

Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion
LATEIN FORUM
Heft 13, März 1991

KONTAKTADRESSEN:

Christine Leichter, Mariahilfpark 3, 6020 Innsbruck
Tel.: 0512/ 83 08 84

Harald Pittl, Wetterherrenweg 17, 6020 Innsbruck
Tel.: 0512/ 49 37 53

Michael Sporer, Templstr.4, 6020 Innsbruck
Tel.: 0512/ 58 54 18

Otto Tost, Beda Weber Gasse 19, 6020 Innsbruck
Tel.: 0512/ 45 60 15

Irmgard Tratter, Innrain 73/I 6020 Innsbruck
Tel.: 0512/ 57 93 61

Hartmut Vogl, Kustersbergstr. 21, 6921 Kennelbach
Tel.: 05574/ 47 7 13

Impressum: Latein-Forum, Verein zur Förderung der
Unterrichtsdiskussion,
c/o Dr. Manfred Kienpointner, Institut für Klassische
Philologie, Innrain 52/I, 6020 Innsbruck.

Bankverbindung: HYPO-Bank 210 080 477.

Mit Unterstützung des Amtes der Tiroler Landesregierung Abt. IVd
für Kultur.

INHALTSVERZEICHNIS

1) Informationen	1-2
2) Plinius' Christenbrief und die Rolle der Frauen in frühchristlichen Ämtern (Reinhold Bichler, UNI Innsbruck)	3-11
3) Querverbindungen - Kreativität (Karl Lahmer, Salzburg)	12-19
4) Stichwörter der europäischen Kultur. Plädoyer für ein neubetontes Bildungsanliegen (Friedrich Maier)	20-26
5) Bericht von der Tagung der ARGE - Leiter klassischer Philologen (HermannNiedermayr, Akad. Gym., Innsbruck)	27-34
6) "Realien" für Fortgeschrittene: Abgründe und Verunstaltungen der "römischen Seele" (Reinhard Senfter, BG/BRG Reithmannstr. Innsbruck)	35-40
7) Buchbesprechungen:	41-47
Stöver, Hans Dieter: Drei Tage in Rom (Michael Sporer, BG Sillgasse, Innsbruck)	42-44
De Crescenzo, Luciano: Geschichte der Griechischen Philosophie (Andreas Rudigier, Marion Tiefenbrunner, PORG Zams)	45-47

GENERALVERSAMMLUNG

Die ordentliche Generalversammlung für das Vereinsjahr 1991 findet
am

Montag, 8. April 1991, 19.30

im Gasthof Steden, Anichstraße,

statt

Wir bitten, den Mitgliedsbeitrag in der Höhe von öS 100.--
mittels beiliegendem Erlagschein einzuzahlen.

INFORMATIONEN

AUSSTELLUNG

**"ALLTAG - SPIELE - RELIGION. ANTIKES LEBEN IM SPIEGEL DER
GRIECHISCHEN VASENMALEREI"**
(Ausstellung im Landesmuseum Ferdinandeum vom 14.Mai - 30.Juni 91)

FORTBILDUNG

- 14.März 1991 9h-12h, 14h-17h
"GRAMMATIK - KOMPAKT. Unmögliche Kunst - Kunst des Unmöglichen" PI Vbg., Carinagasse 11/I, Feldkirch
 Referent: Dr. Gerhard Fink (Nürnberg):
- 20.März 1991 14h30-17h ARGE Tagung: (Pädagogisches Institut, AHS
 -Abteilung, Innsbruck, Angerzellgasse 14)
**"INSCHRIFTEN UND VERWANDTE TEXTE ZUM THEMATISCHEN
 TEILLERNZIEL 'AUSTRIA ROMANA' AUS TIROL"**
 Referenten: Dr. Peter Gamper
 Dr. Hermann Niedermayr
 Dr. Gerhard Reiter
- 25.April 1991 9h-12h, 14h -17h
"VORARLBERG IN RÖMISCHER ZEIT" (Exkursion)
 Referent: Univ.Prof. Dr. Elmar Vonbank (Bregenz)
26. bis 30. August gesamtösterreichische Sommertagung in Krems
"VERSTEHEN UND ERLEBEN LATEINISCHER TEXTE"
 Leitreferent: Prof. Dr. Hans-Joachim Glücklich
 (Frankfurt/Main)

KURS

"KÜCHENGEHEIMNISSE AUS DEM ALTEN ROM UND ATHEN"
 Leiterin: Dr. Irene Schwarz (Kurs der Volkshochschule Ibk.)
 Einführungsvortrag: Dienstag, 16.April 91, 17h-18h30 (VHS-Haus,
 Marktgraben 10)
 Kochen: Samstag, 20.April, und Samstag, 27.April,
 jeweils 16h-20h (Leitgebäude)

VORTRÄGE

MÄRZ:

DO.21.3.91 Univ.Prof.Dr. Detlev Fehling (Universität Kiel):
"NEUE ÜBERLEGUNGEN ZUM SCHIFFSKATALOG DER ILIAS"
 (Uni Ibk, Neubau, HS 2, 18h; Veranstalter:
 Inst.f. Alte Geschichte u. Inst.f. Klass.Phil.)

APRIL:

MO.8.4.91 Univ.Prof.Dr. Jörg Schäfer (Universität Heidelberg):
"GÄRTEN UND SAKRALE LANDSCHAFT IN DER MINOISCHEN KUNST"
 (Raiffeisensaal, Adamgasse 3/II, 20h c.t.;
 Veranstalter: Archäologische Gesellschaft Innsbruck)

MI.10.4.91 Univ.Prof.Dr. Ernst Doblhofer (Universität Graz):
"KONTROVERSE DER HORAZFORSCHUNG"
 (Uni Ibk., 19h c.t.;
 Veranstalter: Inst.f. Klass.Phil.)

DO.18.4.91 Prof.Dr. Werner Mayer (Universität Basel):
"MÖGLICHKEITEN DER ARCHÄOLOGIE FÜR DIE BURGENFORSCHUNG"
 (Raiffeisensaal, Adamgasse 3/II, 20h c.t.;
 Veranstalter: Archäologische Gesellschaft Innsbruck)

MAI:

MI.8.5.91 Dr. Jürgen Leonhardt (Universität München):
 Vortragsthema steht noch nicht fest, wahrscheinlich
ARISTOTELES oder CICERO
 (Uni Ibk., 19h c.t.;
 Veranstalter: Inst.f. Klass.Phil.)

MO.13.5.91 Univ.Prof.Dr. Haluk Abbasoglu (Universität Istanbul):
**"NEUE UNTERSUCHUNGEN IN TERMESSOS, EINER PISIDISCHEN
 STADT"**
 (Raiffeisensaal, Adamgasse 3/II, 20h c.t.;
 Veranstalter: Archäologische Gesellschaft Innsbruck)

JUNI:

MI.5.6.91 Univ.Prof.Dr. Margarethe Billerbeck (Universität
 Fribourg):
"CHARAKTERZEICHNUNG UND TYPOLOGIE IN SENECA'S TRAGÖDIEN"
 (Uni Ibk., 19h c.t.;
 Veranstalter: Inst.f. Klass.Phil.)

DO.20.6.91 Dr. Astrid Larcher (Universität Innsbruck):
**"DAS MENSCHEN- UND GÖTTERBILD IN DER ETRUSKISCHEN
 KUNST"**
 (Raiffeisensaal, Adamgasse 3/II, 20h c.t.;
 Veranstalter: Archäologische Gesellschaft Innsbruck)

**PLINIUS' CHRISTENBRIEF UND DIE ROLLE DER FRAUEN
 IN FRÜHCHRISTLICHEN ÄMTERN**

Reinhold Bichler

I

Rund acht Jahrzehnte liegen zwischen dem öffentlichen Wirken Jesu' und der Abfassung jenes Dokuments, aus dem wir erstmals - wenn auch nur in bescheidenem Ausmaß - aus nicht-christlicher Sicht von Organisationsformen und Überzeugungen christlicher Gemeinden in Kenntnis gesetzt werden. Der Brief, in dem sich der jüngere Plinius, als Statthalter von Bithynien mit Christenprozessen konfrontiert sah und sich nun beim Kaiser dessen versichern möchte, daß er seine Sache zufriedenstellend erledige, genießt wie auch das Reskript Trajans seit jeher Berühmtheit und bietet sich unter vielerlei Gesichtspunkten seit Generationen als Schultext an. Die schwierige und heikle Rechtsgrundlage der Christen-Prozesse, die indizienhaften Hinweise auf frühere Verfolgungen (in der Ära Domitians?), die Aufschlüsse über Argwohn und Vorurteile gegenüber den Christen, die Aussagen über ihre ethische Gesinnung und die Form ihres Gottesdiensts, die bemerkenswerten - übertriebenen? - Hinweise auf Verbreitung und Auswirkung des neuen Glaubens bzw. der von Plinius so gewerteten *superstitio*... Alle diese Themen standen und stehen zur Diskussion und ließen sich auch im Unterricht erörtern.

In jüngerer Zeit nun kam eine aktuelle Thematik hinzu, die ausgehend vom Plinius-Brief diskutiert werden könnte, wenn uns auch die Wege etwas vom klassischen Bereich wegführen: die Frage nach der Rolle von Frauen im frühen Christentum.

Aus dem Verhör denunzierter Christen, die zum Abfall bereit waren oder angaben, ihn längst vollzogen zu haben, bot sich Plinius das Bild ihrer Harmlosigkeit in strafrechtlicher Hinsicht. Selbst das von ihm gemäß kaiserlicher Instruktion verfügte Verbot des ungenehmigten Zusammenkommens - ...*post edictum meum, quo secundum mandata tua hetaerias esse vetueram*... (X 96, 7) - hätten sie befolgt. So hielt er es für nötig, sich durch peinliche Befragung von Zeugen Klarheit zu verschaffen und nahm sich dazu spezielle Opfer vor: zwei Frauen offensichtlich unfreien Standes mit ganz bestimmter Funktion in der Christengemeinde: *quo magis necessarium credidi ex duabus ancillis, quae ministrae dicebantur, quid esset veri, et per tormenta quaerere*. Das Resultat: *nihil aliud inveni quam superstitionem pravam, immodicam* (X 96, 8). Ausdrücklich fügte Plinius noch hinzu, daß ihm die große Zahl und die breite Streuung der Angeklagten Sorge bereite: *multi enim omnis aetatis, omnis ordinis, utriusque sexus etiam, vocantur in periculum et vocabuntur. Neque civitates tantum, sed vicus etiam atque agros superstitionis istius contagio pervagata est* (X 96, 9).

Plinius mag etwas dramatisieren, aber sein Verweis auf die Zugehörigkeit beider Geschlechter zu dieser *superstitio* ist nicht

zu übersehen und erst recht fällt auf, daß sein einziger Hinweis auf bestimmte Funktionsträger der Christengemeinden Frauen betrifft, nämlich die beiden "Diakonissen".

Diakonissen - schon der Begriff führt uns in die aktuelle Frauen-Thematik. Denn wird nicht durch die Wortwahl "Diakonisse" in Standardübersetzungen des lateinischen Ausdrucks *ministra* und seines mutmaßlichen Entsprechungsstücks in der damaligen griechischsprachigen Welt Kleinasiens, *diákonos*, von vornherein die damit bezeichnete Frau als Trägerin eines dienenden, untergeordneten Amtes angesehen?

Genau solche Vorwürfe werden von Seiten einer engagierten Frauen-Forschung gegen die Standard-Interpretationen derjenigen Stellen im frühen christlichen Schrifttum gerichtet, in denen von Frauen im Zusammenhang mit dem Begriff der Diakonie die Rede ist: "A historically adequate translation must take into account the interpretative implications of androcentric language which functioned as inclusive language in a patriarchal culture", hält Elisabeth Schüssler-Fiorenza fest und erörtert die Konsequenzen am Begriff des/der *diákonos* in den paulinischen Briefen: "Whenever Paul calls himself, Apollos, Timoty, or Tychicos *diákonos*, scholars translate the term as "deacon", but because the expression here (scil. in Röm 16, 1, bezogen auf Phoibe) refers to a woman, exegetes translate it as "servant", "helper", or "deaconess" (E. Schüssler-Fiorenza, In Memory of Her. A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins, New York 1985, 42 und 45)

II

So könnten wir den Plinius Brief nutzen, um uns vom Begriff des bzw. der *diákonos* ausgehend etwas in der aktuellen Diskussion über Frauen-Rollen im Frühchristentum umzusehen. Für dieses Unternehmen liegt der Plinius-Brief von seiner Zeitstellung her günstig. Denn wir halten an einem Zeithorizont, vor dem sich erstmals in der Geschichte der jungen Christengemeinden fester gefügte Führungs-Ämter wahrnehmen lassen. Die entscheidenden Zeugnisse finden sich in den apostolischen Vaterschriften, vor allem in der Didache, im ersten Klemens-Brief und den Briefen des Ignatius, sowie in denjenigen neutestamentlichen Briefen, die gleichfalls in etwa um die Jahrhundertwende bzw. in die dann einsetzende Ära Trajans zu stellen sein dürften. Danach ergibt sich in etwa folgendes Bild: Noch halten kollektive Gremien von Presbytern (Ältesten) oder von Episkopen (Aufsehern) die Leitung der jeweiligen Gemeinde in ihren Händen. Dabei lassen sich Ältesten-Amt und Gemeindeleitung durch Episkopen nicht unbedingt und strikte trennen. In manchen Zeugnissen (vgl. beispielsweise 1 Clem 42, 4-5 sowie 44,1-2 mit 44,5-6 und 47,6; vgl. Tit 1,5-6 mit 1,7-9) fließen die Begriffe von Presbytern und Episkopen soweit ineinander, daß sich die Zuflucht zum Überbegriff der Presbyter-Episkopen empfohlen hat. Das klare Ziel einer Überordnung des nun auf eine Person eingegrenzten Aufseher-Amtes über die Presbyter-Kollegien und die Zuordnung des Diakonen-Amtes zur speziellen Unterstützung dieses Aufsehers (Bischofs/Epikopen) bahnt sich erst

vereinzelt gegen Ende dieses Zeitraums an, so in den Briefen des Ignatius von Antiochien.

Soweit es aus den Zeugnissen ersichtlich ist, sind nun in diesen Leitungs-Ämtern keine Frauen vertreten, ein Umstand, der sowohl der zeitgenössischen jüdischen Tradition als auch dem gesellschaftlichen Selbstverständnis in der hellenistisch-römischen Welt entspricht. Je stärker sich nämlich die Gemeinde-Leitung als Funktion darstellt, die die Gemeinschaft in ihrer Öffentlichkeit repräsentiert, desto ungewöhnlicher wäre es damals gewesen, solche Funktionen auch mit Frauen zu bekleiden. Aber wie steht es dann mit der Diakonie, jener Funktion, die mutmaßlich auch die durch Plinius bezeugten *ministrae* in Bithynien ausübten?

Die Antwort fällt nicht leicht. Selbst wenn wir uns zunächst nur im Bereich der Männer-Diakonie umsehen, treten Probleme auf. Denn zum einen stellen Schriften wie die Didache, die Pastoralbriefe und die Ignatius-Briefe die Diakonie bereits in recht deutliche Beziehung zur Episkopie. Sie wurde dann auch im weiteren zu einem dienend-unterstützenden Amt ausgestaltet. Zum anderen lassen eben die Pastoralbriefe und Deuteropaulinen (wie Kol und Eph) noch deutlich eine - wohl ältere - Verbindung von Diakonie und Lehre bzw. Verkündigung erkennen, kurz dem, was sich als Dienst am Evangelium bezeichnen läßt. Auch die Apostelgeschichte, die zwar den Ausdruck *diákonos* eher meidet, läßt diesen Konnex noch in manchen Episoden erkennen. So wirken Hauptvertreter der Diakonie in der von Lukas stilisierten Urgemeinde zu Jerusalem, voran Stephanus und Philippus, gerade als Prediger und Verkünder des Evangeliums.

Bleiben wir kurz bei der Apostelgeschichte. Sie führt uns nämlich in einigen Episoden Frauen vor, die eine gewisse Rolle im Rahmen von Verkündigung und Lehre spielen. Es geht dabei nach dem gut begründeten Urteil vieler Kommentatoren um stilisierte Traditionen, die dem vertrauten zeitlichen Umfeld des Verfassers - das heißt in etwa der Wende zum zweiten Jahrhundert - angepaßt sind. Was zeigen diese Episoden? In ihnen erscheint zum Beispiel Maria, die Mutter des Johannes Markus, zu Jerusalem als Hausherrin, bei der sich die urchristliche Gemeinschaft zum Gebet versammelte (Apg 12, 12). Die Purpurchandlerin Lydia zu Philippi läßt unter dem Eindruck des Paulus nicht nur sich, sondern auch "alle, die zu ihrem Hause gehörten", taufen (Apg 16, 13-15). Priska (bzw. Priskilla) schließlich, die uns auch aus den Paulus-Briefen bekannt ist und mit ihrem Manne Aquila ein missionierendes Paar bildete, erscheint in der Erzählung von der Unterweisung des Judenchristen Apollos aus Alexandria im Glauben als mindestens ebenso aktiv wie Aquila (Apg 18, 24-26).

