

Latein *Forum*

Heft 67 / 2009

In memoriam Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Muth

Ausschreibung: 2. Robert Muth Förderpreis

„Illa ego sum Dido“ – ein Epigramma Boblense

Stichwort: „Konjunktur“

Latein als Basissprache für Mehrsprachigkeit

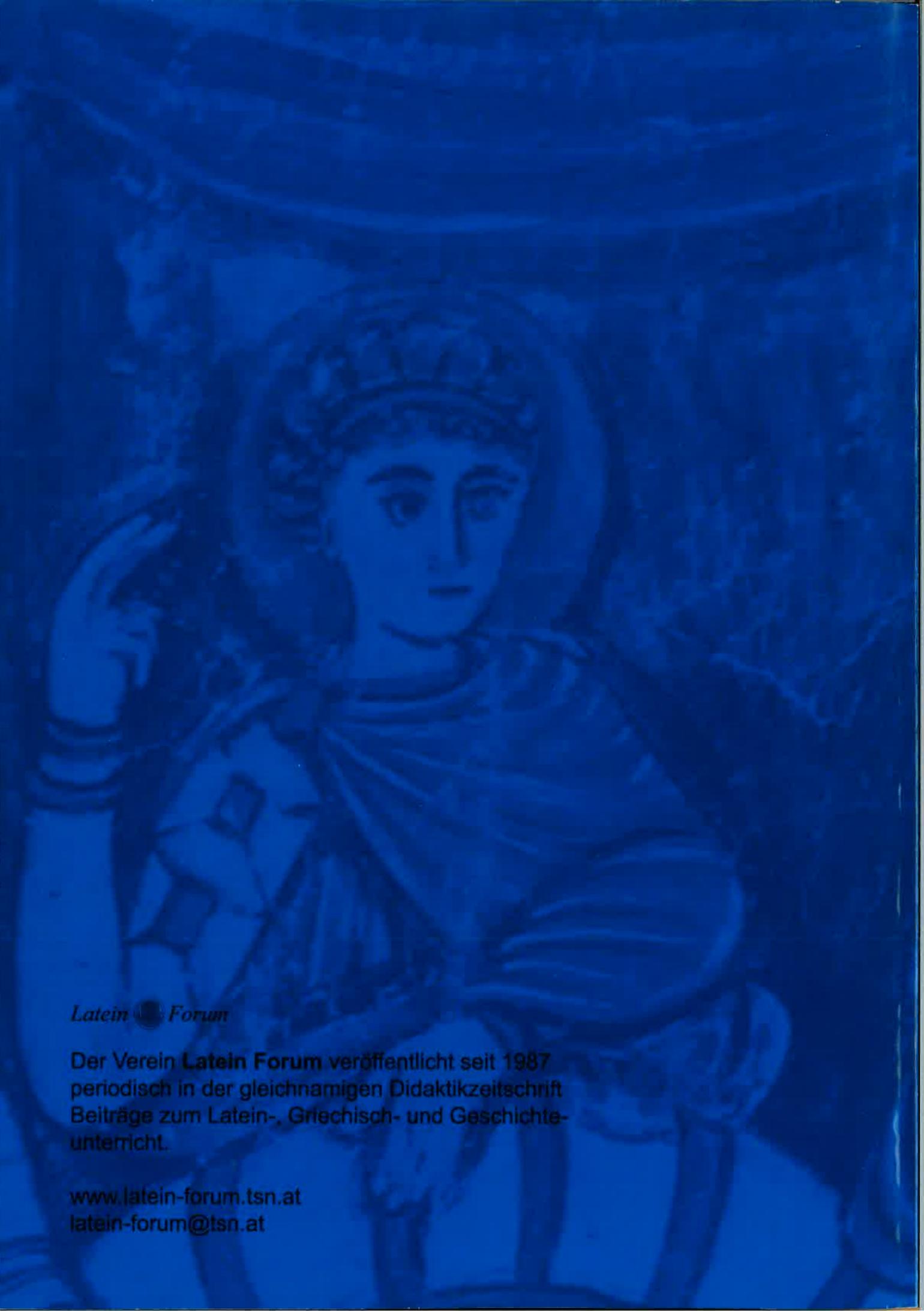
WebQuests im Lateinunterricht

Caesar und Alexander im Vergleich

Antike im Internet: Trojanische Pferde

Zur Gründung des Klosters Innichen

Latein Forum Bibliothek



Latein  *Forum*

Der Verein **Latein Forum** veröffentlicht seit 1987
periodisch in der gleichnamigen Didaktikzeitschrift
Beiträge zum Latein-, Griechisch- und Geschichts-
unterricht.

www.latein-forum.tsn.at
latein-forum@tsn.at

In memoriam Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Muth	1 – 2
<i>(Erich Thummer sen., Innsbruck)</i>	
Ausschreibung: 2. Robert Muth Förderpreis	3
„Illa ego sum Dido...“	
Ein Epigramma Bobiense und seine Verortung im Unterricht	4 – 16
<i>(Wolfgang Kofler, Innsbruck)</i>	
Stichwort: „Konjunktur“	17 – 18
<i>(Klaus Bartels, Kilchberg bei Zürich)</i>	
Überlegungen zu Latein als Basissprache für Mehrsprachigkeit	19 – 25
<i>(Karlheinz Töchterle, Innsbruck)</i>	
Die Bedeutung des Lateinischen für die deutsche Sprache.	
Lexikalische Beziehungen	26 – 33
<i>(Elisabeth De Felip-Jaud, Innsbruck)</i>	
WebQuests im Lateinunterricht	34 – 46
<i>(Michael Sporer, Innsbruck)</i>	
„CAESAR MAGNUS“ – Ein Traum, der ihn zum Weltherrscher machte.	
Zwei Autoren auf einen Streich: Caesar und Alexander im Vergleich	47 – 64
<i>(Friedrich Maier, Puchheim bei München)</i>	
Antike im Internet: Trojanische Pferde	65 – 66
<i>(Gottfried Siehs, Innsbruck)</i>	
„...et propter incredulam generationem Scclavanorum ad tramitem veritatis deducendam...“	
Zur Gründung des Klosters Innichen durch Herzog Tassilo im Jahre 769	67 – 76
<i>(Christoph Haidacher, Innsbruck)</i>	
Latein Forum Bibliothek	77 – 79
<i>(Hermann Niedermayr, Innsbruck)</i>	

Titelbild: Dido bei einem Festmahl (Darstellung aus dem *Vergilius Romanus*, um 500)

Impressum:

Latein Forum (gegründet 1987),
 Verein zur Förderung der Unterrichtsdiskussion,
 c/o Institut für Klassische Philologie der Universität Innsbruck, Langer Weg 11, A-6020 Innsbruck

Die Zeitschrift Latein Forum wird in Innsbruck seit 1987 von einem LehrerInnen-Team herausgegeben. Sie stellt praxisorientierte Unterrichtsideen und -materialien zur Diskussion und versammelt wissenschaftliche Beiträge auf dem Gebiet der Didaktik der Alten Sprachen.

Kontaktadresse:
 latein-forum@tsn.at
 www.latein-forum.tsn.at

Redaktionsteam: Christine Leichter, Harald Pittl, Michael Sporer, Reinhard Senfter, Otto Tost

Bankverbindung: HYPO-BANK (BLZ 57000) 210 080 477,
 Bitte bei Auslandsüberweisung angeben: IBAN AT22 5700 0002 1008 0477, BIC HYPAT22

In memoriam Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Muth

Erich Thummer sen.

Am 25. November 2008 verstarb im Alter von 92 Jahren der emeritierte ord. Professor für Klassische Philologie und Altertumskunde Mag. Dr. Robert Muth.



Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Muth
 (1.1.1916 – 25.11.2008)

Am 1. Jänner 1916 in Innsbruck geboren, besuchte er hier das Akademische Gymnasium, studierte dann an den Universitäten Innsbruck und Wien, promovierte dort 1939 und konnte sich – im Krieg als Sanitäter in Innsbruck stationiert – noch vor Kriegsende bei Prof. Lesky habilitieren. Nach kurzer Lehrtätigkeit an der Universität Fribourg wirkte er 37 Jahre lang an der Universität Innsbruck. In der Lehre betreute er alle großen Bereiche der antiken Literatur, als Forscher galt sein Interesse vor allem der Religion der Griechen und Römer. In diese Richtung weisen viele Beiträge zum „Religionswissenschaftlichen Wörterbuch“, hg. von Franz König, Wien 1956, und zum „Lexikon für Theologie und Kirche“ (1959–1964); der Aufsatz „Vom Wesen römischer religio“ im Sammelwerk „Aufstieg und Niedergang der römischen Welt“, II 16,1, 1978, 290–354, weiters die Aufsätze zu den Christenbriefen bei Plinius und zum Dialog „Octavius“ des Minucius Felix, in dem dieser die gebildeten Heiden für das Christentum zu gewinnen sucht. Viele Aspekte dieser Forschungen sind in das Buch „Einführung in die griechische und römische Religion“, Darmstadt, 1988, mit eingeflossen. Es fand so großes Interesse, dass Prof. Muth bereits nach zehn Jahren, als er schon die 80 überschritten hatte, eine zweite, um 76 Seiten erweiterte Auflage herausbrachte. Zwischen diesen beiden Auflagen erschien noch als Monographie „Die Götterburleske in der griechischen Literatur“ (Darmstadt 1992).

Neben diesem Schwerpunkt sollen allerdings seine zahlreichen und thematisch weit gestreuten Arbeiten nicht unerwähnt bleiben. Sie betreffen z.B. Heraklit, die Frage der Erkenntnis der Naturgesetzlichkeit durch die frühen Griechen, Sophokles' Philoktet, Mündlichkeit und Schriftlichkeit der Wortkunst, Platons Physisbegriff, die hellenistische und neoterische Dichtung, Vergil, Horaz, Martial und Petron. Den Olympischen Spielen gelten die Aufsätze „Der Sieg zu Olympia: Faszination und Kritik“, „Olympia – Idee und Wirklichkeit“ und „Die Olympischen Spiele in der Dichtung der Hellenen“ (ursprünglich ein Vortrag aus Anlass der Olympischen Winterspiele 1964). – Seine in Wien 1954 erschienene Arbeit mit dem Titel „Träger der Lebenskraft. Ausscheidung des Organismus im Volksglauben der Antike“ führte

dazu, dass ihn die Herausgeber der RE mit dem Lemma „Urin“ (RE Suppl. 11, 1968, 1292–1303) betrauten. Im „Reallexikon für Antike und Christentum“ wird ein umfangreicher Artikel zum Thema „Kastration“ von ihm erscheinen.

Prof. Muths Interesse an der Geschichte der Klassischen Philologie entsprang eine ausführliche Darstellung der philologischen Forschung des 20. Jahrhunderts an den vier Universitäten der Republik Österreich (erschienen in Pisa 1989). Bei der Feier zum 100-jährigen Bestehen des Instituts hielt Prof. Muth einen Vortrag über dessen Gründung im Jahre 1862. Dieser wurde in den „Acta philologica Aenipontana“ I, 1962 abgedruckt. Die fünf Bände der von ihm selbst herausgegebenen „Acta“ berichten über die Tätigkeit des Instituts in den Jahren 1957 bis 1979 und enthalten sehr informative Kurzfassungen der in diesen Jahren gehaltenen Vorträge meist ausländischer Gelehrter. – Mit der Weiterführung der Publikationsreihe „Commentationes Aenipontanae“ ermöglichte es Prof. Muth nicht wenigen jungen Forschern, ihre Arbeit der wissenschaftlichen Öffentlichkeit vorzustellen. Von besonderer Bedeutung erwies sich die von Prof. Muth im Jahre 1947 gegründete und viele Jahre redigierte Zeitschrift „Anzeiger für die Altertumswissenschaft“, die mit ihren Rezensionen, Kurzanzeigen und Forschungsberichten ein weltweites Echo hervorgerufen hat.

Viel Arbeit investierte Prof. Muth in die Selbstverwaltung der Universität. Er war zweimal Dekan der damals noch großen, d.h. Geistes- und Naturwissenschaftlichen Fakultät, führte oft den Vorsitz in zeitraubenden Kommissionen und war auch einmal gewählter Prorektor. Mehrere Jahre war er Vorstand der damals noch nicht der Universität eingegliederten Bundesanstalt für Leibeserziehung. Diese Tätigkeit mag wohl mit ein Grund gewesen sein, warum sich ein Altphilologe für die Verankerung des Sports an der Universität Innsbruck und die großzügige Ausstattung des Sportgeländes am Fürstenweg eingesetzt hat.

Sorge bereiteten Prof. Muth die mehrfachen Versuche, den Latein- und Griechischunterricht an den höheren Schulen zu beschneiden. Er begrüßte daher alle Bestrebungen, welche sich die Verbesserung der Didaktik im altsprachlichen Unterricht zum Ziele setzten. Einen Höhepunkt bildete das von ihm organisierte internationale „Colloquium didacticum classicum sextum“ (Innsbruck 1975). Sein Engagement für die Weiterbildung der Altphilologen im Rahmen ihrer Arbeitsgemeinschaften und seine maßgebliche Beteiligung an den Supplentenkursen in Südtirol waren nennenswerte Beiträge zur Förderung und Unterstützung der Fächer im modernen Bildungssystem. Auch mit der Gründung des Vereins „Gesellschaft für Klassische Philologie“ (1975), der für alle an den klassischen Sprachen Interessierten offen steht, versuchte er die Attraktivität dieser Studien zu erhöhen. Hier wurde auch der Robert-Muth-Förderpreis ins Leben gerufen, der alle zwei Jahre für hervorragende Fachbereichsarbeiten von Maturantinnen und Maturanten vergeben wird.

Wenig bekannt dürfte es sein, dass Prof. Muth zusammen mit Prof. Simon Moser und Fritz Molden im Jahre 1945 die Alpbacher Hochschulwochen gegründet hat, eine Einrichtung, die sich zum bedeutendsten europäischen Treffen von Wirtschaft und Wissenschaft entwickelt hat.

Prof. Muth war weit über die Universität hinaus hoch angesehen. Er wurde von der Stadt Innsbruck, dem Land Tirol, von der Republik Österreich und der Bundesrepublik Deutschland mit hohen Auszeichnungen geehrt. Mit Rührung und Freude nahm er an seinem 92. Geburtstag das Goldene Ehrenzeichen der Gemeinde Alpbach entgegen.



Gesellschaft für Klassische Philologie Innsbruck
c/o Institut für Sprachen und Literaturen, Bereich Latinistik / Gräzistik
ATRIUM – Langer Weg 11 – A-6020 Innsbruck
Tel. 0512/507/4082 – Fax. 0512/507/2982
<http://www.uibk.ac.at/sci-org/klassphil> – klassphil@uibk.ac.at

Ausschreibung

2. Robert-Muth-Förderpreis

Aufgrund des großen Erfolges der ersten Auflage des Robert-Muth-Förderpreises, der im Januar 2008 im Rahmen eines vielbeachteten Festaktes verliehen wurde, hat sich die Gesellschaft für Klassische Philologie Innsbruck dazu entschlossen, den Preis nunmehr alle zwei Jahre auszuschreiben.

Der Preis wird für besonders gelungene Fachbereichsarbeiten zu altertumswissenschaftlichen Themen (einschließlich der Rezeptionsgeschichte) vergeben. Teilnahmeberechtigt sind Arbeiten, die in den Schuljahren 2007/08 sowie 2008/09 an einem Tiroler, Südtiroler oder Vorarlberger Gymnasium vorgelegt wurden. Einsendeschluss ist der 1. August 2009. Für die drei besten Arbeiten ist ein Preisgeld von 500, 250 bzw. 100 Euro vorgesehen.

Die Arbeiten sind in zweifacher Ausführung mit einem kurzen Lebenslauf der Autorinnen und Autoren an folgende Adresse einzusenden:

Universität Innsbruck
Institut für Sprachen und Literaturen
Bereich Latinistik / Gräzistik
c/o Gesellschaft für Klassische Philologie Innsbruck
Kennwort: Robert-Muth-Förderpreis
ATRIUM – Langer Weg 11
A-6020 Innsbruck

Alle Latein- und Griechischlehrerinnen und -lehrer Tirols, Südtirols und Vorarlbergs sind herzlich eingeladen, ihre Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme zu ermutigen. Der Robert-Muth-Förderpreis soll die Wahrnehmung unserer Fächer in der Öffentlichkeit fördern und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität stärken.

Weitere Informationen am Institut für Sprachen und Literaturen, Bereich Latinistik / Gräzistik bei Priv.-Doz. Dr. Wolfgang Kofler (Tel.: 0512-507-4087; Mail: wolfgang.kofler@uibk.ac.at) und Dr. Florian Schaffenrath (Tel.: 0512-507-4089; Mail: florian.schaffenrath@uibk.ac.at).

**„Illa ego sum Dido...“
Ein Epigramma Bobiense und seine Verortung im Unterricht**

Wolfgang Kofler

Versuche, auch entlegene Texte in den altsprachlichen Unterricht miteinzubeziehen und auf diese Weise der gattungsmäßigen und inhaltlichen Bandbreite sowie der großen Wirkmächtigkeit der klassischen Sprachen – dies gilt v.a. für den Bereich des Mittel- und Neulateinischen – Rechnung zu tragen, sind nicht unproblematisch: Angesichts der allorts drohenden Stundenkürzungen und – wie es scheint – stetig sinkenden Grundvoraussetzungen, welche Lernerinnen und Lerner aus dem Pflichtschulbereich mitbringen, hat man als Unterrichtende/r ja oft Mühe, jene Grundtexte zu behandeln, auf die jede/r, die/der in der Schule Latein gelernt hat, zumindest einmal gestoßen sein sollte. Andererseits bietet gerade die durch den neuen Latein- und Griechischlehrpläne verordnete Modularisierung der Lektürephase den Lehrenden die Chance, auch seltenere Texte in den Unterricht aufzunehmen.

Eine Möglichkeit, diesen sich teilweise zuwiderlaufenden Anforderungen gerecht zu werden, könnte nun darin bestehen, dass man klassische Texte gemeinsam mit entlegeneren behandelt bzw. unter letzteren v.a. solche auswählt, die Anknüpfungspunkte zu den etablierten Autoren und Werken der antiken Literatur aufweisen. Dies würde es etwa erlauben, auch auf die weitab von jedem Kanon liegenden *Epigrammata Bobiensia* einzugehen. Sie möchte ich im vorliegenden Beitrag anhand eines Beispiel-Gedichts vorstellen. Anschließend werde ich meine Ausführungen durch Empfehlungen zur didaktischen Umsetzung des ausgewählten Epigramms ergänzen. Da ich die Sammlung jüngst im Rahmen einer Habilitationsschrift¹ kommentiert habe, versteht sich dieser Beitrag auch als Versuch, einen Zusammenhang zwischen aktueller wissenschaftlicher Forschung und schulischer Praxis herzustellen.

1. Die *Epigrammata Bobiensia*: Fund- und Forschungsgeschichte

Die *Epigrammata Bobiensia* sind eine Sammlung von 71 lateinischen Gedichten. Sie wurden wahrscheinlich von mehreren, meist nicht näher identifizierbaren Autoren verfasst, und zwar mit einigen Ausnahmen an der Wende vom 4. zum 5. Jh. n. Chr. Zusammengefasst wurde die Sammlung kurz danach. Das Corpus ist schon alleine deshalb interessant, weil der Großteil der in ihm versammelten Gedichte, nämlich 44, zu jener seltenen Gruppe von antiken Texten gehört, die bis ins 20. Jahrhundert unbekannt waren. Die spannende Entdeckungsgeschichte gliedert sich in zwei Etappen, von denen die erste in die Zeit des Humanismus fällt. Im Jahr 1493 hatte der Mailänder Philologe und Historiker Giorgio Merula seinen Sekretär Giorgio Galbiati auf die Suche nach alten Handschriften in die Benediktinerabtei *San Columbano* im Appenin-Städtchen Bobbio geschickt – daher auch der Name unserer Sammlung. Aus einigen Quellen wissen wir, dass er dort u.a. ein heute wieder verlorenes Manuskript mit 71 Gedichten fand, Galbiati schrieb das Manuskript wahrscheinlich an Ort und Stelle ab und nahm die Kopie nach Mailand mit, wo sie unter den Gelehrten einige Zeit zirkulierte: Dies ist deshalb wahrscheinlich, weil 27 Gedichte der Sammlung in einige gerade zu dieser Zeit entstehende Drucke des ebenfalls ins 4. Jh. gehörenden Dichters Ausonius aufgenommen wurden. Auch

¹ WOLFGANG KOFLER (Hg.), *Epigrammata Bobiensia. Einführung, Text, Übersetzung und Kommentar* (Innsbruck 2007). Die Publikation ist z.Z. in Vorbereitung und wird in der Reihe „Spudasmata“ erfolgen.

die Kopie verschwand aber wieder, bis Augusto Campana im Jahr 1950 in der *Biblioteca Vaticana* eine vollständige Abschrift von ihr fand, die in den *Codex Vaticanus* 2836 eingebunden war.

Der Fund sorgte sofort für großes Aufsehen: Innerhalb der nächsten Jahre erschienen gleich zwei textkritische Ausgaben² und zahlreiche kleinere Arbeiten, die sich hauptsächlich mit der Wiederherstellung des teilweise arg in Mitleidenschaft gezogenen Textes beschäftigten³. Dazu kam noch eine Monographie⁴, welche hauptsächlich der Verfasserfrage und damit jenen Gedichten gewidmet war, die – in den Augen des Autors – mit einiger Sicherheit auf den bereits aus anderen Quellen bekannten Dichter Naucellius zurückgehen, der von ungefähr 310 bis nach 400 n. Chr. lebte und in dessen erweitertem Umfeld die Sammlung vermutlich zusammengestellt wurde. Diese Euphorie flaute aber bald wieder ab und die *Epigrammata Bobiensia* fielen wie viele andere spätantike Texte dem Vergessen anheim. Da die spätantike Literatur v.a. im Fahrwasser der Geschichtswissenschaften neuerdings wieder auf verstärktes Interesse stößt, war es jedoch nur eine Frage der Zeit, bis jemand mit einem Kommentar zu den *Bobiensia* die Basis für eine neue wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sammlung legen würde. Der Umstand, dass dies nun relativ spät geschah, hatte vielleicht einen positiven Nebeneffekt: Die in den Jahren nach der Entdeckung der Handschrift erfolgte Forschung beschäftigte sich aufgrund ihrer textkritischen Ausrichtung nämlich v.a. mit dem Aufspüren von Parallelstellen und Sacherklärungen: Das hierbei zusammengetragene, wertvolle Material, das nur in wenigen Punkten ergänzt werden musste, wurde nun einer vorwiegend literaturwissenschaftlich orientierten Auswertung unterzogen, die sich eines gerade in den letzten Jahren verfeinerten methodischen Instrumentariums bedienen konnte⁵.

² FRANCO MUNARI (Hg.), *Epigrammata Bobiensia. Volume secondo: Introduzione ed edizione critica* = Edizioni di storia e letteratura 59 (Rom 1955) und WOLFGANG SPEYER (Hg.), *Epigrammata Bobiensia* = Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana (Leipzig 1963). Eine auf der *Teubneriana* basierende digitale textkritische Edition findet sich inzwischen auch in der *Musisque-Deoque*-Datenbank auf <http://www.mqdq.it/mqdq/index.jsp> (05.01.2008).

³ Vgl. etwa SCEVALO MARIOTTI, „Annotatiunculae ad Epigrammata Bobiensia et Anthologiam Latinam“ *Philologus* 100 (1956) 323–326; AUGUSTO CAMPANA/ENRICO CAMPANILE/SCEVALA MARIOTTI/SEBASTIANO TAMPANARO/MARCELLO ZICÀRI, „Contributi agli ‚Epigrammata Bobiensia‘“ *ANSP* 27 (1958) 121–125; MARCELLO ZICÀRI, „Note al testo degli Epigrammata Bobiensia“ *Studi Urbinati B* (1959) 248–249; IGNAZIO Cazzaniga, „Note marginali agli Epigrammi Bobiensia“ *SIFC* 32 (1960) 146–150.

⁴ WOLFGANG SPEYER, *Naucellius und sein Kreis. Studien zu den Epigrammata Bobiensia* = *Zetemata* 21, München 1959.

⁵ Ich hoffe jedoch, dass meiner Arbeit auch aus einem anderen Blickwinkel eine gewisse forschungsgeschichtliche Bedeutung zukommt: WOLFGANG SPEYER, der Herausgeber einer der beiden textkritischen Ausgaben und Autor der bislang einzigen Monographie (vgl. die Anm. 2 und 4) sowie zahlreicher Einzelpublikationen zu den *Bobiensia* hat nämlich fast während seiner gesamten Karriere an der Universität Salzburg geforscht und gelehrt und ist nach seiner Pensionierung auch heute noch dort tätig. Mein Kommentar schreibt also ein Stück österreichischer Forschungsgeschichte fort.

2. Ein Beispiel: *Epigr. Bob. 45*

Wesentliche Charakteristika der Sammlung lassen sich am 45. Gedicht⁶ vor Augen führen. Es ist einem Bildnis der karthagischen Königin Dido in den Mund gelegt, die die LeserInnen hauptsächlich aus Vergils *Aeneis* kennen. Der Bezug, den das Gedicht zum Epos herstellt, ist ganz explizit. Dido beklagt sich nämlich bitterlich darüber, dass ihr Ruf durch die von Vergil kolportierte Affäre mit Aeneas Schaden gelitten habe⁷:

In Didonis imaginem ex Graeco⁸

Illa ego sum Dido vultu, quam conspicis, hospes, assimulata modis pulchraque mirificis. talis eram; sed non, Maro quam mihi finxit, erat mens, vita nec incestis laeta cupidinibus:	
namque nec Aeneas vidit me Troius umquam, nec Libyam advenit classibus Iliacis; sed furias fugiens atque arma procacis Iarbae servavi, fateor, morte pudicitiam, pectore transfixo, castus quod perculit ensis, non furor aut laeso crudus amore dolor.	5 10
sic cecidisse iuvat: vixi sine vulnere famae; ulta virum, positis moenibus, oppetii. invida cur in me stimulasti, Musa, Maronem, fingeret ut nostrae damna pudicitiae? vos magis historicis, lectores, credite de me, quam qui furta deum concubitusque canunt falsidici vates, temerant qui carmine verum humanisque deos assimilant vitiis.	 15

Auf ein Bildnis der Dido
aus dem Griechischen

Ich, die du hier siehst, Fremder, bin die berühmte Dido: Ich bin ihr auf wunderbare Weise aus dem Gesicht geschnitten und schön. So sah ich aus. Mein Charakter aber war nicht so, wie ihn mir Maro andichtete, und ich genoss mein Leben nicht in sittenlosen Vergnügungen; denn der Trojaner Aeneas bekam mich nie zu Gesicht, und er landete mit seinen Schiffen auch niemals an der libyschen Küste. Im Gegenteil: Auf der Flucht vor der Raserei und der Streitmacht des zudringlichen Jarbas bewahrte ich meine Scham – das bekenne ich – durch den Tod: Ein Schwert der Keuschheit durchbohrte mein Herz, nicht Zorn oder wilder Schmerz aus Lie-

⁶ Die rezenteste Publikation zu dem Epigramm ist ROSA MARIA D'ANGELO, „Didone fra retorica e tecnica della variazione“ *Res Publica Litterarum* 28 (2005) 35–50.

⁷ Für das Verständnis des Epigramms ist es nicht unwichtig, dass es eine Version des Dido-Mythos gibt, die wesentlich älter als jene Vergils ist: Nach ihr sind sich Dido und Aeneas nie begegnet.

⁸ Alle für die Interpretation zentralen Texte werden im Anhang des Beitrages als schülerfreundlich aufbereitete Kopiervorlage noch einmal zusammengestellt.

beskummer. So gestorben zu sein, gefällt mir. Ich habe gelebt, ohne meinen Ruf zu verletzen, und bin dahingeshieden, nachdem ich meinen Ehemann gerächt und Stadtmauern errichtet habe. Warum, neidische Muse, hast du den Maro dazu angestachelt, meinem Anstand einen Makel anzudichten? Leser! Glaubst, was meine Person angeht, mehr den Geschichtsschreibern als verlogenen Dichtern, die den Himmlischen Ehebruch und Unzucht anhängen, die Wahrheit im Lied entweihen und die Götter menschlichen Lastern angleichen!

Das erste, was an diesem Epigramm ins Auge sticht, ist sein Umfang: Mit 18 Versen ist es wesentlich länger als durchschnittliche Vertreter der Gattung, die sich ja u.a. über ihre Kürze definiert. Die beträchtliche Länge ist jedoch nicht untypisch für unsere Sammlung, deren Anteil an umfangreicheren Gedichten verglichen mit anderen Epigrammbüchern relativ groß ist: So messen die Gedichte 25 und 26 16 bzw. 26 Verse, 36 ist 16 und 57 15 Verse lang. Ganz auffällig ist Gedicht 37, das ganze 70 Verse bietet. Weil sich einige dieser Gedichte nicht nur durch ihren Umfang, sondern auch inhaltlich von der Gattung des Epigramms abheben, kann man davon ausgehen, dass der Sammlung ein etwas weiterer Epigrammbegriff zugrundeliegt und ursprünglich gar nicht an eine Epigramm-, sondern an eine Gedichtsammlung gedacht war, in der Epigramme nur deshalb dominierten, weil sie die prominenteste Form der Kleindichtung darstellen.

Unter den eben genannten längeren Gedichten stehen zwei, und zwar 36 und 37, in besonders engem Zusammenhang mit Nummer 45. Alle drei Gedichte werden einer klagenden Frau in den Mund gelegt, die aus der Literatur bekannt ist: In 36 ist es Penelope, die sich aus Frust über ihr langes Alleinsein einen neuen Liebhaber genommen hat, in 37 die Dichterin Sulpicia, eine Zeitgenossin Martials, die sich über den Niedergang des Staates unter Domitian beschwert. Dieses Gedicht ist – wie bereits erwähnt – das weitaus längste der Sammlung, wichtig ist jedoch auch, dass es in ihrer Mitte steht und sie so in zwei fast genau gleich lange Abschnitte teilt. Diese Position im Zentrum gewinnt auch im Hinblick auf die Anordnung der drei Gedichte Bedeutung: Sulpicia – eine Frau, die wirklich gelebt hat – wird nämlich von zwei mythologischen Figuren flankiert, wobei in beiden Fällen einer Sagenvariante abseits des Mainstreams der Vorzug gegeben wird. Die drei Gedichte sind jedoch nicht nur unter sich verbunden, sondern lassen auch thematische Gemeinsamkeiten zu den anliegenden Epigrammen erkennen: Durch seinen erotischen Inhalt führt 36 nämlich ein Thema fort, das bereits in der Gruppe der sechs vorhergehenden Gedichte – allesamt je ein Distichon messende Liebesepigramme – dominiert hatte, während an 45 zwei Nummern anschließen, in denen es ebenfalls um die *Aeneis* geht.

Diese Beobachtungen erlauben es uns, ein Streiflicht auf einen weiteren wichtigen Aspekt der Sammlung, nämlich ihren Aufbau, zu werfen. Es finden sich nämlich immer wieder Strukturprinzipien, die zeigen, dass die Sammlung nicht als loses Kunterbunt, sondern als Gedichtbuch intendiert war. Dieses Buch entstand möglicherweise in mehreren Schritten, eventuell durch die Hand verschiedener, unterschiedlich ehrgeiziger Redaktoren, wobei für letzteres der Umstand spricht, dass die genannten Strukturprinzipien im ersten Teil stärker präsent sind als im zweiten.

Was den Epigrammtyp betrifft, lässt uns 45 bewusst einigen Spielraum: Zunächst einmal handelt es sich um ein so genanntes ekphrastisches Epigramm, d.h. um ein Gedicht auf ein Kunstwerk, das sich der Leser sehr oft als Inschrift auf dem beschriebenen Objekt vorstellen sollte. Epigramme dieses Typs waren in der Antike zwar generell beliebt, nehmen in unserer

Sammlung aber besonders viel Raum ein. Zwei Merkmale sind besonders charakteristisch für sie: Zum einen enthalten sie ganz häufig ein Lob des Realismus des Kunstwerks: Diesen Hinweis finden wir hier in Vers 2. Weiters wohnte diesen Gedichten gerne eine gewisse Eigendynamik inne, und zwar in dem Sinn, dass die jeweiligen Verfasser das Kunstwerk, das sie beschrieben, oft gar nie mit eigenen Augen gesehen hatten, sondern sich lediglich von einschlägigen Beschreibungen in anderen Texten inspirieren ließen. Das berühmteste Beispiel hierfür ist die Bronzekuh des griechischen Bildhauers Myron, die eine sich bis in die Neuzeit erstreckende Epigrammflut auslöste (auch unsere Sammlung enthält vier Beispiele). Diese Abgelöstheit vom eigentlichen Objekt ist auch für unser Gedicht – und zwar in gesteigerter Form – relevant. Wenn wir nämlich den ikonographischen Befund betrachten, stellt sich heraus, dass uns keine Kunstwerke überliefert sind, die Dido alleine zeigen und zu der für den Text vorauszusetzenden Situation passen. Im Gegenteil: Alle Abbildungen, die wir kennen, bieten Szenen aus der *Aeneis*⁹. Dieser Befund wird auch durch eine literarische Quelle, die ungefähr in die Zeit der *Bobiensia* gehört, bestätigt: In den *Saturnalien* des Macrobius bemerkt einer der Gesprächsteilnehmer, Vergil sei bei der Schilderung der lasterhaften Dido, von der die gesamte Welt wusste, dass sie falsch war, mit so großem Geschick vorgegangen, dass Maler, Bildhauer und Teppichknüpfer wider besseres Wissen nur seine Version verbreiten¹⁰. Dieser Hintergrund hat nun Konsequenzen für die Interpretation unseres Gedichts, da es offenbar nicht nur als Text Einspruch gegen das Bild einer moralisch verkommenen Dido erhebt: Durch den Verweis auf ein Dido-Bildnis, das sich von der gängigen Darstellungspraxis abhebt, weil es in keiner Weise an die für die Königin ungünstige Affäre mit Aeneas erinnert, inszeniert es nämlich auch eine Wiedergutmachung im Bereich der bildenden Kunst.

Die Kunstwerksbeschreibung ist jedoch nicht der einzige Epigrammtypus, unter den unser Gedicht fällt. Es verarbeitet auch Elemente des Grabepigramms: Dies wird nicht durch die an einen Passanten – Gräber standen in der Antike häufig am Straßenrand – gerichtete Anrede *hospes* (1) deutlich, sondern auch in einem kurzen, lobenden Überblick über die treffliche Lebensführung und die Todesumstände des Verstorbenen, der in unserem Fall ganze vier Distichen (5–12) einnimmt. Die beiden Verse, die diese Passage abschließen, ergänzen dabei das zuvor Gesagte und drängen es zugleich auf engstem Raum zusammen. In ihrer außerordentlichen Knappheit und Verdichtung greifen sie eine besonders beliebte Art von Grabepigrammen auf, in welcher in einem einzigen Zweizeiler das ganze Leben des Verstorbenen zusam-

⁹ Vgl. die Übersicht im Dido-Artikel des *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae* (Zürich/München 1981–1997).

