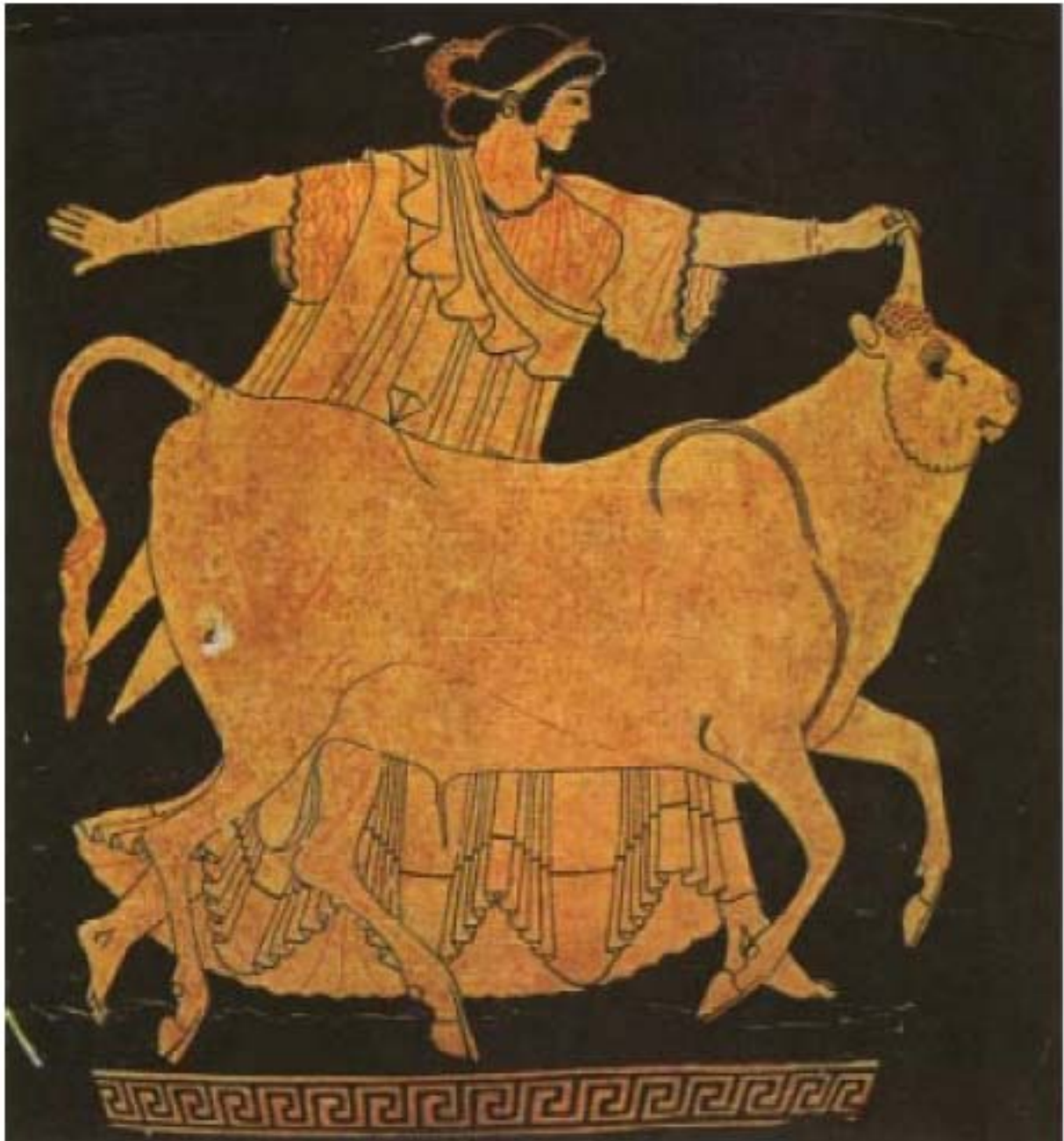


Forum *Schule*



Latein und Griechisch in Hessen

Jahrgang LV Heft 1-3 2008



Bild 1



Bild 2



Bild 4



Bild 7



Bild 6

Herausgegeben von Christa Palmié
Hünsteinstr. 16, 34225 Baunatal
E-mail: chr.palmie@t-online.de
Homepage: <http://www.alte-sprachen.de>
Konto des Landesverbandes: 203917000, Commerzbank Gießen (BLZ 513 40013)

Schriftleitung: Christa Palmié

Inhalt

<i>Christa Palmié</i>	Editorial	4
<i>Orm Lahann</i>	Bundeswettbewerb Fremdsprachen	6
<i>Wolfgang von Wangenheim</i>	Drei antike Mythen in ihrer Kassler Gestalt	8
<i>Stefan Alsenz, Christa Palmié</i>	Was heißt eigentlich humanistische Bildung?	14
<i>Friedrich Maier</i>	Caesar und Alexander	18
<i>Peter Kuhlmann</i>	Kompetenzorientierung im Lateinunterricht	30
<i>Julia Schäfer-Schmitt</i>	Fordern, Fördern, Förderplan	37
	Rezensionen	55
	Zahlen, Zahlen, Zahlen	59

Gesamtherstellung und Versand dieses Heftes: Ernst Klett Verlag, Stuttgart
Dieses Mitteilungsblatt ist nicht über den Ernst Klett Verlag, sondern nur über den Herausgeber zu beziehen.

Einladung

**zur Mitgliederversammlung des DAV Hessen
am 14. März 2009 um 10.00 Uhr
in Marburg**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

hiermit lade ich Sie herzlich zur diesjährigen Mitgliederversammlung des DAV Hessen ein, die von 10.00 bis ca. 13.00 Uhr am 14. März in Marburg, in der Philosophischen Fakultät, Wilhelm-Röpke-Str. 6, Seminar für Klassische Philologie, Turm D, 5. Stock, stattfinden wird.

Tagesordnung:

1. Begrüßung
2. Herr Prof. Heinrichs (Marburg): „Antiker Materialismus; Reflexe in der Neuzeit“
3. Workshops:
 - Dr. C. Scherließ: Troja Comedy-Theater
 - Orm Lahann: BW-Fremdsprachen Alte Sprachen: Hörverstehen
4. Bericht des Vorstandes
5. Bericht des Kassenwartes
6. Neuwahl des Vorstandes
7. Verschiedenes
 - Aktivitäten des Verbandes (auch Fortbildungen)
 - Satzung

Ich werde die Veranstaltung akkreditieren lassen, sie wird mit 5 Punkten bewertet werden.

Mit freundlichen Grüßen



(Christa Palmié)
Vorsitzende

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

dieses Jahr wird uns das Wetter hoffentlich nicht wieder einen Strich durch unsere Mitgliederversammlung machen. Wir denken, dass auch diesmal wieder interessante Themen für Sie dabei sind, so dass diese neben den „Verbandsangelegenheiten“ ein Anlass sein werden, nach Marburg zu kommen.

So wie es momentan aussieht, werden sich die meisten Vorstandsmitglieder auch für die nächsten Jahre wieder zur Wahl stellen. Wir freuen uns, wenn es aus den Reihen der Mitglieder weitere Interessenten für den Vorstand gibt.

Die neue Ausgabe unseres Forum Schule ist (leider?) etwas kassellastig, was aber daran liegt, dass mir diese Artikel am ehesten zur Verfügung stehen. Deshalb auch immer wieder meine Bitte, mir interessantes Material für unser Heft zuzuleiten.

Neben den interessanten allgemeingehaltenen Beiträgen des Heftes gibt es auch diesmal wieder zwei für unseren Unterricht wichtige Themen: Fördern und Fordern im Lateinunterricht und die Kompetenzorientierung.

Herr Prof. Kuhlmann stellt hier sein Modell der Kompetenzorientierung vor. Leider werden wir immer noch nicht von Seiten des Kultusministeriums und des IQs über die hessische Variante der Kompetenzen informiert; meine Bemühungen, die Verantwortlichen für einen Workshop am hessischen Altphilologentag zu gewinnen, sind bisher immer am Schweigebot gescheitert. Dies wird sich wahrscheinlich erst kurz vor der Einführung ändern.

Ich denke in letzter Zeit viel über den gesamten Komplex der Fördermöglichkeiten im Lateinunterricht nach, eingebettet in die für mich relevanten Fragestellungen: Was müssen wir zur Aufrechterhaltung eines qualitativ hochwertigen Lateinunterrichts verlangen? Was können Schüler heutzutage noch leisten? Überfordern wir Schüler mit unseren Anforderungen? Können Schüler noch Latein lernen? Warum ist Latein das Fach, das in vielen Fällen stärker als andere Fächer (die Mathematik ausgenommen) zum Sitzenbleiben beiträgt? Was können wir von unserer Seite dagegen tun?

Ich hätte sehr gerne einen provokanten Artikel zu diesem Thema verfasst, habe dazu aber nicht die Zeit gefunden. Vielleicht reichen aber meine Aussagen an dieser Stelle schon aus, eine Diskussion in Gang zu bringen, die für die Zukunft des Lateinunterrichts an der Schule zentral zu sein scheint. Ich werde mich auch bemühen, dieses Thema verstärkt bei Fortbildungsveranstaltungen in den Mittelpunkt zu rücken.

Der Weiterbildungslehrgang Latein ist inzwischen in seinem zweiten Jahr. Das Leitungsteam (Herr Lahann, Herr Nick, Herr Scherließ, Frau Schmidt, Herr Spahlinger, Herr Steuder und ich) sind von dem Eifer, dem Interesse an der Sprache und von der qualitätvollen Arbeit der Kollegen sehr angetan. Der Verlauf des Kurses hat uns überzeugt, dass der eingeschlagene Weg der richtige war.

Inzwischen werden langsam die Zahlen der Lateinreferendare wieder höher. Hoffentlich kann durch die Einstellung neuer Kolleginnen und Kollegen die Zahl der Lateinlehrer nicht nur konstant gehalten, sondern erhöht werden. Vergleichen Sie dazu auch die Zahlen zur Altersstruktur der Latein- und Griechischlehrer am Ende des Heftes.

Denken Sie bitte an die Weitergabe Ihrer E-Mail-Adresse an Frau Schmidt. tanja.schmidt-dav@t-online.de. Damit erleichtern Sie uns die Arbeit und wir können zusätzlich Portokosten sparen. Auch will ich versuchen, Sie stärker als bisher über aktuelle Ereignisse im Bereich der Altphilologie via E-Mail zu informieren.

Mit den besten Wünschen für das Jahr 2009

Ihre



Bericht über die Durchführung des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen der Sekundarstufe I in den Wettbewerbssprachen Latein und Altgriechisch in Hessen im Schuljahr 2007/2008

Im **Einzelwettbewerb** der Sekundarstufe I (bes. Klassen 9 und 10) ergaben sich bei der Anmeldung keine Probleme (die Schülerinnen und Schüler melden sich per e-mail beim Bundeswettbewerb Fremdsprachen an und entscheiden sich für ihre Wettbewerbssprache → EW1). Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 müssen zusätzlich zu ihrer Erstsprache eine Zweitsprache wählen (EW 2). Als Zweitsprache werden von den Lateinerinnen und Lateinern zumeist Englisch, Altgriechisch oder Französisch gewählt. Für die Wertung der Aufgaben gilt das Verhältnis 75% zu 25% in EW 2. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an diesem Wettbewerb mussten etwa eine Stunde vorher erscheinen, um ihren Zweitsprachenanteil (5 Aufgaben, insgesamt 45` Bearbeitungszeit: Vorlesetext, bereits zu Hause; Übersetzung; Textverständnis, Sprachbeobachtung und Sachteil) zu absolvieren, bevor sie dann mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von EW 1 (hier nur Latein) zusammen weiterarbeiten durften. Das Vorbereitungsthema für Latein hieß in diesem Jahr **Pompeji und Kampanien**. In fast allen Aufgaben in Latein EW 1 und EW 2 ging es also um die berühmte Region am Golf von Neapel. Kenntnisse über die Landschaft (Vesuv etc.) sowie über das urbane Leben in den von den Römern auch als Urlaubsorten geschätzten Städten konnten für die Bearbeitung der Aufgaben nützlich sein. Für das frühzeitig bekannt gegebene Vorbereitungsthema gab es wieder Hinweise auf Internetseiten, Texte römischer Autoren sowie auf neuere Bezugsliteratur. Für Altgriechisch sollte sich die Vorbereitung auf **Die Vorsokratiker und die kleinasiatische Küste** beziehen. Hier gab es wie in Latein auch einige Tipps zur eigenen Arbeit mit dem Internet und Hinweise zu schülergerechten Publikationen. Eine Vorbereitung auf die Leistungen der Vorsokratiker im Bereich der Naturwissenschaft und der Philosophie sowie eine Beschäftigung mit ionischen Städten (z.B. Milet, Ephesos mit sog. Weltwundern) konnten hier sehr hilfreich sein. Die Zahlen im Einzelnen: Insgesamt nahmen am **Einzelwettbewerb Latein 137** (Vorjahr 106) Schülerinnen und Schüler teil, die sich ausschließlich für Latein oder für Latein als Erstsprache in Kombination mit einer anderen Fremdsprache entschieden (EW 1 und EW 2). Mit **Latein als Zweitsprache** traten in diesem Schuljahr **26** (Vorjahr 52) Schülerinnen und Schüler an. Auch wenn die Zahlen in den letzten Jahren immer wieder schwankten, so muss doch festgestellt werden, dass in Hessen durchschnittlich mit über 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den Alten Sprachen von einer erfreulich hohen Akzeptanz dieses Sprachwettbewerbs gesprochen werden kann. In der Wettbewerbssprache **Altgriechisch** gab es in diesem Wettbewerbsjahr **12** (Vorjahr nur 7) Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Von diesen 12 „Altgriechen“ befinden sich 4 in den oberen Rängen (alle mit Preisen). Von mehr als zwanzig hessischen Schulen kamen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Wettbewerb, hier ist also ebenso eine konstante Teilnahme zu beobachten. Der Anteil der Mädchen im Vergleich zu dem der Jungen ist immer noch ausgeglichen (ca. 79 M : 84 J in Latein EW 1 und EW 2, 5 M : 7 J Altgriechisch). Am bundeseinheitlichen Wettbewerbstag, dem **17.01.2008**, verlief alles ohne Probleme. Die Rückmeldungen zu den Aufgaben waren sehr positiv (interessant, abwechslungsreich, angemessen im Schwierigkeitsgrad, allerdings auch Kritik an Aufgabe mit Stilmitteln für Klasse 8/9). Als eine etwas größere Hürde als sonst erwies sich der Übersetzungstext, der im Schwierigkeitsgrad anspruchsvoller war als z.B. im letzten Jahr. Unter www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de kann man sich über die Aufgaben informieren, auch werden hier die Rahmenthemen für 2009 angegeben. Doch nun zu den Preisen im Ein-

zelwettbewerb: von **14 Preisen** konnten **9 Anerkennungspreise, 3 dritte Preise, 1 zweiter Preis und 1 erster Preis** vergeben werden. Besonders zu erwähnen ist hier der Schüler **Tariq Syed** vom Alten Kurfürstlichen Gymnasium in Bensheim (2006: Anerkennungspreis in Klasse 8, 2007: zweiter Preis in Klasse 9, 2008: 1. Preis als bester Teilnehmer!) Darüber hinaus konnten noch **5** weitere Preise an Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Latein als Zweitsprache vergeben werden. **2** Anerkennungspreise gingen an Schülerinnen und Schüler mit Altgriechisch als Zweitsprache. Die Preisverleihung für den Einzelwettbewerb fand am **04.06.2007** an der Georg-Büchner-Schule in Darmstadt statt.

Am **Gruppenwettbewerb** Latein in Hessen nahmen im Schuljahr 2006/2007 insgesamt **12** Gruppen teil, in der Wettbewerbssprache Altgriechisch gab es leider keine Teilnahme (Vergleich Vorjahr: 7 Gruppen mit Latein, 1 Gruppe mit Altgriechisch). Auch in diesem Jahr ist die Qualität der eingereichten Arbeiten wieder als sehr hoch anzusehen gewesen. So konnte die Jury **2 erste Preise** vergeben (mit 90 bzw. 91 von 100 erreichbaren Punkten!), **2 zweite Preise, 1 dritter Preis** sowie **5 Anerkennungspreise**. Insgesamt beteiligten sich am Gruppenwettbewerb in den Alten Sprachen in Hessen zusammen mit ihren Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern **169** (Vorjahr 161) Schülerinnen und Schüler, 73 Mädchen und 96 Jungen. Die Bandbreite der bearbeiteten Themen ist wieder einmal erstaunlich. Neben den berühmten Römern Caesar, Ovid oder Konstantin gab es Anregungen aus dem Alltagsleben der Römer, z.B. einen Kalender mit römischen Kochrezepten, eine Stadtführung durch das antike Rom oder auch Anregungen aus dem Mythos. Die Medienbeiträge dominierten wieder etwas, die besonders als DVD eingereicht wurden. Allerdings gab es auch Theaterdarbietungen, Hörspiele oder auch lateinische Erläuterungen zu Kochrezepten. Hervorzuheben sind die Projektarbeit in der Fremdsprache Latein, die Teamarbeit sowie die Kreativität und der Ideenreichtum bei der Umsetzung der Arbeiten. Die Wettbewerbsbedingungen wurden sehr genau eingehalten.

Bei der Landespreisverleihung Latein im Bundeswettbewerb Fremdsprachen in Hessen am 04.06.2008 an der Georg-Büchner-Schule in Darmstadt wurden die Arbeiten der beiden Gruppen mit einem ersten Preis präsentiert, in Kombination von Theater (live) und DVD. Es sind dies die Arbeiten „**De hoste amato**“ der Latein-AG Kl. 8 - 11 vom **Alten Kurfürstlichen Gymnasium** in Bensheim unter der Betreuung von Herrn Scheffler (bereits zum dritten Mal ein erster Preis im Gruppenwettbewerb Latein!) sowie „**Quaestio angelica et diabolica in Constantinum**“ der Latein-AG Kl. 10 vom **Lessing-Gymnasium Lampertheim** mit der Betreuungslehrerin Frau Freyberg (auch hier bereits ein erster Preis im Gruppenwettbewerb Latein 2007). Diese Gruppe wurde auch gemeldet für das Bundessprachenfest in Erfurt, welches dort vom 12.06.2008 – 14.06.2008 veranstaltet wurde. Hier konnte diese Gruppe mit ihrem Theaterbeitrag noch einmal auf Bundesebene in Konkurrenz treten. Ein erster Preis in der Sparte Theater war dieser Gruppe dort sicher!

Als weitere Präsentation in Darmstadt konnte man sich auf die Gruppe der **Georg-Büchner-Schule Darmstadt** freuen. Die Schülerinnen und Schüler der Klassen 6 a und c unter der Leitung von Frau Berg zeigten lateinisches Theater mit dem Titel: „**Quid libri Latini nobis non narrant – aut – Caesar aliquando Germaniam visitavit**“.

Allen Preisträgerinnen und Preisträgern gilt große Anerkennung für die gezeigten Leistungen und für das Engagement für die Alten Sprachen. Dank an die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer! Mit Ausdauer, besonderen Kenntnissen und Fähigkeiten, Spielfreude, Kreativität und Teamarbeit zeichnen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Einzel- sowie des Gruppenwettbewerbs aus.

Die Begutachtung des Einzel- und des Gruppenwettbewerbs Latein und Altgriechisch fand statt am 28. und am 29.02.2008 am Heinrich-von-Gagern-Gymnasium in Frankfurt/M. Dank

auch an Herrn OStD Mausbach vom Heinrich-von-Gagern-Gymnasium für die Bereitstellung von Räumen und Medien und die vielfältige Unterstützung der Jury an seiner Schule!
Für weitere Informationen zum Wettbewerb: <http://www.bundeswettbewerb-fremdsprachen.de>

Wolfgang von Wangenheim

Drei antike Mythen in ihrer Kassler Gestalt

Der Lorbeer des Apoll - die Eule der Athena - die Keule des Herkules

Vortrag, gehalten am 17. April 2008 im Friedrichsgymnasium zu Kassel

Liebe Mitschüler von einst, liebe Schüler und Lehrer! Meine Damen und Herren!
Wir Abiturienten des Jahres 1958 feiern morgen unser *iubilaeum*. Aus diesem Anlass lade ich Sie ein zu einem Rückblick: auf drei Skulpturen, die wir seit der Schulzeit kennen als neuzeitliche Bearbeitungen antiker Typen. Es handelt sich um Götterbilder samt Attributen, welche auf dasjenige hinweisen, was die Menschengestalt allein nicht ausdrücken kann.

Ich selber glaube nicht an die Existenz von Gottheiten jenseits ihrer kunsthaften Darstellung; diese aber, ihr Bildnis, ist mir teuer, weil es von Menschen gemacht ist und Auskunft gibt über sie selber, über ihre Ängste und Wünsche, über Geschichte und Ästhetik. Der Kunsthistoriker weiß, dass alle Kultur aus dem Kultus stammt und dass Religion die Mutter aller Künste ist. Für die Frage nach der „Wahrheit“ ist er nicht zuständig, wohl aber für die nach der „Schönheit“. Die christliche Kunst hat hier Herrliches geleistet, mehr noch aber die heidnisch-antike, deren Kunst ihre Götter als rein immanente vorstellt. Das gilt auch für ihre neuzeitlichen Varianten.

Die griechischen Götter waren diesseitig; sie saßen in einem Himmel, welcher direkt über den Berggipfeln begann, droben am Wolkenraum. Ihre Vorläufer waren die Naturmächte selbst gewesen, Wind und Regen, Blitz und Donner, Quelle und Fluss, Baum und Erde. Aus den Versuchen, diese Mächte anzureden und sie gnädig zu stimmen, sie also wie Menschen zu betrachten und zu behandeln, erwuchs allmählich ihre Menschengestalt, vollendet in den Olympiern, dann rückwirkend die älteren Götter einbeziehend. Und in dieser Gestalt, früh Holz, später Stein oder Bronze, standen sie im Tempel und guckten raus. Das heißt: wenn das Portal geöffnet und gegenüber auf dem Opferstein geopfert wurde. Denn jetzt galt die Gottheit, weil angesprochen, als real präsent, als anwesend in ihrem Bilde. Dieses schützte als solches, so glaubte man, dauerhaft und wirksam den Ort; Troja konnte erst fallen, nachdem die Griechen das Kultbild der Athena heimlich aus der Stadt heraus geholt hatten.

In diesem Sinne spricht man auch vom Kasseler Apoll. (Bild 1, neuer Gipsguss, Farben und Attribute ergänzt, S. 2) Seit 1777 ist er zuständig für Kurhessen-Waldeck, für Kassel Stadt und Land. Landgraf Friedrich brachte ihn aus Rom mit, gründete eine Akademie, die nicht lange hielt, und unser Gymnasium. Die Skulptur ist antik, ein Marmorwerk der römischen Kaiserzeit in Anlehnung an ein bronzenes Vorbild im Stil des Phidias. Über dasjenige, was die Griechen von ihrem Gott Apollon glaubten, unterrichtet uns der vierte Homerische Hymnus: Seine Geburt glich einem Erdbeben; danach warf er sofort seine Windeln ab und war voll erwachsen. Der Dichter lässt ihn selber sprechen über seine Funktionen:

Mein sei die liebe Leier und mein der gekrümmte Bogen!

Verkünden werde ich den Menschen des Zeus untrüglichen Ratschluss.

(131f)

Zwei bahnbrechende Instrumente zur Steigerung von Kunst und Krieg, dazu als Wichtigstes die Herrschaft über das Orakel zu Delphi. Vom Lorbeer spricht er nicht; das holt Ovid nach im ersten Buch der *Metamorphosen*. Hierzu zeige ich das erste der neuzeitlichen Kunstwerke, geschaffen im Auftrag des Landgrafen Karl von dem Bildhauer Pierre Etienne Monnot um 1725. (Bild 2, S. 2)

Der Lorbeer des Apoll

Ovid beschreibt die Erschaffung des Lorbeers als Folge eines Götterzwistes. Apoll mit seinem silbernen Bogen verspottet den kleinen Eros, weil er den großen Krieger nachmacht mit seinen Liebespfeilen; der rächt sich, indem er auch ihn, den Apoll, beschießt und zugleich die zufällig anwesende Nymphe Daphne mit einem zweiten Pfeil, der sie umgekehrt verzaubert zur Nicht-Liebenden. Er entflammt für sie, sie flieht, er holt sie fast ein; *in extremis* bittet sie ihren Vater, einen Flussgott, um Rettung:

*zerstöre durch Verwandlung diese Gestalt, durch die ich allzu sehr gefiel.
qua nimium placui, mutando perde figuram.
Metam. I, 547*

Wovon handelt der Mythos? Der Umgang mit Bäumen aller Art war bestimmt durch Vorstellungen von Heiligkeit und Magie. Wer sich einen Kranz aus Blättern aufsetzte, der hielt sich für gestärkt durch die geheimen Kräfte dieses Baumes. Aus dem Kultzeichen wurde die Auszeichnung beim Wettbewerb; Sieger bekamen Eichenlaub, denn *noch gab es keinen Lorbeer und Phoebus schmückte seine (...) Schläfen mit Kränzen von jedem beliebigen Baum.* (450f.) Das griechische Wort für Lorbeer ist *daphne*; daphne bezeichnete aber einmal



eine schöne Frau und wurde erst durch die Geilheit des Gottes in deren Attribut verwandelt: in das Gezweig mit dem Würzblatt, das von da an in seinem Auftrag verliehen wurde als Auszeichnung bei Wettbewerben in Gesang und Tanz.