Es ist aber ein Wirken im Hause, nicht in der Öffentlichkeit, das die Tätigkeit dieser Frauen in den Augen des Verfassers charakterisiert. Dazu paßt auch sein äußerst knapper Kommentar zu den vier Töchtern des Evangelisten Philippus, den Paulus in Caesarea aufsuchte: Er hatte "vier Töchter, prophetisch begabte Jungfrauen", heißt es dabei in der deutschen Einheitsübersetzung des Neuen Testaments (Apg 21, 9). Sie verstärkt noch den Eindruck von Passivität der vier, die im griechischen Text als *parthénoi* propheteúousai figurieren. Es bleibt aber überlegenswert, ob nicht

bereits der Verfasser der Apostelgeschichte darum bemüht war, den Eindruck abzuschwächen, daß diese jungen Frauen denn auch aktiv - in der Öffentlichkeit der Gemeinde - prophetisch redeten. Denn dazu fügten sich dann nicht nur die rigorosen Einschränkungen, die Paulus für die prophetisch redenden Frauen in der Gemeinde zu Korinth für angemessen hielt (1 Kor 11, 3-16), sondern auch die herbe Kritik der Johannes-Apokalypse über die als Jesebel titulierte Prophetin in Thyatira in Kleinasien: "Sie gibt sich als Prophetin aus und lehrt meine Knechte und verführt sie, Unzucht zu treiben und Fleisch zu essen, das den Götzen geweiht ist" (Apk 2, 20). Ist es nur der inhaltliche Vorwurf der häretischen Lehre - denn das meint ja der Unzuchts-Vorwurf in erster Linie -, der den Visionär der Apokalypse dieser 'Jesebel' zürnen läßt? Oder spielt da auch der Umstand eine Rolle, daß diese Frau sich überhaupt anmaßt, prophetisch zu reden und zu lehren? Wir stoßen auf eben diese Frage im Kontext, von dem wir zuvor ausgegangen sind, in der Frage nach Frau und Diakonie.

III

Es ist eine Passage in den Pastoralbriefen, die - als einziges neutestamentliches Zeugnis neben der schon erwähnten Grußliste in Röm 16, 1ff. - zur Erhellung dieser Frage weiterhelfen kann, obgleich der Text auch nicht eindeutig genug ist, um Zweifel zu beseitigen. Worum geht es? In 1 Tim 3, 1-13 werden die Erwartungen an diejenigen, die des Amtes der Episkopen oder Diakonen würdig sind, klargelegt. Ich zitiere den ganzen Passus in der Einheitsübersetzung, weil er weniger bekannt sein dürfte und doch sehr lebendig wirkt. Ein paar Erläuterungen bezüglich des griechischen Texts setze ich in Klammern:

"Das Wort ist glaubwürdig: Wer das Amt eines Bischofs (episkopē) anstrebt, der strebt nach einer großen Aufgabe. Deshalb soll ein Bischof ein Mann ohne Tadel sein, nur einmal verheiratet (miās gynaikōs anēr; d.h. wohl nicht wiederverheiratet sein), nüchtern, besonnen, von würdiger Haltung, gastfreundlich, fähig, zu lehren (didaktikōs); er sei kein Trinker und kein gewalttätiger Mensch, sondern rücksichtsvoll; er sei nicht streitsüchtig und nicht geldgierig. Er soll ein guter Familienvater (Vorsteher des oikos) sein und seine Kinder zu Gehorsam und allem Anstand erziehen. Wer seinem eigenen Hauswesen nicht vorstehen kann, wie soll der für die Kirche Gottes sorgen? Er darf kein Neubekehrter sein, sonst könnte er hochmütig werden und dem Gericht des Teufels verfallen. Er muß auch bei den Außenstehenden einen guten Ruf haben, damit er nicht in üble Nachrede kommt und in die Falle des Teufels gerät. - Ebenso sollen die Diakone sein; achtbar, nicht doppelzüngig, nicht dem Wein ergeben und nicht gewinnsüchtig; sie sollen mit reinem Gewissen am Geheimnis des Glaubens festhalten. Auch sie soll man vorher prüfen, und nur wenn sie unbescholten sind, sollen sie ihren Dienst ausüben. Ebenso sollen die Frauen ehrbar sein, nicht verleumderisch, sondern nüchtern und in allem zuverlässig (gynaikas hōsaútōs semnās, mē diabólous, nēphaliōus, pistās en pāsin = 3, 11, von einem deī abhängig). Die Diakone sollen nur einmal verheiratet sein (diákonoi éstōsan miās gynaikōs ándres)

und ihren Kindern und ihrer Familie gut vorstehen. Denn wer seinen Dienst gut versieht, erlangt einen hohen Rang und große Zuversicht im Glauben an Christus Jesus".

Sind die Frauen in 1 Tim 3, 11 nun einfach die Frauen der Diakone? Es fehlt nicht an Interpreten, die dafür eintreten. Doch die Textgrundlage dieser Interpretation ist brüchig. Es heißt nun einmal nicht 'ihre Frauen' oder 'deren Frauen', sondern '(die) Frauen'. Vor allem bleibt dann unverstündlich, warum nicht auch von den Frauen der Bischöfe in der sonst ja sehr parallel gestalteten Auflistung der Amtserfordernisse in ähnlicher Weise die Rede ist. Das aber wäre klar, wenn die Rede in der Tat von Frauen als Diakonen handelt, wofür sich nun gleichermaßen namhafte Interpreten aussprechen. Die Frauen in 1 Tim 3, 11 wären dann - und ich denke, diese Annahme hat viel Plausibilität - in einer Position, die derjenigen der bei Plinius figurierenden ministrae recht nahesteht. In diesem Falle, erhellt sich auch erst der Sinn einer Passage in 1 Tim, die der über die Anforderungen an Bischöfe und Diakone vorangestellt ist. Heißt es doch in 1 Tim 2, 8 - 15, einer Auflistung von Anstands-Regeln für Frauen und Männer im allgemeinen, unter anderem: "Eine Frau soll sich still und in aller Unterordnung belehren lassen. Daß eine Frau lehrt, erlaube ich nicht, auch nicht, daß sie über ihren Mann herrscht; sie soll sich still verhalten" (1 Tim 2, 11 - 12). - Diese Regel widerspricht nicht den Empfehlungen für das standesgemäße Verhalten von Mann und Frau im Titus-Brief, denen zufolge die alten Frauen fähig sein sollten, "das Gute zu lehren, damit sie die jungen Frauen dazu anhalten können, ihre Männer und Kinder zu lieben, besonnen zu sein, ehrbar, häuslich, gütig und ihren Männern gehorsam, damit das Wort Gottes nicht in Verruf kommt" (Tit 2, 3-5). Denn hier geht es ja nicht um ein öffentliches Lehren, sondern die rechte Belehrung im familiären Wirkungskreis.

So passen die angesprochenen Perikopen der Pastoralbriefe sehr gut zu den bekannten Standesanweisungen in den Deuteropaulinen, die zwar betonen, daß Mann und Frau in gleicher Weise einander achten und lieben sollen, doch keinen Zweifel daran lassen, daß sich die Frau prinzipiell ihrem Manne unterzuordnen hat (vgl. Kol 3, 18 - 19; Eph 5, 21 - 33). Ein öffentliches Lehren der Frau aber erscheint vor diesem Hintergrund als anstößig. Warum es aber verbieten, wenn es nicht eine einschlägige Tradition dafür gab? Eine Tradition, die möglicherweise gerade dieses öffentliche Wirken in Lehre und Verkündigung mit dem Begriff der Diakonie verbunden hatte, was zumindest für die männliche Diakonie durch eine Reihe von Indizien nahegelegt wird? Eine Tradition, die auch die Nähe erklären könnte, in der im oben zitierten ersten Timotheus-Brief das Verbot der Lehre durch Frauen und die Anforderungen an die Frauen im Rahmen der Erfordernisse für Diakone stehen?

IV

Wir vermögen am ehesten aus den Paulus-Briefen konkretere Vorstellungen über eine solche Tradition zu gewinnen, derzufolge - noch - Frauen eine recht bedeutende Rolle in der Ausbreitung des christlichen Glaubens spielten. Nun stellt Pauli persönliche

Einstellung zu Frauen und ihrem Wirken in der Öffentlichkeit der Gemeinde ein besonders diffiziles Kapitel dar. Es verdient eine eigene Abhandlung und ich übergehe es hier, so gut es möglich ist. Wie immer wir sein Verschleierungsgebot für die Frauen im Gottesdienst zu Korinth (1 Kor 11, 2-16) werten wollen, welchen Zusammenhang wir mit dem berühmten generellen Schweigegebot für die Frauen in der ekklesiā (1 Kor 14, 33b - 36 - interpoliert oder gut-paulinisch?) auch für plausibel oder stringent ansehen wollen, eins bleibt deutlich: Es bestand zumindest in Korinth eine möglicherweise lokal motivierte, von eschatologischer Schwärmerei getragene Tradition des prophetischen Redens bzw. des 'Zungenredens', eines Stammelns in religiöser Ergriffenheit. Das praktizierten auch Frauen, vermutlich mit aufgelöstem - und von magischen Kräften durchwirktem? - Haar. Paulus nahm daran Anstoß und sah sich bemüht, diese Praxis einzudämmen.

Gerade für seine Informationen über Probleme und Spannungen in der korinthischen Gemeinde konnte Paulus aber auch auf einzelne Frauen zurückgreifen. Dies läßt etwa die Nennung der Chloe und ihrer Leute in 1 Kor 1, 11 noch erkennen, doch ist nichts Konkretes über ihr etwaiges öffentliches Wirken auszumachen. Nicht sehr viel klarer liegen die Dinge leider auch bei Phoibe in 1 Röm 16, 1 - 2. Sie erlangte nämlich dadurch Bedeutung, daß sie in der - ursprünglich vielleicht selbständigen und nicht zum 'Römerbrief' gehörigen - Grußliste Röm 16 als Überbringerin aufscheint und ihrer Verdienste wegen gewürdigt wird: "Ich empfehle euch unsere Schwester Phöbe, die Dienerin (diákonos) der Gemeinde von Kenchreä: Nehmt sie im Namen des Herrn auf, wie es Heilige tun sollen, und steht ihr in jeder Sache bei, in der sie Euch braucht; sie selbst hat vielen, darunter auch mir geholfen (= wurde mir zum Beistand/prostátis)" (Röm 16, 1-2). Es ist dies - neben unserem Plinius-Brief und dem Zeugnis des ersten Timotheus-Briefes das dritte bzw. in chronoloischer Folge das erste Zeugnis, das uns Frauen mit dem Titel diákonos verknüpft zeigt oder zumindest ahnen läßt. Die in der älteren Forschung dominierende Tendenz, Phoibe als karitativ wirkende 'Proto-Diakonisse' aufzufassen, dürfte unter dem Einfluß feministischer Kritik sukzessive zurückgedrängt werden. Der Begriff der prostátis legt es nahe, an eine soziale bis rechtliche Schutzfunktion zu denken, die Phoibe - auch für Paulus - ausgeübt hat. Sie freilich zur Gemeindeführerin hochzustilisieren - eine im feministisch-theologischen Schrifttum mitunter anzutreffende Tendenz - scheint mir die Textgrundlage zu übersteigen. Der Begriff der diákonos wiederum läßt - einmal unabhängig vom Geschlecht der damit bezeichneten Person - ohne weiteres an eine Tätigkeit im Verkünden des Evangeliums denken (vgl. in diesem Sinne etwa 1 Kor 3,5; 2 Kor 3,3 und 6,4). Trübt da nicht in der Tat die rückschauende Erfahrung, die die Zurückdrängung der Frau aus wesentlichen Rollenbereichen in der christlichen Öffentlichkeit kennt und internalisiert hat, unsere Sicht, wenn wir bei einer Frau als diákonos zögern, in der Interpretation zu den Kategorien zu greifen, wie wir es im Falle eines männlichen diákonos zu tun bereit sind?

V

Sehen wir zum Abschluß noch auf einige weitere Stellen in den paulinischen Briefen, in denen Frauen als tatkräftige Vermittlerinnen des neuen Glaubens erscheinen. Besonders wichtig ist der Hinweis auf Euodia und Syntyche, die Paulus im Philipperbrief als Frauen hervorhob, die mit Klemens und anderen seiner Mitarbeiter (synergoí) "für das Evangelium gekämpft" haben (Phil 4, 2-3). Denn daß hier Frauen als energische Vermittlerinnen der neuen Glaubensüberzeugung apopstrophiert werden, ist klar. Wenn wir dann an anderer Stelle von Paulus erfahren, daß die übrigen Apostel (außer Barnabas) und die Brüder Jesu und der eigens hervorgehobene Petrus/Kephas auf ihren Reisen im Dienste der Verkündigung des Glaubens jeweils 'eine Schwester als Frau' mit sich führten (1 Kor 9, 4-5), worunter wahrscheinlich ihre gleichermaßen gläubigen Ehefrauen gemeint sind, so dürfen wir uns diese Frauen wohl auch missionierend vorstellen. Gerade gegenüber ihren Geschlechtsgenossinnen dürften Frauen angesichts der weithin dominierenden patriarchalischen Familien- und Gesellschaftsstrukturen mit Erfolg als Predigerinnen und Glaubensvermittlerinnen gewirkt haben.

Die Apostelgeschichte zeigte uns, daß im Falle des missionierenden Paares Priska und Aquila die Frau sogar als die erstgenannte Aktive hervorgehoben werden kann. So liegt es nahe, in den in der Grußliste von Röm 16 neben der Diakonin Phoibe und neben Priska und Aquila sowie einer Reihe weiterer Frauen und Männer eigens hervorgehobenen Paaren - es sind dies Philologus und Julia sowie Andronikus und Iunia - ebenfalls in der Sache der Glaubensverkündigung tätige Paare zu sehen. Ja bei Andronikus und Iunia scheint dies besonders einleuchtend zu sein, werden sie doch als "berühmt...unter den Aposteln" und als schon vor Paulus gläubig gewordene Stammesgenossen, d. h. Judenchristen, und Mitgefangene titulierte (Röm 16,7). Nach dem paulinischen Apostelbegriff weist dies denn auf vom Herrn zur Glaubensverkündigung selbst Erwählte hin, so daß wir wahrscheinlich auch in Iunia eine wichtige Verkünderin sehen müssen.

Als solche aber hat sie erst die feministisch inspirierte neutestamentliche Forschung und Theologie wieder ans Licht geholt. Was war geschehen? Eine patriarchalisch besorgte Traditionspflege hatte aus ihr einen Mann gemacht. Der nur im Akkusativ Singular angesprochene Name - aspásasthe Andrónikon kai Iouniân tous syngenneis mou...hoítinés eisin episēmoi en tois apostólois, heißt es im fraglichen Kontext - wurde als ansonsten unbezeugte Kurzform des Männernamens Junianos aufgefaßt. Seitdem der Apostolat als Traditions- und Legitimationsgrundlage des Episkopats angesehen wurde, und das ist zumindest seit den Briefen des Ignatius von Antiochien der Fall, mußte die für Paulus noch unbedenkliche Formulierung, nach der eine Frau als Apostel figuriert, Probleme schaffen. Gleichwohl hatten noch die Kirchenväter Junias weibliche Identität nicht angefochten. Jetzt aber mußte sie erst wieder erfochten werden. Und noch immer halten Übersetzungen, ja selbst Spezialwörterbücher gerne an einem Junias anstelle der Iunia fest. Dieser Junias muß es sich seit jüngerer Zeit freilich gefallen lassen, als Kronzeuge für die Tendenzen zu einer problematischen

androzentrischen Bibelinterpretation von seiten feministisch inspirierter Kritik attackiert zu werden.

Uns kann die Geschichte der 'Apostelin Junia' freilich dazu ermutigen, auch über Zeugnisse weiblicher Diakonie in frühchristlicher Zeit unbefangener zu urteilen. Sie fügen sich gut in eine Phase der Religiosität, die noch sehr stark eschatologisch gestimmt war und in der es noch kaum um die Verfestigung von Amtsstrukturen für die einzelnen kleinen Christengemeinden ging. Mit deren Etablierung um die Wende vom ersten zum zweiten Jahrhundert engte sich der Rollenbereich der Frauen im öffentlichen Leben der Gemeinden ein. Die weibliche Diakonie geriet in Bedrängnis und entwickelte sich in der Zukunft in andere Richtungen fort: hin zum karitativ wie liturgisch dienenden Amt. Plinius aber hat mit seiner Bemerkung über die beiden *ministrae*, die er unter Foltern verhören ließ und deren Geständnis ihn die Bekundung einer *superstitio prava, immodica* dünkte, ein Zeugnis hinterlassen, das uns gestattet, mit etwas größerer Zuversicht von der nicht unbedeutenden Rolle der weiblichen Diakonie im frühen Christentum zu sprechen.

BIBLIOGRAPHISCHE ANGABEN:

Zum Thema Plinius-Brief - Rechtslage der Christenprozesse:

Rudolf Freudenberger, Das Verhalten der römischen Behörden gegen die Christen im 2. Jahrhundert, München 1967 (= Münchener Beitr. z. Papyrusforschung u. Antiken Rechtsgeschichte 52);

Antonie Wlosok, Rom und die Christen. Zur Auseinandersetzung zwischen Christentum und römischem Staat, Stuttgart 1970.