¹⁰ 5.17.5–6: *ut fabula lascivientis Didonis, quam falsam novit universitas, per tot tamen saecula speciem veritatis obtineat et ita pro vero per ora omnium volitet, ut pictores fictoresque et, qui figmentis liciorum contextas imitantur effigies, hac materia vel maxime in effigiandis simulacris tamquam unico argumento decoris utantur, nec minus histrionum perpetuis et gestibus et cantibus celebretur. tantum valuit pulchritudo narrandi, ut omnes Phoenissae castitatis conscii, nec ignari manum sibi iniectis reginam, ne pateretur damnum pudoris, coniveant tamen fabulae, et intra conscientiam veri fidem prementes malint pro vero celebrari, quod pectoribus humanis dulcedo fingentis infudit.* – [...] Deshalb hat die Geschichte von der zügellosen Dido, von der alle wissen, daß sie falsch ist, dennoch seit so vielen Jahrhunderte hindurch den Anschein der Wahrheit bewahrt und geht anstelle der Wahrheit so von Mund zu Mund, daß Maler, Bildhauer und jene, die durch das Verweben von Fäden zum Täuschen echte Bilder herstellen, beim Bildermachen meistens diesen Stoff – gleichsam als sei er das einzige schöne Thema – verwenden. Auch Schauspieler greifen in szenischen und musikalischen Darbietungen ständig auf sie zurück. Die schöne Erzählung entfaltet eine solche Wirkung, dass alle, die um Keuschheit der Phönizierin wissen und nicht im Unklaren darüber sind, daß sie selbst Hand an sich gelegt hat, um ihren guten Ruf zu bewahren, dem Märchen dennoch erliegen, den Glauben an die Wahrheit wissentlich unterdrücken und es vorziehen, daß das als wahr verbreitet wird, was die Süße eines Dichters den menschlichen Herzen eingeflößt hat.

mengefasst wird: Hier haben wir es also sozusagen mit einem Grabepigramm im Grabepigramm zu tun.

Dass zwei oder mehrere Gattungen miteinander kombiniert, d.h. gekreuzt werden, ist ein in und seit der Antike beliebtes poetisches Verfahren, das nicht nur, aber besonders im Bereich der Kleindichtung Anwendung fand. Auch in unserer Sammlung ist es immer wieder anzutreffen. In dem vorliegenden Gedicht hat es die Funktion, darauf hinzuweisen, dass sich der Leser das Dido-Bildnis wohl als auf einem Grab befindlich vorzustellen hat.

Wenden wir uns nun aber einem letzten Aspekt des 45. *Bobiense* zu, der ebenso zentral für seine Deutung wie typisch für die Ausrichtung der Sammlung ist. Wie bereits der Titelzusatz *ex Graeco* klar macht, handelt es sich um eine Übersetzung einer griechischen Vorlage. Diese ist uns in der *Anthologia Graeca* (16.151) anonym überliefert:

Ἀρχέτυπον Διδούς ἐρικυδέος, ὧ ξένη, λεύσσεις,
 εἰκόνα θεσπεσίῳ κάλλει λαμπομένην.
 τοῖη καὶ γενόμεν, ἀλλ' οὐ νόον, οἶον ἀκούεις,
 ἔσχον ἐπ' εὐφήμοις δόξαν ἐνεγκαμένην. 5
 οὐδὲ γὰρ Αἰνεΐαν ποτ' ἐσέδρακον, οὐδὲ χρόνοισι
 Τροίης περθομένης ἦλυθον ἐς Λιβύην
 ἀλλὰ βίας φεύγουσα Ἰαρβαίων ὑμεναίων
 πῆξα κατὰ κραδίης φάσγανον ἀμφίτομον.
 Περίδες, τί μοι ἄγνων ἐφωπλίσασθε Μάρωνα;
 οἶα καθ' ἡμετέρης ψεύσατο σωφροσύνης. 10

Ein richtiges Abbild der ruhmreichen Dido siehst du hier, Fremder, ein Bild, das erstrahlt in herrlicher Schönheit. So war ich. Meine Gesinnung aber war anders, als du es nun hörst: Durch meine frommen Taten trug ich Ruhm davon. Denn Aeneas habe ich nie gesehen, und ich kam auch nicht zu jener Zeit nach Libyen, als Troja zerstört wurde. Nein: Den Zwang der Ehe mit Jarbas fliehend stieß ich mir ein zweischneidiges Schwert ins Herz. Musen, warum habt ihr den hehren Maro gegen mich bewaffnet? Was für Lügen hat er über mein tugendhaftes Leben verbreitet!

In keiner anderen antiken Gedichtsammlung finden sich mehr Übersetzungsgedichte als in den *Bobiensia*. Insgesamt lassen sich für 35 – also knapp die Hälfte – der Epigramme griechische Vorlagen finden. Die Dunkelziffer dürfte jedoch noch höher sein, weil wir davon ausgehen müssen, dass hinter manchen Epigrammen Vorlagen stehen, die verloren gegangen sind. Einige dieser Gedichte sind für den Interpreten besonders interessant, weil ihnen ein recht weiter Übersetzungsbegriff zugrundeliegt, der durchaus auch ein qualitatives Wettstreiten, eine *aemulatio*, mit dem Original einschließt. Die dabei angewandten Strategien sind im Wesentlichen folgende: Streckung, Kürzung und stärkere rhetorische Durchgestaltung der Vorlage, Zusammenziehen mehrerer Vorlagen und Romanisierung, d.h. Berücksichtigung des kulturellen Horizonts des neuen römischen Zielpublikums.

Zwei dieser Strategien finden wir auch in unserem Gedicht wieder. Die erste – ganz offensichtliche – ist jene der Streckung. Dabei geht der Verfasser wie folgt vor: Die ersten sechs Verse des griechischen Gedichts überträgt er einigermassen treu, für Vers 7–8 verwendet er vier Verse, dann schiebt er ein Distichon ein, für das die Vorlage keine Entsprechung bietet.

Im nächsten Verspaar lesen wir die wörtliche Übersetzung des letzten Distichons der Vorlage. Zum Abschluss folgen wieder vier eigenständige Verse.

Die zweite *aemulatio*-Strategie, die in *Epigr. Bob. 45* zum Tragen kommt, ist jene der Romanisierung. Sie besteht darin, dass der – bereits bestehende – Bezug zum Vergilttext durch präzise intertextuelle Verweise intensiviert wird. Besonders klar wird dies an den Versen 11–12, deren zentrale Bedeutung als „Epigramm im Epigramm“ bereits oben herausgestrichen wurde und die – wie ebenfalls bereits betont – in der griechischen Vorlage keine Entsprechung besitzen. Ganz neu sind die Verse jedoch nicht. Sie nehmen nämlich Bezug auf einen anderen Text. Ich meine die Stelle, in der Dido in der *Aeneis* (4.653–660) in einem ähnlichen Telegrammstil wie hier auf ihr Leben zurückblickt:

„[...] vixi et quem dederat cursum Fortuna peregi, et nunc magna mei sub terras ibit imago. urbem praeclaram statui, mea moenia vidi, ulta virum poenas inimico a fratre recepi, felix, heu nimium felix, si litora tantum numquam Dardaniae tetigissent nostra carinae.“ 655
dixit, et os impressa toro „moriemur inultae, sed moriamur“ ait. „sic, sic iuvat ire sub umbras. [...]“ 660

„[...] Ich habe gelebt und bin den Weg zu Ende gegangen, den mir das Schicksal zugewiesen hat. Jetzt wird ein großes Bild meiner selbst unter die Erde gehen. Ich habe eine ruhmreiche Stadt gegründet, meine eigenen Mauern gesehen, meinen Mann gerächt und meinen schurkischen Bruder bestraft – glücklich, ach allzu glücklich, wenn nur die trojanischen Schiffe nie an unserem Ufer angelegt hätten.“ So sprach sie, drückte ihr Gesicht in das Kissen und fügte hinzu: „Ich werde ungerächt sterben, aber ich will jetzt sterben: So, so freut es mich, zu den Schatten zu gehen. [...]“

Ein genauer Textvergleich zeigt, dass die Verse 11–12 unseres *Bobiense* aus Versatzstücken genau dieser *Aeneis*-Passage zusammengestellt sind: *vixi* und *ulta virum* werden direkt aus 653 und 656, *moenibus* mit einer Kasusänderung aus 655 übernommen, *sic cecidisse iuvat* variiert *sic, sic iuvat ire sub umbras* variiert aus 660.

Der Vergil-Text ist jedoch auch in 7–8 und – damit zusammenhängend – in 13–14 präsent. Der Verfasser des *Bobiense* verwendet für die Übersetzung von βίας φεύγουσα Ἰαρβαίων ὑμεναίων („um der Zwangsehe mit Jarbas zu entkommen“) nämlich den Ausdruck *furias*. Dieser besitzt keine präzise Entsprechung im Original. Dafür hat er Signalcharakter in der *Aeneis*, wo er mehrmals den seelischen Zustand der von Liebeswahn befallenen Dido charakterisiert¹¹. Wenn die Dido unseres Gedichts also betont, dass sie vor den *furiae* des Jarbas fliehe, dann wird der mit Vergil vertraute Leser also daran denken, dass das von der karthagischen Königin beklagte negative Bild aus *Aeneis* 4 vor allem damit zusammenhängt, dass sie dort selbst ein Opfer der *furiae* wird. Die Verse 13–14 steigern diesen Gedanken: Während die

¹¹ A. 4.373, 474 und 646.

Dido des *Anthologia*-Epigramms davon spricht, dass die Musen Vergil gegen Dido bewaffnet hätten (*ἐφωπλίσασθε*), wird im *Bobiense* der Ausdruck *stimulasti* gebraucht. Es lassen sich nun aber viele Belege dafür anführen, dass die Wörter *furiae* und *stimulare/stimulus* in unmittelbarem Zusammenhang miteinander gebraucht werden¹². Der an die Dichtergöttin gerichtete Vorwurf, sie habe Vergil auf Dido gehetzt, impliziert deshalb zweierlei: Zum einen benutzt er die sonst für die Darstellung der dichterischen Inspiration verwendeten Metaphorik, um Vergils Muse als bössartige Furie zu zeichnen, die den Dichter in eine falsche Richtung lenkt. Zum anderen gibt Dido dem Dichter genau jenen Vorwurf zurück, der ihr infolge seiner Darstellung in der *Aeneis* gemacht wird: Vergil, von dem sie als von den Furien getrieben dargestellt wird, ist ihnen selbst verfallen.

Die genaue Absicht, die Dido mit diesen Zitaten verfolgt, zeigt sich jedoch erst, wenn wir einen Blick auf den Beginn des Gedichts werfen. Die Worte *illa ego sum Dido* erscheinen nämlich in einem neuen Licht, wenn man sie mit jenen berühmten Versen vergleicht, von denen bereits die antiken Vergil-Kommentatoren behaupteten, sie hätten ursprünglich am Beginn der *Aeneis* gestanden und seien dann von den posthumen Herausgebern des Werkes getilgt worden¹³:

Ille ego, qui quondam gracili modulatus avena carmen, et egressus silvis vicina coegi ut quamvis avido parerent arva colono, gratum opus agricolis, at nunc horrentia Martis arma virumque cano [...].

Ich bin der, der einst ein Lied auf einer zarten Flöte gespielt hat und dann, aus den Wäldern herausgetreten, die Felder in der Nähe dazu gezwungen hat, dem, wenn auch noch so raffgierigen, Siedler zu gehorchen, ein den Bauern willkommenes Werk, nun aber besinge ich des Mars schreckliche Waffen und den Mann [...].

Dido leitet ihre Selbstdarstellung und ihren Protest gegen die diffamierende Darstellung ihrer Person in der *Aeneis* also mit Worten ein, die an jene erinnern, mit denen Vergil sich angeblich selbst charakterisiert hatte – und zwar genau am Beginn jenes Werkes, über das Dido hier Beschwerde führt. Im Licht der unmittelbar zuvor betrachteten intertextuellen Verweise, kann dies eigentlich nur eines heißen: Dido hat den Entschluss gefasst, an die Stelle Vergils zu treten und eine neue *Aeneis* zu schreiben, nämlich das 45. *Bobiense*. Die umstrittene Authentizität des als Scharnierstelle dienenden *Aeneis*-Proemiums gewinnt in diesem Substitutionsprozess übrigens programmatische Bedeutung, da es den Vorgang des mutwilligen Eingreifens in eine literarische Tradition von vorneherein thematisiert¹⁴.

¹² Vgl. z.B. Stat. *Theb.* 11.403–404, Apul. *Met.* 10.24, Auson. *Cup.* 82–83, Serv. G. 3.148, Claud. *Carm. min.* 9.26–28

¹³ Servius, *ad Aeneidem* praef. = *Vita Donatiana* 42.

¹⁴ Hierzu ähnlich D'ANGELO (Anm. 6) 123. Helmut Krasser macht mich darauf aufmerksam, dass auch der Beginn von Ovid, *Tr.* 4.10 *ille ego qui fuerim, tenerorum lusor amorum* – dieser Vers rekurriert natürlich ebenfalls auf die angebliche Urfassung des *Aeneis*-Proemiums – bedeutsam für das *Bobiense* sein könnte. Der im Exil sitzende Ovid schaut in seinem Gedicht nämlich ähnlich auf sein Leben zurück wie unsere Dido: In gewissem Sinn wurde Liebesdichtung beiden zum Verhängnis – Dido ihre unvorteilhafte Darstellung im vierten *Aeneis*-Buch, Ovid seine erotischen Eskapaden in der *Ars amatoria*.

Dass Dido sich zum neuen Vergil erhebt, entbehrt jedoch nicht einer zweiten, ebenso subtilen Ironie. Während sie im griechischen Original nämlich nur Vergil der Lüge bezichtigt, generalisiert sie in den letzten vier – wie wir gesehen haben – eigenständigen Versen den Vorwurf und dehnt ihn auf alle Dichter aus. Unter diese fallen jedoch auch sie und damit der Autor des Gedichts selbst: Bei ihrer Bearbeitung des griechischen Originals haben die beiden nämlich viel mehr als eine bloße Übersetzung abgeliefert: Vor allem durch die forcierte Auseinandersetzung mit dem römischen Hintergrund haben sie in origineller Weise ein völlig neues Kunstwerk erschaffen, das sie als – auch in der Schule – lesenwerte Dichter erweist.

3. Überlegungen zur didaktische Umsetzung

Die in vier bis fünf Unterrichtseinheiten bewältigbaren Texte lassen sich problemlos mehreren Modulen des Lateinlehrplans¹⁵ zuordnen. An erster Stelle sind hier die *Eros und Amor* (sechsjähriges Latein¹⁶ – 3. oder 4. Lernjahr) und *Liebe, Lust und Leidenschaft* (vierjähriges Latein¹⁷ – 3. oder 4. Lernjahr) zu nennen: In beiden findet sich ja nicht nur Raum für Liebesdichtung im engeren Sinne wie z.B. Catull oder die Elegiker, sondern auch für thematisch einschlägige Darstellungen in anderen poetischen – und eventuell auch unpoetischen – Gattungen: Das vierte *Aeneis*-Buch, an das man die Lektüre von *Epigr. Bob. 45* mit Gewinn anschließen könnte, dürfte jedenfalls gerade aufgrund seiner Eignung für die Liebes-Module nach wie vor ein attraktiver Schultext bleiben.

Ebenfalls möglich sind *Witz, Spott, Ironie* (L6 – 5. oder 6. Lernjahr) und *Heiteres und Hintergründiges* (L4 – 3. oder 4. Lernjahr). Auch wenn das in diesem Beitrag vorgestellte *Bobiense* aufgrund der Klage der in ihm zu Wort kommenden Dido nicht im engeren Sinne Witziges bietet, passt es aufgrund seines ironischen Schlusses und seiner subtilen intertextuellen Verweise doch sehr gut hierher. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass das neue Curriculum es den Unterrichtenden ja nicht verbietet, ihren Schülerinnen und Schülern im Unterricht zumindest ein gewisses Maß an – für den Bildungsauftrag des Faches doch bedeutsamem – Gattungsbewusstsein zu vermitteln – im Gegenteil: Einige Module sind ganz klar auf gewisse Textsorten ausgerichtet¹⁸, im vorliegenden Fall neben Komödie, Satire und Anekdote eben auch auf das Epigramm, das sich wie alle anderen literarischen Kleinformen in der Unterrichtspraxis als recht dankbar erweist und über die literatur- und rezeptionsgeschichtlich bedeutsame Figur Martials Eingang in einen zumindest erweiterten Kanon von Schultexten fand.

Nicht anzuraten hingegen ist die Unterrichtsreihe für die inhaltlich an und für sich passenden Einstiegsmodule *Gestalten und Persönlichkeiten aus Mythologie und Geschichte* (L6 – 3. Lernjahr) bzw. *Gestalten aus Mythologie, Legende und Geschichte* (L4 – 2. Lernjahr): Am Beginn der Lektüreprüfung dürften die Texte sprachlich doch zu voraussetzungsreich sein.

¹⁵ Auf <http://www.gemeinsamlernen.at/> (06.01.2009) sind alle Lehrpläne samt Zusatzmaterialien bequem verfügbar.

¹⁶ Im Folgenden L6.

¹⁷ Im Folgenden L4.

¹⁸ Noch deutlicher wird dies im Griechischlehrplan für das dritte und vierte Lernjahr: Drei der fünf dort geforderten Module (*Das griechische Epos als Prototyp europäischer Literatur*, *Die griechische Lyrik als Impuls für die Darstellung subjektiven Empfindens*, *Das griechische Drama als Ursprung des europäischen Theaters*) decken der Reihe nach die wichtigsten literarischen Hauptgattungen ab. Auch die verbleibenden zwei Module (*Das griechische Denken als Fundament der Wissenschaften*, *Die griechische Historiographie als Grundlage europäischen Geschichtsdenkens*) verraten ein auf die Unterscheidung von Textsorten ausgerichtetes Konzept.

Im Gegensatz dazu könnte man aber noch an *Rezeption in Sprache und Literatur* (L6 – 5. oder 6. Lernjahr) oder *Mythos und Rezeption* (L4 – 3. oder 4. Lernjahr) denken. Obwohl mir natürlich klar ist, dass hier primär nicht an innerantike Rezeptionsvorgänge, sondern an das Fortleben klassischen Traditionsgutes in Mittelalter und Neuzeit gedacht ist¹⁹, könnte man die Arbeit mit dem *Bobiense* und den Texten, auf die es rekurriert, als rezeptionsgeschichtliches Propädeutikum konzipieren, das Schülerinnen und Schülern bewusst macht, dass das interkulturelle Weiterreichen von Mythen und literarischen Motiven durch das Konzept der *aemulatio* bereits in der Antike eine modellhafte Ausprägung erfuhr.

Was Arbeits- und Sozialformen betrifft, kommt man für die Einführung in die *Bobiensia* – eine kurze dürfte völlig ausreichen – um den Lehrervortrag wohl kaum herum, da es nicht nur in dem für Schülerrecherchen besonders geeigneten Internet, sondern auch anderweitig zu wenig Materialien gibt, die einem nichtwissenschaftlichen Publikum einen einigermaßen verständlichen Einblick bieten würden. Anders verhält sich das natürlich bei der *Anthologia Graeca* und besonders bei Vergil, den die Schülerinnen und Schüler unter Umständen bereits bei der Behandlung eines anderen Moduls oder – falls es sich um ein Liebes-Modul handelt (s. oben) – in diesem selbst kennen gelernt haben. Erarbeitet werden die Texte gemeinsam oder – noch besser – in Gruppen. Dabei wäre es natürlich ideal, wenn auch Schülerinnen und Schüler mit Griechisch-Kenntnissen – die Unterrichtsreihe ist für den fächerübergreifenden Ansatz ja geradezu prädestiniert – zur Verfügung stünden: Sie könnten – als Expertinnen und Experten – das *Anthologia*-Epigramm übersetzen. Für die lateinischen Texte bieten sich zwei Gruppen an, von denen die eine das *Bobiense*, die andere die Stellen mit den *ultima verba* der Dido und dem angeblich ursprünglichen *Aeneis*-Proömium übernimmt. Wenn mehr Zeit zur Verfügung steht, könnte man die Gruppenarbeiten natürlich auch als Stationenbetrieb gestalten. Eine zentrale Bedeutung kommt der Präsentation der Ergebnisse zu, die in den Gruppen- bzw. an den Stationen erarbeitet wurden. Hierbei ist darauf zu achten, dass die erstellten Übersetzungen nicht nur vorgetragen, sondern unter enger Einbeziehung der Originaltexte kommentiert werden: Nur wird sichergestellt werden, dass in der abschließenden Plenardiskussion die zwischen den einzelnen Texten bestehenden und teilweise auf präzisen Wortanklängen beruhenden intertextuellen Bezüge problemlos herausgearbeitet werden können.

Falls keine „Griechen“ zur Verfügung stehen, müsste das *Anthologia*-Epigramm natürlich aus der Gruppenarbeitsphase ausgelagert²⁰ und in die Plenardiskussion integriert werden – am besten, indem der Unterrichtende eine Übersetzung vorlegt und diese bespricht. Auf den griechischen Originaltext braucht aber auch in diesem Fall nicht völlig verzichtet zu werden. Man könnte ihn z.B. an die Wand projizieren und jene Textelemente hervorheben, die der Verfasser des *Bobiense* ganz wörtlich in das Lateinische übernommen hat²¹.

¹⁹ Vgl. die Charakterisierung des L6-Moduls auf S. 3 des Lehrplans: „Kenntnisse über die Entwicklung und das Weiterleben der lateinischen Sprache erwerben und diese aktiv im Sprachvergleich (romanische und slawische Sprachen, Deutsch, Englisch) anwenden; ausgehend von Originaltexten Einblick gewinnen, wie sehr Gattungen und Motive der lateinischen Literatur die westliche Kultur bis in die Gegenwart beeinflussen“.

²⁰ Um eine Mindestzahl von drei Gruppen zu erhalten, sollte man dann das *Bobiense* aufteilen, in zwar in die Verse 1–10 und 11–18.

²¹ Ebenfalls in die Schlußdiskussion aufgenommen werden kann die Besprechung der oben in Anm. 10 zitierten Macrobius-Stelle. Von der Länge her könnte sie den Schülerinnen und Schülern bereits in der Gruppenarbeitsphase vorgelegt werden, ihre sprachliche Komplexität spricht aber dagegen.

4. Textblätter

Text 1: *Epigr. Bob. 45*

In Didonis imaginem ex Graeco

Illa ego sum Dido vultu, quam conspicis, hospes,
 assimilata modis pulchraque mirificis.
 talis eram; sed non, Maro quam mihi finxit, erat mens,
 vita nec incestis laeta cupidinibus:
 namque nec Aeneas vidit me Troius umquam, 5
 nec Libyam advenit classibus Iliacis;
 sed furias fugiens atque arma procacis Iarbae
 servavi, fateor, morte pudicitiam,
 pectore transfixo, castus quod perculit ensis,
 non furor aut laeso crudus amore dolor. 10
 sic cecidisse iuvat: vixi sine vulnere famae;
 ulta virum, positis moenibus, oppetii.
 invida cur in me stimulasti, Musa, Maronem,
 fingeret ut nostrae damna pudicitiae?
 vos magis historicis, lectores, credite de me, 15
 quam qui furta deum concubitusque canunt
 falsidici vates, temerant qui carmine verum
 humanisque deos assimilant vitiis.

1 *quam* bezieht sich auf *ego* 2 *modis* und *mirificis* gehören zusammen 3 *Maro, -nis* = das *cognomen* Vergils 4 *incestus* 3 = sittenlos 6 *Libyam*: Karthago liegt in Libyen; *Iliacus* 3 = trojanisch 7 *procax, -cis* = zudringlich; *Iarbas* = König eines afrikanischen Volkes, der um Dido warb und dabei auch nicht vor Kriegsdrohungen zurückschreckte. Um ihrem Volk Leid zu ersparen und ihrem verstorbenen Mann (vgl. auch die Anm. zu 12) dennoch treu zu bleiben, wählte Dido den Freitod 9 Ein durch das Schwert vollzogener Freitod war für die Römer ein Zeichen von Edelmut 10 *furor*: hier im Sinn von „Liebeswahn“; *crudus*: in Verbindung mit *dolor* so viel wie „wild“ 12 *ulta virum, positis moenibus*: Hier wird auf eine frühere Phase ins Didos Leben angepielt: Ihr Bruder Pygmalion hatte in ihrer Heimatstadt Tyros ihren Mann Sychaeus getötet, um an dessen Besitztümer zu kommen. Dido vereitelte diesen Plan, indem sie samt ihren Schätzen flüchtete und in Nordafrika mit Karthago eine neue Stadt gründete 14 *nostrae damna pudicitiae*: Der Genitiv gibt den Bereich an, der von den Schäden betroffen ist, übersetze am besten: „Schädliches für meinen Ruf“ 16 *deum* = *deorum* 16 *concubitus, -us* = Ehebruch, Unzucht 17 *falsidicus* 3 = verlogen; *vates, -is* = Priester, Seher, hier: Dichter; *temerare* = entweihen 18 *assimulare* = angleichen

Text 2: *Anthologia Graeca, 16.151*

Ἀρχέτυπον Διδουῦς ἐρικυδέος, ὦ ξένε, λεύσσεις,
 εἰκόνα θεσπεσίῳ κάλλει λαμπομένην.
 τοίη καὶ γενόμεν, ἀλλ' οὐ νόον, οἶον ἀκούεις,
 ἔσχον ἐπ' εὐφήμοις δόξαν ἐνεγκαμένην. 5
 οὐδὲ γὰρ Αἰνεΐαν ποτ' ἐσέδρακον, οὐδὲ χρόνοισι
 Τροίης περθομένης ἦλυθον ἐς Λιβύην·
 ἀλλὰ βίας φεύγουσα Ἰαρβαίων ὕμεναιῶν
 πῆξα κατὰ κραδῆς φάσγανον ἀμφίτομον.
 Πιερίδες, τί μοι ἄγνόν ἐφωπλίσσασθε Μάρωνα;
 οἶα καθ' ἡμετέρης ψεύσατο σωφροσύνης. 10

1 τὸ ἀρχέτυπον = wahres Abbild; ἐρικυδέος = ἐρικυδοῦς von ἐρικυδής 2, -οῦς = ruhmreich 2 λεύσσω = sehen; θεσπεσίος 3 = göttlich, hier: herrlich 3 τοῖος 3 = τοιόσδε 4 εὐφημος 3 = unanständig 5 ἐσέδρακον = Aorist von εἰσδέρκομαι = erblicken, anschauen 6 πέρθομαι = zerstören; ἦλυθον = ἦλθον; Λιβύην: Karthago liegt in Libyen 7 Ἰαρβαῖοι ὕμεναιῶι = Hochzeit mit Jarbas, dem König eines afrikanischen Volkes, der um Dido warb und dabei auch nicht vor Kriegsdrohungen zurückschreckte. Um ihrem Volk Leid zu ersparen und ihrem verstorbenen Mann Sychaeus dennoch treu zu bleiben, wählte Dido den Freitod 8 πῆξα = ἐπηξα; κραδῆς = καρδῆς; τὸ φάσγανον = Schwert; ἀμφίτομος 2 = zweischneidig; ein durch das Schwert vollzogener Freitod war für die Römer ein Zeichen von Edelmut 9 Πιερίδες = Μοῦσαι; ἄγνός = heilig, ehrwürdig; ἐφωπλίζω = bewaffnen; Μάρων, -ος = *Maro* = das *cognomen* Vergils 10 ψεύσατο = ἐψεύσατο; σωφροσύνη: hier: tugendhaftes Leben.

Text 3: Vergil, *Aeneis* 4.653–660 – Didos letzte Worte

„[...]“
 vixi et quem dederat cursum Fortuna peregi,
 et nunc magna mei sub terras ibit imago.
 urbem praeclaram statui, mea moenia vidi, 655
 ulta virum poenas inimico a fratre recepi,
 felix, heu nimium felix, si litora tantum
 numquam Dardaniae tetigissent nostra carinae.“
 dixit, et os impressa toro „moriemur inultae,
 sed moriamur“ ait. „sic, sic iuvat ire sub umbras.“ 660
 [...]“

653 Die Sprecherin ist Dido. Konstruiere: *peregi cursum, quem dederat Fortuna* 654 *magna mei [...] imago*: ein großes Bild meiner selbst 656 *ulciscor, ultus sum* mit Akk. = Rache für jemanden nehmen; *poenas recipere* mit *a/ab* + Abl. = jemanden bestrafen 658 *Dardaniae* = *Troicae*; *carinae* = *naves* 659 *os* = Accusativus graecus; *torus* = Polster

Text 4: [Vergil], *Aeneis* 1a-4a + Vergil, *Aeneis* 1 [vgl. Servius, *ad Aeneidem praef.* = *Vita Donatiana* 42]

Antiken Nachrichten zufolge sollen folgende Verse ursprünglich am Beginn der *Aeneis* gestanden haben und erst von den posthumen Herausgebern entfernt worden sein:

Ille ego, qui quondam gracili modulatus avena
carmen, et egressus silvis vicina coegi,
ut quamvis avido parerent arva colono,
gratum opus agricolis, at nunc horrentia Martis
arma virumque cano [...].

1a Ergänze *sum*; *gracilis* 2 = dünn, zart, schlank; *modulari* = spielen; *avena* = Flöte 2a *vicina*: Ziehe *arva* aus dem nächsten Vers vor 3a *quamvis* = wenn auch noch so; *arvum* = Ackerland

Stichwort „Konjunktur“

Klaus Bartels

Die bunte Bildersprache der Ökonomen liest die Konjunkturschwankungen am Konjunktur-„Barometer“ ab, spricht wie die Segler von einer Konjunktur-„Flaute“, wie die Oldtimerfans von einer Konjunktur-„Ankurbelung“, wie die Ärzte von einer Konjunktur-„Spritze“ oder wie die Turner von einem Konjunktur-„Aufschwung“ oder – „Abschwung“. Die Wortgeschichte sucht die Konjunkturprognosen in den Sternen. Hinter der „Konjunktur“ steht wie hinter den „Konjunktionen“ das lateinische Verb *iungere*, „(unter einem Joch) verbinden, zusammenspannen“. Das Kopfstück *con-*, „zusammen-“, doppelt noch einmal nach, die Schwanzstücke *-tura* oder *-tio*, entsprechend unserem „-ung“, machen das Ganze zu einer „Verbindung“. Das klassische Latein kannte nur die *coniunctio* und die einfache *iunctura*; zu einer *coniunctura* ist es erst im Mittelalter gekommen.

Verbinden lässt sich vielerlei. In der Grammatik und der Rhetorik bezeichnete die bildhafte *coniunctio* die Verknüpfung der Wörter und Sätze und bezeichnet ja bis heute die „Konjunktionen“ vom Schläge eines Weil oder eines Wenn. In der Astrologie deutete diese *coniunctio* – als eine genaue Lehnübersetzung der griechischen *syzygia*, wörtlich: einer „Zusammenjochung“ – auf die Verbindung zweier oder mehrerer Planeten unter einem Tierkreiszeichen. Nehmen wir das Wort beim Wort, so zeigt es uns gleiche und ungleiche Planeten – „gute“ oder „schlechte“, „tägliche“ oder „nächtliche“, „männliche“ oder „weibliche“ – jeweils unter einem Joch zusammengespannt, den Karren der Geschichte und unseres Lebens für die kürzere oder längere Dauer dieser „Zusammenjochung“ eine Strecke weiter zu ziehen.

Auch die Wörter haben ihren Auf- und Untergang: In der Spätantike erscheint neben der seit Cicero geläufigen *coniunctio* noch eine neu geprägte, mit der lateinischen *stella*, „Stern“, gebildete *constellatio*, wörtlich: eine „Zusammenstirnung“, im Sinne einer besonderen Planeten-„Konstellation“ und des daraus ermittelten Geburtshoroskops. Und ein Jahrtausend später, mit der Kopernikanischen Wende, geht die „Konjunktion“ in die Neue Astronomie über und hält die „Konjunktur“ in der alten Astrologie Einzug: Fortan sprechen die Astronomen vorzugsweise von der „Konjunktion“ oder dann der „Opposition“ eines Planeten zur Sonne, die Astrologen mit der jüngeren Variante des Wortes vorzugsweise von einer „Konjunktur“ der Planeten untereinander und mit der Sonne.

Von dieser himmlischen zu unserer irdischen „Konjunktur“ war es dann nur ein kleiner Schritt. Im 17. Jahrhundert, in den Nöten und Ängsten des Dreißigjährigen Krieges, übertrug sich das Wort von der Glück und Unglück verheißenden himmlischen Planeten-„Konjunktur“ auf eben dieses irdische Glück und Unglück selbst, auf die fetten und mageren Jahre, auf kriegerische Verwicklungen und Naturkatastrophen, und im 18. Jahrhundert, unter nunmehr friedlicheren Konjunkturen, verengte sich die Bedeutung des Wortes auf den wechselnden Aufschwung und Abschwung von Handel und Wandel, eben die bessere oder schlechtere wirtschaftliche „Konjunktur“. Entsprechend hat sich zur gleichen Zeit auch die himmlische Planeten-„Konstellation“ auf allerlei irdische Macht-„Konstellationen“ übertragen.

Dazu fügt es sich hübsch, dass die fünf Wirtschaftsgutachter der deutschen Bundesregierung jeweils unter dem Spitznamen der „Fünf Weisen“ zitiert werden. Da bleibt nur die Frage offen, ob diese fünf „Wirtschaftsweisen“ nun eher nach den astrologisch und theologisch orientierten Drei Weisen aus dem Morgenland oder eher nach den politisch und ökonomisch versierten Sieben Weisen aus dem Abendland benannt seien. Apropos „seien“: Gibt es neben jenen grammatischen „Konjunktionen“ vom Schläge eines Wenn und Aber nicht auch noch

die „Konjunktive“ vom Schlage eines Hätte oder Wäre? Richtig; die haben zwar weniger mit den Planeten- als vielmehr mit den Satzkonstellationen zu tun, sind aber doch gleich mit dabei, wenn einer zu erklären hat, dass diese oder jene Konjunkturprognose schon längst eingetroffen wäre, wenn es nicht noch dieses oder jenes Wenn und Aber gegeben hätte.

Anmerkung der LF-Redaktion:

Weitere Wortgeschichten von Klaus Bartels finden Sie zum Beispiel in seiner neuen Publikation, aus der auch der oben abgedruckte Text stammt:

Klaus Bartels:

Die Sau im Porzellanladen.