Was sagt das Marmorrelief? Ovid hatte aus der Aitiologie des Lorbeers ein Drama erotischer Strebungen gemacht. Darauf bezieht sich die bewegte Apollo-Daphne-Gruppe des Gian Lorenzo Bernini in der Galleria Borghese (Bild 3); Monnot, der sie aus seiner Zeit in Rom genau kannte, schuf für Kassel ein Gegenstück. Auch sein Thema ist Erotik; das mythische Blattwerk verbrämt dies, ohne es zu verstecken. Ein nacktes Duo, das beinahe Paar wird, zeigt den eng geschnürten Hofdamen und den Kavalieren in seidenen Bundhosen, französisch *culottes*, welches Bild Lust und Leidenschaft im Idealfall abgeben. Die Hofgesellschaft hat hier nicht gebadet, wohl aber Anblick und Ambiente genossen zu Trank und Speise, Musik und Wort; die Verse des Ovid wurden vorgetragen in französischer Sprache.

Die Eule der Athena

Den ihr geweihten Ölbaum zeigt sie selten, meistens Helm und Lanze, dazu das Lammfell *Aigis*, dessen magische Kraft im Kampf den Gegner lähmen soll, und den abgeschlagenen Kopf der Gorgo *Medusa*, dessen Anblick jeden zu Stein werden lässt. Ihr ist die Homerische Hymne 28 gewidmet; da heißt sie „eulenäugig“, *glaukopis*, und „vieles beratend“, *polymätis*, Jungfrau und Stadtschützerin; sie wird von keiner Mutter geboren, sondern von Zeus „ausgedacht“, indem sie als Erwachsene, gerüstet, bewaffnet und goldglänzend direkt seinem Haupte entspringt. Hier spricht auch die Erinnerung an den vulkanischen Ursprung der griechischen Inselwelt mit:

*Die Unsterblichen erstaunten
bei ihrem Anblick. Sie aber stürmte herunter,
Zeus hinter ihr her mit der Aigis...Da bebte der große Olympos,
furchtbar erschütterte ihn der Eulenäugigen Sturmschritt,
rundum brüllte grausig die Erde, die Wellen des Meeres
wogten dunkel und wühlten; es stockte plötzlich die Salzflut.*

So erschien sie dem Besucher des *Pergamon-Altars* (Bild 5, S. 61) als erste und wichtigste der über hundert Göttergestalten des Frieses; aus der Tiefe scheint sie nach vorn zu stoßen, während sie mit der Rechten einen Giganten erlegt durch einfaches Abheben vom Boden, von der Erde. Und da ist diese selber, *Gaia*, als Oberteil einer Menschengestalt riesenhaft herausragend aus ihrem Element, wie sie die siegreiche Urenkelin anfleht um Schonung ihres Sohnes. Vorbild dieser Bilderfindung war eine Vase, auf der Mutter Erde, von unten halb heraufragend, der jungfräulichen Athena ein Kind schenkt zur Aufzucht, den künftigen Gründer der Stadt Athen. (Bild 4, S. 2)

In der Kasseler Antikensammlung steht eine vollplastische *Athena* vom Typus „Lemnia“ (Bild 6, S. 2, Gipsguss mit Ergänzungen); ihr Vorbild wurde einst im Auftrag der Bewohner der Insel Lemnos von Phidias gestaltet. Sie trägt *Aigis* und *Gorgoneion*, dazu die Lanze in



der Linken und in der Rechten ihren Helm. Beide Waffenstücke sind ergänzt; an die Stelle des Helms aber gehörte, wie man heute annimmt, ihr Vogel, griechisch *glaux*, lateinisch *noctua*, die Eule oder, genauer, der Steinkauz. Er nistete auf dem Felsmassiv von Athen lange schon, bevor Menschen dort siedelten und die Akropolis bauten. Vom Flug dieses Vogels erhofften sich die Athener Auskunft über den Willen der Götter und guten Rat für ihre politischen Aktionen. Sie hielten ihn für einen Träger und Vermittler von Wissen und Weisheit.

In der *Ilias* wird die Göttin bisweilen dargestellt, als sei sie selber ein Vogel: flatternd landet sie auf der Stadtmauer von Troia. Und noch etwas Wunderbares gehört zu ihrer Erscheinung: wenn sie zürnt, dann sprühen ihre Augen Funken. *Glaukós*, heißt hell leuchtend, und als *glaukós* ist sie sowohl die Eulenäugige als auch die mit dem Licht-Blick. In dem monumentalen Kauz aus archaischer Zeit, der heute im Akropolis-Museum ausgestellt ist, steckt etwas von ihr selbst; es ist gleichsam ihre andere, ihre frühere, ihre thäromorphe Gestalt. (Bild 7, S. 2)

Mein zweites Beispiel einer in der Neuzeit geschaffenen antiken Gottheit gehört dem Friedrichsgymnasium. Die bronzene Athena aus dem Jahr 1957 steht, wenig geliebt und darum

schamhaft versteckt hinter Zierbäumchen, in der Halle vor der Aula. (Bild 8, S. 10). Seit unserem Abitur im März 1958 steht sie dort; ich selber wurde, in Gegenwart des Bildhauers, als Teil meiner mündlichen Prüfung über neuere Plastik, zu einer Bewertung aufgefordert. Ich habe Kritik geäußert und wurde dafür vom Turnlehrer, trotz meiner notorisch schlechten Turnleistungen, emphatisch gelobt. Das tat mir leid für den Bildhauer, der nach dem Wort von Direktor Otto Kirchhoff „ein feinsinniger Künstler“ war, hier aber das Unmögliche versucht hat.

Zum Neubau der Schule gab es Mittel für die üblichen zehn Prozent „Kunst am Bau“. Die Altphilologen hatten um eine *Athena* gebeten und dabei gehofft auf einen Abguss vom Typ der *Lemnia*. Der Bildhauer Heinrich Kirchner, Leiter der Bronzegießerei der Münchner Akademie seit 1931, erhielt den Auftrag für eine Neuschöpfung aus zeitgenössischem Geist. Dem aber war durch die plastischen Idole des Dritten Reiches und durch dessen Politik der Vernichtung von Kultur und Leben das Menschenbild schwer beschädigt worden. Kirchner nun suchte einen Ausweg im Rückgriff auf den sperrigen Stil der griechischen Archaik, in den er einen kräftigen Schuss christliche Romanik mischte. Eine Woche nach dem Abitur sah ich in der Hamburger Kunsthalle seinen bronzenen *Guten Hirten*, lebensgroß, aber puppenhaft starr, mit Tütenkopf und Spindelarmen, wie man sie von den kleinen Figuren der Domtüren zu Sankt Michael in Hildesheim kennt. (Bild 9, S. 2)

Dieses Prinzip wandte Kirchner auch auf seine *Athena* an, vermehrt um Frühgriechisches. wie das Lächeln, wie den Schultermantel der Münchner *Athena* aus Aigina mit der eingravierten Kräuselung des Saums über der Brust und wie die wulstigen Augenränder wie auf archaischen Münzen. Stünde sie vor einer hellen Wand, dann fiel die schöne Kreisform der Silhouette ins Auge (was wir mit Hilfe eines Betttuchs zu zeigen versucht haben). An dieser Gestalt soll der Umriss dessen sichtbar werden, was einmal antike Edelform altsprachlicher Tugenden war. Mit ihren Schrammen aber und Dellen wirkt sie wie aus Trümmern geborgen. Diese *Athena* spornt nicht an zu Kampf und Krieg; die Lanze in ihrer Linken hat ausgedient. In der Rechten hält sie ihre wichtigste Botschaft an die Schüler, aber so absichtsvoll ungeschickt, als sei auch dieses Moment der Tradition fragwürdig und vielleicht gar unstatthaft: sie zeigt den Kauz, die kleine Eule. (10)

Wo heute der jüngste Anbau am Schulgebäude steht, stand einst das Wilhelmsgymnasium, genannt „Die Eule“, weil in die Fassade eine solche monumental eingelassen war als Symbol der Weisheit, welche in diesem Hause gelehrt und gelernt werden sollte. Die Eule vom WG, heute in dessen Neubau, spricht als *noctua*: Lernt Latein! Die vom FG als *glaukós*: Lernt Griechisch! Ihr Bild dort: eine Glocke, hier: ein Glöckchen.



Die Keule des Herkules

Das Attribut weist zurück in früheste Menschenzeit, als der Bogen noch nicht erfunden war. Mit dem Namen Herakles verbindet sich ein Bündel von Geschichten aus der Gründerzeit aller Kultur, als alles Große noch mit bloßer Hand getan werden musste. Auf Erden war er nie Herrscher, stets Diener und Macher; er hat Untiere erlegt und Nutztiere neuen Nutzern zugeführt, einen Saustall beseitigt und viele Betten erobert. Sein Vater war Zeus, seine Mutter Fürstin von Theben. Dass er als Sterblicher zuletzt doch bei den Olympiern am Wolken-saum sitzen durfte, verdankte er seiner größten kulturhistorischen Tat. Von Athena geholt, nahm er teil an der *Gigantomachie*, jenem mythischen Letzten Gefecht, in dem die Erfah-

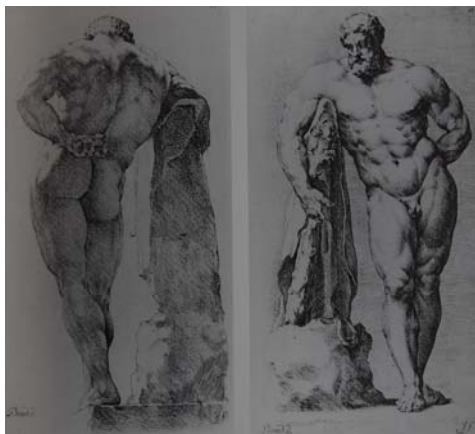
rungskonstante von Krieg und Kampf der Fürsten und der Städte untereinander sich mit dem uralten griechischen Trauma von Erdbeben und Vulkanausbruch verbindet. Die *Giganten* waren wie vor ihnen die *Titanen* Kinder der *Gaia* und als solche Rivalen von deren Enkeln, den olympischen Göttern. Ihr Name deutet an, wie furchterregend unförmig sie waren, und die Schlacht ist Gleichnis dafür, dass die Ordnung und Ruhe stiftende Vorstellung von menschenförmigen Göttern errungen werden musste in der Abwehr von allem Übermächtig-Schrecklichen, das die frühe Menschheit umgab und bedrohte.

Der Kampf fand statt - wichtig für Kassel-Wilhelmshöhe - auf den *Phlegreischen Feldern* mit Blick übers Meer auf die Ostküste Thessaliens. Dort liegen drei markante Berge, der *Olympos*, der *Ossa* und der *Pelion*. Die Erdenriesensöhne hatten sich erhoben gegen die Olympier, um sie von ihrem Hochsitz zu vertreiben, nicht mit Lanzen, nicht mit Keulen, sondern durch schiere Erdbewegung; sie veranstalteten etwas Schlimmes auf der Richterskala, einen Vulkanausbruch: sie versuchten, sagt Homer, alle drei Berge übereinander zu stülpen

um sich Zugang zum Himmel zu verschaffen
(Odyssee 11, 316)

Das misslang, weil der sterbliche Herakles in die Schlacht eingriff zu Gunsten der Olympier; und das heißt, übersetzt in Religionsgeschichte: weil die Griechen sich im Kultus gegen die älteren, die ungeschlachten, die grässlichen Götter und für die jüngeren entschieden, die mit der schönen, der tröstlichen Menschengestalt.

Zurück nach Kassel und zu Landgraf Karl. Der hatte sich aus Rom im Jahr 1700 neben dem Bildhauer Monnot auch den Architekten Giovanni Francesco Guerniero geholt, der ihm auf dem Berg über dem Jagdhaus Weißenstein eine ideale Antike bauen sollte, etwas Tempelartiges als Blickpunkt über Kassel (das damals am Zwehrenturm endete). So entstand das Oktagon aus Basalt, die feste Form hervorstach aus einem künstlich-wilden Felsengewirr. Erst während des Bauens kam das *conchetto* hinzu, die schlanke Pyramide mit dem Herkules. Mit Rücksicht auf das Gesamtgewicht wurde die Skulptur selber, mit ihrer Höhe von über acht Metern, nicht in Bronze gegossen, sondern von dem Goldschmied Anthoni in dünnem Kupfer getrieben; es ist die früheste Kolossal-Statue der Neuzeit. Vorbild war der mit drei Metern Höhe selber bereits monumentale antike *Herkules*, den Karl im Palazzo Farnese zu Rom gesehen hatte und der heute in Neapel steht. Es handelt sich dabei um die römische Nachbildung in Marmor eines



Bronzeoriginals, welches der spät-klassische Bildhauer Lysippos für Alexander den Großen geschaffen hatte; aus dem Mythos vom dienenden Helden war inzwischen der eines leidenden geworden, aus dem hemmungslosen Liebha-



te geworden, aus dem hemmungslosen Liebha-

ber ein Tugendheld, und dieser wurde schließlich zum Ideal eines guten Herrschers. Als ein solcher steht er auf dem Karlsberg.

Und wie er dasteht! Fels und Keule dienen gleichsam als aufrechte *kline*, an der er hängt, den breiten Thorax leicht verzogen. Er ruht im Stehen. Auf welcher Seite? Halten wir uns

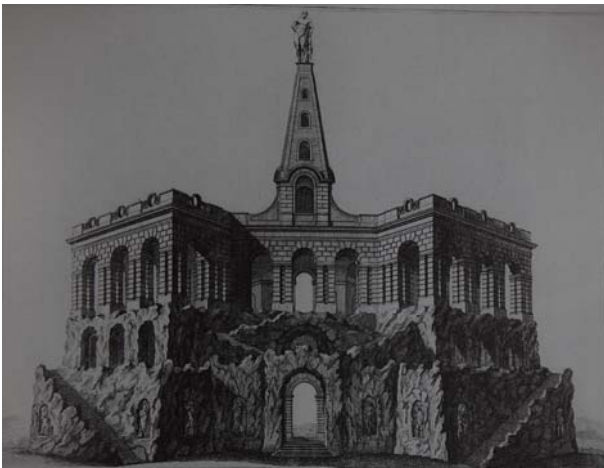


an das sehr getreu nachgeformte Vorbild. Die Radierung von Jan de Bisschop (11) zeigt es seitenverkehrt, der Kupferstich von Hendrick Goltzius (12) richtig: der athletische Körper lehnt an der Seite, auf der man lag bei Tische, nämlich auf der linken, damit die rechte Hand frei blieb zum Griff nach Speise, Trank und Sonstigem. Die des Herkules hält die drei Äpfel der Hesperiden, Beute seiner zwölften Großtat. Auf einen Felssockel hat er die Keule gesetzt und über sie wie eine Decke die Beute der ersten gehängt, das Fell des Löwen von Nemea. (13) Mit einer Keule als Waffe hält er die historische Mitte zwischen den gigantischen Steinewerfern und den göttlichen Bogenschützen. In dieser Pose überblickt er das geräumte Schlachtfeld.

Die Idee, dem antikisierenden Riesenschloss eine genaue mythologische Bedeutung zu geben, verdankt sich einer dekorativen Spielerei. In den Teich direkt unter dem Oktogon wurde eine Fontaine gesetzt, deren



Strahl aus dem Munde eines Riesenkopfes hervortritt. (14) Ihn deutete man dann als den des Giganten *Enkelados*, der zwischen den Felsbrocken von *Ossa* und *Pelion* eingeklemmt liegt und seinen letzten Zorn versprüht. Dazu gehört als Gegenstück ein *Herkules*! Wie



aber wird er in Szene gesetzt? Keinen Kampf mehr und keine Götter, wie etwa am Fries des *Pergamon-Altars*, wo *Zeus* seinen Blitz in die Schenkel des Feindes rammt (Bild 16, S. 61) und rechts davon *Athena* hervor stürmt; (Bild 5, S. 2) über der Faust des Göttervaters steht der Name *HERAKLES*, *HRAKLHS* eingemeißelt, doch er selber ist verloren.

Ihr großer Alliierter, wo ist er nun? Wo finden wir ihn noch? Hier, auf dem Karlsberg in Kassel! (15, 17) Von seiner hohen Warte göttergemäßer Architektur blickt er auf die *Campi*

Phlegrei. Und er hält ihn frei, den Zugang zum Himmel.

Die Kasseler aber blicken zum Herkules auf als einem Heros, der erhaben ist über Kampf und Herrschaft. Das Prinzip Landesordnung durch Fürstenmacht ist von der Geschichte längst überholt; geblieben ist ein schönes Denkmal, ein Sinnbild. Dem heutigen Betrachter bestätigt es, was Goethes Freund Karl Philipp Moritz in seiner „Götterlehre“ über das Wesen antiker Statuen schreibt: „Das Unendliche, Unbegrenzte ohne Gestalt und Form ist ein untröstlicher Anblick. Das Gebildete sucht sich am Gebildeten festzuhalten. Und so wie dem Schiffer, der Land erblickt, sein Mut erhöht und seine Kraft belebt wird, so ist für die Fantasie der tröstliche Umriß einer Menschenbildung das sichere Steuer, woran sie auf dem Ozean der großen Erscheinungen der Natur sich festhält.“

Abbildungen:

2, 3 aus dem Bildband Das Marmorbad in der Kasseler Karlsaue, hg. v. Karlheinz W. Kopanski und Karl Weber, Regensburg 2003; Foto 2 von Nik Barlo jr.

5 Glyptothek München, aus: Erika Simon, Die Götter der Griechen, München 1969, Nr. 178.

11 - 15, 17 aus HERKULES Tugendheld und Herrscherideal, Katalog der Ausstellung Kassel 1997.

Alle übrigen selbst.



Stefan Alsenz, Christa Palmié

Was heißt eigentlich humanistische Bildung?

Ein nicht ganz wissenschaftliches, dafür aber umso philosophischeres Interview

Sehr geehrte Philosophen und Denker, wir sind hier versammelt, um über die schwierige Frage nachzudenken, was „humanistische Bildung“ an einer altsprachlichen Schule wie dem Friedrichsgymnasium bedeutet – ein Anspruch, der allenthalben an dieser Schule formuliert wird und der sich auch im Schulprogramm wiederfindet.

Welches Ziel also wird am Friedrichsgymnasium grundsätzlich verfolgt, wenn es um die Bildung Ihrer Schülerinnen und Schüler geht?

Bildung soll das ausfüllen, was die Natur nicht selbst vollendet hat. (Aristoteles, 384-322 v. Chr.)

Und was bedeutet dieser Anspruch für den pädagogischen Alltag?

Der erste Schritt beim Lernen ist die Liebe zum Lehrer, und im Verlauf der Zeit wird es gewiss geschehen, dass der Knabe, welcher die Wissenschaften um des Meisters willen zu lieben begonnen hatte, später an dem Meister um der Wissenschaft willen hängt. Denn so wie uns Geschenke meistens und gerade darum sehr lieb sind, weil sie von denjenigen herkommen, die uns besonders teuer sind, empfehlen sich auch die Wissenschaften denjenigen, welchen sie nach ihrem eigenen Urteile noch gar nicht gefallen können, durch die Zuneigung zum Lehrer. Ganz richtig hat darum Isokrates gesagt: "Am meisten lernt der, der gerne lernt"; man lernt aber gerne von denjenigen, die man lieb hat. (Erasmus von Rotterdam, 1496-1536)

Wir alle aber wissen, dass dieses Ideal nicht so ganz dem entspricht, was wir im Alltag wiederfinden.

Es gibt aber einige (Lehrer) von so unliebenswürdigem Wesen, dass nicht einmal ihre Frauen sie gerne zu haben vermögen: sie zeigen ein grimmiges Gesicht, ein finsternes Gebaren; sie scheinen voll Zorn, selbst wenn sie gnädig aufgelegt sind; sie können nicht gefällig sprechen, nicht den Lachenden freundlich begegnen. Man könnte wohl meinen, dass sie unter einem unfreundlichen Sterne geboren worden seien. (Erasmus von Rotterdam)

Was also sollte Ihrer Ansicht nach der Leitsatz eines guten Lehrer sein?

Menschen bilden bedeutet nicht ein Gefäß zu füllen, sondern ein Feuer zu entfachen. (Aristophanes 445-385 v. Chr.)

Der ist der beste Lehrer, der sich nach und nach überflüssig macht. (George Orwell, 1903-1950)

Die Lehrer also als Vorbild, als diejenigen, die das Beste fördern?

Das, was einer weder hat noch weiß, kann er wohl auch keinem anderen geben oder beibringen. (Platon, 428-348 v. Chr.)

Und was erwarten Sie von einem guten Schüler?

Der ist ganz und gar der Beste, der selbstständig alles bedenkt nach guter Überlegung, was danach und zum Ziel hin besser sei. Gut ist wiederum auch, der auf den hört, der gut rät. Wer aber allerdings weder selbstständig denkt noch auf einen anderen hörend sich's zu Herzen nimmt, ist ein unnützer Mensch. (Hesiod, vor 700 v. Chr.)

Das aber ist doch nicht immer ganz leicht, oder?

Die Kinder von heute sind Tyrannen; sie widersprechen ihren Eltern, kleckern mit dem Essen und ärgern ihre Lehrer. Die Jugend von heute liebt den Luxus, hat schlechte Manieren und verachtet die Autorität. Sie widersprechen ihren Eltern, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer. (Sokrates, 469–399 v. Chr.)

Der Alltag in einer Schule ist geprägt von so vielen anderen Einflüssen, und nicht selten haben Schülerinnen und Schüler ganz andere Sorgen als für die nächste Arbeit zu lernen oder sich mit Dingen zu beschäftigen, deren Bedeutung für das eigene Leben sie nicht sehen können. Geht da ein so hoher Anspruch nicht an der Wirklichkeit vorbei?

Wer aus dem Schatten an die Sonne gegangen ist, wird davon etwas Farbe bekommen, auch wenn er gar nicht deswegen an die Sonne getreten war. Wer sich in irgendeinem Duftladen niedergelassen und sich eine Weile darin aufgehalten hat, trägt das Röchlein des Ortes mit sich fort. Und wer einmal in die Schule irgendeines Lehrers gegangen ist, hat daraus notwendig etwas gewonnen, das selbst dem noch irgendwie zustatten kommt, der dem Unterricht nur nachlässig gefolgt ist. Versteh mich recht: ich sagte 'nur nachlässig', nicht etwa: 'widerstrebend'. (Lucius Annaeus Seneca, 4 v. Chr. - 65 n. Chr.)

Was sind die grundsätzlichen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen an einer Schule wie dem Friedrichsgymnasium?

Das Lernen erfordert Begabung und Übung, also muss man von Jugend an anfangen zu lernen. (Demokrit, 460-371 v. Chr.)

Nichts kann den Menschen mehr stärken als das Vertrauen, das man ihm entgegenbringt. (Paul Claudel, 1868-1955)

Sollte nicht gerade in einer Welt mit zunehmender Globalisierung der Blick nach vorn und nicht immer wieder zurück gewendet, sollten nicht die Wissenschaften und die Ökonomie den „weichen Fächern“ wie z.B. Musik und Kunst vorgezogen werden?

Wer als junger Mensch die Musen vernachlässigt, ist in Hinsicht auf die Vergangenheit verloren und tot für die Zukunft. (Euripides, wahrscheinlich 480-406 v. Chr.)

Man darf um keinen Preis die Gegenwart der Kinder irgendeiner Zukunft opfern. (Friedrich Schleiermacher, 1768-1834)

Nächst der Musik aber müssen wir unsere Jünglinge durch Gymnastik erziehen. Notwendig. Wer also Musik und Gymnastik am schönsten mischt und im reichlichen Maß der Seele beibringt, den würden wir wohl am richtigsten für den vollkommenen Musikalischen und Wohlgestimmten erklären, weit mehr als den, welcher die Saiten gut gegeneinander zu stimmen weiß. (Platon)

Und welche Bedeutung messen Sie den Gesellschaftswissenschaften wie Geschichte, Politik, Erdkunde zu?

Was ist die ganze Erziehung als das heilige Anknüpfen der Vergangenheit an das Dunkel der Zukunft durch weisen Gebrauch der Gegenwart? (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746–1827)

Gerade seit der Veränderung der gymnasialen Bildungswege ist allenthalben davon die Rede, dass die Schülerinnen und Schüler überlastet und überfordert sind. Wie sehen Sie das?

Das Kind soll spielen, es soll Erholungsstunden haben, aber es muss auch arbeiten lernen. (Immanuel Kant, 1724–1804)

Doch bin ich im Umgang mit der Jugend nicht so unvernünftig, zu glauben, man dürfe dem zarten Alter schon hart zusetzen und schon richtige Arbeit verlangen. Denn man muss ja vor allem verhüten, dass ein Kind, das geistige Arbeit noch nicht lieben kann, sie statt dessen zu hassen lernt und die bitteren Erfahrungen der frühesten Jugend auch noch über die Kinderjahre hinaus voll Angst und Abscheu bewahrt. Ein Spiel soll das Ganze sein. Man muss fragen, loben; immer soll das Kind strahlen, wenn es etwas gekonnt hat. Und man soll auch allen Schülern einige Zeit zur Entspannung gönnen, nicht nur, weil es nichts gibt, was dauernde Arbeitslast ertragen könnte, sondern weil der Lerneifer auf freiem Willen beruht, den man nicht erzwingen kann. (Quintilian, 35-96 n. Chr.)

Also: Können wir nicht einen Teil dessen, was den Schülern täglich vermittelt wird, vernachlässigen, um uns stärker und mit aller Kraft dem wirklich Wichtigen zuzuwenden?

