.: Die Renaissance (15.–16. Jh.), S. 236f.: Italiens Einfluss auf Europa (15.–18. Jh.). Neben klassischen Karten zu historischen Begebenheiten auch Karten zu: Klimawende, Migration im 20. Jahrhundert, Arabischer Frühling, Die Guerillabewegungen in Lateinamerika, Das Schmelzen der Polkappen, Die Konventionen zum Schutz der Weltmeere und viele mehr.

In seiner Einleitung schreibt Patrick Boucheron: „Ein Atlas ist immer auch eine Einladung zu reisen, und dieser hier macht uns die Reise, indem er den bedeutenden Sehenswürdigkeiten treu bleibt

und dennoch viele Überraschungen bereithält, sehr angenehm. Neben dem, was wir von einem Atlas erwarten, stoßen wir immer wieder auch auf Unerwartetes. Wir finden uns wieder, entdecken mit Freude Altbekanntes, lernen jedoch auch viel Neues, Dinge von denen wir wussten, dass wir sie nicht wussten, und manchmal auch Dinge, von denen wir nicht einmal wussten, dass wir sie nicht wussten. Eine solche Reise macht man am besten mit leichtem Gepäck, weshalb wir vor allem bemüht waren, einen gut zu handhabenden Gebrauchsgegenstand zu gestalten, der den mythologischen Namen, den man ihm gegeben hat, Lügen straft. Dieser Atlas soll kein Titan sein, der dazu verdammt ist, das Gewicht der Welt in Form geografischer Karten auf den Schultern zu tragen“ (9).

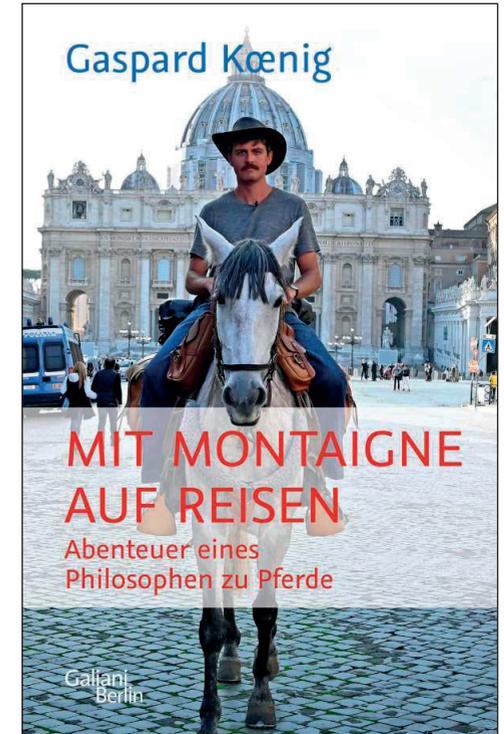
Unbedingt zu nennen sind die umfassenden Personen- und ein Ortsregister. Jede Karte ist erschlossen durch sehr gut lesbare historische Erklärungen, teils auch durch eine Chronologie der Dinge und Angaben zu den verwendeten Symbolen und Farben, sowie durch Verweise auf andere Karten. Die SZ sprach von einer Weltgeschichte, pastellfarbig grundiert. Seine Intentionen bei diesem Großwerk in 515 Karten formuliert Christian Grataloup so: „Warum sollte man heutzutage noch einen neuen historischen Atlas herausbringen? Ein derart ambitioniertes Projekt hat seit über vierzig Jahren niemand mehr gewagt. Aber wir leben in einer Welt, in der die Bilder dem Text mehr und mehr den Rang ablaufen und Kartografie- und Zeichenprogramme grafische Meisterleistungen vollbringen. Daher wollten wir ein Buch machen, das so viele schöne und zugleich präzise und gut lesbare Karten enthält wie nur irgend möglich. Vor allem aber wollten wir einen Atlas zusammenstellen, der dem 21. Jahrhundert gerecht wird“ (8).



Gaspard Koenig, Mit Montaigne auf Reisen. Abenteuer eines Philosophen zu Pferde (Notre vagabonde liberté. À cheval sur les traces de Montaigne), Übersetzt von: Tobias Roth, Galiani-Verlag, Berlin, 560 Seiten, ISBN: 978-3-86971-258-1, 2022, 32,00 €

Es gibt eine experimentelle Archäologie, eine experimentelle Psychologie, eine experimentelle Literatur – und hier erfahren Sie von einer großen Reise im Experiment, eine Art Grand Tour von Frankreich über die Schweiz, Deutschland und Österreich nach Italien. Michel de Montaigne beschrieb seine Reise zu Pferde 1580 bis 1581 in einem berühmten Reisetagebuch. Das Tagebuch selber aber war 178 Jahre lang verschollen, bis man es zufällig in einer alten Kiste fand. 440 Jahre später reitet der französische Philosoph Gaspard Koenig auf seinen Spuren. Daraus entstand ein lesenswertes Buch von über 550 Seiten: „Mit Montaigne auf Reisen. Abenteuer eines Philosophen zu Pferde“. Doch es wird nicht etwa in der Realität überprüft, ob 'es geht', was Montaigne vor Jahrhunderten vorgemacht hat. Vielmehr entsteht ein ganz eigener Reisebericht – absolut im Sinne Montaignes – über das Unterwegssein, die Freiheit der Langsamkeit und das Europa von heute; ein heutiger Franzose bewegt sich auf den Spuren eines großen Franzosen und Humanisten (immerhin des Namensgebers der Universität Bordeaux und der berühmteste Bürgermeister dieser Stadt).

Der Reiter im Experiment ist Gaspard Koenig, geb. 1982, ein französischer Philosoph und Essayist, einfühlsamer Reiter (151, 169ff.) und ehemaliger Redenschreiber für die französische Wirtschaftsministerin Christine Lagarde. Er gründete 2013 die Denkfabrik Génération Libre und arbeitete an verschiedenen weltumspannenden Reportagen zusammen mit Le Point. Aus einer Weltreise zum Stand der Künstlichen Intelligenz entstand ‚Das



Ende des Individuums. Reise eines Philosophen in die Welt der KI' (2021). Bei seiner Reise im Sattel und mit ‚Desti‘ am Führzügel wird ihm bewußt, „dass diese Reise zu Pferd das genaue Gegenteil der Künstlichen Intelligenz darstellt. Sie ist nicht vorhersehbar, nicht programmierbar, nicht digitalisierbar. ... Was ich finden will, ist genau das, was man mit einer Suchmaschine nicht erwarten kann: unerwartete Umwege, undenkbbare Begegnungen, unangebrachte Gedanken. Ein mildes Chaos ...“ (18).

Eben fiel schon der Name seiner sechs Jahre alten spanischen Stute Destinada, sorgfältig ausgesucht und fit gemacht, liebevoll 'Desti' genannt. Die Grauschimmel-Stute ist Transportmittel, Begleiterin und Inspiration für ihren Besitzer, bisweilen auch Objekt der Sorge (177f., 205, 226f., 315, 338–343). → *Weiter auf Seite 41*



Kaffeepause. Dieses und die weiteren Bilder stellte Gaspard Koenig aus seinem Bildarchiv zur Verfügung



Serenade des Glücks

Nach einem Monat der Reisererei zeigt Desti eine neue Qualität: Sie kann stillhalten. Das zu erreichen hatte ich mir während unseres Trainings sehr viel Mühe gemacht. Jetzt bleibt sie auf einen einfachen Zuruf hin stehen. Sie lässt mir Zeit, die Karten zu studieren oder die Taschen zu durchstöbern, und bewegt dabei nicht einmal die Ohren. Fraglos hat die Reise sie erschöpft, und sie lässt keine Gelegenheit aus, mit ihren Kräften hauszuhalten. Aber ohne Zweifel ist sie auch ruhiger geworden. Desti ist bemerkenswert zuversichtlich und furchtlos, aber hat schon immer eine gewisse Fähigkeit an den Tag gelegt, vielleicht ein Erbe der spanischen Züchtungen, die nicht für ihre Sanftmut bekannt sind. Sie hatte Angst vor gar nichts, außer allein mit sich selbst zu sein, ohne zu laufen oder zu grasen. Jetzt ist sie meditativer geworden.

Bei der Beurteilung eines Pferdes achtete Montaigne nicht so sehr auf seine Gangart als vielmehr darauf, ob es stillstehen kann. 'Es gibt nichts, worin sich die Stärke eines Pferdes besser zeigt, als in einem bündigen und klaren Halt' (Essays I,9). Regungslos zu verharren ist für Pferde die Entsprechung zur Ataraxie, nach der Montaigne und seine antiken Lehrer suchten. So gesehen habe ich im gleichen Rhythmus Fortschritte gemacht wie Desti. Wenn ich mich mittags auf das Gras oder abends in meinem Zimmer hinsetze, fühle ich mich in der Lage, für einige Zeit ohne Wünsche und ohne Gedanken zu verweilen, einfach nur zufrieden damit, auf der Welt zu sein." (VII Val du Loire, 190f.)



Bild der Streckenführung in Italien von der Webseite des Autors (dort vergrößerbar mit einer Reihe von Hinweisen)

Während ein Flugzeug die Strecke Bordeaux – Rom in zwei Stunden zurücklegt, war Kœnig mit Destinada 20 Wochen unterwegs (Montaigne 17 Monate und 8 Tage). Schnell wollte er offensichtlich nicht ans Ziel kommen. Denn schon Montaigne legte Wert darauf, unterwegs neben fremden Landstrichen die dort lebenden Menschen kennenzulernen. Auch Kœnig will auf seiner Reise herausfinden - und Destinada hat ihm dabei nachweislich geholfen - wie es sich heute in Europa lebt. Er wendet dabei die so genannte Montaigne-Methode (S. 49f) an: Er befragt die Menschen nie danach, was ihn interessiert, sondern lässt sie von ihrem Leben erzählen und hört auch dann mit Respekt zu, wenn sie Ansichten äußern, die er nicht teilt (Essays I,17).

Kongenialer Übersetzer des Buches aus dem Französischen ist Tobias Roth, geb. 1985, freier Autor und Mitbegründer des Verlags 'Das Kulturelle Gedächtnis', Lyriker und Übersetzer. Roth wurde mit einer Studie zur Lyrik und Philosophie der italienischen Renaissance promoviert. Wir kennen ihn von seinem Prachtbuch 'Welt der Renaissance', aber auch als Übersetzer von Erasmus von Rotterdam: Der sprichwörtliche Weltbürger. Eine Auswahl aus den Adagia (2018), Stephen Greenblatt: Die Erfindung der Intoleranz. Wie die Christen von Verfolgten zu Verfolgern wurden (2019), und natürlich als Mitautor (zusammen mit Asmus Trautsch und Melanie Möller) einer prächtigen, kommentierten und aufwendig gestalteten Ausgabe von Ovids großem Lehrgedicht über die Liebe, der Liebeskunst (2017).

Michel de Montaigne brach gleich nach Erscheinen seiner berühmten Essays zu einer großen Reise auf, der wir sein „Tagebuch der Reise nach Italien“ von 1580 bis 1581 verdanken. Das Unterwegssein gehörte für Montaigne zum Dauerzustand seiner Existenz, sein genauer Blick lässt sein Reisetagebuch zu einer vitalen kulturgeschichtlichen Quelle werden, wobei ihn Kunstführerqualitäten und Berichte über Sehenswürdigkeiten

ten (auch wenn er bisweilen vor Ort danach fragt) weniger interessieren. Er schätzt die Kontakte zu den örtlichen Honoratioren, nimmt Landschaft, Leute und Lebensweisen in Augenschein - durchaus mit Hochachtung vor dem 'niederer Volk': Koch- und Tischsitten in den Gasthöfen haben es ihm angetan, vielfach äußert er sich unterwegs zur Schönheit der Frauen, er studiert die Bordelle von Venedig und Florenz oder erlebt Hinrichtungen und Teufelsaustreibungen. Kaum eine Gelegenheit zu Trink-, Bade- und Schwitzkuren lässt der reisende Humanist und Erkenntnisucher aus - gequält von seinem Nierenleiden; bei der Lektüre der viele Seiten langen Beschreibungen seines Zustands (203f.), seiner körperlichen Reaktionen und der Wirkungen oder Nichtwirkung seiner intensiven Kurmaßnahmen leidet der heutige Leser unvermeidlich mit. Allerdings: So gut wie auf dieser Reise fühlte er sich nie.