Zum Thema Ämter im Frühchristentum - Diakonie:

Gerhard Lohfink, Weibliche Diakone im Neuen Testament, in: Die Frau im Urchristentum, hrsg. v. G. Dautzenberg - H. Merklein - K. Müller, Freiburg-Basel-Wien 1983, 320-338;

Jochen Martin, Die Genese des Amtspriestertums in der frühen Kirche, Freiburg Basel-Wien 1972;

Adolf Kalsbach, Diakonisse, in: Reallexikon für Antike und Christentum III, 1957, 917-928;

Alfons Weiser, diakoneo, diakonia, diakonos, in: Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament, hrsg. v. H. Balz - G. Schneider, I 1980, 726 ff.

Zur Stellung der Frau im Umfeld des Frühchristentums und speziell im Zeugnis der neutestamentlichen Schriften:

Bernadette Brooten, "Junia...hervorragend unter den Aposteln" (Röm 16,7), in: Frauenbefreiung. Biblische und historische Argumente, hrsg. v. E. Moltmann-Wendel, München-Mainz 2. Aufl. 1978, 148-151;

Gerhard Dautzenberg, Zur Stellung der Frauen in den paulinischen Gemeinden, in: Die Frau im Urchristentum, a.a.O. 182-244;

Sieglinde M. Lamprecht, Die Frau im frühen Christentum - mit besonderer Berücksichtigung der Apostelgeschichte, Diplomarbeit Innsbruck 1989;

Günter Mayer, Die jüdische Frau in der hellenistisch-römischen Antike, Suttgart-Berlin-Köln-Mainz 1987;

Luise Schottroff, Frauen in der Nachfolge Jesu in neutestamentlicher Zeit, in: Traditionen der Befreiung II: Frauen in der Bibel, hrsg. v. L. Schottroff- W. Stegemann, München 1980, 91-133;

Elisabeth Schüssler-Florenza. In Memory of Her. A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins, New York 1985;

Wolfgang Schuller, Frauen in der römischen Geschichte, Konstanz 1987.

QUERVERBINDUNGEN - KREATIVITÄT

Karl Lahmer

Im neuen Lehrplan der AHS ist expressis verbis auf den Aspekt der Querverbindungen hingewiesen, allerdings eher im formalen als im inhaltlichen Bereich. Für Latein und Griechisch ergibt sich aufgrund der Texte und der darin behandelten Themen von selbst eine reiche Fülle von Möglichkeiten, die Grenzen eines spezifischen Faches zu überschreiten. Querverbindung hat im schulischen Bereich formal die Funktion, darauf zu verweisen, daß in Religion, Deutsch, Mathematik etc. ähnliche Stoffe behandelt werden; inhaltlich hat sie die Funktion, Wechselwirkungen zu ermöglichen: das eine bedingt das andere; das eine ist dem anderen strukturell ähnlich; das eine divergiert mit dem anderen.

Mit der Methode der Negation möchte ich beispielsweise zeigen, was ich nicht unter Querverbindungen oder fächerübergreifendem Unterricht verstehe: Ein Lateinlehrer fragt die Schüler etwas und bezieht sich auf das Fach Deutsch; die Schüler haben diesen gefragten Stoff in letzter Zeit möglicherweise nicht wiederholt, ihnen ist auch die Fragestellung des Lateinlehrers nicht vertraut; daher können sie auch keine richtige Antwort geben; eine häufige Reaktion des Lehrers ist nun: Kopfschütteln, Aussagen wie "ihr könnt ja gar nichts", Fragen wie "wen habt ihr denn in Deutsch?". Bei der Anwendung einer solchen Methodik wird man das Interesse an fächerübergreifendem Unterricht von vornherein ruinieren. Die Schüler werden dazu motiviert, sich auf ihr vertrautes "Schubladendenken und -wissen" zurückzuziehen.

1. DIE GESELLSCHAFTLICHE KOMPONENTE

Komplexität der Probleme

Unbestritten scheint zu sein, daß die heutigen Probleme nicht fachspezifisch, sondern interdisziplinär behandelt werden müssen. So machen die Vernetztheit der ökologischen Probleme, die durch die Menschen geschaffenen Technologien etc. ein Problemlösen in der Zusammenarbeit verschiedener Fachbereiche erforderlich. Man verspricht sich von einer solchen Fächerkooperation, daß die damit verbundene Multiperspektivität neue Wege und Methoden der Problemlösung eröffnen könnte. In der Literatur liest man als Forderungen an den heutigen Menschen, im speziellen an die Jugendlichen, sie müßten mehr als bisher das Denken in Vernetzung und Zusammenhängen lernen. Diese Forderungen werden in den wissenschaftlichen Publikationen durch Begriffe beschrieben wie: Systematisches Denken, Kybernetik und vernetztes Denken, die Dynamik der Regelkreissysteme, ganzheitliches Denken etc.

Innovatives Lernen und Kreativität

Unbestritten scheint auch zu sein, daß die verantwortlichen Bildungspolitiker/innen auf diese gesellschaftliche Forderung mit der Betonung des fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips reagieren. Sie reagieren - um die gesellschaftliche Forderung zu konkretisieren - sehr wahrscheinlich deshalb, weil durch die Leistungen der Computer und modernen Medien unser Bildungssystem in eine Krise gerät bzw. schon geraten ist: handwerkliche, mechanisierbare Fähigkeiten und Vermittlung von Wissen können Computer und moderne Medien sicher besser als die herkömmliche Schule. Dazu Stefan M. Gergely: "Gewiß, Mathematik besteht nicht allein aus Lösungen arithmetischer Aufgaben, Literatur ist weit mehr als Beherrschung der Rechtschreibung, Bildung insgesamt ist nicht gleichzusetzen mit handwerklichen, mechanisierbaren Fähigkeiten; aber eben weil in unserem Bildungswesen häufig die Vermittlung der letzteren im Vordergrund steht, wird es gerade durch die Leistungen der Computer in Frage gestellt." Das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip ist also auch eine Antwort auf die neuen Technologien und damit ein Legitimierungsversuch gerade des Gymnasiums, das das Konzept einer Allgemeinbildung verfolgt. Die Legitimierung sieht in der Argumentation dann etwa so aus: Der Umgang mit den neuen Technologien erfordert innovative Fähigkeiten wie Prozeßdenken, Phantasie, Kreativität, Kapazität zur Assoziation etc. Genau diese Fähigkeiten sind wichtige Bildungsziele des Gymnasiums.

- In der Industrie und Naturwissenschaft gibt es die wichtige Basiswissenschaft der Grundlagenforschung. Latein und Griechisch haben im Gymnasium die wichtige Funktion der Grundlagenforschung.

Lernen als Schockprophylaxe

Die Schule muß, um den vielfachen Herausforderungen der heutigen Zeit gewachsen zu sein und damit ihre Intentionen erfüllen zu können (nämlich Schüler/innen für ihr späteres Leben vorzubereiten), sich mehr um Denken in Vernetzungen (kybernetisches Denken) bemühen, weiters um den Bereich des sozialen und des innovativen Lernens, des Lernens in Sinnbezügen: "Lernen, als Verbesserung der Fähigkeit verstanden, auf neue Situationen zu reagieren oder mit uns nicht vertrauten Ereignissen fertigzuwerden, erfordert ein umfangreiches Reservoir an Bezügen. Wenn die Sinnbezüge eingeschränkt werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, durch einen Schock zum Lernen gezwungen zu werden, denn der Schock läßt sich als plötzlich auftretendes Ereignis definieren, das außerhalb der uns bekannten Bezüge stattfindet." Innovatives Lernen hat demnach die Funktion einer Schockprophylaxe.

Motivationsmanko

Bevor ich nun auf die anthropologisch-entwicklungspsychologische Komponente eingehe, möchte ich auf die Frage, warum es gerade heute zu dieser besonderen Betonung des fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips kommt, eine zweite Begründung

geben. Die gesellschaftspolitische habe ich kurz zusammengefaßt: die Notwendigkeit eines fächerübergreifenden Unterrichts ist erklärbar, weil eben die Zeichen der Zeit ein Denken in Vernetzungen erfordern und in den früheren (z.B. vor 40 Jahren die Komplexität der Probleme möglicherweise (oder sicherlich) nicht so undurchschaubar war. M.E. gibt es auf die Frage auch noch einen bildungspolitische Antwort. Es gibt heute zwar noch den Schultyp "Gymnasium" dem Wort nach, der Funktion nach jedoch nicht mehr. Charakteristisch für das Gymnasium alter Prägung war ein einheitliches Bildungsprogramm von der 1. bis zur 8. Klasse; zumeist war Gymnasium gleichsetzbar mit humanistischem Gymnasium oder dem mathematisch-orientierten Realgymnasium. Es war somit eine Grundorientierung von vornherein gegeben; dies ermöglichte den verschiedenen Fächern eine Zielorientierung an einem übergeordneten Bildungsprinzip, ohne auf Fächerkooperation explizit zu verweisen. Zudem war die Fächerhierarchie bezüglich Wichtigkeit und Umfang (unkritisch?) tradiert und tradiert mit Haupt- und Nebenfächern. Dieses statische Schulmodell erfüllte bis in die 60er-Jahre seine Bildungsfunktion; das Denken in Vernetzungen wurde immanent vermittelt, weil ein Orientierungsrahmen das Spezialwissen organisierte. Abgänger des Gymnasiums sahen im nachhinein die genossene Ausbildung als nützlich und wertvoll an, weil ihnen bezüglich Studium alle Möglichkeiten offen standen, und weil sie - wie von vielen bestätigt wird - die Grundlagen für ihr späteres ganzheitliches Denken, für das Erkennen der Zusammenhänge auf die gymnasiale Bildung zurückführten, wobei dieses Erkennen der Sinnzusammenhänge bei den meisten erst im Laufe des Studiums oder noch später sich einstellte. Ich vermute nun, daß das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip dann effektiv realisiert werden kann, wenn eine übergeordnete Zielorientierung allen Fächern die Möglichkeit bietet, immanent das Denken in Vernetzungen zu vermitteln, anders ausgedrückt: Das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip wird nicht nur durch inhaltliche, verbalisierte oder bewußt geplante Vernetzungshinweise realisiert, sondern auch durch ein Orientieren an einem oder mehreren übergeordneten Bildungsprinzipien. Da jedoch das früher statische Schulmodell nicht unkritisch auf das heute zu Recht geforderte dynamische Bildungsmodell übertragen werden kann, erscheint es günstig, wenn eine Schule intern Schwerpunkte im Sinne einer denkökonomischen Orientierungshilfe formuliert. Außerdem sind diese Schwerpunkte für das Profil einer Schule von Wichtigkeit.

- Es gibt keine universell, allgemein gültige Kreativität, sondern "nur" eine lokal eingeschränkte; die lokale Kreativität verzichtet aus denkökonomischen Gründen auf die Frage der allgemeinen Originalität, sie strebt eine beschränkte Originalität an.

2. DIE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE KOMPONENTE

Was können wir unseren Schülern realistisch diesbezüglich vermitteln?

Alle Euphorien und Hoffnungen, daß ein effektiver fächerübergreifender Unterricht die Ziele wie "Denken in Vernetzungen", "ganzheitliches Denken" etc. erreichen kann, erhalten unter Einbeziehung der Erkenntnisse der Biologie und Psychologie wesentliche Einschränkungen. Erreicht werden kann lediglich eine exemplarische Tendenz.

Rupert Riedl schreibt in Anlehnung an Hayek, "daß der menschliche Verstand nicht dazu geschaffen ist, komplexe Systeme zu verstehen; daß er nicht einmal diese Kultur planend geschaffen hat, sondern in sie nur hineingestolpert ist." Wir erleben dieses Phänomen der Begrenztheit menschlicher Erkenntnis z.B. immer dann, wenn wir eine Sache planen, z.B. eine Aktion für oder gegen etwas; wir können zwar vage abschätzen und versuchen zu prognostizieren, daß, wenn dieses oder jenes getan wird, dieses oder jenes geschehen wird; wir sind jedoch nicht in der Lage, alle Variablen und ihre wechselseitigen Beeinflussungen abzuschätzen. Gerade in demokratischen, dynamischen Konstellationen ist es unmöglich, alle Eventualitäten zu durchschauen, kaum in der nachfolgenden Analyse und Reflexion, schon gar nicht in der vorausgehenden Planung und Prognose (vgl. auch die Unsicherheit der Wirkung von Wahlpropaganda) - (je dynamischer ein System, desto unstabiler bzw. unberechenbarer). Dieses Faktum, daß der menschliche Verstand nur unzureichend imstande ist, komplexe Vorgänge oder Systeme zu durchschauen und zu verstehen, wird noch dadurch verschärft, daß auch die Lernfähigkeit diesbezüglich sehr ungewiß und unscharf zu fassen ist. Diese Fähigkeit wird derzeit von bedeutenden Wissenschaftlern aller Richtungen etwa so beschrieben: Das Denken in komplexen Zusammenhängen und die Fähigkeiten zu kreativem Handeln schwinden. Und zwar schwinden die Fähigkeiten nicht trotz der Bemühungen, sondern aufgrund der Bemühungen an den höheren und höchsten Schulen. Daraus kann man den Schluß ziehen, daß die Bemühungen aufgrund methodischer und didaktischer Mängel ineffektiv bleiben. (Unterfordern wir unsere Schüler/innen, überfordern wir sie, fordern wir grundsätzlich vorbei?)

Neben der Erkenntnis, daß der menschliche Verstand nur sehr bescheiden dazu geeignet ist Systemdenken zu lernen und auszuführen, kommt für den Bereich der Schule noch die entwicklungsgeschichtliche Komponente hinzu. Da man es im Gymnasium doch überwiegend mit dem kognitiven Bereich des Lernens zu tun hat, beziehe ich mich auf das (kognitivistische) Stufenmodell von Piaget. Die letzte Stufe der intellektuellen Erkenntnis stellt in Piagets Theorie die der formalen Operationen dar. Sie beginnt mit etwa zwölf Jahren und vollendet sich während der Adoleszenz. Auf dieser Stufe erwirbt der Jugendliche die Fähigkeit, sich die Möglichkeiten vorzustellen, die einer Situation innewohnen. Er versucht beispielsweise, Hypothesen zu entwickeln, was sich bei einer Problemstellung ereignen könnte. Er kann Schlüsse, die er gewonnen hat, weiterentwickeln und neue Interpretationen schaffen. Sein Denken ist flexibel, auch fähig,

Faktorenkombinationen zu berücksichtigen. Wir können also den Schluß ziehen, daß der Jugendliche ab etwa 13 Jahren in sehr bescheidenem Maße die kognitiven Fähigkeiten zum Systemdenken hat, was allerdings stufenweise ausgebaut und weiterentwickelt werden muß. Jugendliche beginnen mit etwa 15 Jahren zu "philosophieren"; das Denk- und Reflexionsmuster eines Jugendlichen kann etwa so skizziert werden (ein Beispiel): Ich ertappe mich dabei, daß ich über meine Zukunft nachdachte, und dann fing ich an, mir zu überlegen, warum ich über meine Zukunft nachdachte, und dann machte ich mir Gedanken darüber, warum ich mir überlegte, warum ich über meine Zukunft nachdachte. die Erkenntnis, daß die Jugendlichen kognitiv zum formal operationalen Denken (charakterisiert als ein "Denken als Denken") fähig ist, läßt eine Schlußfolgerung zu: Man kann als Lehrer Reflexionen über Literatur, Philosophien, Theorien anstellen, man kann auch Vernetzungen im Denken provozieren. Die Schüler/innen werden solche Versuche immer dann interessant finden, solange ein Bezug zu ihrer lebensweltlichen Erfahrung herstellbar ist. Das Theoretisieren um seiner selbst willen artet in dieser Altersstufe zu einem bloß passiven Rezipieren von Fakten und Begriffen aus und fördert kein exemplarisches Verstehen. Dies jedenfalls kann man aus der genetischen Erkenntnistheorie von Piaget ablesen, auch wenn sich Piaget nicht ausdrücklich mit dem Unterricht und seiner Methodik beschäftigte (das sollte uns Mut machen, Schüler interessieren sich also).

Die Hypothese von der notwendigen Relation zwischen lebensweltlicher Erfahrung der Jugendlichen und der Reflexion (Theorie etc.) wird auch durch die Motivationsforschung bestätigt: Kinder lernen am besten und interessieren sich am meisten, wenn das zu Lernende (die neue Erfahrung) gemäßigt neu ist; gemäßigt heißt, daß das Neue mit vorhandenen Denkstrukturen assimiliert werden kann, und daß das Neue ein gewisses Maß an Konflikt hervorruft. Die Methode der optimalen Diskrepanz kann in der unterrichtlichen Praxis auf verschiedene Weise genutzt werden: durch die grundlegende Orientierung, daß das Neue im Vergleich zu der Schülererfahrung eine gemäßigte (neue) Lernerfahrung darstellt; weiters durch die Beleuchtung einer Thematik von zwei verschiedenen Perspektiven. Fremdes zu verstehen versuchen, die Fremdartigkeit akzeptieren lernen, das Andersartige nicht herabzusetzen ist sicherlich ein Beitrag zur Toleranz (Humanistische Bildung hat doch auch die Aufgabe, Toleranz zu unterrichten!).

- Kreativität wächst zwischen Einfachheit (Unfreiheit, reiner Wissensreproduktion) und Vielfalt (chaos, unstrukturiertes Plapern); Kreativität als Wechselspiel zwischen Einfachheit und Vielfalt.