77 neue Wortgeschichten,

Mainz: Verlag Philipp von Zabern 2008

(196 S., ISBN: 978-3-8053-3914-8, € 24.90 [D] / € 25.60 [A])



Überlegungen zu Latein als Basissprache für Mehrsprachigkeit¹

Karlheinz Töchterle

Vorbemerkung

Der Ausgangspunkt der hier vorgelegten Argumentation für die Tauglichkeit des Lateinischen als Basisfach für Mehrsprachigkeit wird der eines Philologen und Didaktikers sein. Ziel dieses Beitrags ist Werbung für Latein als wichtiges Element im Curriculum auch der künftigen Schule, insofern ist er politisch. Die Argumentation stützt sich auf intersubjektiv nachprüfbare Tatsachen, versucht also „wissenschaftlich“ zu sein. Aus dem Blick bleiben muss leider die Kognitionspsychologie, für die der Verfasser nicht kompetent ist.

1 Der Wandel der Position des Lateinischen im Curriculum

Latein war in Mittel- und Westeuropa seit der römischen Antike Hauptgegenstand jeglichen Sprachunterrichts, zuerst eines muttersprachlichen, ab dem Frühmittelalter dann, als sich das Lateinische in die einzelnen Volkssprachen ausdifferenzieren begann und andere, vorwiegend germanisch sprechende Ethnien in den abendländisch-christlichen Kulturraum eintraten, als erste, fast immer auch als einzige Fremdsprache. Unter *grammatica* als erster der *septem artes liberales* war daher stets und ausschließlich der Elementarunterricht im Lateinischen gemeint (vgl. Fuhrmann 2001). Damit aber war Latein dann auch ganz selbstverständliche Grundlage für den Unterricht in den anderen Schulsprachen, den der Muttersprache wie den in neueren Fremdsprachen. Auch wenn es dazu schon früh bisweilen Kritik und Gegenvorschläge gab – für Deutschland berühmt sind jene von Johann Amos Comenius (1592–1670; vgl. Fuhrmann 2001, 78 ff.), erst nach einer Stufe der „Muttersprachschule“ mit dem Lateinunterricht einzusetzen – verlängerte im deutschen Kulturraum vor allem der Neuhumanismus und mit ihm das humanistische Gymnasium humboldtscher Provenienz diesen Zustand bis in das 20. Jahrhundert hinein, wobei die zwei Weltkriege eher retardierend wirkten.

Auch in der Methodik lehnte sich der Unterricht in den neueren Sprachen an den in den alten an. Allerdings ist der oft geäußerte Vorwurf, deren Grammatik sei in das Korsett der lateinischen gezwängt worden, abzuschwächen: Die Satzgliedgrammatik von K. F. Becker und S. H. A. Herling, die bis heute die Schulgrammatiken (aber etwa auch die Dudengrammatik) im deutschen Sprachraum dominiert, wurde nämlich im frühen 19. Jahrhundert zwar auf der Basis der Sprachphilosophie Humboldts, aber für den deutschen Sprachunterricht entwickelt und erst allmählich auch in den altsprachlichen Grammatiken angewandt (zuerst sogar in den bis heute benutzten wissenschaftlichen Grammatiken des Griechischen und Lateinischen von R. Kühner u.a.; vgl. dazu Pfister 1988, 46–75). Die Appelle W. Vietors (Vietor 1905), der gegen Ende des 19. Jahrhunderts einen von der altsprachlichen Methodik emanzipierten modernen Unterricht in den neueren Fremdsprachen forderte, sind daher weniger auf deren grammati-

¹ Die LF-Redaktion bedankt sich beim Autor für sein Einverständnis, diesen bereits publizierten Beitrag (in: Sammelband 7 zur V. Internationalen Ringvorlesung zur Translationswissenschaft, hg. v. Lew N. Zybatow, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2007, 235–243) in dieser Zeitschrift noch einmal abzu drucken.

sche Grundlage, vielmehr auf die alltägliche Unterrichtspraxis zu beziehen, die überall auf den in den humanistischen Gymnasien dominierenden Altsprachenunterricht ausgerichtet war.

Heute hat sich die Lage grundlegend geändert. Latein steht nur noch ganz selten am Beginn des Fremdsprachen-Curriculums, großflächiger ist mir das nur aus Bayern bekannt, in Baden-Württemberg konnte es diese Position in dem sogenannten „Biberacher Modell“ (vgl. Englisch und Latein 2002) nur durch eine Kooperation mit Englisch halten bzw. sogar wieder ausbauen, wobei hier allerdings mit einem vorausgehenden Englischunterricht in der Grundschule gerechnet wird. In Österreich hat das Lateinische seine Position als erste Fremdsprache am Gymnasium schon in der Zwischenkriegszeit verloren und nur im Austrofaschismus sowie in den Lehrplanprovisorien einiger Bundesländer nach 1945 kurzfristig noch einmal zurückerobert (vgl. Töchterle 1996, 27).

Diesen grundlegenden Wandel macht sich m.E. die Didaktik der modernen Fremdsprachen oftmals nur ungenügend klar. Lange Zeit hat man ganz selbstverständlich und unhinterfragt auf die Fundierungsleistungen des Lateinunterrichts zurückgegriffen, dessen Wegfall durch einen inzwischen anders orientierten, konkret: weniger auf Grammatikunterweisung ausgerichteten Deutschunterricht nun noch fühlbarer wird. Man behilft sich in der Fremdsprachendidaktik mit dem Programm einer „aufgeklärten Einsprachigkeit“ (Bauer 1991, 459) und der Forderung nach sprachvergleichenden und kontrastiven Unterrichtselementen (Bausch/Helbig 2003, 462). Gerade als Kontrast- und Reflexionssprache kann das Lateinische auch bei späterem Einsatz im Curriculum noch gute Dienste leisten, als Fundierungssprache könnte es allerdings bei einem möglichst frühen Beginn am besten dienen.

2 Inferenz- und Transferwirkungen des Lateinischen auf andere Schulsprachen

Die Kenntnis der lateinischen Sprache ist auch heute noch für viele Wissensgebiete nötig oder zumindest nützlich, es gibt also nach wie vor gute Gründe, sie um ihrer selbst willen zu erlernen. Die hier angerissene Argumentation allerdings zielt nicht darauf, sondern auf die Inferenz- und Transfereffekte des Lateinunterrichts auf andere Lernfächer, insbesondere auf Sprachen. Landläufig werden diese Effekte des Lateinunterrichts oft mit seinem positiven Einfluss auf das „logische Denken“ umschrieben. Das ruht vor allem darauf, dass man die lateinische Sprache als besonders „logisch“ strukturiert betrachtet. Dieser Eindruck konnte entstehen, weil sich unsere Vorstellung von korrektem Latein auf eine eng gefasste Corpus-Grammatik stützt, auf die Sprache, die Caesar sowie Cicero in seinen philosophischen und rhetorischen Schriften verwendet haben. Verschiedene empirische Untersuchungen zu dieser Transferbehauptung haben zwar kein eindeutig negatives Ergebnis gebracht (wie oft behauptet wird), sie haben aber die Transferwirkungen, wie nicht anders zu erwarten, stärker auf sprachliche Bereiche eingeeignet (Überblick über die ältere Forschung bei Gutacker 1976).

Neue Anstöße in der Debatte um die Transfer- und Interferenzwirkungen des Lateinunterrichts brachten die Studien von L. Haag und E. Stern (Haag/Stern 2003). Sie fanden auch einigen Niederschlag in der Tagespresse, wo auf die eher mageren Ergebnisse für die Annahme eines speziellen Transfereffekts des Lateinunterrichts abgehoben wurde, obwohl in einer der Studien auch einige positive Transfereffekte auf die allgemeine Sprachkompetenz herausgefunden worden waren (vgl. kritisch dazu Westphalen 2003). Auch eigene Studien (vgl. Töchterle 2004) erbrachten eindeutig positive Transfereffekte frühbeginnenden Lateinunterrichts auf die mutter- und die fremdsprachliche Kompetenz von Gymnasialschülern.

Für philologisch Versierte bedarf es allerdings solcher empirischer Studien kaum, um die Tauglichkeit des Lateinischen als Basis- und Brückenfach in einer angestrebten Mehrsprachigkeit zu belegen. Viele ganz einleuchtende Gründe sprechen dafür. Sie seien hier der bes-

seren Übersicht wegen in materiale und formale Aspekte geschieden, die in der Unterrichtspraxis natürlich stets zusammen und miteinander wirksam werden.

Die wichtigste materiale Ursache für diese Tauglichkeit liegt in der schlichten Tatsache, dass die romanischen Sprachen „die Fortsetzung des Lateinischen“ (Tagliavini 1998, 62) darstellen, dass aber auch nicht der Romania zugehörige Sprachen, insbesondere das Englische, bedingt durch die Entwicklungsgeschichte, eine große Zahl von Latinismen aufweisen, die sich nicht nur auf die Lexik beschränken, sondern auch in der Syntax deutlich über die im Deutschen hinausgehen.

2.1 Materiale Aspekte

2.1.1 Romanische Sprachen

Was die romanischen Sprachen anlangt, wird oft als Gegenargument angeführt, dass sie nicht vom klassischen Latein unserer Schulautoren, sondern vom gesprochenen Latein, dem sogenannten „Vulgärlatein“ abhingen, das wir eben selten in schriftlichen Quellen fassen können und schon gar nicht als Unterrichtssprache lehren und lernen. So bildet z.B. vulgärlateinisch *manducare* („kauen“) die Wurzel für romanische Verben, die „essen“ bedeuten, *caballus* („Gaul“) ist die Wurzel z.B. für ital. *caballo* oder franz. *cheval* („Pferd“), *testa* („Topf“) für ital. *testa* oder franz. *tête* („Kopf“). Schon hier aber muss bemerkt werden, dass *comedere* als „vornehmeres“ Wort für „essen“ (schon Augustus gebraucht nach seinem Biographen Sueton, Aug. 76, auch *manducare*) in span. *comer*, das klassische *equus* für „Pferd“ in seiner femininen Form in span. *yegua* und in port. *égua*, das gewöhnliche *caput* für „Kopf“ z.B. in rumän. und katal. *cap*, über die Nebenform *capitia* in span. *cabeza* oder in port. *cabeca*, aber auch in einigen italienischen Dialekten fortlebt.

Worauf es hier ankommt: Auch wenn das Vulgärlatein eine wichtige Quelle der romanischen Sprachen ist, gibt es eine Riesenfülle von Gemeinsamkeiten, die sie mit dem klassischen Latein teilen. Sie kann hier nicht ausgebreitet werden. Verwiesen sei generell auf die zum Abschluss zitierte weiterführende Literatur, aus der auch die wenigen folgenden Beispiele entnommen sind.

Die offensichtlichste Verwandtschaft besteht im Bereich der Lexik, wobei hier zwischen Abhängigkeiten im Stamm und solchen in der Wortbildung unterschieden werden kann: also etwa lat. *fructus* zu ital. *frutto*, span. und port. *fruto*, franz. *fruit*, oder lat. *lacus* zu ital./span./port. *lago*, franz. *lac*; das Suffix *-mentum* zu ital./span./port. *-mento*, franz. *-ment*, oder *-osus* zu ital./span./port. *-oso*, franz. *-eux*. Gerade im Bereich der Wortbildung ist leicht eine Systematik darstellbar, die zu Arbeitsunterricht und selbsttätigem Weiterlernen anregen kann.

Nach den Zählungen von Stefenelli (1992, 382 f.) leben von den tausend häufigsten Wörtern aus dem Zentralwortschatz des klassischen Lateins (also dessen, das den Hauptgegenstand schulischen Lateinunterrichts darstellt) im Französischen knapp 30 Prozent erbwörtlich (Typ: lat. *venire*, franz. *venir*, oft aber auch stark verdunkelt wie bei *aqua/eau*), 20 Prozent sekundär, also durch spätere Übernahme, z.B. über die Gelehrtensprache, weiter (Typ: *animal/animal*, *praeferre/préférer*). Im Spanischen leben 34 bzw. 28 Prozent so weiter, im Portugiesischen noch etwas mehr, im Italienischen gar 41 bzw. 33 Prozent, mit anderen Worten: Wer die tausend häufigsten Wörter des Lateinischen kennt, kann davon 740 im italienischen, 520 im spanischen und 500 im französischen Wortschatz wiederfinden!

Im Bereich der Flexion sei nur auf ererbte Pluralbildungen oder auf Konjugationsverwandtschaften verwiesen, die im Spanischen vielleicht am eindruckvollsten sind, wie die Reihen lat.

canto-cantas-cantat-cantamus-cantatis-cantant und span. *canto-cantas-canta-cantamos-cantáis-cantan* demonstrieren mögen. Man könnte die Konjugation unregelmäßiger Verben, Partizipialmorpheme u.a. anschließen.

2.1.2 Die „verlorene Romania“, insbesondere das Englische

Wenden wir uns nun aber der „verlorenen Romania“ zu, also Sprachen, die wir nicht der romanischen Sprachfamilie zurechnen, die aber gleichwohl viele Züge mit ihr teilen. So hat das Lateinische z.B. „einen erheblichen Beitrag zum albanischen Wortschatz geliefert“ (Tagliavini 1998, 145). Vor allem ist hier aber das Englische zu nennen. Die Tatsache, dass es in stärkster Weise vom Lateinischen beeinflusst ist, formt zusammen mit seinem Rang als unverzichtbare moderne *lingua franca* ein überaus starkes Argument für das hier verfolgte Ziel, Latein als ideale Basissprache in einem auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Unterricht zu präsentieren.

Das Lateinische gelangte in mehreren Wellen ins Englische. Einige Lehnwörter stammen aus der Zeit der römischen Besetzung Britanniens oder wurden von den Angelsachsen auf die Insel mitgebracht, wie z.B. die Ortsnamensuffixe *-coln* (zu *colonia*), *-chester* und *-caster* (zu *castra*) und *-wick* (zu *vicus*) oder *wall* (*vallum*), *port* (*portus*), *street* (*stratum*), *dish* (*discus*), *table* (*tabula*), *clerc* (*clericus*), *cheese* (*caseus*). Etwa ein halbes Tausend lateinischer Wörter kamen durch die christliche Missionierung ab 596 n.Chr. (Entsendung des römischen Praepositus Augustinus durch Papst Gregor den Großen) zum heutigen englischen Wortschatz hinzu. Die nächste große Welle an lateinischen Wörtern brachten die Normannen, nach deren Sieg bei Hastings im Jahr 1066 französische Adelige und Geistliche in großer Zahl auf die Insel strömen. Ende der 12. Jahrhunderts wird Französisch „Amtssprache“, im Parlament wird Englisch erstmals wieder 1362 gesprochen, erst im frühen 15. Jahrhundert setzt es sich endgültig durch. In dieser Phase werden viele altenglische Wörter aus dem Wortschatz verdrängt, bisweilen leben ein lateinisch- und ein germanischstämmiges nebeneinander weiter (meist mit leichter Bedeutungs differenzierung), z.B.: *doom* – *judgement*, *hearty* – *cordial*, *house* – *mansion*, *wish* – *desire*.

Im 14. und 15. Jahrhundert kommen wieder viele Wörter, aber auch Syntagmen direkt aus dem Lateinischen. Wichtig ist hier die Bibelübersetzung von John Wycliffe von 1383/4, die an die tausend lateinische Wörter und Wendungen neu in den englischen Wortschatz bringt. Bisweilen gibt es danach sogar drei Quellen für Synonyme, z.B. *to ask* (populär), *to question* (literarisch) und *to interrogate* (gelehrt). Einen erneuten Schub an Latinismen bringen dann Renaissance und Humanismus, wobei nun wieder (wie schon bei den Normannen) auch die romanischen Tochtersprachen als Vermittlerinnen dienen können und es sogar zu Relatinisierungen kommt: Mittelenglisch *dette* wird zu neuenglisch *debt* und steht damit der lateinischen Wurzel *debitum* lautlich wieder näher; weitere Beispiele diese Typs: *quire* wird zu *choir* (*chorus*), *dout* wird zu *doubt* (*dubitum*). Die einmal gebahnte Straße bleibt weiterhin offen, in der Neuzeit wandern auf ihr bis heute fachsprachliche Latinismen (und natürlich Gräzismen) ein, die dann oft über das Englische Internationalismen werden. Als allgegenwärtiges Beispiel möge hier der *computer* genügen, nach dem Verbum *to compute* zu lat. *computare* („berechnen“, daneben das ebenfalls daraus entstandene Lehnwort *to count*).

Besonders bemerkenswert und didaktisch hochrelevant ist der Einfluss des Lateinischen auf englische Syntagmen, weil er den (spärlichen) auf das Deutsche signifikant übersteigt. Einflüsse oder auch Parallelen lassen sich feststellen beim Accusativus und Nominativus cum Infinitivo, bei den Partizipialkonstruktionen, und zwar sowohl beim Participium coniunctum wie auch beim Ablativus absolutus und in allen Fällen auch unter Beachtung des Zeitverhältnisses und des Genus verbi, bei Gerundium und Gerundivum, beim doppelten Nominativ bzw.

Akkusativ, bei Differenzierungen im Futur und bei Pronomina, bei der relativen Verschränkung, bei kasusgrammatischen Analogien u.a.

Hier können lediglich einige wenige Beispiele zur Verdeutlichung angeführt werden, mehr davon findet sich z.B. in der Arbeit von Bauer 1991. Im Gerundium beachtet das Englische wie das Lateinische den verbalen Aspekt stärker als das Deutsche, das den analogen substantivierten Infinitiv ganz wie ein Substantiv behandelt: *for living well* = *ad bene vivendum*, während das Deutsche statt des Adverbs das Attribut setzt: „zu einem *guten* Leben“; *the art of reading books in the right way* = *ars libros recte legendi*, beide Syntagmen belassen also das Objekt und einen adverbialen Ausdruck, während das Deutsche das Objekt in den Genetiv setzt und das Adverb wieder zum Attribut macht: „die Kunst des *richtigen* Lesens *der/von* Bücher(n)“. Englisch wie Latein kennen das prädikative Partizip, z.B. bei Verben der Sinneswahrnehmung: *I hear you speaking* = *audio te dicentem*; den AcI: *I consider it to be a shame* = *puto id turpe esse*, oder: *most people supposed him to be innocent* = *plurimi homines eum innocentem esse iudicaverunt*; den NcI: *Homer is said to have been blind* = *Homerus caecus fuisse dicitur*; das Partizipium coniunctum mit je prägnanter Relationen (temporale, modale und kausale) bleiben in beiden Sprachen oft unausgedrückt, lediglich bei einem konzessiven Verhältnis verdeutlicht das Englische durch ein *though*, was der lateinischen Verdeutlichung im übergeordneten Satz durch *tamen* entspricht): das Partizip in *this book, (being) written in simple English, is suitable for beginners* enthält z.B. eine kausale Relation; das in *he gazed into the book, biting his lip* eine modale; Futurdifferenzierung: *I shall write the letter* = *epistulam scribam*, aber: *I'm going to send the letter* = *epistulam missurus sum*; den doppelten Akkusativ: *he proved himself a hero* = *se virum fortissimum praestitit*. Ich breche hier ab, weil ich hoffe, die Fülle der Parallelen auf dem syntaktischen Feld kontrastiv zum Deutschen angedeutet zu haben.

3 Formale Aspekte

Die fachspezifischen Methoden des Lateinunterrichts, vor allem das darin ständig geübte Übersetzen, fördern sprachliche Fähigkeiten, die in anderen Schulsprachen nicht in dieser Intensität angestrebt werden. Im Gegensatz zu den modernen Fremdsprachen, die heute als Kommunikationssprachen und daher fast ausschließlich einsprachig gelehrt werden, wird Latein eher als Reflexionssprache gelehrt, wenngleich, insbesondere im Elementarunterricht, auch das aktive Lateinsprechen zumindest in der didaktischen Programmatik wieder etwas im Vormarsch ist.

Im Lateinunterricht findet also permanent ein Reden und Denken über Sprache und expliziter Sprachvergleich statt. Indem man z.B. nach einem treffenden Ausdruck für die Wiedergabe in der Muttersprache sucht, trainiert man aktiv und passiv seine Fähigkeiten in der Anwendung des Wortschatzes. Man erfasst die Breite (oder Enge) von Begriffen, lernt, ihre Bedeutung präziser und mit Hilfe des Kontexts zu erfassen, sucht nach Synonymen usw. und tut dies alles auch explizit unter Anleitung einer Lehrperson. Ähnliches gilt in allen anderen Bereichen des Sprachsystems und der Sprachanwendung: Man bewegt sich ständig auf der Ebene zweier Sprachen und auch auf einer Ebene, von der aus man beide betrachten kann, schult also ständig auch eine metasprachliche Kompetenz.

Dies alles findet nicht nur auf dem engeren Feld der Grammatik, sondern auch auf dem weiteren der Rhetorik statt, da man es im Lateinischen nahezu immer mit sehr bewusst gestalteter Sprache zu tun hat.

Mit dieser in kleinen Schritten vorgehenden permanenten Einübung in das Wesen und das Funktionieren von Sprache legt der Lateinunterricht Fundamente und baut Brücken für jegli-

chen Sprachunterricht, auch für den muttersprachlichen, aber auch etwa für den in europäischen Sprachen, die ansonsten der Romania eher ferner stehen, wie den slawischen, wenngleich auch hier Entlehnungen und natürlich der indoeuropäische Verbund Verwandtschaft stiften.

4 Zusammenfassende Folgerungen

Bereits die hier nur angedeutete Fülle an Argumenten erweist, so hoffe ich, schlagend die Tauglichkeit des Lateinischen als Basis- und/oder Brückensprache in dem für Europa so zukunftssträchtigen Konzept der Mehrsprachigkeit. Es hat mit seiner zweitausendjährigen Einflussnahme, die etwa im Fachwortschatz ja noch immer weitergeht, diesen Kontinent sprachlich geprägt. Diese Entwicklungsgeschichte mag auch der Grund dafür sein, dass man die modernen Sprachen der Romania (auch und gerade der „verlorenen Romania“) besser von ihrer lateinischen Wurzel her erschließen kann als von einem ihrer Zweige, wie oft gegen das Lateinische ins Treffen geführt wird. Am ehesten würde sich hierfür noch das Italienische eignen, am wenigsten sicher das Französische, das sich in seiner Lautentwicklung, wie auch schon die wenigen oben angeführten Beispiele gezeigt haben, am weitesten vom lateinischen Ursprung entfernt hat.

In den modernen Entwürfen von Mehrsprachigkeit wird zumeist ab der dritten Sprache auch der Erwerb lediglich von Teilkompetenzen als ein realistisches und praxisnahes Konzept propagiert. Zudem wird der Erwerb solcher Teilkompetenzen für jegliches Alter, also etwa auch für reifere und damit emanzipiertere und stärker reflektierende Lernende angedacht. Auch hier böte der Lateinunterricht, wie die oben ausgebreiteten Argumente zeigen, die wohl beste denkbare Starthilfe.

Ein Appell muss hier aber auch an diesen selbst gerichtet werden: Er sollte sich nicht nur darauf verlassen, dass seine hier erwiesene Tauglichkeit gleichsam von selbst wirksam wird, sondern sich in Methodik und Lehrbüchern aktiv um diese Rolle als Basis- und Brückenfach bemühen. Die meisten der neueren lateinischen Unterrichtswerke gehen diesen Weg bereits in erfreulichem Ausmaß.

Literatur

- Außerhofer, M. (1992): *Lateinische Stammformen in deutschen, italienischen und englischen Wörtern*. Bozen
- Bauer, A. (1991): „Mutter“ Latein und ihre englische „Stieftochter“. In: *Gymnasium* 98, 454–473
- Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H. J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen (völlig neu bearb. Ausg.)
- Bausch, K.-R./Helbig, B. (2003): Erwerb von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H. J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen (völlig neu bearb. Ausg.), 459–464
- Bonfante, G. (1999): *The Origin of the Romance Languages. Stages in the Development of Latin*. Heidelberg
- Dee, J. H. (1997): *A Lexicon of Latin Derivatives in Italian, Spanish, French and English. A Synoptic Etymological Thesaurus with Full Indices for Each Language*. 2 Bde., Hildesheim/New York (Alpha-Omega A 190)
- Englisch und Latein* (2002). In: *Der altsprachliche Unterricht* XLV 1
- Fuhrmann, M. (2001): *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.* Köln
- Gutacker, B. (1976): *Lateinunterricht und Transfer sprachlicher Fertigkeiten*. Frankfurt
- Haag, L./Stern, E. (2003): In Search of the Benefits of Learning Latin. In: *Journal of Educational Psychology* 95, 174–178
- Latein & romanische Sprachen* (2005). In: *Der altsprachliche Unterricht* XLVIII 4
- Mader, M. (2000): *Lateinische Wortkunde für Alt- und Neusprachler. Der lateinische Grundwortschatz im Italienischen, Spanischen, Französischen und Englischen*. Stuttgart/Berlin/Köln (2. Aufl.)
- Meißner, F.-J. (2003): Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H. J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen (völlig neu bearb. Ausg.), 151–157
- Nagel, W. (2003): *Latein und romanische Sprachen. Ihre Vernetzung in Unterrichtseinheiten*. Bamberg (Auxilia 51)
- Pfister, R. (1988): *Lateinische Grammatik in Geschichte und Gegenwart. Gesammelte Beiträge*. Bamberg (Auxilia 17)
- Stefenelli, A. (1992): Die Transferierbarkeit des lateinischen Wortschatzes beim Erwerb romanischer Sprachen. In: *französisch heute* 3, 379–387
- Tagliavini, C. (1998): *Einführung in die romanische Philologie*. Aus dem Italienischen übertragen v. R. Meisterfeld u. U. Petersen. Tübingen und Basel (2. Aufl.)
- Töchterle, K. (1996): Altsprachlicher Unterricht. In: H. Hierdeis/Th. Hug (Hrsg.), *Taschenbuch der Pädagogik*, Bd. 1. Baltmannsweiler (4., vollst. überarb. und erw. Aufl.), 24–35
- Töchterle, K. (2004): Möglichst früh Latein! Zu nachgewiesenen Transferwirkungen frühbeginnenden Lateinunterrichts, vor allem auf die Mehrsprachigkeit, in: R. Kussl (Hrsg.), *Alte Texte – neue Wege*. München, 155–172
- Vietor, W. (1905): *Der Sprachunterricht muß umkehren!* Leipzig (3. Aufl.)
- Vossen, C. (1999): *Latein. Muttersprache Europas*. Düsseldorf (14. Aufl.)
- Wandruszka, M. (1998): *Die europäische Sprachengemeinschaft. Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Spanisch im Vergleich*. Tübingen (2. durchges. Aufl.)
- Westphalen, K. (1992): *Basissprache Latein. Argumentationshilfen für Lateinlehrer und Freunde der Antike*. Bamberg (Auxilia, 29)
- Westphalen, K. (2003): Latein oder Französisch? Überlegungen zum Bildungswert der zweiten Fremdsprache – Replik auf eine empirische Untersuchung. In: *Forum Classicum* 46, 3–11

Die Bedeutung des Lateinischen für die deutsche Sprache

Lexikalische Beziehungen

Elisabeth De Felip-Jaud

Wer Latein lernt, dem fallen bei aller Fremdheit der neuen Sprache schnell gewisse Ähnlichkeiten mit dem Deutschen in Wortschatz und sprachlicher Struktur auf. So etwa: *fenestra* – Fenster, *habere* – haben, *religio* – Religion, *sunt* – sind. Das Deutsche allerdings stammt keineswegs direkt vom Lateinischen ab, sondern beide Sprachen sind lediglich Töchtersprachen einer gemeinsamen indogermanischen Grundsprache.

Solange es Sprache gibt, gibt es zwischensprachliche Beziehungen. Wenn Völker nicht in abgeschlossenen Landschaften leben, haben sie immer auch Berührung mit anderssprachigen Nachbarn. Irgendwelche Beziehungen, seien sie auch feindlich, sind stets vorhanden, und irgendetwas gibt es immer, was man von den anderen lernen und übernehmen kann. Mit der Sache wird meistens auch die fremde Bezeichnung übernommen, und so zeigen sich die Sprachen verkehrsoffener Gemeinschaften zu allen Zeiten zur Aufnahme von Lehnwörtern bereit. So sind noch heute im Sprachsystem des Deutschen Spuren erkennbar, die von dem seit je andauernden Kontakten zwischen verschiedenen Kulturen zeugen. Als ein besonders anschauliches Beispiel kann eine besonders reiche Gruppe von ursprünglich lateinischen Wörtern in der deutschen Lexik genannt werden.

Wo und wann beginnt der Sprachkontakt zwischen dem Lateinischen und den germanischen Sprachen? Er beginnt schon sehr früh mit den ersten direkten Begegnungen zwischen Römern und Germanen vor Christi Geburt. Verkehrsbeziehungen und kultureller Austausch mit nicht-germanischen Völkern führten zu Wort-Entlehnungen sowohl in die wie auch aus den germanischen Sprachen. Auch die Germanen hatten Kulturgüter zu geben, und daher hat auch ihre Sprache auf andere eingewirkt. Aber viel nachhaltiger und folgenreicher sind die Kulturberührungen zwischen Germanen und ihren höher zivilisierten Nachbarn, den Römern. Besonders starke Einflüsse empfangen die (west-)germanischen Sprachen naturgemäß vom Lateinischen. Das hängt mit der Nachbarschaft mit dem romanisierten Gallien und mit der teilweisen Besetzung germanischer Gebiete durch die Römer zusammen. Schon im ersten und zweiten nachchristlichen Jahrhundert begonnen haben diese Beziehungen sogar den Untergang des Weströmischen Reiches überdauert. Wie stark die nachbarschaftlichen Beziehungen gewesen sein müssen und wieviel sich die Germanen von den Kulturerrungenschaften der Römer zu eigen gemacht haben, erkennt man an der großen Zahl der Lehnwörter, die in die germanischen Sprachen aufgenommen wurden. Über 500 Wörter, zumeist Substantive, wurden zu dieser Zeit entlehnt. Begreiflicherweise sind die römischen Lehnwörter nicht alle gleichzeitig zu den Germanen gedrungen. Das relative Alter solcher Lehnwörter lässt sich daran erkennen, dass sie noch die 2. Lautverschiebung und/oder gewisse vokalische Entwicklungen mitgemacht haben.

Was in den ältesten Zeiten entlehnt wurde, sind vor allem die Ausdrücke des praktischen, alltäglichen Lebens. Aus Garten- und Feldbau, besonders dem Anbau von Gemüse, Wein und Obst, aus Jagd und Fischerei, aus der Flussschiffahrt, aus Handwerk und Kleinhandel, aus dem Bauwesen des Alltags, dem Errichten steinerner Häuser mit Speichern und Ställen, aus der Haushaltung mit Haus- und Küchengeräten, aus dem Bereich der Kleidung und eines bescheidenen Luxus stammen diese Wörter.¹

¹ Vgl. dazu u.a.: Stedje, Deutsche Sprache, S. 69f.; Polenz, Geschichte der deutschen Sprache, S. 22–25.

In ihren Kriegen gegen die Römer und später in deren Söldnerdiensten kamen die Germanen mit den Ausdrücken der römischen Militärorganisation in Berührung. Das belegen z.B. die deutschen Lehnwörter *Pfeil* (ahd. *pfil* < lat. *pilum* ‚Wurfspeer‘), *Kampf* (ahd. *champf* < lat. *campus* ‚Feld‘), *Pfahl* (ahd. *pfâl* < lat. *palus*, vgl. *Palisade*), *Straße* (ahd. *strâz(z)a* < spät.lat. (*via*) *strata* ‚gepflasterter Weg‘), *Meile* (ahd. *mîla* < lat. *milia*, Pl. zu *mille* ‚1000 Schritt‘) usw.

Bald machte man sich auch Errungenschaften aus dem täglichen Leben der Römer zu eigen: So übernahmen die Germanen erste händlersprachliche Ausdrücke wie *kaufen* (ahd. *koufen* < lat. *caupo* ‚Schenkwirt‘), *Kaufmann* (ahd. *koufôn*, *koufman* < lat. *caupo* ‚Schenkwirt‘), *Pfund* (ahd. *pfunt* < lat. *pondus*), *Münze* (ahd. *munizza* < lat. *moneta*), *Korb* (ahd. *korb* < lat. *corbis*), *Sack* (ahd. *sac* < lat. *saccus*) oder die Bezeichnungen für moderne Methoden, neue Geräte, neuartige Lebensmittel wie z.B. *Spiegel* (ahd. *spiagal* < lat. *speculum*), *Tisch* (ahd. *tisc* < lat. *discus* ‚Scheibe‘), *Schemel* (ahd. *scamil* < lat. *scamillus*), *Schrein* (ahd. *scrîni* < lat. *scrinum*), *Pfanne* (ahd. *pfanna* < vlat. *panna*), *Schüssel* (ahd. *scuzzila* < lat. *scutella*), *Trichter* (ahd. *trahtâri*, *trihtere* < lat. *traiectorium* zu lat. *traiecere* ‚durchgießen, hinübergießen‘), *Pilz* (< lat. *boletus*), *Käse* (< lat. *caseus*), *Pfeffer* (< lat. *piper*), *Senf* (< lat. *sinapis*), *Kümmel* (< lat. *cuminum*), *Fenchel* (< lat. *feniculum*).

Die – nach Tacitus, *Germania* cap. 16 – in Holzhäusern und sogar in Erdhöhlen wohnenden Germanen lernten den römischen Steinbau samt dazugehörigen Fachausdrücken kennen. Hier sei nur eine Auswahl jener uralten Lehnwörter genannt, die in der heutigen Sprache noch weiterleben: *Mauer* (ahd. *mûra* < lat. *murus*), *Ziegel* (ahd. *ziagal* < vlat. *tegula*), *Pfeiler* (ahd. *pfilari* < lat. *pilarium*), *Kalk* (ahd. *kalc* < lat. *calx*, Akk. *calcem*), *Estrich* (ahd. *astrih* < mlat. *astricus*, *astracus* < griech. *óstrakon* ‚knöchernen, harte Schale von Schnecken, Scherbe‘), *Pflaster* (ahd. *pflastar* < mlat. *emplastrum* ‚Wundpflaster‘ oder ‚Fußboden‘ < griech. *émplassēin* ‚aus weicher Masse formen‘), *Pfahl* (ahd. *pfâl* < lat. *palus*), *Pforte* (ahd. *pforta* < lat. *porta*), *Küche* (ahd. *kuhhina* < mlat. *cocina* zu lat. *coquere* ‚kochen‘), *Keller* (ahd. *chellari* < lat. *cellarium*), *Kammer* (ahd. *chamara* < lat. *camera*), *Stube* (ahd. *stuba* < mlat. **stufa* zu lat. *aestuare* ‚heizen‘), *Speicher* (ahd. *spîhhari* < lat. *spicarium* ‚Kornspeicher‘ zu lat. *spica* ‚Ähre‘), *Söller* (ahd. *solâri* < lat. *solarium* ‚flaches Dach, Terrasse‘ zu lat. *sol*).