Dass man vom Nützlichen das Unentbehrliche lernen soll, ist evident. Dass man aber nicht alles lernen soll, zeigt die Zweiteilung in edle und unedle Tätigkeiten. (Aristoteles)

Humanistische Bildung zeichnete sich doch auch dadurch aus, dass sie nicht danach schaut, woher die Schülerinnen und Schüler kommen, sondern welche intellektuellen oder musisch-künstlerischen Fähigkeiten die Schüler mitbringen.

Die Lehrer sollen die Schüler alle Kenntnisse lehren, jedoch nicht so, dass der eine, weil sein Vater es wünscht, die Schule besucht, der andere dagegen, bei dem dies nicht der Fall ist, seine Bildung unterlässt, sondern wie man zu sagen pflegt, möglichst jeder Mann und jeder Junge muss, da sie eher der Stadt als ihren Erzeugern angehören, notwendig eine Ausbildung erhalten. Und sogar für die Frauen möchte mein Gesetz ganz dasselbe wie auch für die Männer bestimmen, dass nämlich auch die Frauen die gleichen Übungen durchführen müssen. (Platon)

Ein erfahrener Lehrer wird, wenn ihm ein Knabe anvertraut wird, vor allem seine Begabung und Wesensart genau betrachten. Das Hauptkennzeichen für die Begabung ist bei den Kleinen das Gedächtnis, das zweierlei zu leisten hat: leicht aufzunehmen und getreulich zu behalten. (Quintilian)

Und welcher Bildungsbegriff resultiert für Sie daraus?

Alle Menschen streben von Natur aus nach Wissen. Auch beim Nützlichen aber soll man die Kinder nicht nur eben um des Nutzens willen unterrichten, etwa in der Grammatik, sondern weil sich daraus noch viele andere Lehrgegenstände entwickeln können. Denn überall bloß den Nutzen zu suchen, gehört sich für die Großgesinnten und die Edlen am allerwenigsten. (Aristoteles)

Nur durch Bildung wird der Mensch, der er ganz ist, überall menschlich und von der Menschheit durchdrungen. (Friedrich Schlegel, 1767-1845)

Dass nun eine richtige Erziehung sich unbedingt als fähig erweisen muss, Leib und Seele möglichst schön und gut zu machen, das ist doch eine richtige Feststellung. Ohne Zweifel. (Platon)

Wissen und Erkennen sind die Freude und die Berechtigung der Menschheit; sie sind Theile des Nationalreichtums, oft ein Ersatz für die Güter, welche die Natur in allzu kärglichem Maße ausgeteilt hat. Diejenigen Völker, welche an der allgemeinen industriellen Tätigkeit, in Anwendung der Mechanik und technischen Chemie, in sorgfältiger Auswahl und Bearbeitung natürlicher Stoffe zurückstehen, bei denen die Achtung einer solchen Tätigkeit nicht alle Klassen durchdringt, werden unausbleiblich von ihrem Wohlstande herabsinken. Sie werden es um so mehr, wenn benachbarte Staaten, in denen Wissenschaft und industrielle Künste in regem Wechselverkehr mit einander stehen, wie in erneuerter Jugendkraft vorwärts schreiten. (Alexander von Humboldt, 1769-1859)

Bildung ist das, was übrig bleibt, wenn wir alles vergessen, was wir gelernt haben. (Albert Einstein, 1879-1955)

Was empfehlen Sie begabten Schülern, die den Weg des Gymnasiums gehen möchten?

Werde, wie du bist, indem du zu verstehen beginnst. (Pindar , 522-445 v. Chr.)
Die größte Tugend ist verständiges Denken. Weisheit ist es, Wahres zu reden und zu tun gemäß der Natur, indem man auf sie hört. (Heraklit)

Die Welt ist nicht dazu da, um von uns erkannt zu werden, sondern uns in ihr zu bilden. (Georg Christoph Lichtenberg, 1742-1799)

Wir danken Ihnen für Ihre Beiträge, denn Sie haben uns einen Einblick gegeben in das, was wir mit humanistischer Bildung an dem Traditionsgymnasium FG verbinden können. Aber es ist natürlich auch deutlich geworden, dass dies nur gedankliche Ansätze sind. Eine wichtige Auseinandersetzung und Vertiefung ist und bleibt schließlich Sache der Menschen, die heute in der Schule leben und sie mitgestaltend arbeiten.

Friedrich Maier

Weltherrscher im „Kampf der Kulturen“?

Caesar und Alexander

Ein Typenvergleich anhand lateinischer Texte

Oder: Die ganz andere Caesar-Lektüre

Vortrag auf dem DAV-Kongress 2008 in Göttingen

Die beiden Weltkriege sind Vergangenheit. Heute herrscht globaler Frieden. Und doch erlebt die Menschheit in unseren Tagen einen weltweiten Kampf, den „Kampf der Kulturen“. Diese Auffassung vertritt jedenfalls SAMUEL B. HUNTINGTON, der weithin anerkannte amerikanische Zeitanalytiker und Politikwissenschaftler, ehemals Professor der Harvard-University und Berater des amerikanischen Außenministeriums. Und nicht wenige sind seiner Meinung. Der Titel von HUNTINGTONs Buch „Clash of Civilizations“ ist allerdings im Deutschen unzureichend erfasst. „clash“ ist eher der „Zusammenprall“, die „Kollision“ und „civilization“ meint mehr und Umfassenderes als unser deutsches Wort „Kultur“. Es erfasst den kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Standard eines Volkes, der durch seine über Jahrtausende gewachsene Tradition und durch seine in dieser Zeit bewiesene Leistungskraft erreicht worden ist, also seine „Zivilisation“.

Ein solcher „Zusammenprall der Zivilisationen“ sei, so Huntington im Gange, man ringe dabei um die Hegemonie auf der Welt. Zwar nicht in offenen Feldschlachten, sondern auf dem Weltmarkt und auf dem Felde der Weltanschauungen, ohne dass dabei die Machtambition einer Person oder einer Personengruppe eine entscheidende Rolle spielt. Die Großmächte des Ostens, vor allem China und Indien, stünden politisch-wirtschaftlich gegen die des Westens, vor allem USA und Europa, weltanschaulich kollidiere der Islam vor allem mit dem Judentum und Christentum. Also kein Weltkrieg im herkömmlichen Sinne, sondern vor allem ein globaler Verdrängungskampf. Der Osten prallt auf den Westen, dessen Dominanz er mit aller Macht beenden will. Niemand zweifelt, dass dabei im Untergrund der Zunder zu Terror und Krieg glimmt. Man hat Angst vor einem dritten Weltkrieg.

Gab es eine solche oder ähnliche Konstellation schon in der Antike? Wenn, dann unter der Weltherrschaft Alexanders des Großen und der Caesars. Sie haben das Reich ihrer Völker bis an die Grenzen der damals bekannten Welt auszudehnen versucht. Griechische „Kultur“ einerseits und römische „Kultur“ andererseits sind dabei zwangsläufig mit den Kulturkreisen anderer Völker „zusammengeprallt“, die eine nach Osten hin, die andere nach Norden. Alexander und Caesar gehören in ROLAND GÖÖCKs Bildband (1977) zu den „Menschen, die die Welt veränderten“. Sie haben der Weltgeschichte eine Richtung gegeben, die ohne sie zweifellos ganz anders verlaufen wäre. Die Frage also: Waren ihre Kriege zivilisatorische Verdrängungskämpfe? Gewissermaßen die Folge eines weltweites Expansionsstreben des Griechentums bzw. des Römertums? Oder lagen ihnen ganz andere Motive zugrunde?

Diese Frage wollen wir in einer Vergleichsstudie zu beantworten versuchen. Wir stellen also zunächst Caesar und Alexander in ihren Ambitionen und Leistungen gegenüber, ehe wir uns am Ende der schwierigen modernen Fragestellung – allerdings nur in knappen Strichen – zuwenden. Eine solche Gegenüberstellung Caesars und Alexanders hat bereits 1796 FRIEDRICH SCHLEGEL in seiner „welthistorischen Vergleichung“ vollzogen – freilich in

einer eher romantisch verklärenden Würdigung der beiden Gestalten. Er notiert: „Caesar und Alexander, ein gewaltiges Paar, die beiden mächtigsten und auch die beiden würdigsten Weltbeherrscher des ganzen Altertums.“

SCHLEGEL schließt damit an eine uralte Tradition an: Der Vergleich zwischen den beiden Potentaten fing ja schon zu Lebzeiten Caesars an, er hat in den Biographien eines Appian und Plutarch den literarischen Niederschlag gefunden und ist in den kaiserzeitlichen Rhetorikschulen zum Modellfall schlechthin geworden. Der Römer und der Grieche stehen sich in ihrer Weltpolitik und in ihrem Lebensschicksal in der Tat äußerst nahe. Ja, Caesar wäre ohne Alexander nicht das geworden, als was ihn die nachfolgenden zwei Jahrtausende kennengelernt haben. Das ist der heutige wissenschaftliche Erkenntnisstand, besonders in der althistorischen Forschung. In allen großen Caesar-Monographien der letzten zwanzig Jahre, angefangen von CHRISTIAN MEIER bis hin zu JULIANO CANFORA und WERNER DAHLHEIM, findet man diese Auffassung bestätigt.

1. Caesar mit Alexander „im geschichtlichen Wettkampf“

Zwischen beiden Gestalten zeigen sich frappierende Parallelen, teils aus Zufall, teils aber auch als Folge eines in Caesar tief verwurzelten Dranges zur Nachahmung des alles überragenden Griechen. Die fast zeitgenössische Biographie berichtet: Als Caesar 68 v. Chr., also zweiunddreißigjährig, das Amt des Quästors in Spanien ausübte, soll er in der Stadt Gades bei einem Herkulestempel eine mächtige Alexanderstatue gesehen und bei ihrem Anblick eine geradezu schockartige Erkenntnis gewonnen haben. Er habe aufgestöhnt und seine eigene tatenlose Feigheit gleichsam verachtet (*ignaviam suam quasi despexit*), weil von ihm noch nichts Erinnerungswürdiges (*nihil memorabile*) geleistet worden sei in einem Alter, in dem Alexander bereits die Welt (*orbem terrarum*) erobert habe. Dieser Selbstvergleich löste, so LUCIANO CANFORA, bei Caesar einen „Alptraum“ aus, an dem er sein Leben lang litt. Caesar wollte wie der Grieche Großes leisten, Weltherrscher wie jener werden. Sein Traum war der Ehrentitel MAGNUS: Dieses Verlangen saß ihm fortan wie ein Stachel im Fleisch. Er verließ sofort Spanien in Richtung Rom, um dort die „Gelegenheiten zur großen Taten zu ergreifen“ (*ad capiendas occasiones rerum magnarum*).

1.1 Göttliche Legitimation zur Weltherrschaft

Die Frustration, die Caesar bei der ersten Begegnung mit Alexander erfasste, war vor allem deshalb so groß, weil er spürte, dass er sich bisher seiner hohen Abkunft nicht würdig erwies. Stammte er doch, wie er bei der Leichenrede auf seine Tante Julia betonte, väterlicherseits von den ersten Königen Roms und mütterlicherseits von der Göttin Venus ab. Er war von daher geradezu zur Herrschaft geboren, er hatte die göttliche Legitimation zur Weltherrschaft. Mehr vielleicht sogar als Alexander; der wurde zwar sofort nach dem gewaltsamen Tod seines Vaters Philipp II König von Makedonien, konnte sich aber erst auf dem Gipfel der Macht in der Wüste Siwah vom Oberpriester des dortigen Zeustempels die Bestätigung geben lassen, dass er ein Sohn des höchsten Gottes (*filius Iovis*) sei. Freilich brachten beide in ähnlicher Weise diesen Vorrang in der Münzprägung propagandistisch zur Wirkung.

Caesars Anspruch auf Weltherrschaft erhielt eine noch weitere „heilige“ Begründung. In einem Traum, also einer „göttlichen Botschaft“ der Nacht, trieb Caesar mit seiner Mutter Unzucht. Sein Entsetzen darüber wandelten am nächsten Tag jedoch die Traumdeuter in höchste Erwartung um, indem sie bekundeten, mit der Mutter sei die „Mutter Erde“ gemeint, und ihm sei demzufolge das *imperium orbis terrarum* in Aussicht gestellt. Unter *orbis terrarum* verstand man damals, so RICHARD KLEIN, „die ganze damals bekannte Welt.“ Auf Weltherrschaft also war Caesar von frühester Zeit an gleichsam programmiert,

und Alexander war ihm das Vorbild. „Die Erinnerung an Alexanders fulminante Karriere wurde für Caesar zum Ansporn, die Gelegenheit für große Unternehmungen im Zentrum der Macht, also in Rom ‚beim Schopfe‘ zu packen.“ So CANFORA (32).

1.2 Steile Karriere in Rom

Caesar war – im Hinblick auf sein Alter – unter Zeitdruck. In Rom musste er so schnell wie möglich an die Spitze des Staates. Er schmiedete 60 v. Chr. zu diesem Zweck ein Dreimännerbündnis, das Triumvirat, das bereits Cicero als „dreiköpfiges Ungeheuer“ bezeichnete. Denn dieses setzte praktisch die Machtmechanismen der Republik außer Kraft, weil nichts mehr ohne deren Zustimmung geschehen durfte. Ein Bild von G. Bezzuoli zeigt treffend die drei in vielsagender Pose nebeneinander: Pompeius stehend als energischen Krieger mit Helm und Feldherrnmantel, Crassus sitzend, aber intensiv gewiss über Geld mit Pompeius redend und Caesar etwas abseits, nachdenklich und seinen Arm um die Büste Alexanders des Großen legend.

Was mochte er wohl dabei gedacht haben? „Wie kann ich wie du, Alexander, schnellstens in die Lage kommen, durch Eroberungen Dir an Größe gleichzukommen, wie kann ich ein CAESAR MAGNUS werden?“ Wusste er doch, dass sein Freund und Kollege Pompeius ein ebenso leidenschaftlicher Alexandernacheiferer war, ja dass sich dieser wegen seiner Kriegserfolge im Osten bereits von seinen Truppen den Ehrentitel MAGNUS hatte verleihen lassen, mit dem Sternenmantel Alexanders angetan und die Haare hochtoupirt, um seinem Vorbild auch im Aussehen nahezukommen. Pompeius war da bereits für Caesar ein gefährlicher Rivale. Da, wie FERDINAND SCHWARZ feststellt (10), Caesar seit Spanien „im geschichtlichen Wettkampf mit Alexander dem Großen stand“, musste er schnellstens das Konsulat erhalten.

Als klügster der „Drei Männer“ nutzte Caesar das Bündnis geschickt für seine Ambitionen. Bereits 59 hatte er das höchste Amt im Staat inne. Und da er seinen Mitkonsul Bibulus raffiniert und rechtswidrig ausmanövierte – bei dessen Widerspruch gegen ein Ackergesetz ließ er ihn aus der Kurie werfen und von seinen Anhängern mit einem Kübel Mist überschütten, so dass er fortan dem Senat fernblieb, - war er praktisch der Alleinherrscher in Rom und Reich. *Unus ex eo tempore omnia in re publica administravit*. Caesar war demnach kurzzeitig schon de facto Monarch. Um jedoch noch höher zu steigen, brauchte er ein Bewährungsfeld für große Taten, für Eroberungen. „Als Caesar auf Alexander zurückschaute, zeigte sich Kampf und Eroberung als Urquell der Allmacht.“ (DAHLHEIM, 182). Gallien war dieses Bewährungsfeld. Ganz bewusst ließ er sich dort „ein mehrjähriges prokonsularisches Imperium für *Gallia citerior* und *Illyricum* zubilligen“ (KARL CHRIST; 2004, 111).

1.3 Gallien als Sprungbrett

Was für Alexander der Osten, war für Caesar – zunächst - der Norden. Dort konnte er seinen Eroberungsdrang in Taten und Erfolge umsetzen. Das Schicksal spielte ihm die Chance des Helvetierkrieges zu. Diesen Krieg konnte er, da durch die Helvetier römische Bundesgenossen in Bedrängnis gebracht worden waren, auf der Rechtsbasis des *bellum iustum* führen. Sein Handeln war legitim, zumindest stellte er es so dar. Der Sieg über diesen Stamm gab ihm die Chance zu einer raffinierten psychologischen Taktik. Er schickte die Reste des Volkes wieder in ihr verlassenes Heimatgebiet zurück, in dem Kalkül (*ratio*), dass kein völkisches Vakuum entstehe, in welchem sich Germanen festsetzen konnten und so zu gefährlichen Nachbarn der Provinz und Italiens würden. Die Helvetier sollten gewissermaßen als Bollwerk gegen die Gefahr aus dem Nordosten dienen. Damit lenkte Caesar die Aufmerksamkeit der Leser zwangsläufig auf das eigentliche Bedrohungspotential des Nor-

dens, auf die Germanen, deren Gefährlichkeit er bereits durch ihre zweimalige Erwähnung im Proöm von Beginn an „im Bewusstsein der Leser gespeichert hat“ (JOACHIM LATACZ, 76).

Caesar wollte mit Nachdruck den Lesern die Überzeugung vermitteln, dass er im Norden das Reich „gegen die jenseits des Rheins lauende Germanengefahr“ (MAURACH, 19) sichere, zumal der gefährlichste ihrer Stämme, die Sueben, unter Führung des Ariovist in Gallien bereits sein Unwesen trieb. Er ließ sofort nach Ende des Helvetierkrieges Gesandte der Häduer in Aktion treten, die Caesar baten, er möge ganz Gallien gegen die Unrechtstaten dieses Mannes und Volkes verteidigen (*ab iniuria Ariovisti defendere*). Daraus leitete der Römer das Recht ab, weiterhin im freien Gallien zu bleiben und verteidigend das Land zu erobern – ein Eroberer aus Notwehr. „Der Julier entblättert sich im Zuge der Darstellung als präventiver Aggressor.“ (SCHWARZ, 11) Damit hat Caesar den Helvetierkrieg nahtlos – wiederum als *bellum iustum* - in den pangallischen Krieg übergeführt und sich die Chance erhalten, sich in noch stärkerem Maße als Eroberer Tatenruhm zu erwerben. Rom ist damit gleichzeitig mit zwei Kulturräumen in Kollision geraten, dem gallischen und dem germanischen.

1.4 Germanenkrieg als Rachezug

Die Psychagogie des Autors Caesar tritt hier in einer kaum überbietbaren Weise zutage. Er aktivierte in den Römern das stärkste emotionsregulierende mentale Symbol, die Erinnerung. „Man erinnerte sich in Rom nur zu genau der Kimbern und Teutonen.“ (MAURACH, 43). „Der Zug der Cimbern und Teutonen stand den Römern noch schreckenerregend vor Augen.“ (HELMUT GALSTERER, 312). Auf dieses psychische Trauma seiner Landsleute setzte Caesar, um sein Vorgehen im Norden gerechtfertigt erscheinen zu lassen. Die Angst vor dem *furor teutonicus*, der auch begrifflich an zwei Stellen des BG angedeutet wird, instrumentalisierte der Imperator in der Weise, dass sein Krieg geradezu als ein Rachezug für das vor etwa 60 Jahren erlittene Unheil durch die rasenden Germanen erschien. Caesar handelte hier ganz als Nachfahre des Marius, dessen Denkmäler er in Rom hatte wieder errichten lassen. Solche Barbaren mussten einmal die Quittung für ihre Zerstörungswut im zivilisierten Italien begleichen. Der ganze Krieg gegen die Germanen erschien den Römern als ein Akt des „plakativen Rachevollzugs“ (SCHWARZ, 11).

Die Parallele zu Alexanders Feldzug gegen Persien ist evident. Dieser hatte die zerstrittenen Griechen hinter sich geeint und in den Kampf gegen Osten geführt, weil er für den Angriff auf den Westen und für die Zerstörung der Akropolis, gewissermaßen des Symbols der griechischen Kultur, Rache an den persischen Barbaren nehmen wollte. Persepolis, die Hauptstadt und Residenz der Achämeniden, ging in Flammen auf. In diesem Revancheakt manifestierte sich, wie es bei ROBERT PAYNE heißt, „die erbarmungslose Entschlossenheit Alexanders, die Invasion des Xerxes zu rächen“. Caesars Erbarmungslosigkeit ist ähnlich; er rächte sich (wörtlich *ulcisci*) bei seinem Rheinübergang an den Sugambrenn, die frech bekundet hatten, die Römer hätten jenseits des Rheins nichts verloren. Noch grausamer war sein Vorgehen gegen die nach Gallien abgedrängten Usipeter und Tenkterer, zwei Völker, die er unter Bruch des Gesandten- und Völkerrechts in teuflischer Weise ausrottete. Das Germanentrauma war offensichtlich bei den meisten Verantwortlichen in Rom so groß, dass man über diesen manifesten Akt eines *bellum iniustum* hinweg sah und ein zwanzigtägiges Dankfest für Caesar beschloss. Der Ruhm des Kriegsmannes und Eroberers war dadurch in der Hauptstadt beträchtlich gewachsen.

1.5 Nach Britannien – an das Ende der Welt

Der Kampf gegen die Germanen jenseits des Rheins wäre für Caesar unrentabel und zu langwierig auf seinem Weg zur Weltherrschaft gewesen. Er bedurfte einer spektakulären, alles Bisherige übertreffenden Tat. Nur so konnte er – vor allem gegen Pompeius – in Rom Punkte erzielen. In Britannien sah er die Möglichkeit zu einer solchen Sensation; denn diese Insel hatte vor ihm noch kein römischer Militär betreten. Der Angriff auf das schaurig-schreckliche Meer dort und auf die am Rande der Erde lebenden Britannen (*horribile aequor ultimosque Britannos*, Catull c. 11.11) galt in Rom als kühnes Abenteuer, dort lag für Caesar ein Eroberungsfeld par excellence, dort war Kriegsruhm in höchsten Maße zu erwerben. Nach mühsamer und gefährlicher Landung setzte er im Herbst 55 v. Chr. als erster römischer Imperator den Fuß auf die Insel. Sein Kampf war wenig erfolgreich, doch kehrte er – trotz einer vom Unwetter bedingten Schiffskatastrophe – als gefeierter Held auf das Festland zurück, ebenso auch im nächsten Jahr. Das steigerte nach HELGA GESCHE (1968) „Caesars Ansehen und Prestige in Rom“ ganz erheblich. Er hat damit auf schnelle Weise „einen unglaublichen Propagandaerfolg“ (C.E.STEVENS, 1947; vgl. auch F.-H. MUTSCHLER, 118 ff.) errungen.

Ganz ähnlich wie Alexander bei seinem Zug in den entferntesten Osten. Der hatte sich mit seiner Armee nach „einer mit äußerster Brutalität erzwungenen Befriedung“ (PEDRO BARCELO, 2007,) der Gebiete, durch die er zog, bis an den Rand der bekannten Welt durchgekämpft, bis nach Indien, dem geheimnisumwitterten Wunderland des Ostens. Auch dort suchte er das spektakuläre und erfolgreiche Unternehmen, das die Krönung seines Feldzuges werden sollte. Er „war von der Idee geradezu besessen, wie Herakles und Dionysos, bis an die begehren Grenzen der Oikumene zu gelangen“ (BARCELO, 193). Doch die erschöpften und daher meuternden Truppen zwangen ihn bei Opis, schon vorher umzukehren und unter elenden Strapazen und ungeheuren Verlusten durch die gedrosische Wüste nach Persien zurückzukehren. Seinem Ruhm freilich und seiner absoluten, gottähnlichen Machtstellung tat dieser Misserfolg keinen Abbruch.

1.6 Am Rubikon – die Vorentscheidung

Caesar musste sich einige Zeit nach seiner Rückkehr aus Britannien des gesamtgallischen Aufstandes erwehren, bei dem das Erreichen seines Lebenszieles lange auf der Kippe stand – weshalb er sich Vercingetorix, den hartnäckigen und kampftüchtigen Gallierführer, nach dem Sieg im Staatsgefängnis in Rom als Symbol seines Triumphs und für einen besonders makabren Racheakt aufhob. Er wurde nach fünfjähriger Gefangenschaft im Triumphzug vorgeführt und dann erdrosselt. Die imperialen Leistungen im Norden des Reiches machten Caesar in der Hauptstadt zu einem extrem anerkannten, aber auch ebenso gefürchteten Mann. Da „für ihn Gallien nur Mittel und Vorbereitung zu anderen höheren Zwecken“ (SCHELLING, 37) war, musste er sich nun in Italien und in Rom die Oberhoheit sichern; dies war die Voraussetzung für einen weiteren, notwendigen Karrieresprung. Ein zweites Konsulat versagte man ihm durch die Stellung unannehmbarer Bedingungen. Also zog er mit seinen Legionen gegen Rom. Am Rubikon machte er Halt, er wurde sich der entscheidenden Situation bewusst, dass es erstmals ein Feldherr wagte, mit dem Heer verbotenerweise in das italienische Stammland einzudringen.