Gaspard Koenig bricht - anders als Montaigne - im Süden Frankreichs beim Schloss Montaigne und dem noch erhaltenen Bibliotheksturm auf. „Man fragt mich, warum diese Reise? Auf eine einfache Frage ist unmöglich zu antworten. Ich druckse herum. Ich klammere mich an Montaigne. 'Ein Temperament, das begierig auf neue und unbekannte Dinge ist' (Essays III,9), klar. Aber diese Neugier ließe sich doch auch durch ein klassischeres Transportmittel vollauf befriedigen. 'Der andere Grund', erklärt Montaigne, 'warum mir diese Reisen und Spaziergänge so zusagen, liegt in der Abweichung von unseren gegenwärtigen Sitten' (Essays III,9). Am Ende des 16. Jahrhunderts wird Frankreich von Pestepidemien und Bürgerkrieg gegeißelt. Montaigne mag sein prädes, behäbiges, gewalttätiges Zeitalter nicht" (15f.).

Wie Montaigne reist auch er dabei zu Pferd. Das klingt zunächst wie eine ehrgeizige Form des Eskapismus, nach Hape Kerkeling und dem Wunsch, „dann mal weg“ sein zu wollen. Dem Buch „Mit Montaigne auf Reisen“ liegt jedoch ein anspruchsvolles philosophisches Programm

zugrunde: die Wiedereinübung des Individualismus. Ganz auf sich selbst gestellt versucht Koenig, im Zufall der Begegnungen das eigene Leben und das selbst bestimmte Schicksal wiederzuentdecken. Ein Gegenprogramm zur Digitalisierung der Massen, deren Gefahren der Philosoph zuvor in seinem Bestseller „Das Ende des Individualismus“ beschrieben hatte. „Ich möchte den Menschen direkt begegnen, zufällig, ohne Filter durch Social Media. Ich suche den direkten Augenkontakt, der Vertrauen schafft. Das Pferd hilft mir dabei“, das sagt Gaspard Koenig bei der Berliner Präsentation seines Buches. Koenig lernt Frankreich und die Franzosen, das Land und seine Perspektiven auf seinem philosophischen Parforce-Ritt besser kennen. Zwei Drittel des Buches erzählen von Frankreich. Und nicht nur diese zwei Drittel habe ich interessiert und mit Gewinn gelesen; denn sie lassen sich wohl grundsätzlich auch auf unser Land übertragen. Gaspard Koenig sieht klar den Niedergang der kleinen Städte mit ihren verblassten Aufschriften auf verlassenem Geschäften und Cafés. Er verzweifelt an der Hässlichkeit der Vorstädte mit ihrer funktionalen Architektur, ihrer menschenfeindlichen Gestaltung, dem nie endenden Verkehr: Ein bedrohlicher Straßenschwung für Reiter und Pferd.

Über das Fazit seiner Reise schreibt Koenig selbst: „In jedem Fall weiß ich jetzt, welchen Liberalismus ich verteidigen muss. Ganz gewiss nicht jenen Neoliberalismus, der entlang meines Weges Einkaufszentren, Pavillonsiedlungen und Betonblocks aus dem Boden schießen ließ; der die Bäume der Treidelpfade abgeschnitten und Videoüberwachungen in den Innenstädten installiert hat, der ein Zertifikat verlangt, wenn man nur über das platte Land spazieren will“ (533). Vielmehr geht es ihm wie seinem historischen Vorbild Montaigne um einen Liberalismus, der auf dem Individuum gründet. Montaigne „bemüht sich, wie er sagt, keine schlafenden Gesetze zu wecken. Er lobt 'ein unberechenbares, unbehelligtes und lautloses Leben' (Essays III,10). Unberechenbar glei-

tend, wie eine Stute auf den Pflastersteinen Roms“ (532). Viele Themen Montaignes sind erstaunlich modern: Er ist einer der Ersten, die sich für Tierrechte einsetzen. Er ist ein großer Theoretiker des guten Reisens, für den das Unterwegssein an sich wichtiger ist als das Ankommen.

Beiläufig erfährt der Leser über die Sicherheit des Reisens (377f) und von den Problemen einer Reise zu Pferd heute. Es gibt Verletzungen, Druckstellen unter dem Sattel, Behandlungsbedarf und widersprüchlichen tierärztlichen Ratschlag. Nach kurzem hat er schon zwei Sets von Hufeisen verbraucht; das Problem dabei: durch das häufige Beschlagen hat Destinadas Huf (auch S. 51f.) nicht genügend Zeit nachzuwachsen und wird an den Rändern immer brüchiger. Die frapierende Lösung: Man muss Spitzen aus Wolfram anbringen. Dieses extrem widerstandsfähige Metall wird von einigen spezialisierten Hufschmieden verwendet, um Hufeisen (gegen den Abrieb auf Pflaster und geteerten Straßen) zu verstärken. Die Spitzen werden wie eine Art Spikes auf den Hufeisen aufgesetzt, um die Haftung zu erhöhen und die Reibung zu verringern (S. 177f.). Sehr informativ der Abschnitt über Montaignes Straßen; mit dem Tempo zu seiner Zeit kann Gaspard Koenig nicht mithalten (ein Aha-Erlebnis für den Leser heute!). Montaigne verzeichnet, dass er das Doppelte jener Strecke (54 km!) schaffte, die Gaspard Koenig zu schaffen hoffte: „Wir sind umgestürzten Bäumen ausgeliefert, den Brücken (sc. für Fußgänger gebaute Holzbrücken ohne Belastungsangaben, vgl. 187), den Umlaufgittern, den Stacheldrahtzäunen und anderen Dingen, die einem Reiter Albträume bereiten. Vor allem aber habe ich nur ein Pferd zu Verfügung“ (43). Montaigne wechselte sein Pferd an jeder Poststation, also mehrmals am Tag. Heutige Überlandstraßen sind nicht für Fußgänger geplant, noch viel weniger für Pferde gedacht (42). Aber Gaspard Koenig kommt auch zur Erkenntnis: „Das ist der Charme des Reisens zu Pferd: Man schlüpf zwischen den Abertausenden Gesetzen und Verordnungen hin-

durch, die unser Dasein einengen. Es genügt, im Sattel zu sitzen, um sich schlagartig über dem Gesetz, über den Gesetzen zu fühlen“ (156).

Diese Erkenntnis gilt aber nur bis zur Schweizer Grenze. Auf die seine Reise vorbereitende Kontaktaufnahme mit der Stadtverwaltung Basel erhält er als einzige Antwort „eine Liste der Auflagen, die es zu beachten gilt, nicht zuletzt die Verpflichtung, die Ausscheidungen meines Reittiers aufzusammeln. Bei dieser Gelegenheit lerne ich das deutsche Wort kennen: 'Pferdeäpfel'. Wenn mich die Poesie dieses Ausdrucks auch berührte, so konnte ich mir doch nur schwer vorstellen, wie ich mich, bewaffnet mit Schaufel und Besen, zwischen den Schnellstraßen und den gewaltigen Eisenbahnbrücken über dem Rhein durchschlängeln sollte“ (385). Kurz: Destinada schafft selbst nicht den Transport im Pferdeanhänger durch die Schweiz („das berühmte 'Carnet ATA'“, 386ff.). Hundert Seiten später ähnliche Probleme beim Transfer der Stute im LKW von Deutschland nach Italien; benötigt wird das TRACES-Zertifikat der Verwaltung des Herkunftslandes, das zu hitzigen Dialogen mit Dr. Gabriele, einer bayerischen Veterinäröberrätin, führt (444-456).

Zum Schluß – nach dem letzten Teilstück von Bologna bis Rom – Montaigne reiste zu seiner Zeit kreuz und quer in dem, was wir heute „Italien“ nennen, und was damals entweder zum Deutschen Reich, zur Republik Venedig oder zum Kirchenstaat gehörte) kontrastiert Gaspard Koenig seine imaginierte Ankunft in Rom im Stil Montaignes (Der Papst 'reitet einen weißen Zelter, mit rotem Samt gezäumt, die Ränder mit Gold gefasst. Er sitzt ohne die Hilfen eines Knappen auf und durchläuft so sein einundachtzigstes Jahr' Reisetagebuch, Rom; S. 520) und seine tatsächliche Ankunft: „Der Zugang zur Mitte des Platzes, rund um den Obelisk, wird mir sofort untersagt. Mehr braucht es nicht, um in mir unwiderstehlich die Lust anzufachen, genau dort hinzukommen“ (519ff.).

→ **Weiter auf Seite 48**







Gaspard Koenig bringt seine Stute (sie durfte im Garten der französischen Botschaft in Rom grasen) nach Frankreich zurück, er nimmt ihr (der Veterinär befindet, dass Desti in guter Form ist, 537) persönlich die Eisen ab und schickt sie barfuß auf die Weide: „Desti und ich kehren – abgemagert, aber munter – zu unserer jeweiligen Spezies zurück“ (536f.). – „Ich werde mich bemühen, die unterwegs gelernte Methode auch auf das sesshafte Leben anzuwenden: die gerade Linie vermeiden, sich Umwege erlauben, mit der Zeit haushalten. Nach dem Vorbild Montaignes, der in seinen Turm zurückgekehrt ist, die Muße kultivieren und nicht das Nichtstun. Den Weg dem Ziel vorziehen. ... Und ich werde meinen Hut, meine Schuhe und mein Zaumzeug immer zur Hand haben. Denn inzwischen weiß ich, dass 'wenn meine Geschicke mich mein Leben nach meinem Belieben führen lassen, ich mich dafür entscheiden würde, es mit dem Arsch im Sattel zu verbringen' (Essays III,3)“.

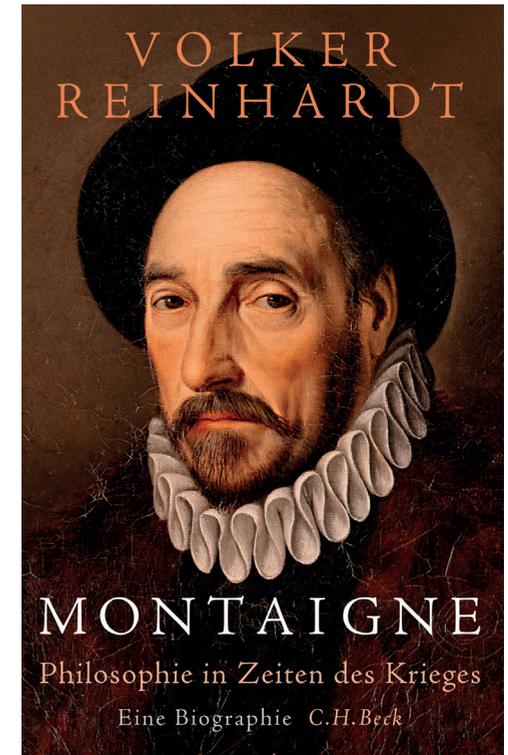
Am Ende des Buches findet der interessierte Leser eine eher unkonventionelle Bibliographie (Bücher, die mir geholfen haben, meinen Weg zu finden / Reiseführer aus der Zeit Montaignes / Rund ums Pferd / Rund um Themen, die mich unterwegs beschäftigt haben). Der Autor gibt ferner praktische Hinweise zur 'Route Montaigne' und stellt den detaillierten Routenverlauf auf seiner Webseite www.gaspardkoenig.com/montaigne im Format gpx samt zwei Dutzend Fotos und Notizen über Herbergen sowie die, „die Ross und Reiter freundlich aufnehmen“ (547) ins Netz. Ein Register mit über 200 Verweisen auf Montaigne-Zitate (Reisetagebuch und Essays) und Register ausgewählter Orte und Personen runden das kurzweilige, oft nachdenklich machende und spannend zu lesende Buch ab.

Volker Reinhardt, Montaigne.
Philosophie in Zeiten des Krieges.

Eine Biographie,
330 S., mit 23 Abbildungen und 2 Karten,
C. H. Beck Verlag München 2023,
ISBN 978-3-406-79741-5 , 22,90€

Ich war unterwegs in einer eigentümlich unruhigen Gegend. Plötzlich stürzten, ehe ich es mich versah, drei oder vier Reitergruppen aus verschiedenen Richtungen auf mich zu, um mich gefangen zu nehmen. So wurde ich von fünfzehn oder zwanzig maskierten Edelleuten, denen eine Menge schwer bewaffnete Soldaten folgten, attackiert, festgenommen, in einen nahe gelegenen dichten Wald verschleppt, vom Pferd gerissen und ausgeplündert – meine Gepäckstücke wurden durchwühlt und meine Besitztümer einschließlich der Diener, Pferde und Ausrüstung an neue Besitzer verteilt.» Danach wurde über Lösegeld verhandelt, allerdings ergebnislos, denn der Überfallene war zu keinem Zahlungsverprechen zu bewegen, obwohl er das Schlimmste befürchtete. «Aber dann kam es zu einer plötzlichen und völlig unerwarteten Veränderung: Der Chef der Bande kam mit freundlichen Worten zu mir zurück, ließ meine unter seine Leute zerstreuten Habseligkeiten zusammensammeln und mir zurückgeben, was sich noch auffinden ließ, darunter meine Papiere. Doch das beste Geschenk, das sie mir machten, war meine Freiheit, alles Übrige war kaum von Belang.» Warum diese plötzliche Wendung? «Der Chef, der seine Maske abnahm und sogar seinen Namen nannte, sagte mir mehrmals, dass ich meine Freilassung meinem Gesicht sowie der Offenheit und Festigkeit meiner Worte verdankte, die zeigten, dass ich ein solches Missgeschick nicht verdient hatte“ (Vorwort S. 9; Essays III 12,1039, 1040).

