

# MITTEILUNGEN

des Deutschen Altphilologenverbandes,  
— Landesverband Niedersachsen —  
zusammen mit dem Landesverband Bremen



*u. a. in dieser Ausgabe:*

|                                             |     |
|---------------------------------------------|-----|
| Klassiker der Psychologie                   | 7   |
| Frau und Fremde: Euripides <i>Medea</i>     | 18  |
| „Noch nicht am Ende“ - Der Latein-Podcast   | 32  |
| Verunsicherungsrhetorik bei Seneca          | 36  |
| Hermann Fränkel in seiner Göttinger Zeit    | 52  |
| Drei Lebensformen bei Platon                | 60  |
| Der Stundeneinstieg als Schaltstelle        | 72  |
| Demokratiekritik in Platons <i>Politeia</i> | 84  |
| Das Kreuzworträtsel                         | 108 |

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Zum Geleit .....                                                                                              | 3   |
| Einladung zur Mitarbeit .....                                                                                 | 4   |
| <b>Aktuelles</b>                                                                                              |     |
| Klassiker der Psychologie, Psychologie der antiken Klassiker .....                                            | 7   |
| von Prof. Dr. Armin Eich                                                                                      |     |
| <b>Aus den Vorträgen und Arbeitskreisen des Landestages 2024</b>                                              |     |
| Frau und Fremde – Euripides, <i>Medea</i> .....                                                               | 18  |
| von Prof. Dr. Bernhard Zimmermann                                                                             |     |
| Der agonale Charakter in Platons <i>Gorgias</i> : Formale Struktur und inhaltliche Wirkung .....              | 24  |
| von Dr. Natalia Pedrique                                                                                      |     |
| Workshop zu römischer Münzpropaganda des Museum August Kestner .....                                          | 31  |
| von Stefanie Abraham (M. A.)                                                                                  |     |
| <b>Aus Studium und Universität</b>                                                                            |     |
| „Noch nicht am Ende“ – Der Latein-Podcast .....                                                               | 32  |
| von Gero Leege (B. A.) und Sina Wöller                                                                        |     |
| <b>Aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik</b>                                                                  |     |
| Verunsicherungsrhetorik bei Seneca – Vom Destabilisieren und Irritieren in den <i>Epistulae morales</i> ..... | 36  |
| von Dr. Marcel Humar                                                                                          |     |
| Wankelmütig, manipulativ oder publikumswirksam:                                                               |     |
| Clytemestras Entscheidungen in Senecas <i>Agamemnon</i> .....                                                 | 41  |
| von Anna Demeter (M. Ed.)                                                                                     |     |
| Die wissenschaftlichen Arbeiten Hermann Fränkels in seiner Göttinger Zeit .....                               | 52  |
| von Prof. Dr. Martin Hose                                                                                     |     |
| Drei Lebensformen bei Platon – mit einem Hinweis auf ihre Bedeutung                                           |     |
| für die <i>Gorgias</i> – Interpretation .....                                                                 | 60  |
| von Prof. Dr. em. Arbogast Schmitt                                                                            |     |
| Aller Anfang ist schwer, aber definitiv zu meistern! Der Stundeneinstieg als                                  |     |
| Schaltstelle des Lateinunterrichts und als Herausforderung einer jeden Unterrichtsplanung .....               | 72  |
| von StD Dr. Hans-Joachim Häger                                                                                |     |
| Demokratiekritik in Platons <i>Politeia</i> .....                                                             | 84  |
| von StR Christian Michelsen                                                                                   |     |
| <b>Aus der Schülerschaft</b>                                                                                  |     |
| Reisetagebücher zu einer Studienfahrt nach Griechenland – Beispiele zweier Schülerinnen .....                 | 102 |
| von Marieke Aden und Leefke Schmidt                                                                           |     |
| <b>„Lateinunterricht digital“</b>                                                                             |     |
| „Pompeji multimedial erleben“ – Zehn verschiedene Medienangebote                                              |     |
| für eine vertiefende Textarbeit im Lateinunterricht .....                                                     | 104 |
| von StR Moritz Raab                                                                                           |     |
| <b>Das Kreuzworträtsel</b>                                                                                    |     |
| Plinius .....                                                                                                 | 108 |
| von Maria Schmutte                                                                                            |     |
| Impressum .....                                                                                               | 111 |

## Zum Geleit

*Liebe Freunde der Alten Sprachen,*

nach dem Landestag ist vor dem Landestag: Während wir den diesjährigen mit griechischem Schwerpunkt am Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium Hannover noch in guter Erinnerung haben, wecken die Vorbereitungen des kommenden **Landestages mit lateinischem Schwerpunkt am 26. September 2025** am größten Gymnasium Niedersachsens, dem Ulricianum in Aurich, schon wieder große Erwartungen. Für den Hauptvortrag zu Vergils *Aeneis* konnten wir Professor Markus Schauer gewinnen!

Als Rückblick hier unser diesjähriges Grußwort:

„Liebe Frau Völker, lieber Herr Heßbrüggen, lieber Herr Rabbow, liebe Kolleginnen und Kollegen, zunächst möchte ich herzlich dem Kollegium und Frau Völker danken, dass der heutige Landestag des Niedersächsischen Altphilologenverbands hier am Kaiser-Wilhelm- und Ratsgymnasium in Hannover stattfinden kann. Uns ist bewusst, dass dessen Ausrichtung organisatorischen Mehraufwand zusätzlich zu den sonstigen Herausforderungen des schulischen Alltags bedeutet. Dass sich dennoch immer wieder Kollegien bereit erklären, diesen Tag an ihrer Schule stattfinden zu lassen, zeigt aber auch, wie engagiert die Lehrkräfte der Fächer Latein und Griechisch sind. Auch wenn wir von außen als Dinosaurier, denen man beim Aussterben zusehen kann, wahrgenommen werden, kann man sich hier und heute erfreulicher Lebendigkeit sowie Ansehnlichkeit vergewissern. Oft wird das gerade erwähnte Engagement als Wagenburgmentalität abgetan, was der falsche Begriff für unser Anliegen ist, dass möglichst vielen Schülerinnen und Schülern angeboten wird, Griechisch und Latein lernen zu können. Wir sind kein rebellisches gallisches Dorf, das sich gegen den Wandel sperrt. Vielmehr leistet der Erwerb der alten Sprachen einen Beitrag zur Sprachbeherrschung und Denkentwicklung. Es kann nur im Interesse der Politik sein, dass Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen beherrschen.“

Vor einiger Zeit rügte Deutschlands bekanntester Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth den einen Vortrag haltenden Stefan Kipf, Professor für die Didaktik der alten Sprachen an der Humboldt-Universität, dafür, dass

er seine Fächer unnötig klein mache. Er tadelte also die Verzweigung. Seinen Tadel begründete Tenorth damit, dass der einzige Unterricht, an den er sich mit Mitte 70 überhaupt erinnern könne, sein Griechischunterricht sei. Natürlich spricht das für den Griechischunterricht, aber man muss auch Herrn Kipf verteidigen: Lehrer der alten Sprachen wissen einfach, dass sie Zwerge auf dem Rücken von Riesen sind.

Es ist in unserem Interesse, dass wir nicht nur Vorführer von Wissen über Dinosaurier sind, um dieses Bild wieder aufzunehmen, sondern dass die Forschung Eingang in die Schule findet. Uns erwarten heute deshalb ein interessanter Vortrag und viele spannende Arbeitskreise (*verschriftlicht bzw. exemplarisch vorgestellt in diesem Heft, Anm. d. Red.*).“

Anlässlich der aktuellen Runde des *Rerum Antiquarum Certamen* sei den Kollegen gedankt, die ihre Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme motiviert haben: Es wurden 573 Schülerinnen und Schüler für die Klausur registriert! Am 19. Dezember wird die Themenliste für die Hausarbeit veröffentlicht.

Dieses Jahr fand ebenfalls zum dritten Mal der *Tag der Alten Sprachen* an der *Georgia Augusta* in Göttingen statt, der sehr gut besucht war und für den wir ganz herzlich dem Organisationsteam des Seminars für Klassische Philologie danken! Der nächste *Tag der Alten Sprachen* in Göttingen wird am Freitag, dem **20. Juni 2025** stattfinden.

*Michaela Lantieri*

*Vorsitzende des Niedersächsischen Altphilologenverbandes*

## Einladung zur Mitarbeit

Mit der Ausgabe 1/2023 wurden die „Mitteilungen“ (MDAV Niedersachsen) ganz **neu konzipiert**. So soll das Heft thematisch breiter aufgestellt werden und alle einbeziehen, die mit Latein und Griechisch in Niedersachsen und darüber hinaus zu tun haben:

- Schülerinnen und Schüler, die von ihrem Latein- oder Griechischunterricht erzählen,
- Studierende, die universitäre Projekte vorstellen,
- Referendarinnen und Referendare, die gelungene Examensstunden zeigen,
- Lehrkräfte, die Erfahrungen aus der eigenen Schulpraxis schildern,
- sowie Personen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik, die beispielsweise zu den vorgegebenen Leitthemen für die Abiturprüfung Hintergrundinformationen liefern oder aktuelle Forschungsfragen thematisieren.

So ergeben sich schließlich die hier vorzufindenden neuen Rubriken, unter denen auch künftig spannende Beiträge zu erwarten sind. Zudem soll einem von digitalen Medien unterstützten Lateinunterricht durch eine eigene Rubrik („**Lateinunterricht digital**“) mehr Gewicht eingeräumt werden.

Erscheinen werden die Mitteilungen **einmal jährlich** und auch nur noch **online**, um eine permanente Verfügbarkeit sicherzustellen und möglichst viele Leserinnen und Leser zu erreichen. So sollen insgesamt eine inhaltlich vielseitigere und ansprechendere Lektüre realisiert und der Adressatenkreis vergrößert werden.

Wenn Sie zu einer der unten genannten Rubriken einen **Beitrag** einreichen wollen, schicken Sie Ihr Manuskript bitte im *.doc*-Format an die Redaktion, bitte unbedingt unter Angabe von Name, Titel/Amtsbezeichnung, Ort/Bildungseinrichtung und einer gültigen E-Mail-Adresse – dies soll im Heft genannt werden. Beachten Sie bitte auch die Hinweise im **Style Sheet** zu Format und Zitierweise. Der Umfang ist weitgehend freigestellt, sollte aber 30 Seiten nicht übersteigen.

Neben Ihren eigenen Beiträgen würden wir uns auch über Vorschläge und die **Kontaktherstellung** zu weiteren möglichen Autorinnen und Autoren durch Lehrende in Forschung und Fachdidaktik (zu „Aus Studium und Universität“), Fachleiterinnen und Fachleiter (zu „Aus den Studienseminaren“) und Lehrkräfte (zu „Aus der Schülerschaft“) sehr freuen.

Wenn Sie eine **Rezension** schreiben möchten, nehmen Sie auch gerne zeitnah Kontakt mit uns auf, damit Sie ein kostenloses Besprechungsexemplar erhalten können. Auch darüber freuen wir uns sehr!

## Rubriken:

### 1. Aus den Arbeitskreisen des Landestags des NAV

z. B. Bericht zum NAV-Tag, Zusammenfassung eines Vortrags

### 2. Aus Studium und Universität

z. B. Zusammenfassungen sehr guter (!) fachdidaktischer Haus-, Bachelor- oder Masterarbeiten (von Studierenden)

### 3. Zu den Leitthemen für die Abiturprüfung

z. B. fachwissenschaftliche Einordnung / Hintergrundinformationen (v. a. von Professoren/Professorinnen, Universitätslehrenden)

### 4. Aus der Fachwissenschaft und Fachdidaktik

z. B. fachwissenschaftliche oder fachdidaktische Aufsätze zu einer bestimmten literaturwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Fragestellung (v. a. von Professoren/Professorinnen, Universitätslehrenden)

### 5. Aus der Schulpraxis

z. B. Sternstunden, Ideen, Anregungen (von Lehrkräften)

### 6. Aus den Studienseminaren

z. B. Zusammenfassung sehr guter (!) Examensarbeiten, Unterrichtsideen, Examensstunden<sup>1</sup> (von Studienreferendaren/Studienreferendarinnen)

### 7. Aus der Schülerschaft

z. B. Interviews, Tipps fürs Abitur, Berichte von Fahrten, Berichte vom Schulleben im Fach Latein, Lernprodukte (von Schülerinnen und Schülern)

### 8. „Lateinunterricht digital“

z. B. Möglichkeiten des Einbezugs digitaler Medien, Tools usw., Praxisbeispiele, Erfahrungen, Konzepte

### 9. Kreuzworträtsel

### 10. Rezensionen

## Einsendeschluss:

- **01.09.2025** (möglichst früher)
- Erscheinungsdatum im Dezember 2025 (eine Ausgabe jährlich)
- Angabe von Name, Ort und E-Mail-Adresse für das Autorenverzeichnis

Redaktion: Moritz Raab, [m.raab@NAVonline.de](mailto:m.raab@NAVonline.de)

---

<sup>1</sup> Aufbau z. B. wie folgt: Problemstellung/Hinführung, Beschreibung von Idee und konkretes Vorgehen, gerne mit vereinfachter/gekürzter Verlaufsübersicht im Anhang, und Reflexion, inwiefern sich dieses Vorgehen bewährt hat (Vorteile/Nachteile). Welche Lernziele ließen sich effektiv erreichen? Welche Methoden und Medien konnten funktional und lernwirksam eingesetzt werden?



# Klassiker der Psychologie, Psychologie der antiken Klassiker

von Prof. Dr. Armin Eich

aeich@uni-wuppertal.de

Nachdem die Psychoanalyse und verwandte Denkrichtungen von den klassischen Altertumswissenschaften lange Zeit mit einem gewissen Misstrauen beobachtet worden sind, ist das Interesse an deren Methoden der Texterschließung auch in diesem Bereich in den letzten Jahrzehnten sehr gewachsen.<sup>1</sup> Häufig sind die aus diesem Interesse erwachsenen philologisch-psychologischen Untersuchungen sehr voraussetzungsreich und frei von der in der Klassischen Philologie sonst verankerten Spekulationsscheu. Einem solchen Ehrgeiz sind die folgenden Zeilen nicht verpflichtet. In einer etwas spielerischen Weise sollen lediglich einige antike Texte, die reflektierte psychologische Aussagen enthalten, mit Ausschnitten aus klassischen psychologischen Abhandlungen der Moderne parallel gelesen werden. Einschlägige Parallelen von antiker Antizipation und moderner Theoriebildung finden sich in großer Zahl und es lohnt sich, diese zu diskutieren. Unsinnig wäre es, exakte Übereinstimmungen von antiken und modernen Intuitionen zu erwarten. Der psychische Phänomenkreis ist so sehr sprachlichen Unschärferelationen unterworfen, dass es *prima facie* unwahrscheinlich ist, dass in unterschiedlichen kulturellen Prägekontexten geformtes Sprachmaterial zur Formulierung deckungsgleicher Beobachtungen verwendet wurde. Schon für die vergangenen Jahrzehnte ist zu konstatieren, dass die veränderten Impulse, denen die Individuen ausgesetzt waren oder sind, andersartige psychologische oder psychopathologische Reaktionen hervorrufen, die sich aber dennoch verwandten Kategorien zuordnen lassen. Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: die expressiven Selbstinszenierungen, die Freud unter der Rubrik „hysterischer Anfall“ subsumierte, haben sich der klinischen Dokumentation zufolge typologisch wesentlich verändert, aber sie sind immer

noch im psychischen Reaktionsspektrum diagnostizierbar, wenn auch andersartig in ihren Verlaufsformen und anders rubriziert.<sup>2</sup> Mit entsprechend großen Verschiebungen müssen wir bei über zweitausend Jahren verflossener Gesellschaftsgeschichte rechnen.

Doch auch, wer diese Meinung nicht teilt, kann den im Folgenden zusammengestellten, exemplarischen Textpaaren vielleicht ein literaturgeschichtliches Interesse abgewinnen. Dass man über manche Parallelisierung streiten kann, macht diese nicht wertlos, im Gegenteil: eben dieser Streit kann sehr lehrreich sein.

## Horaz und das Phantasieren der Schriftsteller

In den horazischen Episteln findet sich folgende Episode:

*Fuit haud ignobilis Argis,  
qui se credebat miros audire tragoedos  
in uacuo laetus sessor plausorque theatro,  
cetera qui uitae seruaret munia recto  
more, bonus sane uicinus, amabilis hospes  
comis in uxorem, posset qui ignoscere seruis  
et signo laeso non insanire lagoenae,  
posset qui rupem et puteum uitare patentem.  
Hic ubi cognatorum opibus curisque refectus  
expulit elleboro morbum bilemque meraco  
et redit ad sese: 'Pol, me occidistis, amici,  
non seruastis' ait, 'cui sic extorta uoluptas  
et demptus per uim mentis gratissimus error.'*<sup>3</sup>

Die Episode ist voller psychologischer Aspekte, an der Oberfläche zunächst die Frage nach der Normalität und der Kriterien ihrer Bestimmung. Die Verwandten bestimmen hier einseitig und ungebeten, dass ihr Familienmitglied von den im Theater erlebten Halluzinationen zu heilen sei, die er noch dazu verhaltensauffällig mit Applaus bedachte und so die Familie der Lächerlichkeit aussetzte. Offensichtlich waren die Lustempfindung und die möglicherweise charakterstabilisierenden Effekte der kreativen Einbildung des ‚Kranken‘

<sup>1</sup> Stellvertretend für viele Publikationen sei auf den von Claudia Benthien u.a. herausgegebenen umfangreichen Sammelband *Freud und die Antike*, Göttingen 2011, verwiesen.

<sup>2</sup> Vgl. etwa Stavros Mentzos, *Hysterie. Zur Psychodynamik unbewusster Inszenierungen*, Göttingen <sup>11</sup>2015, S. 27–30.

<sup>3</sup> *Epistel* 2,2,128–140.

für die ‚Heilenden‘ keiner Überlegung wert. Ihre Fürsorge galt der Herstellung von Normalität im soziologischen Sinn, der Einpassung des Individuums in die Verhaltensraster der Mehrheitsgesellschaft. Folgt man den Artikeln der modernen Handbücher, entspricht dies auch heute noch (oder wieder) der gängigen Auffassung: Normal ist, was die Mehrheit als solches behandelt.<sup>4</sup>

Doch möchte ich mit der Auswahl eines klassischen Texts der Psychoanalyse die Aufmerksamkeit auf einen anderen, vom Dichter intuitiv erfassten Aspekt lenken. Es handelt sich um Sigmund Freuds *Der Dichter und das Phantasieren* von 1907/8.<sup>5</sup> Freuds Gedankengang geht vom Spiel der Kinder aus: „Die liebste und intensivste Beschäftigung des Kindes ist das Spiel. Vielleicht dürfen wir sagen: Jedes spielende Kind benimmt sich wie ein Dichter, indem es sich seine eigene Welt erschafft oder, richtiger gesagt, die Dinge seiner Welt in eine neue, ihm gefällige Ordnung versetzt.“ (S. 171). Das Spiel der Kinder ist eine mit Ernst betriebene Tätigkeit, sie spielen den Erwachsenen nichts vor, betreiben ihr Spielen aber ohne Scheu in Gegenwart der Erwachsenen. Mit dem Heranwachsen wird das Spiel als Tätigkeitsmuster abgelegt und das nicht Ablassen-Wollen vom Spiel gesellschaftlich mit dem Odium der Lächerlichkeit sanktioniert. Doch das Spielen war mit Lust besetzt und meist verzichtet der Mensch nur ungern auf lusterfüllte Tätigkeiten, schafft sich zumindest Surrogate, wenn er schon verzichten muss. „So gibt auch der Heranwachsende, wenn er aufhört zu spielen, nichts anderes auf als die Anlehnung an reale Objekte; anstatt zu spielen, phantasiert er jetzt.“ (S. 172). Doch das Phantasieren ist eine unsichtbare Tätigkeit; im Gegensatz zum Spiel ist sie mit Scham besetzt. Dass überhaupt so viel über das Phantasieren, dessen Inhalt nicht anders als bei ungesteuerten Nachträumen Wunscherfüllungen sind, bekannt ist, verdankt sich der Gesprächstechnik der psychoanalytischen Behandlungsmethode, innerhalb derer die Kranken gehalten sind, auch über ihre Phantasien zu sprechen. Doch im Alltag schämen wir uns unserer Phantasien, sie blei-

ben eine versteckte Tätigkeit. „Wenn aber der Dichter uns seine Spiele vorspielt und uns das erzählt, was wir für seine persönlichen Tagträume zu halten geneigt sind, so empfinden wir hohe, wahrscheinlich aus vielen Quellen zusammenfließende Lust.“ (S. 179). Die Dichtung überwindet die normative Schranke, die gewöhnlich unser Phantasiespiel von der Wahrnehmung unserer Mitmenschen trennt. Die Kunstformen wie rhythmisierte Sprache, rhetorische Stilmittel oder bildhafter Ausdruck tragen zu der Enttabuisierung des Phantasierens bei. Aber auch die gesellschaftliche Leistung, Schutzräume wie das Theater oder Bibliotheken zu schaffen, in denen die Schamgrenze weiter gefasst ist als im Alltag (ähnlich denen darf die Malerei ja Dinge zeigen oder herbeiphantasieren, die gewöhnlich Denkverboten unterliegen), trägt zur zeitweisen Zulassung des Phantasiespiels in der Öffentlichkeit bei.