4. ZUSAMMENFASSUNG

- Im Gegensatz zu den statischen Bildungsmodellenvon gestern wird heute ein neues Lernen gefordert: ein Lernen, das die Jugendlichen befähigt, zu einem dynamischen Wissensgebäude zu

gelangen, d.h. es müssen die Denkfähigkeiten entwickelt werden, die sich weniger auf den einzelnen Wissensstoff als auf den Umgang mit diesem Stoff konzentrieren, also Wissensfakten kombinieren, Verbindungen herstellen etc. Dieses neue Lernen umfaßt sowohl die innovative Komponente der Kreativität als auch die soziale Komponente des "Helfens und Sich-Helfen-Lassens".

- Ausgangspunkt aller methodischen Überlegungen zum fächerübergreifenden Unterricht (wie wohl auch sonst) muß die Frage der Motivation sein: Wie wecke ich das Interesse? Dazu Saint-Exupery: "Wenn du ein Schiff bauen willst, so tromme nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer." Das beste Mittel gegen Desinteresse ist also, auf Zusammenhänge in geeigneter Weise neugierig zu machen. Die Neugierde kann methodisch effektiv durch die Ausnutzung der optimalen Diskrepanz erreicht werden.

- Am effektivsten wird das fächerübergreifende Prinzip heute dann verwirklicht sein, wenn einerseits aus denkökonomischen Gründen ein übergeordnetes Prinzip für alle Fächer mehr oder weniger verbindlich, jedoch für alle transparent schulintern formuliert wird, andererseits die lehrplanmäßig vorgesehenen Querverbindungen und Fächerverbindungen bewußt gemacht werden. Dieses Bewußtmachen wird wohl am geeignetsten dadurch erreicht, daß die Lehrer einer Klasse wissen, was und mit welchen Intentionen die anderen Kollegen unterrichten. Das Wissen um den Stoff ds ändern reicht in vielen Fällen aus, um bei der eigenen Unterrichtsplanung darauf Rücksicht zu nehmen, den eigenen Stoff so zu orientieren, daß eine unaufdringliche, aber wirksame Vernetzung der verschiedenen Wissensbereiche erzielt wird.

- Die heutige allgemeinbildende Schule kann sicherlich nicht mit der rapiden Entwicklung der Wissenschaften mithalten, daß sie immer den neuesten Stand der Forschung vermittelt. Gesetzt den Fall, dies gelänge, so würde trotzdem der Fall eintreten, daß beim Verlassen der Schule das vor zwei Jahren Aktuell-Gelernte jetzt obsolet und veraltet ist. So gesehen bleibt die Schule konservativ und rückständig, auch wenn Fächer wie EDV, Mikroelektronik oder Management als Schulfächer unterrichtet werden bzw. würden. Das Ziel eines (allgemeinbildenden) Gymnasiums kann es also nicht sein, Wissen in Totalität (Überblickswissen schafft Einbildung und Arroganz) und Aktualität zu vermitteln, sondern Wissen in Intensität und Exemplarität. Die Vermittlung von Exemplarischem ist Voraussetzung für Intensität, für Einsicht, für Begreifen und somit für das Transformieren auf neue Gegebenheiten

- das Lernen am Exemplarischen schult geistige Flexibilität und alternatives Denken. Wissen in Totalität und Quantität haben inzwischen Bücher und Datenbanken übernommen; der Polyhistor heutiger Prägung muß imstande sein, sein Leben lang ein Lernender zu sein, in stoischem Sinne ein Skeptiker - ein Suchender.

5. KREATIVITÄT: KONKRETISIERUNG im UNTERRICHT

1. Gegenüberstellungen von antiken und modernen Auffassungen: Der Einsatz von Parallel- und Kontrasttexten hat die Funktion, den Schülern klarzumachen, daß verschiedene Perspektiven zu verschiedenen Beurteilungen führen können.

2. Ich habe bereits auf das exemplarische Lernen (im Gegensatz zum Überblickswissen, das zu Präpotenz verleitet) hingewiesen. Gerade beim Übersetzen ist die Gefahr groß, die Behauptung einer richtigen vs. einer falschen Übersetzung in den Raum (Klasse) zu stellen: Dies ist jedoch der Aspekt der Einfalt, der Unfreiheit. Es gibt oft wirklich wenig Variationen beim Übersetzen; wenn es sie gibt, nützen wir sie dazu, den Charakter der Vorläufigkeit und Unabgeschlossenheit herzustellen; ganz im Sinne des kritischen Rationalismus: eine Hypothese ist dann gut, wenn sie sich falsifizieren läßt; oder im Sinne der evolutionären Erkenntnistheorie: das Charakteristische am Menschen ist das Fehler-Machen und durch Fehler Lernen: Der Unterschied zwischen der Amöbe und Einstein besteht darin, daß beide zwar die Methode von Versuch und Irrtum anwenden, aber die Amöbe nicht gern irrt, während Einstein geradezu von ihr angezogen wird: er sucht bewußt nach seinen Fehlern, um aus ihrer Entdeckung und Beseitigung etwas zu lernen. Damit hat der Mensch einen Selektionsvorteil. Die eine Übersetzung ist sicherlich geeigneter als die andere; die eine Interpretation ist weniger geeignet als die andere: In einem solchen sprachlichen Umfeld kann Kreativität wachsen.

3. Variation als Schlüssel zur Kreativität: Bereits Quintilian hat in seiner institutio oratoria diesen Umstand hingewiesen. Wir müssen Texte wiederholen, wiederholen wir sie ruhig öfters; wiederholen wir sie aber variiert: einmal unter der Fragestellung "Was ist die wichtigste Aussage des Abschnitts?", einmal im Vergleich zu einem Paralleltext, einmal im Vergleich zu einem Kontrasttext, einmal unter dem Aspekt "Ist das Gelesene für mich relevant?" etc.

- Kreativität wächst auch im Wechselspiel von Iteration und Überraschung; Iteration allein führt zur Einfalt, Überraschung allein zu Vielfalt, Chaos und Streß.

4. Nützen wir auch alle Möglichkeiten, die die Komponente des sozialen Lernens beinhalten und fördern (Arbeiten in Gruppen, wo der eine dem anderen helfen kann).

- Kreativität ist ein kollektives Phänomen.

LITERATUR

F. Vester, Neuland des Denkens, München 1984 (= dtv 10220)

St. M. Gergely, Die Krise im Bildungswesen, in: Denkanstöße 85. Ein Lesebuch aus Philosophie, Natur- und Humanwissenschaften, München 1984 (= SP 371), S.136.

K. Häfner, Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung, Basel: Birkhäuser 1982.

R. Riedl, Evolution und Erkenntnis. Antworten auf Fragen aus unserer Zeit, München 1987 (= SP 378).

H. Ginsburg / S. Opper, Piagets Theorie der geistigen Entwicklung, 4. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta 1985.

G. Binnig, Aus dem Nichts, München: Piper 1989.

**STICHWÖRTER DER EUROPÄISCHEN KULTUR.
PLÄDOYER FÜR EIN NEUBETONTES BILDUNGSANLIEGEN**

Friedrich Maier

Eine Mitarbeiterin des Bayerischen Rundfunks stellte mir folgendes Interview zur Verfügung, das sie mit Passanten am Münchner Marienplatz machte und von dem vor nicht langer Zeit innerhalb einer Musiksendung am Morgen (Musik - Journal am 11.1.88) Ausschnitte gebracht wurden:¹⁾

Re: Kennen Sie den Ausdruck: "Über den Rubicon gehen"?

Pa: (teilnahmslos) Na...

Re: Haben Sie ihn schon einmal gehört?

Pa: (kurz überlegend) Nnah...

Re: Danke...Kennen Sie den Ausdruck: "Über den Rubicon gehen"?

Pa: (kokett).....Ich kenne ihn nicht...,

Pa: (tonfall etwa wie Boris Becker). Ääächhh....Jaja, das ist schon...Äh, war das nicht Caesar, wo übern Rubicon ähm...(unverständlich...W'ß(weiß) nich,...jaja, das war der Fluß, nich, oder, in...in Italien,nähh?

Re: Und was war da?

Da war 'ne Schlacht oder Niederlage damit verbunden, nich?

Re: Und was meint heutzutage die Redewendung: "Über den Rubicon gehen"?

Pa: (süffisant) Daß man weiß, wie weit man die Grenzen überschreiten darf, hehehe.

Re: Kennen Sie den Ausdruck: "Über den Rubicon gehen"?

Pa: (leutselig) Tjaha, hab ich schon g'hört, - aber i weiß jetzt nimma...- Rubicon - ... i - ich kenn den Ausdruck, aber ich weiß es net, um was es geht. - Tut mir leid, ich weiß es nimma...

Pa: (Umgebung Stuttgart?) Na klar, wir war'n ja in de Schul'; des hat Caesar oder irgendwas...des war in der griechische G'schichte, in de alte G'schichte. Da hat irgendwie - Caesar - war's net der Hannibal oder Caesar oder irgendoiner - ich weiß es ...Jaa? - Des stimmt doch, oder?...

Re: Und was bedeutet die Rede, wenn man sie jetzt gebraucht?

Pa: (dieselbe) Über de Rubicon gehe? Ja, wenn ma irgendwas Schwieriges vor sich hat. - und dann, über des - des hat ja der damals aag'habt. Über de Rubicon isch er gange - äh - war des net - iwöiß aa nimmer g'nau, da gibt's doch no so e and're Spruch...

Pa: (souverän) Das heißt eine Entscheidung treffen, ein - eine unwiderrufliche Entscheidung fällen.

Re: Wissen Sie vielleicht auch, wie diese Redewendung entstanden ist?

Pa: (derselbe, etwas verunsichert) Hm, ich glaube Konstantin, Kaiser Konstantin, der einen Fluß überschritten hat, in Italien...-...oder war's Caesar - nee, ich mein Konst...weiß nicht genau.

Re: Und Sie?

Pa: (Begleitung des Vorherigen) Ich kann da gar nichts dazu sagen. Ich hab'ihn Gott sei Dank dabei, der weiß sowas; hehe.

1) Diese Interview, das von Hermine Kaiser gemacht wurde und die originale Rohfassung darstellt, wurde vom Ton-Kassettenband in eine Textfassung gebracht von Herrn stud.phil. Adolf Haitz, dem ich dafür zu danken habe.

Re: Kennen Sie den Ausdruck?

Pa: (derselbe) Nein; aber wie er jetzt erzählt hat, da...hat's irgendwo hintendrin geläutet. Aber viel anfangen kann ich nit damit.

Pa: (der vorige) Doch das war Kaiser Konstantin: - gegen seinen Rivalen, den Maxentius...ich glaub', das war so um zwo...drei...dreihundertfünf, oder so, nach Christus etwa.

Pa: (Tonfall Gustl Bayerhammer) "Rubi" sagt ma bloß was vom Würfel, aber "kongen", naa, des weiß i wirkli net.

Re: Das haben S'noch nie gehört?

PA: "Rubicogen"??

Re: (berichtigend) Über den Rubicon gehen.

Pa: ...Jah, is des a Konzern, oder was is'n des, ah, irgendwie ...eine,...a Clan, oder was?

Re: Können Sie sich nichts darunter vorstellen?

Pa: (derselbe) Naa, tatsächlich nicht; also...

Re: Kennen Sie den Ausdruck: "Über den Rubicon gehen"?

Pa: (verlegen) Na;...

Pa: (der vorige) Is des so wie da Denva-Clan, oder was?...

1. STEIGENDE DEFIZITE IM KULTURWISSEN

"Kennen Sie den Ausdruck 'Über den Rubicon gehen'?" Die Antworten heutiger Bürger auf diese Frage, also nach einem weltpolitischen Ereignis, das tief unten in der Geschichte Europas liegt und von dem sich heute ein oft gebrauchtes Stichwort kultureller Verständigung herleitet, sind nicht gerade ermutigend; dabei setzt man die Kenntnis dieses Stichwortes - zumindest unter 'Gebildeten' voraus. Vor einiger Zeit stellte in der sog. Elefantenrunde von ARD und ZDF am Abend nach einer Wahl der Fernseh Moderator an den Vertreter der Grünen, die eine Wahl Niederlage erlitten, die Frage: "Hat nun ihre Partei den Rubicon überschritten?" "Was meinen Sie damit?" war die von Unverständnis zeugende Gegenfrage. Das Stichwort mußte erst erläutert werden. Solche Erfahrungen zwingen zur Überlegung: Sind für den Gebrauch solcher Stichwörter überhaupt noch die Wissensvoraussetzungen da? Man verbindet mit "den Rubicon überschreiten" gelegentlich noch den Namen Caesar (erstaunlich genug?), einige historische Assoziationen; ein paar Ansätze des Verstehens der Metapher, aber sonst herrscht Bildungsflaute, Nichtwissen. Rubicon: ein Konzern, ein "Clan", vielleicht etwas wie der "Denver-Clan"; aktuelles Fernsehwissen dient zum Behelf.

Dieses negative Bild ändert sich kam, wenn man die bildhafte Wendung Leuten zur Erklärung vorlegt, von denen man annehmen möchte, sie müßten es wissen: Schülern der gymnasialen Oberstufe mit Latein, Studenten der Latinistik in den mittleren und oberen Semestern; kaum einer weiß, wie eine Befragung erwies, das historische Geschehen (Personen, Daten, Örtlichkeit), nur wenige wissen etwas von den näheren Umständen. Sollte sogar einer Sueton benennen können als den, der vom Szenario dieses weltgeschichtlichen Ereignisses am eindrucksvollsten berichtet, ist man ob solchem doch noch vorhandenem Kulturwissen fast verblüfft. Als einmal Schüler "Auf die Suche nach der lebendigen Antike" geschickt wurden, wobei sie mit sechs Stichwort-

Karikaturen zu Diogenes, Ikarus, Damokles-Schwert, Gordischer Knoten, Trojanisches Pferd, Sisyphus Interviews bei Eltern, Verwandten, Freunden und Bekannten abhielten, waren die Ergebnisse durchaus denkwürdig; nicht nur, weil die kuriosesten Verwechslungen vorkamen (Ikarus - Jesus oder Koloss von Rhodos, Diogenes - Sokrates oder Dionysos, Sisyphus - Prometheus oder Odysseus, Gordischer Knoten - Ariadne-Faden oder Laokoon) oder weil einige Bilder nur von wenigen identifiziert werden konnten (z.B. Gordischer Knoten); hauptsächlich, weil ein Trend erkennbar wird: das Wissen um solchen europäischen Kulturbesitz nimmt bei den Jüngeren, bei Schülern und Studenten, ständig ab; bei manchen herrscht nahezu tabula rasa, die sich gewiß auch später, außerhalb der Schule kaum merklich verändern wird. Solche Bildungsdefizite gleichen sich nicht mehr aus.

2. HÄUFIGE VERWENDUNG IN AKTUELLEN SITUATIONEN

Der feststellbare Trend zum Nichtwissen steht in einem auffallenden Kontrast zur Verwendung dieser Sprichwörter dort, wo man allgemein in der Öffentlichkeit, zumindest unter den 'gebildeten' Bürgern solches Wissen voraussetzt, unter den Lesern der Tageszeitungen, besonders der Wochenendausgaben, von Illustrierten und politischen Magazinen, auch von Texten und Arrangements der Werbung. Da herrscht die auf das antike Vorbild rekurrierende Karikatur vor; Balkenüberschriften signalisieren eine spontane Vorstellung, Kommentare verdeutlichen in der antiken Metapher das Gemeinte, indem sie im Leser das vorausgesetzte Bildungswissen aktivieren, etwa: "Ausländer spüren Damoklesschwert der Ausweisung", "Stadt München löst den Gordischen Knoten", "Der Nervenkrieg ist vorbei, die Würfel sind gefallen", "Steuerreform - ein Phyrussieg der Regierung?", "Das Janusgesicht des Richard Nixon", "Die Kapitolinischen Gänse schnattern nicht", "Alles blickt nun auf Deutschland - aber wir sind nicht der Nabel der Welt", "Becker, am Rande einer Niederlage, ist mit einer unglaublichen Energieleistung auferstanden wie Phönix aus der Asche", "Die Wiedervereinigung - finanziell für uns ein Faß ohne Boden?" "VENI, VIDI, VICI" diente nicht nur der Zigarettenwerbung: VENI, VIDI, FUMI als Folie, neuerdings auch dem Knoblauchangebot: VEVI, VIDI, SAPUI. Mit VENI, VIDI, VISA wirbt man für bargeldlosen Verkehr. Eine über ein Jahr hin ausgedehnte Untersuchung in den großen deutschen Tageszeitungen bezüglich der Verwendung solcher antiker Sprichwörter hat ergeben, daß 36 davon wie Münzen in Umlauf sind, die einen sehr oft, andere mittelhäufig, einige seltener gebraucht. "Europa und der Stier" steht seit langem am höchsten im Kurs, gefolgt von "Sisyphus" und "Ikarus". Das bedeutet: Die Karikaturisten, Journalisten, Werbetexter, Designer u.a. reflektieren auf solches Wissen, sie setzen es geradezu voraus; wäre es nicht da, ginge die Wirkung daneben, die Pointe säße nicht, der Witz käme nicht an; die Erklärung, die mit Hilfe eines bildhaften Ausdrucks einen schwierigen Sachverhalt verdeutlichen will, würde sich noch weiter verkomplizieren, weil zusätzlich Unbekanntes erschiene; die Signalwirkung einer Überschrift, die auf einen Bericht spontan hintergründig aufmerksam machen soll, stieße mehr ab als sie neugierig machte.