Michel de Montaigne schreibt in Zeiten der blutigen Konfessionskriege in Frankreich. Als es die Kräfte der öffentlichen Ordnung nicht mehr gab,



machte er offensichtlich die Erfahrung, dass Verteidigung den Angriff auf sich zieht und Angst Aggression erzeugt. Wie können Menschen unterschiedlichen Glaubens friedlich miteinander leben? Dies war eine der alles beherrschenden Fragen, denen die Essais, sein Hauptwerk, ihre Entstehung verdanken, oder auch: Wie lässt sich die Neigung zu Güte und Mitgefühl im Menschen stärken und in den öffentlichen Angelegenheiten zur Geltung bringen? Ungefähr 40 Kilometer entfernt vom blutigen Geschehen in Bordeaux saß der 39-jährige Michel de Montaigne zu jener Zeit im frisch ausgebauten Bibliotheksturm seines Landschlusses, den man noch heute besuchen kann. Das Château de Montaigne, mehrfach umgestaltet, liegt in der Gemeinde Saint-Michel-de-Montaigne im Département Dordogne.

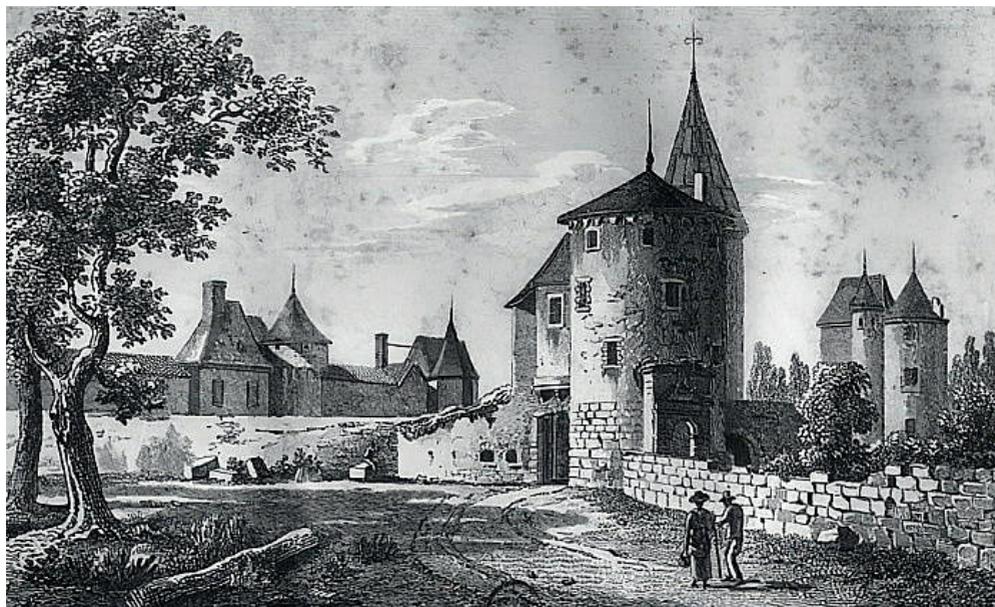
Über diese Turmbibliothek schreibt er in seines Essays III,3: „Die Form der Bibliothek ist rund

(außer einem geraden Stück Wand, das für Tisch und Stuhl so eben ausreicht). Daher läßt sie mich mit einem Blick all meine in fünf Reihen übereinander aufgestellten Bücher sehen. Sie hat drei Fenster mit großartiger freier Aussicht und mißt sechzehn Schritt im Durchmesser. Im Winter halte ich mich nicht ständig darin auf, denn mein Anwesen liegt, wie schon sein Name Montaigne sagt, auf einem Hügel, und kein Raum darin ist stärker den Winden ausgesetzt als dieses Turmzimmer; doch gerade dass es abgelegen und ein bißchen mühsam zu erreichen ist, gefällt mir, weil es mir so die Leute vom Leib hält und die körperliche Anstrengung mir guttut. Hier also bin ich ganz zu Hause, hier suche ich ganz mein eigener Herr zu sein und diesen einzigen Winkel sowohl der ehelichen und töchterlichen als auch der gesellschaftlichen Gemeinschaft zu entziehen. Überall sonst bin ich Herr nur dem Namen nach, in Wirklichkeit redet mir jeder dazwischen. Arm dran ist meines Erachtens, wer bei sich zu Hause nichts hat, wo er bei sich zu Hause ist, wo er sich verbergen, wo er mit sich selbst hofhalten kann.

Wie fein entlohnt doch der Ehrgeiz seine Diener, indem er sie zeitlebens einer Marktsäule gleich zur Schau stellt! Nicht einmal das Örtchen bietet ihnen einen Zufluchtsort“ (Übersetzung von Hans Stilett).

Der schreibende Schlossherr hatte bis 1570 das Amt eines Parlamentsrats in Bordeaux inne, war Katholik, zugleich aber überzeugter Anhänger der 'Versöhner-Partei'. Damit stand auch er auf der Abschlusliste der Fanatiker. Die Essais stehen für eine damals völlig neuartige Textgattung – den Essay verstanden als kurze, geistreiche und subjektiv eingefärbte Gedankenversuchsordnung.

„Montaigne schrieb mit raffiniert choreografierter Unsystematik. Neben seinem verspielten, denkbar unpräzisen Stil hat ihm die Überzeitlichkeit seines Denkens anhaltenden Nachruhm und unverwüsthliche Zitierfähigkeit gesichert. Frappierend modern sind etwa seine Überlegungen zur Unbeständigkeit und Widersprüchlichkeit des Ichs, sein unermüdliches Plädoyer für Toleranz,



Jean-Jérôme Bugean, 1764–1819: Ansicht von der Südseite (um 1800), die Montaignes „Bibliotheksturm“ betont. © Wikimedia Commons



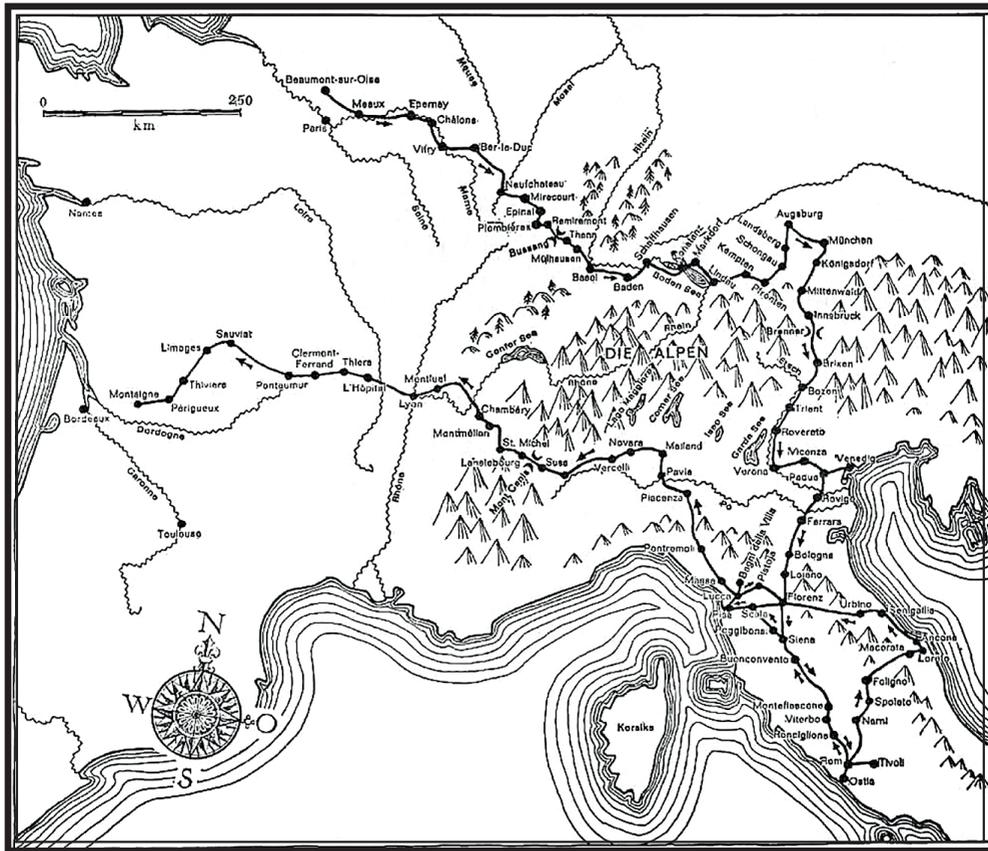
Ausschnitt aus der Decke der Turmbibliothek, 2. Etage: Drei lateinische Bibelzitate, im Auftrag Montaignes in die Querbalken gebrannt © Wikimedia Commons

seine Skepsis gegenüber Dogmen aller Art und seine Demontage eines allzu blauäugigen Humanismus, der meint, die menschliche Neigung zu Grausamkeit und Gewalt durch Bildung und moralische Ermahnungen unschädlich machen zu können. Auch für Reinhardt steht außer Zweifel, dass Montaignes Beobachtungen nach wie vor hochgradig anschlussfähig sind. Allerdings geht es dem Biografen ausdrücklich nicht darum, die Identifikationsbedürfnisse der Leserpsyche des 21. Jahrhunderts zu bedienen“ (M. Lieder, in: Zeit-Online, 06. Februar 2023).

Da Montaignes Werk aus Reflexionen über seine Zeit und deren Unglücksfälle besteht, ja einen Reflex dieser Zeit bildet, lässt es sich ohne Einbettung in diese Zeit nicht verstehen. Das ist der Ansatz, den Volker Reinhardt durchgängig verfolgt. Ein aus seiner Geschichte herausgelöster Montaigne ist ein geistvoller und amüsanter, aber auch entkernter und unverbindlicher Apho-

rismen-Spender. Genau das aber wollte er nicht sein. Montaigne schrieb nicht aus Selbstverliebtheit von sich, sondern um sich in einer aus den Fugen geratenen Zeit seiner selbst zu vergewissern. Das Bild, das er von sich entwirft, ist ein kunstvoll konzipiertes Konstrukt. Wie viel es mit dem 'echten' Montaigne zu tun hat, bleibt in vieler Hinsicht offen. Der Zweck seiner Selbstdarstellung besteht darin, die Botschaften der Essais so zu vermitteln, dass sich die Leserinnen und Leser nicht eingeschüchert oder abgestoßen, sondern zur Nachahmung eingeladen und aufgefordert fühlen.

Den verschlungenen Lebenswegen bedeutender Persönlichkeiten zu folgen und sie festzuhalten, ist das Metier des Historikers Volker Reinhardt. Er lehrt seit 1992 als Professor für Allgemeine und Schweizer Geschichte der Neuzeit an der Universität Freiburg in der Schweiz. Er ist Experte für die italienische Renaissance und die Geschichte



Italienreise von Michel de Montaigne von 1580 bis 1581 © Wikimedia Commons

des Papsttums. Er hat eine Reihe von Biographien verfasst, u.a. von Voltaire, Leonardo da Vinci, Luther, De Sade, Pius II. Piccolomini, Macchiavelli und Calvin; er hat über den Sacco di Roma 1527 geschrieben, über die Macht der Schönheit. Eine Kulturgeschichte Italiens und über Die Macht der Seuche. Wie die große Pest die Welt veränderte. Volker Reinhardt wurde am 3. März 2012 in die Europäische Akademie der Wissenschaften und Künste aufgenommen. Für seine Biografie Machiavelli oder Die Kunst der Macht wurde er 2013 von der Lübecker Golo-Mann-Gesellschaft mit dem ersten „Golo-Mann-Preis für Geschichtsschreibung“ ausgezeichnet. „Das Ziel dieser Biographie ist es, Montaigne als