So einen Schutzraum hatte sich der Protagonist in Horazes Episode im leeren Theater geschaffen, in dem er seiner Phantasie die Zügel schießen lassen konnte. Indem er expressiv seiner Schaulust Ausdruck verleiht, überschreitet er jedoch eine Tabugrenze und wird mit Gewalt auf den Boden der Tatsachen zurückgeholt. Der Argiver der horazischen Epistel ist im Grunde ein verhinderter Dichter, der die gesellschaftlich zugestandenen Formen und Anlässe, seiner phantastischen Begabung freies Spiel zu lassen, nicht akzeptiert.

## Kassandras Hochzeitstanz in den euripideischen Troerinnen

Das zweite Beispiel führt in den Bereich der Hysterie oder genauer: des hysterischen Anfalls.<sup>6</sup>

Die 415 v. Chr. (?) aufgeführten *Troerinnen* des Euripides spielen auf einer Art Appellplatz vor den Toren des Hauptlagers der siegreichen Argiver, wo die weiblichen Kriegsgefangenen zusammengelegt wurden und nun darauf warten, über das Los unterrichtet zu werden, das über den Ort ihrer bevorstehenden Deportation entschieden hat. Den Frauen der Oberschicht war die Rolle von versklavten Ge-

<sup>4</sup> Ein typischer Text als Beispiel James N. Butcher, Jeanette Taylor, G. Cynthia Fekken, *Objective Personality Assessment with Adults*, Comprehensive Clinical Psychology 1998, S. 403-429.

<sup>5</sup> In der von Alexander Mitscherlich u.a. herausgegebenen Studienausgabe (Frankfurt a. M. 2000), Band 10, S. 170-179.

<sup>6</sup> Zur Kategorie der Hysterie in der neueren Forschung siehe Mentzos, *Hysterie* (wie Anm. 2). Mentzos ist zwar gegenüber der Konstruktion eines einheitlichen Krankheitsbilds „Hysterie“ sehr kritisch eingestellt, spricht aber weiterhin von „hysterischen Phänomenen“ oder „hysterischer Symptombildung“. Das soll uns an dieser Stelle genügen.

spielinnen der großen argivischen Heerführer zugeordnet; der Tochter der ehemaligen Königin Hekabe, Cassandra, die sich offenbar etwas abseits von dem Appellplatz aufgehalten hatte, war der verhasste Oberbefehlshaber des argivischen Heereszugs, Agamemnon, als Herr zugestiegen. In einer Art Trance lässt sie daraufhin eine Hochzeitsfackel entzünden und stürzt in einem ekstatischen Tanz mit einer solchen Vehemenz durch das Lager, dass die Griechen zunächst mit einem Aufstand rechnen. Doch Cassandra ist in Gedanken schon ganz in den Hallen des Königssaals von Mykene und erscheint wie von Begeisterung für ihre Bindung an den Heerführer als Kebsweib wie hingerissen:

*Erheb die Fackel, reich sie mir,  
Die Flamme her! In heiliger Scheu entflamm  
ich, sieh,  
Die heilige Stätte.  
O Herr Hymenaios,  
Glücklich der Gemahl,  
glücklich auch ich, die nun zu königlichem  
Bund  
als Braut nach Argos ziehen wird:  
Hymen, Gott, Hymenaios!  
Weil du mit Tränen und Weheruf,  
O Mutter, um den hingeschiednen Vater klagst  
Und klagst ums teure Vaterland:  
Zünd ich zum Hochzeitsfest mir  
Der Flamme Licht an, daß es  
hell schimmere, weit leuchte,  
reichend, o, Hymenaios, dir,  
reichend, dir, Hekate, das Licht,  
wie's bei der Töchter Vermählung  
die Sitte will.“ (307-324)<sup>7</sup>*

Rein äußerlich erscheint das Verhalten der Prophetin Cassandra als ein im krassen Gegensatz zu den Klageliedern der Troerinnen stehender Freudenausbruch, der sie zu einer pantomimischen Antizipation ihres ‚Hochzeitstanzes‘ treibt. Natürlich kann von Freude keine Rede sein. Es erscheint vielmehr klar, dass die sensitive Prophetin, die das kommende Unheil plastischer vorausahnt als ihre Leidensgenossinnen, sich der Fülle der Schmerzen nicht gewachsen zeigt und um den Verstand gekommen ist. So diagnostiziert es

jedenfalls der argivische Bote Talthubios, der Cassandra schlicht für übergeschnappt hält – während sich die Chorführerin allerdings wundert: „So heiter lachend spottest Du der eigenen Not?“ (406). Doch der Freudenrausch Kassandras hat noch eine andere Komponente: Sie weiß ja, wie übrigens auch das Publikum es wusste, dass Agamemnon die ‚Hochzeit‘ nicht erleben wird, so dass der eigentliche Inhalt der hysterischen Freude dem Mord Klytemnaistras an dem Heerführer gilt – der so zur Freude dann auch wieder nicht hinreicht, weil er das Schicksal Kassandras mitbesiegeln wird. Man wird Kassandras zur Schau gestellte Freude daher kaum als eine bloß camouflierte Schadenfreude empfinden.

Versuchsweise kann die Darstellung dieser Szenerie mit einem psychoanalytischen Text von Otto Fenichel von 1931<sup>8</sup> verglichen werden. Der Autor bemerkt dort, S. 34: „Der hysterische Anfall ist nach Freud die pantomimische Darstellung eines Tagtraums (...). Anfälle sind ins ‚Motorische konvertierte Tagträume‘. Sie sind *deutbar* wie Träume, ihr eigentlicher Sinn ist *entstellt* durch die gleichen Mechanismen, die in der Traumentstellung wirksam sind wie Verdichtung, Verschiebung, Darstellung durch das Gegenteil, Darstellung durch ein Kleinstes, Umkehrung in der Zeitfolge, mehrfache Identifizierungen.“ Es komme demnach in der Empirie hysterischer Anfälle vor, dass die pantomimisch entrückte Persönlichkeit die antizipierten oder verdrängten Ereignisse bspw. in der chronologischen Reihenfolge umkehrt, also etwa mit einer Vergewaltigung beginnt, um dann die Vorgeschichte durchzuspielen – und dabei versucht, abwechselnd oder simultan, beide oder alle an dem Vorfall beteiligten Personen darzustellen. Schließlich kann ein hysterischer Anfall zu einer vorübergehenden Bewusstseinsstörung führen, bezüglich derer Fenichel neben anderen folgende Erklärung anbietet. „(Die *passagère* Bewusstseinsstörung kann) einem (gegen sich und auch in tieferer Schicht gegen andere gerichteten) Todeswunsch Ausdruck verleihen.“ (S. 35).

Die ekstatisch auftretende Cassandra entspricht zumindest in der Hinsicht des Bewusstseinsbruchs dem klassischen Krankheitsbild: im Wahn scheint sie in die Zukunft

<sup>7</sup> Übersetzung: Euripides. *Sämtliche Tragödien in zwei Bänden*, nach der Übersetzung von Johann J. Donner bearbeitet von Richard Kannicht, Stuttgart 1984, Band 2, S. 426 f. (die weiteren Übersetzungen sind den folgenden Seiten dieser Ausgabe entnommen).

<sup>8</sup> Otto Fenichel, *Hysterien und Zwangsneurosen. Psychoanalytische spezielle Neurosenlehre*, Wien 1931 (Nachdruck Darmstadt 1993). Der entscheidende Anstoß kam auch hier von Sigmund Freud, *Allgemeines über den hysterischen Anfall* (Studienausgabe Bd. 6), Frankfurt a. M. 2000, S. 199-203.

versetzt und feiert enthusiastisch das „Hochzeitsfest“ mit Agamemnon. Hinter der hysterischen Flucht in eine verzweifelte Bejahung des Bevorstehenden verbirgt sich allerdings eine rationalere Motivation für die zur Schau getragene Freude: die sichere Aussicht auf das Lebensende ihres Herren nach der Ankunft in Argos. „Deshalb, o Mutter, jammere nicht um mein Geschick / und nicht um Troja; jenen, die vor allem dir und mir verhasst sind, bringt mein Hochzeitsfest den Tod.“ (ca. 404 f.). Das ist nun explizit ein „gegen andere gerichteter Todeswunsch“, der auch „in tieferer Schicht“ liegt, also nicht an der Oberfläche der im hysterischen Anfall verbalisierten Emotionen. Problematisch an der Parallele ist allerdings, dass die Prophetin die Offenbarung des tieferen Sinns ihrer in der Raserei geäußerten Expektorationen wie einen nüchternen Kommentar nachliefert. Das ist auf den ersten Blick nicht im Sinn der psychoanalytischen Therapie, die eine solche Kurzdistanz von der hysterischen Euphorie zum *cura te ipsam* eigentlich nicht vorsieht, sondern die Bloßlegung der Tiefenschicht dem Analytiker vorbehält. Doch dass die seelisch verwundete Cassandra eine Art Nutzenanwendung ihres Auftritts mitliefert, ist ja zunächst dem Umstand geschuldet, dass der Dichter sein Publikum von der Bühne aus erreichen wollte und es kaum eine andere Möglichkeit gab, als die Prophetin ihre eigene Raserei erläutern zu lassen. Für jede andere der im Lager gefangenen Frauen wäre eine vergleichbare Ankündigung lebensgefährlich gewesen (wie Talthybios' Einlassung verdeutlicht: „Wenn nicht Apollon deinen Geist aufregt in Wut - / du schicktest wohl nicht straflos meine scheidenden / Heerführer mir mit solchen schlimmen Reden heim!“ 408-410).

Doch die Szene bekommt noch eine andere Komponente, wenn wir noch einmal die Monographie von Stavros Mentzos zur Hysterie heranziehen. Hier schildert er beispielsweise den theatralischen Auftritt einer Patientin, die das Behandlungszimmer wie eine Bühne betritt, die behandelnden Ärzte durchdringend „von Kopf bis Fuß“ mustert, um dann den Raum mit einer großen Geste türenknallend zu verlassen. Wenig später ruft sie an, um ihren Auftritt zu erläutern. Den inhaltlichen Impuls, der zu der Theatralik geführt hatte, im

Einzelnen darzulegen, würde hier zu weit führen. Wichtig für unsere Zwecke sind jedoch folgende Zeilen aus dem Kommentar von Mentzos: „Erst bestimmte wichtige Details, die dem Ganzen die Merkmale einer – unbewußten – Inszenierung verleihen, lassen eindeutig den Eindruck des Hysterischen entstehen. Die Szene hat etwas eindeutig Dramatisierendes (nicht Dramatisches!): Höchste Empörung, unsagbarer Schmerz und Unfähigkeit, ‚so etwas weiter sich anzusehen‘, wird durch das Schweigen, durch das Knallen der Tür und das Sichentfernen eindrücklich *dargestellt*. (...) Der Eindruck der Darstellung entstand dadurch, dass das, was eigentlich impulsiv, ungesteuert sein sollte, eigenartig gesteuert, inszeniert, manchmal sogar gesteuert ungesteuert wirkte!“<sup>9</sup>

Trotz der Jahrtausende, die die Szenen trennen, scheint manches von der einen auf die andere übertragbar. Wirkt nicht der Auftritt der Cassandra auch „eigenartig gesteuert ungesteuert“, so als ob sie zwar von einem mächtigen Impuls getrieben, dennoch sich gesteuert oder kontrolliert effektiv voll inszeniert. Und erinnern nicht ihre Erläuterungen ihres Auftritts gegenüber Hekabe an den erklärenden Telefonanruf der Patientin in Mentzos' Fallbeispiel? Hatte Euripides nicht offenkundig eine Vorahnung von hysterischer Symptomatik?

## Beichtinschriften und Geständniszwang

Geständnisse spielen sowohl im kriminalistischen als auch im religiösen Sinn in der griechisch-römischen Antike nicht die gleiche Rolle wie in der mittelalterlichen oder neuzeitlichen Literatur. Im attischen Recht etwa gab es als zentrale Kategorie die Homologie, die in der Regel kein auf Bußfertigkeit schließen lassendes Geständnis darstellte, sondern zunächst ein strafrechtlich nicht relevantes „Einräumen“ bedeutete, das primär prozesstaktische Gründe hatte. Zerknirschung und tätige Reue spielte weder im griechischen noch im römischen Recht eine zentrale Rolle. Doch zeigen andere Quellen, dass Geständnisse im Sinne von Schuldeingeständnissen in der Alltagsrealität größere Bedeutung gehabt haben könnten, als die juristische Literatur dies nahelegen scheint. Eine kuriose Quelle sind in

<sup>9</sup> Mentzos, *Hysterie* (wie Anm. 2), S. 67.

diesem Zusammenhang die westkleinasiatischen „Beichtinschriften“, wie sie in der Fachliteratur genannt worden sind. Dabei handelt es sich um Steinstelen, die im priesterlichen Auftrag in oder bei Heiligtümern aufgestellt wurden und in deren Texten Individuen vor der Öffentlichkeit und den jeweils verehrten Gottheiten eine Schuld eingestehen. Der Kontext ist meist dörflich und nicht selten handelt es sich um relativ triviale Angelegenheiten. Eine Frau beichtet etwa, dass sie sich in der Öffentlichkeit mit einem „unreinen Gewand“ gezeigt habe (43; vgl. 55), eine andere gesteht, dass sie „ihrem Zögling geflucht habe“ (44), ein Mann hatte Tauben aus dem Besitz einer Gottheit gefangen (50).<sup>10</sup> Ein illustratives Beispiel<sup>11</sup> ist ein im Jahr 164/5 n. Chr. in einem lydischen Dorf publizierter Text mit folgendem Wortlaut:

*Groß ist Meis Axiottenos,<sup>12</sup> der Tarsi (sc. vermutlich der Name des Dorfs, in dem die Episode spielt) als König beherrscht. Da das Skeptron für den Fall aufgestellt worden war, daß jemand aus dem Badehaus etwas entwendet, bestrafte der Gott, als nun ein Hemd gestohlen worden war, den Dieb und bewirkte, daß er nach einiger Zeit das Hemd zum Gott brachte, und er tat ein Geständnis. Der Gott nun befahl durch einen Boten, das Hemd zu verkaufen und die Manifestationen seiner Macht auf einer Stele niederzuschreiben.*

Das Skeptron ist eine Herrschaftsinsignie des Mondgottes, dessen Aufstellung eine Art Warnzeichen, ein Signal erhöhter Aufmerksamkeit der Gottheit darstellt. Aus anderen Inschriften des Corpus geht hervor, dass dem Vorgang eine Art Anzeige oder die Registrierung von Verdachtsmomenten zugrunde lag. Tatsächlich war ein Hemd eines Badegasts aus dem kommunalen Badehaus gestohlen worden. Es folgt nach einiger Zeit die Bestrafung durch den Gott. Aus zahlreichen Inschriften ist die Natur solcher Strafen bekannt, häufig eine Krankheit, ein Fieber oder eine andere Beeinträchtigung. Tatsächlich ist es weniger der Strafcharakter, der diese gottgesandten Heimsuchungen auszeichnet, sondern wiederum ihre Signalfunktion, mittels derer die Gottheit kommuniziert: „Ich kenne dich und ich weiß, was du getan hast.“ Diese Mitteilungen gewähren dem Delinquenten eine Chance, ei-

nigermäßen glimpflich aus der Angelegenheit wieder herauszukommen, wenn er die richtigen Schlüsse aus der Situation zog und sein Vergehen bei der Priesterschaft der wissenden Gottheit meldete. Interessanterweise war es ein *angelos*, ein Bote, der das Wissen der Gottheit und ihre Forderungen an den Übeltäter mitteilte. Was wir uns hier vorzustellen haben, wissen wir nicht. Suchte ein leibhafter, von den Priestern gesandter Überbringer den Dieb auf? Dann musste im Heiligtum schon irgendein Wissen oder Verdacht über die faktische Schuld an dem Diebstahl vorliegen. Oder war die Botschaft ein Traum (wie es in den Inschriften häufiger der Fall ist), so dass man sagen kann, das schlechte Gewissen melde sich bei dem Täter? Wenn dieser einsah, dass sein Handeln zugeordnet werden konnte, kam wohl auch bei ihm ein klareres Bild seiner Verantwortung zustande. Die gottgesandte Krankheit konnte nun aufgehoben werden, wenn der Übeltäter die Auflagen erfüllte und etwa, wie in diesem Fall, das Diebesgut herausgab. Vor allem musste er aber ein Geständnis ablegen und dieses Geständnis musste öffentlich sein. Daher wurde eine meist kurze Darstellung des Falles auf einer Steinsäule aufgezeichnet, die im Bereich des Heiligtums aufgestellt wurde.

Den Priestern dienten die auf diese Weise publik gemachten Fallgeschichten des erfolgreichen Eingreifens ihres Gottes zum Prestigegewinn und es ist unschwer zu erkennen, dass sie die Rolle des gesellschaftlichen Überichs im betreffenden Dorf weitgehend usurpiert hatten. Das funktionierte so lange, wie die Delinquenten bereit waren, ihre Tat zu offenbaren und an die vermittelnde Macht der Gottheit glaubten.

Hierzu hat nun wiederum ein klassischer Text der Psychoanalyse einiges zu sagen: Theodor Reiks 1925 erstmalig erschienene Abhandlung *Geständniszwang und Strafbedürfnis* (eine Sammlung von Vorträgen)<sup>13</sup> ist primär auf die Kriminalistik fokussiert und entwickelt anhand dieser ihre wesentlichen Resultate, überträgt diese allerdings auch auf Religion, Mythologie und Literatur. Bezüglich der Antike stützt er sich im Wesentlichen auf

<sup>10</sup> Die Nummern beziehen sich auf die Zählung des Corpus von Petzl (folgende Anmerkung).

<sup>11</sup> *Tituli Asiae Minoris* V 1, Nr. 159. Hier zitiert in der Übersetzung von Georg Petzl, *Die Beichtinschriften Westkleinasiens*, Epigraphica Anatolica 22 (1994), S. I-XXI und I-176, hier S. 3, Nr. 3.

<sup>12</sup> Das Heiligtum dieser Mondgottheit verfügte über ausgedehnten Landbesitz, auf dem mehrere Dörfer lagen, die damit auch der Jurisdiktion des Gottes bzw. seiner Priester unterstellt waren.

<sup>13</sup> Theodor Reik, *Geständniszwang und Strafbedürfnis. Probleme der Psychoanalyse und Kriminologie*, in: Tilmann Moser (Hrsg.), *Psychoanalyse und Justiz*, Frankfurt a. M. 1974, S. 31-223.

das reiche Material aus Ägypten (vor allem die Totenbücher). Wir konzentrieren uns hier auf einige Aspekte im juristischen Kontext. Straftaten wurden nach den seinerzeit unter Psychoanalytikern verbreiteten Anschauungen wesentlich unter dem Einfluss des triebhaften Basiselements des psychischen Apparats, des *Es*, verübt. Die Erinnerung an die konkrete Ausführung der Tat und die Rolle des Ausführenden darin ist daher häufig verschüttet; der Täter bedarf eines längeren und für ihn schmerzhaften Prozesses, den Reik „Geständnisarbeit“ nennt. Der Autor postuliert, „die Tat werde im Geständnis partiell wiederholt und jetzt erst setze gleichsam die aktive, psychische Bewältigung dieses traumatischen Ereignisses, der Tat, ein. (...) Der übergroße Anteil des *Es* an der Ausführung der Tat schließt zwar die praktische, materielle Aktivität nicht aus, aber er schränkt die psychische Aktivität des *Ichs* wesentlich ein.“ (S. 126). Es überschneiden sich demnach zwei Impulsmomente: der Drang, das in der Reizüberflutung verschüttete Erlebnis wieder in den eigenen, bewussten Erinnerungsstrom einzuordnen, und zweitens, dem Druck des gesellschaftlichen Überichs nachzugeben und für die Urheberchaft eines Vergehens einzustehen.