Nach ASINIUS POLLIO, einem Zeitzeugen, kreiste sein Denken dabei um die fatale Alternative: „Der Verzicht auf diesen Übergang wird mir Unglück bringen, der Übergang aber allen Menschen.“ Caesar musste sich entsprechend des in ihm angelegten Programms für das Überschreiten des Rubikon entscheiden. Mit dem Spruch „*Alea iacta esto!*“ tat er diesen Schritt, der zum ersten und einzigen Weltbürgerkrieg in der Menschheitsgeschichte führen sollte. WERNER DAHLHEIM (159) nennt ihn sogar einen „Weltkrieg“. Gerade diese so folgenreiche Entscheidungssituation machte die Wendungen „Den Rubikon überschreiten“

und „Der Würfel ist gefallen“ zu den nachhaltigsten Stichwörtern in den europäischen Sprachen. Caesars rechtswidriges Durchschreiten des Grenzflüsschens, von dem er selbst im *Bellum Civile* nichts erwähnt, gilt als „der Wendepunkt der römischen Geschichte“ (BALTRUSCH, 2004, 94). Es führte in Rom zum Chaos, zur Ausrufung des Notstandes, zur Bestellung des Pompeius als Verteidiger der Republik, so dass dieser für Caesar vom Freund nun zum verhassten Feind wurde; eifersüchtig beneideter Rivale in der Alexandernachfolge war er ja längst gewesen. Die Konfrontation der beiden Imperatoren war von da an unausweichlich.

Welche Entscheidungssituation war bei Alexander in etwa damit vergleichbar? Es ist die Begegnung mit dem Gordischen Knoten. Dieser nämlich stand seinem Aufstieg zur Weltherrschaft im wahrsten Sinn des Wortes im Wege. Es ging hier allerdings nicht um eine staatsrechtlich-moralische, sondern eher um eine religiös-moralische Entscheidung. Alexander erfuhr im Tempel von Gordion, dass nur der, der den vielfach verschlungenen Knoten an der Deichsel des alten Königswagens lösen könne, „die Macht über Asien erringen werde“ (*Asia potiturum esse*). Alexander wollte unbedingt diese Macht. Da er sich aber vor den Augen seiner Leute nicht blamieren wollte und ein Misserfolg nicht als schlechtes Vorzeichen gedeutet werden durfte, zerschlug er den Knoten einfach mit einem Schwertthieb. Er erfüllte damit den Orakelspruch oder trieb damit seinen Spott (*sortem elusit*), so die Überlieferung. Religiös-moralische Skrupel hatte der junge König nicht, auf jeden Fall machte er sich den Weg zu weiterem Aufstieg frei. „Gordion macht ihn zum Weltherrscher“, meint ROBERT PAYNE, 445). Und der „Gordische Knoten“ ist seitdem ebenfalls sprichwörtlich im westlichen Kulturraum. Erst nach Gordion kam es zur großen Konfrontation mit dem Perserkönig Dareius III. und allen anderen Fürsten im Osten. Erst danach wurde der ganze Osten zu Alexanders Kriegsschauplatz, auf dem sich Völker ganz verschiedener Zivilisationen mit dem Griechen schlugen.

1.7 Im Osten unmittelbar auf Alexanders Spuren

Pompeius floh zusammen mit dem ganzen Senat aus Rom und aus Italien. Caesars Ruf der Unbesiegbarkeit trieb alle zur Unterwerfung oder zur Flucht. Erst in Griechenland organisierte sich der Widerstand gegen den Zerstörer der Republik. Die Entscheidungsschlacht bei Pharsalos erwies Caesar als den besseren Taktiker und Pompeius als feigen Deserteur, der seine Truppen in Stich ließ, nach Aegypten floh und dort hinterhältig ermordet wurde. Dem Verfolger soll man den abgeschlagenen Kopf des Pompeius als Zeichen der Unterwürfigkeit überreicht haben. Caesar selbst berichtet darüber nur karg und kalt „in einer trockenen Reportage“ (SCHWARZ, 13): *in Aegyptum pervenit et Alexandriae de Pompei morte cognovit.* (BC 3, 106, 4). Für Caesar war allein entscheidend: Der Todfeind war beseitigt, der Rivale, der schon zu Lebzeiten der „Große“ hieß, war eliminiert. Nun war er, der Zeusabkömmling, - programmgemäß – der einzige „Große“ auf der Welt.

„In der faszinierenden großen Stadt Alexandria“ (CANFORA, 193), der größten vom Makedonenkönig gegründeten und mit seinem Namen geehrten Stadt fühlte sich Caesar seinem Idol fast sinnlich nahe: Lag hier doch dessen Grabmal, saßen hier doch Herrscher auf dem Pharaonthron, die ihre Abkunft auf einen General Alexanders zurückführten, auf Ptolemaios I. Soter. Kleopatra stammte aus diesem Geschlecht. Von ihr zur Liebe verführt, nachdem sie sich trickreich in seinen Palast geschlichen hatte, erlag Caesar dem Zauber des orientalischen Lebensstils am Pharaonenhof. Er heiratete die Königin, nicht so sehr aus Liebe, wohl eher aus politischer Berechnung. Dadurch gelangte er nämlich auf jene über dem normalen Menschenmaß liegende Ebene, die seiner Abkunft und seiner Absicht entsprach. Der Imperator war des Königstitels würdig geworden.

1.8 „Für sechs Monate Herr der Welt“ (Napoleon)

In Rom wucherte Caesar tatsächlich mit diesem Pfund. Als er dorthin zurückgekehrt war und von dort aus in die siegreichen Schlachten gegen die Reste der Pompeiusanhänger bei Tapsos in Afrika und Munda in Spanien gezogen war, feierte er den fünffachen Triumph für seine Eroberungserfolge an allen Enden der damals bekannten Welt. Er war, da es keinen äußeren und inneren Feind mehr gab, den es zu bekämpfen galt, so etwas wie „der Weltsieger“. Er war „der Herr der Welt, mächtig wie selten ein Mensch“ (FRIEDRICH KLINGER, 93). Für seinen Bewunderer Napoleon war er 45 v. Chr. „für sechs Monate Herr der Welt“, unumschränkt herrschend, mit allen nur möglichen Ämtern und Titeln ausgestattet. Er war letztlich absoluter Souverän. „Die *res publica*, den Staat hielt er für nichts, er setzte sich selbst statt dessen absolut.“ (CHRIST, 2004, 133). „Es war eigentlich nur eine Frage der Benennung, ob man ihn als Monarchen bezeichnete.“ (GALSTERER, 322).

Doch das ihm von M. Antonius – womöglich in einer von den Caesarianern inszenierten Schauveranstaltung – angebotene Königsdiadem lehnte er ab. Warum? Vielleicht, weil er mit dem de-facto-Status seiner Macht zufrieden war. „Er machte sich zum König, auch wenn er den Titel nicht annahm“, schreibt Appian. Ein Silberdenar aus dem Anfang des Jahres 44 v. Chr. zeigt sein Haupt freilich mit dem goldenen Kranz, einem Teil der altrömischen Königstracht, geschmückt. Außerdem schuf der Monarch um sich den Glanz königlicher Majestät – im orientalischen Stile. Wie Alexander in Baktrien Rhoxane, die Tochter des dortigen Fürsten, und später noch zwei weitere einheimische Prinzessinnen heiratete (jeweils „in einer politisch kalkulierten Zweckheirat“, BARCELO, 189), um seine Ebenbürtigkeit zu untermauern, so holte Caesar nun Kleopatra, zu deren königlicher Ranghöhe er durch die Heirat in Ägypten aufgestiegen war, zusammen mit ihrem gemeinsamen Sohn Kaisarion nach Rom. Ihre öffentlich zur Schau gestellte Hoheit sollte seine eigene herausgehobene, von den Göttern gewollte Stellung, wie sie nur einem König zukam, den Massen suggestiv zu Bewusstsein bringen.

Sehr zutreffend drückt dies WERNER DAHLHEIM (229) so aus: „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 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.“ Caesar und Alexander hatten von da an die gleiche Ranghöhe.

1.9 Die Katastrophe vor dem Finale

Doch, ob *rex* genannt oder nicht, Caesar wurde den eingefleischten Republikanern ein immer stärker schmerzender Dorn im Auge. Nichts war ihnen verhasster als ein Monarch, zumal sich um ihn die Atmosphäre orientalischen Gottkönigtums ausgebreitet hatte. Der Widerstandswille gegen Caesar wuchs. „Brutus, schläfst du?“ Einen Zettel mit dieser Aufschrift fand Marcus Iunius Brutus eines Tages am Sockel seines berühmten Vorfahren Brutus, der vor Jahrhunderten den letzten König beseitigt hatte und dessen Name seither als Synonym für „Freiheit“ stand. Und der jüngere Brutus erwachte; er organisierte das Komplott gegen den Tyrannen. Immer mehr Verschwörer gesellten sich ihm zu.

Caesar stand kurz vor dem Finale seines Eroberungsprogramms. Noch war nicht die ganze Oikumene in römischer Hand. Die Parther, jenes Volk, in dessen Lebens- und Kulturraum Alexander das Zentrum seiner Herrschaft errichtet hatte, waren, da sie Crassus vernichtend geschlagen hatten, noch frei, nicht in das Imperium Romanum eingegliedert. Deshalb hatte Caesar sein Ziel, alle Macht unter eine einzige Herrschaft zu fassen (NIKOLAUS VON DAMASKUS), noch nicht völlig erreicht. Er plante den Krieg gegen die Parther, es sollte

„ein Eroberungsfeldzug im Stil Alexanders des Großen sein“, wie CHRISTIAN MEIER (539) feststellt. Doch davor kamen die Iden des März 44 v. Chr. und eine Senats Sitzung, in die Caesar trotz übler Vorzeichen und unter Verspottung des Priesters Spurinna selbstbewusst und couragiert ging und in der 23 Dolchstiche seinem Leben und seinen Träumen ein abruptes Ende machten.

Auch in diesem Schicksal war Caesar seinem Vorbild nahe. Alexander hatte aus dem Osten zurückkehrend die Warnungen chaldäischer Zeichendeuter – wiewohl sonst sehr religiös und in den Vögeln Boten von Götter sehend – kaltblütig und arrogant missachtet, ja die Priester sogar verspottet und ist in falscher Richtung in die Stadt Babylon eingezogen, worauf er kurz darauf auf der Fahrt den Euphrat hinab erkrankte und überraschend qualvoll starb, wobei bis heute ungeklärt ist, ob nicht Gift mit im Spiel war. Auch er hatte noch ein letztes Ziel vor Augen, nämlich die Arrondierung seines Herrschaftsbereichs nach Westen „bis hin zu den Säulen des Herkules“. Für beide Weltherrscher der Antike ließ eine Katastrophe das erstrebte Finale nicht zu, für Caesar im Osten, für Alexander im Westen.

2. Ihre Eroberungskriege als „kulturelle Verdrängungskämpfe“?

Fand im Expansionsstreben der antiken Großmächte bereits ein „Kampf der Kulturen“ statt? Alexanders und Caesars Kriege und Eroberungen waren zweifellos die herausragendsten in der Alten Welt; vor allem darauf gründete ihre Größe. Der Grieche erhielt dafür einige Zeit nach seinem Tod den Ehrentitel „der Große“, der Römer nicht. Doch standen sich beide – nach übereinstimmendem Urteil der antiken Kommentatoren – darin über die zeitliche Distanz hinweg auf Augenhöhe gegenüber. Beide sind durch ihre kriegerischen Großtaten Weltherrscher geworden. Waren also, so unsere Anfangsfrage, ihre Eroberungskriege zivilisatorische Verdrängungskämpfe?

2.1 Alexanders „panhellenischer Rachekrieg“

Betrachten wir zunächst Alexander! Alexanders unwiderstehlicher Drang nach Weltherrschaft führte zum Zusammenprall zweier Welten, die beide von einer hochstehenden Kultur und einer durch lange Tradition gefestigten zivilisatorischen Infrastruktur geprägt waren. Alexander repräsentierte das „nach Westen hin liegende Land“ der Griechen, das längst auch schon den Namen „Europa“ hatte. Bereits der Historiker Herodot (5. Jh. v. Chr.) hat im sog. „Demaratos-Gespräch“, das er vor dem zweiten Angriff Persiens auf Europa stattfinden lässt, die politischen und moralischen Fundamente dieses „Westlandes“ definiert: Weisheit, Rechtsstaatlichkeit und Freiheit. Themistokles, der Sieger von Salamis 490 v. Chr., gilt als der erste Retter des Okzidents vor der Vereinnahmung durch das östliche Großreich; erst danach konnte sich in Griechenland die Staatsform einer freiheitlichen Demokratie entwickeln.

Alexander sah sich – mehr als 150 Jahre später - gewissermaßen dazu berufen, Themistokles' Leistung fortzusetzen. Sein auf Ruhm und Macht angelegtes Naturell und seine ihm vom Aristoteles vermittelte Bildung, durch die er sich, wiewohl Makedone, ganz als Grieche fühlte, veranlassten ihn, einen „panhellenischen Rachezug“ zu organisieren. Als „Bannerträger der griechischen Freiheit“ (MARION GIEBEL, 1991, 4) warf er an der Spitze der Angriffsflotte vom Schiff aus seinen Speer an das Ufer, zum Zeichen der Inbesitznahme Asiens. Das Perserreich sollte verschwinden, den ionischen Griechen die Befreiung von östlicher Despotie zuteil werden. Griechenlands Kultur sollte sich nach Osten hin verbreiten. Von diesem „Sendungsbewusstsein“ war – so PERDO BARCELO (225) - der makedonische König von Anfang an durchaus getragen. Was Xerxes einst nach Westen hin misslang, das gelang Alexander im Osten: er besiegte die Perser entscheidend. Für die Zer-

störung der Akropolis, des Wahrzeichen der westlichen Zivilisation, gingen die herrlichen Paläste der Achämeniden in Persepolis - auch diese Symbol einer eigenständigen Hochkultur - in Flammen auf.

Alexanders Hellenisierungsabsicht fand in der Gründung zahlreicher Städte, die alle seinen Namen trugen, ihren sichtbaren Niederschlag; die berühmteste war und blieb Alexandria, die ägyptische Metropole an der Nilmündung. Insofern lag seinem Eroberungskrieg durchaus die Absicht zugrunde, die Dominanz der asiatischen Kultur zu beenden, diese wenn nicht zu verdrängen, so doch stark zurückzudrängen. Stichwort: Zivilisierung der „Barbaren“ nach dem Muster der westlich-griechischen Kultur. Allerdings war der einstige Makedonenkönig, der sich schon nach dem Siege bei Gaugamela „König von Asien“ betiteln ließ und dann „König der Könige“ hieß, darauf bedacht, unter seiner Universalherrschaft Orient und Okzident zugleich zu erfassen. Ansätze zu einer Verschmelzung der Kulturen, also einer Art Integrationspolitik waren dabei durchaus mit im Spiel (etwa bei der „Heirat des Ostens mit dem Westen“, nämlich von 10000 Makedonen mit asiatischen Frauen, ebenso bei seiner eigenen Ehe mit Rhoxane und zwei weiteren Prinzessinnen Asiens).

Was Alexander jedoch nach der Zerstörung von Persepolis betrieb, war nicht mehr der Ideologie der Befreiung und Rache geschuldet. In der Indienexpedition verabsolutierte sich seine stets vorhandene maßlose, alles Herkömmliche sprengende Leidenschaft, rastlos zu immer neuen Eroberungserfolgen zu kommen. Diese gewann eine Eigendynamik. Was er sich hier selbst und seinen Soldaten an Strapazen und Leiden zumutete, überstieg alle Grenzen des menschlich Erträglichen; hier auch trat der ihm eigene Hang zu jähzorniger Unbeherrschtheit, zu übelster Brutalität voll zutage, indem er aufständische Stämme und deren Kulturen gänzlich ausrotten ließ. Der Zug ins Irrationale verschärfte sich an ihm ins Extrem. Wollte er doch – vor allem seinem Idol Herakles folgend - bis an den Rand der Welt gelangen, von einem irren Wahn oder einer unstillbaren Sehnsucht (gr. *Pothos*), einer Art „Weltneugier“ getrieben, um dann entlang dem Weltmeer wieder ins Zentrum der Oikumene zurückzukehren – ein Ziel freilich, das er wegen der Meuterei seiner Truppen aufgeben musste.

Auf jeden Fall war in jenem fernen Osten sein Eroberungsfeldzug kein kultureller Verdrängungskampf mehr; BARCELO (193 ff.) nennt ihn einen abenteuerlichen Erkundungsfeldzug, gewiss eine gigantische Großtat, die dazu beitrug, den Weltherrscher gottgleich über alles Irdische zu erhöhen, was sich sehr bald auch ikonographisch niederschlug: Auf einem Relief sitzt Alexander als vergöttlichter Zeus auf der Weltkugel zwischen Poseidon und Herakles. Die nach seinem Tod einsetzende Glorifizierung und Heldenverehrung machten ihn zum Maßstab der Größe für alle künftigen Imperatoren, angefangen von Pyrrhus über Pompeius und Caesar bis hin zu Kaiser Julian. Caesar seinerseits hat zusätzliche Maßstäbe gesetzt.

2.2 Caesars eigensüchtiger Imperialismus

In Caesars Kriegen im Norden des Reiches kollidierte die römische Zivilisation mit der galischen und germanischen. Ging von diesen aber eine Bedrohung aus wie damals von den Persern auf Griechenland, auf Europa? Der Gallier-Einfall hatte gewiss 387 v. Chr. dem bis auf das Kapitol eroberten Rom und seinen Bürgern einen „Schwarzen Tag“ (*dies ater*) gebracht, und das psychische Trauma, das die mordenden und marodierenden Haufen der Kimbern und Teutonen bei ihrem Überfall auf die Städte Norditaliens um ca. 100 v. Chr. verursacht hatten, hielt die Römer auch zu Caesars Zeit (Stichwort: *furor Teutonicus*) im Banne, doch waren das allenfalls Nadelstiche in den mächtigen Körper des wachsenden Imperium Romanum, tödliche Gefahren aber zweifellos nicht. Roms Zivilisation war vom Norden her nicht bedroht.

Wenn Caesar sein kriegerisches Vorgehen gegen die Germanen als Schutzmaßnahme für Rom und Italien hinstellte, so war dies eher eine psychagogische Taktik des Autors, um seinen pangallischen Krieg als Verteidigung des Reiches auf der Grundlage des *bellum iustum* zu rechtfertigen. Seine Eroberungsstrategie war militärisch und schriftstellerisch so geschickt angelegt, dass ihm die Römer – von wenigen Ausnahmen abgesehen – sogar den brutalen Völkermord an den Usipetern und Tencterern als Erfolg abnahmen und ihn mit einem Dankfest dafür belohnten. Sein Krieg gegen die Germanen war kein Rachefeldzug im Stile Alexanders des Großen. Das Rachemotiv war allenfalls Mittel zum Zweck, nämlich der Verschleierung seines alles Herkömmliche übersteigenden Machtstrebens und Eroberungsdranges. Auch Caesar wollte im Norden – in Britannien – bis an die Grenzen der bewohnten Erde vordringen, allerdings nicht aus einer irrationalen Sehnsucht, aus „Weltneugier“ wie Alexander, sondern in der kühlen Berechnung, durch eine sensationelle Tat sein Ansehen in Rom propagandistisch zu steigern.

Caesars Eroberungskriege waren zutiefst begründet in seiner durch göttliche Abkunft legitimierten Machtbesessenheit, von der er – wie Alexander – an die Spitze der Welt getrieben wurde. Das Motiv der Zivilisierung der nordischen Barbaren, also ein kulturell bestimmtes Sendungsbewusstsein, lag ihm völlig fern. Die Verbreitung der römischen Kultur (Stichwort: Romanisierung) beurteilte er allein aus dem Blickwinkel des erfolgssüchtigen Eroberers und des nüchtern kalkulierenden Militärs. Wenn er gleich im Proöm des *Bellum Gallicum* (1, 1) die Belger deswegen als die „tapfersten“ der Gallier bezeichnete, weil sie von römischer Zivilisation (*cultus atque humanitas*) am weitesten entfernt seien, dann hieß dies im Umkehrschluss, dass alle Gallier zivilisiert, „entbarbarisiert“ werden mussten, damit sie ihre Tapferkeit und somit ihre Gefährlichkeit verloren. Wenn er in der Critognatusrede (7, 77) die Kritik am römischen (und damit auch seinem) Imperialismus einem menschenfressenden Barbaren in den Mund legt, so macht er diese antirömische Stimme nicht nur unglaubwürdig, sondern verschafft auf eine raffiniert psychagogische Weise seiner Kriegsführung in den Augen der römischen Leser die stärkste Begründung.

Die von Cicero gegebene Definition des *bellum iustum* (*De re publica*, I, 23 ff.) schloss auch den kulturellen Sendungsauftrag mit ein, insofern die von Natur Überlegenen die Unterlegenen unterwerfen sollten, damit die solchermaßen „Gezähmten“ (*domiti*) es besser hätten (*melius habere*), also damit die Barbaren auf eine moralisch und kulturell höhere Stufe gebracht würden. Diese Bedingung instrumentalisierte Caesar ganz offensichtlich für seine Eroberungsstrategie. Die Rolle des Kulturbringers gehörte in keiner Weise zu dem strikt auf Weltherrschaft angelegten Lebensprogramm des Römers. Die Romanisierung Galliens war für Caesar niemals eine Primärmotivation seines Handelns.

Deshalb halten es moderne Forscher für falsch, wenn „so große Historiker wie Mommsen und viele andere nach ihm die grausame Eroberung <Galliens, d. Verf.> nobilitierten, indem sie sie mit der Hellenisierung des Ostens durch Alexander den Großen auf eine Stufe stellten.“ (CANFORA, 128). Bereits Plinius hat dies bezweifelt, indem er an die 1,2 Millionen Menschen erinnerte, die Caesar allein deshalb niedermetzelte, weil er Gallien erobern wollte, um in Rom seinen weiteren Aufstieg zu befördern. Der gallische Krieg war ein Vernichtungskrieg, kein kultureller Verdrängungskampf.

Diesen Vernichtungskrieg hat Caesar dann ja auch gegen alles Recht im eigenen Staat fortgesetzt – das Chaos in Rom und Italien in Kauf nehmend und die Freiheit der Republik mit Füßen tretend, bis er POMPEIUS MAGNUS, seinen Todfeind und Rivalen in der Alexanderimitation eliminiert hatte und Quasi-Monarch in Rom und Alleinherrscher auf der ganzen bewohnten Erde geworden war. Auch dann diente ihm alles kulturelle Potential allein zur Steigerung seiner persönlichen Autorität, zu seiner egomanischen Selbstinszenierung. Der großartige orientalische Kulturglanz verhalf ihm vor den Augen der Römer in der Per-

son Kleopatras zu Glorie und Gottgleichheit, womit er auf eine ähnliche Höhe über den Menschen wie Alexander kam. Nicht ohne kulturelle Folgen: Schon zu Lebzeiten als göttlich verehrt, erhielt er 15 Jahre nach seinem Tod dort, wo sein Leichnam verbrannt wurde, von Augustus den Ehrentempel, in dessen *cella* sich das mit dem Stern geschmückte Kultbild des *divus Iulius* erhob (vgl. dazu WERNER DAHLHEIM, 275) - Ausgangspunkt einer bis in das letzte Jahrhundert hineinreichenden mythischen Verklärung des Römers (vgl. HINNERK BRUHNS, 5ff.).

Zwischen Alexander und Caesar gab es in ihren Karrieren und Lebensschicksalen sehr viele frappierende Parallelen. In der Sache des kulturellen oder zivilisatorischen Verdrängungskampfes haben sie wenig gemeinsam; allenfalls sind der Britannienzug und die Indienexpedition ansatzweise vergleichbar, doch auch hier sind die Motive total verschieden: bei Alexander die irrationale Sehnsucht nach dem Unmöglichen, bis an die Grenzen der Oikumene vorzudringen und diese zu überschreiten, bei Caesar die streng rationale Absicht, durch eine sensationelle Leistung am Rande der Welt in Rom den größtmöglichen Propagandaerfolg für sich zu verbuchen.

Alexander und Caesar gelten als titanische Persönlichkeiten, als unbesiegte Imperatoren, als „Virtuosen der Macht“ (WILFRIED NIPPEL, 2000); sie verwandelten die Alte Welt von Grund auf und bereiteten deren Zukunft entscheidend vor. Beide „änderten den Gang der Weltgeschichte“ (WOLFGANG SCHULER, 54). Alexander initiierte bewusst die Hellenisierung des Ostens; damit war im Osten „sowohl für die Entwicklung des Imperium Romanum wie für die Ausbreitung des Christentums ein Rahmen von grundlegender Wichtigkeit gegeben“ (WOLFGANG ORTH, 442). Caesar hat in Gallien durch Völkermord und Auslöschung der keltischen Traditionen ein kulturelles Vakuum geschaffen, in dem sich als zwangsläufige Folge die Romanisierung des Nordens anbahnte. Alexander hat nach Osten hin das „Westland“ und die sich dort entwickelnde Zivilisation für mehr als 1000 Jahre abgesichert, Caesar hat dieses „Westland“ über die Alpen hinweg nach Norden beträchtlich ausgeweitet.

Beide haben damit im Zuge ihres exorbitanten Weltherrschaftsstrebens bewusst oder unbewusst die Voraussetzungen für das Entstehen eines Kulturraumes Europa geschaffen. Ohne sie würden heute Europa und die westliche Welt im „Kampf der Kulturen“, sofern es einen solchen gibt, aller Wahrscheinlichkeit nach keine Rolle spielen. In dieser elementaren Leistung liegt zweifellos das Verdienst der beiden größten Politiker der Antike – trotz aller moralischen Bedenklichkeit ihrer Taten, vornehmlich gewiss bei C. Iulius Caesar.