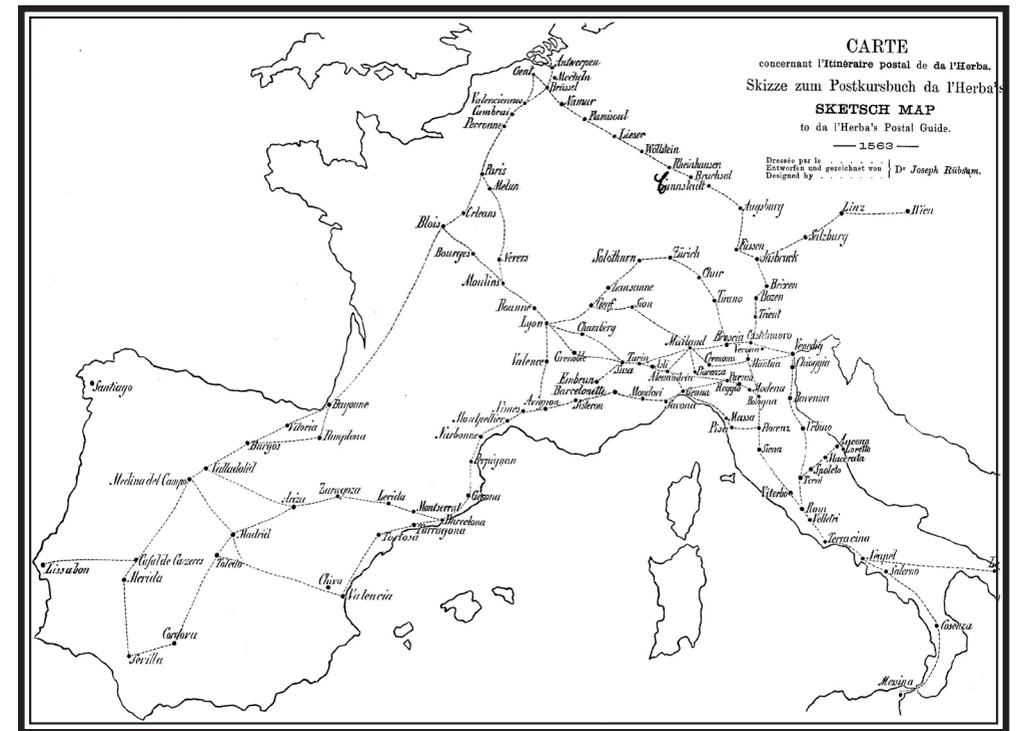
Kind seiner Zeit und in seiner ganzen Geschichtlichkeit zu beleuchten: Montaigne, unseren Bruder im Geiste; Montaigne, den kunstvollen Fälscher seiner Biographie; Montaigne, den Skeptiker; Montaigne, den Plauderer; Montaigne, den Vermittler; Montaigne, den Mahner; Montaigne, den Gegendenker – und als Summe des Ganzen einen Montaigne, der zwischen Zweifeln und Verzweiflung, Hoffnung und Enttäuschung nach Auswegen aus einer scheinbar ausweglosen Krise sucht“ (S. 18).

Neben den Essays dient ihm sein berühmtes Reisetagebuch als Quelle. Zwischen Juni 1580 und November 1581 war Montaigne unterwegs, eine Art

Grand Tour durch Süddeutschland, die Schweiz, Österreich, Italien und zurück nach Bordeaux, wo man ihn in Abwesenheit zum Bürgermeister gewählt hatte. Eigentliches Ziel der Reise, die er offiziell aus gesundheitlichen Gründen (Nierensteine, Heilbäder) angetreten hatte, war Rom, wo er auch mehrere Monate blieb. Das neue Buch von Volker Reinhardt hat mich motiviert, sein Tagebuch einer Reise nach Italien über die Schweiz und Deutschland, detebe-Klassiker 23675, Zürich 2007, zu lesen, mit dem Hintergrundwissen, das Volker Reinhardt ausgebreitet hat. Ebenso habe ich mir die Essays vorgenommen, die Ausgabe von Herbert Lüthy stammt noch aus dem ersten Jahr meiner Studienzeit, die opulente Ausgabe (Die andere Bibliothek, 1998) in der ersten modernen Gesamtübersetzung von Hans Stilett fand ich im Bücherregal wieder. Damit war es noch

nicht genug mit Montaigne. Erst kürzlich erschien (bei Galiani Berlin 2022) das Buch von Gaspard Koenig, Mit Montaigne auf Reisen. Abenteuer eines Philosophen zu Pferde, das ich regelrecht verschlungen habe, wegen seiner Reiseerfahrungen mit dem antiquierten Verkehrsmittel Pferd im 21. Jahrhundert, wegen der vielen Anspielungen auf Montaigne und seiner landeskundlichen und historischen Beobachtungen.

Heutige Schülerinnen und Schüler (nicht weniger Lehrkräfte) mag Montaigne beeindrucken, weil er fließend und fast wie ein Muttersprachler Latein sprach (er lästert über den Pfarrer von Sterzing, weil mit diesem die Kommunikation auf Latein nicht klappte). „Die Methode, die mein Vater fand, bestand darin, dass er mich als Säugling und vor meinen ersten Sätzen einem Deutschen



Postkurse von 1563 zum Vergleich mit der Reiseroute von Montaigne 1577 Europäische Postkurse 1563 nach dem Reisebuch des Giovanni da L'Herba, Skizze, mit handschriftlicher Korrektur bei Cannstadt, möglicherweise von einem Archivar des Thurn-und-Taxis-Archivs Regensburg © Wikimedia Commons



Portrait de Montaigne · dessiné par François Quesnel, vers 1588 © Wikimedia Commons

zur Erziehung übergab, der später ein sehr bekannter Arzt in Frankreich wurde, zu diesem Zeitpunkt aber kein Wort Französisch konnte, das Lateinische jedoch umso besser beherrschte' (40, E I, 26). Montaignes Primärsprache war demnach das Lateinische, denn auch die Eltern, ja selbst die Dienstboten hatten sich an die eiserne Regel zu halten, mit dem kleinen Michel nur klassische Konversation zu pflegen. Die Folge: 'So aber latinisierten wir uns allesamt, und zwar so sehr, dass das Lateinische bis in unsere Dörfer in der Umgebung überschwappte, so sich bis heute einige lateinische Bezeichnungen für Handwerker und Werkzeuge erhalten haben' (E I 26).

Diese Spracherziehung hatte für den Zögling weitreichende Konsequenzen: 'Was mich betrifft,

so war ich älter als sechs Jahre, bevor ich vom Französischen oder unserem heimischen Périgord-Dialekt mehr verstand als vom Arabischen' (Essays I, 26). So war der Knabe ein Fremdling im eigenen Land. Allerdings hatte diese seltsame Akkulturation auch ihre Vorteile: 'Ohne Studium, ohne Buch, ohne Grammatik und Lektionen, ohne Peitsche und ohne Tränen hatte ich Latein gelernt, so rein, wie mein Lehrer es konnte'" (Essays I, 26, V. Reinhardt, S. 40). Mit seinem Vater habe er überdies 'Griechisch deklinieren' geübt nach dem Prinzip 'Fang den Fall' - einer wirft dem anderen einen Casus zu, den es dann korrekt zu variieren gilt.

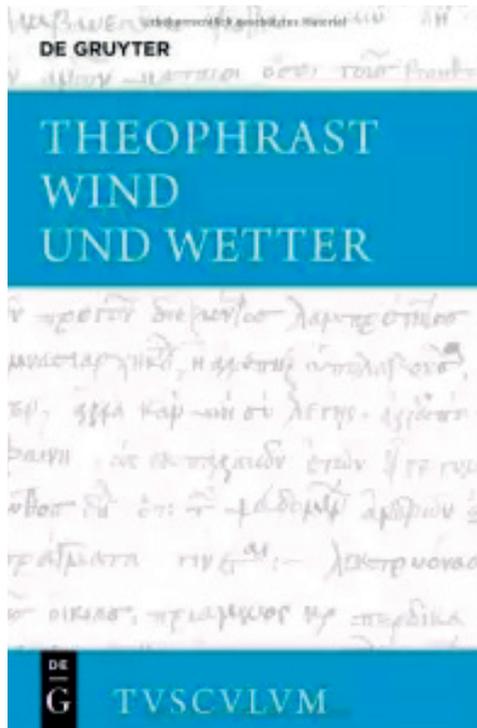
Eine erstaunliche Geschichte, findet Volker Reinhardt, aber stimmt sie auch? Er entdeckt im Text selbst eine Reihe von Widersprüchen: Nach Montaignes Schilderung war sein Vater, der tapfere Soldat und liebevolle Erzieher, ein Ausbund an menschlichen Qualitäten, doch klassische Bildung war ihm nie zuteil geworden. Jetzt aber sollte er als Lehrer einer Sprache brillieren, die nach Montaignes eigenen Worten so viele Schüler zur Verzweiflung trieb? Noch unwahrscheinlicher klingt die Behauptung, man habe mit dem Knaben Michel nur Latein gesprochen. - Zutreffend ist: Den Sprösslingen ein gewisses Maß an klassischer Bildung zukommen zu lassen, wurde um diese Zeit in aristokratischen Kreisen Mode. Reinhardt konstatiert: „Die Schilderung der eigenen Kindheit als kühnes Erziehungsexperiment bildet einen integralen Bestandteil von Montaignes Selbstporträts. Demnach hatte Pierre Eyquem (sc. Michels Vater) die Probe aufs Exempel machen wollen: Ging aus dieser Versuchsanordnung ein neuer, höherer Mensch hervor, der es in Sachen Tugend und Edelmüt mit den Großen des Altertums aufnehmen konnte? Das musste die Neugier des Lesers wecken, der das Ergebnis in den Essais nachlesen konnte. Warum sollte man sonst die umfangreichen Reflexionen und Selbstbeobachtungen eines 1580 noch ziemlich unbekanntes Landadeligen aus der Guyenne kaufen und lesen?

Die stark überspitzte Kindheitserzählung gehört zu den Anlockungs- und Überzeugungsstrategien des Autors Montaigne. Er spricht als Adelige zu Adeligen, macht aber zugleich deutlich, dass er ungewöhnliche Erfahrungen und Erkenntnisse mitzuteilen hat, die irritierend, vielleicht sogar verstörend wirken könnten. Konformität und Exzentrizität mussten sich in dieser Selbstdarstellung die Waage halten, sonst wurden die damit verbundenen Botschaften nicht angenommen" (43).

Der Person Michael de Montaigne kann man sich von verschiedenen Seiten nähern, kulinarisch in Schloss und Park Montaigne mit einer Dégustation gratuite de vins du domaine und ein paar Flaschen Les Essays von 2006 oder 2019, man kann sich in Montaignes Schriften vertiefen oder man kann mit Volker Reinhardts Biographie über

Montaigne mit kritischem Spürsinn mit einem begnadeten Fälscher, einem virtuosen Irreführer seines Publikums befassen, denn vieles ist nachweislich verkehrt, manches kann so kaum stimmen, und nicht wenig ist zumindest teilweise ganz anders, als es dargestellt wird. Der Grund: Um erfolgreich gegen Fanatismus und Grausamkeit anschreiben zu können, musste er in der Öffentlichkeit als Aristokrat anerkannt werden, sonst durfte er mangels Status nicht auf Gehör hoffen. Zu diesem Zweck musste er die Ursprünge seiner Familie schönen und seine Tätigkeit als Mitglied des parlement, des obersten Gerichtshofs von Bordeaux, verschweigen, denn die darin vertretenen Neu-Adeligen wurden von der alten Elite nicht ernst genommen. Trotzdem präsentiert Montaigne sein Werk seinem Lesepublikum als 'ein Buch guten Glaubens'. Passt das zusammen? Lesen Sie selbst!

Theophrast, Wind und Wetter, Griechisch – deutsch, übersetzt und herausgegeben von Kai Brodersen, Sammlung Tusculum De Gruyter Berlin – Boston 2023, 240 Seiten, ISBN: 9783110744033, 39,95€



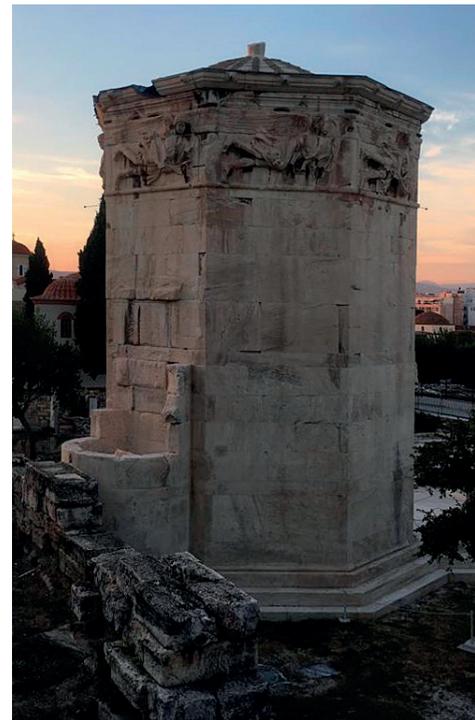
Zum Thema Wind und Wetter fällt mir eine Geschichte ein, die mich im Grundschulalter schwer beeindruckt hat. Mein Onkel hatte einen kleinen Bauernhof und mein Vater, mein kleinerer Bruder und ich halfen (so gut es bei Kindern eben ging) regelmäßig im Sommer bei der Heu- und Getreideernte. Frühzeitig war uns klar, dass auf einem Bauernhof das richtige Wetter eine entscheidende Rolle spielt. Deshalb fand jene Geschichte, die wir im Grundschulunterricht 'durchgenommen' haben, dass da ein Mann sich ausbedingen konnte, für einige Zeit das Wetter zu machen, und das anscheinend auch erfolgreich tat, mein starkes Interesse. Die Erzählung habe ich kürzlich im Internet wiedergefunden mit weiteren Details: sie stammt aus einem Buch von 1854 mit dem Titel Märchen für die Jugend (https://de.wikisource.org/wiki/Den_Wind_vergessen).