3. UNERSETZLICHE ELEMENTE DER SPRACHE

Man könnte nun aus der Erkenntnis vom Verschwinden solchen Bildungswissens folgern, daß man halt sehr bald auch ohne solche Bildhaftigkeit im öffentlichen Bewußtsein auskommen müßte und könnte oder daß es genüge, nur noch ein paar solcher "Münzen" gewissermaßen unbesehen und ungeprüft in Gebrauch zu haben. Die Bildungspragmatisten werden ganz sicher so urteilen; sie haben dann wieder ein Argument mehr für die Obsoletheit und Nutzlosigkeit der Fächer am Gymnasium in der Hand, die solches Wissen vermitteln. Dem Vertreter der humanistischen Bildung sollte die Gefahr solchen Bildungsverlustes jedoch keine Ruhe lassen; es ginge ja unserer Sprache, auch anderen Sprachen, in denen die Antike durch solche Metaphern präsent ist, nicht bloß ein wesentliches Stück an Bildhaftigkeit verloren; die Sprache würde geschichtsloser, da sie sich nur an den Usancen des Augenblicks, den vordergründig aktuellen Bedürfnissen festmacht. Daß die Gegenwart gewissermaßen nach unten durchbrochen wird, wo sich im Raum der Geschichte eine unendliche Fülle menschlicher Möglichkeiten vor dem nachdenklichen Betrachter ausbreitet, ist eine Leistung der Sprache, in der sich eben das Nachdenken des Menschen konkretisiert; diese Sprache selbst ist deshalb ständig im Rückgriff auf die Geschichte der Menschen, zugleich auf ihre eigene Geschichte, sie erhält und erneuert sich immer auch von daher. Wer deshalb ihr geschichtlich von Anfang an zugewachsene Elemente der Selbstverwirklichung wegnimmt oder wegnehmen läßt, tut ihr Gewalt an. Ohne die Stichwörter der kulturellen Verständigung verkümmert unsere Sprache, sie hat weniger historische Tiefendimensionen, auch weniger an Spiritualität. Deshalb dient das Plädoyer, solche Stichwörter im Allgemeinbewußtsein lebendig zu halten, einem zutiefst humanen Anliegen, zumal in einer Zeit, in der die stereotype Fernseh-Nachrichten-Sprache oder die Computersprache, die Fülle, Schönheit, Bildhaftigkeit, Eleganz von Sprache aufs höchste minimalisiert.

4. EINE AUFGABE HUMANISTISCH ORIENTIERTER GYMNASIALBILDUNG

Der Verlust an Sprache bedeutet eine "Entmenschung des Menschen" (Bruno Liebrucks). Es geht also um Sprachfähigkeit, um Förderung der Muttersprache zu allererst; der Lateinunterricht muß, da in seinem Bereich die Quellen solcher Stichwörter liegen, darin eine seiner Kernaufgaben sehen, diese in der Sprache selbst wirksame Tradition zu erhalten. Das Wissen um diese Stichwörter der Kultur, die einen gemeinsamen geistigen Besitz Europas darstellen und neben vielen anderen eine dauerhafte völkerverbindende Bedeutung haben können, darf der jeweils nachfolgenden Generation nicht verloren gehen. Hier ist ein kultureller Dienst zu leisten; das Gymnasium ist dafür der richtige Ort. Es ist nötig, solche Stichwörter im Unterricht zu benennen, damit die Schüler fähig werden, sie selbst zu anzuwenden, ihre Verwendung entsprechend der Absicht des Verwenders zu begreifen, ihren schiefen, falschen, oft zu einer

naiven Schwundstufe degenerierten Gebrauch zu erkennen und kritisch zu beurteilen - eine Fähigkeit zur Reflexion, die einen guten Teil gymnasialer Allgemeinbildung ausmacht. Wenn man z.B. in einer Zeitung Boris Becker "zum Sisyphus unserer Zeit" erklärt, weil er trotz vieler Anläufe nie die Nummer Eins in der Tennisweltrangliste erreicht, dann ist an dieser bildlichen Identifikation allenfalls die vergebliche Anstrengung auf ein Ziel hin zutreffend; daß hier seit der Antike eigentlich moralische Schuld mit im Spiel ist, daß der Sünder von den Göttern für alle Ewigkeit bestraft wird, so daß aus dem Fall die Sinnlosigkeit allen Bemühens spricht (man denke an Camus!), findet in der modernen Fassung keine Berücksichtigung; der antike Bildinhalt ist auf eine Aussage geschrumpft, die auf die rein physische Leistung zielt. Ob die Verwendung hier, da aller Bezug zu einer schulhaften Situation fehlt, noch passend ist, mag nicht nur eine Frage von 'richtig' oder 'falsch' sein, sondern letztlich auch des guten Geschmacks; hier aktiviert sich die Fähigkeit des Beurteilens und Wertens, also das Vermögen zu kontemplativer Begegnung mit Kulturgegenständen, das gleichfalls im Kernbereich einer humanistisch orientierten Gymnasialbildung liegt.

5. WEGE ZUR UNTERRICHTLICHEN BEHANDLUNG

Die Stichwörter der europäischen Kultur so im Unterricht zu präsentieren, daß sie aus ihren aktuellen Verwendungssituationen in ihre historische Heimat zurückgeführt werden und von daher Plastizität und Tiefenwirkung erhalten, sollte demnach von den Lateinlehrern als ein didaktisches Gebot mit Rang empfunden werden; die Begründung dafür ist plausibel. Wie aber könnte der Modus aussehen? In mehreren fachdidaktischen Seminaren der Universität München haben wir Texte aus der lateinischen Literatur und Rezeptionsdokumente, die vom Original ausgelöst wurden, gesammelt und in kleinen Unterrichtsprojekten dargestellt. Die 20 wichtigsten, d.h. am häufigsten begegnenden Stichwörter können mit Hilfe dieser Materialien intensiv, anschaulich, mit Langzeitwirkung behandelt werden.²⁾

Es sind folgende:

1. Europa und der Stier
2. Das Parisurteil
3. Der Sirenengesang
4. Das trojanische Pferd
5. Zwischen Skylla und Charybdis
6. Die Sisyphusarbeit
7. Die Tantalusqualen
8. Ein Faß ohne Boden
9. Die Herkulestat
10. Das Prokrustesbett
11. Das Faß des Diogenes

2) Es ist geplant, die erarbeiteten Projekte als kommentierte Textsammlung, der ein Lehrerband mit Interpretationshilfen und zusätzlichen Materialien beigelegt ist, über einen Verlag allen Lateinlehrern für den Unterricht zugänglich zu machen.

12. Der Ariadnefaden
13. Der Nabel der Welt
14. Der Gordische Knoten
15. Der Pyrrhussieg
16. Den Rubicon überschreiten/Der Würfel ist gefallen
17. VENI, VIDI, VICI
18. Der Januskopf
19. Das Damoklesschwert
20. Phönix aus der Asche

Im Zentrum stehen lateinische (z.T. veränderte oder umgestaltete) Originaltexte, die sich für ein Thema eignen, aus der Prosaliteratur, und in Ergänzung manchmal auch aus der Dichtung; in jedem Fall ist innerhalb eines Projekts eine Auswahlmöglichkeit gegeben, je nach Länge der Zeit (oft in 2 - 3 Stunden lesbar), oder nach der Leistungsfähigkeit der Schüler. Behandlungszeitraum ist die Lektüre der Mittelstufe und der Jahrgangsstufe 11, wo sich dafür im Lehrplan - zumal unter dem übergreifenden Aspekt Europa - durchaus passende Nischen finden lassen, oder auch unmittelbare Impulse dazu gegeben werden: als Interimslektüre in den Pausen zwischen den Großblöcken von Autor / Werk-Lektüre, also zwischen Caesar und Terenz, Cicero und Ovid, Sallust und Catull, oder als Schlußlektüre vor den Ferien, besonders nach der letzten Prüfungsaugabe, da sich mit diesem Lektürevorhaben auch schöne, kreativ-spielerische Momente verbinden lassen. Es sollte Ziel sein, in einem Jahr - nach Auswahl durch die Schüler - zwei oder drei solche Kleinprojekte als Kurzlektüre zu behandeln, andere sollten in Schülerreferaten, in Texten und Bildern, soweit möglich, vorgestellt werden. Am Ende der Mittelstufe und der Jahrgangsstufe 11 sollten alle 20 der wichtigsten kulturellen Stichwörter mit den Schülern bearbeitet worden sein, mehr oder weniger intensiv. Gewiß ist manches Stichwort von den Sprachlehrbüchern her bekannt, doch darf man sich keineswegs der Illusion hingeben, das Wissen darum habe sich im Schüler festgesetzt, es ist allenfalls oberflächlich vorhanden. In der Originallektüre eines Hygin, Caesar, Sueton, Cicero, Ovid, Plinius, Vergil wird Vertrautheit gewonnen; das Wissen integriert sich, zumal wenn auch Dokumente der Rezeption in Text und Bild stützend hinzutreten, in den Erfahrungshaushalt der Schüler. Erst engagiertes Lesen, das hier möglich wird, macht das Gelesene zu "Körpereigenem". Concoquamus illa, alioquin in memoriam ibunt, non in ingenium! (Seneca, Ep. 84, 6-7)

Man wende nicht ein, solches Bemühen um die Stichwörter europäischer Kultur fördere allenfalls einen Kulturkunde - Unterricht, der vom Lesen lateinischer Texte, dem eigentlichen Ziele des Faches, wegführt. Im Gegenteil: Die vorgeschlagenen Projekte, die als Unterrichtsmaterialien bei vielen Fortbildungsveranstaltungen verteilt, auch dankbar entgegengenommen und - nach Berichten - erfolgreich im Unterricht ausprobiert wurden, fußen zu 80 - 90% auf sub linea kommentierten lateinischen Texten; das andere sind Ergänzungen, die die Texte transzendieren und in das Kontinuum der europäischen Kultur einfügen. Gerade im Blick auf das "Gemeinsame europäische Haus" erhält dieses hier beschriebene Bildungsanliegen einen neuen und starken Akzent. Außerdem: Sprach- und kulturfördernder, mehr dazu

dienlich, junge Menschen zum geistigen Dialog mit der Zeit zu befähigen, ist die Lektüre solcher Kleinprojekte allemal als etwa das Durchübersetzen von noch zwei bis drei Kapiteln Caesar oder Cicero. Hier kommt auch sicher nicht weniger Bildungssubstanz zum Tragen als bei der Lektüre der Geschichten "von Hasen, Hunden und anderen Tieren", von "Gellius' Noctes Atticae" oder der "Ohrfeigen gegen Barzahlung". Zumindest geht den Schülern vielleicht der Sinn des Lateinlernens unmittelbarer auf, wenn ihnen die Stichwörter der europäischen Kultur in einer didaktisch ansprechenden Form nachhaltig zugänglich gemacht werden.

BERICHT VON DER TAGUNG DER ARGE-LEITER KLASSISCHER PHILOLOGEN

Hermann Niedermayr

Vom 3. bis 5. Dezember fand in Graz eine gesamtösterreichische Tagung statt, an der alle Leiter der Landesarbeitsgemeinschaften der einzelnen Bundesländer, Univ.-Prof. Dr. Gerhard PETERSMANN (Salzburg) als Vertreter der Universität sowie Prof. Ingrid SCHWAB und LSI Alfred HAIDER (Wien) als Vertreter der Lehrplan-Projektgruppe teilnahmen. Das dicht gedrängte Programm sah folgende für den altsprachlichen Unterricht brisante Tagungsordnungspunkte vor:

"MUTTER LATEIN UND IHRE TÖCHTER - LATEIN ALS BRÜCKE ZU DEN ROMANISCHEN SPRACHEN":

So lautete der Titel der ganztägigen Fortbildungsveranstaltung der steirischen AG. Für weite Kreise der Gesellschaft läßt sich der Lateinunterricht nicht nur durch den Hinweis auf den ästhetischen Genuß legitimieren, den die Lektüre einer Horazode im Original beim Schüler (hoffentlich) hervorruft. Wesentlich publikumswirksamer läßt sich zugunsten des Lateinischen ins Treffen führen, daß der Schüler durch das Erlernen der lateinischen Sprache eine gewisse passive Kompetenz der romanischen Sprachen erwirbt, die es ihm z. B. ermöglicht, den Inhalt eines spanischen Zeitungsartikels zu erfassen oder den Text eines französischen Chansons zu verstehen.

Die Referenten demonstrierten anhand des Italienischen, Spanischen, Französischen und Portugiesischen, daß die Kenntnis grundlegender Gesetze der Sprachentwicklung, die vom klassischen Latein über das Vulgärlatein bis zu den Tochtersprachen wirksam waren, das Verstehen leichter romanischer Texte eindeutig fördern kann.

Um den Aspekt der sprachwissenschaftlichen Propädeutik für das Erlernen von romanischen Sprachen im Lateinlehrplan zu verankern, wurden folgende Vorschläge gemacht, die bei einer Novellierung des Lehrplans eingearbeitet werden sollen:

- Als Ergänzung bei der Bildungs- und Lehraufgabe (für die 3. bis 8. Klasse):

"Ausgehend von der lateinischen Sprache soll der Schüler die Stellung des Lateinischen in der idg. Sprachfamilie und die Entstehung der romanischen Sprachen verstehen lernen sowie durch das Erkennen einfacher Gesetze der Sprachentwicklung zu einer passiver Beherrschung (Verständnis) romanischer Sprachen hingeführt werden."

- Im 1. und 2. Lernjahr (3. und 4. Klasse) soll die herzustellende "Verbindung zu den lebenden Fremdsprachen" wie folgt präzisiert werden:

"Einfache Gesetze der Sprachentwicklung sollen einen ersten Zugang zu den romanischen Sprachen ermöglichen und zu eigenem aktiven Spracherwerb anregen."

DIE NEUE REIFEPRÜFUNG

Mit der organisatorischen und inhaltlichen Neugestaltung der AHS-Oberstufe ist auch eine Änderung der Reifeprüfung verbunden. Obwohl diese erst Ende des Schuljahrs 1992/93 wirksam werden wird, sollten sich die betroffenen Kolleg(inn)en möglichst früh mit den neuen Gegebenheiten auseinandersetzen.

Die diskriminierende Bestimmung, daß alle AHS-Schüler künftig in einer lebenden Fremdsprache maturieren müssen, wird zu einem drastischen Rückgang von mündlichen Teilprüfungen aus Latein und Griechisch führen und damit den Stellenwert beider Fächer im Rahmen der Oberstufe ein weiteres Mal empfindlich mindern. Es bleibt zu hoffen, daß sich der neue Unterrichtsminister zum Unterschied von seiner Vorgängerin gegenüber den zahlreichen Argumenten, die für die Gleichstellung aller Fremdsprachen sprechen, zugänglicher zeigt.

Nur wenige Schüler, die sich für eine der Varianten mit nur 3 Klausuren entscheiden, werden künftig in Latein (oder gar in Griechisch) schriftlich maturieren; sie werden der lebenden Fremdsprache den Vorzug geben, weil sie als mündliche Teilprüfung ohnehin obligatorisch ist.

Umfang und Inhalt der schriftlichen Klausurarbeit aus Latein ist in § 10 der Reifeprüfungsverordnung detailliert geregelt.

Für die allgemeinen Bestimmungen hinsichtlich der mündlichen Reifeprüfung kann auf §§ 19 und 35 RPVO verwiesen werden. Die Projektgruppe Latein/Griechisch hat für die praktische Durchführung in unseren Fächern folgende Empfehlung ausgearbeitet, die als Diskussionsgrundlage in den einzelnen Landesarbeitsgemeinschaften dienen soll:

"Dem Prüfungskandidaten sind für jede mündliche Teilprüfung jeweils drei verschiedenartige und voneinander unabhängige Fragen schriftlich vorzulegen, und zwar:

1. zwei Kernfragen aus den wesentlichen Bereichen des Lehrstoffes der Oberschule und
2. eine Spezialfrage aus dem einvernehmlich festgelegten Themenbereich.

Der Prüfungskandidat hat von den vorgelegten Kernfragen eine zu wählen.

Die KERNFRAGEN

werden weitgehend aus den Themen des Lehrplans erwachsen und sollen den Lehrstoff der Oberstufe abdecken. Im Laufe des 1. Semesters der letzten Schulstufe sind die Schüler auf die wesentlichen Lernziele und Themenbereiche des Lehrstoffes der Oberstufe hinzuweisen.

Die Kernfragen sollen ohne lateinischen Text gestellt werden. Sollte jedoch ein Text zur Behandlung der Frage notwendig sein, so ist es zweckmäßig, den lateinischen Text in Übersetzung zu bieten.

- Am Ende der 8. Klasse sollte man als 6. mögliches Thema "Das Weiterleben des Lateinischen in der romanischen Sprachenfamilie" anhand einfacher aktueller Texte zeigen können.

- Für das Kurzlatein wurde eine analoge Ergänzung zum Lehrplan vorgeschlagen.

SCHULVERSUCHE, SITUATION DES LU IN ÖSTERREICH

Bedrohlich für den gymnasialen LU sind die etwa unter dem Namen "Europaschule" in einigen Bundesländern laufenden Schulversuche, die in der 3. Klasse statt Latein eine Zweite lebende Fremdsprache oder intensiven EDV-Unterricht vorsehen. Es ist zu befürchten, daß die von der neuen Koalitionsregierung angekündigte "Fremdsprachenoffensive" eine Vermehrung derartiger Schulversuche mit sich bringt.