Verwendete und weiterführende Literatur

- ADCOCK, F.E.: Caesar als Schriftsteller, Göttingen 1955.
ALBRECHT, M.von: 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.1, 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 Cimbern 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
- HOCHHUTH, 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.
- HUNTINGTON, S.P.: Kampf der Kulturen, München – Wien 1997.
- 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.
- KONTRUBAS, D.: Die Darstellung der Gegner in Caesars Bellum Gallicum, Heidelberg 1972.
- LATACZ, J.: Zu Caesars Erzählstrategie. In: AU 21, 3 (1978), 70-87
- MAIER, F. (Hg.): Caesar im Unterricht. Unterrichtsprojekte – Hilfsmittel – Textinterpretationen, Bamberg (2) 1988.
- Ders.: Caesar im Visier. AUXILIA 37, Bamberg 1995.
- Ders.: 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.
- MÜLLER, H.: Das Zusammenleben der Kulturen. Ein Gegenentwurf zu Huntington, Frankfurt a.M. 1999.
- 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

Peter Kuhlmann

Kompetenzorientierung im Lateinunterricht: Chancen und Gefahren¹

1. Vorbemerkung

In den letzten ca. 10 Jahren sind die verschiedenen Bereiche unseres Bildungssystems in Bewegung geraten. Angestoßen u.a. durch den sog. PISA-Schock haben die KMK sowie die einzelnen Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder vielfältige Reformen in den Bereichen Schule, Referendariat und Studium initiiert. Ausgangspunkt dieser Reformen ist ganz generell das Bemühen, die empirisch messbaren Leistungen der deutschen Schüler im Sinne einer "output-Orientierung" deutlich zu erhöhen. Ein besonderes Zauberwort dieser neuen pädagogischen Wende ist neben dem empirischen Bezug die Kompetenzorientierung, die sowohl Schule als auch Studienseminar und Hochschule erfasst hat. Ebenso wie bei der empirischen Wende soll es sich auch hier um eine unumkehrbare Wende handeln. Dies haben v.a. diejenigen von uns zu spüren bekommen, die das Glück haben, in den zahllosen Kommissionen zur Neukonzeption von Curricula, Lehr- und Studienplänen sowie Prüfungsverordnungen etc. mitzuwirken, um die neuen kompetenzorientierten Curricula "von überflüssigen Inhalten und Wissensbeständen zu entschlacken".

Vor allem seit den KMK-Beschlüssen der letzten Jahre nach 2000 sind *Outputorientierung* und *Kompetenzorientierung* in den Kultusministerien als Vorgaben für die Umsetzung neuer Lehrpläne bindend geworden. Die Romanistin Ingeborg Christ, die früher im Kultusministerium von NRW tätig war, hat dies Ende letzten Jahres auf einer Tagung des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen in Saarbrücken selbst so formuliert: "Statt der alten Lernerorientierung haben wir jetzt Output- und Ergebnisorientierung". Diese Formulierung war durchaus nicht als Kritik, sondern im Gegenteil als Ausdruck des Triumphes gemeint. Nicht mehr der Schüler als Individuum in seiner persönlichen Entwicklung sei Ziel pädagogischer Anstrengungen, sondern die von ihm zu produzierenden Ergebnisse und Kompetenzen, um für Gesellschaft und Berufsleben zu funktionieren.

¹ Der Beitrag geht zurück auf Vorträge, die 2007 und 2008 in Saarbrücken und Bremen gehalten wurden.

2. Kompetenzen und Kompetenzorientierung in Lehrplänen und Unterrichtspraxis

Doch was bedeutet nun die Kompetenzorientierung in der Praxis für uns im Lateinunterricht? Praktisch bedeutet es zunächst einmal, dass in den neuesten Curricula und Lernplänen anstelle der alten Lern- und Bildungsziele nunmehr "Kompetenzen" treten.

In einer Expertise zu den Kompetenzen, die Eckhard Klieme 2003 für die Bundesregierung verfasst hat, finden wir die folgende Definition: "Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn ... systematisch über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden".²

Unter den Altphilologen scheint sich bereits jetzt eine Art Lagermentalität hinsichtlich der Kompetenzorientierung herausgebildet zu haben: Während die einen bereits auf den neuen Zug aufgesprungen sind und schon an kompetenzorientierten Unterrichtsvorschlägen arbeiten, gehört für die anderen dieses pädagogische Konzept geradezu in die Welt des Bösen und wird als inhaltsleerer Funktionalismus rundweg abgelehnt.³

Im Folgenden gehe ich einfach einmal die alten Inhaltsbereiche der lateinischen Lehrpläne mit der Frage nach dem Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten der Kompetenzorientierung durch. Mein Ziel ist es, mithilfe dieses Praxistests zu einer ausgewogenen und gerechten Wertung der Kompetenzorientierung zu gelangen, die Perspektiven für die weitere Arbeit im Lateinunterricht bieten soll. In diesem Kontext will ich auch Perspektiven zu einer besseren Anbindung an die neusprachliche und an die Deutschdidaktik aufzeigen. Zugleich will ich aber auch eindringlich auf Gefahren einer allzu einseitigen Kompetenzideologie – insbesondere für die historisch und literarisch ausgerichteten Schulfächer – aufmerksam machen.

a) Sprache

In diesem zentralen und primären Bereich des Lateinunterrichts liegen die Vorteile der Kompetenzorientierung auf der Hand. Beginnen wir mit dem ganz praktischen Bereich der Flexion: Wenn Schüler lateinische Substantive rauf- und runterdeklinieren können, ist dies keine Kompetenz: Viel wichtiger ist die *anwendungsbezogene* Kompetenz, die funktional mehrdeutige Form *domini* im Satz je nach Kontext korrekt als Gen. Sg. "des Herrn" oder als Nom. Pl. "die Herren" im Deutschen wiederzugeben. Es ist daher sinnlos, Schüler lediglich deklinieren zu lassen. Die Formen müssen neben den natürlich notwendigen Deklinationsübungen immer auch in kleinen Satz-Kontexten geübt, d.h. verstanden und funktional korrekt übersetzt werden. Dies muss das Ziel des Grammatikunterrichts sein, nicht das Rauf- und-Runter-Deklinieren, denn dies stellt lediglich auswendig gelerntes Wissen dar. Für Schüler sind Deklinations- und Konjugationsübungen zunächst einmal eine Art Abzählreim, bei dem der Inhalt bzw. die grammatikalische Funktion gar nicht mitgelernt und vor allem nicht internalisiert wird.

Isolierte Formenbestimmungsübungen müssen daher immer auch mit Übungen mit kleinen Kontexten kombiniert werden; und es muss immer auch eine kontextbezogene korrekte deutsche Übersetzung – d.h. die korrekte Wiedergabe der semantischen Funktion – im Mittelpunkt der Übung stehen. Den Anwendungsbezug kann man am Konjunktiv besonders gut illustrieren. Es ist wenig sinnvoll, ausschließlich mit "wissens"orientierten Bestimmungsübungen wie "*veniat* 3. Sg. Konj. Präs. Akt." – am besten noch mit völlig unreflektierten und praxisfernen Übersetzung "er möge kommen" – zu operieren. Hier werden nur auswendiggelernte Gleichungen abgefragt. Besser sind anwendungsorientierte Übungen in Minisätzchen wie etwa: "*si veniat* = wenn er/sie kommen sollte (3. Sg. Konj. Präs.)" oder "*ut veniat* = damit sie/er kommt (3. Sg. Konj. Präs.)" oder auch "*utinam veniat* = hoffentlich kommt sie (...)". Hier muss der Schüler natürlich ein wenig nachdenken, aber er übt gleich genau das, was er im Text dann auch braucht (Anwendungsbezug).

² Bei Stratenwerth: 179, der sich dem Thema Kompetenzen auch aus der Perspektive von Prüfungen widmet.

³ Lesenswert ist der ausgewogene Beitrag von Hey.

Im Bereich der Übungen ist auch zu überlegen, ob der Lateinunterricht nicht generell von Methoden des neusprachlichen Unterrichts profitieren könnte. Auffällig ist nämlich z.B. bei der Verbalflexion, dass im Spanischunterricht kaum ein Lehrer auf die Idee kommt, seine Schüler das Paradigma von *amar* rauf- und runterkonjugieren zu lassen: *amo amas ama amamos amáis aman*; auch fehlen rein isolierte Formenbestimmungsübungen, obwohl sich das ja wie im Lateinunterricht wegen des Formenreichtums und der Relevanz der Endungen und Tempusstämme anböte. Dennoch können Spanischschüler die Verbformen eher besser als Lateinschüler, d.h. sie können sie besser intuitiv verstehen und besser aktiv verwenden. Das Herunterleiern des Paradigmas ginge bei Spanischschülern sicher langsamer als bei Lateinschülern. Dieses Paradoxon erklärt sich durch die andere Art der Übung: Die Formen werden aktiv und in funktional realen Kontexten auf die Anwendung hin geübt. Das ist im Lateinunterricht ohne Weiteres auch möglich, z.B. durch dialogische Übungen, die am besten mündlich durchgeführt werden.

Ähnliches gilt erst recht für den syntaktischen Bereich: Es nützt wenig, wenn die Schüler die Regeln für die Verwendung des *AcI* oder die 5 Übersetzungsmöglichkeiten für Partizipialkonstruktionen auswendig herbeten können, wenn sie dann aber an der praktischen Anwendung, d.h. der Übersetzung dieser Konstruktionen scheitern. Die moderne Fremdsprachdidaktik unterscheidet hier drei Ebenen: 1. Die Konstruktion wird als solche erkannt und u.U. benannt – dies nennt man "analytisches Wissen"; 2. Die sprachliche Äußerung wird als semantischer Komplex rezeptiv/mental verstanden; und 3. Sie wird anschließend je nach Kontext sinnhaft und stilistisch angemessen ins Deutsche übersetzt; hier ist also auch die deutsche Sprachkompetenz mit einzubeziehen.

Nur die beiden letzten Leistungen stellen prozessuale Kompetenzen dar. Die besondere Anforderung des Lateinunterrichts liegt darin, einen expliziten Transfer von der formalen auf die funktionale Seite der sprachlichen Erscheinung zu vollziehen und sie zielsprachenorientiert ins Deutsche zu übersetzen. So betrachtet erweist sich Sprachkompetenz im Lateinunterricht im Sinne der Kompetenzorientierung letztlich als Verstehens- und Übersetzungskompetenz. Theoretische Grundlage des Grammatikunterrichts muss dabei die funktionale Sprachbetrachtung sein, d.h. die Frage, welche Rolle eine bestimmte sprachliche Erscheinung im Gesamtsystem der Sprache spielt.

Vergleichbares gilt für die Wortschatzarbeit: "Träges Wissen" ist das reine Auswendiglernen von Vokabellisten und das Aufsagen-können von z.B.: "*debere, debeo, debui, debitum*: 1. müssen, sollen; 2. schulden; 3. verdanken". Die Kompetenz liegt aber darin, die konkrete Verbform dem Kontext entsprechend mit der korrekten Semantik – d.h. also funktional adäquat – ins Deutsche zu übertragen. Für den praktischen Unterricht empfehlen sich spezielle Wortschatzübungen zu polysemen Vokabeln mit Mini-Sätzchen, in denen Schüler ihre semantische Transfer-Kompetenz bei der korrekten Übersetzung solcher schwierigen Vokabeln üben:

- a) *liberi matrem amare debent* (sollen)
- b) *liberi matri vitam debent* (verdanken)
- c) *mihi pecuniam debes* (schulden)

Aber hat der Lateinunterricht wirklich nur den Anspruch, den Schülern rein anwendungsorientiert die korrekte Übersetzung lateinischer Texte zu vermitteln? Ein zentrales, nach Meinung vieler Latein-Didaktiker sogar noch übergeordnetes Ziel sind daneben die Sprachreflexion und die sprachliche Bildung – beides im Sinne von sprachtheoretischem Wissen.⁴ Die Deutschdidaktik spricht ganz ähnlich von "Sprachbewusstsein", "Einsicht in Sprache" oder auch "Kategorienwissen" als zentralen Lern- und Bildungszielen des Grammatikunterrichts. Dieser sprachtheoretische Ansatz erwies sich bei der Abfassung der neuen Kerncurri-

⁴ Hierzu besonders empfehlenswert Wirth/Seidl/Utzinger und Bredel.

cula für Latein und Griechisch in Niedersachsen als eine besondere Herausforderung. Nehmen wir wieder ein Beispiel aus der Flexionslehre, z.B. die Futurform *am-ā-b-u-nt* "sie werden lieben". Die niedersächsischen Kerncurricula operieren hier mit dem Erkennen und der Anwendung des "Baukastenprinzips" durch die Schüler, um so den Lernprozess zu ökonomisieren. Die so genannte Kompetenz bestehe darin, dass die Schüler die Verbform korrekt segmentieren *können*, allerdings spricht die Deutschdidaktik und die der neuen Fremdsprachen hier eher von "analytischem Wissen". Ein abstrakteres Lernziel im Sinne der allgemeineren Sprachreflexion ist hier auch das *Wissen* der Schüler, dass die lateinische Verbalmorphologie nach einem Baukastenprinzip funktioniert. Wenn man dies nun für ein übergeordnetes Lernziel im Sinne einer sprachlichen Allgemeinbildung hält, kann man es nicht wirklich als Kompetenz ("*can do*") abbilden. Es ist in der Tat ein *theoretisches*, sprachtypologisch interessantes Bildungswissen über den Bau flektierender und agglutinierender Sprachen im Allgemeinen; die Deutschdidaktik spricht hier von "Einsicht in Sprache".

Im Fall von *dēbēre* ist die etymologische Ableitung interessant und wissenswert: Es stammt letztlich von *dē-habēre* "haben von". So lassen sich auch die Sätze oben teilweise erklären: b) wörtl. "die Kinder haben ihr Leben von der Mutter" und c) "du hast Geld von mir". Bedeutung a) leitet sich erst sekundär aus den anderen ab. Solches sprachhistorisches Wissen ist natürlich für die reine Anwendung verzichtbar; aber es erzeugt einen Aha-Effekt und kann so autonomes Verstehen und die Motivation fördern.

Um den sprachhistorischen Aspekt noch in Richtung Gegenwart weiterzuführen: Schüler interessieren sich häufig auch für die Verwandtschaftsverhältnisse zwischen Latein und romanischen Sprachen. Eine Explizierung dieser Bezüge kann sogar die aktive Sprachkompetenz im Französischen oder Spanischen fördern helfen. Sprachhistorische Zusammenhänge werden in den neueren lateinischen Lehrwerken v.a. in der Wortschatzarbeit ausgebreitet. So erlangen Latein-Schüler nebenher ein theoretisches Wissen über die Abstammung der romanischen Sprachen vom Lateinischen im Sinne eines Aha-Effekts. Auch in der Didaktik der romanischen Sprachen wird dieser lernfördernde Effekt in Franz-Josef Meißners Konzept "EuroCom(Rom)", d.h. "Europäische Interkomprehension (der romanischen Sprachen)" genutzt: Für Lerner einer romanischen Sprache als Dritt- oder gar Viertsprache werden hier systematisch die Synergieeffekte beim Lernen von Vokabeln und Grammatik durch die Bewusstmachung identischer Wurzeln, leicht erkennbarer Lautgesetze und ähnlicher grammatischer Strukturen genutzt. Das heißt, theoretisches Sprachwissen dient für Meißner gezielt zur Ökonomisierung von Lernprozessen und hat nebenher eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Motivation des Sprachlernens im Unterricht. Und hier liegen ohne Frage besondere Perspektiven für Latein als Unterrichtssprache.

Kommen wir zur grammatikalischen Terminologie: Kategorien- oder Terminologie-Wissen kann das Sprachlernen erleichtern. Schon die Tatsache, dass ich Phänomene im Sinne des analytischen Wissens im Unterricht benennen kann, erleichtert ja die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden und verkürzt auch die Erklärungen. Die moderne Sprachdidaktik stellt bei diesem analytischen Wissen immer auch einen Konnex zur Lerner-Autonomie her: Aufgrund seiner analytischen und terminologischen Kenntnisse ist der Lerner in der Lage, selbständig Grammatiken und Wörterbücher zu konsultieren und sich autonom ohne Hilfe des Lehrers weiterzubilden. Die reine Sprachkompetenz führt diesen Effekt nicht herbei. Dies erkennt man leicht an den vielen deutschen Muttersprachlern, für die die Benutzung einer deutschen Grammatik kaum möglich und geradezu sinnlos ist, weil ihnen das notwendige analytische und deklarative Wissen in Sachen Terminologie bzw. Kategorien fehlt. Auf der anderen Seite besitzen Muttersprachler die Kompetenz, sprachliche Äu-

ßerungen formal, kommunikativ und pragmatisch korrekt zu produzieren, aber nicht das *Wissen, warum* es korrekt ist. Dies aber macht eigentlich erst sprachliche Bildung aus. Dennoch kann Kategorienwissen eben auch prinzipiell verzichtbar sein. Nehmen wir als Beispiel den Satz: *Caesar in Galliam profectus est*. Bei dem Satzglied *in Galliam* ist fraglich, ob sich hier die Bezeichnung als präpositionales Objekt oder adverbiale Bestimmung empfiehlt. Doch für die korrekte Übersetzung ("Anwendung") spielt diese terminologische Frage nicht die geringste Rolle. Daran sieht man: Die "metasprachliche Kompetenz" im Sinne des Kategorienwissens zielt auf etwas durchaus anderes als von der kompetenzorientierten Pädagogik und Sprachdidaktik intendiert. Es handelt sich letztlich auch hier eher um sprachliches Theoriewissen und um Einsicht in Sprache. Für die Übersetzungs- oder gar sprachliche Kommunikationskompetenz ist die korrekte Verwendung sprachlicher Termini nicht wirklich relevant.

Damit sind wir bei der Streitfrage angelangt, inwieweit sprachliches Theorie- und Regelwissen für das Sprachenlernen überhaupt förderlich ist. Gerade einige Französischdidaktiker (z.B. Christiane Neveling) bestreiten dies nämlich auch heute noch vehement und halten Grammatikunterricht daher für demotivierende Zeitverschwendung. Dagegen betonen neben den Lateinlehrern auch gerade Didaktiker von "Deutsch als Fremdsprache" oder auch Englisch-Didaktiker die unterstützende Funktion, die die Bewusstmachung grammatischer Strukturen und Regeln beim Lernen von Fremdsprachen haben. Der alte Streit ist eigentlich völlig obsolet, denn empirische Untersuchungen für Deutsch als Fremdsprache haben schon Ende der 70er Jahre und noch einmal in den 90er Jahren eindeutig belegt, dass neben den rein imitativen Übungen die zum intellektuellen Verstehen der Sprachphänomene führende Bewusstmachung der Regel (Kognitivierung) das Sprachenlernen beschleunigen, besonders ab dem 12./13. Lebensjahr, also ab Klasse 7. Bei jüngeren Schülern kann zu viel Kognitivierung in der Tat den Sprachlernprozess auch behindern.⁵

b) Literatur

Während bei dem Bereich Sprache oberflächlich betrachtet zumindest noch kein terminologischer Unterschied zwischen dem alten Inhaltsbereich und dem neuen Kompetenzbereich erkennbar ist, lassen sich bei dem zweiten zentralen Bereich des Lateinunterrichts auf den ersten Blick die Unterschiede ablesen: Der "Inhaltsbereich Literatur" repräsentiert keine Kompetenz im engeren pädagogischen Sinne und muss daher ersetzt werden. Im Kerncurriculum Latein für Niedersachsen wurde er daher durch "Textkompetenz" ersetzt. Die Kompetenzorientierung führt hier zu einer Verkehrung der alten Verhältnisse Ziel-Instrument. Bis vor einem Jahr bildeten literaturgeschichtliche Kenntnisse auch ein zentrales Lernziel für sich und die textanalytischen Kompetenzen waren eher ein Instrumentarium, um zu Kenntnissen bzw. Wissen über Textgattungen, Autoren, etc. und deren Charakteristika zu gelangen. So ist es im Prinzip auch in dem Standardwerk zur englischen Literaturdidaktik von Nünning/Surkamp, das erst letztes Jahr erschienen ist, d.h. in der aktuellen englischen Literaturdidaktik hat das Gattungswissen einen zentralen Stellenwert.⁶

Aber in den Kerncurricula soll es umgekehrt sein: Nicht die Anhäufung trägen literaturhistorischen Wissens (= literarischer Bildung) ist das Ziel, sondern der Nutzen und die Anwendungsmöglichkeiten. Zu nennen wären hier ganz generell die interkulturelle Kompetenz im Sinne der Didaktik des Fremdverstehens (wenn man Literatur als Teil der Kultur begreift) und weiter die Dezentrierung des eigenen Standpunktes durch das zwangsläufige Einnehmen einer Fremdperspektive bei der Rezeption fremder Literatur.

⁵ Roche: 18f.; Bredel: 103-105 (mit Lit.).

⁶ Nünning/Surkamp: 33f.

Für das niedersächsische Kerncurriculum Latein [3.2: S. 23f.] ergeben sich bei der Textarbeit die 3 übergeordneten Kompetenzen: "erschließen; übersetzen; interpretieren". Die Inhalte folgen erst an zweiter Stelle. Aus dieser vom MK erzwungenen Hierarchisierung im Sinne der Kompetenzorientierung lässt sich letztlich eine Beliebigkeit der Inhalte ableiten. Wenn ich textanalytische Kompetenzen ebenso gut mit Caesars *bellum Gallicum* wie mit Curtius Rufus' Alexandergeschichte oder mit lateinischen Kochrezepten erreichen kann, drohen der lateinischen Didaktik die Relevanzkriterien für die Textauswahl verlorenzugehen. Denn was die Schüler und Studenten an Textkenntnis/-wissen erhalten müssen, leitet sich letztlich nur noch aus einer rein funktionalistischen Begründung ab.

Um den Bereich der Literatur abzuschließen: Durch die funktionalistische Kompetenzorientierung fällt ein entscheidender Aspekt des Literaturunterrichts unter den Tisch, nämlich der *ästhetische Genuss*. Dies geht aber an den Bedürfnissen und Erwartungen der betroffenen Schüler und Lehrer in den sprachlich-literarischen Fächern vorbei. Man kann davon ausgehen, dass die meisten Sprachenlehrer ihre Fächer eben auch aus Freude am literarischen Genuss studiert haben. Ebenso liegt die Motivation der meisten Lateinschüler nach Abschluss der Lehrbuchphase in dem Interesse für die gelesenen literarischen Texte und in dem ästhetischen Vergnügen, das die Ovid- oder Catull-Lektüre diesen Schülern vermittelt. Vergleichbares gilt ohne Zweifel ebenso für den Englisch- oder Französischunterricht in der Oberstufe. Eine einseitige Funktionalisierung der Ovid-Lektüre auf das Erreichen textanalytischer Kompetenzen hin ist im Grunde ein Missbrauch des Literaturunterrichts.

c) kulturelle Kompetenz

Der Lateinunterricht hat nun nicht nur den Anspruch, in die lateinische Sprache und Literatur einzuführen, sondern umfasst auch die antike römische Kultur im weitesten Sinne. Die beiden alten Inhaltsbereiche "Gesellschaft, Geschichte, Staat" und "Grundfragen menschlicher Existenz" sind nunmehr im niedersächsischen Kerncurriculum Latein quasi zusammengefasst unter dem Punkt der "kulturellen Kompetenz". Alles Wissen über Antike ist hier gleichsam der Kompetenz des interkulturellen und existentiellen Transfers zugeordnet. Tatsächlich ist dies eine vernünftige und angemessene Zielführung für die Selektion von zu lernenden Wissensbeständen aus der römischen Antike. Gleichwohl ist natürlich ein Problem von Curriculumskommissionen, dass in diesem eher historischen Bereich kaum mehr Kompetenzen als der reflektierte Vergleich zwischen Gegenwart und Antike und der kompetente Umgang mit historischen Quellen genannt werden können. In der Praxis ist es eben auch Ziel historischen Unterrichts im weitesten Sinne, enzyklopädisch-deklaratives Wissen über vergangene Zeiten und Lebenswelten zu sammeln.

Instruktiv für die terminologischen Tricksereien zur Einhaltung politischer Vorgaben sind die neuesten Bildungsstandards Geschichte in Baden-Württemberg. Dort heißt es unter den Kompetenzen Nr. 5 "Leben im römischen Weltreich" (S. 221) etwa:

"Die Schülerinnen und Schüler *können* die wichtigsten Phasen der Ausbreitung Roms vom Stadtstaat zum Weltreich *benennen*".

Durch die Formulierung "können...benennen" verwandelt sich deklaratives Faktenwissen unversehens in eine Kompetenz. Die Bildungsstandards Baden-Württemberg gewähren aber in ihrer Präambel immerhin dem Wissenserwerb einen ebenso breiten Raum wie den Kompetenzen. Dort findet sich (S. 217) der aufschlussreiche Satz:

"Die Schülerinnen und Schüler befinden sich einem Alter, in dem *historische Neugier* geweckt ist und Fragen zur Vergangenheit gestellt werden. Dabei zeigt sich die Bereitschaft, selbstständig *Wissen* zu den sie *interessierenden* Themen zu *suchen und zu sammeln*".

Die Formulierung geht also von den anthropologischen Voraussetzungen der Schülermotivation im Fach Geschichte aus: Die Schüler bringen von Natur aus Neugier und Interesse für Geschichte mit, deren Ziel im Erwerb von Wissen besteht. Genau dies lässt sich natürlich auch auf die kulturgeschichtlichen Anteile des Lateinunterrichts anwenden: Nicht wenige Schüler wählen Latein, weil sie sich für die alten Römer und ihre Kultur interessieren. Dies ist auch der Grund, weswegen viele von uns gern in ein Museum gehen oder historisch bildende Sendungen im Fernsehen anschauen. Das Abtauchen in eine fremde Welt vermittelt von Natur aus dem Menschen eine Art Genuss oder Befriedigung. Übrigens hatte das niedersächsische Kultusministeriums offenbar nach entsprechenden kritischen Kommentaren des Niedersächsischen Altphilologenverbandes ein Einsehen und hat jetzt im Januar in der neuen Präambel der Kerncurricula das Wissen gleichrangig neben die Kompetenzen gestellt.