Der Wettermacher handelte – nach meinem damaligen Empfinden – grundrichtig, alles wuchs und blühte, „daß es eine Lust war und der Mann ging daher gar stolz umher und that als wäre er der liebe Gott. Da aber die Zeit der Ernte kam, fuhr er wohl große Wagen voll auf seinen Hof, aber nichts als Stroh und kein Körnlein Frucht: denn der überkluge Mann hatte den Wind vergessen“. Es zeigte sich, dass der Wind nicht nur kalte oder heiße Luft ist, sondern viel viel mehr. Wikipedia erzählt uns heute – wenn man denn danach googelt: „Alle fremdbestäubenden Getreidearten sind Windbestäuber, deren Bestäubung am besten bei trockenem Wetter mit ausreichendem Wind gelingt. Im Notfall kann mit Windmaschinen, Hubschraubern oder Drohnen unterstützend nachgeholfen werden. Der Begriff

Bestäubung wird meistens mit Imkerei und Insekten in Verbindung gebracht“.

Üblicherweise ist der Wind - dem man dann sogar einen eigenen Namen gibt - kalt, wie der Böhmisches Wind, ein eisiger Nordost, der zu meinen Schulzeiten von Böhmen kommend durch die Further Senke weht und die gefühlte Temperatur um lockere zehn Grad reduziert. Oder er ist stark wie jener Wind, der durch die Provence von Nord nach Süd jagt und uns Studenten auf einem Zeltplatz nahe Carpentras regelmäßig nachts, wenn die Zeltplanen kurz davor waren, zu zerreißen, den radikalen Entschluss fassen ließ, gleich am nächsten Morgen abzureisen. Bei strahlender Morgensonne und bezaubernder Landschaft waren dann tags darauf die nächtlichen Pläne vergessen.

Aristoteles hat die Namen von Winden und ihre Besonderheiten aufgezeichnet, etwa den Borras,



Turm der Winde, Athen (Foto von Annike Rabl)

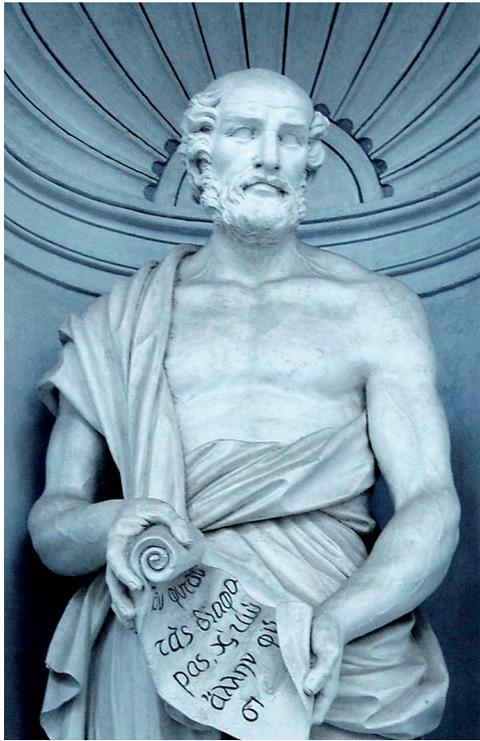
Kaikias, Apeliotes, Euros, Orthonotos, Leukonotos, Lips, Iapyx, Thrakias und Arpaktias. Die Beobachtung von Wetter und Klima war im antiken Griechenland insbesondere für die Landwirtschaft und die Seefahrt von großer Bedeutung. Eine naturkundliche Erklärung und möglichst auch Vorhersage von Wind und Wetter waren daher seit alters Gegenstand von Sprichwörtern und von Überlegungen vorsokratischer Denker wie Anaximandros von Milet. Sie fanden eine zusammenfassende Darstellung aber erst in drei Kapiteln der 'Meteorologika' (2,4-6) des Aristoteles. Dessen Schüler und Nachfolger als Leiter der Philosophenschule des Peripatos, Theophrastos von Eresos (etwa 371-287), verfasste eine eigenständige Schrift 'Über Winde'. In deren Umfeld erschienen dann weitere Schriften zu Wind und Wetter. Die Kenntnis eines Teils von Theophrasts verlorenen Meteorologika verdanken wir einer

syrischen und arabischen Version, auch diese befindet sich in der von Kai Brodersen zusammengestellten Tusculum-Ausgabe.

Zwei unter dem Namen des Theophrast überlieferte Werke untersuchen Wind und Wetter und waren bisher nicht in deutscher Übersetzung zugänglich.

Neben Theophrasts Schrift 'Über Winde' gehören noch einige Paralleltexte zu diesem neuen Tusculumbändchen: die 'Meteorologika' des Aristoteles, Theophrasts Über Zeichen für Regen, Winde, Stürme und schönes Wetter, die anonyme Zusammenstellung Lagen und Namen der Winde und die aus der peripatetischen Schule unter dem Namen des Aristoteles als Problemata tradierten Lehrbücher, die in Frage und Antwortform naturkundliches Wissen zusammenstellen und in Kapitel 26 die Winde behandeln. Als Beigabe fungiert der Auszug über Theophrastos bei Diogenes Laertios, Leben der Philosophen, 5,36-57. Dort sind die Bücher aufgelistet, die der „sehr fleißige“ (5,36) Autor geschrieben hat: 232850 Zeilen (5,50).

Die Schrift über die Winde behandelt die Winde, ihre Ursachen und ihre Wirkungen auf Natur und Mensch, die Schrift über Wetterzeichen diskutiert die Möglichkeiten der Wettervorhersage anhand von Signalen, die sich in der Natur und bei Tieren beobachten lassen. Gegenstand der Überlegungen sind aber auch die Wirkungen des Klimas auf den Menschen – und des Menschen auf das Klima. „Die Zeichen für Regen scheinen folgende zu sein. Am stärksten ist das Auftreten in der Morgendämmerung, wenn der Himmel vor Sonnenaufgang ein rötliches Aussehen hat. Dies deutet ja gewöhnlich auf Regen innerhalb von drei Tagen hin, wenn nicht sogar am selben Tag. Andere Zeichen deuten in die gleiche Richtung. So deutet ein roter Himmel bei Sonnenuntergang auf Regen innerhalb von drei Tagen hin, wenn nicht vorher, wenn auch weniger sicher als ein roter Himmel



Theophrast, Philosoph und Botaniker, Botanischer Garten in Palermo © Wikimedia Commons

bei Sonnenaufgang“ (S. 109, Über Zeichen I 10). „Es ist ein Zeichen von Regen oder Sturm, wenn Vögel, die keine Wassertiere sind, ein Bad nehmen. Es ist ein Zeichen von Regen, wenn eine Kröte ein Bad nimmt, und noch mehr, wenn Frösche lautstark sind ... Es ist ein Zeichen von Regen, wenn Schwalben mit dem Bauch auf das Wasser der Seen schlagen“ (S. 111, Über Zeichen I 15).

In zweisprachiger Präsentation der Texte ist der neue Tusculum-Band von Kai Brodersen mit einer ausführlichen Einführung und mit hilfreichen Erläuterungen versehen. Er eröffnet den Zugang zu zwei Werken des bedeutenden Aristoteles-Schülers und ermöglicht damit allen am Altertum und seiner Naturforschung Interessierten, das antike Nachdenken über Wind und Wetter aus



Niccolò Circignani (1517–1597): Jesus stillt den Sturm, Fresko 1579, Sala della Meridiana im Turm der Winde (Vatikanstadt) © Wikimedia Commons

erster Hand nachzuvollziehen. Die Ausgabe bildet eine wichtige Quelle zur Umweltgeschichte und erschließt antike Naturphilosophie aus erster

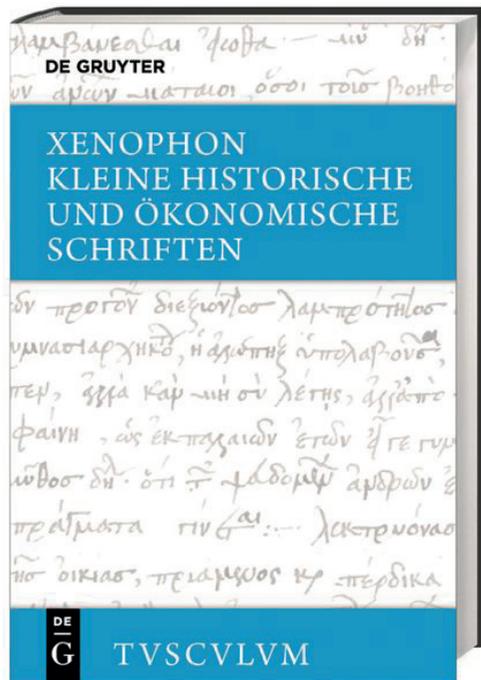
Hand. Ich fand es überraschend, dass die Bibliothek des Deutschen Wetterdienstes in Offenbach eine Ausgabe der *Meteora* des Aristoteles mit

dem Kommentar des Jacobus von Amersfordia in seinen historischen Beständen auflistet, verlinkt mit der Bayerischen Staatsbibliothek.

Xenophon: Kleine historische und ökonomische Schriften, übersetzt von Wolfgang Will, Griechisch-deutsch. 278 S. De Gruyter, Berlin – Boston, ISBN 978-3-11-046995-0 2020, Sammlung Tusculum 39,95€

Der Sokratesschüler Xenophon ist mit seinen zahlreichen Werken in der Sammlung Tusculum (über 340 Bände aus 100 Jahren) mit neun Bänden recht gut vertreten. Erhältlich sind seit Jahrzehnten Anabasis und Hellenika, Kyropädie und die Erinnerungen an Sokrates, das Buch von der Jagd/Kynegetikos und seine Ratgeber zu Ross und Reiter / Hipparchikos u. Peri hippikes. Neu hinzugekommen sind jetzt Xenophons Kleine historische und ökonomische Schriften

Wolfgang Will hat sie als eine neue Perle in die Sammlung Tusculum eingereiht und drei der vier Texte Xenophons erstmals (!) ins Deutsche übersetzt. Die erste und bekanntere Schrift »Die Verfassung der Lakedaimonier«, beleuchtet das Funktionieren des spartanischen Staates und bildet die wichtigste Quelle zum antiken Sparta. Ergänzt wird sie um die Biographie des Agesilaos, der Sparta in einem zentralen Zeitraum seiner Geschichte (399–359 v. Chr.) als König regierte. Mit dem Wesen und auch mit der Abschaffung der Tyrannis beschäftigt sich der Hieron, ein fiktives Gespräch zwischen dem Dichter Simonides und dem sizilischen Alleinherrscher Hieron. Die Poroi (Einkünfte) handeln schließlich von den Möglichkeiten Athens, die ärmere Bevölkerung in Friedenszeiten durch Erschließung der eigenen Ressourcen ohne Expansion zu ernähren. Sie gilt als die bedeutendste antike Schrift zu Problemen der Staatswirtschaft. Der tschechische Ökonom Tomáš Sedláček sieht dieses Werk (neben Xenophons Oikonomikos und der nur lateinisch erhaltenen Schrift de vectigalibus als die allerersten eigenständigen Lehrbücher für Mikro- und Makro-



roökonomie (vgl. T. Sedláček: Die Ökonomie von Gut und Böse. Hanser, München 2012, S. 238). Der emeritierte Bonner Althistoriker Wolfgang Will veröffentlichte erst kürzlich Der Zug der 10000. Die unglaubliche Geschichte eines antiken Söldnerheeres (C.H.Beck 2022). Jahrzehnte lang hat er sich speziell mit den Großen der griechischen Geschichte und Politik beschäftigt, mit Thukydides und Perikles (2003), mit Demosthenes (2013), Herodot und Thukydides (2015), Alexander (1986, 1998), den Akteuren des Peloponnesischen Krieges (2006), Athen und Sparta (2. Aufl. 2019), zuletzt eben mit Xenophon.