Mit besonderer Sorge wurde registriert, daß Latein an den (Oberstufen)Realgymnasien immer weiter zurückgedrängt wird, sodaß manche Standorte gefährdet erscheinen. Um diese Situation zu entschärfen, wurde dem neuen Unterrichtsminister eine Resolution übersandt, in der das Abgehen von der starren Eröffnungszahl 10 für den alternativen Pflichtgegenstand Latein gefordert wurde.

Neben den lateinfeindlichen Schulversuchen wurde mit Freude auf 3 Gegenbeispiele hingewiesen:

- am Bischöflichen Gymnasium "Paulinum" in Schwaz läuft seit 1989/90 ein Schulversuch, der Latein ab der 1. und Englisch ab der 3. Klasse vorsieht (Umkehr der Sprachenfolge bei sonst gleicher Stundentafel)

- am Akademischen Gymnasium Salzburg wurde 1990/91 mit einem Schulversuch begonnen, bei dem Latein in der 2. Klasse einsetzt und in den Unterstufenklassen mit je 4 Wochenstunden geführt wird. Eine einstündige Griechisch-Propädeutik in der 4. Klasse erhöht die Attraktivität dieses Salzburger Modells.

- an zwei Wiener Gymnasien wird in der 4. Klasse die unverbindliche Übung "Fremdsprachliche Propädeutik" erprobt, die den Übergang von der Unter- zur Oberstufe erleichtern und Entscheidungshilfe für die Wahl des Griechischen oder einer romanischen Sprache bieten soll.

Die Lateinlehrer sind im eigenen Interesse (Beschäftigungssituation!) gut beraten, das Klima an der eigenen Schule in ihrem Sinne zu beeinflussen und die nunmehr größere Schulautonomie für lateinfreundliche Schulversuche zu nützen. Sie sollen nicht davor zurückschrecken, sich an Schulversuchen mit Elementen der neuen Reifeprüfung (Fachbereichsarbeit, fächerübergreifende Schwerpunktprüfung) zu beteiligen. Sie sollten sich weiters auch nicht die Motivationschancen entgehen lassen, die der Computereinsatz im LU bietet. Schließlich sind alle Aktivitäten erwünscht, welche die Akzeptanz der Altphilologen

innerhalb der Schulgemeinschaft erhöhen (Beteiligung an Projektwochen, am Alternativunterricht, usw.).

Die Oberstufenreform benachteiligt eindeutig die klassischen Sprachen: Erwartungsgemäß kamen im laufenden Schuljahr nur verschwindend wenige Kurse im Rahmen eines vertiefenden Wahlpflichtfaches Latein zustande. Dies verwundert umso weniger, als sich die überwiegende Zahl der Sechsklässler für ein zusätzliches Wahlpflichtfach entschieden. Dabei stellten sich Informatik, Italienisch und Spanisch als Spitzenreiter heraus. Daß sich der "ewige Schülerschrecken" Latein "auf der Beliebtheitsskala der Jugendlichen ganz unten" findet, wurde von der Presse schadenfroh konstatiert¹⁾; dabei "vergaß" man freilich zu erwähnen, daß Latein im Unterschied von den lebenden Fremdsprachen nicht als zusätzliches Wahlpflichtfach in Frage kommt.

Die diesjährige bundesweite Latein- und Griechisch-Olympiade werden niederösterreichische Kollegen im Mai ausrichten. Da verschiedenerseits die zu große "Kopflastigkeit" des Bewerbes kritisiert wurde²⁾, beabsichtigen die Organisatoren, die Zahl der täglichen Lerneinheiten von 4 auf 3 zu reduzieren. Bei der Endklausur soll diesmal die Übersetzung des Textes durch eine inhaltsbezogene Interpretation ergänzt werden.

Was die Zahl der im heurigen Schuljahr zustande gekommenen Olympiadekurse betrifft, zählt Tirol gemeinsam mit Vorarlberg und dem Burgenland zu den Schlußlichtern. Gerade im Bereich der Begabtenförderung wäre mehr Aktivität wünschenswert. Leider zeigt die Erfahrung, daß seit Einführung der Wahlpflichtfächer die Zahl der Interessenten für Olympiadekurse spürbar zurückgeht.

Um bundesweit wirkungsvollere Öffentlichkeitsarbeit zugunsten der klassischen Sprachen leisten zu können, wird die Gründung eines offiziell angemeldeten Vereins mit dem Namen "Bundesarbeitsgemeinschaft Klassischer Philologen in Österreich" erwogen. Während den Landesarbeitsgemeinschaften nur ein informeller Status im Rahmen des jeweiligen PI zukommt, könnte ein derartiger Dachverband der Latein- und Griechischlehrer, gestützt auf eine gesetzlich anerkannte Aktionsbasis, nachdrücklicher mit der Schulbehörde verhandeln und erfolgsversprechendere Medienkontakte herstellen.

Wichtig für die Bewußtseinsbildung innerhalb der Kollegenschaft sind einschlägige Publikationsorgane. Die österreichweit meistverbreitete altsprachliche Zeitung, der in Graz erscheinende IANUS ist daher an einer Zusammenarbeit u. a. mit dem "Latein-Forum" interessiert. Da das "Latein-Forum" dreimal jährlich herauskommt, kann es flexibler auf aktuelle Entwicklungen reagieren und diesbezügliche Informationen weitergeben.

1) "Lieber nicht Latinus - viva Italia! Österreichs 'reformierte' Oberstufen-Gymnasiasten bevorzugen lebende Fremdsprachen und Informatik", Die Presse vom 6.12.1990, 3.

2) Besonders deutlich etwa von Hartmut VOGL im LF 11, Okt.1990, 41-51.

DER COMPUTER IM LU

Ein Halbtage der Tagung war dem Computereinsatz im LU gewidmet. Auch wenn Latein in diesem Schuljahr noch nicht zu den Trägerfächern zählt, eröffnen sich für den computerunterstützten LU interessante methodische Perspektiven. Zu dieser Frage referierten Koll. Günter Schmid (Wien), ein Mitautor des Übungspakets "Imperium Romanum Textmeister", und Koll. Alfred Reitermayer (Hartberg), der mit dem Erstellen von Software zur "Via nova" betraut ist.

Koll. Schmid stellte die methodischen Chancen dar, die sich dem computerunterstützten LU eröffnen: Neben den "klassischen" Übungsformen "Lückentext, multiple choice, Frage/Antwort, Zuordnung) bietet der Computer die Möglichkeit zur Textrekonstruktion. Verschiedene CALL-Programme³⁾ erlauben Übungen zur ganzheitlichen Texterfassung, die für den Schüler wesentlich motivierender seien als die übliche "Wiederholung". Ständiges Umwälzen des Textmaterials ("Textrecycling") ermögliche Spracherwerb ("aquisition") durch unterschwellig wirksame Mechanismen.

Zum Unterschied vom Printmedium Lehrbuch zeichnet sich der Computer durch Interaktivität aus: Er kann schülerspezifische Hilfestellungen und individuelles Feedback geben und läßt (bei Anwendung toleranter Programme) mehrere Lösungsversuche zu. Der Computer unterstützt somit das exploratorische Lernen ("learning by doing"), dem von der modernen Lernpsychologie eine besonders hohe Retentionsquote bescheinigt wird.

Da der Lehrer unbedingt zwei Schüler an einem Gerät arbeiten lassen sollte, ergebe sich ein günstiger gruppenspezifischer Effekt.

Schmid führte folgende didaktische Ziele an, die sich durch geschickten Computereinsatz erreichen lassen: Vorentlastung, vertiefendes Einüben, Spracherwerb durch Recycling, Vertiefung des Problembewußtseins (punktuelles Erfassen von Einzelproblemen, gezielte Fehlerbekämpfung), Entwicklung von Problemlösungsstrategien, kreativer Umgang mit Sprache. Diese theoretischen Ausführungen veranschaulichte er dann durch ausgewählte Übungen aus dem von ihm mitgestelltem Softwarepaket "Imperium Romanum Textmeister".⁴⁾

Koll. Reitermayer beklagte sich über die österreichische Software-Szene⁵⁾ und gewährte Einblick in das ambitionierte Projekt, dem er sich verschrieben hat: Neben einem fixen Lehrbuchprogramm zur "Via nova" entwickelt er ein universell, d. h. auch im Lektüreunterricht einsetzbares Programm, mit dessen

3) Dazu vgl. Die instruktive Übersicht von Gottfried SIEHS, Die Integration des Computers im Unterricht auch oder gerade in Latein, LF 11, Okt. 1990, 11-18.

4) Der IRTM umfaßt 101 auf der Basis der CALL-Programme erstellte Übungen zu den ersten 15 Lektionen des "Imperium Romanum" und kann um S 1.200.-- beim ÖBV bezogen werden. Zum IR ist außerdem beim ÖBV um S 1.800.-- das Programm "COMPUTATE! TRIUMPHATE!" erhältlich.

5) Dazu vgl. seinen Aufsatz "Computer und Lernen - die Ohnmacht der Vernunft" im IANUS 11, 1990, 86-101.

Hilfe die exakte wort- und satzgrammatische Bestimmung eines Textes möglich ist.

OBERSTUFENLEHRPLAN, FORTBILDUNG

Noch nicht alle Kolleg(inn)en sind sich der einschneidenden Änderungen bewußt, die der neue Lehrplan für den Lektüreunterricht mit sich bringt. Im Sinne einer themenzentrierten Autorenlektüre sind für jeden Autor Teillernziele vorgegeben, denen die tägliche Unterrichtsarbeit gerecht werden muß. Der Interpretation wird neben der Übersetzungsfähigkeit eine zentrale Rolle eingeräumt⁶⁾ Der neue Lehrplan sollte jedoch nicht als einengendes Korsett empfunden werden, sondern als Chance, die Attraktivität des LU zu erhöhen.

Wohl alle Arbeitsgemeinschaften haben in der letzten Zeit Fortbildungsveranstaltungen angeboten, die den am Gymnasium unterrichtenden Kolleg(inn)en die Umstellung auf die neuen Erfordernisse erleichtern sollten.⁷⁾ Da mit dem kommenden Schuljahr der neue Lehrplan für den Lektüreunterricht an den Kurzformen Gültigkeit erlangen wird, scheint es dringend nötig, speziell für diese Zielgruppe Fortbildungsseminare anzubieten.

In Krems wird daher vom 26. bis 30. August eine gesamtösterreichische Sommertagung mit dem Titel "Verstehen und Erleben lateinischer Texte" stattfinden. Als Leitreferent konnte Prof. Dr. Hans-Joachim Glücklich (Frankfurt/Main) gewonnen werden. Er wird an exemplarischen Themen und Autoren der Oberstufenlehrpläne zentrale Formen der Texterschließung, der Übersetzungstechnik und der Interpretation in Impulsreferaten behandeln. Diese Themen sollen anschließend in mehreren Arbeitskreisen konkret, praxisbezogen und so schulwirklich wie möglich ausgearbeitet werden.

Um ertragreiche Fortbildungsveranstaltungen der Landesarbeitsgemeinschaften für einen größeren Kreis nutzbar zu machen, wird an die Einrichtung eines österreichweiten Referenten-Pools gedacht.

6) Auf den im ÖBV Dez.1990 erschienenen Kommentarband Latein/Griechisch zum Lehrplan der AHS-Oberstufe sei ausdrücklich hingewiesen (Preis: S 290.--).

7) In gedruckter Form liegen Kurzfassungen von Vorträgen zu den Autoren des ersten Lektürejahres vor, die von Grazer und Salzburger Universitätsprofessoren auf Initiative der steirischen ARGE auf Schloß Seggau gehalten wurden (IANUS 11, 1990, 2-62).

Die S P E Z I A L F R A G E

muß sich an den thematischen Teilzielen der Oberstufe orientieren, die mit einem Autor gekoppelt sind.

Für die Spezialfrage hat der Prüfungskandidat zu Beginn des 2. Semesters der letzten Schulstufe im Einvernehmen mit dem Lehrer einen Themenbereich bekanntzugeben. Aus diesen oder ähnlichen Textstellen wird der Prüfer auch den Text zur selbständigen Erarbeitung wählen. Dabei ist auf die allgemeine Belastung in anderen Prüfungsgebieten Rücksicht zu nehmen.

Die Behandlung der Spezialfrage ist ein Prüfungsgespräch, bei dem der Text integrierender Bestandteil des Themas ist. Die durchgehende Übersetzungsarbeit ist nicht der Schwerpunkt der Prüfung.

Länge des Textes:

6-jähriges Latein: etwa 60 lat. Wörter

4-jähriges Latein: etwa 50 lat. Wörter

(Der Hauptunterschied muß in der Schwierigkeit des Textes liegen)

Griechisch: etwa 50 griech. Wörter

Der Text ist ein wesentlicher Bestandteil des Themas. Umfang und Schwierigkeit des Textes müssen ein ausreichendes Prüfungsgespräch zulassen.

Bei der mündlichen Prüfung ist die Verwendung des Wörterbuches zu gestatten (vgl § 35 Abs.8 - Hilfsmittel).

Spezialfrage und Kernfrage sind gleichwertig, sowohl was die zeitliche Dotierung als auch die Beurteilung anbelangt."

Diese Empfehlung versucht, der neu formulierten Bildungs- und Lehraufgabe für die alten Sprachen (stärkere Betonung der Textinhalte) und der Grundstruktur jeder mündlichen Reifeprüfung (Kombination eines objektivierenden Teils, der sog. Pflicht, mit einem subjektiven Teil, der sog. Kür) Rechnung zu tragen. Außerdem möchte sie durch die Gleichgewichtung der Kernfrage (die also keineswegs eine umbenannte "Realienfrage" alten Stils ist!) den ernstzunehmenden Vorwurf entkräften, in Latein und Griechisch würde schriftlich und mündlich genau dasselbe, nämlich die pure Übersetzungsfähigkeit, abgeprüft.

Die Ansicht, man solle dem Kandidaten bei der Spezialfrage einen von ihm vorbereiteten Text vorlegen, stieß teilweise auf starken Widerstand. Auch die Frage nach dem Umfang der bekanntgegebenen Textstellen wurde kontrovers diskutiert. Hier wird es nötig sein, in den Landesarbeitsgemeinschaften eine breite Meinungsbildung herbeizuführen.

Das Modell der fächerübergreifenden Schwerpunktprüfung eröffnet ein breites Feld der Zusammenarbeit mit anderen Fächern, wobei allerdings organisatorische Schwierigkeiten überwunden werden müssen. Dabei sollten nicht nur Fragen der Rezeption und

des Kulturvergleichs behandelt, sondern auch der Dialog mit den Naturwissenschaften gesucht werden. Ersten Anhaltspunkt für lohnende Fragestellungen bieten die "Querverbindungen" im neuen Lehrplan.

UNTERSTÜTZUNG DES GRIECHISCHUNTERRICHTS

Der GU ist in den meisten Bundesländern mit schwindenden Schülerzahlen und dem Verlust traditioneller Standorte konfrontiert. Die beste Werbung für den GU ist ein motivierender LU in der Unterstufe. Da den Lateinlehrern eine unverzichtbare Rolle bei der Bewußtseinsbildung für Griechisch zukommt, sollten auch Nichtgräzisten unter den Lateinlehrern mit Argumenten für den GU vertraut sein.⁸⁾

SCHLUSSBEMERKUNG IN EIGENER SACHE

Da ich erst seit kurzem als Leiter der Tiroler ARGE der Latein- und Griechischlehrer fungiere⁹⁾, bin ich naturgemäß nicht mit allen Problemen und Erfolgen des LU an den einzelnen AHS Tirols vertraut. Ich ersuche daher auch auf diesem Wege alle Tiroler Kolleg(inn)en, mir einschlägige Informationen zukommen zu lassen (gefährdete Standorte, Schulversuche, vergebene Fachbereichsarbeiten, usw.) Für jede Stellungnahme, die sich auf einen Punkt des obigen Berichts bezieht, bin ich dankbar. Da uns gegenwärtig wieder einmal der Wind ins Gesicht bläst, sollten wir jede Möglichkeit nützen, gemeinsam unliebsame Entwicklungen zu verhindern und begrüßenswerte Aktivitäten zu verhindern.

8) Hilfreich ist etwa das vom DAV hrsg. Büchlein GRIECHISCH HEUTE. Ein Schulfach für Gegenwart und Zukunft, Husum 1989.

9) An dieser Stelle sei meinem Vorgänger, OStR Dr. Gerhard REITER, der die Geschicke der Tiroler ARGE 13 Jahre mit Umsicht gelenkt hat, herzlich gedankt.

"REALIEN" FÜR FORTGESCHRITTENE: ABGRÜNDE UND VERUNSTALTUNGEN DER "RÖMISCHEN SEELE"

Reinhard Senfter

VORBEMERKUNGEN:

(1) Das wohl bekannteste und abstoßendste Beispiel dafür sind die sogenannten Gladiatorenspiele, in Wirklichkeit eine blutig ernste Menschenquälerei, ein legaler und (in der urbs) beinahe alltäglicher Massenblutrausch.