Obwohl das in den Beichtinschriften sichtbar werdende System der gesellschaftlichen Kontrolle über das Verhalten der jeweiligen Dorfbewohner eine naive Gläubigkeit (etwa bezüglich der Allwissenheit der betreffenden Gottheit; das von ihr gehandhabte Botenwesen etc.) voraussetzt, ist es auf seine Art eine verhältnismäßig subtile Konstruktion, die ein antizipatives Vorwissen über die Bildung des individuellen Gewissens, über das Geständnisbedürfnis und über die Wichtigkeit der Mitteilung für die Wiederherstellung der gestörten moralischen Ordnung der Dorfgesellschaft voraussetzt. Wie in dem angeführten Beispiel kann ein öffentliches Eingeständnis einer Missetat sogar die weltliche Bestrafung überflüssig machen.

## Gewissen und halluzinatorische Paranoia

In früheren historischen Stufen der Gewissensbildung fehlt eine solche subtile Empathie noch. Das wichtigste überlebende Zeugnis für

das archaische Gewissenssystem ist die *Orestie* des Aischylos und hier besonders das Abschlussstück, die *Eumeniden*. Diese Rachegöttinnen verfolgen den Mörder Orest, der seine Mutter Klytāimnestra auf Befehl Apolls getötet hatte, um deren Mord an ihrem Gatten Agamemnon zu sühnen. Die Eumeniden stehen offenkundig für ein externalisiertes Gewissen, dessen schwere Belastung und manische Unruhe auf eine externe Wahnvorstellung projiziert wird. Tatsächlich sind die Eumeniden bei Aischylos wie Wesen aus Fleisch und Blut gekennzeichnet, während der Geist der Ermordeten ihnen als Gespenst erscheint. Die Aufgabe der Rachedämonen ist es denn auch, den Beschuldigten in den physischen Tod zu jagen, ihn also zunächst zu einem Gespenst unter Gespenstern zu machen. Dass es hier jedoch nicht (oder nicht nur) um eine handgreifliche göttliche Lynchjustiz geht, wird schon daran sichtbar, dass das rastlose Verfolgen, die erschreckende Präsenz der Erinyen, den Tod des ruhelos Gewordenen herbeiführen soll (und nicht ein regelrechtes Totschlagen). Außerdem soll die Heimsuchung auch mit dem physischen Tod des Delinquenten nicht enden, sondern noch das Schattenbild im Hades der andauernden Verfolgung durch die Dämoninnen ausgesetzt sein. Damit erhält die Vision des Tragikers deutlich einen antizipatorischen Charakter, der auf eine halluzinatorische Paranoia verweist: Denn die Aufrechterhaltung des seelischen Drucks auf den Bestraften erforderte die Dauerpräsenz der Erinyen, die somit als individuelle, der Seele eines Delinquenten dauerhaft zugeordnete Erscheinungen zu denken sind (zuweilen erscheinen sie geradezu als Wiederverkörperung des ruhelosen Toten selbst).

Die Qualen des Gewissens erscheinen in der Angst des physisch Gehetzten, dem seine Peinigerinnen überall hin folgen oder ihn erwarten, da sie seinen nächsten Zug immer schon kennen, seine entlegenen Verstecke schon im Voraus besetzen etc.

In der späteren Literatur, die immer wieder das Motiv des von den Erinyen (oder lateinisch Furien) Gehetzten verwendet, setzt sich jedoch zunehmend die Vorstellung durch, dass die Präsenz allwissender und alles beobachtender Gottheiten nicht physischer Natur, sondern innerseelisch zu erklären ist. Diese Idee

findet sich möglicherweise erstmals<sup>14</sup> im Satyrspiel *Sisyphos* aus der Feder des athenischen Politikers Kritias. Dort (Diels / Kranz, Nr. 88 B 25, Z. 11-26) liest man: „Es ist ein Daimon, in unvergänglichem Leben prangend, mit dem Geiste hörend und sehend, denkend im Übermaß, sich selbst gehörend (?), göttlich Wesen in sich tragend, der alles unter Sterblichen Gesprochene hören, alles Getane schauen kann. Wenn du aber mit Schweigen etwas Schlechtes planst, so wird das nicht verborgen sein den Göttern; denn dafür ist die Vernunft <zu stark> in ihnen.“ (Übersetzung Diels / Kranz). In dem Theaterstück des Kritias ist dies eine Denkweise, die von einem verständigen Mann den übrigen Menschen aus sozialpädagogischen Gründen eingeredet worden sei. Spätere antike Religionskritik hat diese Idee von der innerseelischen Gegenwart einer göttlichen Potenz, die eine Art dauerhafte Kontrolle über das individuelle Denken, Planen und Sprechen ausübt, bekämpft. Man vergleiche Cicero, *De Natura Deorum* 1,54, der den Epikureer Velleius sagen lässt: „Also habt ihr uns in unseren Gehirnen einen ewigen Gott aufgezwungen, den wir Tag und Nacht fürchten sollen. Denn wer sollte einen alles vorhersehenden und denkenden und bemerkenden und alles auf sich beziehenden, neugierigen und vielgeschäftigen Gott nicht fürchten?“ Diese Angst vor dem fremden Geist in einem selbst blieb als psycho-kulturelles Phänomen erhalten und wurde, inhaltlich modifiziert, durch die Christianisierung noch einmal bestätigt, wie natürlich auch das Motiv der zu Ruhelosigkeit verurteilenden Rachedämonen.

Diese Phänomene begegnen uns in der klinischen Handbuchliteratur zur Paranoia (oder was die Wissenschaft früher so nannte) in einer entgötterten Welt wieder, wo sie in den Wahnvorstellungen von Erkrankten in paradoxer Weise wiederaufleben bzw. ihre innerpsychische Vitalität beweisen. Der französische Psychiater Georges Dumas sprach in diesem Zusammenhang von einer *théogénie pathologique*<sup>15</sup>. In dem Kapitel *Le surnaturel et les dieux dans la paranoia hallucinatoire* behandelt Dumas ein psychopathologisches Phänomen, das der soeben angesprochenen antiken Dämonik besonders nahekommt. Der Autor teilt hier die Beobachtungen mit, die er

in den 30er und 40er Jahren des 20. Jahrhunderts an Patienten gemacht hat, die an der seinerzeit so klassifizierten Ausprägung der Paranoia erkrankt waren. Diese Personen hatten die Vorstellung entwickelt, ihr Seelenleben sei vollständig fremd besetzt, ihre Gedanken von dämonischen Verfolgern mitgedacht. „Das Subjekt (*le sujet* = der Patient) kann überall den Beweis für seinen Glauben finden und seinen Verfolgern Allgegenwart, Allwissenheit und Kenntnis seiner intimsten Gefühle zuschreiben (...). Sein Verfolger folgt ihm überall hin; bricht der Kranke, um sich zu verstecken, nach Nancy oder Lyon auf, indem er sich die größte Mühe gegeben hat, dass niemand von seinem Aufbruch aus Paris erfuhr, und nimmt nun ein Hotel nach dem Zufallsprinzip (um zu vermeiden, dass ihm jemand folgt), so riskiert er seine Verfolger eben in dem Zimmer anzutreffen, das er gleichwohl zufällig ausgesucht hatte. Nun ist er gezwungen zu schließen, dass seine Verfolger vor ihm in Nancy oder Lyon waren, was seinerseits (für ihn) den Beweis enthält, dass diese die Gabe der Prophetie oder der Ubiquität besitzen. Seine Verfolger kennen sein ganzes Leben, bringen ihm alle die Dinge in Erinnerung, die ihm zusetzen, verkünden mit lauter Stimme die Fehler, die der Kranke für vergessen oder niemals bekannt geworden glaubte. Seine Verfolger haben alle denkbaren Fähigkeiten, sie können in verschlossene Zimmer eintreten, durch Mauern hindurch sprechen, sie wissen, was der Kranke denkt. (...) / Und ich frage, was ist das für ein Wesen, das gleichzeitig überall sein kann, das alles weiß, das übermenschliche Kräfte hat und das unsichtbar ist? Sollte es kein übernatürliches Wesen sein, so ist es ein Wesen, das übernatürliche Gaben erhalten hat, und das läuft auf dasselbe hinaus.“ (S. 139-140).

Die halluzinatorische Auslagerung von Verfolgungsdämonen gelingt den Seelen des postmodernen Zeitalters offenkundig genauso gut wie den *dramatis personae* des Aischylos. Ein wesentlicher Unterschied ist natürlich die Umgebung, in der das geschieht. Die Dämonen Orestes waren in der Anschauung der seinerzeitigen Zeitgenossen eine fassbare Realität, heute ist die Heimsuchung eines Menschen durch allwissende, begleitende und rächende Dämonen ein Indikator für die schwerwiegen-

14 Das heißt im griechischen Kulturkreis. Vgl. für eine klassische Darstellung des Phänomens im Weltmaßstab Raffaele Pettazzoni, *Der allwissende Gott. Zur Geschichte der Gottesidee*, Frankfurt 1960 (ital. Original 1957).

15 Georges Dumas, *Le surnaturel et les dieux d'après les maladies mentales (essai de théogénie pathologique)*, Paris 1946 (meine Übersetzung).

de psychische Beeinträchtigung des Patienten. Dabei ergibt sich ein weiteres Paradox: die als Teil der externen Realität wahrgenommenen Rachedämonen der Archaik konnten am Ende abgeschüttelt und besänftigt werden. Ihre psychogenen oder nichtexistierenden Wiedergänger des technischen Zeitalters sind sehr viel schwerer oder gar nicht loszuwerden. Damit werden wir noch einmal auf das Problem der Normalität und der akkuraten Realitätsvermittlung zurückverwiesen: Die von Max Weber „Entzauberung der Welt“ benannte Errungenschaft der Aufklärung hat Dämonen und ihre Verwandten in den Bereich der Nichtexistenz verwiesen, wo sie eine gefährlichere Aktivität entfalten, als sie jemals in der Antike vermocht haben. So ist etwa der Antisemitismus mit allen Folgeerscheinungen ein akuter Fall von halluzinatorischer Paranoia, die eine ganze Gesellschaft ergreifen kann.

## Melancholische Trauer: Horaz, Carmen 1,24

Das Lied ist an den Freund Vergil gerichtet und zunächst und vor allem eine Forderung, in der Trauer um den geliebten Gesprächspartner Quintilius das von der Natur geforderte Maß einzuhalten:

Quis desiderio sit pudor aut modus  
tam cari capitis? Praeceptum lugubris  
cantus, Melpomene, cui liquidam pater  
vocem cum cithara dedit.

Ergo Quintilium perpetuus sopor  
urget? Cui Pudor et Iustitiae soror,  
incorrupta Fides, nudaque Veritas  
quando ullum inveniet parem?

Multis ille bonis flebilis occidit,  
nulli flebilior quam tibi, Vergili.  
Tu frustra<sup>16</sup> pius, heu, non ita creditum  
poscis Quintilium deos.

Quid si Threicio blandius Orpheo  
auditam moderare arboribus fidem?  
Num vanae redeat sanguis imagini,  
quam virga semel horrida,

non lenis precibus fata recludere,  
nigro compulerit Mercurius gregi?  
Durum: sed levius fit patientia  
quicquid corrigere est nefas.

Ellen Oliensis<sup>17</sup> hat jedoch darüber hinaus

auf eine Komponente aufmerksam gemacht, die nicht an der Oberfläche der Komposition liegt und dem Dichter wahrscheinlich nicht bewusst war. Vielleicht heißt es auch, zu viel in das Poem hineinlesen zu wollen, doch würde ich auch hier gerne den Leser\*innen das Urteil überlassen. Der psychologische Impuls entstammt wieder einem bekannten Text Sigmund Freuds, *Das Ich und das Es*:

„Es war uns gelungen (sc. in der Abhandlung *Trauer und Melancholie*), das schmerzhaft Leiden der Melancholie durch die Annahme aufzuklären, daß ein verlorenes Objekt im Ich wiederaufgerichtet, also eine Objektbesetzung durch eine Identifizierung abgelöst wird. Damals erkannten wir aber noch nicht die ganze Bedeutung dieses Vorganges und wußten nicht, wie häufig und typisch er ist. Wir haben seither verstanden, daß solche Ersetzung einen großen Anteil an der Gestaltung des Ichs hat und wesentlich dazu beiträgt, das herzustellen, was man seinen Charakter heißt.“<sup>18</sup>

Der betrauerte Freund war beiden Dichtern ein empathischer Vertrauter gewesen, gerade auch in poetischen Dingen,<sup>19</sup> aber nicht nur (wie ja Poesie und Lebensgestaltung bei den Augusteern eng mit einander verbunden sind). Auf den ersten Blick betreibt Horaz in seiner Trostepistel das Geschäft der Libidoablösung von einem Objekt, das nicht mehr da ist und mit dessen Erlöschen der Freund den Freund drängt sich abzufinden. Lässt man jedoch die Kategorie der „Wiederaufrichtung“ des Verstorbenen „im Ich“ des Melancholikers zu, dann fällt das Paradoxon ins Auge, dass Horaz präzise in die Rolle dessen schlüpft, von dessen Erinnerung er sich langsam zu lösen empfiehlt: Er spricht aus der Perspektive des wohlmeinenden, väterlichen Ratgebers, als den er Quintilius in der *ars poetica* gezeichnet hat und übernimmt – oder bewahrt zumindest – damit einen Teil der Charakterstruktur eben des Verlorenen in seinem Ich. Zugegeben ist die Disposition des authentischen Melancholikers in Freuds Rekonstruktion ein komplexes Gebilde, das sich in dem sehr gedrängten Gedicht des Horaz nicht wiederfindet, aber der genannte Einzelaspekt scheint durchaus präsent (oder zumindest wäre dies einer Diskussion wert).

<sup>16</sup> Das Adverb ist wahrscheinlich zu *poscis* zu ziehen.

<sup>17</sup> *Freud's Rome. Psychoanalysis and Roman Poetry*, Cambridge 2009, S. 14 f.

<sup>18</sup> *Das Ich und das Es*, Studienausgabe, Band 3, Frankfurt a. M. 2000, S. 273-230, hier S. 296.

<sup>19</sup> Horaz hat ihm in der *Ars Poetica* (437 ff.) ein Denkmal gesetzt.

## Die Inzestträume der Byblis bei Ovid, Metamorphosen 9,454-665

Zum Abschluss dieser kleinen Zusammenstellung ist ein Text ausgewählt, der in einigen Aspekten bei erstem Eindruck so nah an das Freud'sche Denken führt, dass in der Forschung die Vermutung geäußert worden ist, Freud habe diese Perikope wohl gekannt, aber seine Kenntnis unterschlagen, weil er in ihr seine Thesen vom Traum als Wunschverarbeitung antizipiert gesehen und seine Traumdeutung von Ovid plagiiert habe.<sup>20</sup> So abwegig dieser Gedanke ist, so führt er dennoch noch einmal die Verwandtschaft antiker psychologischer Intuitionen mit den Annahmen moderner psychologischer Klassiker vor Augen. Nur in seltenen Fällen wird man darin eine direkte Beeinflussung der Psychologen durch die Lektüre griechisch-römischer Texte sehen können, die bei keinem der hier angeführten Autoren (Freud, Fenichel, Reik, Dumas) einen nennenswerten Fundus von Motiven beigesteuert haben. Nicht einmal der Mythos von Ödipus hat viel mehr als eine abstrakte Gedankenfigur geliefert, die gegenüber der antiken Erzählung völlig verfremdet ist. Umso mehr (da es sich weniger um Bildungsreminiszenzen als um ontologische Parallelen handeln dürfte) sind die *faktischen* Antizipationen psychoanalytischer oder verwandter Grundannahmen durch antike Autoren der Diskussion wert.

Die Figur der Byblis, Tochter eines märchenhaften kleinasiatischen Herrscherehepaars (als Vater wurde Miletus genannt, der Name der Mutter ist unterschiedlich überliefert), war in der Kaiserzeit in der mythographischen Handbuchliteratur bekannt, die ihr Schicksal in sehr verschiedenen Versionen berichtet. Ovid gestaltete seine Version in großer Freiheit aus dem vorhandenen Motivschatz. Allen Erzählungen ist gemeinsam, dass Byblis einen Zwillingbruder hat, zu dem sie sich über das geschwisterlich erlaubte Maß hingezogen fühlt. In Ovids Darstellung ist diese Liebe zunächst als aktiver Triebimpuls vorhanden, den Byblis (deren Liebe einseitig bleibt, bei anderen Autoren geht die Initiative vom Bruder Kaunos aus) aber zunächst nicht einzuordnen weiß: *Ille quidem primos non intellegit ignes / nec peccare*

*putat, quod saepius oscula iungat, / quod sua fraterno circumdat brachia collo / mendacique diu pietatis fallitur umbra.* (Met. 9, 457-460).

Die Formen, in denen sich im Tagleben der inzestuöse Impuls zeigt, nähern sich erotischen Typen immer mehr an (ausgedrückt etwa in ihrem Bestreben, in den Augen des Kaunos ‚schön‘ [*formosa*] zu erscheinen), ohne dass Byblis sich dies eingesteht: *nondum manifesta sibi est.* (Met. 9,464). Im Wachzustand wagt sie jedoch nicht, explizite Phantasien vor ihr Bewusstsein treten zu lassen: *spes tamen obscenas animo demittere non est / ausa suo vigilans* (Met. 9,468-469). Doch in der Phase des tiefen Schlafs (*sopita*) erscheinen ihr dann Traumbilder, die ihre verbotenen erotischen Impulse ausmalen (Met. 9,469-471). Sie schämt sich dieser Traumgesichte und zweifelt zunächst an deren Sinn, ruft sich jedoch die Bilder nach dem Aufwachen zurück ins Gedächtnis (sie „wiederholt in eigener Initiative das Bild ihres Traumes“: *repetitque quietis ipsa suae speciem:* Met. 9,472-473). Ohne dass nun von einer göttlichen oder dämonischen Intervention die Rede wäre, die auf eine externe Lenkungsabsicht schließen ließe, ordnet die junge Frau dem Traum eine gewisse Selbstzweckhaftigkeit zu und gesteht sich ihren immensen Lustgewinn ein (Met. 9,480-486). Doch bald genügen ihr die *imagines* nicht mehr und sie wünscht sich reale Umarmungen. Zunächst sind diese Wünsche von Gebeten begleitet, die Götter möchten das Verwandtschaftsverhältnis zwischen Bruder und Schwester irgendwie ungeschehen machen. Wenn sie fragt: *Quid mihi significant ergo mea visa?* (Met. 9,495) scheint sie nun doch nach einer externen Bedeutungsaufladung der Traumbilder zu fragen, faktisch stößt das Geschaute (*visa*) allerdings einen Reflexionsprozess an, der die junge Frau zunächst auf die Exempla der Götter führt, die mit ihrem Verhalten erotische Geschwisterliebe zu erlauben scheinen. Die Musterung dieser Exempla führt dann aber zu einem typischen inneren, die Spaltung des Ichs anzeigenden Zwiegespräch, in dem die ‚gute‘ Byblis die triebgesteuerte auf den Weg des Erlaubten zurückzuführen sucht. Schließlich siegt der erotische Impuls und sie gesteht ihrem Bruder ihre Liebe in einem umständlichen Brief. Dieser reagiert mit entsetzter Zurückweisung, als

20 Gereon Becht-Jördens / Peter M. Wehmeier, *Der Inzesttraum der Byblis in Ovids „Metamorphosen“: Über einen vernachlässigten Vorläufer Freuds bei einem zentralen Thema seiner Traumdeutung*, in: Eckart Rüther u. a. (Hrsg.), *Träume*, Innsbruck 2001, S. 397-405, hier S. 402.

er aber sieht, dass seine Schwester nicht nachlassen kann, verlässt er die gemeinsame Heimat für immer. Die Liebe der Byblis wandelt sich nun in einen schmerzgetriebenen Irrsinn um und dies im wahrsten Sinn des Wortes: *Utque tuo motae, proles Semeleia, thyrsos / Ismariae celebrant repetita triennia Bacchae / Byblida non aliter latos ululasse per agros / Busasides videre nurus.* (Met. 9,641-644). Nach langem Umherirren bleibt sie vor Erschöpfung schließlich auf dem Waldboden liegen, wo sich ihr nicht endender Tränenstrom in einen Bach verwandelt, der ihren Namen bewahrt.