Xenophon ist in Athen geboren (zwischen 430 und 425 v. Chr.) und in Korinth gestorben (nach 355, vgl. Diog. Laert. 2,53–55). In Athen machte er Bekanntschaft mit Sokrates, hat aber Athen schon vor Sokrates' Tod 399 als junger Mann verlassen, um sich dem Feldzug des jüngeren Kyros gegen den Perserkönig Artaxerxes II. an-



Charles Soillot übergibt seine französische Übersetzung von Xenophons Hieron Herzog Karl dem Kühnen von Burgund. Buchmalerei in dem um 1460 angefertigten Widmungsexemplar für den Herzog (Brüssel, Bibliothèque royale, Ms. IV 1264, fol. 1r) © Wikimedia Commons

zuschließen. Er kehrte 394 nach Griechenland zurück, trat in Spartas Dienste, wurde aus Athen verbannt und lebte in einem Dorf auf der westlichen Peloponnes, Skillus, wo er auf seinem Landgut sorglos und in Muße neben der Landwirtschaft und Jagd seiner schriftstellerischen Tätigkeit nachgehen konnte. Nach dem Zusammenbruch der spartanischen Hegemonie 371 infolge der Niederlage gegen die Thebaner bei Leuktra mußte er Skillus verlassen und zog nach Korinth. Xenophon hat bekanntlich ein umfangreiches Œuvre hinterlassen, zu dem neben historischen Schriften zahlreiche philosophisch relevante Schriften gehören.

Zu seinem Œuvre gehören neben den bereits erwähnten Werken auch die Schrift über den Staat und die „Verfassung der Lakedaimonier“, in der er die von Lykurg geschaffene Verfassung als die ideale Ordnung betrachtete, auch wenn sie zu seiner Zeit degeneriert war. Xenophon beginnt im Erzählton: „Als ich eines Tages darüber nachsann, dass Sparta, obgleich es doch zu den Städten mit der geringsten Anzahl an Bürgern gehört, dennoch die mächtigste und namhafteste Stadt in Griechenland geworden ist, da wunderte ich mich, wie es wohl dazu kommen konnte“ (23). Wolfgang Will erläutert in seiner ausführlichen Einleitung, dass Xenophon der Idealstaatsliteratur seiner Zeit folgt. Er beginnt mit der Kindererzeugung, der Erziehung in den unterschiedlichen Altersstufen, der spartanischen Lebensführung; im Mittelpunkt steht nach einem Kapitel über Gelderwerb der unbedingte Gehorsam gegenüber Behörden und Gesetzen; diesen Themen folgen Fragen des Heerwesens und der Kriegführung. Zwei Kapitel gelten den Königen, ihren Aufgaben und ihrer Stellung. Eingeschoben ist eine Kritik des aktuellen Sparta, das sich offenbar weit von dem eben geschilderten Ideal entfernt hat.

Der zweite Text ist die Lobschrift auf den von Xenophon verehrten Spartanerkönig 'Agesilaos', in



Meeting between Spartan king Agesilaus (left) and Pharnabazus II (right) in 395 BC, when Agesilaus agreed to remove himself from Hellenistic Phrygia. © Wikimedia Commons

dessen Diensten er in Kleinasien gegen die Perser und 394 in Koroneia gegen eine antispartanische Koalition gekämpft hatte, zu der auch seine Heimatstadt Athen gehörte. Xenophon entwirft in dieser Schrift das Idealbild eines Feldherrn, wofür er sich aufgrund seiner militärischen Erfahrungen kompetent gefühlt haben muss. Nicht zuletzt liefert der Agesilaos Informationen über den Autor

selbst, über sein eigenes Selbstverständnis und seinen politischen Standort.

Der 'Hieron', der Form nach ein sokratischer Dialog zwischen dem syrakusischen Tyrannen Hieron und dem Dichter Simonides, befaßt sich mit dem Problem, wie eine Tyrannis in eine gerechte Monarchie umgewandelt werden kann. Der erste Teil

beschäftigt sich mit dem Leben des Tyrannen, das in jeder Hinsicht als unglücklich erscheint, und weiteren Tyrannentopoi, die jeder Athener kannte. Im zweiten Teil fragt er, wie die Gewaltherrschaft eines Tyrannen in eine gerechte Herrschaft umgewandelt werden kann, ohne dass dieser durch eine Rebellion von innen oder einen Angriff von außen gestürzt wird.

Weiter zeigte Xenophon Interesse für die Fachwissenschaften und beschäftigte sich etwa im Traktat 'Poroi' (und im sokratischen Dialog 'Oikonomikos') mit wirtschaftlichen Fragen. Xenophon verbindet dabei technische Hinweise für ein profitorientiertes Vorgehen in Oikos und Polis mit Ausführungen über die Person des geeigneten Oikonomos bzw. Politikers. Das Interesse für die Frage, was eine gute Führungspersonlichkeit ausmacht, verbindet die ökonomischen Schriften mit Xenophons anderen Werken. Den Titel des Werkes Πόροι ἢ Περὶ προσόδων (Πόροι wurde in klassischer Zeit im Zusammenhang mit der Verwendung staatlicher Gelder benutzt) kann man passend mit Mittel und Wege, dem Staat Geld zu verschaffen oder Über die Einkünfte übersetzen. Xenophons Ziel ist es, zu zeigen, wie Athen auf friedlichem Wege seine Ressourcen nutzen und sowohl die verarmten Bevölkerungsschichten unterstützen als auch Wohlstand für die Stadt und damit größere Investitionen im kulturellen Bereich erreichen könne. Die Grundlage sieht er in den natürlichen Voraussetzungen Attikas, dem milden Klima und dem Reichtum an Bodenschätzen, gegeben (Kap. 1). Seine Reformvorschläge betreffen die Behandlung der Metöken, eine verbesserte Infrastruktur, soziale Maßnahmen und einen Eingriff in das Wirtschaftsleben, die alle eine größere Attraktivität Athens und ein steigendes Ansehen der Stadt unter den Griechen bewirken: Auf diese Weise werde Athen prosperieren und kulturell erblühen (Kap. 5–6). Die Poroi bieten wirtschaftshistorisch interessante Details. Ob die von Xenophon unterbreiteten Vorschläge realistisch sind und inwieweit sie tatsächlich die athenische Politik, etwa bei den Reformen des Politikers Eubulos, beeinflussten, ist eine in der Forschung bereits seit längerer Zeit diskutierte Frage.

Xenophon kommt zum Schluss der Poroi auf eine noch heute zentrale Frage: „wenn aber wiederum einer der Meinungen sei, für die Finanzen der Stadt sei Krieg einträglicher als Frieden, dann weiß ich

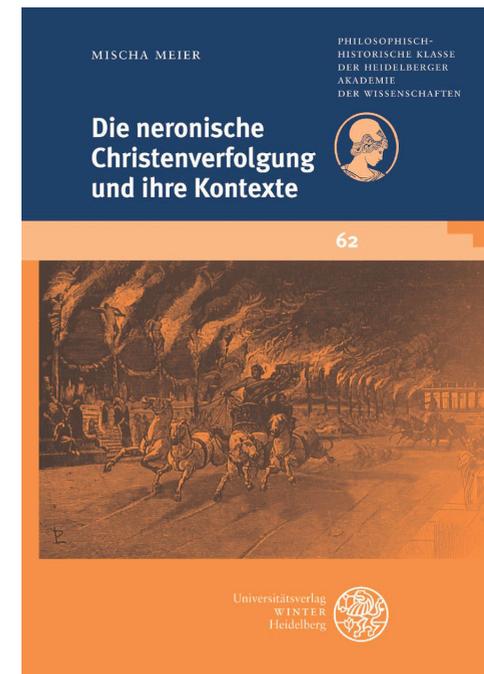
nicht, wie einer das besser beurteilen kann, als wenn er genauer untersucht, welchen Ausgang die früheren Ereignisse für die Stadt nahmen. Er wird nämlich herausfinden, dass früher im Frieden sehr viel Geld in die Stadt hereinkam, im Krieg aber dies alles ausgegeben wurde; bei genauer Beobachtung lässt sich erkennen, dass auch in der heutigen Zeit wegen des Krieges viele Einkünfte ausblieben und die, die eingingen, für viele und mannigfaltige Zwecke verbraucht wurden, aber sich die Einkünfte, seit Frieden auf dem Meer herrscht, vermehrt haben und es den Bürgern möglich ist, sie nach Wunsch zu verwenden. Wenn mich aber weiter einer fragen sollte: 'Bist du der Meinung, wir müssen mit jemandem Frieden halten, selbst wenn er der Stadt Unrecht tut?' würde ich das verneinen. Ich sage vielmehr, wir können sie viel schneller strafen, wenn wir nicht (selbst) damit begännen, jemandem Unrecht zuzufügen; sie hätten dann nämlich niemanden als Bundesgenossen“ (241ff).

Dieses Tusculum-Bändchen zeigt in seiner Ausstattung den im Umgang mit der Leserschaft erfahrenen Praktiker. Am Anfang steht eine Einführung mit einer Einordnung der Texte in Xenophons Werk (die Verfassung der Lakedaimonier gilt als wichtigste Quelle zum antiken Sparta). Neben einer flüssigen und gut lesbaren Übersetzung findet man vor jedem der vier Texte eine größere spezielle Einleitung, dazu Erläuterungen zu den Texten, ein Glossar, eine Chronologie, zahlreiche Literaturhinweise und ein Verzeichnis der Eigennamen.

Mischa Meier, Die neronische Christenverfolgung und ihre Kontexte, Reihe: Schriften der Philosophisch-historischen Klasse der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Band 62, Verlag Winter Heidelberg, 2021, 73 Seiten, ISBN 978-3-8253-4805-2, 22,00 €

Kürzlich stand ich beim Einkaufen plötzlich vor einer Palette mit Holzkohle, 100 % nachhaltig, 0 % Regenwald und natürlich Bio, wie das heute so sein muss. Ein Schmunzeln entlockte mir dann, was darüber hinaus mit großen Lettern dreizeilig vermerkt war: Nero Grillkohle Special Edition, darüber ein Konterfei Neros mit unvermeidlichem Lorbeerkranz und gekreuztem Grillbesteck. Damals hatte ich das sehr dicht geschriebene 70 Seiten Bändchen von Mischa Meier schon gelesen, was mich als Lehrer, der gerne mit Karikaturen im Unterricht gearbeitet hat, in der Überzeugung bestärkte: Solch ein Sack Holzkohle reicht als Movens für eine ganze Latein- oder Geschichtsstunde, nicht weniger für eine anspruchsvolle Interpretationsaufgabe beim Abitur verknüpft mit einer kritischen Auseinandersetzung mit der einschlägigen Passage in den Annalen des Tacitus. Vorausgesetzt man kennt sich aus in der hochkomplexen und medial vielfach überzeichneten Materie. Da Seneca und Nero überdies visuell durch den neuen Film von Robert Schwentke überall präsent sind und, wer Zeitung liest, auf das 550 Seiten-Buch von Alexander Bätz (Nero. Wahnsinn und Wirklichkeit. Rowohlt-Verlag, Hamburg 2023) und eine Reihe anderer Buchtitel stößt, sollte ein Sack mit Bio Holzkohle seine Liebhaber und Käufer, die sich auf der Höhe der Zeit wähen, wohl finden.

Anders als es die Junktur von Grillkohle und Nero andeuten mag (es sei denn, hier sind Spaßvögel am Werk), ist es nicht einfach, hinter dem Bild, das die Geschichtsschreibung gezeichnet, die

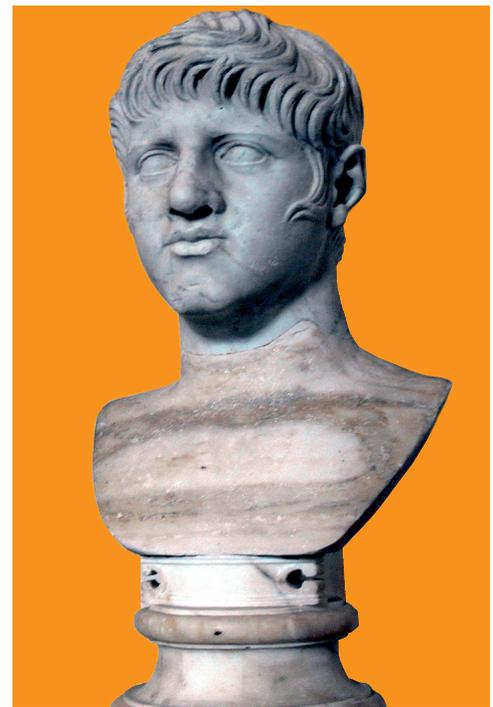


Filmindustrie akzentuiert hat und die Medien (selbst unter 'Nero für Kinder' wird man fündig) bis hin zur Tourismusindustrie immer neu bedienen, den historischen Nero zu entdecken. Vielleicht unmöglich. (Vgl. Volker Schönenberger, Zum 100. Geburtstag von Peter Ustinov: Quo Vadis – Kaiser Nero, die Christen und der Brand Roms, <https://dienachtderlebendertexte.wordpress.com/2021/04/16/quo-vadis/>: „Das Epos bietet massig Gelegenheit, historische Ungenauigkeiten zu finden. Das kann auch interessant sein, ist aber sekundär. Hier geht es vordergründig erst einmal um Schauwerte, und die sind gewaltig, sei es beim Großen Brand Roms oder bei der anschließenden Verfolgung und Bestrafung der Christen, denen Nero die Schuld an der Katastrophe in die Schuhe schieben lässt“). Die antiken Quellen selbst (zur Quellenlage vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Gro%C3%9Fer_Brand_Roms) zeichnen kein falsches, aber ein tendenziöses Bild von Neros Persönlichkeit. Tacitus, Sueton und Cassius Dio geben den Blick der



dann auch Nero gegen Unruhestifter vor in der Annahme, es handle sich um eine jüdische Splittergruppe, über einen eigenen Christenbegriff verfügte er nicht: also keine 'Christenverfolgung' unter Nero (30f.).