Lust am Schmerz anderer (= Sadismus) zeigt sich aber auch sonst im römischen Leben:

- in der Erziehung besonders der männlichen Nachkommenschaft
- in der militärischen Ausbildung und in bestimmten Formen der Kriegsführung
- im Strafvollzug
- in der Literatur, einerseits als ausgeprägte Vorliebe für grausige und ekelhafte Szenen und Motive, die sich an der detaillierten Zerfleischung des menschlichen Körpers weiden; andererseits auch als hemmungslose verbale Brutalität, als vernichtender Spott, als pure Freude an der gelungenen Bosheit (in der öffentlichen REDE, in der SATIRE, in EPIGRAMMEN und KOMÖDIEN).

(2) Nun sind Sadismus und lustvoll erlebte Zerstörungswut unbestreitbare Symptome einer schweren seelischen Erkrankung, aber keine "römische Spezialität": Aus so gut wie allen uns bekannten "Kulturen" bis weit in das 20. Jhdt. hinein gibt es Greuelthaten und Vernichtungssorgien in Hülle und Fülle zu vermeiden, wir selbst sind -zumeist aus sicherer TV-Entfernung- bereitwillige Zeugen von Verkehrsmassakern und Drogentoten, von systematischer Umweltzerstörung und Hungerkatastrophen, von "lustigen" Krimi- und Horrorfilm-Morden am laufenden Band usw., trotzdem fühlen wir uns (menschlich) irgendwie erhaben über die als "primitiv" und unsagbar "abscheulich" empfundene römische Spielart von Grausamkeit und "sinnlosem Blutvergießen".

Ohne den römischen Sadismus, der zweifellos zu den traurigen "Rekordhaltern" der Weltgeschichte in der "Disziplin: Tiefster Verfall der Menschlichkeit" zählt, beschönigen zu wollen, muß auf einen gravierenden psychologischen Unterschied zwischen uns und dem antiken Menschen hingewiesen werden:

In unserer Zeit ist der Bezug zu physischer Gewalt, Blutvergießen und Sterben zumeist indirekt: In den "Medien" laufen diese Aktionen zwar vor unseren Augen ab, aber eben nur "als ob". Wir können Distanz bewahren, denn eine tatsächliche Bluttat auf dem Bildschirm wirkt wie eine harmlose Unterhaltungssendung - sie ist erregend und unwirklich. Wir verspüren vielleicht Angst und Abneigung, jedoch auch einen gewissen Kitzel, den wir selten offen

zugeben, und nach außen hin verurteilen wir natürlich "jede Form von Gewalt".

Bis ins 19. Jhdt. hinein war das Verhältnis der Menschen zum "wirklichen Sterben wirklicher Menschen" hautnah, der Anblick geschundener und blutender Menschenkörper oft alltäglich und unvermeidbar. Man denke nur an die ganz "normale" Praxis öffentlicher Hinrichtungen aller Art sowie an die Tatsache, daß vor dem qualitativen Sprung in der Waffentechnik des 20. Jhdts. die Schlachtfelder nach Nahkämpfen mit Äxten, Schwertern oder primitiven Schußwaffen aussahen wie Schlachthöfe.

(3) In Rom wurde diese uns als Verrohung erscheinende niedrige Hemmschwelle gegen körperliche Gewalt und seelische Grausamkeit noch dadurch weiter gesenkt, daß in der römischen Gesellschaft das zum Sadismus geradezu einladende Verhältnis Herr - Sklave eine zentrale Rolle spielte. Wir können heute gefühlsmäßig nicht nachvollziehen, was es bedeutet, ganz selbstverständlich die totale Macht über einen anderen Menschen zu haben, auch wenn dieser rechtlich gar nicht als "Mensch", sondern als res gilt; und uns auch umgekehrt nicht in die Seele versetzen, dem Ohnmacht und Ausgeliefertsein in Fleisch und Blut übergegangen sind

1. DIE (ALLES) "SCHLAGENDE" ERZIEHUNG UND MILITÄRISCHE AUSBILDUNG

In der römischen Erziehung, deren Ziele primär Disziplin und Abhärtung gewesen zu sein scheinen, waren Ohrfeigen und Prügel - vor allem von Vater zu Sohn bzw. von Lehrer zu Schüler - an der Tagesordnung, auch Kaisersöhne blieben davon nicht verschont. Haushalt und Schule verfügten zu diesem Zweck über eine oft stattliche Sammlung einschlägiger Instrumente wie Ruten, Peitschen oder Geißeln mit eingeknüpften Glassplittern.

Die "Abhärtung" im Privaten fand ihre fast unendliche Fortsetzung in den langen Jahren des Militärdienstes. Bestraft wurde gewöhnlich mit Stockhieben, Deserteure wurden gesteinigt oder zu Tode geknüpelt.

Der "gesunden" Härte" gegen sich selbst entsprach die absolut schonungslose Form der Kriegsführung: Besiegte, die man aus irgendwelchen Gründen nicht zu Sklaven machen wollte, wurden oft gleich an Ort und Stelle massenweise getötet.

2. STRAFVOLLZUG OHNE GEFÄNGNISSE: PRÜGELNDE LIKTOREN UND HINRICHTUNGSSADISMUS

Da in Rom eine Verwahrung von Rechtsbrechern zum Zwecke ihrer Resozialisierung nicht vorgesehen war, beruhten Recht und Ordnung fast ausschließlich auf dem Prinzip der Abschreckung, vor allem gegenüber den unteren Schichten des Volkes. Die Mitglieder der herrschenden Klasse konnten es sich untereinander auf "humane" und kulante Art "richten".

Die Abschreckung im Alltag verkörperten die Liktores, die Leibwächter der höheren Beamten und nicht zufällig Träger der fasces (= gebündelte Ruten (!), aus denen ein Beil hervorragte): "Unangenehm" auffallende Bürger, die, wenn überhaupt, vor ein Gericht gehört hätten, wurden von ihnen öffentlich gezüchtigt, oft auch nur aus Willkür und auf Verdacht hin verprügelt.

Diese "harmlosen", wenn auch in ihrer Allgegenwart zermürbenden Formen der Abschreckung gipfelten im Exempel der Todesstrafe, deren öffentliche "Darbietung" als Pflichttermin für alle Bürger galt. Die eigentliche Exekution (zumeist durch Enthaupten, später durch Vorwerfen vor wilde Tiere) stand erst am Ende eines ausgiebigen "Vorprogramms", bei dem der homo Romanus seiner Vorliebe für die (konsequenterweise bis zur Bewußtlosigkeit des Opfers fortgesetzte) Geißelung frönte.

"Eine zweite Art der Todesstrafe, die ursprünglich nur für Sklaven galt, war die Kreuzigung. Dabei wurde der Verurteilte anfangs nicht ans Kreuz genagelt, sondern ihm wurde ein gabelförmiges Querholz über die Schulter gelegt, so daß der Kopf in die Gabel kam, die Arme aber an die zwei Querhölzer gebunden wurden. Dann begann die Geißelung, die erst aufhörte, wenn der Gequälte das Bewußtsein verlor. Dann weckte man ihn mit in Essig oder Ammoniak getauchten Schwämmen wieder auf, und die Geißelung ging weiter, bis er das nächste Mal das Bewußtsein verlor. Am Ende hing die Entscheidung, wie lange die Sache weitergehen sollte, vom Publikum ab, zu dessen Abschreckung (und geheimer Belustigung) diese, wie alle anderen Formen der Hinrichtung, diente.

Die eigentliche Tötung fand mit Hilfe eines Marterinstruments statt, das man patibulum, die "Spreize", nannte, einem zweiseitigen Halsblock, der beim Zuschließen den Gekreuzigten erwürgte. (...) Gewöhnlich aber verlief die Sache blutiger: Der Querbalken wurde so aufgelegt, daß der Verurteilte lebendig hochgezogen wurde. Dann begann man ihm die Glieder einzeln zu zerschmettern. Lebte er danach noch, ließ man ihn bei lebendigem Leibe verwesen." (Bornemann, 1989:460)

3. DIE "SPIELE": KOLLEKTIVES VERGNÜGEN AN ORGANISierter GRAUSAMKEIT

Die geläufigsten Formen des Schaumordes waren die Zweikämpfe von als Gladiatoren auftretenden, damit also von vornherein "dem Tode geweihten" Verbrechern und Kriegsgefangenen, die einander im "K.o.-System" bis zum letzten Mann umbringen mußten, und die Tierhetzen, bei denen Tiere auf Menschen oder aufeinander losgelassen wurden. Dies alles zur Volksbelustigung und ganz "jugendfrei" - auch Kinder und Jugendliche waren unter den Zuschauern, denen es offenbar "wahnsinnig Spaß machte" zu sehen und zu hören, wie Menschen, wenn auch nur solche "Zweiter Klasse", gezwungen waren, andere Menschen mit allen Mitteln zu Tode zu bringen, wollten sie nicht selber mehr oder weniger qualvoll getötet werden. Man muß sich die ganze Szenerie möglichst irr bis

irreal vorstellen: In der Arena Waffengeklirr, das Schmerzensgeheul der Verwundeten, das Röcheln der Sterbenden, auf den Zuschauerrängen Durcheinander und Lärmen, schadenfrohes Gelächter bzw. Anfeuerungsrufe, man schließt Wetten auf Sieg oder Tod ab, dazu "Hintergrundmusik" aus diversen Blasinstrumenten.

Kein Wunder also, daß sogar die Meinung geäußert wird, Gladiatorenkämpfe "stellten einen vernichtenderen Zusammenbruch der Moral dar als selbst die Exterminationslager des Nationalsozialismus, weil sie nicht nur der systematischen Zerstörung von Menschenleben dienten, sondern Freude an der Zerstörung wecken und befriedigen sollten. Nichts Vergleichbares ist je in irgendeiner uns bekannten menschlichen Kultur geschehen." (Bornemann, 1989: 461)

Fest steht, daß irgendetwas in der "römischen Seele" gründlich schiefgelaufen ist, daß - salopp ausgedrückt - die Herren der (damaligen) Welt, die Konstrukteure des imperiums und selbsternannten Experten für staatliche Organisation und zivilisiertes Zusammenleben mit ihrem heillos verkorksten Innen- (und Sexual-) leben nicht ganz klargekommen sind.

4. SADISTISCHE "PHANTASIEN" RÖMISCHER DICHTER

In der römischen Dichtung findet sich eine auffällig hohe Anzahl von abstoßenden, makabren, grausigen Motiven, die offensichtlich von den Autoren mit Genuß ersonnen und von den Lesern gerne nachempfunden wurden. So richtig los geht diese Flut von Greueln und Grausamkeiten mit OVID und erreicht ihren Höchststand in bestimmten Autoren des 1. Jhdts. n., in einer Zeit also, in der seelisch schwer gestörte Kaiser wie Tiberius, Caligula und Nero ihre Krankheit voll auslebten auf Kosten der politisch ohnmächtigen und frustrierten Oberschicht, in der sich dadurch Resignation und eine gewisse morbide Stimmung ausbreiteten.

OVID:

In der Schlacht der Zentauren gegen die Lapithen (12. Buch der Metamorphosen) setzt sich der Autor das Ziel, extreme Verletzungen des menschlichen Körpers möglichst wirkungsvoll darzustellen: z.B. Augen, die herausspringen, die Nase bohrt sich in den Gaumen, aus dem Bauch quellen die Eingeweide hervor, die der so Verletzte hinter sich herschleppt, bis er seine Beine darin verwickelt und endlich zusammenbricht. Um das alles noch zu überbieten, fährt Ovid dann noch schwerstes "stilistisches" Geschütz auf, wenn er das aus Mund, Nase, Augen und Ohren quellende Hirn mit der geronnenen Milch vergleicht, die gerade durch ein Sieb gepreßt wird, um Käse herzustellen.

SENECA (d.J.):

Im 70. der Epistulae morales untermauert der Autor seine These - daß Selbstmord für jeden immer und überall möglich sei, wenn man

sich entschlossen eines unwürdigen Lebens entledigen wolle - mit zwei besonders unansehnlichen Beispielen:

"Neulich bei einem Tierkampf trat einer von den Germanen, als man die Vormittagsspiele vorbereitete, aus, um sich zu erleichtern; keinen anderen abgeschiedenen Ort gewährte man ihm ohne Wächter. Dort stieß er sich das Holz, das zum Reinigen des Afters, mit einem Schwamm versehen, vorhanden ist, tief in die Kehle und tötete sich, indem er die Atemwege versperzte."

"Als neulich jemand unter Bewachung herbeigefahren wurde, zum Vormittagsschauspiel (in die Arena) geschickt, ließ er, als ob er schläfrig einnicke, den Kopf so weit sinken, bis er in die Radspeichen geriet, und so lange hielt er sich auf seinem Sitz, bis das Genick durch die Umdrehung des Rades brach."

So richtig in Schwung kommt Seneca aber erst in seinen Tragödien, wobei vor allem der Botenbericht aus der Phädra Aufmerksamkeit verdient, in dem das lange Sterben des Jünglings Hippolyt im wahrsten Sinn des Wortes "ausgeschlachtet" wird:

H. stürzt vom Pferdegespann und verwickelt sich in die Zügel. Über 17 (!) quälend lange Verse wird seine Schleifung "liebevoll" ausgemalt: Sein Blut tränkt die Fluren, sein Haupt hüpfte über das Gestein, das Haar bleibt im Gebüsch hängen, das Gesicht wird aufgerissen, die Räder fahren über die Glieder hinweg. Ein im Wege stehender Pfahl dringt ihm in den Leib, Rosse und Wagen werden vom Widerstand eine Weile zurückgehalten. Dann aber zerreißt das Gespann endgültig den Körper: An jedem Stamm und Gesträuch hängen Fleischfetzen; Diener und Hunde durchkämmen das Gelände nach den Überresten des Zerstückelten usw. ...

LUKAN:

Bei einer Seeschlacht (in seinem Epos "Pharsalia") gibt der Autor uns eine Kostprobe seiner Neigung zu abwegigen und eigentlich gar nicht mehr vorstellbaren Übertreibungen: Die Fluten sind von einer Schicht geronnenen Blutes überzogen, die auf dem Wasser massenhaft treibenden Leichen machen es unmöglich, das geenterte feindliche Schiff ohne Abstand mit dem eigenen zu verbinden; die Besatzung eines Schiffes, das rechts und links geentert worden ist, muß sich nach zwei Seiten hin verteidigen. "Logische" Folge (in der Phantasie Lucans): Ein Soldat wird gleichzeitig von je einer Lanze in Brust und Rücken getroffen, die beiden Spitzen stoßen im Körper so zusammen, daß das Blut nicht mehr "weiß", nach welcher Seite es hinausspritzen soll. Schließlich treibt der Druck beide Lanzen zugleich heraus.

Aber Lucans schon sichtlich überhitzte Vorstellungskraft hat ihre Grenzen noch lange nicht erreicht. Ganz besonders abstoßend sind seine Verwesungsszenen und die Darstellung der bei einem Wüstenmarsch an Schlangenbissen sterbenden Soldaten: So läßt er vor der Schlacht bei Pharsalos eine Hexe auftreten, die sich schon unbändig auf die durch diesen Kampf anfallenden Leichenberge und den damit verbundenen Verwesungsgeruch freut.

Die Auswirkung eines Schlangenbisses beschreibt der Autor in einem Fall als völlige Auflösung von Haut, Fleisch, Organen und Skelett, in einem anderen verursacht das Gift ein Anschwellen des ganzen Körpers, wodurch das Opfer schließlich in einen unförmigen Klumpen Fleisch verwandelt wird.

SILIUS ITALICUS:

In seinem Epos "Punica" wird Hasdrubal, der karthagische Kommandant, der gerade einen Anführer der Spanier hat hinrichten lassen, von dessen Diener ermordet. Daraufhin wird dieser so grausam gefoltert, bis er - nach der Schilderung des Autors - nur noch ein des Blutes fast vollkommen beraubter, dampfender Fleischhaufen ist. Dann aber kommt die übermakabre Pointe: Der so zugerichtete Sklave lacht - und triumphiert über seine nun ihrerseits ermattenden Peiniger, die sich bei ihrer "Arbeit" restlos verausgabt haben und sich jetzt gleichsam ihrem schon nicht mehr als Menschen identifizierbaren Opfer "geschlagen" geben müssen.

LITERATUR:

E. Bornemann, Das Patriarchat

M. Fuhrmann, Grausige und ekelhafte Motive in lateinischer Dichtung

JUGENDBÜCHER

In der Vereinszeitschrift Latein Forum werden aktuelle Kinder- und Jugendbücher (bzw. sonstige für den Lateinunterricht geeignete Literatur), die die Antike oder verwandte Themenbereiche zum Inhalt haben, vorgestellt. Die Bücher können zur Ansicht (2 Wochen) über die Vereinsadresse bestellt werden. Die aktuelle Bücherliste entnehmen Sie bitte des ersten "LF" jedes Vereinsjahres. Sollten Sie selbst ein Buch vorstellen wollen, so stellen wir Ihnen dieses gerne zur Verfügung; sollten Sie Vorschläge für einen Bücherankauf haben, so bitten wir Sie, dies der Redaktion "LF" mitzuteilen.

Bisher wurde besprochen:

Katherine Allfrey: Taube unter Falken, Würzburg 1987 (Arena TB 1335; DM 7,90): LF 12, Dezember 1990.

Hans Baumann: Ich zog mit Hannibal, München 1972 (dtv junior 7048; DM 8,80): LF 10, April 1990.

Hans Baumann: Flügel für Ikarus, München 1987 (dtv junior 7482; DM 7,80): LF 12, Dezember 1990.