Aus dem römischen Gartenbau stammen viele einschlägige Lehnwörter, wie z.B. *impfen* (ahd. *impfôn* < lat. *imputare*), *Sichel* (ahd. *sihhila* < vlat. **sicila*), *Frucht* (ahd. *vruht* < lat. *fructus*), Dresch-*Flegel* (ahd. *flegil* < lat. *flagellum*), *Mühle* (ahd. *muli* < lat. *molinae*), *Kohl* (ahd. *chôlo* < lat. *caulis*), *Rettich* (ahd. *râtih* < lat. *radix*, Akk. *radicem*), *Kichererbse* (ahd. *kihira* < lat. *cicer*), *Kirsche* (ahd. *kirsa* < lat. *ceresia*), *Pflaume* (ahd. *pfrûma* < lat. *prunum*), *Birne* (ahd. *pira* < lat. *pira* f., *pirum* n.).

Besonders erwähnt sei der Weinbau mit seinen Fachausdrücken, den die Römer an Mosel, Rhein und Donau einfuhrten. Das Wort *Wein* selbst (ahd. *wîn* < lat. *vinum*) und Gerätenamen – außer den weiter oben erwähnten – aus diesem Bereich wie etwa auch *Winzer* (ahd. *wînzuril* < lat. *vinitor*), *Kelter* (ahd. *kelktra* < lat. *calcatura* zu lat. *calcare* ‚treten‘, *calx* ‚Ferse‘), *Torkel* (ahd. *torcula* zu lat. *torquere* ‚drehen‘), *Presse* (ahd. *p[ff]ressa* < mlat. *pressa*) sind lateinischen Ursprungs.

Bemerkenswert wenige Lehnwörter stammen vergleichsweise aus dem Gebiet des Staats- und Rechtslebens: z.B. *Kaiser* (ahd. *keiser* < lat. *Caesar*), *Pfalz* (ahd. *pfalanza* < lat. *palantia*, *palatium*), *Kerker* (ahd. *karkâri* < lat. *carcer*), *Zoll* (ahd. *zol(l)* < vlat. *toloneum*, *teloneum*), *sicher* (ahd. *sihhur(i)* < lat. *securus* < *se cura* ‚sorglos‘).

Mit dem lateinischen Wortschatz aus höheren Bereichen der römischen Kultur, aus Kunst und geistigem Leben scheinen die Germanen allerdings kaum in Berührung gekommen zu sein. Von tieferem Eindringen in die religiöse Vorstellungswelt der Römer zeugen jedoch die Wo-

chentagsnamen, die nicht nur einfach übernommen, sondern sogar übersetzt worden sind.² Die germanischen Wochentagsnamen sind zum großen Teil Lehnübersetzungen der lateinischen Bezeichnungen und zeugen von einer lebendigen Berührung zwischen Römern und Germanen vor der Christianisierung: **Sonntag** aus lat. *dies solis*, **Montag** aus *dies lunae*, **Dienstag** nach *dies Martis Thingus*, engl. **Wednesday** nach lat. *dies Mercurii*, **Donnerstag** nach dem Gott *Donar* (lat. *dies Jovis*), **Freitag** nach der Göttin *Frîa* (lat. *dies Veneris*).

Erörtert man die römisch-germanischen Kontakte und wirft man bereits einen Blick voraus auf die sich in der Folgezeit verstärkenden romanisch-fränkischen Kulturbeziehungen, so darf man die ältesten Berührungen mit dem Christentum nicht unberücksichtigt lassen. Auch sie beginnen schon in der Spätantike. Einige christliche Lehnwörter sind schon in voralthochdeutscher Zeit in unsere Sprache gedrungen. Es handelt sich um ursprünglich griechische Wörter. Eines der ältesten kirchlichen Lehnwörter ist das Wort **Kirche** aus dem griechischen Wort *kyriakón*. Schon zur selben Zeit könnten auch die Bezeichnungen **Bischof** aus griech. *episkopos* und **Engel** aus griech. *ángelos* in das kirchliche Latein und dann ins Germanische entlehnt worden sein.

Im 6. Jahrhundert beginnt sich das Klosterwesen über das ganze Abendland auszubreiten. Die Kirche und die Klosterkultur brachten auch viele konkrete neue Erscheinungen mit und so werden eine Reihe von hierher gehörenden lateinischen Lehnwörtern auf diese Zeit datiert. Im Gegensatz zu den älteren haben diese neueren lateinischen Lehnwörter die 2. Lautverschiebung nicht mehr mitgemacht.

Vor allem lernte man die äußeren kirchlichen Einrichtungen kennen. Hier ist besonders das Wort **Kloster** (ahd. *klôstar*) selbst zu nennen. Es kommt von lat. *claustrum* ‚geschlossen‘ oder der vulgärlateinischen Nebenform *clostrum*. Es bezeichnet jenen Teil des Klosters, der den Mönchen und Geistlichen vorbehalten war. Die Gesamtanlage war das *monasterium*. Daraus entstand ahd. *munistri* > nhd. **Münster**. Auch die Bezeichnungen **Nonne** und **Mönch** wurden schon in der Anfangszeit des Klosterwesens entlehnt aus lat. *nonna* und *monicus*. Aus dem kirchenlateinischen *praepositus* ‚Vorgesetzter‘ entstand ahd. *prôbôst* > nhd. **Propst**. **Kaplan** (< lat. *capellanus*), **Pilger** (ahd. *piligrîm* < lat. *peregrinus*), **Spital** (ahd. *hospitalhûs* < lat. *hospitalis* ‚gastlich, gastfreundlich‘), **Kreuz** (ahd. *crûci* < lat. *crux, -is*), **Kelch** (ahd. *kelih* < lat. *calix*, Akk. *calicem*), **Messe** (ahd. *missa* < lat. *missa*, als PPP zu lat. *mittere* ‚schicken‘), **Chor** (ahd. *chôr* < lat. *chorus*), **Orgel** (ahd. *organa* < lat. *organum*), **Klause** (ahd. *klûsa* ‚Kloster, Einsiedelei‘ < mlat. *clusa* ‚Einfriedung, eingehogtes Grundstück‘), **Zelle** (ahd. *zella* < lat. *cella*), **segnen** (ahd. *seganôn* < lat. *signare* ‚bezeichnen‘ zu lat. *signum* ‚Zeichen‘), **Predigt / predigen** (ahd. *predigon* < lat. *praedicare* ‚öffentlich verkünden‘), **opfern** (ahd. *opfarôn* < lat. *operari*, lat. *offerre* ‚darbringen‘) mögen als Beispiele für Entlehnungen aus dieser Zeit dienen. Das Wort **Ampel** (ahd. *ampulla* – urspr. Öllampe) ist entlehnt aus lat. *ampulla* ‚Ölgefäß, kleine Flasche‘ und bezeichnete im Mittelalter das ‚ewige Licht‘ in der Kirche, später auch andere Hängeleuchten. Das Wort wurde in späterer Zeit mehr und mehr von Lampe verdrängt und erst als Verkehrs**ampel** neu belebt.

Die Klöster vermittelten auch die lateinische Schriftkultur. Die Klosterschüler (< lat. *scholares*) ritzen nicht wie die germanischen Vorfahren Runen in Holz oder Stein, sondern lernten von ihrem **Meister** (ahd. *meistar* < lat. *magister* ‚Lehrer‘) das **Schreiben** (< lat. *scribere*) eines **Briefes** (ahd. *brief / briaif* < lat. *brevis* [libellus] ‚kurzes Schreiben‘) mit **Tinte** (< lat. *tincta aqua* ‚gefärbtes Wasser‘) auf **Pergament** (< mlat. *pergamentum*) oder mit dem **Griffel** (über spätlat. *graphium* zu griech. *graphein* ‚schreiben‘) auf eine **Tafel** (< lat. *tabula*).

² Vgl. dazu: Schmidt, Geschichte der deutschen Sprache, S. 60, und Eggers, Deutsche Sprachgeschichte I, S. 135–147.

In den Klostergärten wuchsen wohlschmeckende oder heilkräftige Pflanzen und Blumen: **Petersilie** (< mlat. *petrosilium*), **Zwiebel** (< mlat. *cipolla*), **Salbei** (< lat. *salvus* ‚gesund‘), **Lavendel** (< mlat. *lavare* ‚waschen‘, bezeichnet nach seiner Verwendung als Badezusatz), **Rose** (< lat. *rosa*), **Lilie** (ahd. *lilia / lilio* < lat. *lilia*, Pl. von lat. *lilium*), **Veilchen** (ahd. *fiol* < lat. *viola*). Der Sprache der Klosterküche verdanken wir das Wort **Brezel**. Ahd. *brezitella* geht auf ein Diminutiv zu lat. *bracchia* ‚Arme‘ zurück und benennt ein Gebäckstück nach der Form der ineinander gelegten Teigenden, die an die gekreuzten Arme der Mönche unter den Kutten erinnern.

Vermutlich waren es auch die Klöster, die neue Errungenschaften vermittelten wie den **Teppich** (ahd. *teppih* < lat. *tapetum* aus griech. *tapes*) oder den **Mantel**.

Im Unterschied zu den Entlehnungen der frühesten Phase in germanischer Zeit ist die Zahl der direkten Wortentlehnungen nun, in althochdeutscher Zeit, nicht allzu groß. Sie erstreckt sich – wie bereits erwähnt – auf den Bereich Gottesdienst, kirchliche Einrichtungen bis hin zu Klosterwesen und Schule. Für die Begriffe der Heilslehre und des Glaubenslebens sind dagegen heimische Wörter verwendet oder neu gebildet worden. „Es ist kaum zu ermessen, wie weitgehend bei der Entwicklung des deutschen Wortschatzes im seelisch-geistigen Bereich die lateinischen Wörter der Kirchensprache Pate gestanden haben, als Vorbilder für neue Wortbildungen (Lehnbildungen) oder für Bedeutungsveränderungen alter Wörter (Lehnbedeutung). Man hat den Anteil der Lehnwörter im frühahd. Gesamtwortschatz auf 3% geschätzt, den der Lehnbildungen auf 10%, den der Lehnbedeutungen auf 20%.“³ Die Auseinandersetzung der deutschschreibenden Mönche mit dem lateinischen Wortschatz und dem christlichen Weltbild war mühevoll und erforderte immer wieder neue, tastende Versuche der Annäherung.

Die Jahrhunderte nach Karl dem Großen sahen zwar einen konstanten, aber in seinem Ausmaß viel schwächeren Einfluss des Lateinischen auf das Deutsche. Erst zu Beginn der Frühen Neuzeit hat die geistige Strömung des Humanismus einen neuen, stark vom Lateinischen geprägten Sprachstil und die damit verbundene, wieder erschlossene antike Kultur ins allgemeine Bewusstsein gerückt. Für die Humanisten war Latein die Sprache der Bildung und das natürliche Verständigungsmittel der Gelehrten. Oft verwendete man untereinander eine lateinisch-deutsche Mischsprache. Durch diese Zweisprachigkeit gelangten allmählich viele lateinische, aber auch griechische Wörter in den allgemeinen Sprachgebrauch.

Verschiedene Fachsprachen, die mit der Entwicklung der Wissenschaften und dem Aufkommen neuer bürgerlicher Berufe entstanden sind, nehmen neue Fremdwörter auf. Auch in diesem Bereich hat also der lateinische Einfluss am stärksten im lexikalischen Bereich gewirkt. So sind in der Humanistenzeit – aber ebenso früher und später – aus dem Latein der Gelehrten, der Schulen, der Gerichte und Behörden zahllose Wörter ins Deutsche entlehnt worden: **Universität, Rektor, Professor, Kollege, Student, Kommilitone, Dissertation, immatrikulieren, Humanität, Pensum, Test, Examen, diskutieren, demonstrieren, präparieren, Prozess, protestieren, appellieren, konfiszieren, Akte, legal, kopieren, Magistrat, Registratur, Advokat, Arrest, Testament, Nerv, Patient, Rezept, plus, Produkt, Konjugation, Konsonant, Korrektur** – um nur einige wenige Beispiele zu nennen. Neu ist seit dem Humanismus der Anteil an griechischen Wörtern und deren Ableitungen im deutschen Lehnwortschatz: **Archiv, Akademie, Gymnasium, Bibliothek, Pädagoge, Orthographie, Apotheke, Technik, Chirurgie, Problem** usw.

Dieser Lehnworteinfluss aus den klassischen Sprachen war so groß, dass auch späterhin bis zur Gegenwart in allen Lebensbereichen moderner Zivilisation mit lateinischen oder griechi-

³ Polenz, Geschichte der deutschen Sprache, S. 44

schen Wortbildungsmitteln immer neue deutsche Wörter gebildet werden konnten. Obgleich Latein ab dem 17./18. Jahrhundert nicht mehr die gemeinsame europäische Gelehrtensprache war, wurde das neue Fachvokabular besonders im und ab dem 19. Jahrhundert aus eben genannten Stämmen gebildet: **Elektrizität** (zu griech. *elektron* ‚Bernstein‘), **Photographie** (griech. *photós* ‚Licht‘ + *gráphein* ‚schreiben‘), **Philatelie** (über frz. zu griech. *philos* ‚Freund‘ + *atéleia* ‚Abgabefreiheit‘), **Graphologie** (griech. *gráphein* ‚schreiben‘ + *logos* ‚Wort, Wissenschaft‘), **sozial** (über frz. zu lat. *socius* ‚teilnehmend‘), **Materialist** (über frz. zu lat. *materialis* ‚materiell‘), **Biologie** (griech. *bios* ‚Leben‘ + *logos* ‚Wort, Wissenschaft‘), **Bürokratie** (frz. *bureau* ‚Schreib-, Arbeitstisch‘ + griech. *krateín* ‚herrschen‘), **Telegramm** (griech. *tele* ‚fern‘ + *grámma* ‚Geschriebenes‘), **Automobil** (griech. *autós* ‚selbst‘ + lat. *mobilis* ‚beweglich‘), **nuklear** (über engl. zu lat. *nucleus* ‚Kern‘), **multilateral** (lat. *multus* ‚viel‘ + *latus* ‚Seite‘) usw.

Nach wie vor werden heute viele Lehnwörter zu Internationalismen. Sie sind aus lateinischen und griechischen, manchmal auch englischen Wortstämmen gebildet und gelangen oft über Vermittlung des Englischen ins Deutsche: z.B. **Infrastruktur** (lat. *infra* ‚unterhalb‘ + *structura* ‚Schichtung‘), **Diskothek** (griech. *diskos* ‚Scheibe‘ + *théke* ‚Behältnis‘), **Super-Ego** (lat. *super* ‚darüber, über‘ + *ego* ‚ich‘), **Aquaplaning** (lat. *aqua* ‚Wasser‘ + engl. *plane* ‚gleiten‘), **optimal** (lat. *optimus* ‚der Beste‘), **operationalisieren** (lat. *operatio* ‚Arbeit, Verrichtung‘), **Mega-Event** (griech. *mega* ‚groß‘ + lat. *eventus* ‚Ereignis‘).

Dieser kleine Streifzug durch die Jahrhunderte deutscher Sprachgeschichte, gesehen durch das Prisma der verschiedenartigen Beeinflussung des deutschen Wortschatzes von Seiten des Lateinischen, kann keineswegs auch nur ungefähr Ausführlichkeit beanspruchen. Es sollte aber mindestens gezeigt werden, dass bei der Komplexität und Verflochtenheit der einzelnen Bestandteile des Sprachsystems auch ein solches, scheinbar nur am Rande stehendes, isoliertes Problem ziemlich interessante und bedeutsame Zusammenhänge aufweisen kann. Anhand der lateinischen Lehnwörter in der deutschen Lexik kann man die seit je fortwährenden Kontakte der beiden Kulturkreise beobachten, und zwar in ihrer Dynamik und Bedingtheit durch allgemeine gesellschaftliche und kulturhistorische Faktoren.

Literatur

- Duden 7. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Die Geschichte der deutschen Wörter und der Fremdwörter von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart. 2. Auflage von Günther Drosdowski, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich 1989
- Eggers, Hans: Deutsche Sprachgeschichte, I-III, Reinbek 1963-1969
- Kluge, Friedrich: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin 2002
- Munske, Horst Haider / A. Kirkeness (Hg.): Eurolatein. Das griechische und lateinische Erbe in den europäischen Sprachen, Tübingen 1996
- Polenz, Peter von: Geschichte der deutschen Sprache, Berlin 1978
- Schildt, Joachim: Abriß der Geschichte der deutschen Sprache. Zum Verhältnis von Gesellschaft- und Sprachgeschichte, Berlin 1976
- Schmidt, Wilhelm: Geschichte der deutschen Sprache, Stuttgart/Leipzig 2007
- Stedje, Astrid: Deutsche Sprache gestern und heute, Paderborn 2007

Kopiervorlage

Exemplarische Liste von Lehnwörtern und Fremdwörtern aus dem Lateinischen (bzw. aus dem Altgriechischen) im Deutschen

Militär:

Pfeil (ahd. *pfil* < lat. *pilum* ‚Wurfspeer‘)
Kampf (ahd. *champf* < lat. *campus* ‚Feld‘)
Pfahl (ahd. *pfâl* < lat. *palus*, vgl. *Palisade*)

Straße (ahd. *stráz(z)a* < spät.lat. (*via*) *strata* ‚gepflasterter Weg‘)
Meile (ahd. *mîla* < lat. *milia*, Pl. zu *mille*, 1000 Schritt)

Alltag:

kaufen (ahd. *koufen* < lat. *caupo* ‚Schenkwirt‘)
Kaufmann (ahd. *koufôn*, *koufman* < lat. *caupo* ‚Schenkwirt‘)
Pfund (ahd. *pfunt* < lat. *pondus*)
Münze (ahd. *munizza* < lat. *moneta*)
Korb (ahd. *korb* < lat. *corbis*)
Sack (ahd. *sac* < lat. *saccus*)
Spiegel (ahd. *spiagal* < lat. *speculum*)
Tisch (ahd. *tisc* < lat. *discus* ‚Scheibe‘)
Schemel (ahd. *scamil* < lat. *scamillus*)
Schrein (ahd. *scrîni* < lat. *scrinum*)

Pfanne (ahd. *pfanna* < vlat. *panna*)
Schüssel (ahd. *scuzzila* < lat. *scutella*)
Trichter (ahd. *trahtâri*, *trihtere* < lat. *traiectorium* zu lat. *traiecere* ‚durchgießen, hintübergießen‘)
Pilz (< lat. *boletus*)
Käse (< lat. *caseus*)
Pfeffer (< lat. *piper*)
Senf (< lat. *sinapis*)
Kümmel (< lat. *cuminum*)
Fenchel (< lat. *feniculum*)

Hausbau:

Mauer (ahd. *mûra* < lat. *murus*)
Ziegel (ahd. *ziagal* < vlat. *tegula*)
Pfeiler (ahd. *pfilari* < lat. *pilarium*)
Kalk (ahd. *kalc* < lat. *calx*, Akk. *calcem*)
Estrich (ahd. *astrih* < mlat. *astricus*, *astracus* < griech. *óstrakon* ‚knöcherner, harte Schale von Schnecken, Scherbe‘)
Pflaster (ahd. *pflastar* < mlat. *emplastrum* ‚Wundpflaster‘ oder ‚Fußboden‘ < griech. *émplassain* ‚aus weicher Masse formen‘)
Pfahl (ahd. *pfâl* < lat. *palus*)

Pforte (ahd. *pforta* < lat. *porta*)
Küche (ahd. *kuhhina* < mlat. *cocina* zu lat. *coquere* ‚kochen‘)
Keller (ahd. *chellari* < lat. *cellarium*)
Kammer (ahd. *chamara* < lat. *camera*)
Stube (ahd. *stuba* < mlat. **stufa* zu lat. *aestuarum* ‚heizen‘)
Speicher (ahd. *spîhhari* < lat. *spicarium* ‚Kornspeicher‘ zu lat. *spica* ‚Ähre‘)
Söller (ahd. *solâri* < lat. *solarium* ‚flaches Dach, Terrasse‘ zu lat. *sol*)

Gartenbau, Weinbau, Landwirtschaft:

impfen (ahd. *impfôn* < lat. *imputare*)
Sichel (ahd. *sihhila* < vlat. **sicila*)
Frucht (ahd. *vruht* < lat. *fructus*)
Dresch-Flegel (ahd. *flegil* < lat. *flagellum*)
Mühle (ahd. *muli* < lat. *molinae*)
Kohl (ahd. *chôlo* < lat. *caulis*)
Rettich (ahd. *râtih* < lat. *radix*, Akk. *radicem*)
Kichererbse (ahd. *kihira* < lat. *cicer*)
Kirsche (ahd. *kirsa* < lat. *ceresia*)

Pflaume (ahd. *pfûma* < lat. *prunum*)
Birne (ahd. *pira* < lat. *pira* f., *pirum* n.).
Wein (ahd. *wîn* < lat. *vinum*)
Winzer (ahd. *wînzuril* < lat. *vinitor*)
Kelter (ahd. *kelkra* < lat. *calcatura* zu lat. *calcare* ‚treten‘, *calx* ‚Ferse‘)
Torkel (ahd. *torcula* zu lat. *torquere* ‚drehen‘)
Presse (ahd. *pfressa* < mlat. *pressa*) sind

Staats- und Rechtslebens:

Kaiser (ahd. *keiser* < lat. *Caesar*)

Pfalz (ahd. *pfalanza* < lat. *palantia*, *palatium*)

Kerker (ahd. *karkâri* < lat. *carcer*)
Zoll (ahd. *zol(l)* < vlat. *toloneum, teloneum*)

sicher (ahd. *sihhur(i)* < lat. *securus* < *se cura* ‚sorglos‘)

Wochentagsnamen:

Sonntag aus lat. *dies solis*
Montag aus *dies lunae*
Dienstag nach *dies Martis Thingus*

engl. **Wednesday** nach lat. *dies Mercurii*
Donnerstag nach dem Gott *Donar* (lat. *dies Jovis*)
Freitag nach der Göttin *Frîa* (lat. *dies Veneris*).

Christentum:

Kirche aus dem griechischen Wort *kyriakón*
Bischof aus griech. *epískopos*
Engel aus griech. *ángelos*
Kloster (ahd. *Klôstar* < lat. *claustrum* ‚geschlossen‘ oder der vulgärlateinischen Nebenform *clostrum*)
Münster (ahd. *munistri* < lat. *Monasterium*)
Nonne (lat. *Nonna*)
Mönch (lat. *monicus*)
Propst (ahd. *prôbôst* < kirchenlat. *praepositus* ‚Vorgesetzter‘)
Kaplan (< lat. *capellanus*)
Pilger (ahd. *piligrîm* < lat. *peregrinus*)
Spital (ahd. *hospitahûs* < lat. *hospitalis* ‚gastlich, gastfreundlich‘)
Kreuz (ahd. *crûci* < lat. *crux, -is*)
Kelch (ahd. *kelih* < lat. *calix*, Akk. *calicem*)

Messe (ahd. *missa* < lat. *missa*, als PPP zu lat. *mittere* ‚schicken‘)
Chor (ahd. *chôr* < lat. *chorus*)
Orgel (ahd. *organa* < lat. *organum*)
Klaue (ahd. *klûsa* ‚Kloster, Einsiedelei‘ < mlat. *clusa* ‚Einfriedung, eingezäuntes Grundstück‘)
Zelle (ahd. *zella* < lat. *cella*), **segnen** (ahd. *seganôn* < lat. *signare* ‚bezeichnen‘ zu lat. *signum* ‚Zeichen‘)
Predigt / predigen (ahd. *predigon* < lat. *praedicare* ‚öffentlich verkünden‘)
opfern (ahd. *opfarôn* < lat. *operari*, lat. *offerre* ‚darbringen‘)
Ampel (ahd. *ampulla* – urspr. Öllampe < lat. *ampulla* ‚Ölgefäß, kleine Flasche‘, bezeichnete im Mittelalter das ‚ewige Licht‘ in der Kirche)

Schreiben, Lernen:

Klosterschüler (< lat. *scholares*)
Meister (ahd. *meistar* < lat. *magister* ‚Lehrer‘)
Schreiben (< lat. *scribere*)
Brief (ahd. *brief / briaif* < lat. *brevis* [libellus] ‚kurzes Schreiben‘)

Tinte (< lat. *tincta aqua* ‚gefärbtes Wasser‘)
Pergament (< mlat. *pergamentum*)
Griffel (über spätlat. *graphium* zu griech. *graphein* ‚schreiben‘)
Tafel (< lat. *tabula*).

(Kloster-)Küche:

Petersilie (< mlat. *petrosilium*)
Zwiebel (< mlat. *cipolla*), **Salbei** (< lat. *salvus* ‚gesund‘)
Lavendel (< mlat. *lavare* ‚waschen‘, bezeichnet nach seiner Verwendung als Badezusatz), **Rose** (< lat. *rosa*)

Lilie (ahd. *lilia / lilio* < lat. *lilia*, Pl. von lat. *lilium*)
Veilchen (ahd. *fiol* < lat. *viola*)
Brezel (ahd. *brezitella* < Diminutiv zu lat. *bracchia* ‚Arme‘)

Humanismus:

Universität
Rektor
Professor
Kollege
Student
Kommilitone
Dissertation
Inmatrikulieren
Humanität
Pensum

Test
Examen
diskutieren
demonstrieren
präparieren
Prozess
protestieren
appellieren
konfiszieren
Akte

legal
kopieren
Magistrat
Registratur
Advokat
Arres
Testament
Nerv
Patient
Rezept

Plus
Produkt
Konjugation
Konsonant
Korrektur
Technik

Archiv
Akademie
Gymnasium
Bibliothek
Pädagoge
Chirurgie

Orthographie
Apotheke
Problem

Fachvokabular ab dem 19. Jh.:

Elektrizität (zu griech. *elektron* ‚Bernstein‘)
Photographie (griech. *photós* ‚Licht‘ + *gráphein* ‚schreiben‘)
Philatelie (über frz. zu griech. *philos* ‚Freund‘ + *atéleia* ‚Abgabefreiheit‘)
Graphologie (griech. *gráphein* ‚schreiben‘ + *logos* ‚Wort, Wissenschaft‘)
sozial (über frz. zu lat. *socius* ‚teilnehmend‘)
Materialist (über frz. zu lat. *materialis* ‚materiell‘)

Biologie (griech. *bios* ‚Leben‘ + *logos* ‚Wort, Wissenschaft‘)
Bürokratie (frz. *bureau* ‚Schreib-, Arbeitstisch‘ + griech. *krateîn* ‚herrschen‘)
Telegramm (griech. *tele* ‚fern‘ + *grámma* ‚Geschriebenes‘)
Automobil (griech. *autós* ‚selbst‘ + lat. *mobilis* ‚beweglich‘)
nuklear (über engl. zu lat. *nucleus* ‚Kern‘)
multilateral (lat. *multus* ‚viel‘ + *latus* ‚Seite‘) usw.

Moderne Fremdwörter:

Infrastruktur (lat. *infra* ‚unterhalb‘ + *structura* ‚Schichtung‘)
Diskotheek (griech. *diskos* ‚Scheibe‘ + *théke* ‚Behälter‘)
Super-Ego (lat. *super* ‚darüber, über‘ + *ego* ‚ich‘)
Aquaplaning (lat. *aqua* ‚Wasser‘ + engl. *plane* ‚gleiten‘)

optimal (lat. *optimus* ‚der Beste‘)
operationalisieren (lat. *operatio* ‚Arbeit, Verrichtung‘)
Mega-Event (griech. *mega* ‚groß‘ + lat. *eventus* ‚Ereignis‘).

WebQuests im Lateinunterricht

Michael Sporer

1 Vorbemerkungen

Der Einsatz des Internets im Unterricht ist – nicht nur im Fach Latein – immer noch mit Problemen verbunden. So sehr im World Wide Web auf der einen Seite wunderbare Internetseiten zu finden sind, die darauf warten, für den Unterricht verwendet zu werden, so sehr zeigt der pädagogische Alltag auf der anderen Seite, dass Schülerinnen und Schüler, denen die Aufgabe gestellt wird, Internetrecherchen zu bestimmten Themen durchzuführen, sich häufig eher orientierungslos durch das Netz bewegen, die Inhalte von Webseiten kritiklos übernehmen und als Ergebnis ihrer Informationssuche oft große Mengen von ausgedruckten Texten vorweisen, mit denen sie sich inhaltlich unter Umständen kaum auseinandergesetzt haben. Und außerdem kosten solche „Recherchen“ auch noch eine Menge Unterrichtszeit.

Das Internet ist eben nicht strukturiert, und schon gar nicht nach pädagogischen Kriterien. Nun sollen natürlich die gezielte Informationssuche und das Beurteilen der Qualität von Internetseiten in der Schule vermittelt und geübt werden, aber man wird nicht in jedem Fach bei jeder Internetnutzung die notwendige Zeit dafür verwenden können. Es sind daher didaktische Modelle für einen zielführenden Einsatz des Internets in der Schule notwendig, die möglichst problemlos anzuwenden sind und im Dienst allgemeiner pädagogischer Zielsetzungen stehen.¹ Die Möglichkeiten des Internets sollen den Unterricht unterstützen und nicht zu ziellosem Surfen ohne nachhaltigen Lerngewinn verleiten.² „Das Lernen mit dem Internet soll möglichst gut in den Unterrichtsalltag eingebettet werden. [...] Ziel ist [...] nicht ein ‚revolutionäres‘ Modell des Lernens, das die gesamte Schule neu erfindet und völlig neue Organisations- und Arbeitsabläufe erfordert. Vielmehr soll dieses Modell des Internet-Lernens eng an traditionelle didaktische Modelle anschließen und es vielen Lehrpersonen ermöglichen, ohne zu grossen Aufwand Internet-Lernen zu praktizieren.“³

Dies ist zum Beispiel bei den sogenannten WebQuests der Fall, deren Methode – so meine Erfahrung – noch nicht allgemein bekannt ist und daher im Folgenden kurz vorgestellt werden soll.

2 Was ist ein WebQuest?

Bei WebQuests geht es einerseits um einen sinnvollen schulischen Einsatz des Internets in Verbindung mit Büchern, Zeitschriften, DVDs, CD-Roms usw., andererseits um Lehr- und Lernformen, bei denen selbstständiges Arbeiten, Teamarbeit, Projektarbeit, fächerübergreifender Unterricht usw. im Zentrum stehen.⁴ Es handelt sich – wie man sehen wird – im Grund

¹ Vgl. Moser 2008, z.B. S. 7 ff. und Schareika 2002a, S. 4 ff. Zur Verwendung des Internet bzw. allgemein der neuen Medien im Lateinunterricht siehe zum Beispiel Bechthold-Hengelhaupt 2001 und AU 3+4/2002 („Neue Medien“). Im Latein Forum wurde vor einiger Zeit von Martina Adami das Thema „Hypertext im Lateinunterricht“ (Adami 2008) behandelt.

² Moser 2008, S. 16.

³ Moser 2008, S. 15.

⁴ Die Methode wurde in den 90er-Jahren in den USA entwickelt und von H. Moser und seinen Mitarbeitern am Zürcher Pestalozzianum für den deutschen Sprachraum weiterentwickelt. Siehe Wieser 2003, S. 5 f. Zur „Erfindung“ der Methode durch B. Dodge und zur Weiterentwicklung durch T. March

um ein sehr einfaches Modell und viele, die noch keine Erfahrungen mit WebQuests im engeren Sinn gemacht haben, haben vielleicht ansatzweise doch schon ähnlich gearbeitet. Was bei diesem Lernmodell dazukommt, ist unter anderem eine strukturelle Vorgabe (siehe unten), die während des Lernprozesses die Orientierung erleichtern soll, die angestrebte Gestaltung als Rollenspiel und der Umstand, dass aus den zur Verfügung stehenden Informationen etwas Neues kreiert werden soll.

Bei WebQuests werden Aufgaben mit Hilfe von vorgegebenen Ressourcen gelöst, wobei auf handlungsorientiertes und möglichst eigenständiges Lernen – in der Regel in Kleingruppen – abgezielt wird. Der Name – man könnte ihn mit „Lernabenteuer im Internet“ übersetzen – deutet bereits darauf hin, dass die Kreativität und die Neugier der Lernenden angeregt werden sollen.⁵ Durch den einheitlichen und einfachen didaktischen Rahmen ist gewährleistet, dass weder auf Lehrer- noch auf Schülerseite vertiefte Computerkenntnisse vorausgesetzt werden müssen und man sich daher auf inhaltliche und pädagogische Fragen konzentrieren kann.⁶ Auch die Vor-Auswahl der Ressourcen, also der Umstand, dass es sich jeweils um eine „geführte“ Informationssuche handelt, trägt wesentlich dazu bei, dass das inhaltliche Thema im Mittelpunkt steht und nicht eine Menge Zeit durch planloses Herumirren im Netz vergeudet wird.⁷

Im Internet steht schon eine ganze Reihe von ganz unterschiedlichen WebQuest-Beispielen zur Verfügung, von welchen man das eine oder andere für den eigenen Unterricht verwenden kann, bevor man vielleicht selbst erste Versuche unternimmt, Unterrichtseinheiten zu entwickeln, die dann stärker auf die spezielle Situation bzw. auf die speziellen Bedürfnisse der jeweiligen Klasse ausgerichtet werden können. Ob man für die Aufgabenstellung dann einfach ein Word- oder pdf-Dokument erstellt oder eine Webseite gestaltet, ist nicht so wichtig. Allerdings ist inzwischen auch Letzteres keine Frage von Programmierkenntnissen mehr, da es Internetseiten mit sogenannten „WebQuest-Generatoren“ gibt, wo die jeweiligen Inhalte nur mehr in Formulare eingetragen werden müssen, die bereits zur Verfügung stehen.⁸

WebQuests haben in der Regel folgende Struktur:⁹

1. Einleitung
2. Aufgabenstellung
3. Ressourcen
4. Prozess
5. Präsentation
6. Evaluation

siehe auch Hilmer 2007, S. 3. Im Internet sind viele Einführungen in das Thema WebQuest zu finden. Auf bib.schule.at, einem Portal für den Unterricht in der Schulbibliothek im Rahmen des Schulportals schulportals.schule.at, wird zum Beispiel eine kleine Informationssammlung mit weiterführenden Links angeboten. Siehe URL: <http://bib.schule.at/index.php?TITEL=Krimi&artikel=1&kthid=9887> (Zugriff: 20.05.2009).

⁵ Moser 2005a, S. 150.

⁶ Vgl. Wieser 2003, S. 6.

⁷ Siehe dazu Wieser 2003, S. 6 und Moser 2005a, S. 148. Überlegungen zur schulischen Verwendung des Internets in engerem Konnex mit den Fächern Latein und Griechisch finden sich zum Beispiel in Schareika 2002a, S. 7 f., Schubert 2002, S. 38 ff., Thies 2002, S. 66 ff., Schareika 2002b, S. 72 f. und Biastoch 2002, S. 74 ff.

⁸ Siehe Abschnitt „WebQuest-Generatoren“.

⁹ Nach Nolte 2006a und Hilmer 2007, S. 4. Wie auch die Beispiele unten zeigen werden, werden in der Praxis nicht unbedingt alle Punkte berücksichtigt.