Viele Aspekte des poetischen Texts fordern zu einem Vergleich mit Freuds Traumlehre heraus. Eine gewisse didaktische Schwierigkeit besteht darin, dass der Psychologe seine Auffassung häufig recht ausführlich ausbreitet und mit Fallbeispielen anreichert, so dass ein kurzer Schlüsseltext, in dem alle Momente aufscheinen, kaum herausgreifbar ist. Man muss wohl etwas mehr kommentieren und erläutern als bei den anderen Fallbeispielen. Als Begleittext schlage ich folgenden Abschnitt aus den 1916/17 erstmalig im Druck erschienenen *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse* vor:

„Das aller ethischen Fesseln entledigte Ich weiß sich auch einig mit allen Ansprüchen des Sexualstrebens, solchen, die längst von unserer ästhetischen Erziehung verurteilt worden sind, und solchen, die allen sittlichen Beschränkungsforderungen widersprechen. Das Lustbestreben – die Libido, wie wir sagen – wählt seine Objekte hemmungslos, und zwar die verbotenen am liebsten. Nicht nur das Weib des anderen, sondern vor allem inzestuöse, durch menschliche Übereinkunft geheiligte Objekte, die Mutter und die Schwester beim Manne, den Vater und den Bruder beim Weibe. (...) Gelüste, die wir ferne von der menschlichen Natur glauben, zeigen sich stark genug, Träume zu erregen. Auch der Haß tobt sich schrankenlos aus. Rache- und Todeswünsche gegen die nächststehenden, im Leben geliebtesten Personen, die Eltern, Geschwister, den Ehepartner, die eigenen Kinder sind nichts Ungewöhnliches. Diese zensurierten Wünsche scheinen aus einer wahren Hölle aufzusteigen; keine Zensur scheint uns nach der Deutung im Wachen hart genug gegen sie zu sein.“<sup>21</sup>

Zunächst können wir die Aspekte bestim-

men, die in Ovid wie vorweggenommen erscheinen. Die nicht an die Oberfläche des wachen Bewusstseins gelassenen Wünsche dringen im Traum in das ruhende Bewusstsein vor und machen den Träumenden gewissermaßen auf sich aufmerksam. Das entspricht den Aussagen Ovids über die subjektiv gegebene Unkenntnis der Byblis bezüglich ihrer verborgenen Triebimpulse, die ihr dann durch ihre Träume bewusst werden. Auf deren Inhalt reagiert sie zunächst mit Abwehr, erst indem sie den Gedanken, sie liebe ihren Bruder erotisch, nicht vor die Instanz des Bewusstseins treten lässt, sodann mit heftigem Sträuben und der Leugnung ihres Wunsches. Das Zwiegespräch im Inneren der jungen Frau erinnert an die in Freuds psychischer Topographie *Es*, *Ich* und *Zensur* genannten seelischen Instanzen. In der Stimme der Abwehr äußern sich die internalisierten Verbote, denen das Ich der Byblis sich eigentlich unterwerfen möchte. Dem steht als Partner im inneren Dialog der zu den Auflagen der Zivilisation in Gegensatz befindliche triebgetriebene Seelenteil gegenüber, den Freud das *Es* nennt.

An dieser Stelle lassen sich jedoch auch markante Unterschiede zwischen den ovidischen Intuitionen und der Freud'schen Systematik benennen. Wenn Freud in dem zitierten Abschnitt sagt, dass Ich sei im Traum „aller ethischen Fesseln entledigt“, so bedeutet das nicht, dass die innere Zensurinstanz vollkommen ausgeschaltet sei. Zwar scheinen die sonst zurückgehaltenen „Wünsche (...) aus einer wahren Hölle aufzusteigen“, doch tun sie dies nicht völlig ungehindert. Die reduzierte Tätigkeit der inneren Zensur verhindert zwar das Passieren der Träume aus dem Unbewussten in die (traum-)bewussten Sphären der Psyche nicht, doch ‚entstellt‘ sie den Trauminhalt im Falle seiner Anstößigkeit durch Bildhaftigkeit, Anspielung, Fortlassen wichtiger Teile und Symbolverwendung bis zu Unkenntlichkeit; zumindest ist eine intensive Entschlüsselungsarbeit notwendig, um den Inhalt des Traumes in diesen Fällen benennen zu können. Bei Ovid sind die Träume der Byblis jedoch völlig transparent und offenbaren ihr manifest das eigentliche Ziel ihrer Wünsche. Auch reagiert Byblis anders auf den Konflikt zwischen Trieb und Gewissen als ein typischer freud'scher Patient, der ja meist unter den Vorzeichen einer neuro-

tischen Konfliktverarbeitung Klient des Arztes wurde. Doch Byblis flieht nicht in die erträgliche Welt der Neurose, sondern ringt sich zu einem offenen Bekenntnis ihrer Liebe durch. Die Folgen sind verhängnisvoll und münden statt in der Neurose im Mythos: Die von Scham und Schmerz überwältigte Frau wird in einen Bereich der verewigten „Zwischenexistenz“ zwischen Leben und Tod gebannt, wie es der Programmatik der Metamorphosen (und nicht psychologischer Intuition) entsprach. In den zur Zeit Ovids offenbar geläufigsten Versionen beging Byblis Selbstmord.<sup>22</sup>

Mit der Ausbuchstabierung des unterdrückten Wunsches der Byblis im Traum ist die Freud'sche Perspektive nicht vereinbar. Zwar gibt es solche expliziten Träume in der Reihe von Exempla, die der Begründer der psychoanalytischen Schule gibt, aber diese handeln charakteristischer Weise nicht von konflikthaltigen Themen (etwa, wenn der Träumende Durst hat und vom Wassertrinken träumt). Doch wenn gesellschaftliche Tabus ins Spiel kommen, nimmt Freud kategorisch an, dass der Traum vom Träumenden verfremdet wird.

Hätte Byblis dem Psychiater ihren Traum erzählen können, hätte Freud unumgänglich geschlossen, dass die graphischen Szenen der inzestuösen Umarmungen, die die ovidische Byblis in ihren Träumen sah, Symbolcharakter hätten und auf etwas anderes verwiesen als den abgebildeten Akt selbst.

Die zusammengestellten Beispiele stellen nur eine kleine Auswahl aus einem großen Reservoir von einschlägigen Möglichkeiten dar. Einzuräumen ist der teilweise spielerische Charakter des Unterfangens. Eine strenge Sicht aus der Perspektive moderner Psychologie mit ihren unüberschaubar großen Verzeichnissen nosologischer Merkmale wird keinen großen Nutzen in solchen intuitiven Reflexionen sehen. Doch andererseits: Weder die Psychologie noch die Philologie können ganz auf die Intuition als Anschauungsmodus verzichten, das liegt schlicht an ihrem Gegenstand. Es würde mich jedenfalls sehr freuen, wenn ich den einen oder anderen Anstoß zu didaktisch inspirierten Diskussionen und zur Recherche nach weiteren Textpaaren des illustrierten Typs hätte geben können.

## Frau und Fremde – Euripides, *Medea*

von Prof. Dr. Bernhard Zimmermann

[bernhard.zimmermann@altphil.uni-freiburg.de](mailto:bernhard.zimmermann@altphil.uni-freiburg.de)

„Man hat nicht das Gefühl, bei den Griechen und bei Euripides zu sein, und trotzdem ist man's. Es ist zwar ein Klischeesatz, aber ich finde es unglaublich, wie alt dieser Euripides ist - und doch so heutig. Da stehen Dimensionen drin, die einem so riesige Aufgaben geben, dass man denkt, man kann das gar nicht spielen. Das ist ein Geschenk.“ Mit diesen Worten endet ein Interview, wiedergegeben in der Süddeutschen Zeitung vom 17./18.11.2001, Nr. 265, S. 20 mit der Schauspielerin Nina Kunzendorf, die an den Münchner Kammerspielen unter der Regie von Jossi Wieler die *Alkestis* in Euripides' gleichnamigem Drama spielte. Die Modernität, Aktualität, die Unmittelbarkeit des griechischen Tragikers: dies sind denn auch die positiven Epitheta, mit denen Euripides nicht nur in Theaterprogrammen, sondern auch in philologischen Arbeiten immer wieder geehrt wird. Es stellt sich die Frage, wie der jüngste der drei Tragödiendichter, der ganz im Gegensatz zu Aischylos, der 455 starb, und seinem älteren Zeitgenossen Sophokles Zeit seines Lebens nicht vom Erfolg verwöhnt war, bereits wenige Jahre nach seinem Tod zu dem Tragiker par excellence, zum *tragikótatos* werden konnte, wie ihn Aristoteles in der *Poetik* (c. 13, 1453a 29f.) nennt, und nicht nur den Spielplan des 4. und 3. Jahrhunderts dominierte, nachdem 386 Wiederaufführungen ‚alter Tragödien‘ offiziell zugelassen worden waren,<sup>1</sup> sondern durch seine Themen, Inhalte und Handlungsstrukturen auch die anderen Gattungen maßgeblich beeinflussen sollte. Man kann die Erklärung auf einen einfachen Nenner bringen: Euripides war mit seinen Dramen seiner Zeit voraus. Er schrieb nicht für den Geschmack des 5. Jahrhunderts, der durch die radikale attische Demokratie geprägt war, sondern für das bürgerliche 4. und 3. Jahrhundert, die Zeit des sog. Hellenismus.

Dass dies nicht moderne philologische bzw. literaturwissenschaftliche Interpretation ist,

belegt ein Blick in die Komödien des Aristophanes, eines jüngeren Zeitgenossen des Euripides, der sich in seinen Stücken von den *Acharnern* (425 v. Chr.) über die *Thesmophoriazusen* (411 v. Chr.) bis zu den *Fröschen* (405 v. Chr.) immer wieder mit dem Tragiker kritisch-analytisch und parodistisch auseinandersetzt und damit die zutreffendsten Interpretationen des Euripides bietet.<sup>2</sup>

Als Hauptvorwurf hält Aristophanes dem Tragiker vor, dass er ständig das *prépon*, das *decorum* der Gattung Tragödie verletze, die durch die Gattungsnorm gebotene Erhabenheit in Stil und Inhalt nicht berücksichtige. Besonders klar kommen die Vorbehalte des Aristophanes gegen Euripides im Agon der *Frösche*, in der Auseinandersetzung zwischen Aischylos und Euripides, zum Ausdruck: Euripides habe von schändlichen Leidenschaften getriebene Frauen auf die Bühne gebracht wie Phaidra und Stheneboia und habe damit den weiblichen Teil des Publikums verdorben (1049ff. 1078ff.). Wie später der Philosoph Platon im *Staat* nimmt auch Aristophanes bzw. der aristophanische Aischylos, der in den *Fröschen* mit Euripides diskutiert, eine direkte didaktische Wirkung des auf der Bühne Dargestellten an. Deshalb, so seine Schlussfolgerung, dürfe ein rechter Dichter nichts Schändliches darstellen, um das Publikum nicht zu verderben und ihm Falsches beizubringen. „Denn für die kleinen Kinder ist es der Lehrer, der sie belehrt, für die Erwachsenen sind dies die Dichter. Deshalb dürfen wir Dichter nur Rechtes vorbringen“ (*Frösche* 1054f.).

Die Verletzung des tragischen *decorum* kommt nach Aristophanes auch in anderen Bereichen der euripideischen Dramenkunst zum Ausdruck. Er lasse Könige und Heroen (wie im berühmt-berüchtigten *Telephos* des Jahres 438) in Lumpen auftreten (*Frösche* 1063 und vor allem *Acharner* 393ff.). Ferner siedle er seine Stücke im Milieu von einfachen Leuten an und lasse sie über Allerweltsdinge wie Haushaltsführung rhetorisch perfekt räsonieren (*Frösche* 954ff.). Schließlich komme es ihm

<sup>1</sup> Bis zu diesem Jahr durften in Athen im Rahmen der Dionysosfeste, der Großen oder Städtischen Dionysien und der Lenäen, Dramen als gleichsam geistige Opfergaben der Stadt nur einmal aufgeführt werden; vgl. dazu B. Zimmermann, Europa und die griechische Tragödie. Vom kultischen Spiel zum Theater der Gegenwart, Frankfurt/M. 2000, 40.

<sup>2</sup> Vgl. B. Zimmermann, Aristophanes als Interpret der euripideischen Tragödie, in: U. Criscuolo/R. Maisano (Hrsg.), *Synodia* (Festschrift A. Garzya), Napoli 1997, 1001-1005; B. Zimmermann, Die griechische Komödie, Frankfurt/M. 2006, 136-141.

mehr auf die Form als auf den Inhalt an, da er banale Inhalte in hochlyrische, hochpathetische Form kleide.

Mit diesen Kritikpunkten trifft Aristophanes in der Tat vier Bereiche, die für die euripideische Tragödie bezeichnend sind: die Dominanz der weiblichen Rollen, die ‚Verbürgerlichung‘ der Gattung der Tragödie, die von der Sophistik beeinflusste Rhetorik und - vor allem im Spätwerk - die formalen Spielereien.

Wenden wir uns nach diesen allgemeinen Vorüberlegungen der 431 v. Chr. aufgeführten *Medea* zu,<sup>3</sup> die zusammen mit den Tragödien *Philoktetes* und *Diktys* und dem abschließenden Satyrspiel *Die Schnitter* (*Theristai*) aufgeführt wurde. Die Tragödie gehört zu den Dramen, mit denen Euripides zu Lebzeiten keinen Erfolg hatte. 431 belegte er hinter Aischylos' Sohn Euphorion und Sophokles mit seiner Tetralogie den letzten Platz, seit dem 4. Jahrhundert über die hellenistische und römische Dichtung bis in die Gegenwart gehört die *Medea* zu Euripides' bekanntesten Dramen.

Zunächst einige wenige Worte zu den mythologischen Voraussetzungen des euripideischen Stücks: Jason, der Sohn des Königs Aison, wird nach dem Tod oder - nach einer anderen Variante des Mythos - nach der Vertreibung seines Vaters von seinem Onkel Pelias aus der Heimat Jolkos vertrieben und wächst bei dem weisen Kentauren Chiron auf. Pelias, von einem Orakel vor seinem Neffen gewarnt, versucht den jungen Mann loszuwerden, indem er ihm den seiner Meinung nach unerfüllbaren Auftrag überträgt, das Goldene Vlies aus Kolchis am Schwarzen Meer herbeizuschaffen. Jason rüstet das erste Schiff der Menschheit, die Argo, aus und sticht mit einer auserwählten Mannschaft, den Argonauten, in See. Mit Hilfe der zauberkräftigen Tochter des Königs von Kolchis, Medea, kann er sich des Goldenen Vlieses bemächtigen. Nach Jolkos zurückgekehrt, nimmt er wiederum mit Medeas Hilfe, die nach einer Version des Mythos auf der Flucht zur See ihren Bruder Apsyrtos zerstückelt und ins Meer geworfen haben soll,

um die Verfolger aufzuhalten, grausame Rache an seinem Onkel. Medea beweist ihre Zauberkräfte den Töchtern des Pelias, die ihrem Vater die Jugend wieder schenken wollen, indem sie einen Widder zerstückelt und wieder jung kocht. Zu spät erkennen die Peliaden die List Medeas. In Korinth finden Medea und Jason Zuflucht. Jason verläßt jedoch Medea, um die Tochter des korinthischen Königs zu heiraten. In dieser Situation setzt die Tragödie des Euripides ein.

Zentrale Motive des Mythos, die auch in anderen Bearbeitungen des Medea-Jason-Stoffes bis hin zu Pasolinis Medea-Film anklingen, sind

1. die Zauberkraft Medeas, die sie wie alle dem Stamm des Sonnengottes Helios entstammenden Frauen besitzt. Medea ist Tochter des Helios-Sohnes Aietes und der Okeanos-Tochter Idyia (Hesiod, *Theogonie* 958ff.);<sup>4</sup>

2. Medea die Heimatlose, die trotz allem, was sie für Jason getan und der ihr für ihre Hilfe in Kolchis das Eheversprechen gegeben hat (Pindar, *Pythie* 4, 223f.), wegen der korinthischen Königstochter von ihm verlassen wird.<sup>5</sup> Damit verbunden ist das Motiv von Medea als der Fremden, die in einer ihr fremden Umgebung als Asylantin leben muss und der diese Umgebung ihr die Fremdheit, das Barbarentum auch vorhält.

3. Medea als Mörderin, die ihren Bruder Apsyrtos selbst (*Medea* 167, 1334f.) und Jasons Onkel Pelias durch seine Töchter zerstückeln lässt (*Medea* 486f.);<sup>6</sup>

4. die Ermordung bzw. Zerstückelung der Kinder. Dieses Motiv beschäftigte schon die antiken Philologen. Es gibt bis heute eine ausführliche Diskussion darüber, ob Euripides den Kindermord in dieser Form erfunden habe. Denn nach anderen mythologischen Varianten, wie sie bei Pausanias überliefert sind, tötete Medea ihre Kinder unabsichtlich (Pausanias 2, 3, 10), oder aber die Korinther ermordeten die Kinder aus Rache für den Tod Kreons und seiner Tochter (Pausanias 2, 3, 6). Die Frage, wer denn das Motiv des Kindermordes in

3 Kommentiert von D.L. Page, Euripides, *Medea*, Oxford 1938; D.M. Mastronarde, Euripides, *Medea*, Cambridge 2002. Basisinformationen zum Stück finden sich bei A. Lesky, *Die tragische Dichtung der Hellenen*, Göttingen 31972, 300-313; J. Latacz, *Einführung in die griechische Tragödie*, Göttingen 1993, 280-293; B. Zimmermann, *Die griechische Tragödie*, Stuttgart 2018, 120-124.

4 Vgl. M.L. West, Hesiod, *Theogony*, Oxford 1966, 420. Apollonios Rhodios in seinem Argonautenepos (3, 243, 269) nennt sie Eidyia, d.h. die „Wissende“ ist Mutter der „Sinnenden“, der „Denkenden“. Der Medea-Jason-Mythos wird von Hesiod in *Theogonie* 992ff. gestreift. Medeas Erwähnung in diesem Zusammenhang (als Tochter des Aietes) belegt, dass sie als Heroine gedacht war.

5 Zu Medeas Beziehungen zu Korinth, die von dem Epiker Eumelos in seinen Korinthiaka behandelt wurden, vgl. Page, *Medea* (s. Anm. 14), XXI-XXV. Nach dieser Version des Mythos war Medea die rechtmäßige Erbin der Stadt Korinth, die von den Einwohnern aus Jolkos als Königin gerufen wurde, so dass Jason durch Medea korinthischer König wurde.

6 Dieses Motiv des Mythos hatte Euripides bereits bei seinem Debüt als Tragiker in den Peliaden (Pelias-Töchtern) behandelt.

den Medea-Stoff eingeführt habe, beschäftigte schon die antike, hellenistische Philologie. Anekdotisch zu verstehen ist sicherlich die Erklärung, Euripides sei von den Korinthern bestochen worden, Medea zur Mörderin zu machen. Bedeutend mehr Kontroversen löste die Variante aus, Euripides habe den Schluss nicht selbst erfunden, sondern von einem anderen Tragiker namens Neophron entlehnt bzw. er habe gar eine *Medea* des Neophron umgeschrieben und dann als sein eigenes Stück ausgegeben. All diese Erklärungsversuche dokumentieren, dass schon die Antike Schwierigkeiten mit dem Schluss der Tragödie hatte, zumal der Kindermord eine Neuerung im Medea-Mythos darstellte und deshalb erklärungsbedürftig war. Wie gesagt, gibt es bis heute keine einhellige Meinung in der Sache Neophron und Euripides.<sup>7</sup> Ich bin der Meinung, dass der Schluss, der Kindermord, auf Euripides zurückgehen muss, und zwar aus folgenden Gründen: Es passt hervorragend zur Dramaturgie des Euripides, gerade am Ende des Dramas ein überraschendes Moment einzuführen, das vom traditionellen Mythos, vom traditionellen Handlungsgerüst, abweicht. Insbesondere passt die Schlusszene – sowohl der Kindermord als auch die Entrückung Medeas auf dem Zauberwagen – exzellent in den Zusammenhang des gesamten Stücks, zumal die Ermordung der Kinder Schritt für Schritt von den ersten Versen an vorbereitet wird. Außerdem betont der hellenistische Philologe Aristophanes von Byzanz, der ein zuverlässiger Gewährsmann für das Drama des 5. Jahrhunderts ist, dass im 5. Jahrhundert nur Euripides, aber nicht Sophokles oder Aischylos eine *Medea* verfasst hätten. Alle Medea-Stücke, die wir in Fragmenten haben oder deren Autoren wir wenigstens namentlich kennen, stammen aus nacheuripideischer Zeit und stehen somit unter dem Einfluss der euripideischen Tragödie – also wohl auch der mysteriöse Neophron.