Bei einer *reinen* Kompetenzorientierung wird aber das Ziel der Befriedigung wissenschaftlicher Neugier funktionalisiert: Nicht die Kompetenz bei der Analyse und Deutung historischer Quellen soll jetzt zum Erwerb historischen Wissens dienen, sondern umgekehrt: Historisches Wissen dient zur korrekten Analyse historischer Quellen und zum Erwerb praktischer Handlungskompetenzen im heutigen Alltag. Vor diesem Hintergrund sind viele historische Wissensbestände aber kaum noch zu rechtfertigen. Das betrifft keineswegs nur den Bereich der römischen Antike. Welche lebensweltliche Handlungskompetenz erwerbe ich z.B. durch paläontologisches Wissen über Dinosaurier?

3. Fazit:

Zieht man nun eine Bilanz, ergibt sich ein ambivalentes Bild: Zunächst ist hoffentlich Folgendes klar geworden: Es ist ein Irrtum, wenn man glaubt, bei der Umbenennung von *Lern-* oder *Bildungszielen* in *Kompetenzen* handele es sich lediglich um "alten Wein in neuen Schläuchen". Die Neuorientierung nach Kompetenzen bietet für den Lateinunterricht Chancen und Gefahren zugleich.

Beim Spracherwerb sollte sowohl von der Konzeption als auch der ganz praktischen Methodik her eine Neubesinnung erfolgen. Hier sollte der Lateinunterricht durchaus vom modernen Fremdsprachenunterricht durch stärkere Ausrichtung auf eine reale Sprachkompetenz und durch mehr Übungsformen in diese Richtung profitieren. Gerade auch das aktive und mündliche Produzieren sowie Hören lateinischer Formen oder Sätze sollte mehr Raum im Unterricht haben. *Sprache* kommt ja von *sprechen*, und schon rein genetisch sind wir v.a. auch auf mündlich-auditives Sprachenlernen hin ausgerichtet. Wir müssen uns auch der zwei Ebenen von sprachpraktischer Kompetenz und sprachlichem Bildungswissen besser bewusst sein und uns klar machen, dass letzteres nicht automatisch zu einer größeren Sprachkompetenz führt, sondern ein Bildungsziel für sich ist. Weiter müssen wir uns deutlicher klar machen, dass die Lernenden im Lateinunterricht im Gegensatz zum modernen Fremdsprachenunterricht drei Schritte gehen sollen: 1. sie sollen sprachliche Phänomene analysieren und benennen (*bonus vir*: Adj./Attribut + Subst. im Nom. Sg. mask.), 2. sie sollen sie mental verstehen – was durchaus rein intuitiv geschehen kann (*bonus vir* evoziert im Kopf des Lernenden: "guter Mann"), 3. sie sollen sie auch noch zielsprachenorientiert ins Deutsche übertragen (*bonus vir* ist je nach Kontext adäquat mit "ein/der gute[r] Mann" zu übersetzen). Auch diese drei Ebenen müssen sorgfältig in der Didaktik und im Bewusstsein der Lehrenden unterschieden werden.

Die allgemeinsprachlichen, auf die Autonomie der Lernenden hin ausgerichteten Bildungsziele (Sprachreflexion, Einsicht in Sprache, Kategorienwissen) dürfen nicht der reinen Output-Orientierung geopfert werden. Besondere Gefahren sind im Bereich des Lektüreunterrichts und in den historisch-altertumskundlichen Anteilen des Lateinunterrichts zu sehen.

Hier sind die eher statischen, auf die Persönlichkeitsentwicklung ausgerichteten Lernziele der literarisch-ästhetischen Bildung und des historischen Allgemeinwissens nur noch schwer unterzubringen. Eine ideologisch einseitige Kompetenzorientierung geht übrigens auch von einem defizitären Wissenschaftsbegriff aus; sie leugnet nämlich den Anspruch der Wissenschaft auf Zweckfreiheit. Insofern orientiert sich die einseitige Kompetenzorientierung durch ihren bloßen Anwendungsbezug per definitionem auch gegen den wissenschaftlichen Theoriebezug in der Lehramtsausbildung und im gymnasialen Unterricht.

Schließlich ist noch der motivationale Aspekt zu berücksichtigen: Gerade im Mehr-wissenwollen und in den Aha-Effekten bei an sich nutzlosen Wissensbeständen (Bsp. Dinosaurier) liegt oft gerade der größte Motivationsschatz bei den Schülern, den die Didaktik auf gar keinen Fall ignorieren darf.

Mein Plädoyer daher: Wenn man überhaupt noch Bildung haben will, dann gehören anwendungsorientierte Kompetenzen und theoretisches Wissen untrennbar und gleichrangig zusammen.

Literatur:

Baden-Württemberg Bildungsplan 2004: Bildungsstandards für das Fach Geschichte: Gymnasium – Klasse 6, 8, 10, Kursstufe, Stuttgart 2004.

Bredel, Ursula: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht, Paderborn 2007.

Hey, Gerhard: Kompetenzorientiertes Lernen im Lateinunterricht, in: Auxilia 59 (2008) 97-127.

Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5 -10. Latein – Niedersachsen, Hannover 2008 (Anhörfassung).

Meißner, Franz-Joseph: "EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie", in: Rutke/Weber (Hg.), Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa. Bausteine Europa X, St. Augustin 2002, S. 97-116.

Nünning, Ansgar/Surkamp, Carola: Englische Literatur unterrichten, Seelze 2006.

Neveling, Christiane, Leichter Französisch lernen durch Latein?, in: Französisch heute 37 (2006), 36-46.

Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik, Tübingen 2005.

Stratenwerth, Dietrich: Vitae discere. Kompetenzen, Unterrichtsgestaltung und zentrale Prüfungen, in: Forum Classicum 3/2007, 176-194.

Wirth, Theo/Seidl, Christian/Uttinger, Christian: Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium, Zürich 2006.

Julia Schäfer-Schmitt

Fordern, Fördern, Förderplan

Förderung ist zentraler Bestandteil im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. Es geht einerseits darum, Begabungen von Schülerinnen und Schülern⁷ zu erkennen und zu fördern und Schwächen zu diagnostizieren und deren Behebung auf den Weg zu bringen, andererseits aber auch darum, den Stoff, den die Lehrpläne vorgeben, und angemessene Lernfortschritte von den SuS einzufordern. Individuelle Förderung wird dabei in Zeiten veränderter Lernvoraussetzungen und Lerngruppenzusammensetzungen immer wichtiger. Gerade im G8-Zweig mit der schnellen Aufeinanderfolge der Fremdsprachen werden Stimmen laut, die

⁷ Der besseren Lesbarkeit halber wird im Folgenden Schülerinnen und Schüler mit SuS abgekürzt.

davon sprechen, dass der Spaß am Lernen der Demotivation weiche, dass SuS überfordert seien und zu jung, um mit Misserfolgen umgehen zu können. Sowohl auf Seiten der Eltern wie auf Seiten der SuS herrscht bisweilen große Verunsicherung.

Es liegt auf der Hand, dass ein Lernziel für alle in einer heterogenen Lerngruppe längst der Vergangenheit angehört, so dass man sinnvolle Individualisierungsmaßnahmen finden muss. In diesem Zusammenhang klärte das Hessische Kultusministerium schon in einem Schreiben vom 08.12.2006 darüber auf, dass eine Pflicht zur Erstellung von individuellen Förderplänen besteht.⁸

Sinnvolle Förderplanarbeit ist eine gute Möglichkeit, um Lernen zu individualisieren. Dabei möchte ich zeigen, dass eine fachliche Differenzierung und somit die Eingrenzung der Förderziele notwendig ist, weil es die SuS überfordern würde, alle Teilleistungsprobleme, v.a. wenn sie sich auf mehrere Fächer beziehen, gleichzeitig aufzuarbeiten. Viele Schulen haben jedoch offene Förderpläne nach dem Muster „Unterrichtsinhalt – erforderliche Maßnahmen“. Dass ein Förderplan aber einen bestimmten Aufbau braucht, wird schon aus den rechtlichen Grundlagen deutlich, die ich am Beispiel Hessen kurz darlegen möchte. Danach sollen ausgehend von der allgemeinen Theorie zum Förderplan ein Fachförderplan Latein⁹ vorgestellt sowie die Vor- und Nachteile der Förderplanarbeit dargestellt werden.

1. RECHTLICHE GRUNDLAGEN DER FÖRDERPLANARBEIT IN HESSEN

Das **Hessische Schulgesetz** legt die individuelle Förderung als konstitutiven Auftrag der Schule fest. Es geht hier (§3 Abs. 6) darum, SuS ihrer Entwicklung angemessen zu fördern, sowie bei drohendem Leistungsversagen und Beeinträchtigung des Lernens mit vorbeugenden Maßnahmen einzugreifen.

Die **Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses** legt in §10 Abs. 4 die Verpflichtung zur Erstellung eines Förderplans im Falle einer Nichtversetzung fest.¹⁰ Der v.a. für die Form des Förderplans aufschlussreichste Text ist die **Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe und Mittelstufe** (VOBGM), deren zweiter Paragraph sich mit Fördermaßnahmen und Lernförderung beschäftigt. Unterschiedliche Begabungen und Neigungen der SuS sollen als individuelle Entwicklungschance gesehen werden und zu einem differenzierten Lernangebot anregen. Es geht hier also auch darum, besondere Begabungen zu fördern. Dabei soll ein individueller Förderplan in ein schulisches Gesamtförderkonzept, das die Gesamtkonferenz entwickelt, integriert und an den Curricula des Regelunterrichts orientiert werden. Dieser Förderplan soll nach §2 Abs. 5 folgende Komponenten beinhalten: Entwicklungsstand und Lernausgangslage des Schülers, individuelle Stärken und Schwächen, Förderchancen und Förderbedarf sowie Fördermaßnahmen und –aufgaben.¹¹

Der Förderplan begründet also zusammenfassend die Handlungspflicht der Schule, d.h. Pläne, die nur Maßnahmen der Eltern enthalten, sind keine Förderpläne. Ein Förderplan ist folglich eine Vereinbarung zwischen Lehrer, Schüler und Eltern, in der konkrete Maßnah-

⁸ Besagtes Schreiben enthält Erläuterungen zur Praxis des Förderplans und kann unter www.download.bildung.hessen.de/schule/allgemeines/begabung/Individuelle_Foerderung/Erlassentwurf_Erstellen_von_individuellen_Foerderplaenen2.pdf (29.09.08) eingesehen werden.

⁹ Der hier vorgestellte Förderplan, den ich im Rahmen meiner Referendarsausbildung für die Liebigsschule Gießen entwickelt habe, wird dort gewinnbringend eingesetzt. Er bezieht sich auf das erste Lehrjahr Latein (G8), Lehrbuch CURSUS.

¹⁰ Ebendort werden in §12 Abs. 8 Sonderregelungen für die individuelle Förderung von Replikanten beschrieben, die aus dem G9 in den G8-Zweig wechseln.

¹¹ Neben diesen Texten bietet die VOLRR Sonderregelungen für LRS, die sich in der Sammlung im Anhang finden, hier aber ausgelassen werden sollen, da ein eigenes Förderkonzept in diesem Zusammenhang erstellt werden muss.

men beschrieben, sinnvolle Schwerpunkte gesetzt und Zielvereinbarungen formuliert werden.¹²

Die gesetzlich vorgeschriebenen Maßnahmen sollen die Anzahl der Replikanten möglichst gering halten – ein Punkt, den man per se positiv bewerten kann, der aber auch ein Problem birgt. Die Entscheidung einer Schule, mit Förderplänen zu arbeiten, muss eigentlich von unten nach oben laufen, damit das Förderkonzept ein einheitliches und gewolltes ist. Die Gesetzeslage schreibt allerdings diese Praxis verpflichtend vor, wodurch aus einem Förderplan im Prinzip ein justiziableler Text wird, der unter Umständen zu vorsichtig und der Förderung eines Schülers wenig zuträglich formuliert wird.

Übersicht über die Rechtlichen Grundlagen zur Erstellung von Förderplänen

1. Hessisches Schulgesetz

(in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 442), zuletzt geändert durch Gesetz vom 13. Juli 2006 (GVBl. I S. 386))

§ 3 Abs. 6

Die Schule ist so zu gestalten, dass die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler in einem möglichst hohen Maße verwirklicht wird **und jede Schülerin und jeder Schüler unter Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage in der körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung angemessen gefördert wird**. Es ist Aufgabe der Schule, drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache sowie der körperlichen, sozialen und emotionalen Entwicklung mit vorbeugenden Maßnahmen entgegenzuwirken.

2. Verordnung zur Gestaltung des Schulverhältnisses

(Vom 21. Juni 2000 (ABl. 2000, S. 602), zuletzt geändert durch Verordnung vom 14. Juni 2005 (ABl. S. 463))

§ 10 Abs. 4

Im Falle der Nichtversetzung ist ein individueller Förderplan für die Schülerin oder den Schüler zu erstellen und den Eltern und der Schülerin oder dem Schüler zur Kenntnis zu geben.

§ 12 Abs. 8 (Sonderregelung für Wechsel von G9 nach G8)

Für Schülerinnen und Schüler, die im neunjährigen gymnasialen Bildungsgang nicht versetzt werden und dadurch in den achtjährigen Bildungsgang wechseln müssen, gelten die Versetzungsbestimmungen mit folgender Maßgabe: in den Jahrgangsstufen 5 und 6 wiederholen sie die jeweilige Jahrgangsstufe im achtjährigen Bildungsgang; im Fall der Nichtversetzung am Ende der Jahrgangsstufe 10 wiederholen sie die Jahrgangsstufe 9 im achtjährigen Bildungsgang. In den Jahrgangsstufen 7 bis 9 im neunjährigen Bildungsgang entscheidet die Versetzungskonferenz im Fall der Nichtversetzung über die Einstufung in die jeweilige Jahrgangsstufe des achtjährigen Bildungsgangs. Dabei sind die Bewertungen in Fächern, in denen auf Grund von Studentafel- und Lehrplanunterschieden besondere Schwierigkeiten auftreten können, angemessen zu berücksichtigen. **In diesen Fächern sind entsprechende individuelle Fördermaßnahmen durchzuführen.**

3. Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe

(Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen der Mittel-

¹² Es gibt laut Informationsbrief des HKM vom 08.12.06 noch keine Rechtsprechung für den Fall, dass eine Schule keinen Plan geschrieben hat, doch ist eine Klage gegen eine Nichtversetzung unter diesen Umständen durchaus möglich.

Die in diesen rechtlichen Grundlagentexten beschriebenen Maßnahmen gelten für die Grund- und Mittelstufe, nicht für die Oberstufe, da es hier nicht um Versetzungs-, sondern um Zulassungsbestimmungen geht. Allerdings greift der allgemeine Förderauftrag der Schule natürlich auch in der Oberstufe.

stufe (VOBGM)

(Vom 14. Juni 2005 Gült. Verz. Nr. 721)

§ 2 Fördermaßnahmen und Lernförderung

(1) Die Förderung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers ist Prinzip des gesamten Unterrichts und Aufgabe der gesamten schulischen Arbeit. Jedes Kind soll mit anderen Kindern zusammen und auch durch sie gefördert werden. **Die individuelle Förderung ist in den Gesamtzusammenhang schulischer Lernförderung zu stellen. Im Fall drohenden Leistungsversagens ist als Maßnahme nach § 3 Abs. 6 Satz 2 des Hessischen Schulgesetzes ein individueller Förderplan zu erstellen.**

(2) Unterschiede in den Begabungen und Neigungen, im Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten sind als individuelle Entwicklungschance zu sehen. Ihnen ist durch ein differenziertes Lernangebot und einen binnendifferenzierenden Unterricht Rechnung zu tragen. Hierbei gilt es auch, das Selbstwertgefühl, das Selbstvertrauen in die eigene Leistung und die Leistungsfreude der Schülerin oder des Schülers zu stärken.

(3) Die Gesamtkonferenz soll durch die **Entwicklung eines schulischen Förderkonzeptes** nach den Grundsätzen des Schulprogramms eine gemeinsame pädagogische Orientierung des Kollegiums sichern sowie die Kontinuität von Unterrichts- und Erziehungsprozessen gewährleisten. Die Lernförderung muss sich an den Curricula des Regelunterrichts orientieren. Sie soll nicht nur Lerndefizite beheben, sondern Lernbereitschaft und Lernfähigkeit insgesamt weiterentwickeln und fördern sowie Begabungs- und Leistungsschwerpunkte unterstützend begleiten und besondere Begabungen fördern.

(4) Förderunterricht ist in der Regel als binnendifferenzierte Maßnahme zu organisieren. Über die allgemeine Lernförderung nach Abs. 1 hinausgehende besondere Fördermaßnahmen sind zeitlich begrenzte Hilfen zur Überwindung von Lerndefiziten, Fördermaßnahmen zur Behebung partieller Lernausfälle oder Sprachdefizite insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, Fördermaßnahmen zur Rückführung und Eingliederung von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen in den Regelunterricht, Maßnahmen zur Förderung von besonderen Begabungen und Hochbegabungen. Diese Maßnahmen sind nach den personellen, sächlichen und organisatorischen Voraussetzungen der Schule durchzuführen.

(5) Fördermaßnahmen nach Abs. 4 sollen ihre Grundlage in zu erstellenden Förderplänen für die einzelnen Kinder haben. In ihnen sind der Entwicklungsstand und die Lernausgangslage, individuelle Stärken und Schwächen, Förderchancen und Förderbedarf, Förderaufgaben und Fördermaßnahmen festzuhalten. Für Kinder, die eine Vorklasse besuchen oder an einer besonderen Fördermaßnahme teilnehmen, müssen Förderpläne entwickelt werden.

(6) Die Schule nimmt nach Maßgabe der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung vom 22. Dezember 1998 (ABl. 1999, S. 47) in der jeweils geltenden Fassung die Aufgabe wahr, durch vorbeugende Maßnahmen einer drohenden Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler entgegenzuwirken und ihre Auswirkungen zu verringern sowie Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht zu fördern.

4. Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen, Rechtschreiben und Rechnen (VOLRR)

(Vom 18. Mai 2006, Gült. Verz. Nr. 7200)

§ 4 Individuelle Förderpläne

(1) Die **Erstellung individueller Förderpläne geschieht auf der Grundlage der Förderdiagnostik (§ 2). Individuelle Förderpläne sind mit allen am Unterricht beteiligten Lehrkräften, den Eltern, sowie der Schülerin oder dem Schüler zu erörtern und bilden**

die Grundlage für individuelle Hilfen.

(2) Jede Schule benennt eine fachlich qualifizierte Lehrkraft als Ansprechpartnerin oder –partner für Lese-, Rechtschreib- oder Rechenschwierigkeiten. Die Klassenkonferenz ist für die Feststellung besonderer Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Rechtschreibens oder Rechnens zuständig. Eventuell vorliegende Fachgutachten sind in das Entscheidungsverfahren einzubeziehen. Der Deutsch- oder Mathematikunterricht leitet die jeweiligen Fördermaßnahmen nach § 3 ein.

(3) Der **Lernstand wird von der jeweiligen Fachlehrkraft im Förderplan dokumentiert** und bietet die Grundlage für die Planung und Durchführung individueller Fördermaßnahmen. Entscheiden sich Eltern für eine zusätzliche außerschulische Maßnahme, so ist diese in den individuellen Förderplan einzubeziehen. Eine enge Kooperation zwischen Schule, Eltern und außerschulischer Förderung ist im Sinne der Optimierung der Förderung erforderlich.

(4) Die individuelle Lernentwicklung der Schülerin oder des Schülers sowie die erreichten Lernfortschritte werden dokumentiert. **Mindestens einmal im Schulhalbjahr wird die Lernentwicklung in einer Klassenkonferenz erörtert. Auf dieser Grundlage erfolgt die Fortschreibung des Förderplans.**

2. ZUR THEORIE DES FÖRDERPLANS

Der Förderplan hat seinen Ursprung in der Sonderpädagogik und hält über die Begabtenförderung Einzug in das Regelschulwesen.¹³ Binnendifferenzierung und Individualisierung im Umgang mit Heterogenität stehen hier anstelle von Ausgrenzung und Sortierung.¹⁴ Fördern im Bezug auf Stärken und Schwächen geschieht sowohl im Schulalltag in jeder Stunde als auch in größer angelegten Förderkonzepten, zu denen auch der Förderplan gehört. Generell bedeutet Fördern im schulischen Kontext „die Bereitstellung und die Durchführung besonderer pädagogischer Angebote, wenn die pädagogischen Standardangebote nicht ausreichend für die gedeihliche Entwicklung von Lernenden sind“.¹⁵ Grundlage jeder Förderung ist eine fundierte Diagnostik, und zwar eine Förder- und Prozessdiagnostik, keine Selektionsdiagnostik.¹⁶ Diese pädagogische Diagnostik, eine Kernkompetenz, in der PISA den deutschen Lehrkräften Defizite bescheinigt hat,¹⁷ beinhaltet den Entwicklungsaspekt der Prozessdiagnostik ebenso wie die Förderdiagnostik. Ziel ist es generell, Lehr- und Lernprozesse zu optimieren. Vor der Formulierung des Förderplans steht also eine Anamnese und Umfeldanalyse des Schülers,¹⁸ bei der es darum geht, Klarheit über den aktuellen Lernstand und die individuellen Lernfähigkeiten des Schülers zu erhalten. Da Förderdiagnostik ein qualitatives Verfahren ist, bei dem der Schüler Dialogpartner und nicht Forschungsobjekt ist, sollte dieser bei der Erstellung des Förderplans beteiligt werden.¹⁹ Da die Praxis zeigt

¹³ Vgl. HÖHMANN 2004, 129. Erste und sehr gut dokumentierte Erfahrungen wurden mit diesem Instrument im Lernnetzwerk LIBRO der Bertelsmannstiftung gemacht, dessen Ziel die integrierte Förderung besonderer Begabungen im Rahmen offenen Unterrichts ist (vgl. DEMMER-DIECKMANN 2003, 5 und 45f. sowie HÖHMANN 2001).

¹⁴ Das HKM hat 2005 zu diesem Thema eine Broschüre mit umfangreicher Materialsammlung veröffentlicht.

¹⁵ KRETSCHMANN 2004, 6.

¹⁶ Zur Schulung der diagnostischen Kompetenz von Lehrern siehe KRETSCHMANN 2004 und 2006 sowie VON DER GROEBEN 2004. Zur Prozess- und Förderdiagnostik siehe HORSTKEMPER 2006, 5f.

¹⁷ Vgl. VON DER GROEBEN 2003, 6. KRETSCHMANN sieht in der Verbesserung der Diagnosekompetenz der Lehrkräfte ein Mittel zur Optimierung der pädagogischen Angebote generell (2004, 4).

¹⁸ Diagnostische Zugänge können hier sein: Arbeitsstichproben, Gespräche, summative und formative Tests, Befragungen, Portfolio etc. (vgl. KRETSCHMANN 2004 und 2006). Dabei bildet die Beobachtung die Grundlage für pädagogische Einsichten (vgl. WERNING 2006, 11).

¹⁹ Durch dieses Verfahren wird die Selbstkompetenz der SuS gefördert, indem sie aufgrund der durch den Förderplan hergestellten Transparenz Lernen als aktiven Prozess begreifen und für diesen Verantwortung übernehmen. Außerdem lernen SuS, sich realistische Ziele zu setzen, und stärken durch eine gemeinsame Evaluation sowohl Selbstwahrnehmung als auch Selbstbewusstsein (vgl. HORSTKEMPER 2006, 7, VON DER GROEBEN 2003, 8, SPINATH

hat, dass SuS sich unvorbereitet wenig in ein Förderplangespräch einbringen können, erscheint es sinnvoll, mit einem Vorbereitungsbogen für die SuS zu arbeiten.²⁰



Überlegungen der Schülerin/des Schülers zur Vorbereitung auf ein Beratungsgespräch mit der Lehrkraft

Name: _____ Klasse: _____ Fach: _____ Datum: _____

Dieser Bogen soll dir bei der Vorbereitung auf das Gespräch mit deiner Lehrerin/deinem Lehrer helfen. Fülle die unten stehenden Felder aus, indem du deine Fähigkeiten im Fach Latein einschätzt. Versuche es zuerst ohne Hilfe. Wenn dir nichts mehr einfällt, kannst du die zweite Seite als Anregung benutzen.

Das kann ich gut und möchte es beibehalten:

.....
.....
.....

Das kann ich weniger gut:

.....
.....
.....

Das möchte ich ändern:

.....
.....
.....

Das kann ich dafür tun:

.....
.....
.....

So kann die Schule mir helfen:

.....
.....
.....

2006, 112 und DEMMER-DIECKMANN 2003, 38 und 68). Die Erziehung der SuS zu Selbstständigkeit und -verantwortung ist auch im Schulprogramm der Liebigschule (2003, 23) verankert.

²⁰ Dieser Bogen soll die SuS im Vorfeld des Gesprächs dazu anregen, sich gezielt Gedanken über Fragen zu machen, die im Förderplangespräch eine Rolle spielen. Der Fokus liegt hier auf der realistischen Selbsteinschätzung ihrer Stärken und Schwächen und der Befähigung zur Selbstevaluation. Als Hilfe für die SuS ist wiederum der Sollzustand der fachlichen Kompetenzen angehängt, die jeweils der Lerngrundlage angepasst werden müssen.