Schritt 1 dient dazu, das Thema auf eine möglichst interessante Weise vorzustellen. Die Einbettung der Aufgaben in eine Geschichte oder in einen anderen situativen Kontext kann zur Motivation beitragen. Es hat sich in diesem Zusammenhang bewährt, die Schüler/innen im Rahmen der Lösung der Aufgaben in bestimmte Rollen schlüpfen zu lassen (zum Beispiel: Journalist/in, Forscher/in, Teilnehmer/in an einem Kongress usw.).¹⁰ Moser nennt folgende Zielorientierungen: Lösung eines Rätsels oder Problems, Formulierung und Verteidigung eines Standpunkts, Erstellung eines Produkts, Formulierung einer persönlichen Einsicht, Erstellung einer Wissenswelt nach bestimmten Kriterien, Analyse eines komplexen Sachverhalts, Erarbeitung einer Zusammenfassung, Erstellung eines Berichts usw.¹¹

Schritt 2 besteht darin, dass konkrete Aufgaben formuliert werden, die zu lösen sind. Die Schüler/innen sollen hier möglichst einbezogen werden, zumindest in der Weise, dass Unklarheiten beseitigt und die Aufgaben diskutiert werden. Vielleicht zeigt sich auch, dass es von Vorteil ist, die Vorgaben zu ergänzen bzw. zu verändern. Aufgabenstellungen sind nach Moser zum Beispiel in folgenden Bereichen möglich: Zusammentragen von Informationen zu einem Sachverhalt, Analyse von Informationen, Erarbeitung einer Stellungnahme, Lösung eines Teilproblems, Arbeiten an einem Teilprodukt, künstlerische Darstellung einer Problematik usw.¹²

Nun werden – **Schritt 3** – die Ressourcen angegeben, die zur Lösung der Aufgaben zur Verfügung stehen: einerseits natürlich Webseiten, andererseits aber auch Sachbücher, Zeitschriften, Schulbücher, DVDs, CD-Roms, unter Umständen auch Filme, Audio-CDs usw. Die Vorauswahl der Quellen spielt aus den bereits erwähnten Gründen eine wichtige Rolle. Bei WebQuests, die im Internet angeboten werden, sind häufig nur Internetquellen als zu verwendende Ressourcen angegeben, die Einbeziehung von zusätzlichen anderen Medien ist jedoch jederzeit möglich und hat mehrere Vorteile: Einerseits erleichtert sie die Arbeit, wenn die Anzahl der benutzbaren Computer begrenzt ist. Wichtiger erscheint mir aber der folgende Umstand: Die Erfahrung zeigt, dass Jugendliche – auch in der Schulbibliothek, wo ja die unterschiedlichsten Medien angeboten werden – bei Recherchen von sich aus Printmedien meist gar nicht mehr in Anspruch nehmen, sondern sich einfach auf (die ersten) Googletreffer und Wikipedia verlassen. Daher muss die Verwendung von gedruckten Lexika, Sachbüchern oder sonstigen Printmedien eigens eingefordert und geübt werden¹³ und es müssen – zumindest in der Oberstufe und nicht nur im Rahmen der unverbindlichen Übung „Einführung in die Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens“ – die Themen Zuverlässigkeit von Internetseiten, Nutzung von wissenschaftlicher Literatur und Primärquellen usw. behandelt werden.¹⁴ Die WebQuest-Methode kann hier einen Beitrag dafür leisten, den Schülerinnen und Schülern das Bewusstsein zu vermitteln, dass es mit der naiven Nutzung von Google und Wikipedia allein nicht

¹⁰ Wieser 2003, S. 9 und Moser 2008, S. 31 ff.

¹¹ Moser 2008, S. 31.

¹² Moser 2008, S. 34 und Wieser 2003, S. 9.

¹³ Moser (Moser 2008, S. 35) verweist in diesem Zusammenhang auf den „didaktischen Mehrwert“: „Zudem sind wir der Überzeugung, dass Quellen, die aus dem Internet stammen, nur dann Sinn machen, wenn sie gegenüber herkömmlichen didaktischen Materialien einen Zusatznutzen leisten.“ Diesen sieht er etwa in der Aktualität von Informationen, in der Möglichkeit, auch Bilder, Videos oder Tondokumente von Webseiten zu verwenden, unter Umständen auch in der Authentizität von (nicht pädagogisch gefiltertem) Material, in der Möglichkeit, mit Fachleuten Kontakt aufzunehmen, usw. Vgl. auch Wieser 2003, S. 9 f.

¹⁴ Die Überlegungen in Hilmer 2007, S. 1 f. zu Erfahrungen mit Studierenden des Faches Geschichte an der Universität Frankfurt a.M. lassen sich ohne Weiteres auf den gymnasialen Bereich übertragen, wo entsprechendes Bewusstsein ja grundgelegt werden sollte. Siehe dazu den nicht nur in dieser Hinsicht interessanten WebQuest „Die brennende Bibliothek des antiken Alexandria“, der in diesem Beitrag im Abschnitt „Beispiele“ kurz vorgestellt wird.

getan sein kann, häufig der traditionellen Bibliothek vor der digitalen Bibliothek der Vorzug zu geben ist und überhaupt alle Arten von Informationsquellen kritisch zu hinterfragen sind.¹⁵

Nicht nur aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass man WebQuests am besten in einer gut ausgestatteten Schulbibliothek erarbeiten lässt. Schulbibliotheken eignen sich auch für Gruppenarbeit, Projektarbeit usw. in der Regel besser als Klassen- oder Informatikräume. Für Lehrerinnen und Lehrer, die mit der Einbeziehung digitaler Medien in den Unterricht noch nicht viel Erfahrung haben, hat die Schulbibliothek übrigens noch zusätzlich den Vorteil, dass schon durch ihre räumliche Gliederung und durch die Verteilung der Arbeitscomputer der Fokus auf die selbstständige (Team-)Arbeit der Schüler/innen gerichtet ist und nicht so sehr auf die Lehrperson, wie dies in traditionell gestalteten EDV-Sälen meist der Fall ist.¹⁶

Schritt 4 führt zur Arbeitsphase. Die Schülerinnen und Schüler sollen nach Möglichkeit weitgehend selbstständig in Teams arbeiten: Informationen suchen, diskutieren und mit dem PC oder auf andere Weise verarbeiten sowie die Präsentationen der Ergebnisse planen und gestalten. Der Lehrer bzw. die Lehrerin greift bei Bedarf helfend ein.¹⁷

Nun zum **5. Schritt**, der Präsentation, für die es die verschiedensten Möglichkeiten gibt: Plakate, Broschüren, Ausstellungen, Referate, PowerPoint-Präsentationen, Webseiten, unter Umständen kann auch einfach eine Zusammenfassung der Ergebnisse in einem Textdokument das Sinnvollste sein.

Den Abschluss bildet **Schritt 6**, die Evaluation. Hier kann die Betonung mehr auf der Reflexion des Arbeitsprozesses durch die Lernenden, auf der Beurteilung der Qualität des WebQuests durch die Lehrerin bzw. den Lehrer oder auch auf der Einschätzung der Arbeitsergebnisse liegen.¹⁸

¹⁵ Vgl. Moser 2008, S. 20: Die Schüler/innen „sollen [...] beim WebQuest auch andere Ressourcen wie Zeitschriften, Bücher und CD-ROMs benutzen. Damit kann im Sinne der Medienerziehung gezeigt werden, was Internet-Quellen leisten und was nicht. Schüler/innen lernen zu erkennen, unter welchen Umständen es sich lohnt, Informationen auf dem Internet zu suchen, und wo zum Beispiel ein Lexikon der einfachere Weg ist, um eine Frage zu beantworten. Unser Ziel ist es letztlich, Computer und Internet als ein Werkzeug unter vielen in den normalen Unterrichtsalltag einzubeziehen.“ Moser betont, dass ein wesentlicher Teil der Medienkompetenz in der „reflektiven Kompetenz“ bestehe, also in der Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich kritisch mit den neuen Medien auseinanderzusetzen. Siehe dazu Moser 2008, S. 10. Vgl. auch die Einforderung von „Medienkompetenz als Fragekompetenz“ bei Schareika 2002a, S. 8 f. In Stenzel 2002, S. 62 ff. geht es ebenfalls darum, dass man den Umgang mit den neuen Medien nicht auf das „Handhaben von Maus, Tastatur oder Tabellen“ (S. 65) reduzieren könne. G. Stenzel fordert eine Medienpädagogik, die „aufbaut auf den Überlegungen einer kritischen und handlungsorientierten Kulturpädagogik“ (S. 62).

¹⁶ Zur Schulbibliothek als Lernwerkstatt siehe Wieser 2003, S. 10 f.

¹⁷ Moser 2008, S. 37 f.

¹⁸ Beispiele dafür, wie Evaluationsunterlagen aussehen können, finden sich bei Moser 2008, S. 38 ff. und bei Wieser 2003, S. 12. Eine besonders detaillierte Auflistung von Kriterien zur Bewertung von Leistungen wird im Rahmen eines WebQuests zu einem biologischen Thema auf folgender Internetseite geboten: URL: <http://www.kbw-th.de/herbaquest/webquest.htm> (in der Leiste unten auf „Bewertung“ klicken) (Zugriff: 20.05.2009).

Durch ihr didaktisches Konzept ermöglichen bzw. unterstützen WebQuests nach Moser¹⁹

- projektorientiertes Lernen mit Internet und allen anderen Arten von Medien,
- eigenständiges, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen,
- Lernen in Partner- und Gruppenarbeit,
- Projektunterricht,
- Freiarbeit,
- Erarbeitung eines Unterrichtsthemas durch gezielte Recherche,
- und Verwendung von aktuellem und authentischem Unterrichtsmaterial.

Die Parallelen dieses Modells zu Konzepten des handlungsorientierten Unterrichts, des offenen Lernens, des „eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens“²⁰ und zu Vorschlägen für den Unterricht in der Schulbibliothek²¹ sind deutlich, sodass sich schon von daher die verschiedensten Möglichkeiten ergeben, WebQuests in den Unterricht zu integrieren.

3 WebQuest-Generatoren

Es muss hier zunächst noch einmal betont werden, dass es nicht unbedingt notwendig ist, WebQuests als Internetseiten zu gestalten. Es reicht auch ein einfaches Aufgabenblatt, etwa als Word- oder pdf-Dokument, mit dem am besten am Computerbildschirm gearbeitet wird, damit die vorbereiteten Internetadressen gleich als Links angeklickt werden können.

Wenn man sich jedoch an der Erstellung eines WebQuests im Internet versuchen möchte, ist dies auch ohne vertiefte IT-Kenntnisse möglich. Man nimmt einfach die Dienste eines der bereits erwähnten WebQuest-Generatoren in Anspruch. Als ein Beispiel unter mehreren sei hier der in deutscher Sprache und kostenlos nutzbare „WebQuest-Wizard“²² genannt



URL:
<http://wizard.webquests.ch>

¹⁹ Die folgende Aufzählung nach Moser 2005a, S. 150. Zum lerntheoretischen Hintergrund siehe Moser 2008, S. 53 ff. mit einem Vergleich der konstruktivistischen mit der behavioristischen und der kognitivistischen Lerntheorie. Vgl. auch Glasersfeld 2001.

²⁰ Siehe etwa die Beschreibung des „eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens“ in Klippert 2000, S. 174 ff.

²¹ Siehe Schöggel u.a. 2003, S. 83 ff.

²² URL: <http://wizard.webquests.ch> (Zugriff: 20.05.2009). Weitere Beispiele: „QuestGarden“, URL: <http://questgarden.com> (Zugriff: 20.05.2009). Siehe dazu Wagner 2005. – „1, 2, 3 Tu WebQuest“, URL: <http://www.aula21.net/Wqfacil/index.htm> (Zugriff: 20.05.2009). Siehe dazu Nolte 2006b. – „easy WebQuest“, URL: <http://www.zebis.ch/tools/easywebquest> (Zugriff: 20.05.2009).

Mit seiner Hilfe kann man

- ohne Programmierkenntnisse WebQuests nach dem oben beschriebenen Muster erstellen,
- unter mehreren Vorlagen das passende Design aussuchen,
- die einzelnen Seiten des WebQuests mit Texten und Bildern versehen,
- spezielle Seiten mit Aufgaben gestalten
- und beliebig viele WebQuests unter dem eigenen Benutzerkonto erstellen.

Nach einer raschen und problemlosen Registrierung lädt man sich eine Bedienungsanleitung²³ als pdf-Dokument herunter, die Schritt für Schritt einfach und übersichtlich erklärt, wie man ein Benutzerkonto anlegt, wie die Administrationsfläche funktioniert, wie man mit dem Inhalts-Editor arbeitet, wie man Seiten mit Lückentexten bzw. Multiple Choice erstellt und wie man den WebQuest schließlich freischaltet.

4 Beispiele

4.1 „Der Kampf um Troja“



URL: <http://www.interrete.de/latein/Troja/Start.html>

²³ Ihr WebQuest in 7 Schritten, URL: <http://wizard.webquests.ch/docs/Anleitung.pdf> (Zugriff: 20.05.2009)

Dieser für die Sekundarstufen I und II gedachte, von W. Schubert und einigen Schülerinnen und Schülern gestaltete WebQuest beginnt mit folgendem Einführungstext:

„Troja, eine große, mächtige, wohlhabende Stadt, widerstand zehn Jahre lang der Belagerung und den Angriffen eines großen griechischen Heeres. In der letzten Nacht ist es jedoch den Griechen gelungen, in die Stadt einzudringen. Die lodernen Flammen der brennenden Häuser erhellen die Nacht. Plündernd ziehen die griechischen Soldaten durch die Stadt. Trojas Ende steht unmittelbar bevor.

Du bist mitten drin im Geschehen! Als Reporter/Reporterin des Senders *Radio et Televisio Latina* musst du an vorderster Front einen Life-Bericht erstellen über den Kampf um Troja und Trojas Ende.“

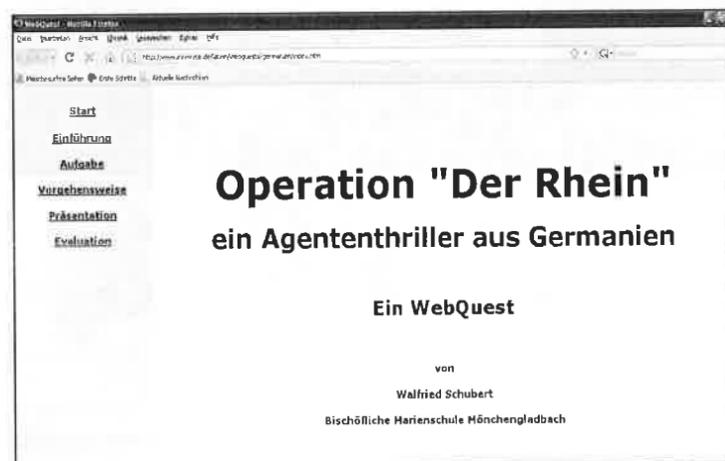
Die Schüler/innen bilden Gruppen²⁴ und begegnen nun nacheinander Cassandra, Odysseus und Aeneas, die sie jeweils interviewen müssen. Die Fragen, die den mythologischen Figuren gestellt werden, sind vorgegeben. Zu den Internetseiten, mit deren Informationen die jeweiligen Antworten zu erarbeiten sind, stehen bereits die Links zur Verfügung, es dürfen aber auch Bücher (Lexika usw.) zu Hilfe genommen werden.

Um von Cassandra zu Odysseus und von diesem zu Aeneas zu gelangen, müssen Fragen beantwortet bzw. ein Kreuzworträtsel gelöst werden.

Schließlich müssen die Ergebnisse der Interviews der restlichen Klasse – etwa als Zeitungsartikel, mit Hilfe von Overhead- oder PowerPoint-Folien usw. – präsentiert werden.

Auf der Internetseite „Lehrer Online“ stehen didaktische Hinweise von Schubert zu diesem WebQuest samt einem ausführlichen Lernzielkatalog in inhaltlicher und medienpädagogischer Hinsicht zur Verfügung.²⁵

4.2 „Operation ‚Der Rhein‘ – ein Agententhiller aus Germanien“



URL: <http://www.interrete.de/latein/webquests/germanien/index.htm>

²⁴ Dies ist in der Aufgabenstellung nicht eigens angegeben, lässt sich aber aus der Anfangsinformation „Was ist ein WebQuest?“ sowie dem unten angegebenen didaktischen Kommentar von Schubert erschließen.

²⁵ Siehe Schubert 2004.

Auch dieser WebQuest wurde von W. Schubert gestaltet. Diesmal versetzt der Einführungstext die Schüler/innen in die folgende Situation:

„Es ist Nacht. Das Licht des Mondes, das zwischen ein paar Wolken hindurchscheint, spiegelt sich im Wasser des Rheins. Von seinem Ostufer aus sieht man in der Ferne den Schein einiger Lagerfeuer. Dort hinten liegt Castra Vetera, ein großes Heerlager der Römer am Niederrhein.

Es ist das Jahr 68 n.Chr. Einige Germanenstämme schmieden in der letzten Zeit geheime Pläne. Seit ungefähr 110 Jahren müssen die freiheitsliebenden Stämme der Gallier und Germanen mitansehen, dass die Römer ganz Gallien und Teile Germaniens besetzt halten! Nur einmal, vor fast 60 Jahren, da haben die Germanen es den Römern gezeigt, als drei römische Legionen unter Varus von Germanen vernichtet worden waren! 60 Jahre! Einige Stammesfürsten der Germanen meinen, dass es wieder an der Zeit sei...

Gleich wird der Mond ganz hinter den Wolken verschwinden, kein Mensch ist zu sehen oder zu hören: ideale Verhältnisse, um unbemerkt auf einem kleinen Kahn den Rhein zu überqueren...“

Die Aufgabe besteht nun darin, als „germanischer Agent“ folgende Aufträge zu erfüllen:

- möglichst viele Informationen über „Germania inferior“ zu sammeln
- alles zu notieren, was man über römische Truppen, Lager, Siedlungen und Städte in Erfahrung bringen kann
- sich besonders gut in Castra Vetera und in der Colonia Claudia Ara Agrippinensium umzusehen
- Informationen über den Ort der Stationierung und die Kampfbereitschaft römischer Truppen zu sammeln
- herauszubekommen, wo und wie die Germanen am besten angreifen können

Es steht bei diesem WebQuest frei, ob man die Aufgaben in Gruppen- oder Einzelarbeit lösen will bzw. welche Informationsquellen man verwenden möchte, es wird jedoch auch hier eine Reihe von Links zu vorgegebenen Internetseiten angeboten. Auf die Bedeutung einer kritischen Beurteilung der Seriosität der Informationsquellen wird eigens hingewiesen.

Auch bei der Wahl der Präsentationsmittel hat man viel Freiheit. Man hat die Wahl, ob man die Ergebnisse eher traditionell mit Plakaten, Collagen, Folien etc. darstellen möchte oder mit digitalen Mitteln, also PowerPoint, Webseite, Grafikprogrammen, Animationen etc.

Bei der Evaluation/Bewertung werden ein Bereich „Für Schüler“ und ein Bereich „Für Lehrer“ unterschieden.²⁶

²⁶ Nach demselben Muster wie „Operation ‚Der Rhein‘“ wurde übrigens von Schülern ein WebQuest zum Thema „Big Business am Hadrianswall“ erstellt, der ebenfalls zugänglich ist: URL: <http://www.interrete.de/latein/webquests/hadrianswall/index.htm> (Zugriff: 20.05.2009)

4.3 „Die Anfänge Roms“



URL: <http://webquests.grg21oe.at/roemer/index.html>

Dieser WebQuest wurde für das Fach Geschichte in einer zweiten Klasse AHS erstellt, lässt sich aber natürlich auch für Latein verwenden. Hier geht es darum, dass die Schüler/innen mit Hilfe vorgegebener Internetressourcen in Gruppen zu folgenden Themen arbeiten und die Ergebnisse dann referieren:

- Die Stadt Rom
- Vom Dorf zum Weltreich
- Das Militär – die Legionäre
- Alltag in Rom
- Brot und Spiele
- Spuren der Römer in Ostösterreich

4.4 „Die brennende Bibliothek des antiken Alexandria. Eine internet- und quellenkritische Analyse für Studierende der Alten Geschichte und Didaktik der Geschichte“



URL: <http://user.uni-frankfurt.de/~gejic/alexandria/>

Bei diesem WebQuest von Daniel Gejic (Historisches Seminar / Abteilung für Alte Geschichte der Johann Wolfgang Goethe Universität) und Thomas Hilmer (Seminar für Didaktik der Geschichte an derselben Universität) handelt es sich um ein besonders aufwendig gestaltetes und interessantes Beispiel. Worum geht es? Gejic und Hilmer haben in ihren Lehrveranstaltungen regelmäßig die Erfahrung gemacht, dass bei Studierenden das Bewusstsein für eine kritische Nutzung des Internets häufig fehlt und eine Ausbildung in der Fachmethodik sowie quellenanalytisches und quellenkritisches Arbeiten in der Regel zu kurz kommen. „Wir verfolgen mit diesem WebQuest mehrere Ziele: Studierende sollen durch die angeleitete Recherche mit Hilfe des WebQuest dazu veranlasst werden, verschiedene Onlinedarstellungen zu vergleichen, den unterschiedlichen Aussagegehalt der Internetressourcen zu analysieren, diese Aussagen mit denen der historischen Wissenschaft und schließlich mit Primärquellen zu vergleichen. Dabei ist uns wichtig, dass die spezifischen Merkmale der verschiedenen Publikationstypen erkannt werden. [...] Unser WebQuest stellt einen kontinuierlichen Lernprozess dar, an dessen Ende die Erkenntnis stehen soll, dass die Arbeit an und mit Primärquellen für das historische Arbeiten unerlässlich ist.“²⁷

Die Einleitung besteht aus einem Informationstext zum Mouseion und zur Bibliothek von Alexandria sowie dem Hinweis, dass es im Folgenden hauptsächlich um die Frage der Zerstörung der Bibliothek und hier wieder in erster Linie um einen in den historischen Quellen erwähnten Brand im Jahr 48/47 v.Chr. gehen wird: „Was sagen die antiken Überlieferungen dazu, was die moderne, was die ältere Forschungsliteratur, was steht dazu im Internet und worauf basieren die Aussagen der einzelnen Autoren eigentlich? Damit stoßen Sie am Anfang Ihres Studiums die Tür des Mouseions auf und treten ein, in die faszinierende Welt der Wissenschaft.“

Nun müssen in Gruppenarbeit Darstellungen auf Internetseiten, in der Sekundärliteratur sowie in Primärquellen kritisch untersucht werden, wobei detaillierte Vorgaben zum Arbeitsablauf, zur Arbeitsaufteilung, zu den Arbeitstreffen usw. gemacht werden. Auch zum Thema „Bewertung“ gibt es genaue Auflistungen.

Dieser WebQuest wurde für Studierende der Alten Geschichte und der Didaktik der Geschichte entwickelt, soll aber auch im Gymnasium in den Klassenstufen 11 bis 13 (nach deutscher Zählung) verwendet werden können.²⁸ Auch wenn man zur Ansicht gelangen sollte, dass er für den Schulgebrauch zu anspruchsvoll bzw. mit zu viel Zeitaufwand verbunden ist, kann man sich auf jeden Fall zum Einsatz von adaptierten Varianten im Latein-, Griechisch- oder Geschichtsunterricht der gymnasialen Oberstufe bzw. in der unverbindlichen Übung „Einführung in die Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens“ anregen lassen. Die Erfahrung zeigt ja, dass die Vermittlung einer umfassenden Medienkompetenz, die auch Kritikfähigkeit und damit einen vorsichtigen Umgang mit allen Arten von Medien, im Besonderen aber mit Internetressourcen, umfasst, im Gymnasium auf jeden Fall noch ausbaufähig ist.

²⁷ Gejic/Hilmer, S. 2.

²⁸ So die Angabe im „WebQuest-Forum“, einem Gemeinschaftsprojekt des deutschen Aktionsprogramms n-21, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Johannes Kepler Universität Linz, das für Recherchezwecke auch eine WebQuest-Datenbank umfasst. URL: <http://www.webquest-forum.de/datenbank/details.php?id=102> (Zugriff: 20.05.2009)

Auf der Startseite ihres WebQuests stellen die beiden Autoren folgende 15-seitige Broschüre als kostenlosen Download zur Verfügung:

Daniel Gejic / Thomas Hilmer:
WebQuest „Die brennende Bibliothek des antiken Alexandria“.
Hinweise für Dozenten/innen

Inhalt:

- 1 Didaktische und methodische Hinweise
 - 1.1 Problemstellungen und Vorbemerkungen
 - 1.2 Zielsetzungen und Ansatz des WebQuest
 - 1.3 Aufbau des WebQuest
- 2 Hinweise zu den Materialien
 - 2.1 Onlinedarstellungen
 - 2.2 Sekundärliteratur
 - 2.3 Quellen

Das dafür benötigte Passwort kann man ganz unkompliziert per Mail von den Autoren anfordern.²⁹

Literatur

- Adami 2008 = Adami, Martina: Hypertext im Lateinunterricht, in: Latein Forum 64/2008, S. 1–25
- AU 3+4/2002: „Neue Medien“
- Bechthold-Hengelhaupt 2001 = Bechthold-Hengelhaupt, Tilman: Alte Sprachen und neue Medien, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2001
- Bechthold-Hengelhaupt 2002 = Bechthold-Hengelhaupt, Tilman: Medienkompetenz im altsprachlichen Unterricht, in AU 3+4/2002, S. 42–47
- Biastoch 2002 = Biastoch, Martin: Über Nutzen und Nachteil des Internets im altsprachlichen Unterricht, in: AU 3+4/2002, S. 74–77
- Gejic/Hilmer = Gejic, Daniel / Hilmer, Thomas: WebQuest „Die brennende Bibliothek des antiken Alexandria“, Frankfurt: Johann Wolfgang Goethe Universität, URL: <http://user.uni-frankfurt.de/~gejic/alexandria/Hinweise.pdf> (Zugriff: 20.05.2009)
- Glasersfeld 2001 = Glasersfeld, Ernst von: Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik, in: Schwetz, Herbert / Zeyringer, Manuela / Reiter, Anton (Hg.): Konstruktives Lernen mit neuen Medien, Innsbruck–Wien–München–Bozen: StudienVerlag 2001, S. 7–11
- Hilmer 2007 = Hilmer, Thomas: Projektorientiertes und entdeckend-forschendes Lernen im und mit dem Internet mithilfe der WebQuest-Methode, Frankfurt a.M.: Johann Wolfgang Goethe Universität 2007, URL: http://user.uni-frankfurt.de/~thilmer/publikationen/webquest_artikel_izrg_mit_sreens.pdf (Zugriff: 20.05.2009)
- Ihr WebQuest in 7 Schritten. Erstellen Sie spannende WebQuests mit wenigen Mausklicks [Bedienungsanleitung des WebQuest-Generators „WebQuest-Wizard“], URL: <http://wizard.webquests.ch/docs/Anleitung.pdf> (Zugriff: 20.05.2009)

²⁹ Daniel Gejic: gejic@em.uni-frankfurt.de – Thomas Hilmer: hilmer@em.uni-frankfurt.de

- Klippert 2000 = Klippert, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur, Weinheim–Basel: Beltz 2000 (2. Aufl.)
- Moser 2005a = Moser, Heinz: WebQuests als didaktisches Modell für den Unterricht, in: Lehmann, Burkhard / Bloh, Egon (Hg.): Online-Pädagogik. Band 2: Methodik und Content-Management, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2005, S. 146–156
- Moser 2005b = Moser, Heinz: Wege aus der Technikfalle. eLearning und eTeaching, Zürich: Verlag Pestalozzianum 2005 (2. vollst. überarb. Aufl.)
- Moser 2008 = Moser, Heinz: Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests, Zürich–Baltmannsweiler: Verlag Pestalozzianum und Scheider Verlag Hohengehren 2008 (2. überarb. Aufl.)
- Nolte 2006a = Nolte, Matthias: WebQuests – internetbasierte Lernabenteuer, Köln: Lehrer-Online 2006, URL: <http://www.lehrer-online.de/webquest-naturwissenschaften.php> (Zugriff: 20.05.2009)
- Nolte 2006b = Nolte, Matthias: WebQuest-Generatoren, Köln: Lehrer-Online 2006, URL: <http://www.lehrer-online.de/werkzeuge-webquest-generatoren.php?sid=78593373890763555621748914891730> (Zugriff: 20.05.2009)
- Schareika 2002a = Schareika, Helmut: Neue Medien – neues Lernen – (schöne) neue Welt?, in: AU 3+4/2002, S. 4–13
- Schareika 2002b = Schareika, Helmut: Ins Netz gegangen, in: AU 3+4/2002, S. 72–73
- Schöggel u.a. 2003 = Schöggel, Werner u.a.: Die multimediale Schulbibliothek, Wien: bm:bwk 2003
- Schubert 2002 = Schubert, Walfried: Bits und Bytes für Latein, in: AU 3+4/2002, S. 36–40
- Schubert 2004 = Schubert, Walfried: WebQuest „Der Kampf um Troja“, Köln: LehrerOnline 2004, URL: <http://www.lehrer-online.de/kampf-um-troja.php> (Zugriff: 20.05.2009)
- Stenzel 2002 = Stenzel, Gudrun: Was ist Medienkompetenz? Kritische Anmerkungen zu einem populären Schlagwort, in: AU 3+4/2002, S. 62–65
- Thies 2002 = Thies, Stephan: Vom Unterricht ins Internet – eine Recherche, in: AU 3+4/2002, S. 66–71
- Wagner 2005 = Wagner, Jürgen: QuestGarden – WebQuests erstellen, Köln: Lehrer-Online 2005, URL: <http://www.lehrer-online.de/questgarden.php> (Zugriff: 20.05.2009)
- Wieser 2003 = Wieser, Reinhard: Webquests. Ein Modell für den sinnvollen Einsatz der alten und neuen Medien in der Schule, Innsbruck 2003, URL: <http://web.archive.org/web/20070227014928/http://www.lehrerforum.at/texte/webquest.st.pdf> (Zugriff: 20.05.2009)

Internetseiten:

- Informationssammlung zum Thema WebQuests auf dem Portal bib.schule.at: <http://bib.schule.at/index.php?TITEL=Krimi&artikel=1&kthid=9887> (Zugriff: 20.05.2009)
- WebQuest „herbarium digitalum“ [sic!]: <http://www.kbw-th.de/herbaquest/webquest.htm> (Zugriff: 20.05.2009)
- WebQuest „Kampf um Troja“: <http://www.interrete.de/latein/Troja/Start.html> (Zugriff: 20.05.2009)
- WebQuest „Operation ‚Der Rhein‘ – ein Agententhiller aus Germanien“: <http://www.interrete.de/latein/webquests/germanien/index.htm> (Zugriff: 20.05.2009)

WebQuest „Big Business am Hadrianswall“:

<http://www.interrete.de/latein/webquests/hadrianswall/index.htm> (Zugriff: 20.05.2009)

WebQuest „Die Anfänge Roms“:

<http://webquests.grg21oe.at/roemer/index.html> (Zugriff: 20.05.2009)

WebQuest „Die brennende Bibliothek des antiken Alexandria“:

<http://user.uni-frankfurt.de/~gejic/alexandria/> (Zugriff: 20.05.2009)

WebQuest-Forum (Gemeinschaftsprojekt des deutschen Aktionsprogramms n-21, der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Johannes Kepler Universität Linz):

<http://www.webquest-forum.de> (Zugriff: 20.05.2009)

„WebQuest Wizard“ (ein WebQuest-Generator):

<http://wizard.webquests.ch> (Zugriff: 20.05.2009)

„QuestGarden“ (ein WebQuest-Generator):

<http://questgarden.com> (Zugriff: 20.05.2009)

„1, 2, 3 Tu WebQuest“ (ein WebQuest-Generator):

<http://www.aula21.net/Wqfacil/index.htm> (Zugriff: 20.05.2009)

„easy WebQuest“ (ein WebQuest-Generator):

<http://www.zebis.ch/tools/easywebquest> (Zugriff: 20.05.2009)

„CAESAR MAGNUS“

*Ein Traum, der ihn zum Weltherrscher machte
Zwei Autoren auf einen Streich: Caesar und Alexander im Vergleich*

Friedrich Maier

In seinem an Furius und Aurelius gerichteten Gedicht (c. 11, 10 ff.) fasst der Dichter Catull Caesars Unternehmungen im Norden so zusammen:

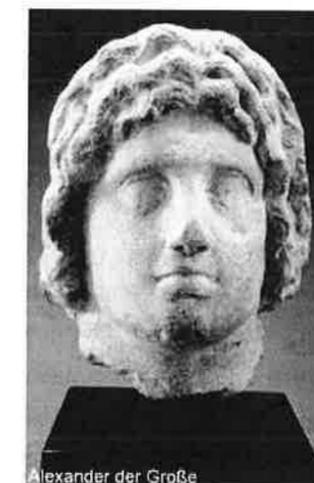
Caesaris visens monumenta magni,
Gallicum Rhenum horribile aequor ultimi-
mosque Britannos.

Schaut auf die Stätten, die an den großen Caesar erinnern,
am Rhein in Gallien, auf dem schaurigen Meer und den weitest
entfernten Britannen.

Hier ist vom „großen Caesar“ (*Caesar magnus*) gesprochen. Der Italiener LUCIANO CANFORA (2004, 118) deutet die Stelle so: „*Caesar Magnus* wird hier offen Pompeius Magnus gegenüber gestellt (ein Beinamen, der auf Alexander den Großen zurückgeht).“ Wir wissen: Pompeius war ein geradezu manisch getriebener Alexander-Nacheiferer; er hat sich deshalb die Haare hoch toupiert, nach seinen Erfolgen im Osten hat er Alexanders Sternemantel angezogen und sich von seinem Heer ausdrücklich den Titel „Magnus“ verleihen lassen.



Pompeius Magnus



Alexander der Große

Pompeius' Zeitgenossen sagten ihm nach, er sehe den Statuen seines Vorbildes Alexander des Großen ähnlich.

Alle Caesarmonographien der letzten Zeit, angefangen von CHRISTIAN MEIER, WOLFGANG WILL, LUCIANO CANFORA und besonders WERNER DAHLHEIM, stellen mit Nachdruck heraus, dass sich auch Caesar Alexander den Großen in höchstem Maße zum Vorbild genommen hat, ja dass auf ihn der Titel MAGNUS eine geradezu magischen Anziehungskraft hatte, die sein ganzes Leben und Streben elementar bestimmte. Seine Rivalität mit Pompeius hatte darin wohl den tiefsten Grund. Caesars Zeitgenossen hatten von diesem Stachel des Ehrgeizes in ihm bereits eine Ahnung; nach seinem Tod hat man beide, Alexander und Caesar, sehr bald in ihrer Größe parallelisiert, z.B. bei Plutarch und Appian. Sie standen sich bei den antiken Biographen und Historikern als Weltherrscher auf Augenhöhe gegenüber.