Auf alle Fälle, und damit kommen wir zu Euripides zurück, stellt die *Medea* im 5. Jahrhundert ein Ausnahmestück dar. Eine Durchsicht der bezeugten Titel des 5. Jahrhunderts bezeugt, dass von der Vielzahl der Mythen,

die vor allem in den epischen Dichtungen erzählt wurden, einige Mythen-Komplexe bei den attischen Tragikern eine besondere Vorliebe genossen: Es sind die vor allem die mit dem trojanischen Kriege verbundenen Ereignisse, die Einnahme der Stadt, das Schicksal der Sieger und Besiegten, aber auch die dem großen Krieg vorausgehenden Episoden. Genauso zentral war der thebanische Sagenkreis, das Schicksal der Nachkommen des Labdakos, zu denen nicht nur Oidipus und seine Kinder zählte, sondern auch der Gott des Theaters, Dionysos, und der große griechische Heros Herakles. Die Konzentration auf wenige mythologische Bereiche, die auch Aristoteles im 13. Kapitel der *Poetik* betont, dürfte darin begründet sein, dass die Tragiker nicht nur den Wettstreit im Rahmen des aktuellen Festes suchten, sondern sich auch über Jahre hinweg mit ihren Vorgängern messen wollten, insbesondere mit dem Altmeister der tragischen Kunst, Aischylos,<sup>8</sup> und im 4. Jahrhundert vor allem mit Euripides. Welche neuen Akzente nun die anderen Autoren, von denen Medea-Dramen bezeugt sind, gesetzt haben, können wir nicht nachvollziehen. Wir können jedoch durch einen Vergleich der drei Elektra-Dramen der drei großen griechischen Tragiker deutlich sehen, welche gestalterischen Möglichkeiten ein Tragiker des 5. Jahrhunderts besaß. Zwar darf der Kern eines Mythos, wie wiederum Aristoteles im 14. Kapitel der *Poetik* herausstreicht, nicht verändert werden, also muss zum Beispiel Klytaimestra durch die Hand ihres Sohnes Orest sterben. Innerhalb dieses mythologischen Rahmens hat der Dichter jedoch alle Freiheit, sein Stück frei auszugestalten. Dies kann er zum Beispiel dadurch erreichen, indem er neue Personen in die Handlung einführt (Aigeus in der *Medea*) oder neue Handlungselemente entwickelt (Kindermord), indem er im Mythos latent angelegte Fakten stärker akzentuiert, insbesondere die *deinótes*, die gefährliche, geistige Fähigkeit der Medea, die ja auch durch die Etymologie ihres Namens, die Ableitung von *médesthai*, „ausdenken“, „planen“, nahelag,<sup>9</sup> besonders jedoch dadurch, dass er die handelnden Personen anders charakter-

7 Vgl. dazu Page, *Medea* (s. Anm. 14), XXX-XXXVI; B. Manuwald, Der Mord an den Kindern. Bemerkungen zu den Medea-Tragödien des Euripides und Neophron, *Wiener Studien* 17, 1983, 27-61.

8 Dies hängt vor allem damit zusammen, dass Aischylos als Ausnahme und als besondere Ehrung nach seinem Tod von der athenischen Volksversammlung das Recht der Wiederaufführung seiner Stücke verliehen wurde. Aischylos war also wie ein lebender Dichter auf der Bühne in der zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts präsent.

9 Solche etymologischen Ableitungen, die im Namen eine wesentlichen Charaktereigenschaft einer Person sehen, überraschen bei Euripides nicht, der auch sonst seine Vertrautheit mit sophistischem Gedankengut und sophistischen Methoden zeigt, zu denen auch die Etymologie zählte. Man findet derartige Etymologien jedoch schon bei Homer, *Odyssee* 19, 406-409, Aischylos, Sieben gegen Theben 577f., 829f. und bei Sophokles im Aias, der seinen Namen vom Klageruf *aiai* ableitet (430); vgl. A.F.

siert und ihre Entscheidungen und Handlungen in ein anderes Licht rückt, sie aus anderen Perspektiven betrachten lässt und damit eine andere, häufig theologische Gesamtdeutung eines Mythos entwirft.

Dass wir in der *Medea* das auffallendste Beispiel für die von dem Komödiendichter Aristophanes kritisierte Dominanz der Frauenrollen vor uns haben, belegt schon ein Blick auf die Struktur der Tragödie. Die Handlung ist ganz auf Medea konzipiert, von Anfang bis Ende beherrscht sie das Geschehen. Auch im Prolog, in dem sie nicht direkt anwesend ist, ist sie das Gesprächsthema und ist ab Versen 95ff. aus dem hinterszenischen Raum zu hören. Eine kurze Aufbauskizze mag zur Verdeutlichung dienen:<sup>10</sup>

Prolog (1-130): Amme, Pädagoge, ab V. 95ff. Anapäste Medeas aus dem hinterszenischen Raum

Parodos 131-213 als Amoibaion (Wechselgesang): Chor, Medea, Amme: Mitgefühl für Medea

1. Episodion 214-409: Medea, Chor, ab 271 Kreon (Trugrede I, Hikesie I)

1. Stasimon 410-445: Tadel der Dichter, die nur Frauen als Beispiel für Treulosigkeit kennen.

2. Episodion 446-626: Medea-Jason

2. Stasimon 627-662: Hymnos auf die Macht der Liebe und die eheliche Treue

3. Episodion 663-823: Medea - Aigeus (Hikesie II)

3. Stasimon 824-865: Lobpreis Athens als künftiger Zufluchtsort Medeas

4. Episodion 866-975: Medea-Jason (Trugrede II)

4. Stasimon 976-1001: Vorwegnahme der Übergabe der todbringenden Geschenke

5. Episodion 1002-1250: Medea - Pädagoge, Anapäste des Chors 1081-1115 (Thema: Kinder), 1116-1250 Medea - Bote

5. Stasimon 1251-1292: Klage wegen der bevorstehenden Ermordung der Kinder

Exodos 1293-1419: Medea - Jason

Werfen wir einen Blick auf die Entwicklung Medeas im Verlauf des Stücks. Im Prolog (20ff.) wird sie von der Amme als eine verzweifelte,

heimatlose, apathische Frau geschildert. Dass Jason, der ihr in Kolchis die größten Treueversprechen gegeben hat, sie verlassen hat, bedeutet für sie, die Enkelin des Sonnengottes Helios und Tochter des Königs Aietes, einen Ehrverlust (33 *timé*), zumal sie für ihn ein Verbrechen begangen hat (Pelias, V. 9f.). Mit diesem Hinweis auf die Ehre, *timé*, verbindet Euripides einen Begriff der Männerwelt mit Medea - wohl als eine erste Verunsicherung des zeitgenössischen Zuschauers. Ich möchte nur am Rande darauf hinweisen, dass der wohl einige Jahre vor der *Medea* aufgeführte *Aias* des Sophokles denselben Ausgangspunkt hat: den Verlust der persönlichen Ehre, den Aias durch die Ermordung der griechischen Heerführer wettzumachen versucht und, als dies durch göttlichen Eingriff scheitert, nur durch den Selbstmord tilgen kann. Da zahlreiche Bezüge inhaltlicher wie struktureller Art zwischen den beiden Tragödien vorliegen, liegt die Annahme nahe, dass Euripides das sophokleische Stück evozieren und auf seine völlig andere Lösung der Ausgangssituation hinweisen wollte.

Selbst an den Kindern, fährt die Amme fort, kann Medea sich nicht erfreuen, sondern sie hasst sie (35), so dass die Amme etwas Neues, Unerhörtes, Schreckliches befürchtet. Denn Medea werde es nicht ertragen, dass ihr Unrecht, dass ihr diese Schmach angetan werde (38). *deiné gar* (44) – denn diese Frau ist jedem überlegen, sie ist fürchterlich, und niemand, der sich mit ihr auf einen Streit einlässt, der sie zur Feindin hat, wird den Sieg davontragen können (44f.).

Die von der Amme eingeführte Medea legt vor den korinthischen Frauen, die den Chor bilden, zunächst ihre eigene Lage dar, bevor sie von ihrem speziellen Fall abstrahiert und allgemeine Reflexionen über die Lage der Frau in der Gesellschaft anstellt (225ff.):

Mich hat ein völlig unerwarteter Schlag, der mich im Innersten traf, vollkommen zerrüttet. Ich bin am Ende, ich habe keinen festen Boden mehr unter meinen Füßen, ich sehne mich nur noch danach zu sterben, Freundinnen. Denn er, der mein Alles war - ich sehe das jetzt ganz klar -, er hat sich als der größte Schuft erwiesen - er, mein Gatte!

Garvie, Sophocles, *Ajax*, Warminster 1998, 165: „This is no frigid conceit, but springs from the common and provides a clue to his character or destiny.“ Man vergleiche vor allem auch Platon, *Kratylos* 435d.

10 Die Termini *technici* der einzelnen Bauteile der Tragödie nach Aristoteles, *Poetik* c. 12, 1452 b14-27; vgl. W. Jens (Hrsg.), *Die Bauformen der griechischen Tragödie*, München 1971.

Doch ihr Fall stelle keine Ausnahme dar, fährt Medea fort (230ff.), denn „von allem, was beseelt ist und Verstand hat, sind wir Frauen das allerunglücklichste Geschlecht auf Erden“. Zunächst müsse die Frau oder der Brautvater mit einer großen Mitgift einen Gatten als Herrscher über den weiblichen Körper kaufen. Medea deutet aus der Warte der Fremden das System der Mitgift. Denn vor allem in der Oberschicht ist die Mitgift eine Prestigeangelegenheit, ohne eine angemessene Mitgift besteht für eine Frau praktisch keine Ehefähigkeit. Die Frauen seien bloße Opfer (239), den Männern völlig ausgeliefert. Nie könnten sie wissen, als was sich ihr Mann in der Ehe entpuppen wird. Zudem sei die Frau allein auf den Mann fixiert, allein vom Mann abhängig, während der sich auch außerhalb des Hauses vergnügen könne (243-247). Und auch der Einwand der Männer, die Frauen führten ein ungefährliches Leben zu Hause, sei leicht zu entkräften: Lieber würde sie drei- oder viermal in den Krieg ziehen als einmal gebären. Die lange Rede Medeas stellt einen der von Aristophanes in den *Fröschen* kritisierten Fälle der Aktualisierung, ja sogar der Verbürgerlichung dar: Medea spricht über die Lage der Frau in Athen in der zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts v. Chr. Indem Euripides in dieser Rede Medeas die Gegenwart in sein Stück einblendet – eine dramatische Technik, die er öfter anwendet –, holt er die in einer mythischen Vergangenheit spielende Handlung der Tragödie in die Gegenwart hinein und macht Medea aus einer Heroine zu einer zeitgenössischen Frau, deren Situation jedem verständlich sein sollte.

Das Zusammentreffen Medeas mit den drei Männern Jason, Kreon und Aigeus dient einerseits der Ausbildung ihres Racheplans, andererseits der Vorführung ihrer *deinótes*, wobei *deinótes* in beiden Bedeutungsnuancen zu verstehen ist, die das Wort besitzt: ihrer intellektuellen Überlegenheit und ihrer Furchtbarkeit. Keiner der drei Männer ist, ganz der Voraussage der Amme im Prolog entsprechend, Medea gewachsen.

Die Aigeus-Szene im Mittelteil der Tragödie wirkt gleichsam als Katalysator: Zunächst erreicht Medea, nachdem sie von Kreon den Aufschub ihrer Verbannung um einen Tag erwirkt hat, Risikofreiheit für die Durchführung ihrer Rache, indem sie sich von Aigeus pro-

phylaktisch Asyl gewähren lässt. Wir haben hier sozusagen einen Akt von Asylmißbrauch. Aigeus verspricht Medea die Aufnahme in Athen, ohne die bei dem attischen Asylverfahren üblichen Fragen – insbesondere nach Blutschuld – zu stellen. Sodann führt die auf Aigeus lastende Kinderlosigkeit Medea drastisch vor Augen, welche Bedeutung Nachkommen für Männer haben. Durch die Ermordung der Kinder kann sie das Haus, den *Oikos*, des Jason zerstören (790-793). Damit könne sie ihren treulosen Mann, wie sie den bestürzten Frauen des Chores sagt, am meisten treffen (817). Der Plan scheint unumstößlich. Doch als der Pädagoge die Kinder, die die todbringenden Geschenke der Braut überbracht haben, zurückbringt (1002), bricht Medea in Klagen aus. Erstaunt erkundigt sich der Mann nach der Ursache ihrer Verzweiflung, habe doch Kreon den Kindern die Verbannung aus Korinth erlassen. Verzweifelt schickt Medea die Kinder ins Haus – und hält sie wieder zurück und setzt zu einem langen Monolog an (1019-1080), dessen Authentizität in der Forschung heftig umstritten ist. Teil von ihm, vor allem die Verse 1056ff. werden als Einfügungen des 4. Jahrhunderts, als sog. Schauspielerinterpolationen im Zusammenhang von Wiederaufführungen der Tragödie, angesehen, vor allem mit dem Argument, dass Medea zu viel zwischen Verzweiflung und Tatentschlossenheit hin- und herschwanke. Aber gerade dies, das Zögern und die Entschlossenheit zur Tat, sind meines Erachtens von Euripides ganz bewusst eingesetzt, um Medeas psychische Lage angesichts ihrer Kinder zu verdeutlichen, bis ihr *thymós*, ihre Leidenschaft, sich als stärker als all ihre Überlegungen erweist (1079).<sup>11</sup>

Die Kinder werden, den Konventionen des attischen Theaters entsprechend, im hinterszenischen Raum ermordet (1270ff.). Ihre Schreie sind jedoch zu hören. Dies ist eine bewusste Parallele zum Prolog und zur Parodos, wo Medea selbst klagend aus dem hinterszenischen Raum zu hören ist. Aus der passiven, ausgelieferten Frau ist eine grausame Täterin geworden. Gleichzeitig ruft Euripides mit dieser Szene den *locus classicus* des hinterszenischen Todes ins Gedächtnis der Zuschauer, vor allem in der gewagten Formulierung in V. 1277 „Wie nahe sind wir schon am Netz des Schwertes!“,

11 Ein Problem der Interpretation stellt die Erklärung und Übersetzung von *thymós* und *bouleúmata* in diesem Vers dar; 312f. *thymós* bedeutet sicher den irrationalen Affekt, die *bouleúmata* sind wohl nicht allgemein die Ratio, sondern das Überlegen, das Pläneschmieden.

die Kopfschütteln unter den Philologen hervorgerufen hat. Euripides evoziert Aischylos' *Agamemnon* (1343, 1345) und stellt eine Parallele zwischen Klytaimestra und Medea her. Beide Frauen betonen, wegen des Ehrverlusts, der ihnen von den Männern angetan wurde, zu ihrer grausamen Tat getrieben worden zu sein, beide sind von einem unstillbaren Hass beseelt, und in beiden Fällen trifft es Unschuldige, Cassandra und die Kinder.

Der Schluss der Tragödie, Jason verhöhrend entzieht sich Medea auf dem Schlangenzug des Helios der Rache, was Aristoteles in der *Poetik* (c. 15, 1454 b1f.) als aufgesetzt und unorganisch tadelt, da es sich nicht aus der Handlung heraus ergebe, ist der geeignete Ausdruck, das geeignete szenische Symbol, um die Entwicklung Medeas abzuschließen. Zunächst ist der Wagen natürlich ein Symbol für die übernatürlichen, magischen Kräfte der Helios-Enkelin. Wichtiger ist jedoch, dass Medea in der Exodos selbst in die Rolle der *dea ex machina* schlüpft; sie führt selbst die Lysis, die Auflösung des Handlungsknotens herbei, was

sonst bei Euripides häufig von einem *deus ex machina* geleistet wird.<sup>12</sup> Von diesem Ende her betrachtet wird erst deutlich, welch raffiniertes Spiel Euripides mit den Erwartungen seines Publikums treibt. Zunächst kann der Zuschauer durchaus Mitleid und Sympathie mit der verlassenen, heimatlosen Medea empfinden. Doch bereits am Anfang klingt ein zweites Motiv an: Medea, die intelligente, aber auch furchtbare Frau (44 *deiné*). Wir haben demnach zwei divergierende Linien, eine fallende Linie der Sympathie und eine kontinuierliche zunehmende, steigende Linie der *deinótes*, des Unfassbaren, Schrecklichen.

Das Publikum des Jahres 431 und seine Repräsentanten, die Schiedsrichter, die über die Rangfolge der am tragischen Agon, am Wettkampf teilnehmenden Tragödiendichter zu entscheiden hatten, konnten mit dem Stück des Euripides nichts anfangen. 431 belegte Euripides nur den 3. Platz, war also Letzter im tragischen Agon, erst die folgenden Jahrhunderte sollten das Faszinierende der *Medea* erkennen.

12 Zum *deus ex machina* vgl. zuletzt M. Di Marco, *La tragedia greca*, Roma 2000, 281-284.

# Der agonale Charakter in Platons *Gorgias*: Formale Struktur und inhaltliche Wirkung

von Dr. Natalia Pedrique  
natalia.pedriquelopez@uni-goettingen.de

**Vorbemerkung:** Der Arbeitskreis war so konzipiert, dass verschiedene Perspektiven zum agonalen Charakter des Dialogs aufgezeigt werden sollten, die für mögliche Unterrichtsstunden fruchtbar gemacht werden können. Daher ergeben sich zwei Blöcke, die vor allem das Gespräch zwischen Kallikles und Sokrates im Fokus haben. Der erste Block geht das Thema unter dem Begriff des ἀγὼν λόγων als formale Struktur an. Dabei wird Kallikles' Rede unter rhetorischen Gesichtspunkten skizziert sowie eine der „Gegenreden“ des Sokrates präsentiert. Der zweite Block behandelt den agonalen Charakter im Rahmen der Gesprächsunterbrechungen bzw. der Reflexionen über Kommunikation, die im *Gorgias* besonders häufig sind. Zunächst aber soll eine Einführung in die Thematik erfolgen.

## 1. Einführung

Der *Gorgias* gehört zweifelsohne zu den dramatischsten Dialogen Platons. Schon eine Anekdote aus der Antike bringt einen zentralen Aspekt des Textes zum Vorschein: Ein Bauer sei nach der Lektüre des *Gorgias* zur platonischen Akademie gegangen, um dort Schüler zu werden.<sup>1</sup> Die Geschichte zeigt, dass der Text nicht nur rational auf den Leser wirkt, sondern ihn, vom Inhalt ergriffen, zum direkten Handeln führt und zwar zu einem Handeln, das sein Leben komplett verändert. Diese Wirkung lässt sich mit dem Begriffspaar λόγος und πειθώ am besten beschreiben, Begriffe, die sowohl explizit als auch implizit im Dialog eine wichtige Rolle spielen. Explizit, indem z. B. die Rhetorik als Verursacherin von πειθώ definiert wird (453a); implizit, indem die Gesprächspartner versuchen, den jeweils anderen zu überzeugen bzw. sogar zu einer Umstimmung seiner grundlegenden Lebenseinstellung zu bewegen. Die existenziellen Implikationen, die besonders in der Diskussionsrunde

zwischen Kallikles und Sokrates am stärksten sind, markieren den Ton der Gespräche: Es geht ums Ganze. Es geht regelrecht um einen existenziellen *Kampf*, ἀγὼν, bei dem alles aufs Spiel gesetzt wird und der den agonalen Charakter des Dialogs ausmacht. Der sokratische *elenchos* prüft hier nicht nur ein Wissen oder Meinungen des Gegenübers, sondern eine ganze Lebenseinstellung. Gleichzeitig ist auch Sokrates in der Situation, seine Lebenshaltung, d. h. seine ethischen Prinzipien, verteidigen zu müssen.

Der agonale Charakter des Dialogs ist ebenfalls Gegenstand der Forschung gewesen.<sup>2</sup> Gerade die Figur des Sokrates hat die Forschung in der Weise beschäftigt, dass sie zwar typische Charakterzüge aus den Frühdialogen trägt – Sokrates wird für die Gesprächspartner oft unbequem –, im *Gorgias* jedoch zudem durch ihren bestimmten Ton, starke Bilder und radikale Positionen auffällt. Dabei bedient der platonsische Sokrates sich neben seiner dialektischen Gesprächsführung zuweilen auch monologischer Redeformen. Dies alles zeigt, dass formale Elemente, wie hier das Agonale, die Inhalte stark mitbestimmen und es sich lohnt, solche Aspekte bei der Textinterpretation mitzuberücksichtigen.

## 2. Der ἀγὼν λόγων zwischen Kallikles und Sokrates

Zur Orientierung soll zunächst eine grobe Skizzierung eines ἀγὼν λόγων folgen: Er besteht aus zwei aufeinander folgenden längeren Reden oder aus einem kurzem Redewechsel zwischen zwei Parteien. Die Gesprächspartner greifen Begriffe, Satzteile des jeweils anderen auf, um sie dem anderen „zurück zu geben“ (Echo-Effekt). Es gewinnt, wer den anderen zum Schweigen bringt, so dass er nichts mehr zu antworten weiß. Als formale Struktur findet sich der ἀγὼν λόγων u. a. in den dramatischen Gattungen der Tragödie und Komödie. Im *Gorgias* gibt es sowohl tragische wie komische agonale Elemente. Zur Tragödie ist der Bezug explizit, da aus dem Agon in Euripides'

<sup>1</sup> Ich danke Herrn Prof. Dr. Heinz-Günther Nesselrath für die sprachliche Durchsicht meines Beitrags. Vgl. Erler 2007, 138.