*Falls dir spontan nur wenig eingefallen ist, erhältst du hier ein paar Anregungen. Folgende Dinge müsstest du mittlerweile beherrschen (Grundlage: Cursus, Lektion 1-4).
Wo liegen deine Stärken, wo deine Schwächen?*

Wortschatz, Vokabelwissen:

- Ich kann die Vokabeln der Lektionen 1-4 (inkl. Genus, 1. P.Sg., Kasusangaben und Genitiv) und - kann sie auf einen unbekanntem Text anwenden. Ich beherrsche eine Lerntechnik (z.B.

Vokabelkartei) und habe eine sinnvolle Wiederholungsstrategie.

Formenlehre (alles, was die Formen betrifft):

- Verb: Ich kann die 1.,2.,3. P. Sg. und Pl. der a/e/i-Konjugation und von esse und den Infinitiv

Präsens erkennen und bilden (konjugieren).

- Substantiv: Ich kann den Nom/Gen/Akk. Sg/Pl der a/o/kons.Deklination erkennen und bilden

(deklinieren) und die Formen auf neue Vokabeln übertragen.

- Ich weiß, was Kasus, Numerus und Genus bedeuten.

Syntax (alles, was den Satz betrifft):

- Ich kenne die Satzglieder: Subjekt, Prädikat, Akk.-Objekt, Gen.-Attribut und kann sie im Satz

bestimmen.

- Ich erkenne den Akk. zur Angabe der Richtung und kann ihn richtig übersetzen.

- Ich kann zwischen Aussage-, Ausrufe- und Fragesatz unterscheiden.

Übersetzungsfähigkeit:

- Ich kann mir einen neuen Text erschließen und weiß, wie ich beim Übersetzen am besten vorgehe.

- Ich schaffe es, den lateinischen Text in ein gutes, mir verständliches Deutsch zu übertragen.

Sachwissen:

- Ich weiß Bescheid über die römische *villa, familia*, Namensgebung, Verwaltung, Kleidung und

den Circus Maximus.

- Ich verstehe nach der Übersetzung den Inhalt der Texte und kann die Zusatzfragen leicht beantworten.

Im Förderplan geht es also generell darum, auf der Basis des Ist-Standes eines Schülers realistische und überschaubare Maßnahmen zu beschreiben, um sich dem Soll-Zustand anzunähern. Dabei soll kein defizitorientiertes, sondern ein stärkenorientiertes Vorgehen im Vordergrund stehen.²¹

Die Form des Förderplans sollte offen und gestaltbar sein, damit jede Lehrkraft nach ihren persönlichen Vorlieben arbeiten kann. Allerdings ist hier ein schulinterner einheitlicher Rahmen sinnvoll, der auch das grundsätzliche pädagogische Fundament der Schule widerspiegelt.²² Außerdem erleichtern feste Vorgaben das Arbeiten für die Lehrkräfte. Da SuS

²¹ Vgl. DEMMER-DIECKMANN 2003, 68f. HÖHMANN (2003, 27) geht hier davon aus, dass Schwächen dann wirksam angegangen werden können, wenn Begabungen besonders gefördert werden. Vgl. dazu auch VOBGM §2.

²² Vgl. DEMMER-DIECKMANN 2003, 40. Um das zu erreichen, hat der hier vorgestellte Förderplan (siehe unten) einen Kopf, der auf andere Fachförderpläne übertragen werden kann. Fragen, die das allgemeine pädagogische Fundament der

sich nicht systematisieren lassen, Systematisierung aber das Arbeiten erleichtert, soll der hier vorliegende Förderplan ein Mittel zwischen aufwändiger Verschriftlichung und engem Ankreuzformular darstellen. Dabei verzahnt der im Folgenden vorzustellende Förderplan fachdidaktische Anliegen mit entwicklungsspezifischen Aspekten, wie es laut HSchG §3 Abs. 6 gefordert wird.

3. DER FACHFÖRDERPLAN LATEIN

Der Förderplan beginnt mit den notwendigen Formalia: Name, Klasse, Fach, Fachlehrer und Laufzeit. Diese sollte prozessorientiert flexibel sein und reicht je nach Art des Förderziels von kurzfristig (vier bis sechs Wochen, z.B. zum Aufarbeiten von Lücken unmittelbar vor einer Klassenarbeit) bis langfristig (bis zu einem Jahr, z.B. bei Änderungen von Einstellungen und motivationalen Fragen).²³

Danach wurde eine Klassifizierung eingefügt, die mit Rückgriff auf die oben dargelegten rechtlichen Grundlagen verdeutlicht, warum der Förderplan geschrieben wird.²⁴ Punkt eins, die Darstellung der aktuellen allgemeinen Lernausgangslage und der Förderziele, spiegelt die von der Theorie geforderte Anamnese und Umfeldanalyse des Schülers wider, die in Förder- und Prozessdiagnostik eine wichtige Rolle spielt. In Anlehnung an die VOBGM §2 Abs. 5 sollen hier sowohl Ist- als auch Soll-Stand in überfachlichen Bereichen dargestellt werden.²⁵ Wichtig ist es hier, nicht rein defizitorientiert vorzugehen, sondern auch Stärken des Schülers zu erwähnen, die beibehalten und verstärkt werden sollen.

Der nächste Punkt, die Auflistung der besonderen Fähigkeiten und Neigungen des Schülers, soll die pädagogische Anamnese vervollständigen und das stärkenorientierte Arbeiten unterstützen. Wichtig ist es hier, aus den oben genannten Gründen den Schüler mit einzubeziehen.

Der dritte Punkt im Förderplan macht aus dem bisher allgemeinen einen Fachförderplan. Hier geht es darum, die fachlichen Fertig- und Fähigkeiten sowie empfohlene Fördermaßnahmen darzustellen. Ausgangspunkt ist an dieser Stelle das erste Lehrjahr Latein als zweite Fremdsprache.²⁶ Die Bereiche folgen dabei der fachlichen Strukturierung. Wortschatz und Übersetzungsfähigkeit sind beispielsweise zentrale Kernbereiche des Faches. Eine Alternative wäre es hier, mit Kompetenzen zu arbeiten. Ich habe mich allerdings bewusst dagegen entschieden, weil mir diese (Sach-, Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz) v.a. für SuS der Klasse 6 zu wenig konkret erscheinen. Auch hier gilt es, Positives hervorzuheben und nicht nur Defizite aufzulisten. Die Teilleistungsprobleme sollen angeführt und mit realistischen und überschaubaren Maßnahmen und Materialien verbunden werden, um den geforderten Sollzustand zu erreichen. Da man nicht alles auf einmal schaffen kann, ist es wichtig, gegebenenfalls eine sinnvolle Auswahl zu treffen und Prioritäten zu setzen. Dabei können Kurz- und Langzeitperspektive durchaus kombiniert werden.

Schule betreffen, finden ihren Niederschlag im ersten Teil des Förderplans, der Darstellung der aktuellen Lernausgangslage und der Förderziele.

²³ Vgl. DEMMER-DIECKMANN 38f.

²⁴ V.a. die Begabtenförderung sollte in diesem Zusammenhang nicht vernachlässigt werden.

²⁵ Dieser Teil könnte einer pädagogischen Schwerpunktsetzung der Schule (vgl. Gesamtförderkonzept) angepasst werden und den Vorspann zu allen Fachförderplänen der Schule bilden.

²⁶ Um die Förderplanarbeit etwas zu erleichtern, habe ich auf Wunsch vieler Kollegen einen Kommentar (siehe unten) erstellt, der Hilfestellungen zum Ausfüllen des Förderplans enthält. Die fachliche Grundlage an dieser Stelle ist das Lehrbuch CURSUS Lektion 1-16. Der im Kommentar beschriebene Sollzustand geht lehrbuchorientiert lektionsweise vor, weil dieses in Latein den heimlichen Lehrplan darstellt. Die Einschnitte jeweils nach vier Lektionen spiegeln einerseits den Aufbau des Buches, stellen andererseits aber auch sinnvolle zeitliche Abschnitte dar (vier Lektionen werden etwa in einem Vierteljahr behandelt).

Die Darstellung der bisherigen schulischen und außerschulischen Maßnahmen (Punkt vier im Förderplan) vervollständigt das Bild über den Schüler und lässt Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der bisherigen Maßnahmen zu.²⁷

Der fünfte Punkt macht aus dem Förderplan einen Förderkontrakt.²⁸ Als Fazit werden die Maßnahmen der und die Erwartungen an die Beteiligten noch einmal formuliert. Es werden Vereinbarungen zwischen Lehrkraft, Schüler und Eltern getroffen, die erfahrungsgemäß dann besonders wirkungsvoll sind, wenn alle beteiligt sind.²⁹ Auch hier ist es wichtig, Prioritäten zu setzen und verbindliche und überschaubare Ziele zu formulieren.³⁰

Die Evaluation nach Ablauf des festgesetzten Zeitrahmens gehört in jedem theoretischen Konzept dazu,³¹ allerdings schreibt nur die VOLRR sie verbindlich vor, so dass hier ein Spielraum besteht, den die Schule nach ihrem Belieben füllen kann. Die Evaluation kann bei Bedarf durch einen neuen Förderplan ersetzt werden, kann aber auch Arbeit ersparen, weil nur kleine Veränderungen hier festgeschrieben werden können, ohne dass die gesamte Vorarbeit noch einmal geleistet werden muss.



Liebigschule ● Gymnasium

Bismarckstr. 21 ● 35390 Gießen

Tel. 0641-3062569 ● Fax 0641-72842



Fachförderplan

für _____ geb. _____

Kl. _____

im Fach _____ Fachlehrer/Fachlehrerin

Laufzeit von _____ bis _____

Dieser Förderplan wird gemäß § 3 Abs. 6 HSchG und § 2 VOBGM erstellt aufgrund von

- Leistungsabfall (in Kombination mit einer Mahnung)
- drohendem Leistungsversagen (in Kombination mit einer Mahnung)
- Nichtversetzung
- besonderem Förderungsbedarf (Hochbegabung, Lernschwäche,...)

1. Darstellung der aktuellen allgemeinen Lernausgangslage und der Förderziele

Bereich	Ist-Stand	Entwicklungsziel
---------	-----------	------------------

²⁷ Wichtig ist dieser Punkt v.a. für Bereiche wie den Nachteilsausgleich, für den Fördermaßnahmen kontinuierlich vorgewiesen werden müssen (VOLRR §4 Abs. 3).

²⁸ In der ursprünglichen Theorie sind Schülerporträt, Förderplan und Förderkontrakt, die hier zusammengefasst sind, drei verschiedene Texte mit unterschiedlichen Adressaten (vgl. DEMMER-DIECKMANN 2003, 47).

²⁹ Vor allem das Gespräch mit Schüler und Eltern zur Erstellung eines Förderplans habe ich als sehr fruchtbar empfunden (siehe unten Verfahrensvorschlag).

³⁰ Zum Konkretionsgrad von Förderzielen vgl. SPINATH 2006, 114 und DEMMER-DIECKMANN 2003, 38.

³¹ Vgl. dazu die sechs Stationen der Förderplanung nach HÖHMANN (2004, 130): 1. Förderplanteam zusammenstellen, 2. Anamnese, Darstellung der Istsituation, 3. Prioritätensetzung, 4. Erstellung des Förderplans, 5. Umsetzung des Förderplans und Dokumentation, 6. Evaluation.

Arbeits- und Lernverhalten		
Sozialverhalten		
Motivation		
Methodik		
Selbsteinschätzung		
sonstige motorische/ kognitive/emotionale Faktoren/ Besonderheiten/ Auffälligkeiten		

2. Besondere Fähigkeiten /Neigungen der Schülerin/des Schülers

--

3. Darstellung der fachlichen Fertig- und Fähigkeiten und der empfohlenen Fördermaßnahmen

Unterrichtsgrundlage: Lektion _____

Bereich	Ist-Zustand	Maßnahmen (evtl. Materialien)
Wortschatz, Vokabelwissen		
Formenlehre		
Syntax		
Übersetzungsfähigkeit		

Interpretation (Inhalt, Realienkunde)		
Klassenarbeit		

4. Bisherige schulische und außerschulische Maßnahmen

5. Vereinbarungen zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler/in

Was tue ich als Schüler/in? (Erwartungen an und Vereinbarungen mit dem Schüler/der Schülerin)

Was tue ich als Erziehungsberechtigter? (Erwartungen an und Vereinbarungen mit den Erziehungsberechtigten)

Was tue ich als Lehrkraft? (Erwartungen an und Vereinbarungen mit den Lehrkräften/ Angebot der Schule)

Der Förderplan wurde eingehend besprochen.

Gießen, den _____ (Fachlehrer/in) _____ (Schüler/in)

Zur Kenntnis genommen: _____ (Erziehungsberechtigter) _____ (Klassenlehrer/in)

4. EIN VERFAHRENSVORSCHLAG

Der Rhythmus der Förderplanarbeit hängt generell mit der pädagogischen Notwendigkeit zusammen.³² Prinzipiell kann jederzeit bei Bedarf ein Förderplan geschrieben werden. Rechtlich verpflichtend muss ein Plan bei Nichtversetzung geschrieben werden. Meiner Interpretation der rechtlichen Grundlagen und meiner Auffassung eines sinnvollen Förderkonzepts nach sollte ein Förderplan auch geschrieben werden bei Minderleistung im ersten Halbjahr (Note 4- und schlechter), bei gemahnter Minderleistung im zweiten Halbjahr und zur Begabtenförderung. Dies sind neuralgische Punkte, an denen eine sinnvolle Förderung

³² Vgl. DEMMER-DIECKMANN 2003, 19.

eine Nichtversetzung noch verhindern kann, während mir ein Förderkonzept, in dem erst gefördert wird, wenn es offenkundig zu spät ist, seinen Sinn verfehlt zu haben scheint.

Am Anfang steht ein Gespräch zwischen Lehrkraft, Schüler und Eltern, bei dem der Plan durchgesprochen wird. Zur Vorbereitung auf dieses Gespräch kann die Lehrkraft den Förderplan mit ihren an dieser Stelle noch unverbindlichen Beobachtungen füllen und dem Schüler den Vorbereitungsbogen als Hilfe geben.³³

Nach dem Gespräch füllt der Fachlehrer³⁴ den Förderplan in zweifacher Form aus. Ein Exemplar behalten die Eltern (zur Kontrolle ihrer eigenen Maßnahmen oder zur Vorbereitung auf ein Beratungsgespräch), während das andere Exemplar von Lehrer, Schüler und Eltern unterschrieben zurück an den Fachlehrer geht, der es dem Klassenlehrer zur Kenntnisnahme vorlegt und anschließend in der Schülerakte ablegt. Nach dem im Plan festgelegten Zeitraum sollte die Evaluation erfolgen. Der Abschnitt zur Evaluation kann von vornherein Bestandteil des Förderplans sein oder nachträglich angeheftet werden.

Evaluation der Vereinbarung	Datum:
<hr/>	
(nach Ablauf des festgesetzten Zeitrahmens)	
Gesprächsteilnehmer:	
<hr/>	
Erreicht wurde:	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
Nicht erreicht wurde:	
<hr/>	
<hr/>	
Ist die Fortführung des Förderplans sinnvoll? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja, mit Veränderungen	
Veränderte/neue Vereinbarungen:	
<hr/>	
<hr/>	

5. VOM FORDERN UND FÖRDERN – PRO UND CONTRA

Förderplanarbeit ist Arbeit, sowohl für die SuS als auch für uns Lehrerinnen und Lehrer. Die zusätzliche Arbeitsbelastung ist der Grund, weshalb Förderpläne bisher häufig nur oberflächlich und im Sinne der Pflichterfüllung verfasst werden. Die Erfahrung mit dieser indi-

³³ Nach meinen Erfahrungen dauert ein solches Gespräch zwischen 30 und 45 Minuten. Ein Vorschlag für den Ablauf eines solchen Gesprächs findet sich in HKM 2005, 78.

³⁴ Die in der Theorie vorgeschlagene Förderkonferenz halte ich für nicht notwendig, allerdings ist eine Teambildung zur Erstellung eines Förderplans erwünscht. Denkbar wäre hier, dass der allgemeine Teil der Punkte 1,2,4 und 5 gemeinsam und nur einmal erstellt wird, während jeder Fachlehrer seinen fachspezifischen Teil 3 anhängt. Das Fachlehrerprinzip verhindert eine Kumulierung der Aufgaben beim Klassenlehrer.

viduellen Fördermaßnahme hat jedoch gezeigt, dass sie ein sinnvolles Instrumentarium ist, das rechtzeitig eingesetzt Früchte bringt, die die Arbeitsbelastung auf beiden Seiten langfristig reduzieren helfen. Sowohl betroffene SuS als auch Eltern geben regelmäßig positives Feedback, weil das Förderplangespräch Unsicherheiten klären kann und verbindliche Absprachen getroffen werden können. SuS melden zurück, dass der Förderplan für sie einerseits hilfreich ist, um zu überprüfen, wo sie anfangen sollen, ihre Lücken zu schließen, andererseits einen Anreiz darstellt.

Aller Anfang ist schwer, weshalb ich es für sinnvoll halte, eine Art Kommentar bei der Erstellung eines Förderplans zur Verfügung zu stellen, der Hilfe und Anregung sein kann.³⁵

Kommentar zum Fachförderplan der Liebigschule Giessen

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Hilfestellungen und Anregungen beim Ausfüllen des Förderplans. Dabei gilt es nicht, sie wie einen Katalog abzuarbeiten. Individuelle Schwerpunkte dürfen und sollen gesetzt werden. Des Weiteren ist diese Liste nicht statisch und endgültig. Ergänzungen und Verbesserungen sind erwünscht und willkommen.

1. Darstellung der aktuellen allgemeinen Lernausgangslage und der Förderziele

Beschreibung des Ist-Zustandes und der vermuteten Ursachen sowie die Formulierung des Soll-Zustandes (in Bezug auf das jeweilige Fach)

Arbeits- und Lernverhalten

grundsätzliche Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft
Aufmerksamkeit, Konzentrationsfähigkeit
Ausdauer
Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit
Mitarbeit (mündlich, GA, PA), Qualität/Quantität
Hausaufgaben
Selbstständigkeit
Ordnung

Sozialverhalten (im Unterricht und außerhalb des Unterrichts)

Verhalten im Unterricht/ in offenen Situationen
Kooperationsfähigkeit (GA, PA, Projektarbeit, offener Unterricht), Teamfähigkeit
Kommunikationsfähigkeit (Gesprächsregeln, Diskussionsverhalten)
Regelverhalten, -bewusstsein
Konfliktfähigkeit
Eigen- und Fremdverantwortung
Kontaktverhalten
Selbstwertgefühl (Stabilität)

Motivation

Lern- und Leistungsmotivation
förderliche/ hemmende Umstände
Interesse an Unterrichtsgegenständen und Fach
Bereitschaft zur Übernahme von Sonderaufgaben, freiwillige Leistungen

Methodik

³⁵ Die hier aufgeführten Punkte sind Vorschläge, die nicht als starr und unveränderbar zu verstehen sind. Förderplanarbeit ist Prozessarbeit, die im Verlauf variabel sein und wachsen soll.

Organisation des Lern- und Arbeitsprozesses
Zeitmanagement, Lern- und Arbeitstempo
allgemeine Arbeitstechniken
fachspezifische Lerntechniken (z.B. Strategien beim Vokabellernen)
Selbstständigkeit
Heftführung

Selbsteinschätzung

Selbstkontrolle
Selbststeuerung

Sonstiges

Lernschwäche
Schriftbild
familiäre Situation (lernförderliche/lernhemmende Faktoren)
Situation in der Klasse (lernförderliche/lernhemmende Faktoren)

2. Besondere Fähigkeiten /Neigungen der Schülerin/des Schülers

Förderpläne sollen immer von den Stärken der Schüler ausgehen, also nicht defizitorientiert sein. Deshalb ist es wichtig, die besonderen Stärken, Fähigkeiten, Neigungen eines Schülers/ einer Schülerin festzuhalten und, soweit möglich, in die folgenden Absprachen Lösungsansätze zu integrieren.

3. Darstellung der fachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten und der empfohlenen Fördermaßnahmen

Hier geht es darum, den aktuellen Leistungsstand zu dokumentieren. Welche Lernschritte wurden vollzogen, welche nicht? Die Zielsetzung geht aus vom Entwicklungsstand des Schülers/der Schülerin und den Vorgaben des jeweiligen Rahmenlehrplans. Wichtig ist es hier, nicht rein defizitorientiert vorzugehen, sondern auch Positives hervorzuheben. Leitfragen sollten hier sein: Was kann der Schüler gut? Was soll er beibehalten/verstärken? Wo liegen Teilleistungsprobleme? Wie können diese sinnvoll und realistisch in Angriff genommen werden.

4. Bisherige schulische und außerschulische Maßnahmen

schulische Maßnahmen

besondere Vereinbarungen im Regelunterricht
Förderunterricht
Lese- und Rechtschreibförderung
Hausaufgabenbetreuung
regelmäßige Elterngespräche
Sonderaufgaben außerhalb des Regelunterrichts
besondere Unterrichtsorganisation

außerschulische Maßnahmen

Nachhilfe
Unterstützung durch Eltern (gemeinsames Üben, Vokabeln abfragen, Kontrolle der Vokabelkärtchen, etc.)
schulpsychologischer Dienst
Betreuung durch z.B. Jugendamt; Erziehungsberatung

5. Vereinbarungen zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler/in

Als Fazit der oben angestellten pädagogischen Diagnose und Lernstandsanalyse sollen hier die durchzuführenden Maßnahmen und Erwartungen von Lehrer-, Eltern- und Schülerseite

noch einmal formuliert werden. So wird aus dem Förderplan ein Förderkontrakt mit überschaubaren, konkreten und verbindlichen Zielen. Hier kann/soll auch eine Prioritätenliste formuliert werden (was wird von wem als erstes in Angriff genommen?; evtl. gesonderten Zeitrahmen festsetzen).

6. Evaluation

Nach Ablauf des festgesetzten Zeitrahmens soll eine Evaluation stattfinden.

Was waren förderliche/hemmende Faktoren bei der Umsetzung des Förderplans?

Woran wurde der Erfolg/Misserfolg sichtbar?

Ist eine Weiterführung des Plans sinnvoll/nötig (evtl. mit Modifikationen)?

Welche Schlüsse können für die nächste Förderplanung gezogen werden?

Ich erachte die Förderplanarbeit als sehr sinnvoll und möchte angesichts der für viele Kollegen drohend wirkenden Mehrarbeit an dieser Stelle die Vor- und Nachteile gegenüberstellen.³⁶

Bürokratisierung und Formalisierung einer Sache, die eigentlich zum täglichen Unterrichtsgeschäft gehört, werden häufig als Gegenargumente angeführt. Außerdem kommt v.a. an Schulen mit Fachlehrerprinzip die aufgrund der geringen Stundenanzahl in einer Klasse begrenzte diagnostische Möglichkeit, in manchen Fällen vielleicht sogar die mangelnde diagnostische Kompetenz hinzu. Darüber hinaus erfordert die Umsetzung binnendifferenzierender Maßnahmen im Regelunterricht eine hohe Planungskompetenz. Der hohe Zeitaufwand und die nicht berechenbare und wenig kontinuierliche Belastung ist das am häufigsten angeführte Gegenargument. Dem kann man mit Hilfen, wie der Kommentar sie darstellt, und klaren Verfahrensweisen und Zuständigkeitsbereichen entgegenwirken. Wirklich auffangen kann man dieses Argument in meinen Augen jedoch nur mit ideeller Überzeugung für die Sache selbst.

Diesen Contraargumenten stehen folgende Vorteile gegenüber: Der Förderplan verhindert das Vergessen, indem er Lernverläufe systematisiert und dokumentiert. Die schriftliche Vertragsform führt zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit diesem Thema und schafft eine Verbindlichkeit bei allen Beteiligten, die nicht unterschätzt werden darf. Durch diese werden Absprachen und Kooperation erleichtert sowie Kontinuität (z.B. bei Lehrerwechsel) ermöglicht. Der Förderplan unterstützt individuelles Lernen und damit die Öffnung des Unterrichts. Es kommt so nicht nur zu einer Veränderung, sondern zu einer allgemeinen Verbesserung des Unterrichts (auch für die SuS, für die kein Förderplan geschrieben wurde), weil der Lehrer mehr Planungssicherheit in seinen Unterrichtsarrangements hat. Demzufolge macht der Förderplan Lernprozesse und didaktische und methodische Entscheidungen transparent für SuS und Eltern und regt zum Dialog mit diesen an. Da die pädagogische Diagnostik die Grundlage eines jeden Förderprozesses ist, wird hier allgemein der Blick des Lehrers auf seine SuS geschärft, wobei man sich langsam von der weit verbreiteten Defizitorientierung löst. Auf der Seite des Schülers wird die Selbstevaluation und damit die Selbstkompetenz gefördert. Letztendlich stellt der Förderplan ein wichtiges Instrument der Qualitätsentwicklung und –sicherung dar, weil er den innerschulischen Diskurs über didaktische Konzepte, Leistungsanforderungen, Beurteilungsmaßstäbe und Förderkonzeptionen insgesamt anregt.³⁷ Den Forderungen, die an eine schulische Förderung gestellt werden, kommt der Fachförderplan in hohem Maße nach.

³⁶ Im Folgenden werden die in der Literatur überall vorkommenden Pro- und Contraargumente genannt, die sich prägnant formuliert bei DEMMER-DIECKMANN 2003, 22ff. finden.