In den Rhetorenschulen der Kaiserzeit gehörte der Vergleich des Römers mit dem Griechen zu den beliebtesten Exempeln für Deklamationsübungen. Ihren weltgeschichtlich gleichen Rang hat wohl erstmals in neuer Zeit FRIEDRICH SCHLEGEL 1776 in seinem Essay „Caesar und Alexander. Eine welthistorische Vergleichung“ festgestellt: „Caesar und Alexander, ein gewaltiges Paar; die beiden mächtigsten und auch die beiden würdigsten Weltbeherrscher des ganzen Altertums!“

Für uns ist von Belang: Caesar und Alexander waren also schon damals zu herausragenden Gegenständen der Schule geworden. Warum sollten wir das pädagogische Potential, das in einem solchen Vergleich angereichert ist, nicht für den modernen Lateinunterricht nützen? Einen Versuch, die Caesar-Lektüre damit auf eine neue Grundlage zu stellen, ist es allemal wert.

1. Die Verpflichtung der Geburt

1.1 Die göttliche Legitimation

Caesar besaß die bestmögliche Voraussetzung zur Macht; sie kam von den Göttern. Nach Sueton hat er diesen Vorzug selbst bekundet. Bei einer Trauerrede auf seine Tante Julia, die er als Quästor hielt, hob er deren Abkunft hervor: mütterlicherseits von Ancus Marcius, einem der ersten König Romas, und väterlicherseits ausgezeichnet durch die Verbindung der Julier mit der Göttin Venus. Im Geschlecht der Julia verbänden sich, so meinte er, die Heiligkeit der Könige (*sanctitas regum*) und die Ehrwürdigkeit der Götter (*caerimonia deorum*). *Origo, gens, genus* sind die tragenden Begriffe des Textes. Sein Geschlecht sei auf der Vaterseite (eben über Aeneas) „mit den Göttern verbunden“ (*cum dis coniunctum*). Caesar wählte sich demnach von königlichem und göttlichem Geblüt, geradezu als Abkömmling von Jupiter, so dass er sich zur Herrschaft nicht nur berufen, sondern geradezu verpflichtet fühlte.

Est ergo in genere Iuliae et sanctitas deorum, qui plurimum inter homines valent, et caerimonia deorum, quorum in potestate ipsi sunt reges.

(Sueton Caesar 6)

Später (47/46 v. Chr.), also längst auf dem Gipfel der Macht, sollte er dies auch auf einer Münze vor aller Welt propagieren lassen: Die Vorderseite zeigt den Kopf der Göttin Venus, die Rückseite Aeneas, der seinen Vater aus dem brennenden Troja trägt, also den Ahnherrn des julischen Geschlechts.



Venus und Aeneas als Caesars Vorfahren

Alexanders Legitimation ist ähnlich; doch musste er sich diese göttliche Vollmacht erst mühsam verschaffen. Von Haus aus kein Grieche, ja nicht einmal Vollmakedone hatte er sich anfangs sogar wegen seiner Herkunft des Spottes zu erwehren. „Du Elender, bin ich etwa ein Bastard?“, soll er einem Beleidiger zugerufen haben. Vom Drang nach oben, an die Spitze von Geschlecht und Macht, war er gerade deshalb gleichsam wie besessen. Schon früh glaubte er sich – über Herakles – vom höchsten Gott abstammend, wie Appian berichtet. Allerdings erst einige Zeit später, bereits zum König ernannt und nach erfolgreichem Siegeszug in Kleinasien, konnte er sich in der Oase Siwa in Ägypten seine Abkunft von Zeus Ammon bescheiden lassen. Der älteste der Priester nannte den dem Tempel nahenden König „Sohn des Zeus“:

Regem accendentem maximus natu e sacerdotibus filium Iovis appellavit.



Alexander mit Löwenkappe und Zepter

Zeus mit Adler

Auch hier bestätigt eine Münze von 325 v. Chr. propagandistisch diesen Anspruch. Die Vorderseite zeigt den Alexanderkopf, die Rückseite Zeus mit Adler und Szepter. Alexander glaubte, er sei ... „Sohn der Gottheit“. (MICHAEL WOOD, 1997, 76).

1.2 Erste Begegnung mit Alexander

Den quasi göttlichen Auftrag zur Herrschaft trug Caesar offensichtlich von Jugend an in seinem Herzen, zutiefst davon emotional bestimmt. Auch darauf lässt uns eine Aussage Suetons schließen. Als der Julier in Spanien als Quästor tätig war, hatte er, was seine Karriere betraf, geradezu ein schockartiges Erlebnis. Schuld daran war Alexander, der hier erstmals in seiner Biographie namentlich auftaucht, ihm aber ganz sicher als der große Welteroberer schon seit Kindheit als Idol vor Augen schwebte. Wie Sueton berichtet, bemerkte Caesar bei einem Herkulestempel die Statue Alexanders des Großen; bei dessen Anblick soll er aufgestöhnt und

seine eigene feige Trägheit gleichsam verachtet haben. Warum? Weil von ihm noch nichts Denkwürdiges, nichts, was des Eingangs in die Geschichtsbücher wert (*memorable*) wäre, getan worden sei in einem Alter, in dem Alexander bereits den Erdkreis unterworfen habe. Er habe sich, so seine innere Qual, der ihm durch Geburt auferlegten Pflicht zur Weltherrschaft feige entzogen. Er ließ es bislang an großen Taten (*res gestae*) missen.

Animadversa ... Magni Alexandri imagine ingemuit et ignaviam suam quasi despexit. Quod nihil dum a se memorabile actum esset in aetate, qua Alexander iam orbem terrarum subegisset. (Sueton, Caesar 7)



Jean Marie Vien (1767):
Caesar vor der Statue Alexanders
des Großen

Diese Begegnung mit dem in Stein verewigten Alexander hat auf Caesar eine geradezu traumatische Wirkung. Der schwere Minderwertigkeitskomplex gegenüber seinem großen Vorbild verfolgte ihn, wie wir sehen werden, sein Leben lang. „Als Caesar auf Alexander zurückschaute, um seine künftige Aufgabe und Stellung zu verstehen, zeigten sich Kampf und Eroberung als Urquell der Allmacht“ (DAHLHEIM, 182). Dadurch wird auch erklärbar, warum Caesar daraufhin sofort Spanien verließ, um in der Hauptstadt, dem Zentrum der Macht, möglichst bald die Chance zu Großtaten durch Eroberung zu bekommen. Nur in Rom stand für ihn, so dachte er offensichtlich, das Sprungbrett zu den erstrebten Höhen.

Dass Caesar mit seiner Machtambition richtig lag, bestätigte ihm – wohl schon in Rom – ein Schreckenstraum; er träumte, er habe mit seiner Mutter Unzucht getrieben. Erst die Traumdeuter vermochten seinen Schock (*perterritus est*) in höchste Erwartung (*summa spes*) umzuwandeln. Sie erklärten, dass durch diesen Traum die Herrschaft über die ganze Welt angezeigt werde:

Interpretabantur eo somnio imperium orbis terrarum ostendi. (Sueton 7)

Denn jene Mutter sei, so sagten sie, niemand anderer als die Erde, die als die Mutter aller gelte. Die Herrschaft über die alle Menschen umfassende Mutter Erde sei ihm also, so musste Caesar folgern, vom Schicksal vorbestimmt. Wer konnte es Caesar verdenken, dass ihm die im Traumbild künftig zuge dachte Rolle als Weltherrschaft zu einer ständig aktiven Triebfeder (vgl. *incitaverunt*) seines Handelns wurde. Die längst gehegte Hoffnung wurde durch den Traum forciert, sie entwickelte sich in ihm allmählich zu einer Machtbesessenheit, der wahnhaftige Züge eigen waren.

1.3 Alleinherrscher im republikanischen Staat

In der Tat agierte Caesar auf der politischen Bühne Roms wie im Rausch. Hatte Alexander nach der Ermordung seines Vaters und Rivalen Philipp, an dem er womöglich beteiligt war, sich sofort als König den Massen präsentiert und war jener, dem von ihm bewunderten Trojahelden Achill gleich, in den Krieg gezogen, so musste Caesar zu einem solchen Status – konform mit der republikanischen Verfassung – mühsam, mit taktischer Klugheit und mit Unmengen Geld hocharbeiten. Mit selbst finanzierten Tierhetzen und Gladiatorenspielen machte er sich bei den Römern beliebt, aber auch zum größten Schuldner Roms. Bald war er Prätor. In seiner undurchsichtigen Rolle bei der Verschwörung Catilinas hatte er mit seiner Rede ge-

gen die Todesstrafe zwar keinen Erfolg, konnte sich jedoch als *popularis*, als Volksfreund, profilieren.

Seine Bewerbung um das Amt des Konsuls für das Jahr 59 v.Chr. bedurfte jedoch seiner ganzen Raffinesse. Caesar verband sich mit den zwei mächtigsten Politikern (zugleich größten Rivalen) zu einem zunächst geheimen Männerbund, dem sog. Triumvirat, das seinerzeit bereits Marcus Terentius Varro durch den Satiren-Titel „Das Ungeheuer mit den drei Köpfen“ mit dem Höllenhund gleichsetzte. Nichts mehr sollte im Staat geschehen dürfen, was einem der Drei dieses Staatsungeheuers missfiel. Im Kopf des Klügsten unter den Dreien saß freilich nach wie vor die Triebfeder Alexander. Und dies ließ ihn weit über den Augenblick hinausplanen. Im Bild von G. Bezzuoli ist dies unmissverständlich angezeigt. Während der Beratung der Triumvirn legt Caesar in Gedanken versunken seinen Arm um die Büste Alexanders. Gewiss dachte er, um wie viel leichter und schneller doch sein griechisches Idol an das Ziel seines Traumes, seiner ihm vom Schicksal zuge dachten Stellung gekommen ist.



G. Bezzuoli: Das Triumvirat, um 1835/36.
Links: Pompeius Magnus. Mitte Crassus,
rechts Caesar, der mit der Rechten die Büste Alexanders umarmt.

Offiziell hat Caesar als Konsul die politische Macht. Doch bestand dieses Amt nicht aus zwei Kollegen? Wie stand es um den Mitkonsul Calpurnius Bibulus, „seinen Intimfeind“ (HARTMUT GALSTERER, 2000, 310). Darüber gibt uns wiederum Sueton eine sehr aufschlussreiche Antwort, die Wort für Wort entlarvend ist.

„Als nach Verkündung des Ackergesetzes Bibulus Widerspruch einlegte, trieb Caesar seinen Amtskollegen mit Waffengewalt vom Forum. Man schüttete ihm sogar einen Kübel Mist über den Kopf. Als er sich am folgenden Tag im Senat darüber beschwerte und niemand fand, der eine solche Unrechtstat durch Abstimmung zu verurteilen wagte, war er so verzweifelt, dass er sich fortan zu Hause verkroch und nur noch durch schriftliche Einsprüche in das Geschehen eingriff. Von diesem Zeitpunkt an verwaltete nur noch ein Mann im Staat alle Geschäfte. Manche haben spöttisch geschrieben, dass, wenn sie eine Maßnahme unterzeichneten, diese nicht von den Konsuln Caesar und Bibulus, sondern von den Konsuln Julius und Caesar vollzogen worden sei. Bald gingen im Volk folgende Verse um:

„Nicht von Bibulus ist, was neulich geschehen, gemacht worden, sondern von Caesar; denn vom Konsul Bibulus wird nichts, ich erinnere mich, jemals gemacht.“

Da steht es schwarz auf weiß. *Unus ... omnia in re publica administravit*. Caesar war inmitten der Republik de facto Alleinherrscher, sein Mitregent nur Marionette. Niemand im Senat wagte über sein mit Waffengewalt verübtes Unrecht überhaupt nur abzustimmen. Die Waffen (*arma*) erwiesen sich stärker als das Recht (*ius*). Das „Parlament“ war gewissermaßen außer Funktion gesetzt. Wer war da noch mächtiger als er? Musste sich der Römer da nicht dem griechischen König Alexander ganz nahe fühlen? Zumal ihm unmittelbar nach dem Konsulat Raum und Mittel zur Eroberung in die Hand gegeben wurden.

2. Mit Elan in die Eroberungskriege

2.1 Gallien als Sprungbrett

Was für Alexander der Osten, war für Caesar – zunächst – der Norden. Ganz bewusst ließ sich der Prokonsul die Nordprovinzen zur Verwaltung zuweisen. Von dort aus konnte er seinen Eroberungsdrang in Taten und Erfolge umsetzen. Doch war er auch dort auf das Schicksal angewiesen, an dessen für ihn günstige Macht er immer stärker glaubte. Und in der Tat: Das Schicksal war ihm gewogen; es spielte ihm die Chance des Helvetierkrieges zu. Der Aufbruch aus ihren Heimatgebieten verletzte die Grenzen des Imperiums und brachte seine Bundesgenossen in Bedrängnis, so dass Caesar auf der Grundlage des Herrschaft sichernden Prinzips des *Bellum iustum* in Aktion treten konnte. Verteidigend konnte er sich als Eroberer Macht und Ruhm erwerben, große Taten vollbringen.

Anders als Alexander, der sich einen Stab von Militärhistorikern auf seinen Zügen mitnahm, war Caesar sein eigener Berichtersteller. Ursprünglich hatte er seinen Bericht wohl „*Commentarii rerum gestarum*“, also „Tatenbericht“, genannt (GREGOR MAURACH, 2003, 15), damit anzeigend, dass er in „denkwürdigen Taten“ mit seinem großen Vorbild in Konkurrenz zu treten beabsichtigte. Dabei ist von Anfang an bemerkenswert: Die kluge Taktik seiner Kriegsführung hat in der klug arrangierten Darstellung seiner Taten ihr Pendant; die Erzählstrategie des Werkes *De bello Gallico* war von Anfang an auf Rechtfertigung angelegt, auf Steuerung der öffentlichen Meinung in Rom, letztlich auf Psychagogie. Ganz bewusst wollte Caesar auf die seelische Verfasstheit seiner Leser, besonders des aristokratischen Senats Einfluss nehmen.

Schon das Proöm belegt dies. Warum werden bereits hier, wo es doch nur um die Lage in Gallien geht, zweimal die Germanen erwähnt? Der Name „Germanen“ musste in den Ohren der Römer einen unheimlichen Klang gehabt, gleichsam traumatische Ängste erzeugt haben. Die Belger seien die tapfersten gewesen, nicht nur weil sie von römischer Zivilisation am wenigsten verweichlicht, sondern durch den ständigen Krieg mit den Germanen in ihrer Leistungskraft gefordert gewesen seien. Auch die Helvetier überragten die anderen Gallier an Tapferkeit, da sie sich fast tagtäglich mit den Germanen kämpfend herumzuschlagen hätten. Dadurch wird so früh als nur möglich das Generalmotiv des Gallienkrieges angestimmt: Abwehr der Germanengefahr.

Caesar wollte schon hier „auf die jenseits des Rheins lauende Germanengefahr“ (MAURACH, 19) aufmerksam machen. Es kommt ihm darauf an, „dass der Leser gleich zu Beginn des Werkes als die eigentlich latente Bedrohung die Germanen im Bewusstsein speichert.“ (JOACHIM LATA CZ, 1978, 76). An entscheidenden Stellen innerhalb des ersten Kriegsjahres wird dieses Bewusstsein gezielt verstärkt. Nach dem Sieg über die Helvetier siedelte Caesar diese wieder in ihre angestammte Gebiete zurück. Warum?

„Er tat dies besonders aus der Überlegung heraus (*ea ratione*), weil er nicht wollte, dass der Raum, aus dem die Helvetier abgezogen waren, leer stehe, damit nicht wegen der guten Qualität des Ackerlandes die Germanen, die jenseits des Rheins wohnen, von ihren Gebieten in die der Helvetier überwechselten und so der Gallischen Provinz und den Allobrogern unmittelbare Nachbarn würden.“

2.2 Bollwerk gegen die Germanen

Der Leser konnte das nur so verstehen, dass das Helvetierland ein Bollwerk gegen die gefährlichen Germanen bilden, letztlich Italien schützen sollte. Das Kalkül, der kühl berechnete Grund (*ratio*), der diese Maßnahme bestimmte, tritt in der stringenten sprachlichen Formulierung des dafür verantwortlichen Mannes klar zutage:

Id ea maxime ratione fecit, quod noluit eum locum, unde ..., vacare, ne ... Germani transirent.

Noch viel stärker musste Caesar die Germanengefahr als Handlungsgrund in Anspruch nehmen, als es darum ging, nach dem Ende des Helvetierkrieges sein weiteres Verbleiben in Gallien außerhalb der Grenzen des Imperiums zu rechtfertigen (BG I 31, 1-16; 32, 1). Warum zog sich der Imperator nicht wieder in seine Verwaltungsprovinz zurück? Eben der Germanen wegen. Ariovist, der barbarische, zorneswütige und verwegene König der Sueben, also des mächtigsten und gefährlichsten Germanenstammes, wütete seit längerem in Gallien.

Gesandtschaften seien deshalb, so berichtet Caesar, unter der Führung des Diviciacus zu ihm gekommen und hätten ihn gebeten, da sie sich selbst nicht mehr verteidigen (*defendere*) könnten, zu verhindern, dass immer mehr Germanen über den Rhein kämen und die Gallier unter deren Druck so wie einst die Helvetier ihre Gebiete räumen müssten. Caesar möge doch ganz Gallien gegen das Unrecht Ariovists verteidigen (*ab iniuria Ariovisti defendere*). Die Gallier erlebten also von Caesar die Fortsetzung des *bellum iustum* sogar für ganz Gallien. So stellte er sich selbst den Freibrief zur Eroberung ganz Galliens durch Verteidigung aus. Caesar geriert sich als „Eroberer aus Notwehr“.

Das Trauma des *furor Teutonicus* wird hier von Caesar ganz offensichtlich in den Seelen der Leser aktiviert. „Das Schreckliche des Kimbern- und Teutonenerignisses demonstriert sich für viele, die darauf zu sprechen kommen, darin, dass die Germanen wie Wasserwogen die Alpen, den Sicherheitswall im Bewusstsein der Römer, überwand und sich nach Italien und Gallien hineingossen. (HORST CALLIES, 1975, 346). Durch diese „Angst vor einer extraordinären Bedrohung“ führt Caesar die Leser zu dem Glauben: Der Krieg jenseits der Alpen wird zum Schutze Italiens vor den fürchterlichen Germanen geführt.

2.3 *furor Teutonicus* als Kriegslegitimation

„Caesar hat Gallien zu romanisieren beabsichtigt“, schreibt Wolfgang Will (1992, 66), um ein Bollwerk gegen den *furor Teutonicus* zu bilden.“ „Man erinnerte sich in Rom nur zu genau der Kimbern und Teutonen“, so dass der Imperator aus der Wanderung der Sueben leicht eine „Aggression der Germanen“ machen konnte, „um seinen eigenen Angriff zu legitimieren“ (MAURACH, 43). Der Zug der Kimbern und Teutonen stand den Römern noch schreckenerregend vor Augen.“ (GALSTERER, 312). Denn da Erinnerung das stärkste emotionsregulierende mentale Symbol darstellt, brachte Caesar damit die Leser zwangsläufig auf seine Seite.

Die Angst vor dem *furor Teutonicus* als Caesars Begründung für seinen Krieg außerhalb der Provinzgrenzen ist keine bloße Konstruktion des interpretierenden Philologen oder Althistorikers; der Autor selbst liefert dafür authentische Belege. In seiner Feldherrnrede vor den meuternden Offizieren bei Vesontio (I 39 ff.) stellt er bewusst eine gefühlsmäßige Verbindung zwischen der „wahnsinnigen Raserei“ (*furor et amentia*) des Ariovist, vor dem sie Angst haben, und der einstigen Bedrohung Italiens durch die Germanenstämme der Kimbern und Teutonen her. Der Suebenkönig ist gewissermaßen der personifizierte *furor Teutonicus*. Doch wie die Kimbern und Teutonen seinerzeit von Marius geschlagen worden seien, so werde Ariovist den Römern unterliegen. Bewusst evoziert Caesar das Bild vom *furor Teutonicus*.

In der Critognatus-Rede vor der Schlacht bei Alesia werden vom Gallier die Kimbern und Teutonen als weniger gefährlich als die Römer bezeichnet; diese seien einstmals wieder aus den besetzten Gebieten abgezogen, die Römer hingegen würden auf ewig den Unterworfenen die Knechtschaft aufzwingen. Dass ein menschenfressender Barbar die Römer für schlimmer als die grausamen Germanen hält, muss bei den Hörern nicht nur die Erinnerung an jenes Schreckstrauma wachrufen, es lässt den Vergleich, überhaupt die ganze Rede des Galliers als wahnwitzig, als Hirngespinnst erscheinen. Caesar instrumentalisiert hier das offensichtlich immer lebendige Schlagwort, um auch und gerade damit die Kritik an Rom, an seiner eigenen Eroberungspolitik als verfehlt hinzustellen.

2.4 Der Angriff auf Germanien – ein Rachezug?

Da, wo Roms Herrschaft im Norden, wo Caesars Aufstieg zur höchsten Macht auf der Kippe stand, in der Entscheidungsschlacht um Gallien, bringt der Autor das sein Werk durchziehende Leitmotiv *expressis verbis* nochmals ins Spiel. Der *furor Teutonicus* legitimiert seinen Krieg, lässt ihn als „berechtigt“ erscheinen. Solche Barbaren sind wegen ihrer Wildheit und abartigen Kultur – zu bekämpfen und zu unterwerfen. Womöglich steckt im Caesars Hinterkopf auch der Gedanke der Rache. Wie bei Alexanders Angriff auf Persien.

Die Perser hatten unter Xerxes Griechenland überfallen, das Land verwüstet und Athens Akropolis in Brand gesteckt. Der Makedone betrachtete seinen Einfall in Persien ausdrücklich als Rachezug. Dass Persepolis, die Hauptstadt des Landes, besonders die Paläste der Achemäniden, in Flammen aufgingen, war die Revanche für die Zerstörung der griechischen Metropolis. ROBERT PAYNE spricht von „der erbarmungslosen Entschlossenheit Alexanders, die Invasion des Xerxes zu rächen“ (447). Es sollte für die Barbaren zugleich eine abschreckende Lehre sein. Dies war ca. 150 Jahre später.

Es ist durchaus denkbar, dass Caesar kaum 50 Jahre nach dem verheerenden Einfall der Kimbern und Teutonen in Italien sein Land beim Angriff auf Germanien in ähnlicher Weise rächen wollte. Man sah in ihm „einen zweiten Marius“. Und eine „sehr starke Anlage zur Rachsacht“ (SCHELLING, 22) hatte er zudem. Sicherlich war diese Rache, wenn er sie wollte, Balsam auf die römische Seele. Ein Vergeltungsbedürfnis war nämlich bei den Römern noch vorhanden. Caesar sollte den Landsleuten als der große Rächer erscheinen. Neben der Abschreckung (*metum inicere*) führt er nämlich ausdrücklich die Rache (*ulcisci*) als stärksten Grund für den Rheinübergang an, Rache – gewissermaßen *pars pro toto* – an einem Stamm, nämlich den widerspenstigen Sugambrenn, die frech feststellten, die Römer hätten jenseits des Rheins nichts verloren. Dass hier massive Leserlenkung am Werk ist, steht fest (BG IV, 19, 4).

Durch die emotionsregulierende Kraft des Rachegedankens ließ sich womöglich auch leichter sein völkerrechtliches Verbrechen gegen die Usipeter und Tenkterer aus dem Bewusstsein der

kritischen Leser verdrängen. Caesar hatte vor dem Rheinübergang gegen alles gültige Recht die Gesandten dieser Stämme gefangen genommen und ihre Angehörigen in einem fürchterlichen Gemetzel“ (MAURACH, 103) brutal im Rhein ertrinken lassen. Dieser Völkermord – „es rollten angeblich 430000 Köpfe“ (BALTRUSCH, 68) – war nicht mehr mit dem Prinzip des *bellum iustum* vereinbar. Dieses Massaker gilt als die „niederträchtigste all seiner Aktionen“ (JULLIAN, 1920). In Rom gab es zwar Proteste gegen „die Ungeheuerlichkeit dieses Verbrechens“ (CANFORA, 115), doch muss seine Militäraktion von den meisten Senatoren als imperiale Großtat angesehen worden sein. Der Senat beschloss „ein zwanzigtägiges Dankfest für den großen Feldherrn.“ (CHRIST, 126).

Was ganz im Sinn des Akteurs war. Caesar war ja in allem leidenschaftlich darauf bedacht, sich durch seine im Norden der damals bekannten Welt vollbrachten Taten (*res gestae*) die für die weitere Karriere wichtige Anerkennung zu verschaffen. Alles, was er tat, „entsprach einem genauen Kalkül“ (CANFORA, 101). Caesar wollte unbedingt vor den Römern möglichst schnell – hatte er doch gegenüber Alexander beträchtlich aufzuholen – als der große Eroberer dastehen. „Seine Kriege im Norden waren“ – wie ERNST BALTRUSCH (69) mit Recht bemerkt – „gewiss nicht nur die blanke Demonstration römischer Macht, es war auch der Nachweis seines Eroberungsgenies.“ Dazu brauchte er eben Räume und Schlachten.

2.5 Nach Britannien – an das Ende der Welt

In den Räumen Germaniens sah Caesar offensichtlich keine weitere Chance zu großer Bewährung, zumindest nicht in der notwendig kurzen Zeit. In seiner Seelenstruktur war gewissermaßen eine tickende Uhr eingebaut, die ihn trieb, rechtzeitig am Ziel zu sein. Diese hieß: Alleinherrscher im *imperium terrarum orbis*. „Der Ruhm des Eroberers“ (KLEIN, 2007, 221) war für ihn dafür die unbedingte Voraussetzung. Dazu bedurfte es einer sensationellen Leistung. In Britannien war diese möglich. Auf die Insel hatte vor ihm noch kein römischer Militär den Fuß gesetzt. Für die Römer war diese Gegend fern, unbekannt, gleichsam die Grenze der Welt. Für Catull mutete das Vordringen in dieses schaurige Meer zu den am Rande der Erde lebenden Britannen (*horribile aequor ultimosque Britannos* (c. 11, 11) als kühnes ‚Abenteuer‘ an.

Der „Griff nach Britannien“ war für die Antike, wie MICHAEL GRANT (1982, 88) ein „sensationelles Ereignis“. Er hatte das Maß einer Großtat, da Caesar mit seinen pflichtgetreuen Soldaten den Kampf an der Steilküste gegen die sich verteidigenden Inselbewohner siegreich gestaltete – was bekanntlich später keinem Eroberer mehr gelang. Zugleich hatte er mit Klugheit, organisatorischem Geschick und einer Portion Glück einen fürchterlichen Seesturm überstanden und seine Truppen wieder heil nach Gallien zurückgebracht. Das steigerte „Caesars Ansehen und Prestige in Rom“ – nach HELGA GESCHE (1968) – nicht unerheblich.

Zugleich trat hier ein offensichtlich in jedem Machtmenschen wirksamer Urtrieb zutage: der Drang in die Ferne, in das bislang Unergründete, an die Grenzen der Erde oder darüber hinaus. Wie Alexander weitest im Osten das Ende der Welt erreichen wollte (leider machten am Ende seine Soldaten nicht mehr mit), so drängte es Caesar im Westen über all das bisher Bekannte hinaus, als der „die weitgehend unbekante, beinahe schon außerhalb der Erde liegende Insel“ (ULRICH MEIER, 1978) überfiel. Da ist jenes Sehnen nach dem Außergewöhnlichen, Spektakulären, Grenzenlosen mit im Spiel, das man bei Alexander als beherrschenden Wesenszug, als *Pothos*, konstatiert hat. Der antike Historiker P. Annius Florus deutet dies – bei seiner Darstellung von Caesars Britannien-Unternehmen – unmissverständlich an:

Nachdem Caesar durch alle Gebiete zu Wasser und zu Lande marschiert war, schaute er auf den Ozean hinaus und dachte, also ob den Römern diese Welt nicht ausreichte, an eine andere.

Epitome de Tito Livio I, 45, 16

Als sicher darf auf jeden Fall angenommen werden: Caesar ist durch diese Tat Alexander ein Stück an Größe näher gekommen. Das Britannenabenteuer bringt ihm jedenfalls bei Catull das Prädikat „*Caesar magnus*“ ein, das hier nach CANFORA (108) offen dem *Pompeius Magnus*, dem manischen Alexander-Nacheiferer, gegenübergestellt sei. Als gesichert gilt: Caesar hat für sich damit auf schnelle Weise in Rom „einen unglaublichen Propagandaerfolg“ (C. E. STEVENS) errungen und sich den Weg an die Spitze um ein Beträchtliches frei gemacht. Immer mehr festigte er sich den Ruhm des Eroberers schlechthin, des Welteroberers.

2.6 Der gefesselte Vercingetorix – Symbol des Triumphs

Als sich jedoch Gesamtgallien am Ende seines Prokonsulats zum gewaltigen Freiheitskampf erhob, standen nicht nur Ansehen und Größe des Imperiums auf dem Spiel, sehr viel mehr ging es um Sein oder Nichtsein des Weltherrschers Caesar. Sein Ruf, seine ganze Ambition, sein forscher Aufstieg drohten jäh zu enden. Von daher erklären sich seine alles Menschenmaß übersteigende Energie, seine brutale Zerstörungswut, womit er den Rebellen entgegentrat. Gergovia wurde niedergebrannt, ebenso Avaricum, von dessen 40000 Bewohnern nur 800 mit dem Leben davongekommen sein sollen.

Die zermürbende Entscheidungsschlacht um Alesia, wo Sieg und Niederlage lange Zeit auf des Messers Schneide standen, endete – durch Fortunas Hilfe, an die Caesar glaubte – zu seinen Gunsten. Für Alexander war die Schlacht bei Issos 333 v.Chr. ein ähnlicher Wendepunkt in seiner Karriere. Auch für ihn stand alles auf dem Spiel. Auch er führte die lange unentschiedene Schlacht durch seinen persönlichen Einsatz zum Erfolg. Er tröstete danach Frau und Tochter des geflohenen Königs Darius durch die Mitteilung, dass dieser noch am Leben sei. Bei Caesar hingegen, dem Erfolgssüchtigen, hatten – in seiner imaginären Aufholjagd gegenüber seinem Vorbild – solche Sentimentalitäten keinen Platz.

Er demütigte Vercingetorix, den zum König ernannten Arverner, indem er ihn vor seinen Generälen vom Pferd steigen und die Waffen niederlegen ließ, um ihn dann in Fesseln nach Rom transportieren zu lassen – als das lebendige Symbol seines Triumphes; der Gallier wurde für den späteren Triumphzug aufgehoben; er sollte da gleichsam als Personifikation von Caesars Erfolg, seinen *res gestae* nördlich des Alpenwalls, der römischen Öffentlichkeit präsentiert und schließlich unmittelbar danach – nach sechs Jahren Kerkerhaft – erdrosselt werden.



Vercingetorix-Standbild

3. Der Marsch auf Rom – am Gipfel der Macht

3.1 Am Rubikon – die programmierte Entscheidung

Der kardinale Wendepunkt im Leben stand Caesar noch bevor. Nach dem Ende seines Prokonsulats in Gallien (49 v. Chr.) hatte Pompeius durch Gesetz verhindert, dass sich sein Rivale in absentia zum zweiten Male für das Konsulat bewarb. Er hätte allein in der Volksversammlung in Rom erscheinen müssen, wo er mit Sicherheit für seine Unrechttaten in Gallien zur Rechenschaft gezogen worden wäre. Das wäre das Ende seiner Träume und der Verwirklichung dessen gewesen, wozu er sich von den Göttern berufen fühlte. Deshalb zog er, zu allem entschlossen, mit seinen Legionen gegen Rom. Als Caesar am Rubikon stand, dem Grenzfluss zwischen seinen Provinzen und dem italischen Stammland, war er sich der Tragweite seines Schrittes voll bewusst.

Nach dem Chronisten Asinius Pollio kreiste sein Denken um die fatale Alternative: „Der Verzicht auf diesen Übergang wird mir Unglück verursachen, der Übergang aber allen Menschen.“ Dass er sich mit dem Spruch *Alea iacta esto!* für das Unglück der Menschheit entschied, war konsequent, er konnte nicht anders. Seine Entscheidung war gewissermaßen von den Urahnern her programmiert. Die Zeichen der Götter (*ostenta deorum*) signalisierten ihm auch die höhere Zustimmung, wie Sueton zeigt (Caesar 31, 2-3). Für Caesar war der Marsch auf Rom so selbstverständlich, dass er in seinem Bericht darüber (*Bellum Civile* 1, 7-8) nur seinen Zug nach Ariminum erwähnte, nichts aber von irgend einem inneren Konflikt. Doch der verbrecherische Tatbestand „der Bruch des Staatsrechts“ war gegeben. RAFFALT (1977, 13) hat die ganze Situation auf eine lapidare Formel gebracht: „Rubico – dies war der entscheidende Moment in Cäsars Leben. ... In das Land jenseits dieses Flusses einzufallen, bedeutete den Umsturz der bestehenden Ordnung.“ Er war „der Wendepunkt der römischen Geschichte“ (BALTRUSCH, 94), der Anfang des ersten und einzigen Weltbürgerkrieges der Menschheit.

Was Alexander in der eroberten Stadt Gordion erlebte, war eine ähnlich prekäre Situation, zwar nicht in den Fakten, wohl aber in der psychologischen Struktur vergleichbar. Curtius Rufus berichtet (*Historia Alexandri Magni* III 1, 16-18): „Auf dem Weg zur Weltherrschaft stellte sich dem Makedonenkönig ein Wagen mit einem unauflösbaren Deichselknoten entgegen. Nur wer diesen Knoten entschlingen könne, so sagte ein Orakelspruch, werde die Macht über Asien erringen (*Asia potiturum esse*). Da Alexander dies unbedingt wollte, macht er sich spontan daran, die Aufgabe zu erledigen, allerdings zerschlug er, um durch einen Fehlversuch kein böses Vorzeichen vor den Augen vieler zu machen, ohne langes Abmühen das Geflecht einfach mit dem Schwert. Was er tat, um die erstrebte Macht zu bekommen, war nicht recht, war Frevel; er trieb seinen Spott mit dem Orakel (*oraculi sortem ... elusit*). Doch „Gordion machte ihn zum Weltbeherrscher“ (PAYNE, 445). Das allein zählt. Auch für Alexander ging Macht vor Moral.

3.2 Die Eliminierung des Todfeindes

Caesars Angriff auf Rom führte zum „Staatsnotstand“, in dem Pompeius zum Kopf der Verteidigung der *res publica* avancierte – mit der Folge, dass sich die einstige Freundschaft der beiden Männer zur Todfeindschaft wandelte. Der seit langem in Caesar glimmende Hass loderte nun auf. Er nennt Pompeius missgünstig und schamlos, da er ihm seine Erfolge miss-

gönne und an ihn unerfüllbare Forderungen stelle (z. B. die Rückkehr in die Provinz). Der „große Pompeius“ war jedoch der Energie und dem Genie des großen Eroberers nicht mehr gewachsen, er floh mit den republikanischen Truppen aus Rom nach Griechenland. Caesar verfolgte ihn und brachte in der Schlacht bei Pharsalos durch die bessere Taktik sehr schnell die Front seines Feindes zum Wanken.