<sup>2</sup> Neben dem *Gorgias* werden auch andere Dialoge mit ähnlichen Merkmalen in der Forschung behandelt, vgl. z. B. zum *Protagoras* Capra 2001. Vgl. zum *Gorgias* unter vorwiegend philosophischen Gesichtspunkten Kahn 2001 und in jüngerer Zeit Metcalf 2018; B. Kaiser 2021; mit einem formal-literarischen Schwerpunkt Pedrique 2011, insbesondere 186-223; zum intertextuellen Bezug zum Agon aus Euripides' *Antiope* vgl. unten Anmerkung 3.

*Antiope* zitiert wird. In diesem Stück versucht Zethos, seinen Bruder Amphion zu einem praktischen bäuerlichen Leben zu bewegen, während Amphion wiederum seine musische Lebensweise verteidigt.<sup>3</sup> Die agonal-komischen Elemente trifft man vor allem auf der Ebene der Gesprächsunterbrechungen. Es geht jedoch bei Platon immer um Gattungsmischungen, die seinen kreativen Umgang mit der literarischen Tradition zeigen. Nichtsdestotrotz lässt sich der tragische Agon als formgebend für das Gespräch zwischen Kallikles und Sokrates herausarbeiten, ohne dass hier eine detaillierte intertextuelle Analyse vorgenommen werden soll.

Als erster Teil des Agons fungiert die lange Rede des Kallikles (482c-486d), in der dieser sich in die Rolle des Zethos versetzt fühlt. Der zweite Agonteil, die Antwort des Sokrates, hingegen ist im Dialog nicht so leicht zu verorten und wird daher unterschiedlich bestimmt. Vielmehr besteht seine Antwort aus einer Mischung aus längeren Redeanteilen und Frage- und Antwort-Partien. Während Platon den Rhetorik-Spezialisten Kallikles formal näher zur Gattung Tragödie platziert, bricht er dieses Muster bei der Antwort des Sokrates, was als bewusste Abgrenzung von der literarischen Tradition gewertet werden kann. Für eine Gegenüberstellung zu Kallikles' Rede, werden hier die monologischen Redeanteile des Sokrates genannt: die drei längeren Reden in 507c-509c, 511c-513 und 517b-519d, der Jenseitsmythos 523a-526d und die Schlussrede 526d-527e.

## 2.1. Die Rede des Kallikles 482c-486d

In seiner Rede äußert Kallikles im Unterschied zu seinen Vorgängern, Gorgias und Polos, ohne jegliche Scham seine positiven Ansichten über die Ausübung grenzenloser Macht, die er als Naturgesetz begründet sieht. In dem anschließenden Gespräch mit Sokrates – dessen Verlauf nicht ganz einfach zu folgen ist – wird dieser die einzelnen Punkte aus Kallikles' Rede in verschiedenen Ansätzen zu widerlegen und zu zeigen versuchen, welche negativen Konsequenzen diese haben. Neben der inhaltlichen Besprechung von Kallikles' Ansichten bietet es sich an, mit der Lerngruppe die rhetorische Strategie der Rede genauer anzuschauen.

**Teil I: 1.) 482c-483d: *Einleitung*:** Kallikles ist empört über Sokrates' Gesprächs- bzw. Argumentationsweise. Auslöser der Empörung ist Sokrates' Behauptung, Unrecht tun sei schändlicher als Unrecht erleiden. Kallikles führt die zu der Zeit viel diskutierte Nomos-Physis-These ein und wirft Sokrates vor, diese Begriffe je nach eigenem Vorteil manipulativ zu gebrauchen. Im Anschluss startet er mit seiner eigenen These. **2.) 483b-483d:** Deren Grundgedanke lautet: Die Schwachen hätten die Gesetze zur Eindämmung der natürlich Stärkeren eingeführt. Es sei aber völlig rechens, dass die von Natur aus Stärkeren über die Schwächeren herrschten und mehr besäßen (πλεονεκτεῖν). Um sicher zu gehen, dass seine These auch klar verstanden wird, ist seine Argumentation streng logisch und schematisch aufgebaut. Zudem finden sich in diesem Textabschnitt häufig wertende Adjektive, die teilweise auch im Komparativ stehen (αἰσχίον, κάκιον; ἑρρωμενεστέρους; φαυλότεροι, ἀμείνω – χείρονος; κρείττω – ἥττονος). Ferner führt Kallikles Beispiele aus der Tierwelt und aus der Geschichte an, die seine These belegen sollen. **3.) 483c-484a:** Im nächsten Abschnitt erfolgt ein Tonwechsel: Pathos wird durch den Ausruf „beim Zeus“ erzeugt und die These zugespitzt. Gesetz und Natur verschmelzen dabei zu einem Begriff: Dass der Stärkere über den Schwächeren herrsche, entspreche dem Gesetz der Natur. Darauf verwendet Kallikles das Bild eines Löwen, der in jungen Jahren gezähmt bzw. unterdrückt wird, als Vergleich für die Unterdrückung der von Natur aus Besten und Stärksten. Das Bild trägt nichts zur Argumentation bei, sondern wirkt strikt auf der emotionalen Ebene. Hierbei erhöht der Sprecher das Pathos durch den Wechsel vorheriger Komparative in die Superlative (βελτίστους und ἑρρωμενεστάτους). Gegen Ende dieses Abschnitts wird die Stimmung feierlich und lässt geradezu an eine Epiphanie denken, wenn Kallikles beschreibt, wie es ist, wenn ein Mann es doch schafft diese „Ketten“ zu brechen und seine „wahre Herrschernatur“ zum Vorschein kommt (ἐπαναστὰς ἀνεφάνη δεσπότης ... ἐξέλαμψεν τὸ τῆς φύσεως δίκαιον). Diese feierliche Stimmung und das Evozieren einer göttlichen Epiphanie bildet eine gute Überleitung zu dem Pindarzitat, das im Anschluss folgt. **4.)**

3 Vgl. zu Euripides' *Antiope*-Zitaten im *Gorgias* u. a. Nightingale 1995, 60-92; Tulli 2007; Pedrique 2011, 276-337 und Schramm 2020.

**484b-484c:** Dieses Pindarzitat (fr. 169a S.-M.)<sup>4</sup> wird als Autorität herangezogen. Die Gattung der Chorlyrik, aus der das Gedicht stammt, unterstreicht das Feierliche und Erhabene, das sich im vorigen Absatz ankündigte. Kallikles nutzt das Zitat, um seinen Begriff des Naturgesetzes zu legitimieren und auf eine göttliche Ebene zu heben (νόμος ὁ πάντων βασιλεὺς / θνατῶν τε καὶ ἀθανάτων). Grenzenlose Gewalt wird so verherrlicht, und es wird gerechtfertigt, dass die Stärkeren und Besseren alles haben dürfen bzw. die Schwächeren berauben dürfen! Die Strategie des Kallikles bei der Hinzuziehung des fremden Textes ist wie folgt: Er zitiert zuerst den sentenzartigen Teil wörtlich und separat. Losgelöst wirken diese sentenzartigen Verse einprägsamer und sind zugleich leichter für eigene Zwecke zu instrumentalisieren. Nach einer kleinen Unterbrechung folgen wieder wörtlich zitierte Zeilen; ein weiteres Stück des Gedichts wird dann in Paraphrase wiedergegeben. Interessant dabei ist Kallikles' Aussage, dass er das Gedicht nicht auswendig kann: Steckt dahinter manipulative Absicht? Oder eine implizite kritische Darstellung seitens Platon? Das kann man diskutieren. Ohne zu sehr in die intertextuelle Thematik einzusteigen, kann ein Vergleich mit Herodot (3.38.4), der das Gedicht Pindars ebenfalls zitiert, zeigen, wie unterschiedlich diese Zeilen interpretiert werden können.<sup>5</sup> Herodot versteht nämlich νόμος als „Brauch“, was zum semantischen Spektrum des Wortes gehört. Die Lerngruppe kann mit diesem Beispiel ohne viel Aufwand deutlich sehen, wie fremden Texten in einem neuen Kontext neue oder schlicht unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben werden können und wie ein fremder Text – oder in unserer Zeit auch visuelles Material (Fotos, Videos) – missbraucht werden kann. Mit seinem offenen Bekenntnis – gestützt angeblich auf Pindar, der eine solche These sicherlich nicht vertrat –, dass der Stärkere sozusagen eine freie Lizenz zur grenzenlosen Ausbeutung der „Schwächeren“ habe, schließt Kallikles den ersten Teil seiner Rede.

**Teil II: 5.) 484c-485d:** Wie beim ersten Teil der Rede wird hier ein Thema streng argumentativ dargelegt: Wie lange sollte man philosophieren? Rhetorische Erfahrung sei wichtig,

um im öffentlichen Leben zu bestehen. Bereits hier zitiert Kallikles aus Euripides' *Antiope*, ohne das Stück ausdrücklich zu nennen. **6.) 484e-486a:** Im nächsten Abschnitt wird vergleichbar wie in Teil I die rein argumentative Ebene verlassen und in den protreptischen Teil übergegangen. Dabei wird klar markiert, dass wir hier auf der „Erlebnis“-Ebene sind, wenn Kallikles sagt, er „erleide“ dasselbe wie Zethos gegenüber seinem Bruder Amphion im euripideischen Stück (κινδυνεύω οὖν πεπονθέναι νῦν ὅπερ ὁ Ζῆθος πρὸς τὸν Ἀμφίονα ὁ Εὐριπίδου): der λόγος wird zum πάθος, und Kallikles „zieht die Maske“ des Zethos an. Dieser Teil ist durchsetzt mit wörtlichen Zitaten aus dem Agon der *Antiope*, die z. T. leicht modifiziert sind; z. T. dringt auch die poetische Form durch wie z. B. die dat. Pl. f. Form βουλαῖσι statt βουλαῖς und κενοῖσιν statt κενοῖς (am Ende). Der protreptische Ton steigert sich zum Schluss hin durch Häufung von Aufforderungen (πειθου, παῦσαι ἐλέγχων, ἄσκει). Ferner zeigt sich das Tragische darin, dass Kallikles auf die Gefahr hinweist, Sokrates könne sich ev. vor Gericht vor einer ungerichten Anklage nicht verteidigen und könnte so zum Tode verurteilt werden. Der Leser weiß zu diesem Zeitpunkt bereits, dass Sokrates „ungerecht“ zum Tode verurteilt wurde.

## 2.2. Die Antwort des Sokrates:

Wie oben erwähnt, ist die „Antwort“ des Sokrates/Amphion nicht eine einzige längere Rede, sondern eine Mischung von längeren Reden und Frage-und-Antwort-Partien. Auf Kallikles' Rede folgt zunächst eine Reflexion über Kallikles als Gesprächspartner, die Sokrates länger ausführt. Dabei lobt er Kallikles' freimütige Rede (παρησιία), die dieser im Gegensatz zur Scham des Gorgias und Polos besitze. Von den längeren Reden, die Sokrates im Laufe des restlichen Dialogs hält, soll hier die erste genauer betrachtet werden (507c-509c), weil sie aus inhaltlichen Gesichtspunkten in kompakter Form die griffigsten Gegenargumente zu Kallikles' Ansichten liefert, auch wenn die anderen Reden ebenfalls wichtige Gedanken enthalten. Alle Redepartien teilen zudem diesen bestimmten, agonalen Ton entsprechend der formalen Struktur, in die sie eingebettet sind.

<sup>4</sup> Zu diesem Pindarfragment vgl. z. B. Lloyd-Jones 1972 und Demos 1999. Kurz zu Pindars Gedicht: wir haben das Gedicht nicht komplett, aber aus den folgenden fragmentarisch erhaltenen Versen lässt sich erkennen, dass es um zwei der 12 Aufgaben des Herakles geht, nämlich um den Raub der Rinder des Geryones und den Raub der Stuten des Diomedes, der wohl recht ausführlich behandelt wurde.

<sup>5</sup> Herodot 3.38.4: „So also steht es mit den Gebräuchen, und Pindar hat, wie mir scheint, richtig gedichtet, wenn er sagt, »der Brauch« sei »der König von allen.«“ (Übers. Nesselrath 2017)

## Sokrates' Antwort in der Rede von 507c-509c

1.) 507a-507c: Im ersten Abschnitt plädiert Sokrates, den vorigen Frage-und-Antwort-Teil zusammenfassend, für ein tugendhaftes Leben: ein vollkommen guter Mensch muss besonnen, gerecht, fromm und tapfer sein (σώφρων, δίκαιος, ἀνδρείος, ὅσιος). Nur wer nach diesen Charaktereigenschaften handelt, so Sokrates, kann ferner selig (μακάριος) und glücklich sein (εὐδαίμων). Diesen tugendhaften Menschen setzt er dem Zügellosen, den Kallikles über alles gepriesen hat, gegenüber. Dies ist Sokrates' Antwort auf das grenzenlose Ausleben der eigenen Begierden.

2.) 507c-508c: Der Blick auf die Tugenden deutet schon an, dass es Sokrates um eine innere Ordnung, eine harmonische Struktur geht, die in der Seele vorherrschen muss, damit nicht alles in Chaos und Zerstörung versinkt. Im folgenden Abschnitt wird dies explizit, wenn er sagt, dass ein zügelloser Mensch nicht gemeinschaftsfähig ist (ἀδύνατος κοινωνεῖν). Gemeinschaft aber – und nicht das Maßlose, egoistische Verhalten – ist Voraussetzung für den persönlichen und gesellschaftlichen Erhalt. Doch Sokrates geht noch einen Schritt weiter und postuliert einen Gemeinschafts- und Freundschaftsbegriff auf kosmischer Ebene: Zwischen Himmel und Erde, zwischen Göttern und Menschen – damit referiert Sokrates vermutlich pythagoreisches Gedanken- gut – bestehe ein Gemeinschafts- und Freundschaftsband. Die ethische Komponente wird durch die Hinzunahme der Tugenden Besonnenheit und Gerechtigkeit ergänzt. Dazu kommt noch die Erwähnung geometrischer Gleichheit als Ordnungs- und Gerechtigkeitsprinzip, das eben auch zwischen Menschen und Göttern herrsche. Begleitet wird diese Aussage durch den Vorwurf an Kallikles, er kümmere sich nicht um dieses Wissen, das im diametralen Gegensatz zu seinem Postulat des Mehr-haben-Wollens als alle anderen (πλεονεξία) steht. Der Kosmos, das Univerdum, sei eben eine Ordnung ethischer Natur. Im Dienst dieser Prinzipien solle man die Redekunst einsetzen, lautet Sokrates' Aufforderung am Ende dieser Passage. Interessant an diesem Abschnitt ist, dass Sokrates ebenfalls mit Gesetzen der Natur, wenn man so möchte, argumentiert und sie Kallikles' Natur- und Gerechtigkeitsauffassung entgegensetzt. Sok-

rates stellt den Menschen in den Kontext eines höheren Ganzen und nicht als Herrscher über alles. Ausgehend von diesen Gedanken lassen sich leicht Verbindungen zu heutigen Diskussionen herstellen: Die Fragen nach der Verantwortung des Menschen für Gesellschaft und Natur, den Planeten, und nach den Abhängigkeitsverhältnissen, die dadurch bestehen, sind hoch aktuell. 3.) 508c-509a: In diesem letzten Teil bezieht sich Sokrates auf den zweiten Teil von Kallikles' Rede, wo dieser explizit in die Rolle des Zethos geschlüpft war und Sokrates' mögliche Verurteilung vor Gericht vorher-sah. Sokrates verteidigt weiterhin energisch die These, dass Unrecht tun schändlicher sei als Unrecht erleiden. Dabei greift er Ausdrücke auf, die Kallikles verwendet hatte (Echo-Effekt).

Auch in seiner protreptischen Schlussrede (526c-527e) plädiert Sokrates nochmals dafür, dass die ethische Verfassung der Seele besser sei als endlose Macht und Gier. Wieder finden sich in dieser Passage Echo-Elemente, die auf die zweite Hälfte der Rede des Kallikles zurückgreifen. Nach dem letzten Aufruf an Kallikles, diesem λόγος zu folgen und den anderen aufzugeben, endet der Dialog. Kallikles antwortet nicht mehr.

Dieses Dialogende lädt zu verschiedenen Fragen ein: Hat Sokrates den Agon gewonnen und gezeigt, dass Kallikles' Argumente nicht schlüssig sind? Oder ist er doch gescheitert, wenn man Kallikles' Schweigen so interpretiert, dass er nicht überzeugt wurde? Liegt darin die Tragik von Sokrates' Lebenseinstellung, dass er von seinem Umfeld nicht verstanden wird? Gibt es nur diesen Gegensatz: manipulative Rhetorik vs. Philosophie, die auf Alltagssituationen nicht anwendbar ist? Oder soll der Leser vielleicht über einen Mittelweg nachdenken: eine Rhetorik, die zwar Kunstgriffe kennt, sie aber im Dienst der Wahrheit einsetzt, zum Wohle der Gesellschaft und nicht allein eines Einzelnen? Die agonale und damit einhergehende polarisierte Darstellung ermöglicht es zugleich, deutlich die Konsequenzen der jeweiligen Positionen zu zeigen: wohin eine grenzenlose und unkontrollierte Macht hinsteuert, aber auch, mit was für einer Überzeugung und Leidenschaft die sokratische Ethik vertreten werden kann und wofür sie steht.

## 3. Reflexionen über Kommunikation

Während wir im ersten Teil den agonalen Charakter im Rahmen des tragischen Agons

betrachtet haben, geht es im zweiten Teil um die Thematisierung der Gesprächssituation. Wie oben erwähnt, gibt es im *Gorgias* auffallend zahlreiche Stellen, in denen das eigentliche Gespräch unterbrochen wird und selbst Gegenstand des Gesprächs ist. Einige dieser Gesprächsthematisierungen wirken z. T. komisch und sind daher gattungsmäßig mit ähnlichen Stellen in der Komödie vergleichbar.<sup>6</sup> Fast alle diese Stellen jedoch haben diesen kampflustigen bzw. konfrontativen und geradezu aggressiven Ton. In den kleineren Unterbrechungen, in denen sich die Gesprächspartner ein kurzes – meist negatives – „Feedback“ zur Gesprächsführung geben, geht es besonders darum, dass sich Polos und Kallikles über Sokrates' Redeweise beschwerten, ihn als provokant und als merkwürdig (ἄτοπος) wahrnehmen (z. B. 494d). Sie sehen sozusagen ihre Niederlage nicht ein. Dalfen hat die längeren Gesprächsunterbrechungen als „Intermezzi“ bezeichnet und als Reflexionen über Kommunikation beschrieben.<sup>7</sup> Interessant sind solche Stellen schon allein deshalb, weil sie dazu anregen, sich Gedanken über Gesprächsformen überhaupt zu machen. Platon zeigt bei diesen Szenen verschiedene Aspekte, die für ein gelungenes Gespräch nötig sind, bzw. was passiert, wenn bestimmte Kriterien dafür nicht erfüllt sind. Obwohl es sich um einen literarischen Text handelt, mit seinen gattungsspezifischen Merkmalen sowie kulturhistorischen Unterschieden, lassen sich Verbindungen zur heutigen Zeit herstellen: Wie sollen öffentliche Debatten geführt werden? Wie möchten wir auch in kleineren Runden und im privaten Umfeld über Themen sprechen, beraten, diskutieren? Schwierig dagegen wird, die angespannte Gesprächsatmosphäre im *Gorgias* eins zu eins als Modell zu nehmen. Die polarisierende Darstellung wurde bereits erwähnt und mögliche Interpretationsansätze genannt. Nichtsdestotrotz kann man an einer der zentralen Gesprächsunterbrechungen im *Gorgias* Gedanken herausarbeiten, die etwas über Gesprächsführungen generell aussagen. Sehr hilfreich, nicht nur für diese Stelle im *Gorgias*, sondern allgemein für die Thematik ist al-

lerdings eine Passage aus dem *Phaidon*, die hier kurz vorgestellt werden soll.