Gabriele Beyerlein: Die Keltenkinder, Würzburg 1988 (Arena; DM 24,80): LF 11, Oktober 1990.

Margaret Hodges: Im Zeichen von Olympia: LF 9, Dez 1989.

David Macaulay: Eine Stadt wie Rom; Planen und Bauen in der römischen Zeit. Zürich 1978 (dtv junior 79502; DM 9,80): LF 10, April 1990.

Judith Mathes-Hofmann: Gaius Nobelman und Gaius Jedermann. Leben und Alltag im alten Rom, Weinheim/ Basel 1987 (Beltz; DM 14,80): LF 11, Oktober 1990

Hans Dieter Stöver: Quintus geht nach Rom, München 1987 (dtv junior 70118; DM 9,80): LF 11, Oktober 1990.

Carl W. Weber: Segel und Ruder. Die Welt des Meeres bei den Griechen, Zürich/München 1988. (Artemis; DM 29,80): LF 12, Dezember 1990.

Arnulf Zitelmann: Hypatia, München 1990 (dtv junior 70210; DM 12,80): LF 10, April 1990.

Anm. d. Red.: Die versprochene aktuelle Bücherliste wird in LF 14 erscheinen.

HANS DIETER STÖVER: DREI TAGE IN ROM. LAND- UND STADTLEBEN ZUR ZEIT CAESARS, ZÜRICH/MÜNCHEN 1989 (ARTEMIS, DM 29,80; JETZT AUCH ALS TASCHENBUCH: DTV JUNIOR 79512, DM 11,80)

Michael Sporer

Aulus Flavius Iustus ist ein grantiger Mensch geworden. Er kann sich nicht damit abfinden, daß er, immerhin der patronus senior, auf seinem Gut eigentlich nichts mehr mitzureden hat. Alle, von seinem Sohn Manlius Flavius Iustus bis zu Pakoros, Vormann der Sklaven, tun seine Überlegungen als altmodisch und irrelevant ab. In seiner Ohnmacht wehrt er sich mit Trotz und ungerechter Härte gegenüber den niedrigeren Sklaven, deren Angst ihm ein wenig das Gefühl gibt, noch Autorität zu besitzen.

Dieser Generationenkonflikt ist in einem Jugendsachbuch über die römische Alltagswelt zur Zeit Caesars beschrieben, in dem der Autor Hans Dieter Stöver den Versuch macht, nicht eine spannende Handlung, sondern ganz einfach den Ablauf dreier Tage zu erzählen und dies als roten Faden zu verwenden, an dem entlang er Sachinformationen für Jugendliche aufbereitet. Die Hauptperson ist Lucius, ein Vierzehnjähriger, an dessen Seite man diese drei Tage miterlebt.

Im Zusammenhang mit dem oben geschilderten Familienproblem zeigen sich zwei Vorzüge von Stövers Buch. Zum einen macht es deutlich, daß rechtliche Grundlagen nicht unbedingt mit der individuellen Lage eines Römers gleichgesetzt werden darf. So klingt im Fall des grantigen Aulus Flavius Iustus zwar an, daß er als pater familias eigentlich die unumschränkte Macht über seine Familie besitzen müßte (sein Mißmut erklärt sich ja gerade daraus, daß er seine angestammten Rechte nicht durchsetzen kann); andererseits wird aber deutlich, daß die konkrete familiäre Situation eben anders aussieht. Einen anderen Vorzug des hier vorgestellten Sachbuches sehe ich darin, daß der Verfasser es vermag, den Leser von den Lebensverhältnissen der verschiedenen Personen zu den sozialgeschichtlichen Hintergründen zu führen. So ergibt sich etwa ein Gespräch zwischen dem patronus senior und seinem Enkel Lucius, in welchem der Alte zunächst erklärt, warum er gegen den Plan seines Sohnes ist, Gänse zu züchten. In diesem Zusammenhang erfährt der Leser dann zusammen mit Lucius, daß schon dessen Urgroßvater dazu gezwungen war, den Weizenanbau zu drosseln und dafür auf Oliven und Obst auszuweichen, daß sein Großvater selbst schon den Gemüseanbau neu einführt hatte, um das Gut rentabel zu erhalten, und daß dieser Abstieg der römischen Landwirtschaft mit den Eroberungen und den geänderten wirtschaftlichen Strukturen zusammenhängt.

Die Hauptperson dieses Buches ist, wie gesagt, Lucius, der vierzehnjährige Enkel des patronus senior, mit dem man zunächst die bäuerliche Welt eines Landgutes kennenlernt. Am zweiten Tag erlebt man die Stadt Rom und am dritten den Circus Maximus. Im Grunde genommen wird man schon beim Durchlesen der Liste von

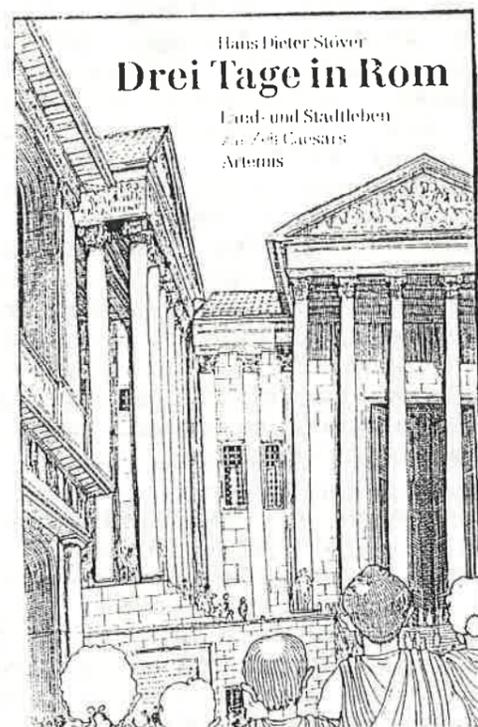
Personen, die im jeweiligen Abschnitt eine Rolle spielen, mit einer sozialen Realität konfrontiert, die man sich heute kaum mehr vorstellen kann. Diese Listen führen nämlich auch Familienmitglieder auf, die gar nicht mehr leben. Man erfährt zum Beispiel, daß von Lucius' vier Geschwistern eines mit zwei Jahren und eines mit einem Jahr verstorben ist; und von den sechs Kindern seines Onkels wurde eines fünf Jahre, eines drei Jahre, und eines starb bereits vor oder bei der Geburt.

Die Verbindung von Erzählung und Sachinformationen ist Hans Dieter Stöver unter anderem durch einen erzählerischen Trick so gut gelungen: Lucius ist ein Landkind, auf das die städtische Welt größtenteils noch fremd wirkt. Lucius' Neugierde und seine Fragen erschließen gleichzeitig auch uns Lesern das Rom des ersten Jahrhunderts vor Christus. So werden die Gespräche durch die hineingewobenen Informationen nicht hölzern, sondern bleiben glaubwürdig. Und immer wieder werden dem Leser durch organisch eingestreute Unterhaltungen Strukturen deutlich, die das Leben der einzelnen mitbestimmen. So erfahren wir etwa ebenso von der schlimmen ökonomischen Situation des Töpfers Saturninus, der sich nicht darauf einstellen konnte, daß plötzlich Unmengen von billigem Geschirr auf den Markt geworfen werden, wie von der unternehmerischen Weitsicht von Lucius' Onkel, der es unter den gleichen Rahmenbedingungen zu wachsendem Wohlstand gebracht hat; der finanzielle Ruin, den die römischen Eroberungen vielen gebracht haben, wird im Schicksal des Publius Probus, der Arbeiter vermietet und finanziell kaum zurechtkommt, weil die freien Arbeiter immer mehr von Sklaven verdrängt werden, genauso deutlich wie durch die bereits erwähnte Analyse der landwirtschaftlichen Situation durch den Großvater des Lucius. In diesem Zusammenhang wird uns als "Höhepunkt" eine Welt eröffnet, die sonst oft verschwiegen wird, bzw. hinter abstrakten Umschreibungen verschwindet: die Welt der Bettler. Lucius' Genuß der Spiele im Circus Maximus wird durch einen plötzlichen Regenguß unterbrochen, bei der Flucht aus dem Stadion verliert er im Gewimmel seine Gefährten, verirrt sich und findet schließlich Unterschlupf bei einem Bettler, der ihm am selben Tag schon einmal begegnet ist. So lernt Lucius nicht nur, daß zu den Spielregeln der Bettelei auch Verkleidung und Schauspielerei gehören, sondern er bekommt bei dieser Gelegenheit auch Einblick in das tragische Schicksal eines Mannes, vor dessen Gestank und Schmutz er sich nun ekelt, der aber einst ebenso einen Bauernhof besessen hat, wie seine eigene Familie immer noch einen bewirtschaftet.

Mit dem oben erwähnten erzählerischen Kunstgriff ist allerdings ein Nachteil untrennbar verbunden: Dadurch, daß der Leser die römische Welt durch die Augen eines Vierzehnjährigen kennenlernt, der auf dem Land zu Hause ist, drängt sich ihm beinahe unmerklich das Klischee von der grundsätzlich "bäuerlichen Mentalität" auf, durch die sich die Römer von den Angehörigen anderer Völker unterschieden. Eine ähnliche Tendenz ist zu spüren, wenn bei der Schilderung des Kybele-Kults anklingt, daß die Römer aufgrund ihrer "nüchternen Art" mit irrationalen religiösen Riten nichts anfangen hätten können. Dabei bleibt außer acht, daß auch die römische Religion von unverständlichen Gebräuchen durchaus nicht frei war.

Stöver gibt einen guten Einblick in den "römischen Alltag", der sich freilich je nach Gesellschaftsschicht und Wohnort unterscheidet. Die Beschreibung verschiedener Milieus unterstützt die Entwicklung einer differenzierten Sicht und der Erkenntnis, daß es nicht "den Römern" gegeben hat. Leider sind die Frauen und Mädchen in Stövers Erzählung bei weitem undeutlicher gezeichnet als die Männer und Buben. Wir erfahren von den Sorgen auf einem Landgut, von den Mahlzeiten, der Wohnsituation, dem Bau eines Gänsestalls, der Arbeit der freien und der unfreien Familienmitglieder usw. ebensoviel wie vom Verkehr in einer Großstadt wie Rom, den Auswirkungen der Übervölkerung auf den Wohnungsmarkt, der Höhe der Mieten, den städtischen religiösen Abweichungen von den ländlichen Gepflogenheiten, der Arbeit in einem Töpfereibetrieb, dem Ablauf der Herstellung von Keramik, den Spielen im Circus Maximus usw.

Im ganzen ist Hans Dieter Stövers Versuch, den römischen Alltag für Jugendliche erzählerisch darzustellen, meines Erachtens gelungen, und man wird dieses Buch auch im Unterricht gut als Zugang zur römischen Welt verwenden können. Hilfreiche Ergänzungen stellen ein "Kleines Lexikon wichtiger Namen und Begriffe" und die Illustrationen von Hans-Herbert Römer (z.B. Pläne einer Villa rustica und einer städtischen Domus, Schnitt durch einen antiken Töpferofen) dar, sowie eine Karte vom Rom zur Zeit Caesars.



LUCIANO DE CRESCENZO, GESCHICHTE DER GRIECHISCHEN PHILOSOPHIE,
2 BDE, ZÜRICH 1988, (DETEBE 21912, 91913, JE DM.12,80)

Andreas Rudigier / Marion Tiefenbrunner

Nachdem wir vor einiger Zeit den Film "Also sprach Bellavista" von und mit Luciano de Crescenzo, waren wir einigermaßen neugierig darauf, wie dieser ehemalige IBM-Manager eine so ernsthafte Materie darstellen würde. Doch schon im Vorwort läßt De Crescenzo keinen Zweifel daran aufkommen, daß er von schwer verständlicher Wissenschaftssprache nichts hält und ein populärwissenschaftliches Werk im besten Sinn (auch für den Laien verständlich und unterhaltsam) verfassen möchte ("... allen gelehrten und seriösen Menschen zum Trotz ..."). Für uns als philosophische Anfänger war die Lektüre jedenfalls ein Vergnügen.

Im ersten Band seiner Philosophiegeschichte (Untertitel: Die Vorsokratiker) werden die ionischen Naturphilosophen, die Pythagoräer, die eleatische Schule, Heraklit, Empedokles, Anaxagoras, die Atomisten und die Sophisten behandelt. Jeder Philosophenpersönlichkeit wird ein eigenes Kapitel gewidmet, wobei biographischen Details oft ziemlichen Raum einnehmen. Um dem Leser das Umfeld, in dem diese Philosophen wirkten, zu vergegenwärtigen, werden einzelne Kapitel über geistige Zentren der antiken Welt (Milet, Athen, Elea und Agrigent) eingeflochten, und dieser geographische Bezug wird auch durch Karten hergestellt. Zwischendurch finden sich außerdem Porträts neapolitanischer "Originale", denn De Crescenzo hält die Südtaliener mit ihrer typischen Lebensart für direkte Nachfahren der alten Griechen. Solche Einschübe gibt es auch im zweiten Band (Untertitel: Von Sokrates bis Plotin), der neben Sokrates, Platon und Aristoteles auf Epikur, die Stoiker, Skeptiker und Neuplatoniker eingeht.

Entsprechend seiner im Vorwort dargelegten Absicht verzichtet De Crescenzo weitgehend auf komplizierte Fachterminologie, Begriffe aus dem Griechischen werden (lateinisch geschrieben) möglichst anschaulich erläutert. Doch allzu abstrakten Problemen versucht er dafür manchmal unter Hinweis auf seine Unterhaltungsabsicht auszuweichen. Stellenweise sind seine Formulierungen und Beispiele betont salopp und lässig:

Sprach man in Anwesenheit des Parmenides das Verb "werden" aus, war das etwa so schlimm, wie in der Kirche zu fluchen; leicht bekam man dafür einen Tritt in den Hintern. (I, S.112)

"Es gibt keinen Unterschied zwischen Lust und Schmerz, das einzige, worauf es ankommt, ist die Tugend." So könnte man Zenons Ethik in zwei Worten zusammenfassen. Das soll wohl so viel heißen: theoretisch darf ich nicht einmal merken, daß es überhaupt einen Unterschied gibt zwischen Zahnweh und Liebe mit Kim Basinger, jedenfalls darf ich ihn, wenn es ihn gibt, nicht sehr beachten. (II, S.189)

Obwohl De Crescenzo an jedes Kapitel einen ausführlichen Quellennachweis anschließt, bezieht er sich neben Originalzitaten der betreffenden Philosophen auch gern auf zweifelhaftere Quellen wie Diogenes Laertios, dem es vor allem um die Lebensumstände und um anekdotische Überlieferung geht. Deshalb liest sich die Lebensbeschreibung mancher Philosophen wie eine Klatschgeschichte, man erfährt Einzelheiten ihres Liebeslebens und sogar ihr Sternzeichen.

Was die Sekundärliteratur betrifft, so beruft sich De Crescenzo schon im Vorwort auf Bertrand Russells "Philosophie des Abendlandes" und steht in deren positivistischer Tradition, die in letzter Zeit freilich in der Beurteilung der Philosophiegeschichte an Einfluß verloren hat. Diskrepanzen zu einer modernen Auffassung ergeben sich dadurch zum Beispiel bei der Einschätzung der Pythagoräer, denen von den Positivisten der Rang von Philosophen beinahe abgesprochen wird. Für das Verständnis des Pythagoras sind laut modernerer Auffassung zwei Aspekte wichtig, einerseits sein Mystizismus (Seelenwanderungslehre und Leitlinien für die Sekte der Pythagoräer), andererseits sein exakter Umgang mit der Mathematik. Bei De Crescenzo wird dagegen die mystische Seite überbetont, sodaß Pythagoras vor allem als Großmeister eines esoterischen Ordens erscheint. Die Art und Weise, in der Pythagoras vom Autor dargestellt wird, soll als ein Beispiel für die manchmal etwas zu oberflächliche Sichtweise dienen. Allerdings ist bei Pythagoras die Überlieferung wegen der Geheimhaltungsvorschriften, denen die Sekte unterlag, besonders spärlich.

Zu wenig arbeitet Pythagoras auch heraus, daß die Vorsokratiker die Tradition der kritischen Diskussion, die den Kern der wissenschaftlicher und philosophischer Tätigkeit ausmacht, begründeten. Ihm dient die Frage nach den Urelementen und ihrem Wesen als Leitlinie für die Behandlung der Lehre der Vorsokratiker.

Wenn auch die wissenschaftliche Exaktheit manchmal zu wünschen übrig läßt (der Autor bekennt sich ja selber offen dazu), sind die beiden Bände trotzdem eine unterhaltsame und lehrreiche Lektüre (auch für Schüler/innen), die zur weiteren Beschäftigung mit antiker Philosophie anregt. Die anschauliche und leicht verständliche Darstellung philosophischer Lehrmeinungen (z.B. die Gegenüberstellung der Lehre Epikurs und der Stoa) macht die zwei Bände auch als Grundlage der Unterrichtsvorbereitung empfehlenswert.

Für diesen Zweck hat auch der anekdotische Charakter der Darstellung seine Vorzüge, denn solche Anekdoten, die oft treffsicher das Typische eines Philosophen kennzeichnen, prägen sich den Schülern besonders ein und haben hohen Unterhaltungswert.

Wem diese Vorgangsweise zu wenig seriös erscheint, der könnte die Schüler ja zuvor mit der Problematik anekdotenhafter Überlieferung vertraut machen