Woraufhin Pompeius sich – seine Soldaten belügend und der Lage misstrauend – feige und einem Deserteur gleich in sein Feldherrnzelt verkroch und schließlich ein Pferd packte, seine Feldherrninsignien abriß und Hals über Kopf nach Larisa flüchtete, von wo er per Schiff nach Ägypten übersetzte. Dort wurde er, noch bevor er ägyptischen Boden betrat, von Soldaten des Königs Ptolemäus getötet. Caesar berichtet darüber karg und kalt:

...in Aegyptum pervenit et Alexandriae de Pompei morte cognovit.

(BC 3, 106, 4.)

„Sein Konkurrent um die Macht im Staat war tot“ (BALTRUSCH, 72). Den Todfeind und Rivalen, der schon zu Lebzeiten „der Große“ hieß, hatte Caesar eliminiert. Nun war der Zeusabkömmling – programmgemäß – der einzige Große auf der Welt, der Einzige, der Alexander gleichkam.

Und dies erkennbar mit Zustimmung der Götter. Denn schon in Kleinasien, als Caesar noch auf der Verfolgung von Pompeius war, hatte er von bizarren Wunderzeichen gehört, die sich zum Zeitpunkt des Sieges bei Pharsalos in Elis, Antiochia, Pergamon und Tralles ereignet hätten. Hatte der Autor den Mord an seinem Todfeind mit vier dünnen Worten registriert, so berichtet er über diese *ostenta deorum* ausführlich in einem ganzen Kapitel (105). Zudemonstrieren, dass er mit den Göttern im Bunde stehe, das Schicksal ihm gewogen sei, war ihm ein Anliegen ersten Ranges. Kam er doch auch darin Alexander gleich, dem im Tempel des Zeus Ammon in der Oase Siwah vom Priester bescheinigt wurde, „dass er unbesiegt bleibe, bis er zu den Göttern entrücke“

(... *invictum ... fore, donec excederet ad deos*, Curtius Rufus, IV 29).

3.3 In Alexandria – dem Idol ganz nahe

In Alexandria, der größten vom Makedonenkönig gegründeten und mit seinem Namen geehrten Stadt, muss Caesar geradezu in eine euphorische Stimmung gekommen sein. Fühlte er sich etwa auf diesem historischen Terrain seinem Idol sozusagen körperlich nahe? Nicht nur dass er sich von Kleopatra, der Schwester des regierenden Königs Ptolemaios III., die sich mit List in seinen bewachten Pallast eingeschlichen hatte, zur Liebesverbindung verführen ließ, er vollbrachte auch eine wahrhaft sportliche Heldenleistung. Im Kampf um eine Brücke nahe der Stadt geriet sein Boot in Bedrängnis, so dass er ins Wasser sprang und durchs Meer schwamm, streckenweise untergetaucht, dabei mit den Zähnen den Feldherrnmantel mit sich ziehend und mit der linken Hand die Schriftrolle seiner *Commentarii* über Wasser haltend, bis er von einem anderen Schiff gerettet wurde.



Luis Lagranea.
Das Haupt des Pompeius wird
Caesar überreicht.

Nach seinem Erfolg im Osten – er hatte Kleopatra wunschgemäß zur Königin über Ägypten gemacht – beendete er auf dem Rückweg nach Rom noch schnell den Aufruhr des Königs Pharnakes durch einen Blitzsieg (*more fulminis*) und schrieb die Nachricht darüber in der Kürzestformel VENI VIDI VICI nach Rom. Dort schwankte das Warten auf den „superman“ des Imperiums, um den sich mittlerweile der Nimbus eines Heros gelegt hatte, zwischen Hoffen und Bangen.

„In Italien herrschte Unruhe“ (WILL, 170),

4. Die Katastrophe vor dem Finale

4.1 „Für sechs Monate Herr der Welt“

Wie würde Caesar in Rom seine nunmehr unumschränkte Macht gebrauchen? Er ließ sich zunächst wieder zum Konsul wählen; er stabilisierte die innere Ordnung der Stadt, ehe er aufbrach, um die Reste der republikanischen Truppen unter Cn. Pompeius, dem Sohn von Pompeius Magnus, zu bekriegen. Er besiegte sie in Afrika bei Thapsus und in Spanien bei Munda, hier in einer Schlacht, die ihn beinahe um die Früchte seines lebenslangen Totalengagements gebracht hätte. Er kam hier in eine so missliche Lage, dass er die ihm bislang so gewogene Fortuna beschimpfte (*fortunam increpare*), weil sie ihn für ein solches Ende aufbewahrt habe. Offensichtlich hat er hier erstmals die Macht des Schicksals in ihrer ganzen Härte verspürt. Nur durch höchsten persönlichen Einsatz erreichte er die Wende des Kampfes. *A duce fortius quam a milite pugnatum est*. So kommentiert Velleius Paterculus (2, 55, 4). Über Cn. Pompeius wurde schließlich der Sieg errungen.

So blieb Caesar wie Alexander in allen Kämpfen, die er geliefert hatte, am Ende unbesiegt. Der griechische Historiker Appian attestiert diese Leistung den beiden Feldherrn. Der Römer feierte fünf Triumphe für seine Siege in fünf Kriegen in allen Teilen der Welt: im Norden (Gallien), im Osten (Ägypten und Kleinasien), im Süden (Afrika) und im Westen (Spanien). „Es gab keinen äußeren oder inneren Feind mehr, den es zu bekämpfen galt.“ (GALSTERER, 324) Man musste in ihm – mit nur einer Einschränkung – so etwas wie „den Weltsieger“ sehen. Er hatte erreicht, dass „er der Herr der Welt war, mächtig wie selten ein Mensch.“ (KLINGNER, 1962 ff.). Für seinen Bewunderer Kaiser Napoleon war er zu diesem Zeitpunkt „für sechs Monate Herr der Welt (Il a été six mois maître du monde).“

4.2 Der ungekrönte König

In Rom zog Caesar – nun Weltherrscher geworden – alle Amtsfunktionen an sich: Er wurde 45 v. Chr. Diktator auf Lebenszeit, Konsul für zehn Jahre. Pontifex Maximus, Oberbefehlshaber über das Heer – letztlich absoluter Souverän. „Es war eigentlich nur eine Frage der Benennung, ob man ihn als Monarchen bezeichnet“ (GALSTERER, 322). Doch das ihm von M. Antonius angebotene Königsdiadem hat er abgelehnt. Warum? Vielleicht weil er sich mit dem de-facto-Status seiner Macht zufrieden gab. „Er machte sich zum König, auch wenn er den Titel nicht annahm“, schreibt Appian. Allerdings schuf der Monarch um sich den Glanz königlicher Majestät.

Wie Alexander in Baktrien Roxane, die Tochter des dortigen Fürsten, und später nach zwei weitere einheimische Prinzessinnen heiratete, um seine Ebenbürtigkeit, seinen Herrschafts-

drang zu untermauern, so war Caesar bereits in Ägypten durch Heirat zu Kleopatras Ranghöhe aufgestiegen, nicht aus Liebe, sondern aus staatsmännischem Kalkül (HAFNER, 1993, 76). Eben diese holte er auf dem Gipfel seiner Macht zusammen mit dem gemeinsamen Sohn Kaisarion nach Rom; ihre öffentlich zur Schau gestellte königliche Hoheit sollte seine eigene herausgehobene von den Göttern gewollte Stellung, wie sie nur einem König zukam, den Massen suggestiv zu Bewusstsein bringen. Der Althistoriker WERNER DAHLHEIM (2006) drückt dies so aus:



Szenenfoto aus dem Film *Caesar und Kleopatra* von 1963 mit Rex Harrison und Elizabeth Taylor in den Hauptrollen

„Zur Autorität eines Monarchen gehörte seit Jahrtausenden die Aura des Göttlichen. Kleopatra, die neben ihm als Göttin und Königin lebte, dürfte ihn darin bestärkt haben. < ... > Eine die ganze römische Welt beherrschende Sehnsucht nach dem Einen, der die Trennwand zwischen Himmel und Erde niederreißen konnte, konzentrierte sich von selbst auf den allmächtigen Römer, der sich anschickte, den Ruhm Alexanders zu verdunkeln.“

4.2 Das Attentat

Den eingefleischten Republikanern war Caesars Nimbus des unbesiegt Helden, des Weltherrschers, des quasi-Königs ein gewaltiger Dorn im Auge. Nichts war ihnen verhasster als der Titel *rex*. Deshalb planten sie das Komplott. Caesar war auch jetzt noch voller Tatendrang. Er steckte mitten in der Vorbereitung eines Krieges gegen die Parther. Gegen dieses gefährliche Ostvolk war – seit Niederlage und Tod des Crassus – für das Imperium noch eine Rechnung offen. Zudem war Caesars Ruhm als Weltherrscher, solange das Partherreich nicht unter römischer Herrschaft stand, unvollkommen. Erst durch einen Sieg über die Parther hätte er seine Lebensbestimmung ganz erreicht, nämlich „alle Macht unter eine einzige Herrschaft zu fassen“. So NIKOLAUS VON DAMASKUS, ein griechischer Biograph des Augustus („Das Leben des Augustus, 95). „Hier wollte Caesar etwas Herausragendes, und nie Dagewesenes bewirken“ (BALTRUSCH, 155). Das geplante Unternehmen sollte, wie CHRISTIAN MEIER (Caesar, 1982) feststellt, „ein Eroberungsfeldzug im Stil Alexanders des Großen sein“.

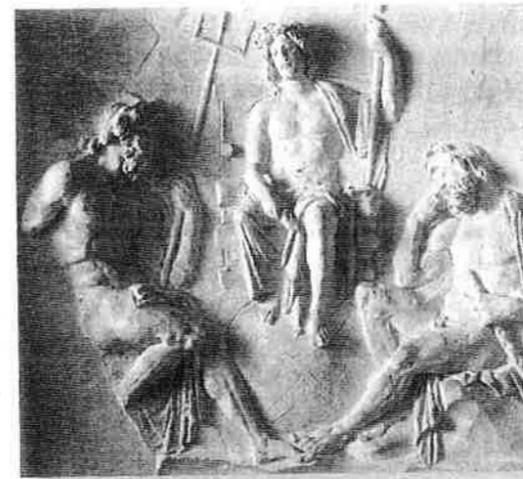
Noch war davor eine Senatssitzung abzuhalten. Caesar hatte tags zuvor unmissverständliche Vorzeichen erhalten, die auf die bevorstehende Gefahr hinwiesen. Doch in seinem Wahn der Unbesiegbarkeit hielt er sich für unantastbar, ja unverletzbar. Calpurnias böser Traum beeindruckte ihn nicht, ebenso wenig letztlich die üblen Ergebnisse der Opferschau des Spurrina, über den er sich bei Betreten der Kurie sogar lustig machte (*Spurrinam irridens*). Alle religiö-

sen Skrupel verdrängte er (*spreta religione*). Hier trat sein Wesen offen zutage: hohe Eitelkeit, kalter Egoismus, zynische Ironie. Sein Machtwahn provozierte die Macht des Schicksals. Dieses schlug mit aller Härte zu. Von 23 Dolchstichen getroffen sank er nieder und verblutete – Welch tragische Ironie! – vor der Statue des Pompeius Magnus, den er an Größe weit übertroffen hatte.

Auch hier ist die Parallele zu Alexander frappierend. Auch er hatte, wie Appian berichtet, obwohl er immer „in den Vögeln Boten von Göttern sah“ (PAYNE, 444) die mehrfachen warnenden Prophezeiungen der Chaldäer, also von religiösen Wahrsagern, nicht ernst genommen, bei seiner Rückkehr aus Indien die Stadt Babylon vom Osten her zu betreten. Er hatte, im Glauben, trotz Missachtung der Vorzeichen die Stadt sicher betreten zu haben und von da aus sicher den Euphrat abwärts gefahren zu sein, die Priester sogar verspottet. Sein fürchterliches Sterben erfolgte unmittelbar danach, wobei bis heute nicht geklärt ist, ob nicht Gift (etwa Strychnin) mit im Spiel war. Auch er plante gerade einen neuen Feldzug, wahrscheinlich in Richtung Westen bis „zu den Säulen des Herkules“. (ORTH, 1999, 439) War es Mutwille, übersteigertes Selbstwertgefühl, der Dünkel, an nichts außer an sich selbst glauben zu müssen, wodurch Alexander und Caesar, die Weltherrscher, am Ende zu Fall kamen. Machtwahn und Schicksalsmacht prallten bei beiden mit tödlichen Folgen aufeinander.

5. Die Aktualität der beiden Weltherrscher

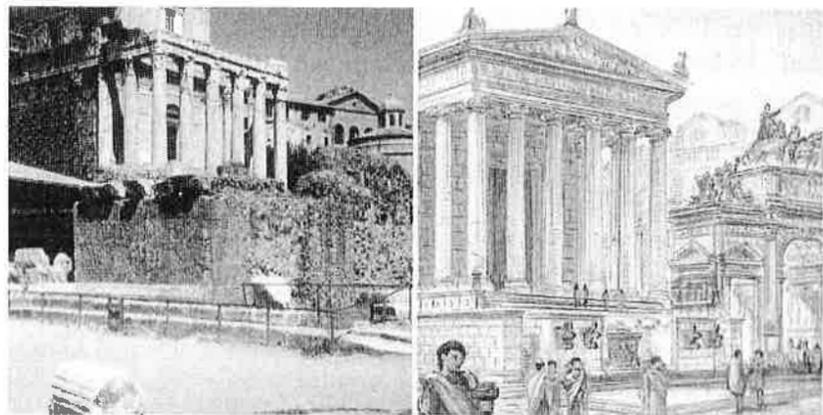
Nicht zu Unrecht hat die Nachwelt Caesar und Alexander eng nebeneinander gestellt; ihre Lebensschicksale gleichen sich in auffallend vielen Aspekten; ob durch Zufall oder, weil es Caesar im Drang der Nachahmung so gewollt hat, lässt sich nicht sicher entscheiden. Zweifellos war ihnen ein nahezu identisches Gen eigen, das Gen einer überragenden Durchsetzungsenergie, das sie zu Weltherrschern werden ließ. Beide waren in solch extremer Ausprägung Machtmensch, dass sie bis heute den Typus davon repräsentieren, mit je spezifischem Einschlag: der eine der Herrscher mit dem Charisma des jugendlich-bedenkenlosen Draufgängers, der andere der Herrscher mit dem Charisma des kalt berechnenden Despoten. Beide sind in dem von WILFRIED NIPPEL (2000) herausgegebenen Band „Herrschaft und Charisma von Perikles bis Mao“ zu den „Virtuosen der Macht“ in der Weltgeschichte gerechnet.



Alexander auf der Weltkugel sitzend

Im Vergleich der beiden Weltherrscher profilieren sich wechselseitig deren schillernde Charaktere und Leistungen, auch ihre „Größe“. Alexander sitzt dafür in einem Relief als vergöttlichter Zeus auf der Weltkugel zwischen Poseidon und Herkules. Was könnte seinen Rang als Weltherrscher mehr dokumentieren?!

Caesar hat ein solches Ehrendenkmal nicht erhalten, wiewohl es gewiss auch der Stoff seiner Träume war. Doch „das Volk“, so berichtet Sueton (Kap. 88), „erhob ihn ‚aus Überzeugung‘ zum Gott“ (MAURACH, 256). Von Augustus, dem Adoptivsohn, erhielt er schließlich den glorifizierenden Beinamen „DIVUS“



Augustus ließ 29 v. Chr. den Tempel für den *Divus Iulius*, seinen vergöttlichten Adoptivvater, auf dem Forum Romanum errichten, und zwar an der Stelle, an der der Leichnam des Ermordeten verbrannt worden war (rechts Rekonstruktion). Mit der Vergöttlichung Caesars wurde in Rom erstmals der orientalische, von den hellenistischen Königen nachgeahmte Brauch der Vergöttlichung eines Herrschers nach dem Tode übernommen.

Der Ehrentitel „Der Große“, auf den Caesar alles gesetzt hatte, blieb ihm gleichwohl versagt. Einen CAESAR MAGNUS kennt die Geschichte nicht. Vielleicht ist aber die Tatsache, dass er einer zweitausendjährigen Herrschaftsform den Namen gegeben hat, eine noch viel gewichtigere Ehre.

Beiden, Augustus und Caesar, kann man, fasst man ihre geschichtliche Wirkung ins Auge, zweifellos „Größe“ nicht absprechen. Sie sind schillernde, aber auch faszinierende „Menschen, die die Welt veränderten“ (1977). Das Prädikat „groß“ ist freilich nicht in moralischer Hinsicht zu nehmen, es betrifft allein die bewirkten Folgen ihrer Taten. Für Caesars Gallienkrieg hat LUCIANO CANFORA (127 ff.) sogar ein „Schwarzbuch“ in seine Biographie eingefügt. Sein Urteil über „den grausamen Eroberer“ fällt darin sehr negativ auf. Und doch fragt er, ob die Frage nicht berechtigt sei: „Was wäre ohne Iulius Caesar aus Europa geworden?“ Die Diskussion darüber lässt sich gewiss nach Lektüre der angebotenen Texte auch mit jungen LateinerInnen führen.

Die lateinischen Texte sowie alles ergänzende Material (Bilder und Zusatztexte sind enthalten in:

Caesar – Weltherrscher. Ein literarisches Portrait (mit Lehrerkommentar). Reihe ANTIKE UND GEGENWART, Bamberg 2008

Verwendete und weiterführende Literatur:

- ADCOCK, F.E.: Caesar als Schriftsteller, Göttingen 1955.
 v. ALBRECHT, M.: Geschichte der römischen Literatur, Bd. 1, München/New Providence/London/Paris (2) 1994, 326 ff.
 BARCELO, P.: Alexander der Große. Gestalten der Antike, Darmstadt 2007.
 BALTRUSCH, E.: Caesar und Pompeius. Darmstadt 2004.
 BINDER, G.: SAEVA PAX. In: Krieg und Frieden im Altertum. Bochumer Altertumswissenschaftliches Colloquium, Bd. I, Trier 1989, 219-245.
 BLEICKEN, J.: Die Iden des März. In: BALTRUSCH, E. (Hg.): Caesar, Darmstadt 2007, 93-106.
 BRENNER, ST.: Die Landung in Britannien. In: Anregung 43 (1997), 75-88.
 BRUHNS, H.: Caesar, „der wahre Gebieter“. In: NIPPEL, W.: Virtuosen der Macht. Herrschaft und Charisma von Perikles bis Mao, München 2000, 55-71.
 CALLIES, H.: Zur Vorstellung der Kimbern und Teutonen, Chiron 1 (1975), 341-50.
 CANFORA, L.: Der demokratische Diktator. Eine Biographie, München 2001.
 CHRIST, K.: Pompeius der Feldherr Roms. Eine Biographie, München 2004.
 CLASEN, A.: Caesar im Unterricht. In: AUXILIA 7, Bamberg 1992, 27-55.
 DAHLHEIM, W.: Julius Caesar. Die Ehre des Kriegers und die Not des Staates; Paderborn/München/Wien/Zürich (2) 2006.
 ENDL, N.: Vercingetorix: Ein antiker Held im Frankreich des 19. Jahrhunderts. In: BRODERSEN, K.: Die Antike außerhalb des Hörsaals, Münster/Hamburg/London 2003, 47-68.
 GALSTERER, H.: Caesar – der Aristokrat als Alleinherrscher. In: HÖLLESKAMP, K.-J./STEIN-HÖLLESKAMP, E. (Hg.): Von Romulus zu Augustus. Große Gestalten der römischen Republik, München 2000, 307-327.
 GELZER, M.: Caesar, Politiker und Staatsmann, Wiesbaden 1982.
 GESCHE, H.: Caesar, Darmstadt 1976.
 GLÜCKLICH, H.-J.: Sprache und Leserlenkung in Caesars Bellum Helveticum, Stuttgart 1985.
 GÖÖCK, R.: Menschen, die die Welt veränderten, Gütersloh 1977.
 GÖRLER, W.: Caesar als Erzähler. In: AU 23,3 (1980), 18-31.
 GRANT, M.: Caesar – Genie – Eroberer – Diktator; München 1982.
 GRIFFIN, M.T.: Clementia nach Caesar. In: BALTRUSCH, E. (Hg.): Caesar, Darmstadt 2007, 223-228.
 HAFFTER, H.: Der Politiker und Feldherr Caesar, Heidelberg 1971.
 HART, M.H.: Die 100 einflussreichsten Personen der Menschheitsgeschichte, München 1985.
 HOCHHUT, R.: Täter und Denker. Profile und Probleme von Cäsar bis Jünger, Stuttgart 1987.
 HOLZBERG, N.: Die ethnographischen Exkurse in Caesars Bellum Gallicum als erzählstrategisches Mittel. In: Anregung 33 (1987), 85-98.
 KLEIN, R.: Das Eigene und das Fremde. Roms politisch-geographische Denkweise über den orbis terrarum. In: Gymnasium 114 (2007), 207-232.
 KLINGNER, F.: C. Iulius Caesar. In: Römische Geisteswelt, München 1961, 90-109.
 KONTOUBAS, D.: Die Darstellung der Gegner in Caesars Bellum Gallicum, Heidelberg 1972.
 LATA CZ, J.: Zu Caesars Erzählstrategie. In: AU 21, 3 (1978), 70-87.
 MAIER, F. (Hg.): Caesar im Unterricht. Unterrichtsprojekte – Hilfsmittel – Textinterpretationen, Bamberg (2) 1988.

- MAIER, F.: Caesar im Visier. AUXILIA 37, Bamberg 1995.
 MAIER, F.: Der Typ des Machtmenschen. ANTIKE UND GEGENWART: Lehrer-Kommentar, Bamberg 2000.
 MAIER, U.: Caesars Feldzüge in Gallien, Bonn 1978.
 MAURACH, G.: Caesar. Der Geschichtsschreiber, Kommentar für Schule und Studium, Münster 2003.
 MEIER, Chr.: Caesar, Berlin 1982.
 MENSCHING, E.: Caesars Bellum Gallicum, Frankfurt 1988.
 MUTSCHLER, F.-H.: Erzählstil und Propaganda in Caesars Kommentarien, Heidelberg 1975.
 NIEDERMAYR, H.: Eutrop statt Caesar? Spätantike Geschichtsschreiber als Anfangs-, Interims- und Ergänzungslektüre. In: LATEIN FORUM 40, (2000), 8-17.
 NIPPEL, W.: Virtuosen der Macht. Herrschaft und Charisma von Perikles bis Mao. München 2000.
 ORTH, W.: Alexander der Große. In: BRODERSEN, K. (Hg.): Gestalten der griechischen Geschichte, München 1999.
 OPPERMANN, H.: Caesar. In: Interpretationen lateinischer Schulautoren, Frankfurt 1968.
 PAYNE, Der Triumph der Griechen. Das antike Griechenland und seine Kultur, Stuttgart 1966; zu Alexander 438 ff.
 RAFFALT, R. Cäsar. In: Große Kaiser Roms, München 1977, 9-30.
 RICHTER, W.: Caesar als Darsteller seiner Taten, Heidelberg 1977.
 RÖMISCH, E.: Didaktische Überlegungen zur Caesarlektüre. In: HAFFTER, H./RÖMISCH, E.: Caesars Commentarii De bello Gallico, Heidelberg

Antike im Internet: Trojanische Pferde

Gottfried Siehs

Wie konnten die Trojaner nur so dumm sein, das hölzerne Pferd in ihre Stadt zu ziehen! Sicher ist Ihnen oder Ihren Schülern dieser Gedanke schon einmal durch den Kopf gegangen. Ist Ihnen aber bewusst, dass Sie in Ihrem Leben schon viele trojanische Pferde in sich hineingelassen haben? Oder dass Ihre Gesundheit von einem „trojanischen Pferd“ beeinflusst werden könnte?

Bei der Suche nach Bildern hat mich der Suchbegriff „Trojanisches Pferd“ auf viele Internet-Seiten geführt, auf denen er in verschiedenstem Zusammenhang auftauchte (Bilder habe ich dann auch noch gefunden). Eine kleine Auswahl davon möchte ich hier vorstellen – eine eigene Recherche bringt aber noch viel mehr!

Trojanisches Marketing

„Die Stieglbrauerei zu Salzburg gratuliert dem stolzen Vater“, so die Headline eines kleinen Folders, der in einem Geschenkpaket enthalten ist, das junge Eltern in österreichischen Geburtskliniken überreicht bekommen.

Der Folder ist ein Gutschein für einen 6er-Träger Stieglbier. Das Konzept dahinter heißt „Trojanisches Marketing“ und nutzt unter anderem die Technik, freudige Ereignisse als trojanische Pferde für die Platzierung von Werbebotschaften zu nutzen. In solchen Glücksmomenten ist die Bereitschaft zur Aufnahme von Informationen deutlich gesteigert!

Dabei ist das Prinzip keineswegs neu: Schon in den 1950er Jahren wurde im damals neuen Medium Fernsehen der Slogan kreiert „Wenn einem so viel Gutes widerfährt – das ist schon einen Asbach Uralt wert“. In den Werbespots wurden Situationen gezeigt, in denen Menschen positive Ereignisse erleben und sich danach in deutlich sichtbarer Zufriedenheit ein Glas Asbach Uralt gönnen. Dieser Slogan ist immer noch vielen geläufig!

Heute rangiert Trojanisches Marketing unter den Top 6 der Branche im Harvard Business Manager von Dezember 2008!

Interessieren Sie Artikel wie z.B. „Mit Cleverness ins Kundenherz“ oder „Sensorik – die Macht der Sinne“? Dann besuchen Sie <http://www.trojanischesmarketing.com>



Griechische Briefmarke
mit dem Motiv des Trojanischen Pferdes

Trojaner als Spezialfall von Computerviren

Sicher gibt es in jeder Klasse einige Spezialisten, die sich sehr gut mit Computern und Viren auskennen. Lassen Sie diese einmal erklären, warum Trojaner so genannt werden! (Es sind scheinbar nützliche Programme, die man aus dem Internet herunterladen kann. Man installiert sie selbst (!) und damit den Virus, der in ihnen verborgen ist.)

(Es heißt natürlich DAS Virus – es hat sich aber eingebürgert, Computerviren zur Unterscheidung von biologischen Viren als maskulin anzusehen.)

Stellen Sie auch einmal die Frage, was ein „Bundestrojaner“ ist und ob er wirklich ein Trojaner ist! Daraus könnte sich eine Diskussion über Sicherheit und Grundwerte ergeben, ein wertvoller Beitrag zur politischen Bildung!

Eine sehr gute Übersicht findet sich z.B. auf <http://de.wikipedia.org/wiki/Online-Durchsuchung>.

Trojanische Pferde in der Biologie und Medizin

Vitamin B12 als Trojanisches Pferd zur Tumordiagnostik
<http://www.organische-chemie.ch/chemie/2008jun/b12.shtm>

Leberzellentrück bei Malaria
<http://www.g-o.de/wissen-aktuell-5141-2006-08-07.html>

Trojanisches Pferd für Tumorzellen
<http://www.scinexx.de/wissen-aktuell-5110-2006-07-31.html>
<http://www.scinexx.de/wissen-aktuell-7994-2008-03-26.html>

Infektionsübertragung (mit interessantem Kurzvideo)
<http://www.uniklinik-ulm.de/struktur/institute/medizinische-mikrobiologie-und-hygiene/home/forschung/tvl-lab/projekte/trojanisches-pferd.html>
(eine Zeile!)

Die Grünen in der Josefstadt

http://www.unsere-josefstadt.at/mambo/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=1
(eine Zeile!)

„ ... et propter incredulam generationem Sclavanorum ad tramitem veritatis deducendam ... “

Der Text der Urkunde über die Gründung des Klosters Innichen durch Herzog Tassilo im Jahre 769

Christoph Haidacher

Das 8. Jahrhundert stellt in der bayerischen und damit auch in der tirolischen Kirchengeschichte eine äußerst spannende Epoche dar. Mit dem Angelsachsen Bonifatius erhielt der bayerische Raum jene Diözesaneinteilung, die über viele Jahrhunderte Bestand haben sollte. Die Schaffung der vier Bistümer Salzburg, Freising, Regensburg und Passau im Jahr 739 führte zur Bildung einer unter herzoglichem Einfluss stehenden bayerischen Landeskirche, die mit Rom und dem Papst verbunden, jedoch von den Franken unabhängig sein sollte. Nur wenige Jahrzehnte später wurde das Bistum Säben dem Einfluss des Patriarchen von Aquileia entzogen und in diesen bayerischen Diözesanverband integriert, an dessen Spitze der 798 zum Erzbischof erhobene Salzburger Oberhirte stand. Die Verbindungen der Alpentäler in den Norden, in das bayerische Altsiedelland, waren vielfältiger Natur, weswegen es nicht verwundern darf, dass der Tiroler Raum zahlreiche Impulse von dort empfing. Unter anderem verdankt auch das älteste Kloster Tirols diesem Umstand seine Entstehung.

Vor beinahe 1250 Jahren, nämlich im Jahr 769, wurde im Hochpustertal das Kloster Innichen gegründet. Kenntnis vom damaligen Geschehen besitzen wir durch die älteste, auf Südtiroler Boden ausgestellte Urkunde; sie hat sich zwar nicht im Original erhalten, wohl aber in Form einer kopialen Überlieferung aus der ersten Hälfte des 9. Jahrhunderts. Sie befindet sich im ältesten Freisinger Traditions-codex, der aus der Feder des Mönchs Cozroh stammt und heute im Hauptstaatsarchiv München aufbewahrt wird.

Der Begriff Traditionsbuch (lat. *codex traditionum*) leitet sich vom lateinischen Wort *traditio* ab, was mit Schenkung bzw. Güterübertragung übersetzt werden kann. Vor allem im Herzogtum Bayern bedienten sich geistliche Institutionen wie Kirchen und Klöster vom 9. bis zum 13. Jahrhundert dieses Mittels der Rechtssicherung. In einer noch schriftarmen Zeit trugen sie in diese Codices Abschriften von Aufzeichnungen über Besitzerwerbungen, Schenkungen, Privilegien etc. ein.

Äußere Merkmale und innerer Aufbau

Auch wenn die genannte Urkunde nur als Abschrift vorliegt, erscheint es doch zweckmäßig, einige Bemerkungen über die äußeren Merkmale zu verlieren. Die Eintragung über die Gründung von Innichen im Freisinger Traditionsbuch umfasst zwei Seiten und ist mit Tinte auf Pergament geschrieben; als Schrift bediente sich der Mönch Cozroh einer karolingischen Minuskel.

Mehr Ergebnisse fördert die Untersuchung der inneren Merkmale zu Tage, wobei man sich immer bewusst sein muss, dass Abschriften unter Umständen Abweichungen vom Original aufweisen können. Die Schenkung beginnt mit einer sogenannten „schlichten“ *Invocatio* (Anrufung Gottes): *In Dei nomine*. Es folgt die *Intitulatio* (Name und Titel des Urkundenausstellers): *Ego Tassilo dux Baiovarorum vir inluster*. Dieser Titel ist dem karolingischen Königsti-

tel nachempfunden und zeigt das Selbstverständnis und das Selbstwertgefühl dieses Bayernherzogs; die Vertreter einer Sonderstellung Bayerns (Freistaat etc.) innerhalb der Bundesrepublik Deutschland können daher mit Recht auf historisch gesicherte Kontinuitäten, die bis in das Frühmittelalter zurückreichen, verweisen.

Eine kurz gefasste Arenga (allgemeine Begründung für die Ausstellung der Urkunde) leitet vom Protokoll (Eingangsteil der Urkunde) zum Hauptteil des Dokuments, dem so genannten Kontext, über. Dort ist der eigentliche Rechtsinhalt (*Dispositio*) festgehalten, im konkreten Fall die herzogliche Schenkung von Innichen unter Verwendung der für Tassilonische Urkunden typischen Präsensverben *dono atque transfundo*; durch die Nennung des Empfängers (Abt Atto) sowie des Zwecks der Übertragung (Errichtung eines Klosters) mit dem obligatorischen Hinweis auf das Seelenheil des Schenkers wird dieses Rechtsgeschäft näher erläutert.

Die Grenzen des übertragenen Gebietes sowie die dazugehörigen Rechte sind in der Pertinenzformel enthalten, die im konkreten Fall nicht den oft sehr formelhaften Vorbildern folgt, sondern weitgehend auf die realen Verhältnisse im Hochpustertal Bezug nimmt. Auch bedient man sich bei der Aufzählung der Pertinenzen nicht des gewohnten und im fränkischen Bereich verwendeten Ablativs, sondern des Akkusativs, was auf Einflüsse aus dem langobardischen Urkundenwesen zurückzuführen sein dürfte.

Die *Corroboratio*, in der die Beglaubigungsmittel angekündigt werden, bedient sich einer sehr interessanten Formulierung: *quia manu propria ut potui characteres cyrografu inchoando depinxi*. Ebenso wie bei dem in dieser Urkunde gleichfalls gebrauchten *hilari vultu tradedi* scheint man auf Vorbilder in älteren Papstbriefen zurückgegriffen haben: Man darf beim Wort *Chirograph* allerdings nicht an die uns heute geläufige Bedeutung (zwei wortgleiche Urkunden, die auf einem einzigen Blatt geschrieben und dann auseinander geschnitten wurden; passten die unregelmäßigen Schnittstellen aneinander, so galt dies als Beweis der Echtheit der Dokumente) denken, sondern muss diesen Ausdruck in Anlehnung an seinen ursprünglichen Sinn im Griechischen als gesamte Namenszeile verstehen und im Zusammenhang mit der Unterfertigung des Herzogs in Form eines Kreuzes (*† signum manus meae propria Tassilonis*) sehen.

An diese etwas eigentümliche *Corroboratio* schließen sich nun einige narrative bzw. petitive Elemente (Bitte des Abtes von Scharnitz; Bekehrung der Slawen; öde und unbewohnte Gegend, wobei das *inanem atque inhabitabilem* wohl als schwach besiedelt zu interpretieren ist.) an, die üblicherweise in einer eigenen *Narratio* bzw. *Petitio* vor dem dispositiven oder Rechtsetzenden Teil der Urkunde stehen. Der Kontext wird durch eine sogenannte *Sanctio* beschlossen, die allen Zuwiderhandelnden den Zorn Gottes und sämtlicher Heiliger androht.

Der letzte Abschnitt der Urkunde, das Eschatokoll, beginnt mit der Unterschrift des Ausstellers in der Person Herzog Tassilos, gefolgt vom Ausstellungsort und von der Datierung, die aus zwei Teilen besteht: Zum einen die Erwähnung der Rückkehr des Herzogs aus Italien, zum anderen die Angabe der Regierungsjahre Tassilos, aus der das Jahr 769 als Ausstellungsdatum der Urkunde errechnet werden kann. Das Dokument wird durch die Nennung von 13 Zeugen, unter denen an letzter Stelle Bischof Alim von Säben angeführt ist, sowie des Schreibers Anno beschlossen.