### 3.1. Platon *Phaidon* 89c-91c – Die „Misologie“

Gerade in einem Dialog, bei dem man die Thematik nicht erwarten würde, wie dem *Phaidon*, führt Sokrates in einer längeren Rede, aber in kompakter Form aus, was wichtig für eine gute Gesprächsführung ist. Man kann die Passage als „Orientierungstext“ für die schwierigen Kommunikationssituationen im *Gorgias* nehmen. Der Gesprächston im *Phaidon* ist recht harmonisch. Sokrates versucht, seine Gesprächspartner Kebes und Simmias durch verschiedene Argumente von der Unsterblichkeit der Seele zu überzeugen. Obgleich das Gespräch weitestgehend ruhig verläuft, kommt es an einem Punkt zu einer angespannten Situation: Was passiert mit unserer Seele, wenn sie mehrmals reinkarniert ist, könnte sie nicht doch abgenutzt werden und vergehen? Daraufhin unterbricht Sokrates das Gespräch, um über die Gefahren von Gesprächskonflikten zu sprechen. Er sagt im Abschnitt 89c-90c, man kann zu „Redehassern“ (μισόλογοι) werden, sowie es auch „Menschenhasser“ (μισάνθρωποι) gebe, nämlich bei fehlender Kompetenz, Kenntnis (τέχνη) über λόγους, die man mit Reden, Argumentationsweisen, Gesprächsformen übersetzen kann. Auch die Misanthropie entstehe durch mangelnde Menschenkenntnis und zwar aufgrund schlechter Erfahrungen, die zu Enttäuschungen führten. Man sei den Menschen, und dasselbe gilt für die Reden, ausgesetzt, ohne richtig von falsch unterscheiden zu können. Im folgenden Abschnitt 90d-91b warnt Sokrates vor der Meinung, es gebe nichts Wahres in den Reden, und vor dem daraus entstehenden Fehlverhalten. Er weist darauf hin, dass die Gesprächspartner selbst erstmal „tüchtig“ sein müssen (ὀνίως ἔχειν). Man müsse bei sich selbst anfangen, um gute Gespräche führen zu können. Hier sind Selbsterkenntnis und Selbsterziehung wichtige Voraussetzungen für gute Kommunikation. Interessant mit Blick auf den *Gorgias* ist Sokrates' Geständnis, dass er sich

<sup>6</sup> Einen expliziten Bezug auf die Komödie, wie wir ihn zu Euripides' *Antiope* haben, gibt es im *Gorgias* nicht, nur indirekte Verbindungen.

<sup>7</sup> Solche Gesprächsthematisierungen finden sich ebenfalls in anderen Dialogen. Hierzu hat Dalfen eine ganze Materialsammlung in einem Artikel zusammengetragen, vgl. Dalfen 1989. Die nach Dalfen 2004 als „Intermezzi“ bestimmten Passagen im *Gorgias* sind folgende: 449b; 453a-c; 354b; 357c-458e; 471e-472c; 473e-474b; 486d-488a; 497b; 505c-506c. In diesen Intermezzi wird beispielsweise Folgendes thematisiert: In 449b wird die Art der Rede festgelegt, μακρολογία vs. βραχυλογία. Sokrates möchte die kurze Redeform wählen; Gorgias willigt ein, sagt aber, dass manchmal die lange Redeform nötig sei. In 457c-458e wird ein möglicher Streit zwischen den Gesprächspartnern thematisiert. In 497b bewegt Gorgias Kallikles weiter zur Fortsetzung des Gesprächs. Die größte Unterbrechungsszene findet sich in 505c-506c: Kallikles will partout nicht mehr weiter am Gespräch teilnehmen; Gorgias und Sokrates versuchen, ihn im Gespräch zu halten.

vielleicht gerade nicht philosophisch verhalte, sondern wie die Ungebildeten rechthaberisch (ἀπαίδευτοι φιλονικῶς). Diese seien nämlich nur darauf aus, dem Publikum etwas als wahr vorzustellen, während er darauf achte, dass ihm eine Sache möglichst sich so zu verhalten scheine. Gerade das Wortfeld um den Begriff φιλονικία ist im *Gorgias* mehrmals vertreten (457d, 505e, 515b). Sokrates unterscheidet also zwischen der sachlichen und der, wenn man so möchte, performativen Ebene. Die kämpferische Haltung in einem Gespräch rechtfertigt Sokrates mit dem Thema: Auch im *Phaidon* ist das Thema existenziell, Leben und Tod, und natürlich auch hier geht es um die richtige Lebensführung, das philosophische Leben. Mit diesem Text im Hintergrund gehen wir über zu einer der zentralen Gesprächsthematisierungen im *Gorgias*.

### 3.2. Platon *Gorgias* 505b-506c – Kallikles will nicht mehr am Gespräch teilnehmen

Die größte Unterbrechungsszene im *Gorgias* ereignet sich zwischen Kallikles und Sokrates. Kallikles hatte sich schon mehrmals über Sokrates' Redeweise beschwert, dieser jedoch nicht eingelenkt. Gorgias hatte sogar schon einmal interveniert und Kallikles zum Weiterreden aufgefordert (497b). Die Stimmung ist aufgeheizt, und die Diskussion dreht sich gerade darum, dass es für die Seele besser sei, gezügelt zu werden als ungezügelt zu sein, wie Sokrates meint. Doch geht es dabei längst nicht nur um ein Diskussionsthema: Gleichzeitig versucht Sokrates, das Thema in die Tat umzusetzen und Kallikles' Seele zu zügeln, d. h. in eine (gesunde) Ordnung zu bringen. Kallikles spürt das und reagiert verärgert: Sokrates solle doch einen anderen fragen (505b). Auf argumentativer Ebene ist er in die Enge getrieben und hat kein schlüssiges Gegenargument. Im Kontext des ἀγὼν λόγων hat Sokrates ihn zum Schweigen gebracht. Kallikles will dies jedoch nicht anerkennen. Unter Verwendung der Medizinmetapher, die im *Gorgias* ebenfalls vorkommt, will Sokrates Kallikles' Seele heilen. Zieht man den oben besprochenen *Phaidon*-Text heran, kann man auch von einem mangelnden Wissen über das richtige Reden und damit verbunden über mangelnde Menschenkenntnis bei Kallikles sprechen. Wie Inhalt und Form bzw. Gesprächssituation zusammenhängen,

spricht Sokrates selbst an, wenn er sagt, Kallikles ertrage es nicht, das zu erfahren (τοῦτο πάσχων), worüber das Gespräch handelt (περὶ οὗ ὁ λόγος ἐστὶ), nämlich gezügelt zu werden (κολαζόμενος) (505c). Der Inhalt also soll auch „erfahrbar“ sein, der λόγος wird zum πάθος. Kallikles empfindet Sokrates aber als gewalttätig (Ὡς βίαιος εἶ, ὦ Σώκρατες); die Medizin oder die therapeutische Maßnahme, um das Bild wieder aufzugreifen, wird als unangenehm empfunden.

Vor dem drohenden Abbruch des Gesprächs besteht Sokrates nun darauf, die Rede nicht „kopflös“ zu lassen. Es ist demnach zentral, ein Gesprächsthema zu Ende zu führen. Eine Diskussion darf nicht unvollständig bleiben. Das Gespräch wird als ein organisches Ganzes gesehen, bei dem alle Teile miteinander verbunden und notwendige Bestandteile sind. Was banal erscheinen mag, bekommt im Text ein großes Gewicht, das durch die dramatische Darstellung unterstrichen wird. Ein unvollendetes Gespräch, ein abgebrochener Dialog kann zu fatalen Konsequenzen führen. Es kann unter Umständen das Ende eines Dialogs zwischen zwei Individuen, zwei (gesellschaftlichen) Gruppen, politische Lager bis hin zu ganzen Nationen bedeuten. Solch ein Dialogabbruch, denkt man die Sache weiter und setzt sie in einem politischen Kontext, kann zum Beginn eines Krieges führen.

Sokrates ruft dann dazu auf, wie an vielen anderen Stellen auch, sich zu bemühen, die Wahrheit und was unwahr ist, in dem, was gesprochen wird, zu erkennen. Ggf. soll man ihn korrigieren, wenn er nicht mit sich selbst übereinstimmt (ὁμολογεῖν ἑμαυτῷ 506a). Auch hier zeigt sich, dass Gesprächsthemen nicht nur objektive, nach außen gerichtete Sachverhalte darstellen, sondern das Subjekt, die Gesprächsteilnehmer immer auf ihre innere Kongruenz und Integrität hin gefordert sind. Als dann das Gespräch endgültig zu scheitern droht, greift Gorgias ein, und bittet, das Gespräch weiterzuführen. Das verleiht dem Ganzen eine größere Dramatik, wenn sogar der große Gorgias (ein zweites Mal) interveniert. Gegen Ende der Passage erwähnt Sokrates explizit seinen Wunsch, auf die Rede des Zethos die des Amphion folgen lassen zu wollen, womit die Verbindung zum tragischen Agon hergestellt wird. Kallikles willigt ein, das Gespräch nicht zu verlassen, wird aber ab diesem Punkt

keine längeren Reden mehr halten, am Ende, wie oben erwähnt, antwortet er gar nicht mehr.

## Zusammenfassung:

Der agonale Charakter des Dialogs hängt eng mit den existenziellen Themen, die verhandelt werden, zusammen. Die Frage nach der Definition von Rhetorik ist zugleich Ausgangspunkt für Fragen zu Gerechtigkeit, richtiger Lebensführung, ethischer Haltung im privaten und öffentlichen Leben. Dafür bettet Platon die Themen in einen konfrontativen bis hin zu einem polarisierenden formalen Rahmen ein, um die Positionen deutlich darstellen zu können, dabei aber den Leser auch emotional anzusprechen. Den Dialog, zumindest einen Ausschnitt davon, unter formalen Gesichtspunkten zu betrachten, wenn auch nur sehr allgemein, bietet der Lerngruppe die Möglichkeit, Platon nicht nur als Vermittler philosophischer Gedanken, sondern auch als Literaten, der zudem selbst rhetorisch-stilistische Mittel anwendet, kennenzulernen. Man gewinnt ein Bewusstsein dafür, dass Platon Teil der griechischen Literaturgeschichte ist und sich selbst auf die literarische Tradition bezieht. Ferner können im *Gorgias* neben der *Apologie*, die ebenfalls eine zusammenhängende Rede ist, längere Redepartien des Sokrates studiert werden, in denen die Inhalte nochmals anders transportiert werden als bei den klassischen dialektischen Dialogteilen. Die ständige Spannung zwischen den diskutierten Themen und der Gesprächssituation führt besonders in diesem Dialog deutlich vor Augen, dass vertretene Ansichten kongruent mit dem eigenen Handeln sein sollten. Die Gefahr eines Dialogabbruchs und das Ringen um die Fortsetzung des Gesprächs zeigen außerdem, wie wichtig es ist, sich mit dem Dialogpartner auseinanderzusetzen. Jeder Dialog ist individuell, jeder Dialogpartner einzigartig, und oft ist ein Dialog, eine Diskussion ein schwieriger Prozess. Es lohnt sich aber immer, sich um den Dialog zu bemühen und zu kämpfen, für das eigene Wohl und den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Um mit Erlers Worten zu schließen: „Wie man sprechen soll, hängt engstens damit zusammen, wie man leben soll“.<sup>8</sup>

## Literatur:

- CAPRA A.: Ἀγὼν λόγων. Il „Protagora“ di Platone tra eristica e commedia, Mailand 2001
- DALFEN, J.: Platonische Intermezzi – Diskurse über Kommunikation, Grazer Beiträge 16, 1989, 71-123
- DALFEN, J.: Platon Werke. Gorgias Übersetzung und Kommentar Band VI 3, Göttingen 2004
- DEMOS, M.: Lyric quotations in Plato, Lanham MD. et al.
- DODDS, E. R.: Plato. Gorgias, Oxford 1959 (Nachdruck 1990)
- ERLER, M.: Platon, in: Flashar, K (Hg.): Grundriss der Geschichte der Philosophie begr. v. F. Überweg: Die Philosophie der Antike Band 2/2, Basel 2007
- HORN, CH., MÜLLER, J., SÖDER, J. (Hgg.): Platon Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart/ Weimar 2009
- KAHN CH.: Drama and Dialectic in Plato's Gorgias, OSpH 1, 2001, 75-121
- KAISER, B.: Streit und Kampf. Die verbalen Angriffe gegen Sokrates in Platons Gorgias, Stuttgart 2021
- LLOYD-JONES, H.: Pindar Fr. 169, HSPH 76, 1972, 45-56
- METCALF, R.: Philosophy as Agon. A study of Plato's Gorgias and Related Texts, Evanston, Illinois 2018
- NIGHTINGALE, A.: Genres in dialogue. Plato and the construct of philosophy, Cambridge 1995
- PEDRIQUE, N.: Logos Dynastes. Dichtung und Rhetorik in Platons Gorgias, Frankfurt a. M. 2011
- PLATON. *Gorgias*. Griechisch / Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Michael Erler. Kommentiert und mit einem Nachwort versehen von Theo Kobusch, Stuttgart 2011
- PLATON *Gorgias*. Kommentar. Eingeleitet und kommentiert von Otto Leggewie, Münster <sup>12</sup>2012
- SCHRAMM, M.: Platon im Theater: Der Gorgias im Dialog mit Euripides' *Antiope*, Hermes 148, 2020, 286-300.
- TULLI, M.: Il Gorgia e la lira de Anfione, in: Erler M./ Brisson L.: Gorgias – Menon. Selected papers from the seventh symposium platonicum, Sankt Augustin 2007, 72-77

# Workshop zu römischer Münzpropaganda des Museum August Kestner

von Stefanie Abraham (M. A.)

Stefanie.Abraham@hannover-stadt.de

Die Möglichkeiten, aus römischen Münzen Erkenntnisse zu gewinnen, sind vielfältig. So lassen sie Rückschlüsse auf die Größe des römischen Reiches, Wirtschaft und Handel auch außerhalb des römischen Reiches, Inflation, Truppenbewegungen und die Stellung der Städte zu. Als gängiges Zahlungsmittel wurden die Münzen in größeren Stückzahlen hergestellt und fanden eine weite Verbreitung. Mit ihren Darstellungen wurden sie dadurch zu Informationsträgerinnen, die Botschaften von Hand zu Hand gaben und verbreiteten, wie es heutzutage das Internet übernimmt. Anders als literarische Zeugnisse stehen sie meist in ihrem ursprünglichen Zustand, abgesehen von den Zeichen der Zeit, zur Verfügung. Doch bei Münzen handelt es sich um ein kleines Medium, dessen Darstellungen schon auf Grund des nur begrenzt zur Verfügung stehenden Raumes eine spezielle Sprache sprechen.

Das Museum August Kestner bietet seit einigen Jahren einen Workshop zur römischen Münzpropaganda für Schulklassen ab Jahrgang 10 an. Ziel es ist, den Schüler\*innen Grundkenntnisse für das Lesen und Verstehen römischer Münzbilder zu vermitteln. Den Schwerpunkt bilden einige Münzen der späten römischen Republik und der frühen Kaiserzeit, an denen sich die Entwicklung der Münze zur Trägerin propagandistischer Botschaften nachvollziehen lässt.

Der Arbeitskreis beim Landestag am 13.9.2024 sollte den teilnehmenden Lehrkräften einen Eindruck vom Workshopangebot des Museum August Kestner bieten, indem der Workshop mit den Teilnehmer\*innen in groben Zügen nachgestellt bzw. durchgeführt wurde.

Nach einer kurzen Einleitung zu den Besonderheiten einer antiken Münze als Quellengattung und dem Material, aus dem die Münzen bestehen und das ihren Wert mitbestimmt, wurde im Plenum ein Aureus aus augusteischer Zeit betrachtet, beschrieben und beispielhaft gedeutet. Die verwendete Münze stammt aus dem Bestand des Museum August Kestner und kann bei *Museum Digital*<sup>1</sup> angesehen werden. Diese gemeinsame Übung dient bei den Workshops mit Schulklassen der

ersten Annäherung und auch einem ersten Überblick, welches Darstellungsspektrum eine Münze bereithalten kann: Porträts, Architektur, Schrift, Tiere und Objekte aus dem Leben der Menschen, um eine Auswahl zu nennen. Auch das genaue Hinschauen und Achten auf jedes Detail soll hier bereits eingeübt werden. Bei der Interpretation des Motives auf der Rückseite, einem Rundtempel mit Säulen und zwischen den Säulen aufgestellten Feldzeichen, kommt es zu einer ersten Berührung mit dem Aspekt der Informationsverbreitung und der Nutzung des Mediums zwecks Propaganda. Mit dieser Darstellung aus dem Jahr 19 v. Chr. sollte die Rückführung der durch die Niederlage von M. Licinius Crassus gegen die Parther im Jahr 53 v. Chr. verlorengegangenen Feldzeichen bekannt gemacht und zudem auf einen noch im Bau befindlichen Tempel für Mars Ultor hingewiesen werden.

Bei einem Workshop mit einer Klasse im Museum würden die Schüler\*innen im Anschluss in Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe mit der Bearbeitung einer anderen Münze beauftragt, das heißt Bestimmung des Nominals durch Ermitteln des Materials und Gewichtes der ausgeteilten antiken Münzen sowie Beschreibung und Deutung selbiger. Im Anschluss würde eine Präsentation der Ergebnisse erfolgen. Unter anderem aus zeitlichen Gründen – im Museum werden für diesen Workshop 120 Minuten veranschlagt – erfolgte die Betrachtung der weiteren Münzen beim Landestag weiterhin im Plenum.

Die verwendeten Münzen decken ein zeitliches Spektrum von vor dem Beginn der Krise der römischen Republik bis in die frühe Kaiserzeit ab und können den Bedeutungswandel der Münzen als Nachrichtenverbreitungsmedium anschaulich illustrieren. Dabei bieten sich beispielsweise Exkurse in die Mythologie, das römische Namenswesen, den *cursus honorum*, Wertevorstellungen und Ideale der römischen Republik und natürlich die Politik und Ereignisse zur Zeit der Münzprägung an. Auch der Prägevorgang, die Möglichkeit der Fälschung und die Kaufkraft der Münzen stellen potenziell zu behandelnde Aspekte mit Schüler\*innen dar.

Abschließend gab es die Möglichkeit, Fragen zu stellen sowie Informationen zu Buchungsmöglichkeiten des Workshops im Museum August Kestner<sup>2</sup> und auch einer digitalen Variante<sup>3</sup> zu erhalten.

<sup>1</sup> Vgl. <https://nds.museum-digital.de/object/5993?> (Zugriff: 27.10.2024).

<sup>2</sup> Museum August Kestner: Das antike Rom, <https://www.hannover.de/Museum-August-Kestner/Kinder,-Familien,-Schulen/Weiterf%C3%Bchrende-Schulen/Das-Antike-Rom> (Zugriff: 27.10.2024).

<sup>3</sup> Museum August Kestner: Digitale Angebote für Schulklassen im Museum August Kestner <https://www.hannover.de/Museum-August-Kestner/Kinder,-Familien,-Schulen/Schule-digital/Digitale-Angebote-f%C3%BCr-Schulklassen-im-Museum-August-Kestner> (Zugriff: 27.10.2024).

# „Noch nicht am Ende“ – Der Latein-Podcast

von Gero Leege (B. A.) und  
Sina Wöller

gleege@uni-osnabrueck.de  
swoeller@uni-osnabrueck.de

## 1. Einleitung: Wie unser Latein-Podcast entstand

Podcasts sind gegenwärtig ein Medium, das sich großer Beliebtheit erfreut. Ob es sich dabei um reine Unterhaltungs-, Nachrichten- oder auch Bildungsformate handelt, ist zunächst ebenso zweitrangig wie die Personen, die vor den Mikrofonen sitzen. Allein im Bereich der Produktion, die sich mit historischen Inhalten befassen, gibt es eine so große Vielfalt, dass es unmöglich ist, sie alle zu verfolgen. Podcasts gelten mittlerweile auch als angesehenes Mittel der Wissenschaftskommunikation. Dies zeigt unter anderem das Format *Tatort Geschichte* mit Niklas Fischer und Dr. Hannes Liebrandt, beide Geschichtsdidaktiker an der Ludwig-Maximilians-Universität München, das von *Bayern 2* in Kooperation mit der Georg-von-Vollmar-Akademie produziert wird.<sup>1</sup>

Dass die Nachfrage groß ist, zeigt sich auch in Umfragen. So ergab eine repräsentative Umfrage des Portals *Bitkom* aus dem Jahr 2022, dass in der Altersklasse zwischen 16 und 29 Jahren 56 % der Befragten regelmäßig Podcasts hören. In Bezug auf die Frequenz gab jeweils ein Fünftel aller Befragten an, wöchentlich oder täglich Podcasts zu hören. Besonders attraktiv ist das Medium dadurch, dass es sich leicht nebenbei konsumieren lässt. Die meisten Hörerinnen und Hörer gaben an, Podcasts während der Autofahrt (39 %), in öffentlichen Verkehrsmitteln (24 %) oder zu Hause bei Tätigkeiten wie Putzen oder Aufräumen (34 %) zu hören.<sup>2</sup>

Während es auf den üblichen Plattformen wie *Spotify* auch zahlreiche Podcasts zu historischen Themen gibt, sind Formate, die sich mit Latein beschäftigen, eine Seltenheit. Einige wenige Formate widmen sich der Vermittlung

von Grundlagen und versuchen, auf einfache Weise Grammatik zu erklären. Ein Podcast, der sich gezielt an Interessierte und Fortgeschrittene richtet, um den Einstieg in die Literatur zu erleichtern und inhaltliches Wissen zu vermitteln, existierte in der von uns geplanten Form bis dato nicht.