³⁷ Vgl. DEMMER-DIECKMANN 2003, 28 und HÖHMANN 2004, 129. Wie sehr die Förderplanarbeit zur Qualitätssicherung beitragen kann, zeigt ein Blick in den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität. Von den 22

6. LITERATURVERZEICHNIS

- 📖 BASTIAN, J., Unterricht evaluieren und entwickeln. Von der intuitiven zur systematischen Evaluation: Fragen – Befunde – Erfahrungen, Pädagogik 2 (2007), 6-9.
- 📖 DEMMER-DIECKMANN, I./ HÖHMANN, K./ KROHN, G. (Hrsg.), Auf dem Weg zum Förderplan. Dokumentation eines Kolloquiums, Werkstatthefte Nr. 26, Bielefeld 2003.
- 📖 GROEBEN VON DER, A., Verstehen lernen. Diagnostik als didaktische Herausforderung, Pädagogik 4 (2003), 6-9.
- 📖 HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.), Individuelle Lernpläne. ...denn wir haben Stärken, Wiesbaden 2005.
- 📖 HÖHMANN, K., Stärken entwickeln: individuell und gemeinsam, Pädagogik 12 (2001), 9-12.
- 📖 HÖHMANN, K., Stärken sehen, Förderung planen. Förderpläne als Bausteine einer sinnvollen Begabtenförderung, Pädagogik 4 (2003), 26-29.
- 📖 HÖHMANN, K., Begabungsförderung: ein zentrales Thema? Praxis Schule 1 (2004), 6-9.
- 📖 HÖHMANN, K., Lehrplan, Lernplan, Förderplan? Friedrich Jahresheft 22 (2004), 129-143.
- 📖 HÖHMANN, K., Mit Förderplänen Individualisierung und Förderung unterstützen, in: DIES. (Hrsg.), Begabungsförderung in heterogenen Lerngruppen. Materialien zur Diagnostik, Förderpläne und Anregungen für die Unterrichtspraxis, Dortmund 2005, 97-110.
- 📖 HORSTKEMPER, M., Fördern heißt diagnostizieren. Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg, Friedrich Jahresheft 24 (2006), 4-7.
- 📖 INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG, Hessischer Referenzrahmen Schulqualität, 2. Aufl., Wiesbaden 2007.
- 📖 KRETSCHMANN, R., Pädagogische Diagnosen als Basis für Lehrerhandeln. Eine Handreichung, Bremen 2004.
- 📖 KRETSCHMANN, R., Die Zone der aktuellen Leistung ermitteln. Prozess- und curriculumorientierte Diagnostik und Förderung, Friedrich Jahresheft 24 (2006), 50-53.
- 📖 SPINATH, B., Schüler motivieren sich selbst. Diagnostische Rückmeldungen als Mittel der Motivationsförderung, Friedrich Jahresheft 24 (2006), 112-114.
- 📖 WERNING, R., Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag, Friedrich Jahresheft 24 (2006), 11-15.

Qualitätsbereichen/Dimensionen, die hier genannt werden, werden 17 bei der Erarbeitung und beim Einsatz eines Förderplans gestreift, wobei der Schwerpunkt im Qualitätsbereich VI, Lehren und Lernen, liegt (Aufbau von fachlichen/überfachlichen Kompetenzen, Lernklima, transparente Lehr- und Lernprozesse, Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, Aktivierung von SuS). Vgl. hierzu HRS 2007, 10.

Sollzustand und Anregungen

Bezogen auf das Fach Latein, 1. Lehrjahr; Lehrbuch: Cursus

Bereich	Lektion 1-4	Lektion 5-8	Lektion 9-12	Lektion 13-16
Wortschatz Vokabelwissen	<ul style="list-style-type: none"> - beherrscht Vokabeln - kann sie auf Text anwenden - kann Genus (ab L. 1), 1. P. Sg. (ab L 3), Kasusangaben (ab L. 3), Genitiv (ab L. 4) mitlernen - beherrscht vorgeschlagene Lerntechnik (Vokabelkartei) - braucht andere Lerntechnik (Lerntyp?) 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4 - lernt bei Adjektiven f. und n. mit (ab L 6) 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe 1-4 und 5-8 - beherrscht Stammformen der neuen und alten Verben 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4, 5-8 und 9-12
Formenlehre	<ul style="list-style-type: none"> - 1.,2.,3. P. Sg. und Pl. des Verbs de Konjugation und von esse - Infinitiv Präsens - Nom/Gen/Akk. Sg/Pl der a/o/kons. Deklination - kann Formen bilden - kann Formen auf neue Vokabeln transferieren - beherrscht Fachtermini 	<ul style="list-style-type: none"> - kons. Konj. - Imperativ Sg. und Pl. a/e/i/kons. Konj. und von esse - Dat./Abl Sg./Pl. a/o/kons. Dekl. - Adjektive der a/o-Dekl. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imperfekt (a/e/i/kons./esse) - Perfekt (a/e/i/kons./esse), 6 Bildungsmöglichkeiten - Substantive und Adj. auf -er - Neutra der kons.-Dekl. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plusquamperfekt (a/e/i/kons./esse) - Infinitiv Perfekt - Adjektive der kons.-Dekl. - Pronomina: Personal-, Demonstrativ-, Possessiv-, Reflexiv-Pronomen
Syntax	<ul style="list-style-type: none"> - Satzglieder: Subjekt, Prädikat, Akk.-Objekt, Gen.-Attribut - kann Satzteile bestimmen - Akk. zur Angabe der Richtung - Aussage-, Ausrufe-, Fragesatz - beherrscht Fachtermini 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4 - Dativobjekt - Adj. als Attr./ PN/ Prädikativum - Adverbiale Bestimmung (Abl. mit und ohne Präposition) - Fragesatz 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4 und 5-8 - Satzreihe, Satzgefüge (verschiedene Anordnungen) - Verwendung von Impf. und Perf. - Ortsangaben - Infinitiv als Subj. oder Obj. 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4, 5-8 und 9-12 - Verwendung des Plupf. - AcI (Zeitverhältnis)

Übersetzungsfähigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Strategie - Konstruieren - Umgang mit Satzteilen - angemessener sprachlicher Ausdruck im Deutschen - Textverständnis/ Textanalyse - selbstständig und sicher - Wo genau liegen die Probleme? 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4 - erfasst komplexere Satzstrukturen 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4 und 5-8 - Verwendung von Imperfekt und Perfekt im Unterschied zum Deutschen - Nebensätze (Wortstellung, Einfügung in den dt. Satz) 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4, 5-8 und 9-12 - richtige Wiedergabe des AcI im Deutschen, Beachtung des Zeitverhältnisses
Interpretation Inhalt Realienkunde	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretationsfähigkeit (Textverständnis) - Sachwissen und Übertragung auf Text - Bereiche: villa, familia, Namensgebung, Kleidung, römische Verwaltung, Circus Maximus 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4 - vermehrt Kenntnisse der antiken Kultur - kann sinnvolle Verknüpfungen zum bisher Gelernten herstellen - Bereiche: forum Romanum (öffentliches Leben), Thermen, Sklaven, Schule, röm. Recht, Reisen, Schifffahrt 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4 und 5-8 - Bereiche: Gladiatoren, Kolosseum; olympische Götter; Cäsar und Gallien; Griechen und Römer; Mythos 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4, 5-8 und 9-12 - Bereiche: Schreiben in der Antike (epistula); Straßen und Verkehr; Trojamythos; römische Religion; Rom heute
Klassenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung - Strategie - Aufgabenformat - Verhältnis der Leistung im Übersetzungs- und Grammatikteil 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4 - Zeitmanagement - Umgang mit wachsende Anforderung 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4 und 5-8 	<ul style="list-style-type: none"> - siehe L 1-4 und 5-8

Rezensionen

Innovative Methoden für den Lateinunterricht. Herausgegeben von Julia Drumm und Roland Frölich bei Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen 2007.

Auf über 330 Seiten haben elf aktive Lateinlehrkräfte eine anregende Fülle von methodischen Großformen und ihren methodischen Elementen in einem beeindruckenden Opus zusammengetragen.

Im ersten, umfangreicheren Teil des Buches (fast 300 Seiten) werden ein ganzes Dutzend methodischer Großformen behandelt, nämlich vorgestellt und definiert, begründet und an Beispielen erläutert. Der mit knapp 40 Seiten deutlich kürzere zweite Teil behandelt auf gleiche Weise die konstitutiven Elemente dieser Großformen, also Sozialformen (vier) und Aktionsformen (sieben bzw. neun) sowie den jeweils angebrachten Medieneinsatz.

Das klar gegliederte Inhaltsverzeichnis ermöglicht es dabei ohne weiteres, *medias in res* zu steigen und sich gezielt über einzelne Methoden, Elemente und Formen kundig zu machen. Zwar wird ausgesprochen kleinteilig beschrieben, aber eben auch sehr detailliert. So mag die fortlaufende Lektüre etwas ermüdend werden, aber der Leser wird auch gewissermaßen nie im Stich gelassen. Definition (zur klaren Unterscheidung), Vorgaben und Vorkenntnisse, Zeitpunkt und Klassenstufe(n)^{*)}, Zeitdauer und Umfang, benötigtes Material, die Lehrerrolle, die Betonung (was, wann und durch wen), Vor- und Nachteile der zusammengetragenen und vorgestellten Verfahren – all dies wird zuverlässig dargestellt. Außerdem werden nicht nur Hinweise auf und Vorschläge für sinnvoller Hausaufgaben gegeben, sondern auch stundenplantechnische Gesichtspunkte berücksichtigt und in durchaus nicht alltägliche und jedenfalls interessante Empfehlungen für die Unterrichtsplanung eingearbeitet. Selbst agonale Aspekte sind mit konkreten Beispielen aufgenommen (z.B. S. 235).

Stellvertretend für alle anderen alten und neuen Ideen sei das „projektorientierte Übersetzungstraining“ konkret benannt. Als sog. *lectio perpetua* wird hierbei „ein Text auf der Basis einer bereits erarbeiteten Übersetzung mit etwas zeitlichem Abstand zum zweiten Mal zügig und im Zusammenhang gelesen“ (S. 221). Die *lectio perpetua* kann sowohl mit Lehrbuchtexten in der Mittelstufe (zur Vorbereitung einer Klassenarbeit) durchgeführt werden als auch während der Lektürephase oder im LK zur Abiturvorbereitung, um die Schüler mit solch intensivem Übersetzungstraining am Stück zuversichtlicher zu machen. Sie kann sowohl während der regulären Unterrichtsstunden stattfinden als auch als ein- oder mehrtägige Veranstaltung geplant werden, an zwei Nachmittagen in der Schule oder in einer Jugendherberge oder ... so, wie „Lehrer und Schüler gemeinsam“ (S. 223) beschließen. In jeder Art der Durchführung lässt dieses Verfahren die Schüler „echte Lektüre“ (S. 221) erleben, vermittelt im bewussten Rück- und Überblick ein neues Textverständnis und wirkt ohnehin nach dem altbekannten Grundsatz *repetitio est mater studiorum*. Das wird dadurch unterstützt, dass für die Vorbereitung der *lectio perpetua* durch die Schüler S. 225f. ein festes Schema zur Textbearbeitung angegeben ist: Unbekannte Vokabeln, sog. Junktoren (stehende Redewendungen und Ausdrücke), grammatikalische und stilistische Besonderheiten werden dabei jeweils spezifisch gekennzeichnet. Von der vorgeschlagenen Junktorensammlung auf gesondertem Blatt abgesehen sind neben Unterstreichungen nur Randbemerkungen vorgesehen, um jeglicher „*aberratio oculorum*“ und der dadurch forcierten „*aberratio mentis*“^{**)} von vorneherein gegenzusteuern.

Das Buch enthält ungewöhnlich wenig Rechtschreib- und Zeichenfehler, was auf eine ebenso sorgsame Nachbereitung wie die beschriebene Durchführung hinweist. Nur wenige Anmerkungen erscheinen kaum hilfreich.^{***)} Am bedauerlichsten ist wohl das Fehlen eines Registers.^{****)} Dafür ist der formale Anhang mit Fahrten- und Elternabend-Agenda für die

Lehrer, Checklisten für die Schüler, Adressen von Museen allgemein und solchen mit sog. Römerkoffern, von Römerparks und Originalstätten römischer Geschichte in Deutschland, ganz konkreten Adressen in Xanten in konkreten Fällen mit Sicherheit sehr willkommen. Insgesamt liefert dieses Werk „Innovative Methoden für den Lateinunterricht“ eine immense Fülle von Aspekten und Gedanken, die auch für den „ganz normalen“ Schulalltag sich bewusst zu machen lohnend ist. Anschaffung und Lektüre dieses Buches sind für jeden Lateinlehrer (oder wenigstens jede Fachschaft) uneingeschränkt empfehlenswert.

*) also während der Grammatikphase, der Lektürephase, der Übergangsphase, zwischen beiden oder in jeder Phase sinnvoll durchführbar.

**) wie sie bei vielen Fußnoten (mir fallen da sofort Texte von ARCUS ein) unvermeidlich ist.

***) vgl. 270³ und 271¹¹; in beiden Fällen wäre m. E. der Hinweis auf S. 283 für den Leser ergiebiger.

****) Und bei der projektorientierten Gruppenarbeit ist mit dem ausdrücklichen Hinweis „Wichtig: Umfang und Schwierigkeitsgrad sollten ungefähr einheitlich sein“ (S. 201 unten) m. E. eine gute Gelegenheit zur (Binnen-) Differenzierung, wie sie gelegentlich anderswo schon ausführlich beschrieben worden ist, verpasst.

Else Zekl

Korbach 2008

R. Schulz: Kleine Geschichte des antiken Griechenland. Stuttgart 2008. 459 S.

ISBN 978-3-15-010679-2

Zunächst sei dem Vf. in aller gebotenen Zurückhaltung mit einer bescheidenen Anfrage begegnet: Kann es eine "kleine" Geschichte des antiken Griechentums überhaupt geben? Man möchte nämlich - frei nach dem braven Soldaten Schwejk - meinen, dass nein...

Die Invention zur Begründung der Gegenbehauptung ist leichte Mühe. Reden wir schon gar nicht von Troja, vom Kampf der Sieben gegen Theben, von der Fahrt der Argonauten und den großen Heroen dieser mythischen Affären; bleiben wir beim historisch Erweislichen, so macht jede(r) Lehrer(in) der Alten Geschichte oder ihrer beiden Klassischen Sprachen im Unterricht die Erfahrung: Marathon, das "Herr, denk an die Athener!", die Auspeitschung des Bosphorus, die dreihundert Spartiaten an den Thermopylen, das "o xein' angelein Lakedaimoniois..." (das hinüberführt zu "Wanderer kommst du nach Spa...") Salamis und Plataiai - all das ist *groß*, und es geht in Schülerköpfe und -herzen überzeugend und nachhaltig ein. Und die Reflexion dieser Ereignisse als Epoche machend beim "Vater der Geschichte" - das ist noch größer, um nicht zu einem Modewort wie "riesig" zu greifen. - Den Melier-Dialog, in dem es seinem Autor exemplarisch gelingt, das Prinzip der kalten Machtpolitik in ihrer ganzen Unmoralität auf den Punkt der Präzision zu bringen, wollen wir für den *großen* Antagonismus zwischen den beiden hegemonialen Poleis nur erwähnen. Und erst Alexander, dem die Nachwelt nicht zu Unrecht den Titel des "Großen" zuerkannt hat: Der Besuch in Troja, der Übergang über den Granikos, die Lösung des Gordischen Knotens, Issos, die Oase Shiwa, Gaugamela, der Zug nach Baktrien, der Sieg der Meuterer über ihren König am Hyphasis, der Wahnsinns-Rückmarsch durch Gedrosien, schließlich auch seine Integrationspolitik in Babylon -: all das ist nun schon *über-groß*, um nicht zu sagen hybrid. -

Noch größer erscheint unseren heutigen Augen das "zivile" Hellenentum: Attika als "Kultur-Standort", die Pentekontaetie mit ihren einmaligen Baukunstwerken, die zu Recht Weltkulturerbe der Menschheit geworden sind, die großen Tragiker des 5.Jh., die Gewinn-

nung der Grundsätze einer kritisch verfahrenen Historie - ja und erst die Philosophie... - sie hat Athen zur Schule der ganzen Welt gemacht. - Bevor der Rezensent sich zur Ordnung rufen läßt, will er doch dies noch wenigstens loswerden: Der Koloss von Rhodos, das Artemision von Ephesos, der thronende Zeus von Olympia, die Athena Parthenos, deren vergoldete Speerspitze man angeblich von Kap Sunion aus sehen konnte, der Pergamon-Altar, das alles sollte schon rein äußerlich *Größe* zur Erscheinung bringen, es sollte *gigantisch* sein. Und so weiter.

Da nach Protagoras jedes Ding zwei Seiten hat und "eines Mannes Rede keines Mannes Rede" ist, habe das Wort jetzt der Vf.: Mein lieber Rezensent, versuche dich bitte nicht an einem Panegyrikos des Hellenentums. Gegenüber Perikles bei Thukydides und Isokrates in Olympia machst du eine erbärmliche Figur; nicht einmal der Parodie in Platons Menexenos kommst du gleich. Außerdem begehst du doppeltes Unrecht an mir, indem du einerseits wider besseres Wissen etwas verschweigst, was du sagen müßtest, andererseits in unerlaubter Weise mit der Polysemie eines Wortes spielst.

Zu 1. Du weißt, dass mein Buch in einer Reihe von sog. "Nationalgeschichten" herausgekommen ist, die anaphorisch alle unter den Titel "Kleine Geschichte" von... gestellt sind. Mit dem Vorwurf des "Kleinredens" der Geschichte von - z.B. - Polen, Spanien, Rußland, der Türkei, der USA usw. geh bitte weiter zur nächsten Tür und mache ihn beim Verlag anhängig; bei mir bist du an der falschen Adresse. (Ich hätte meine Arbeit auch lieber anders benannt.)

Zu 2. "Klein" bedeutet in keinem dieser Fälle geringwertig, verächtlich, unbedeutend, leichtzunehmen, vernachlässigenswert, räumlich eng, auch nicht kleinkariert, nicht kleinlich noch kleinmütig. Das ist dir klar, und doch verdrehst du es mir. Pfui über solche Sophistik! Was der Verlag damit gesagt wissen wollte, das war: kompakt, kurzgefasst, handlich, lesbar; das meint das Gegenteil zu voluminös, Furcht einflößend, breit und ausufernd - es bedeutet übrigens auch: erschwänglich.

So ein Buch habe ich vorgelegt: Präzise in der Diktion, klar im Ausdruck, leicht fasslich in der knappen Darstellung, übersichtlich, sauber eingeteilt, von vorn her (informatives Inhaltsverzeichnis) wie von rückwärts aus (Register) griffig benutzbar, selbstverständlich auf neuem Stande der Kenntnis, kurz und gut, eine Darstellung, die man gern und mit viel Gewinn studieren und die man, so es denn sein soll, über das reichhaltige Literaturverzeichnis sogar als Sprungbrett nach weiter oben benutzen kann.

Ich habe die Griechen nicht idealisiert; dazu besteht für den Historiker auch kein Anlass: ihre eigenständige Geschichte endet nach Jahrhunderte langen selbstzerstörerischen Kriegen innerhalb des Konfliktfeldes der bunten Poliswelt, bestehend aus lauter Ehrgeiz, Großmannssucht, Selbstüberschätzung, Konkurrenzneid, gegenseitigem Sich-Belauern usw. in völliger Erschöpfung aller Kräfte als römische Provinz Achaia; und es wird einem sehr wehmütig ums Herz, wenn man in dem bekannten Plinius-Brief an einen Freund, der dorthin als Präfekt abgehen soll, lesen muss: Sei nachsichtig mit diesen Menschen, angesichts ihrer heutigen Bedeutungslosigkeit bleibt ihnen nur die Erinnerung an eine große Vergangenheit. Dies Kräfte raubende Sich-aneinander-Abarbeiten hatte ich zu schildern; die dabei abgefallenen kulturellen Höchstleistungen, materieller wie geistiger Art, kommen dabei nicht zu kurz. Die alten Griechen sollten uns Heutigen näher kommen, in ihrer Geschäftstüchtigkeit und Habsucht, ihrem Wagemut, ihrer unermüdlichen Neugier und Wendigkeit, ihrer Kreativität und Handwerks-Geschicklichkeit, ihrer rastlosen Umtrieblichkeit, Schlauheit, Leistungsbereitschaft und - nicht zuletzt - ihrer generativen Produktivität; denn ohne unablässig reichlich sprudelndes, immer neues Leben wäre so ein gigantisches Unternehmen wie die griechische Kolonisation nicht möglich gewesen.

Das war meine Aufgabe, und ich erhebe den Anspruch, sie mit großem Fleiß, einer erheblichen synthetischen Anstrengung und insgesamt mit Bravour gelöst zu haben. Das redet mit keiner klein. Im übrigen, Rezensent, solltest du wissen, mir hatte man eine Umfangsbegrenzung vorgegeben, und da musste - zu meinem größten Bedauern - die Darstellung an einigen Stellen knapper werden, als mir lieb sein kann. Als Beispiel nenne ich nur Solon: Der hätte mit seinem Programm von Seisachtheia und Eunomie mehr narrative Ausführlichkeit verdient, als ich ihm zuwenden konnte. Ansonsten bestehe ich auf der guten Qualität meiner Arbeit. Sie gehört aus wohlherwogenen Gründen, wie man nun sagen darf, in möglichst viele Lehrer- und Schülerhände. -

Nun ist es von der Logik her gegeben, dass in einer Rezension der Rezensent das letzte Wort hat, auch wenn er einmal darüber zum Krämer in Kleinigkeiten werden muss. Zunächst also: Ja, lieber Vf., du hast uns überzeugt. Mit meinem listigen Einleitungszug wollte ich ja nichts anderes, als dich zu deiner Rede provozieren; und im übrigen passen, auf höherer dialektischer Ebene, beide logoi sehr wohl zusammen. Wir wünschen dem Buch also eine möglichst große Akzeptanz beim Publikum und möglichst bald eine weitere Auflage - *und zwar fehlerbereinigt*, denn das hat es nötig!

Dazu nur ein kleines Florilegium an "Böcken", die den Rezensenten bei der Lektüre teils zum Lachen, teils zum Zähneknirschen veranlasst haben.

S. 261: Wenn Roxane dem Alexander einen Sohn "gebahr", so möchte man aufschreien. Wo sind hier alle Kontrollinstanzen, vom Rechtschreibprogramm des PC über die kundige Schreibkraft bis hin zum Verlagslektorat geblieben??

S.241: Die Trennung "Demos-thenes" bringt den Gräzisten in Rage. Wo ist die Spur davon geblieben, dass das einmal ein sprechender Name war und so etwas wie "Kraft des Volkes" (démou sthénos) bedeutet hat?

S. 152: Man mache uns doch bitte nicht weis, dass die aufständischen Heloten vor den Spartanern auf Sizilien kapituliert hätten - Messene (Messana, Messina) liegt nämlich auf dieser Insel; also korrekt: Messenien.

S.81: Ebenso will es uns absolut nicht einleuchten, dass die Phokaier-Gründung Massilia an der französischen Atlantikküste liegen soll!

S. 323: Der Satz, dass "Kräfte wie Tyche...mit göttlichen Kräften versehen wurden, ist logisch verstolpert; gemeint waren im Subjekt wohl Abstrakta o.ä.

S. 239: Auch dass Philipp von Makedonien es "sich nicht nehmen ließ", "am prestigeträchtigen Wagenrennen in Olympia teilzunehmen und sogar 356 den Sieg zu erringen", reizt in dieser Junktur zum Schmunzeln: Lassen wir's uns nicht nehmen, gerade mal Olympionike zu werden - man gönnt sich ja sonst nichts!

Und dergleichen gibt es leider vieles mehr. Also abschließend noch einmal der Rat: Vor einer - erwünschten - weiteren Auflage sollte gründlich Korrektur gelesen werden. Dann wäre es am Ende genau das Buch, das der Vf. wollte, und wir wären's alle so zufrieden.

Zahlen, Zahlen, Zahlen

Zahlen der Latein- und Griechischlehrer in Hessen, Stichtag 01.11.07

Alter	Griech	Latein	Gesamt	Alter	Griech	Latein	Gesamt
22	0	1	1	48	5	21	22
23	0	1	1	49	3	26	26
24	0	1	1	50	2	12	13
25	0	1	1	51	2	9	9
26	0	1	1	52	2	26	27
27	0	1	1	53	2	13	15
28	0	5	5	54	2	16	16
29	0	8	8	55	1	8	9
30	1	6	6	56	3	10	12
31	1	13	14	57	0	11	11
32	0	13	13	58	2	12	12
33	1	6	6	59	1	15	15
34	2	12	12	60	3	17	20
35	3	11	11	61	1	9	10
36	4	23	23	62	2	12	13
37	5	21	23	63	2	13	15
38	5	27	27	64	2	6	6
39	4	26	27	65	1	1	2
40	1	20	20	66	0	4	4
41	2	16	16	67	0	2	2
42	4	23	23	68	0	3	3
43	5	23	23	69	0	1	1
44	4	20	20	70	0	3	3
45	5	22	23	Gesamt	91	599	621
46	4	20	21				
47	4	28	28				

Zahlen der Latein- und Griechischschüler im Schuljahr 2008/09

Latein		Griechisch	
Stufe	Schülerzahl	Stufe	Schülerzahl
5	1330		
6	9455		
7	9470	7	21
8	9285	8	182
9	9325	9	340
10	9167	10	185
11	7530	11	165
12	2506	12	58
13	1742	13	71
Gesamt	59810	Gesamt	1022

Bild 5



Bild 9



Bild 16