Im folgenden Abschnitt geht es Mischa Meier um den Konnex zwischen dem Brand Roms und der anschließenden Verfolgung, wie er in der herkömmlichen Geschichtsdarstellung im Anschluß an Tacitus stark präsent ist. Dies erweist sich als Konstrukt des Tacitus, denn sämtliche anderen Quellen christlicher wie heidnischer Provenienz kennen diesen Zusammenhang nicht. Die meisten Experten sind sich einig, das Feuer sei wohl zufällig ausgebrochen. Nero selbst soll zu diesem Zeitpunkt gar nicht in Rom gewesen sein, aber sei sofort zurückgekehrt und habe bei den Löscharbeiten geholfen, als er von dem Unglück erfuhr.



Büste des römischen Kaisers Nero (Foto: Wolfgang Sauber), Antikensammlung im Königlichen Schloss, Stockholm © Wikimedia Commons



Tacitus, moderne Skulptur vor dem Parlamentsgebäude in Wien © Wikimedia Commons

römischen Führungsschichten wieder. Ausgehend von jüngsten Thesen in der Forschungsliteratur (etwa der These von Brent Shaw, es habe unter Nero überhaupt keine Christenverfolgung gegeben, 10ff.) diskutiert die vorliegende Studie die Problematik der neronischen Christenverfolgung im Jahr 64 und versucht sie präziser als bisher in ihre historischen Kontexte einzuordnen. Mischa Meier, Professor für Alte Geschichte an der Universität Tübingen (und wenn man hier daran erinnern darf, in jugendlichen Zeiten 1996 Verfasser des Scherzartikels „Apopudobalia“ in der ersten Auflage des Neuen Pauly, also ausgestattet mit einem Sinn für Anachronismen), stellt fest, dass den Römern der Begriff 'Chrestiani' in den 60-er Jahren des 1. Jhs. noch nicht bekannt war, anders als zu Zeiten des Tacitus gut 50 Jahre später. Unter Neros Vorgänger Claudius war es zu Unruhen innerhalb jüdischer Gemeinden und römischen Gegenmaßnahmen in den Jahren 41 und 49 gekommen, wofür man offensichtlich eine neue Gruppe, Anhänger eines gewissen Chrestus, verantwortlich gemacht hatte. Wie Claudius ging



Henryk Siemiradzki: Eine christliche Dirke. (sc. Dirke, Gattin des gewalttätigen Königs Lykos von Theben. Clemens von Rom berichtet, dass Christinnen an die Hörner von Stieren gefesselt den Märtyrertod erlitten. Einen Zusammenhang mit dem Großen Brand Roms 64 n. Chr. erwähnt allerdings auch er nicht.) 263 cm x 530 cm, Nationalmuseum Warschau © Wikimedia Commons

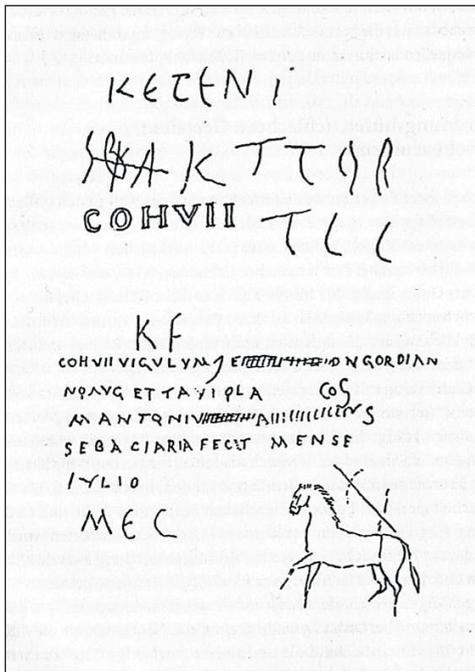
„Selbst überzeugte antichristliche Polemiker wie Kelsos haben den Christen eines jedenfalls nicht unterstellt: die Brandstiftung im Rom“ (38). „Ein Konnex zwischen dem Brand der Urbs und Neros antichristlichen Maßnahmen bleibt somit fraglich, ja insgesamt höchst unwahrscheinlich: allem Anschein handelt es sich dabei um ein Konstrukt des Tacitus, das den Vorwurf, der Kaiser habe die Stadt angezündet, aufgreifen sollte, um das

dadurch bereits finster eingefärbte Nerobild noch zusätzlich zu verdüstern. Der Vorwurf der Brandstiftung freilich ist allein im senatorischen Umfeld bezeugt. Unter den Zeitgenossen wird Lukan mit ihm in Verbindung gebracht und auch Seneca könnte darauf angespielt haben, der ältere Plinius erwähnt Neros vermeintliche Brandstiftung explizit, zudem ist die Behauptung in der Tragödie die Octavia präsent. ... Verfestigt sich somit in

aristokratischen Kreisen rasch die Vorstellung von incendiarius Nero, so scheint die breite Bevölkerungsmehrheit durchaus eine andere Sichtweise vertreten zu haben: Selbst Tacitus muss nämlich zugeben, dass Neros erste Sofortmaßnahmen gegen das Feuer als popularia wahrgenommen wurden“ (41). Tacitus ging es in seiner Darstellung offensichtlich um die Propagierung eines möglichst negativen Bildes des Kaisers Nero, vor allem um

die Betonung der saevitia principis, die eine Verknüpfung von Brand und Verfolgung von der historiographischen Konzeption her nahelegte.

Da ein Zusammenhang zwischen dem Brand Roms und der Christenverfolgung ausgeschlossen werden kann, geht der Verfasser im Kapitel IV den Motiven für Neros Vorgehen nach und untersucht insbesondere die Symbolik und poli-



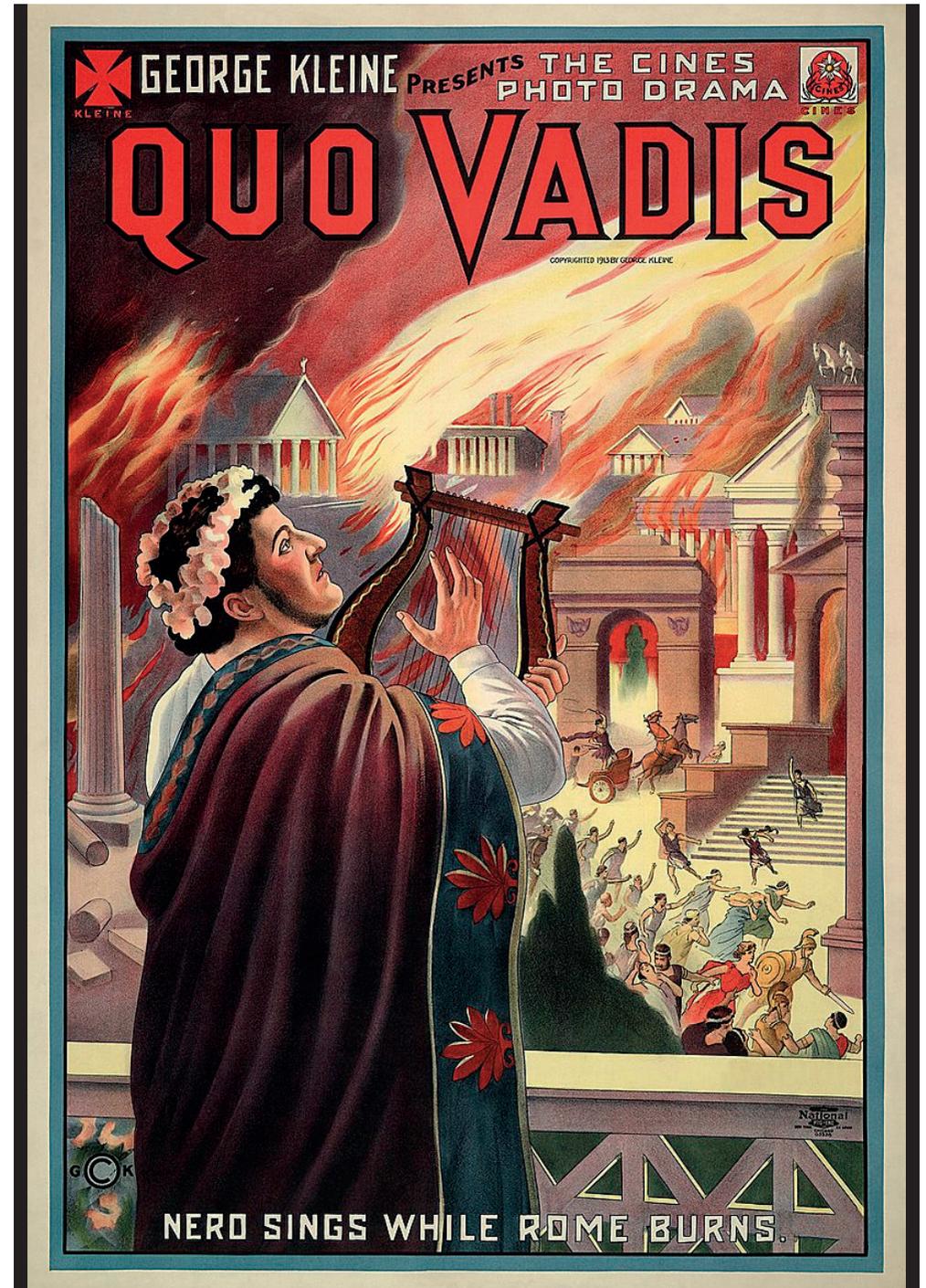
Graffito aus dem Wachraum der 7. Feuerwehr-Kohorte (vigiles) in Trans Tiberim, dem heutigen Trastevere. Ein Marcus Antonius teilt mit, dass er für die Beleuchtung (sebacia = Talglichter) im Wachraum gesorgt hat. – Karl-Wilhelm Weeber, *Nachtleben im alten Rom*. WBG, Darmstadt 2004. S. 14 © Wikimedia Commons

tische Bedeutung der von diesem angewandten Hinrichtungsarten für die Christen. Das sind nun freilich ebenso diffizile wie interessante Argumentationsstränge, die zu meinen Studienzeiten in Veranstaltungen zur Alten Geschichte und Kirchengeschichte keinerlei Aufmerksamkeit gefunden haben. Es geht dabei um „mythologisierende Hinrichtungsarten“, die Tassilo Schmidt 2012 ins Gespräch brachte und von denen Kathleen M. Coleman 1990 gezeigt hatte, dass sie vor Nero nicht belegt sind. Tacitus spricht von *quaesitissimis poenis*, für die Nero eigens seine Gärten zur Verfügung stellte. Nero zielte also auf ein Spektakel und Tacitus auf die Herausarbeitung von dessen bestialischer Grausamkeit. „In den Christenverfolgungen bespiegelte Nero sich selbst und sein eigenes Handeln vor großem Pu-

blikum, die Christenverfolgungen stellten somit eine weitere Facette des neronischen Künstler-tums dar“ (56).

Das Kapitel V (63-66) bietet eine stringente Zusammenfassung der Argumentation, das umfangreiche Literaturverzeichnis (67-73) gibt einen Überblick über die wesentlichen Vorarbeiten, auf die sich Mischa Meier stützt. Das berühmte Kapitel aus Tacitus' *Annalen*, das mitunter im anspruchsvollen Lateinunterricht gelesen oder auch in deutscher Übersetzung rezipiert wird, erscheint nach der Lektüre dieser Studie, in der ein namhafter Historiker wie Mischa Meier alle Register seiner Fachkompetenzen zieht, Positionen verwirft und seine Sicht der Dinge begründet, in einem völlig neuen Licht. „Tacitus ging es in seinem Christenkapitel somit nicht um die Christen, sondern um Nero. Nero wiederum ging es bei den Maßnahmen ebenfalls nicht um die Christen, sondern um sich selbst. ... Indem Nero die Christen wegen ihres *odium humani generis* (und nicht wegen Brandstiftung!) zu Tode martern ließ, konnte er sich, wie Tassilo Schmidt zu Recht herausgearbeitet hat (*Des Kaisers Inszenierung. Mythologie und neronische Christenverfolgung*, ZAC 16, 2012, 487-515), als vollendeter Philanthrop inszenieren und damit eine zentrale Herrschertugend zelebrieren“ (65). Die Martern und Exekutionen der Christen sollten bei den Zuschauern bestimmte Mythen evozieren, es handelte sich dabei um weit mehr als eine reine Inszenierung, „vielmehr erfolgte eine Transzendierung von Realität und Mythos - ganz analog zu den kaiserlichen Bühnenauftritten“ (66). Für Nero verschmolzen zunehmend Realität und Mythos und er sah sich selbst als Akteur in einem mythischen Handlungsrahmen.