Das geopolitische Umfeld

Um die Gründung des Klosters Innichens in den damaligen historischen Kontext einordnen zu können, scheint es angebracht, sich die Situation des bayerischen Herzogtums unter Tassilo III. vor Augen zu führen. Der im 6. Jahrhundert entstandene Stammesstaat besaß, obwohl er die Oberhoheit der Merowinger anerkannte, eine relativ unabhängige Stellung am östlichen

Rand des fränkischen Machtbereichs. Der 741 geborene Tassilo erlebte bereits als Kind die Auseinandersetzungen zwischen Bayern und Franken, so auch die Niederlage seines Vaters Odilo gegen die fränkischen Hausmeier im Jahr 743. Nach dem Tod des Vaters (748) stand Tassilo unter der Vormundschaft seiner Mutter Hiltrud bzw. seines Onkels Pippin; die Reichsannalen berichten, Tassilo habe im Alter von 16 Jahren nach Erreichung der Volljährigkeit die Herrschaft in Bayern angetreten und 757 auf dem Maifeld von Compiègne zusammen mit zahlreichen bayerischen Adeligen Pippin und seinen beiden Söhnen Karl und Karlmann den Treueid geleistet. Bei der Absetzung Tassilos 788 hat man diesem Schwur große Bedeutung zugemessen. Die jüngere Forschung hat jedoch überzeugend nachgewiesen, dass diese „Unterwerfung“ der Bayern und ihr Gang in die fränkische Vasallität in Compiègne nie stattgefunden habe, sondern erst im Zuge der Ereignisse von 788 Teil der Überlieferung geworden sei. Unbeschadet davon schuldete der bayerische Herzog nach der „*Lex Baiuvariorum*“ dem jeweiligen König der Franken jedoch die ihm zukommende Treue; nicht mehr und nicht weniger geschah 757 in Compiègne.

Bereits 763 kam es zu einem ersten Konflikt mit König Pippin, als Tassilo anlässlich eines Feldzugs gegen Aquitanien das fränkische Heer verließ; ein Verhalten, das auf Grund eines schweren Winters mit einer darauf folgenden Hungersnot ohne schwerwiegende Folgen für den Bayernherzog blieb. Tassilo nutzte diese Phase zum weiteren Ausbau seiner Stellung und näherte sich den Langobarden an; die Heirat mit der Königstochter Luitbirg sollte der Festigung dieser Bündnisse dienen. Nach dem Tode Pippins (768) trat eine vorübergehende Besserung des angespannten bayerisch-fränkischen Verhältnisses ein, wozu die Heirat Karls des Großen mit einer langobardischen Königstochter ihren Teil beigetragen hat.

Tassilo, obwohl nominell unter fränkischer Oberhoheit, stand damals im Zenit seiner Macht; der Sieg über die Karantanen im Jahr 772 demonstriert dies eindrucksvoll. Allerdings hatte Karl der Große nach dem Tod seines Bruders Karlmann (771), nach der Niederwerfung der Langobarden (774) und Sachsen (Zerstörung der Irminsul 772, Blutgericht von Verden 782) sowie nach der Verständigung mit dem Papst (781) seinen politischen Handlungsspielraum entscheidend erweitert, so dass er daran schreiten konnte, den letzten noch unabhängigen Herrscher in seinem Reich zu entmachten, was ihm im Jahr 788 schließlich auch gelang.

Die innerbayerischen Verhältnisse

Die eben geschilderten Ereignisse oder „Nichtereignisse“ zu Compiègne ließen die Geschichtswissenschaft ein zweigeteiltes Bayern konstruieren: Auf der einen Seite den nach möglichst großer Unabhängigkeit strebenden Herzog, auf der anderen Seite einen frankophilen Adel, der diesen separatistischen Weg nicht mittragen wollte. Der Herzog stützte sich dabei auf die Gebiete östlich von Salzach und Inn, während der oppositionelle Adel im Westen Bayerns seine Machtbasis mit dem Zentrum Freising besaß. Dieses Bistum befand sich zu Zeiten Tassilos fest in der Hand der Huosi, eine der fünf in der *lex baiuvariorum* genannten führenden bayerischen Familien. Mit Arbeo, Atto, Hitto und Erchanbert stellten sie damals vier Freisinger Bischöfe. Die Macht dieses profränkischen Adels zeigt sich deutlich in den zahlreichen Klostergründungen im Raum zwischen Lech und Inn: Scharnitz, Benediktbeuren, Schäftlarn und Tegernsee seien exemplarisch für viele andere Stiftungen genannt. Die Tatsache, dass man im Westen des Herzogtums in den Jahren 754 bis 767 nach Ausweis der Freisinger Traditionen nach König Pippin datierte (Tassilo kam nur fallweise an zweiter Stelle vor), wurde als weiteres Indiz für ein machtpolitisch zweigeteiltes Bayern herangezogen. Daher wäre die Gründung Innichens nur während jener kurzen Jahre der außen- und innenpolitischen Entspannung nach dem Tode Pippins (768) möglich gewesen; dieses gemeinsame Werk von Herzog und Adel hätte kurzzeitig die herrschenden Gegensätze überlagert. Tatsächlich,

und dies haben jüngere Forschungen wie jene von Joachim Jahn aufgezeigt, waren weder der fränkisch-bayerischer Gegensatz noch die inneren Spannungen so stark, dass sie Tassilos Herrschaft ernsthaft tangiert hätten. Erst als Karl der Große daran schritt, die bayerische Eigenständigkeit zu beseitigen, schlugen sich Teile des Adels auf die Seite des Mächtigeren.

Die Gründung von Innichen

Als Tassilo im Jahr 769 aus Italien von einer diplomatischen Mission zurückkehrte, die zu einem Bündnis mit Papst Stephan III. und zu einer Annäherung an das Frankenreich Karls des Großen geführt hatte, stellte er in Bozen jene Urkunde aus, die als Geburtsschein Innichens gilt. Darin übertrug er Abt Atto von Scharnitz umfangreiche Besitzungen im Hochpustertal, um dort ein Kloster für die Slawenmission zu errichten.

Dem in der Urkunde genannten Namen *India* liegt nach dem Südtiroler Ortsnamensforscher Egon Kühebacher ein keltisches *Indiaca* zugrunde; es bedeutet nichts anderes als „Eigentum des Indius“. Über *Indica* und *Inticha* entwickelt es sich zum heute verwendeten Innichen. Der Ausdruck „Campo Gelau - Frostfeld“ lässt sich mit den im Winter vorherrschenden tiefen Temperaturen dieses Hochtals schlüssig erklären.

Der Umfang der Schenkung ist im Dokument des Jahres 769 detailliert angegeben: Das tradierte Gut wird im Westen durch den Taistner- oder Gsieserbach (*a rivo, quae vocatur Tesido*) begrenzt, im Osten bildet der Anraser- oder Margarethenbach, der zugleich das Gebiet von den Slawen trennt (*usque ad terminos Sclavorum, id est rivolum montis Anarasi*), die Grenze.

Dieser gesamte Komplex, dessen Ost-West-Ausdehnung rund 35 Kilometer betrug und damit einen beträchtlichen Umfang besaß, wurde von Herzog Tassilo an Abt Atto übertragen, dessen Persönlichkeit sich mit Hilfe der vorhandenen Quellen recht gut rekonstruieren lässt. Zum Zeitpunkt der Schenkung bekleidete er die Würde eines Abtes des im Jahr 763 gegründeten Klosters in der Scharnitz. Er genoss damals das Vertrauen des Herzogs, suchte allerdings später die Nähe zu Karl dem Großen, durch dessen Fürsprache er im Jahr 784 nach dem Tod Arbeos zum Bischof von Freising aufstieg. Enge verwandtschaftliche Beziehungen verbanden ihn mit den Huosi, der Gründerfamilie von Scharnitz. Die meisten bayerischen Forscher rechnen daher Atto ebenso wie die drei Freisinger Bischöfe Arbeo, Hitto und Erchanbert dieser führenden Adelsgruppe Westbayerns zu, die ihren Besitzschwerpunkt im Voralpengebiet zwischen Lech und Isar hatte.

Damit ist die Gründung Innichens nichts anderes als das, was im darüber ausgestellten Dokument auch berichtet wird: Das gemeinsame Werk von Herzog und der Familie der Huosi. Tassilo erteilte den notwendigen herzoglichen Konsens und übertrug Innichen die Erstaussstattung, gleichsam als Einladung an den Adel mit weiteren Traditionen das Fortbestehen des neuen Klosters zu sichern. Eine Vorgangsweise, die sich bei fast allen agilolfingischen Klostergründungen beobachten lässt.

Die Besitzstruktur im Pustertal legte ein gemeinsames Vorgehen von Herzog und Adel nahe. Die Orte Dietenheim, Greinwalden, Tesselberg und Uttenheim (rund um Bruneck), die auf die bayerischen Herrschernamen Theodo, Grimoald, Tassilo und Odilo zurückgehen, machen den herzoglichen Einfluss sichtbar. Percha, Wielenbach, Reiperting (rund um Bruneck) und Aufkirchen (bei Toblach) finden ihre Entsprechung im Kerngebiet der Huosi am Ammer- und am Starnbergersee (der ehemalige Würmsee). Diese besitzmäßige Verzahnung von Herzogs- und Adelsgut im Pustertal illustriert sehr deutlich die enge Verbindung zwischen den Agilolfingern und den Huosi.

Mit dieser Schenkung des Jahres 769 setzte der Herzog einen wichtigen Impuls für die weitere herrschaftliche Durchdringung der Alpentäler sowie der Gebiete im Südosten seines Dukats. Innichen war Herbergs-, Versorgungs- und Nachschubstation an der so wichtigen Nord-Südroute, die zugleich auch ein Tor nach Karantanien darstellte. Auch beim Landesausbau im Hochpustertal, dessen seelsorgliches Zentrum es selbstverständlich bildete, erfüllte Innichen eine wichtige Aufgabe. Gleichzeitig unterstützte dieses Missionskloster (*et propter incredulam generationem Sclavanorum ad tramitem veritatis deducendam*) das bayerische Ausgreifen auf Karantanien, dessen Eroberung nur kurze Zeit später (772) erfolgen sollte. Eine ähnliche Rolle war Kremsmünster, einer weiteren tassilonischen Klostergründung (777) an der Slawengrenze, zugeacht. Aber auch Scharnitz und damit letztlich Freising, dessen Eigenkloster Innichen wenig später wurde, griffen damit weit über ihren Kernraum aus; die traditio von 769 stellte den Beginn der besitzmäßigen Verankerung des Bistums des hl. Korbinian an der nach Venedig führenden Route mit Stützpunkten in Innichen, im Cadore und um Vicenza, Castelfranco und Treviso dar.

Die Zeugenreihe enthält die Namen zahlreicher bayerischer Adelige; ohne Zweifel Ausdruck einer breiten Zustimmung zu dieser Gründung: *cum consensu optimatum Baiovarorum*. Es begegnet allerdings auch der Name des Bischofs von Säben. Dessen Nennung mag vielleicht ein wenig überraschen. Zwar lag das zu errichtende Kloster in seinem Amtsprengel, aber es stand unter starkem Einfluss von Adelsgruppen aus dem Freisinger Raum. Vielleicht hat Tassilo Bischof Alim ganz bewusst beigezogen, um ein Gegengewicht zu schaffen. Alim war aber auch jener Bischof, der die Loslösung Säbens aus dem Metropolitanverband von Aquileia einleitete und seine Diözese in die bayerische Landeskirche überführte; Intentionen, die ganz im Sinne Tassilos waren und wohl ein Grund für die herzogliche Förderung dieses Oberhirten waren.

Die Zukunft sollte zeigen, dass Innichen vollständig unter Freisinger Einfluss geriet. In diesem Zusammenhang verdient die Tatsache Erwähnung, dass die Reliquien des hl. Candidus noch zu Lebzeiten Tassilos im Jahr 782 nach Innichen gelangten. Dieser sogenannte römische Katakombenheilige war ein vor allem im Bistum Freising verbreitetes Patrozinium, was Friedrich Prinz dazu verleitete von einem kultischen Parteiabzeichen zu sprechen. Mit der Erhebung des Abtes Atto zum Bischof von Freising wurde Innichen Eigenkloster dieses Bistums; die Tassilonische Stiftung verlor in den folgenden Jahrhunderten stetig an Bedeutung, da die ursprünglich sehr umfangreiche Gründungsausstattung im Laufe der Jahrhunderte durch Freising selbst sowie durch mächtige adelige Vögte sukzessive vermindert wurde. Um 1140 wandelte Bischof Otto von Freising das Benediktinerkloster schließlich in ein Kollegiatstift, in eine Gemeinschaft von Weltgeistlichen, um.

Text der Urkunde über die Gründung des Klosters Innichen im Jahr 769 n.Chr., überliefert in einem Freisinger Traditions-codex aus dem 9. Jh.

Seite 1

IN DOMINO NOMINE EGOTASSILO
 dux baiouarorū uir Inluster- conpunc-
 tus de diuina misericordia atq; de aSSina
 beatitudine manu ualente cū consensu
 optimatū baiouarorū dono atq; trans-
 fundo locum nuncupantē in dia qET uul-
 gus canpo gelau uocatur a romi abbati *Justing*
 ad eccliam sc̄ip̄ & rATI aptorū principis seu ecclIAE
 rorum sc̄orū aptorū atq; mastyrū pro re me-
 duan a uine meae seu dOMinICessorū meorū
 in aedificatione monasterii atq; ipsius serui *edificatio*
 tio. aruo quae uocatur resido usq; ad *in monasterio*
 terminos sclauorū. id est ad riuolum montis
 anarasi totū atq; integrū campestria
 seu & montana pascuas uenationes uine & ta
 seu fructa omnia ad eadem pertinentia
 locum. ut nullus deinceps genitorum
 hominū queat nec usurpando pREsumat
 quis quolib& ingenio aut querumonia
 oriente ullomodo inquisare locum
 atq; inhabitantes in eo in exordinationis

Seite 2

pRO dOMino abb attoninec posterosei quia ma-
 nū propria ut potui characteres cyrografu
 inchoando depinx i corā iudicib; atq; optima-
 tib; meis quia & ipsa loca ab antiquo tempore
 inane atq; inhabitabilem eē cognouimus.
 Nunc uero postulante atq; humilitER supplicante
 audiui. & proptER incredulā generationem
 sclauanorū ad tram item ueritatis dedu-
 cendam concessi & hilaru uultu tradedi pRO-
 presentes apices. Ut nullus qUId fieri minime
 arbitror ex heredib; aut cohoredib; meis
 siue quolib& opposita pERsona qui contrahanc
 epistolam donationis ire aut infrangere
 uult iram diu incurrat & omnium sc̄orum;
 Signū manū meae propria tassilonis donan-
 te atq; confirmante. Utum in bauzono
 sedente de italia anno ducatu ei xxii. tER-
 aliz seo. tER regni uolf. tER Signū manus
 cundheri tER drudmunt. tER pillunc. tER oatacha
 tER hliodro. tER crimperht. tER papo. hariperah.
 tER heisloti. tER uibeang. tER alim epIS test.
 Ego anno indignus iustus scripsi & subscripsi

Transkribierter Text

DE CAMPO GELAU QUOD DICITUR INDIA

In Dei nomine. Ego Tassilo, dux Baiovarorum, vir inluster, conpunctus de divina misericordia atque de aeterna beatudine manu valente cum consensu optimatum Baiovarorum dono atque transfundo locum nuncupantem India quod vulgus Campo Gelau vocantur Attoni abbati ad ecclesiam sancti Petri apostolorum principis seu ceterorum sanctorum apostolorum atque martyrum pro remedio anime meae seu et antecessorum meorum in aedificatione monasterii atque ipsius servitio a rivo, quae vocatur Tesido, usque ad terminos Sclavorum, id est ad rivolum montis Anarasi, totum atque integrum campestris seu et montana, pascuas, venationes, umecta seu fructa, omnia ad eadem pertinentia locum, ut nullus deinceps genitorum hominum queat nec usurpando praesumat quis quolibet ingenio aut querimonia oriente ullo modo inquietare locum atque inhabitantes in eo, in exordio rationis praedicto abbati Attoni, nec posteros eius, quia manu propria ut potui characteres cyrografu inchoando depinxi coram iudicibus atque optimatibus meis. Quia et ipsa loca ab antiquo tempore inanem atque inhabitabilem esse cognovimus, nunc vero postulante atque humiliter supplicante audivi et propter incredulam generationem Sclavatorum ad tramitem veritatis deducendam concessi et hilari vultu tradedi per presentes apices, ut nullus, quod fieri minime arbitror, ex heredibus aut coheredibus meis sive quolibet opposita persona, qui contra hanc epistolam donationis ire aut infringere vult, iram Dei incurrat et omnium sanctorum. † Signum manus meae propria Tassilonis donante atque confirmante. Actum in Bauzono rediente de Italia anno ducatus eius XXII. † Alizeo † Reginwolf † Signum manus Cundheri † Drudmunt † Pillunc † Oatachar † Hliodro † Crimperht † Papo † Hariperaht † Kislolt † Iubeanus † Alim episcopus testes. Ego Anno indignus iussus scripsi et subscripsi.

Übersetzung

ÜBER DAS FROSTFELD, DAS INNICHEN GENANNT WIRD

Im Namen Gottes. Ich Tassilo, Herzog der Bayern, der erlauchte Mann, voll Demut bewegt durch göttliche Barmherzigkeit und ewige Seligkeit, schenke und übertrage aus eigener Vollmacht mit Zustimmung der bayerischen Großen den Ort namens Innichen, den man im Volksmund Frostfeld nennt, dem Abt Atto von der Kirche des heiligen Apostelfürsten Petrus und der übrigen Apostel und Märtyrer für mein und auch meiner Vorfahren Seelenheil zur Erbauung eines Klosters und zu dessen Unterhalt; [und zwar] vom Bach, der Taistner[bach] genannt wird, bis zu den Gebieten der Slawen, das heißt bis zum Bächlein vom Anraser Berg, zur Gänze und vollständig, [nämlich] die Felder im Tal und auch Gebirgsregionen, Weiden, Jagdreviere, Sumpfwiesen und Buschwerk, und alles, was zu diesem Ort gehört, so dass künftig kein Mensch imstande ist noch irgendjemand widerrechtlich wage, unter welchem Vorwand oder welchem Anspruch auch immer, diesen Ort und seine Bewohner, weder den anfangs genannten Abt Atto noch dessen Nachfolger zu behelligen, weil ich mit eigener Hand, so gut ich konnte, die Anfangsbuchstaben der Namenszeile in Anwesenheit meiner Rechtsprecher und meiner Vornehmen geschrieben habe. Weil wir auch erfahren haben, dass diese Örtlichkeit seit frühester Zeit öde und unbewohnt gewesen sei, habe ich nun sein Verlangen und sein demütiges Bitten erhört und dies, um die ungläubigen Slawen auf den Pfad der Wahrheit zu führen, gestattet und mit frohem Sinn mittels der vorliegenden Urkunde [diese Örtlichkeit] übergeben, damit niemand meiner Erben oder Miterben, was ich am allerwenigsten annehme, oder wer auch immer gegen diese Schenkung vorginge oder sie beschädige; dieser zöge sich den Zorn Gottes und aller Heiligen zu.

† Mein eigenes, nämlich Tassilos Handzeichen als Schenker und zur Bestätigung derselben. Geschehen in Bozen bei der Rückkehr aus Italien im 22. Jahr seines Herzogtums. Alizeo, Reginwolf, das Handzeichen des Cundherus, Drudmunt, Pillunc, Oatachar, Hliodro, Crimperht, Papo, Hariperaht, Kislolt, Iubeanus, Bischof Alim als Zeugen. Ich, der unwürdige Anno, habe [diese Urkunde] auf Geheiß geschrieben und unterfertigt.

Literatur (Auswahl)

- Theodor BITTERAU, Die Traditionen des Hochstifts Freising 1 (744–926) (=Quellen und Erörterungen zur bayerischen und deutschen Geschichte, N.F. 4), München 1905
- Karl BOSL, Die Gründung Innichens und die Überlieferung, in: Der Schlern 45 (1971), S. 407–418
- Mariska BRUNNER, Die Geschichte des Stiftes Innichen von den Anfängen bis ins 13. Jahrhundert, Diplomarbeit, Innsbruck 1999
- Fridolin DÖRRER, Die geistige und geistliche Aufgabe Innichens, in: Der Schlern 45 (1971), S. 487–502
- Franz HUTER, Siedlungsleistung und Grundherrschaft von Innichen, in: Der Schlern 45 (1971), S. 475–485
- Joachim JAHN, Ducatus Baiuvariorum. Das bairische Herzogtum der Agilolfinger (=Monographien zur Geschichte des Mittelalters 35), Stuttgart 1991
- Michael MITTERAUER, Das agilolfingische Herzogtum und sein Machtbereich in den Ostalpen, in: Der Schlern 45 (1971), S. 419–435
- Friedrich PRINZ, Bayerische Klosterkultur des 8. Jahrhunderts, in: Der Schlern 45 (1971), S. 437–445
- Friedrich PRINZ, Herzog und Adel im agilolfingischen Bayern. Herzogsgut und Konsens-schenkungen vor 788, in: Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte 25 (1962), S. 283–311
- Kurt REINDEL, Grundlegung: Das Zeitalter der Agilolfinger (bis 788), in: Handbuch der bayerischen Geschichte 1: Das alte Bayern. Das Stammesherzogtum bis zum Ausgang des 12. Jahrhunderts, hg. von Max Spindler, München²1981, S. 97–245
- Anselm SPARBER, Zur ältesten Geschichte Innichens, in: Der Schlern 29 (1955), S. 54–63
- Wilhelm STÖRMER, Adelsgruppen im früh- und hochmittelalterlichen Bayern (=Studien zur bayerischen Verfassungs- und Sozialgeschichte 4), München 1972
- Herwig WOLFRAM, Grenzen und Räume. Geschichte Österreichs vor seiner Entstehung (=Österreichische Geschichte 378–907), Wien 1995
- Karl WOLFSGRUBER, Die Beziehungen des Bistums Freising zu Innichen, in: Der Schlern 45 (1971), S. 467–473
- Erich ZÖLLNER, Der bairische Adel und die Gründung von Innichen, in: Mitteilungen des Instituts für österreichische Geschichtsforschung 68 (1960), S. 362–387

Latein Forum Bibliothek

Dieter Kolschöwsky: TIRO. Curriculum breve Latinum. Ein Lehrwerk für Erwachsene, Bd. 1: Texte – Grammatik – Übungen; Bd. 2: Vokabularien – Übersichten – Lösungen, unter Mitarbeit von Torsten Koske, Hamburg: Helmut Buske Verlag 2008 (303 + 191 S; ISBN: 978-3-87548-529-5; € 32,80 + 22,80)

Hermann Niedermayr

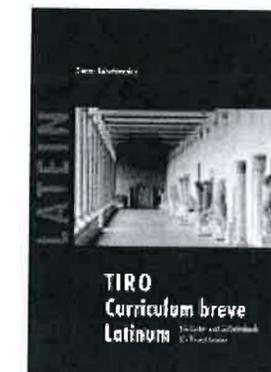
Dieter Kolschöwsky, pensionierter Studiendirektor und Hauptautor des in Deutschland weit verbreiteten Unterrichtswerkes *Itinera*, legt hier einen lateinischen Elementarlehrgang vor, der speziell auf die Bedürfnisse von Erwachsenen zugeschnitten ist. Mögliche Zielgruppen sind ehemalige Lateinschülerinnen und -schüler, die ihre verschütteten Kenntnisse wieder auffrischen möchten, Studierende, die das Latein als Studienberechtigung benötigen, und Autodidakten, die aus Liebe zur Antike und zur lateinisch geprägten Kultur des mittelalterlichen und neuzeitlichen Europa lateinische Texte im Original lesen möchten. Angesichts dieses Benutzerkreises ist der programmatische Titel TIRO geschickt gewählt: Das vorangestellte Motto *Bonus vir semper tiro* soll den Lateiner fortgeschrittenen Alters (sicher ist darin auch die spät beginnende Lateinerin inkludiert!) dazu motivieren, die nicht gerade kleinen Mühen des Spracherwerbs auf sich nehmen („für Latein ist es nie zu spät!“). Wie viele sprichwörtliche Redensarten hat freilich auch dieses Motto seine ursprüngliche Bedeutung geändert: Hoffentlich trifft der bei Martial 12, 51, 2 intendierte Sinn der Sentenz („ein gutmütiger Mensch bleibt immer ein Anfänger“, d.h. fällt regelmäßig auf die Nase) auf die Benutzerinnen und Benutzer des Lehrgangs nicht zu! Der zweite „Pate“ des Buchtitels lässt mögliche negative Assoziationen gar nicht erst aufkommen: Wer den Lehrgang durchgearbeitet hat, soll nach dem Wunsch des Autors mit der lateinischen Sprache ebenso vertraut umgehen wie Cicero mit seinem Freigelassenen und Privatsekretär Tiro.

Der erste Band des Lehrwerks umfasst drei Teile: Das *Fundamentum* (S. 13–28) vermittelt die sprachlichen Grundlagen, die man heute weniger denn je voraussetzen kann. Natürlich findet man in diesem Abschnitt die üblichen

Informationen über den Einfluss des Lateinischen auf den deutschen Wortschatz (Lehn- und Fremdwörter), die Aussprache und die Betonung lateinischer Wörter, die Wortarten, die Satzglieder und die Satzarten. Darüber hinaus erstrecken sich die Grammatik-Basics, die jeder *tiro* in seinem Tornister haben sollte, aber auch auf die Textgrammatik (Thema-Rhema-Folge), auf die Semantik („Von der Übersetzbarkeit der Wörter“) und auf die Methodik des Übersetzens.

Hier propagiert Kolschöwsky die von Dieter Lohmann entwickelte „Drei-Schritt-Methode“, die den natürlichen Verstehensvorgang nachvollzieht; der Autor spricht auch von der „Methode sinngeliteten Übersetzens“ oder vom „reflexiven Übersetzen“.

Den Hauptteil des Textbandes nehmen die 14 Kapitel ein (S. 29–272), die jeweils einem bestimmten thematischen Schwerpunkt zugeordnet sind. Jedes Kapitel wird von zwei *lectiones* gerahmt; dabei führt die erste *lectio* den neuen Grammatikstoff ein, während die zweite *lectio* das Gelernte festigt und auf neue Inhalte anwendet. Für die Lektionen wurden behutsam adaptierte Originaltexte herangezogen, welche die ganze Breite der Latinität abdecken: Die ausgewählten Texte gehören unterschiedlichen Textsorten an und entstammen nicht nur der römischen Antike, sondern auch der mittel- und neulateinischen Literatur. So umspannen etwa die beiden Lektionstexte des 14. Kapitels („Theater“) mehr als zwei Jahrtausende lateinischer Literatur: *Lectio 27* ist dem *Amphitruo* des Plautus entnommen, während *Lectio 28* einen Auszug aus dem Libretto des Opern-Oratoriums *Oedipus rex* bietet, das von Jean Cocteau für den russischen Komponisten Igor Strawinsky geschrieben und vom Kardinal Jean Daniélou ins Lateinische übersetzt wurde. Ein anderes Beispiel: In *Caput XII* („*Amor volat undique*“) lehnt sich der Eingangstext eng an das Märchen von *Amor und Psyche* des Apuleius an (l. 23); der Abschlusstext stammt hingegen aus der *Historia calamitatum* des Petrus Abaelardus (l. 24). Gelegentlich kann man sich des



Eindrucks nicht erwehren, dass TIRO das thematisch-modulare Grundprinzip des österreichischen Lektürelehrplans bereits in der Elementarphase umsetzt.

Zwischen den *Lectiones* stehen jeweils ein ausführlich gehaltener Grammatikblock (*Grammatica*) und ein ebenfalls umfangreicher Übungsteil (*Exercitanda*). Jedes Kapitel weist zudem einen Abschnitt *Legenda* auf, der den thematischen Schwerpunkt kulturkundlich vertieft. Ein derart komprimierter Lehrgang schlägt erwartungsgemäß bei der Stoffdarbietung ein ziemlich rasantes Tempo ein. Dass bereits in *Caput I* der *AcI* eingeführt wird, mutet trotzdem für einen Elementarlehrgang eher ungewöhnlich an, auch wenn die Häufigkeit dieser Konstruktion als Argument für das frühe Vorkommen gelten kann. Umgekehrt tauchen die Futurformen erstmals im letzten Kapitel auf. Diese und ähnliche Auffälligkeiten der Stoffprogression irritieren aber möglicherweise nur dann, wenn man – wie der Rezensent – vorwiegend mit frühen Latein-Beginnern arbeitet und diese von den Niederungen der „simplen“ Formenlehre zu den lichten Höhen der „komplexen“ Konstruktionen zu führen gewohnt ist. Für den spät beginnenden Autodidakten ist allein entscheidend, dass er 'unter dem Strich' mit allen lektürrelevanten Phänomenen des Lateinischen vertraut gemacht wurde. Dieses Ziel erreicht der mit TIRO arbeitende Latein-*tiro* auf jeden Fall; im Gegenteil: Manchmal entsteht fast der Eindruck, dass die eine oder andere seltene sprachliche Erscheinung (etwa die Formen von *malle* oder der historische Infinitiv) in diesem Rahmen entbehrlich wäre.

Bei den Grammatikblöcken ist vor allem positiv zu erwähnen, dass der „Texterschließung“ in jedem Kapitel eine eigene Rubrik eingeräumt wird. Die Tipps, die man dort erhält (z.B. zu Konnektoren, Tempusprofil, Gattungsmerkmalen und Stilmitteln) sind jedenfalls geeignet, das selbstständige Übersetzen lateinischer Texte zu erleichtern. Demselben Zweck dienen die eingestreuten „Übersetzungsregeln“, die im Anhang (S. 293f.) nochmals zusammengefasst werden. Die Abschnitte *Exercitanda* weisen eine gelungene Mischung abwechslungsreicher und motivierender Übungsformen auf. Lateinische Sprichwörter und Redewendungen, die den erwachsenen *tirones* großteils bekannt sein müssten, werden besonders häufig zu Übungszwecken herangezogen. Wortschatzübungen

schlagen unter dem Titel *Lingua Latina Europaea* Brücken zu den wichtigsten modernen Sprachen Europas. Auch bei den Übungen werden die wichtigsten Epochen der lateinischen Sprachgeschichte angemessen berücksichtigt. Während z.B. in *Caput IV* die beiden Lektionstexte Caesars großem ethnographischen Exkurs über die Gallier und die Germanen entnommen sind, werden einschlägige Texterschließungsmethoden anhand vergleichbarer Passagen aus den lateinischen Entdeckerbriefen des Columbus und des Amerigo Vespucci eingeübt.

Originell gestaltet ist auch der dritte, fakultative Teil des ersten Bandes, der unter dem Titel *Satura* (in der ursprünglichen Bedeutung „Buntes Allerlei“) geringfügig bearbeitete Texte vermischt den Inhalt zusammenstellt, die der Wiederholung, Zusammenfassung und Ergänzung des bisher Gelernten dienen (S. 273–292). Diese „bunten Zugabe“ achtet ebenfalls auf eine breite zeitliche Streuung der Texte: Unter den Proben lateinischer Poesie kann man zwei Horaz-Oden ebenso lesen wie zwei lateinische Gedichte Luthers oder Fidel Rädles zeitgenössische Verse auf das Fußballspiel. Hier finden sich Grammatikkapitel, die sich besonders exquisiten Sprachphänomenen widmen: Neben der *oratio obliqua* und den konjunktivischen Relativsätze kommen sogar die beiden *Supina* (!) zu ihrem Recht.

Der zweite Band umfasst hauptsächlich den lexikalischen Teil des Lehrwerks. Das Lesevokabular (S. 5–56) führt alle neuen Vokabeln einer Lektion oder Übung in der Reihenfolge ihres Vorkommens an. Die in diesem Verzeichnis fett gedruckten Lernvokabeln – die Zuordnung orientiert sich an der Frequenzstatistik des lateinischen Grundwortschatzes – werden eigens als Lernvokabular (S. 57–76) nochmals abgedruckt. Wer diese etwas mehr als 1000 Wörter beherrscht, verfügt über eine solide Basis, die für die Anforderungen des Latinums jedenfalls ausreichen müsste. Den Abschluss des zweiten Bandes bildet das alphabetische Wörterverzeichnis (S. 164–191), in dem das erste Vorkommen der Vokabeln vermerkt wird und das die Lernwörter ebenfalls fett abdruckt. Weitere nützliche Beigaben sind ein Stammformenverzeichnis (S. 76f.), tabellarische Übersichten zur Formenlehre (S. 78–91) und die *Solutiones* (S. 92–163), die es den Autodidakten ermöglichen, ihre Arbeitsergebnisse kritisch zu überprüfen. Dementspre-

chend finden sich hier Übersetzungen aller Lektionstexte und ein Schlüssel zu allen Übungen.

Noch ein Wort zum Layout und zu den Illustrationen: Der im TIRO verwendete Zweifarbenruck erinnert Kenner des österreichischen Schulbuchmarktes frappant an Fritz Stockmanns Grundlehrgang *VENI VIDI DIDICI* (Wien: Braumüller Verlag, zuletzt 5. Aufl. 2005). Die Schwarzweiß-Abbildungen wurden sehr sorgfältig ausgewählt: Sie haben nie dekorativen Selbstzweck, sondern fördern das Textverständnis und belegen häufig die kunstgeschichtliche Rezeption des Textinhalts.

Das Buch wurde sorgfältig lektoriert: An offenkundigen Versehen ist dem Rezensenten nur Ciceros Geburtsjahr aufgefallen (nach S. 123 wurde der Arpinate 103 v. Chr. geboren; im Verzeichnis der Eigennamen S. 297 steht freilich das korrekte Geburtsjahr).

Fazit: Der Elementarlehrgang TIRO besticht durch sein wohldurchdachtes Konzept der ökonomischen Sprachvermittlung. Wer die beiden Bände durcharbeitet, erwirbt anhand der thematisch gruppierten Lektionstexte einen fundierten Einblick in die lateinisch geprägte Kulturtradition Europas. Die funktional ausgerichtete Grammatik wird in nachvollziehbaren Schritten derart ausführlich dargeboten, dass darüber hinausgehende mündliche Erklärungen entbehrlich sind. Reichhaltiges Übungsmaterial sichert die jeweils neu eingeführten sprachlichen Phänomene und steigert gezielt die Übersetzungskompetenz. Das zugrunde gelegte Lernvokabular deckt sich weitgehend mit dem lektürrelevanten Basiswortschatz. Mit TIRO liegt also ein solides und originell gemachtes Lehrwerk vor, das wohl allen Anforderungen genügt, die erwachsene Latein-Lernende an ein zum Selbststudium geeignetes Grundlehrbuch stellen. Darüber hinaus möchte man dem *Curriculum breve Latinum* wünschen, dass es auch in universitären Latinum-Kursen häufig Verwendung findet.

Alle guten Seiten.



100 JAHRE



TYROLIA

Alles Buchbar auf www.tyrolia.at