Abb. rechts:
George Kleine presents the Cines photo drama
Quo Vadis: Nero sings while Rome burns.
Chromolithograph, motion picture poster for 1913 film
© Wikimedia Commons



Peter Petersen. Ein Nachruf

Josef Rabl

Am 21.04.2023 ist er gestorben, 80-jährig, ein fleißiger, belesener, innovativer, vielseitiger, kunstbe-flissener, reisefreudiger Kollege, ein großes Vorbild, kenntnisreich und immer auf der Höhe der Zeit. Als jungen Lehrer hat es mich schwer beeindruckt, als er erzählte, dass seine Schüler im LK Latein an der Gelehrtenschule Kiel auf eigene Faust ein Computer-Programm entwickelt hätten, das einen lateinischen Text kolometrisch zerlege und damit die Lektüre erleichtere. So etwas konnte Peter Petersen, seine Schüler über das Pflichtprogramm hinaus begeistern, sie mit echten Problemen herausfordern, zusammen mit alten lateinischen Texten neue Fragen und Methoden in den Unterricht einbringen. Beein-druckt hat mich etwa auch sein kluges päd-agogisches Lehrerverhalten zu einem autisti-schen hochintelligenten Kind, als von Inklusion noch nicht die Rede war.

Deshalb haben wir ihn häufig zu neuen Fragen des Lateinunterrichts nach Berlin eingeladen. Seine Veranstaltungen waren vielbesucht und gerne würde ich wissen, wieviele Kolleginnen und Kollegen er zu neuem Schwung im Un-terricht getragen hat. 1999 ging es ums Me-thodenlernen, 2003 begeisterte er seine Hörer mit Bildern aus Italien zu Amor und Psyche, 2009 ging es um Portfolioarbeit im LU, 2011 um Nachhaltiges Lernen im LU, um nur einige Themen zu nennen. Durch ihn fanden wir als Veranstaltungsmacher zu Gerhard Hey und Ulf Jesper, ein hochkompetentes Dreier-team aus

Kiel. Sie erklärten uns, was Kompetenzorien-tierung heißt und wie intelligentes Üben geht oder wie man differenziert unterrichtet. Kiel war besonders in jenen Jahren für uns Berlin-Brandenburgische Lateinlehrkräfte der Nabel der Welt, von dort kamen die interessanten Ideen, noch mehr die schulpraktischen Umset-zungen mit Verstehensgarantie für die Normal-lehrkraft. Peter Petersen hat damit den Anfang gemacht, Ulf Jesper ist mittendrin.

Ein großer Wurf war ein von Peter Petersen in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Glück-lich und Rainer Nickel 1980 herausgegebenes Buch, meine Lieblingsgrammatik, die noch heute jedem Lateinlehrer zu empfehlen ist: *in-terpretatio. Neue lateinische Textgrammatik* (Verlag Ploetz Freiburg-Würzburg), ein mir bis dahin unbekannter Buchtyp. Die lateinische Grammatik (plus Lehrerhandbuch) ist darin eingebettet in den größeren Zusammenhang einer vielseitigen und kurzweiligen Anleitung zu einem erfolgreichen Umgang mit Texten, die Regeln der Grammatik dienen einer sachgemä-ßen Arbeit an Texten. In einer Fortbildungsver-anstaltung in Mülheim/Ruhr 2014 bestätigen die damaligen Referenten in einem gemeinsa-men Arbeitspapier dieser Textgrammatik von 1980 „eine vorbildliche Konzeption zur Text-analyse“ und konstatieren: „Ein Erwerb und Training von Interpretationskompetenz in der Lehrbuchphase verleiht dem Lateinunterricht mehr Gewicht und damit Berechtigung und führt zu einer gehaltvolleren, selbständigen Lektüre“.

(https://www.klassphil.hhu.de/fileadmin/re-daktion/Oeffentliche_Medien/Fakultaeten/Philosophische_Fakultaet/Klassische_Philolo-gie/Dateien_Philologie/Lateinunterricht_heu-te_2014.pdf). Die drei Herausgeber dieser Grammatik vervollständigten ihr Lektürekonz-zept durch Arbeitsmaterialien, eine Reihe von-Textausgaben und Lehrerheften, erstellt u.a. von E. Schirok, , G. Fink, K.-H. Eller, J. Blänsdorf, P. Barié. Von Peter Petersen stammt der Band 4 Römischer Prinzipat.Zum Tatenbericht des Augustus – Rechtfertigung und Kritik (1981), in meiner Textsammlung eine der am meisten strapazierten Ausgaben.

Viele Jahre durfte ich als junger Lehrer von Peter Petersen und den beiden anderen Mit-gliedern – Hans-Joachim Glückliche und dem Tübinger Schulleiter Eberhard Bansbach – in einer DAV-Arbeitsgruppe zur Leistungsmes-sung im AU viel lernen. Peter Petersen über-schüttete uns mit Materialien, Fachaufsätzen, Statistiken und den Ideen von Fachleuten. Auch später durfte ich lange Jahre regelmä-ßig profitieren von seinen Materialsammlun-gen (allesamt in Farbe gedruckt!), zu seinen Lateinlektürekursen, die er mit Erwachsenen durchführte, zu seinen Italienreisen, die nicht nur nach Rom, sondern zu kulturellen Zentren führten, die noch immer auf der Liste meiner Sehnsuchtsorte stehen.

Präsent ist mir noch eine Autofahrt mit Pe-ter Petersen zu einigen reizvoll gelegenen, aber mehr noch historisch beeindruckenden Landgütern und Herrensitzen im Land zw-ischen Rendsburg und Kiel, wo er meine Frau und mich einen ganzen Tag lang Prachträume mit vielen überraschenden und unerwarte-ten Bezügen zur Antike zeigte. Wir machten damals mehrfach mit unseren Kindern Ur-laub auf einem Bauernhof auf dem Land, es

herrschte gerade einige Aufregung, als Peter Petersen morgens ankam, denn die legendä-re Schimmelstute der Besitzerin hatte gerade ein Fohlen bekommen. Dem Junior des Hauses konnten wir damals bei der Ausbildung seines Holsteiner Schimmels 'Marius' zuschauen, mit dem er Jahre später 2004 bei den Olympischen Spielen in Athen mit der Mannschaft (mit ein-igem Pech einer Teamkollegin nur) Vierter wurde und 2008 in Peking die Goldmedaille im Vielseitigkeitsreiten erritt.

Friedrich Maier schrieb 1999 im Heft 4 von Fo-rum Classicum über Peter Petersen nach Über-gabe des Vorsitzes im Landsverband Schles-wig-Holstein an seinen Nachfolger Rainer Schöneich sehr zutreffend: Peter Petersen hat sich wahrlich „um die Alten Sprachen in Deutschland verdient gemacht. Seit der 'Päda-gogischen Wende' der Curriculumreform hat er an führender Stelle an der Entwicklung des altsprachlichen Unterrichts mitgewirkt. ... er ist einer jener Fachvertreter, die mit Leidenschaft und bildungstheoretischem Wissen auf der po-litischen Bühne die Sache des Lateinischen zu vertreten versuchen. Sein Wirken war hier sehr erfolgreich. Auf unzähligen Fortbildungsver-anstaltungen hat er sein Wissen weitergegeben und gibt es weiter, wobei immer die nahezu sprichwörtlich gewordenen „Petersen-Papers“ (umfangreiches Kopiermaterial) die Grundlage bilden“. <https://www.altphilologenverband.de/forumclassicum/pdf/FC1999-4.pdf> (Seite 214)

Wir Berliner und Brandenburger Fachkollegen haben Peter Petersen in dankbarer Erinnerung als einen sehr sympathischen Menschen, eine großartige und vielseitige Lehrerpersönlichkeit – gerne wäre ich bei ihm Schüler gewesen!

Veranstaltungen des Verbandes

Haben Sie schon einmal eine Fortbildung des DAV besucht? Lesen Sie das Forum Classicum und LGBB regelmäßig online? Freuen Sie sich über die Informationen, die Sie per Newsletter oder Homepage erhalten? Gerne stellen wir Ihnen diese zur Verfügung, organisieren Veranstaltungen und bringen uns als Verband für unsere Fächer ein. Sie profitieren davon, ohne einen Beitrag bezahlen zu müssen.

Gleichwohl lebt unser Verband natürlich von seinen Mitgliedern: 30,- € im Jahr sind für eine Vollmitgliedschaft nicht viel und wir laden Sie herzlich ein, unsere Arbeit auf diesem Wege zu

unterstützen. Der Verband braucht Ihren Beitrag als Fundament.

Noch wichtiger ist uns, wenn Sie sich auch weiter einbringen wollen: Beiträge für unsere Zeitschrift sind jederzeit erwünscht und willkommen. Haben Sie ein interessantes Thema oder eine Idee, die Sie gerne in die Öffentlichkeit bringen wollen? Schreiben Sie für LGBB! Und auch unser Vorstand braucht ebenfalls immer wieder Verstärkung.

Wenn wir Ihr Interesse geweckt haben, werden Sie schnell Mitglied (nächste Seite) oder schreiben bei weiteren Fragen und Ideen gerne an den Vorstand (jan.bernhardt@davbb.de).



Veranstaltung des Klett-Verlages mit Kar-Wilhelm Weeber

Beitrittserklärung

Bitte in DRUCKBUCHSTABEN
ausfüllen bzw. ankreuzen

Auch online möglich unter

<https://www.altphilologenverband.de/index.php/mitglied-werden-5>

<input type="checkbox"/>	Frau	<input type="checkbox"/>	Herr	Ich wohne im Bundesland <input type="checkbox"/> Berlin <input type="checkbox"/> Brandenburg	
Nachname			Vorname		
Titel oder Dienstbezeichnung			Position		
Straße				Hausnummer	
PLZ		Wohnort			
Telefon			Telefax		
E-Mail-Adresse					

Ich bin zur Zeit: Student(in) Studienreferendar(in)
 im Schul-/Universitätsdienst pensioniert Sonstiges

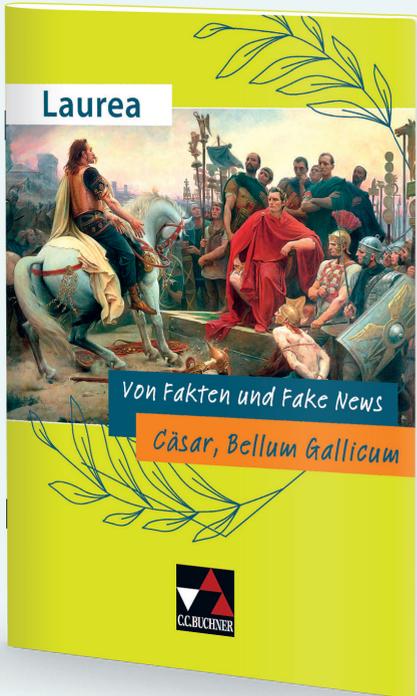
Ihre Beiträge entrichten Sie bitte jährlich per Überweisung **oder** Dauerauftrag auf das Konto des Landesverbandes bei der **Mittelbrandenburgischen Sparkasse Potsdam**.

Deutscher Altphilologenverband e.V.
IBAN: DE51 1605 0000 3522 0069 75
BIC: WELADED1PMB



Ort, Datum	Unterschrift
------------	--------------

Kopieren, scannen oder abschneiden und senden an: Prof. Dr. Stefan Kipf
Institut für Klassische Philologie / Didaktik der Alten Sprachen · Humboldt-Universität zu Berlin
Postanschrift · Unter den Linden 6 · 10099 Berlin · E-Mail: stefan.kipf@staff.hu-berlin.de



In seinem *Bellum Gallicum* liefert Cäsar viele interessante, aber auch „alternative Fakten“ über seine Kriegszüge in Gallien. An einigen Stellen lässt er wichtige Informationen aus, verzerrt sie oder stellt sie bewusst falsch dar. Die Lektüreausgabe bietet anhand von Schlüsselstellen des Werkes einen neuen Blick auf Cäsars Text und hinterfragt seine Selbstinszenierung.

Von Fakten und Fake News

Cäsar, *Bellum Gallicum*
ISBN 978-3-661-43303-5
ca. € 12,20,
erscheint im 1. Quartal 2023



C.C. Buchner Verlag GmbH & Co. KG

service@ccbuchner.de

www.facebook.com/ccbuchner

www.instagram.com/ccbuchner