Im Zuge von Überlegungen, wie man das Fach und den Studiengang Latein attraktiver gestalten könnte, entstand im Oktober 2023 die Idee, dieses moderne und beliebte Medium zu nutzen, um das bisherige Desiderat zu füllen und ein Angebot zu schaffen, mit dem der Übergang zwischen Schule und Universität erleichtert werden könne. So entwickelten wir beide als Studierende ein Konzept, bei dem wir es uns zunächst zum Ziel machten, die abiturrelevanten Autoren der kommenden Jahre zu behandeln. Von Beginn an konnten wir uns dabei auf ein breites Feld an Unterstützerinnen und Unterstützern verlassen.<sup>3</sup>

Von Anfang an war klar, dass es nicht darum gehen kann, Texte und Autoren bis ins kleinste Detail zu besprechen, da das Format eines Podcasts eine so detaillierte Behandlung nicht erlaubt und die Zuhörerinnen und Zuhörer schnell ermüden würde. Stattdessen wollen wir in jeder Folge Hintergrundinformationen und stilistische Besonderheiten einzelner Autoren vorstellen und anhand kurzer, ausgewählter Textstellen beispielhaft besprechen, um eine Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema zu bieten. Ein fester Bestandteil des Einstiegs ist dabei auch der „*Fun Fact* der Folge“, mit dem wir durch eine kurze Anekdote aus dem antiken Rom in die Episode einleiten möchten.

So soll nicht nur Wissen vermittelt werden, sondern auch die bisweilen entfernt wirkenden Schultexte durch Kontextualisierung näher an die gegenwärtige Lebensrealität herangeholt werden, um das Verständnis und vor allem das Interesse zu steigern. Früh entschieden wir, das Format so zu gestalten, dass eine Person von uns beiden intensiv auf den jeweiligen Autor vorbereitet ist, während die

<sup>1</sup> *Bayern 2: Tatort Geschichte: True Crime meets History*, in: ARD Mediathek, abrufbar unter: <https://www.ardaudiothek.de/sendung/tatort-geschichte-true-crime-meets-history/88069106/> (Zugriff: 23.09.2024).

<sup>2</sup> Müller, Marion: Beliebtheit von Podcasts nimmt zu, in *Die Aktiengesellschaft*, 67.2022, H. 22, S. 326.

<sup>3</sup> Namentlich zu nennen gilt es hier Prof. Dr. Meike Rühl und Roswitha Papenhausen, die uns beim Start beratend und motivierend zur Seite standen, und Lukas Kues, der uns immer wieder als technische Unterstützung aushilft. Außerdem ist Timos Zdoupas mitsamt dem Team des *Digilab* der Universität Osnabrück zu erwähnen, die uns die Technik zur Verfügung stellen und ebenfalls beratend zur Verfügung stehen.

andere als aktiver Zuhörer fungiert, um durch Fragen und Einwürfe die Rolle des Publikums zu übernehmen. Auf diese Weise konnten wir nicht nur den Arbeitsaufwand etwas reduzieren, sondern auch die Gefahr eindämmen, dass sich die Folgen in zu detaillierten und zu fachlichen Debatten verlieren.

## 2. Vorgehen und Produktion

Zunächst war es das Ziel, die unterschiedlichen Abiturthemen der nächsten Jahre zu besprechen. Für die notwendige didaktische Reduktion orientierten wir uns dabei an den Vorgaben des Kerncurriculums des Landes Niedersachsen<sup>4</sup> und den Vorgaben für die Zentralabiturprüfungen der kommenden Jahrgänge. Diese Vorgaben ermöglichen es uns, prägnante Schwerpunkte für die einzelnen Folgen zu setzen und die ausgewählten Textstellen angemessen zu besprechen. Da wir den meisten Abiturthemen der kommenden Jahre bereits eine Folge gewidmet habe, können wir den Fokus nun zunehmend auf Texte legen, die uns persönlich interessieren. Dazu gehört auch, den zeitlichen Rahmen der Antike in Zukunft stellenweise zu verlassen und Texte aus dem Mittel- und Neulatein zu behandeln. Weil wir den Podcast auch als ein Medium sehen, das den Schulunterricht punktuell ergänzen kann, sind uns jederzeit Themenvorschläge und Wünsche willkommen.<sup>5</sup>

Neben der Problematik der Schwerpunktsetzung ergibt sich bei jeder Folge auch wieder die Frage nach geeigneten Textausschnitten. Die Auswahl basiert teilweise auf unseren eigenen Erfahrungen, aber auch auf Werken wie *Die römische Literatur in Text und Darstellung* von Michael von Albrecht.<sup>6</sup>

Bezogen auf eine konkrete Folge bedeutete dies etwa, dass sich Sina Wöller für die zweite Folge, die sich mit Ovids *Heroides* beschäftigt, zunächst in den Autor und das Werk anhand von Handbüchern einarbeitete. Anschließend konsultierte sie unter Berücksichtigung der curricularen Vorgaben des Landes Niedersachsen eine zweisprachige Ausgabe, um geeignete Textpassagen auszuwählen. Zur Vorbereitung erhielt Gero Leege die ausgewählten

Textausschnitte, um grundlegende Informationen zu besitzen und fundierte Nachfragen stellen zu können. Neben Leben und Werk Ovids liegt der Fokus der Folge besonders auf der Darstellung der Frauen in den einzelnen Briefen, wie diese ihren Gatten in schriftlicher Form begegnen und welche Bedeutung das Werk zu seiner Zeit folglich hatte. Mit Blick auf Ausschnitte aus Brief 1 Penelope an Ulixes und dem ersten Briefpaar, bestehend aus Brief 16 *Paris an Helena* und Brief 17 *Helena an Paris*, wird vor allem der mythologische Kontext, die Abbildung der Frauenrollen, ihre abweichenden Wiedergaben und stilistische Besonderheiten besprochen. Aber auch formale Eigenschaften des Werkes wie Gattung und Versmaß kommen zur Sprache.

Auf technischer Ebene ermöglicht das *Digitalab*, eine Einrichtung der Universität Osnabrück, deren Ziel es ist, Studierenden verschiedene technische Möglichkeiten näherzubringen, die Umsetzung des Podcasts, indem es einen vollausgestatteten Raum für die Aufnahmen bereitstellt.

## 3. Bisher veröffentlichte Folgen

Unsere Folgen erscheinen einmal im Monat, immer zum Monatsersten, auf den meisten gängigen Plattformen. So sind wir auf *Spotify*, *Apple Podcasts*, *Amazon Music*, *Deezer*, *Audible* und auch über den Browser bei *podcast.de* abrufbar.<sup>7</sup> Letzteres ist besonders attraktiv, da der Podcast ohne Anmeldung und ohne Kosten zugänglich ist. Neben elf Folgen, die sich bestimmten Autoren und Werken widmen, sind bisher zwei Sonderfolgen erschienen. Eine dient dazu, das Masterarbeitsthema einer Studentin zu besprechen. In der zweiten Sonderfolge thematisieren wir zusammen mit Dr. Dennis Weh den Aufbau und die Vorteile des Lateinstudiums an der Universität Osnabrück. Beide Folgen sollen das Studium für Interessierte greifbarer machen und Latein allgemein näher an die Lebensrealität junger Menschen bringen.

Aus der folgenden tabellarischen Übersicht lassen sich alle bisher erschienenen Folgen mitsamt der Links zu *podcast.de* entnehmen:

Wir freuen uns nicht nur über Themenvor-

<sup>4</sup> Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2018), Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe; die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe; das Abendgymnasium; das Kolleg. Latein, Hannover, abrufbar unter: <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=131> (Zugriff: 27.10.2024).

<sup>5</sup> Erreichbar sind wir über Instagram (Name: *Noch nicht am Ende*) oder per Mail: (nichtamende@gmail.com).

<sup>6</sup> v. Albrecht, Michael (Hrsg.): *Die römische Literatur in Text und Darstellung* (Reclams Universal-Bibliothek, Bd. 8068), Stuttgart: Reclam 2009.

<sup>7</sup> Spotify: <https://open.spotify.com/show/2ukbcE4pHXw4orrncbmvs?si=46fe219766d44df4>; Apple Podcasts: <https://podcasts.apple.com/us/podcast/noch-nicht-am-en-de-der-latein-podcast/id1723681328>; Amazon Music: <https://amzn.eu/d/c7WUPJ0>; Deezer: <https://deezer.page.link/yNXPYt1PcFTxouEKA> (alle: Zugriff: 27.10.2024).

schläge oder Wünsche, sondern auch über jegliches Interesse, am Podcast mitzuwirken. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Studierende sind jederzeit willkommen, ihr Wissen, beispielsweise durch die Präsentation von sehr guten Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten, mit unseren Hörerinnen und Hörern zu teilen.

### 4. Nutzungs- und Einsatzmöglichkeiten für Schule und Unterricht

Da der Podcast auch Schülerinnen und Schüler adressiert, war stets die Frage nach einem sinnvollen Einsatz im Unterricht Teil unserer Überlegungen. Aufgrund der Notwendigkeit einer didaktischen Reduktion war von Anfang an klar, dass der Podcast keine tiefgreifende Wissensvermittlung in fortgeschrittenen Teilen einer Unterrichtsreihe bieten kann. Vielmehr sehen wir die Stärken darin, einen alltagsnahen und unterhaltsamen Einstieg in bisher unbekannte Themen zu liefern. So können die Hörerinnen und Hörer die Inhalte auf dem Weg zur Schule oder nach Hause hören und erhalten eine erste, pointierte Auseinandersetzung mit den relevanten Themen. Darüber hinaus bieten sich die Folgen durch die grobe Fassung nicht nur als Einführung und Grundlage für die intensivere Thematisierung an, sondern sie sind in unseren Augen auch eine gute Möglichkeit, um für die Schule zentrale Elemente wie die *exempla* bei Livius, den Aufbau von Briefen oder den argumentativen Aufbau Ciceros kurz und bündig vor Klausuren und Abschlussprüfungen zu wiederholen und sich selbst zu vergewissern, dass man sich der autorenspezifischen Grundlagen für eine Interpretation bewusst ist.

Aber nicht nur von Schülerseite haben wir bisher ein sehr positives Feedback zu ebendiesen Punkten erhalten, sondern auch von Lehrerinnen und Lehrern, besonders von Neueinsteigern. Unsere Folgen halfen ihnen bei der ersten groben Einarbeitung und der Schwerpunktsetzung für den Unterricht, sodass der Podcast auch eine Unterstützung für die Unterrichtsplanung bieten kann.

Auch unmittelbar im Unterricht ist der Pod-

cast in unseren Augen als gewinnbringende Ergänzung einsetzbar. So ist es denkbar, dass einzelne Folgen oder Ausschnitte daraus beim Einstieg<sup>8</sup> in neue Unterrichtsreihen einen ersten Einblick liefern können. Möglich wäre es, den Podcast über Lautsprecher im Raum oder über die mobilen Endgeräte und Kopfhörer der Schülerinnen und Schüler abspielen zu lassen. In diesem Rahmen kann der Podcast auch sinnvoll als Mittel zur Binnendifferenzierung genutzt werden, indem beispielsweise schnellere Schülerinnen und Schüler nach Bearbeitung ihrer Aufgaben sich anhand der jeweiligen Podcastfolge mit dem entsprechenden Unterrichtsthema weiterführend befassen können.

### 5. Fazit

Abschließend halten wir unseren Podcast für eine gute Ergänzung für den Lateinunterricht, da er es ermöglicht, auf einfache Weise im Alltag und nebenbei grundlegende Inhalte zu verschiedenen Autoren entweder zu erarbeiten oder zu wiederholen. Neben diesen Aspekten der basalen und alltagsnahen Wissensvermittlung sehen wir die großen Chancen des Podcasts darin, Latein durch Präsenz in den modernen Medien stärker in den Alltag zu integrieren und damit von dem Image der „toten Sprache“ und des „unnötigen Schulfaches“ zu lösen. Im besten Fall kann diese Integration in den Alltag und die Niedrigschwelligkeit des Angebots dazu beitragen, das Interesse an Latein zu steigern. Die Grenzen sind bewusst dort gezogen, wo es um eine tiefere Interpretation einzelner Aspekte geht. Der Podcast soll das Interesse wecken und zu einer eigenständigen Beschäftigung mit lateinischen Texten anregen, kann aber nicht die Auseinandersetzung mit allen Aspekten eines Autors oder einer Schrift ersetzen. Dabei ist uns der aktive Austausch mit unseren Hörerinnen und Hörern wichtig. Durch Themenvorschläge und die Möglichkeit, sich an den Diskussionen zu beteiligen oder eigene Arbeiten vorzustellen, möchten wir den Podcast dynamisch und nah an den Interessen unseres Publikums gestalten.

---

8 Vgl. zu Unterrichtseinstiegen auch den Beitrag von H.-J. Häger in diesem Heft.

| <b>Folgentitel</b>                                                                                       | <b>Link zu <i>Podcast.de</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caesar und der gallische Krieg                                                                           | <a href="https://www.podcast.de/episode/624927603/1-caesar-und-der-gallische-krieg">https://www.podcast.de/episode/624927603/1-caesar-und-der-gallische-krieg</a>                                                                                                                     |
| Briefe von Frauen: Ovids <i>Heroides</i>                                                                 | <a href="https://www.podcast.de/episode/624927596/2-briefe-von-frauen-ovids-heroides">https://www.podcast.de/episode/624927596/2-briefe-von-frauen-ovids-heroides</a>                                                                                                                 |
| Ehrenhaft und nützlich. Die Pflicht in Ciceros <i>de officiis</i>                                        | <a href="https://www.podcast.de/episode/624927590/3-ehrenhaft-und-nuetzlich-die-pflicht-in-ciceros-de-officiis">https://www.podcast.de/episode/624927590/3-ehrenhaft-und-nuetzlich-die-pflicht-in-ciceros-de-officiis</a>                                                             |
| Die Philosophie muss uns beschützen: Senecas <i>Epistulae morales</i>                                    | <a href="https://www.podcast.de/episode/624927585/4-die-philosophie-muss-uns-beschuetzen-senecas-epistulae-morales">https://www.podcast.de/episode/624927585/4-die-philosophie-muss-uns-beschuetzen-senecas-epistulae-morales</a>                                                     |
| Spezialfolge. Medea als Vorbild für Dido?                                                                | <a href="https://www.podcast.de/episode/624927580/5-spezialfolge-medea-als-vorbild-fuer-dido">https://www.podcast.de/episode/624927580/5-spezialfolge-medea-als-vorbild-fuer-dido</a>                                                                                                 |
| Geschichtsschreibung in der Kaiserzeit: Tacitus' <i>Annales</i> und sein Bild von der <i>res publica</i> | <a href="https://www.podcast.de/episode/627392801/6-geschichtsschreibung-in-der-kaiserzeit-tacitus-annales-und-sein-bild-von-der-res-publica">https://www.podcast.de/episode/627392801/6-geschichtsschreibung-in-der-kaiserzeit-tacitus-annales-und-sein-bild-von-der-res-publica</a> |
| Irrfahrten, Kriege und eine zornige Göttin: Vergils <i>Aeneis</i>                                        | <a href="https://www.podcast.de/episode/628355484/7-irrfahrten-kriege-und-eine-zornige-goettin-vergils-aeneis">https://www.podcast.de/episode/628355484/7-irrfahrten-kriege-und-eine-zornige-goettin-vergils-aeneis</a>                                                               |
| Latein studieren? Wie geht das eigentlich?                                                               | <a href="https://www.podcast.de/episode/630241414/8-latein-studieren-wie-geht-das-eigentlich">https://www.podcast.de/episode/630241414/8-latein-studieren-wie-geht-das-eigentlich</a>                                                                                                 |
| Über Biographien und Freundschaft. Cornelius Nepos                                                       | <a href="https://www.podcast.de/episode/631739920/9-ueber-biographien-und-freundschaft-cornelius-nepos">https://www.podcast.de/episode/631739920/9-ueber-biographien-und-freundschaft-cornelius-nepos</a>                                                                             |
| Über Vesuv, Villen und vieles mehr: <i>varietas</i> in Plinius' Briefen                                  | <a href="https://www.podcast.de/episode/633331888/10-ueber-vesuv-villen-und-vieles-mehr-varietas-in-plinius-briefen">https://www.podcast.de/episode/633331888/10-ueber-vesuv-villen-und-vieles-mehr-varietas-in-plinius-briefen</a>                                                   |
| Die Geschichte der Stadt Rom. Eine Erzählung voller Beispiele?                                           | <a href="https://www.podcast.de/episode/635252300/11-die-geschichte-der-stadt-rom-eine-erzaehlung-voller-beispiele">https://www.podcast.de/episode/635252300/11-die-geschichte-der-stadt-rom-eine-erzaehlung-voller-beispiele</a>                                                     |
| Worüber Römer lachten: Die antike römische Komödie                                                       | <a href="https://www.podcast.de/episode/641411310/12-worueber-roemer-lachten-die-antike-roemische-komoedie">https://www.podcast.de/episode/641411310/12-worueber-roemer-lachten-die-antike-roemische-komoedie</a>                                                                     |
| Horaz und die Römeroden: Abbild eines römischen Wertekanons?                                             | <a href="https://www.podcast.de/episode/642316554/13-horaz-und-die-roemeroden-abbild-eines-roemischen-wertekanons">https://www.podcast.de/episode/642316554/13-horaz-und-die-roemeroden-abbild-eines-roemischen-wertekanons</a>                                                       |

# Verunsicherungsrhetorik bei Seneca – Vom Destabilisieren und Irritieren in den *Epistulae morales*

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

## Vorbemerkungen zu einer negativen Rhetorik

Die Kunst der Rhetorik (*ars rhetorica*) ist in ihrer Geschichte hauptsächlich mit Blick auf ihre affirmative, auf Persuasion zielende Wirkung beschrieben worden<sup>1</sup>. Es galt, in Handbüchern, literarischen Texten und in moderner Zeit auch in Ratgebern praxisnahe Handreichungen für eine überzeugende, gelungene Rede zu geben. Auch der Unterricht in den Alten Sprachen fokussiert – so zumindest der erste Eindruck bei einem Blick in gängige Unterrichtsmaterialien<sup>2</sup> – die Persuasion als Ziel einer gelungenen Rede, was insbesondere an den Reden Ciceros im Unterricht demonstriert wird.

Doch wie sieht es mit der Kehrseite einer Persuasionsrhetorik aus? Gibt es und lässt sich eine Art negativer Rhetorik theoretisch fassen? Worauf zielt diese Form im Kontext rhetorischen Handelns? Und welche Rolle spielt sie beim Erreichen der Persuasion?

Der Rhetorikforscher Joachim Knappe hat zur Beantwortung dieser Fragestellungen den theoretischen Grundstein gelegt<sup>3</sup>: Um eine epistemisch, empirisch oder praktisch vermeintlich gesicherte Meinung zu ändern, also durch Persuasion einen Einstellungswechsel hervorzurufen, bedarf es bisweilen einer vorausgehenden Verunsicherung, einer Irritation. Diese weicht die bestehende Meinung auf und macht das die Irritation erfahrende Subjekt anfälliger für Persuasionsversuche.

Das bedeutet, eine negative Rhetorik will zunächst nicht überzeugen, sondern den Wechsel von der bereits existierenden Überzeugung hin zu einer neuen Ansicht durch Verunsicherung anbahnen. Knappe verwendet für diesen (meist transitorischen) Zustand den Begriff der Inversion: „Im Rahmen einer rhetorischen Intervention, eines Persuasionsaktes oderprozesses, haben wir es auch bei der teleologischen Inversion mit einem kalkulierten Vorgang, eben dem der aktiven *Verunsicherung* als einer Art Angriff auf mentale Sicherheit zu tun [...]“<sup>4</sup>. Das heißt: Wenn es das Ziel eines Orators<sup>5</sup> ist, in einem Subjekt den Zustand der mentalen Einstellung in einen neuen, vom Orator avisierten Zustand zu überführen, bedarf es bisweilen eines geplanten Aktes der Irritation und der Verunsicherung, der den bestehenden Zustand destabilisieren, die Persuasion ermöglichen kann.

Damit ist die Verunsicherungsrhetorik knapp umrissen, die auch in der Antike – trotz fehlender theoretischer Ausformung sowie intensiver Diskussion in den einzelnen Werken – ihre Vertreter hatte; allen voran der verunsichernde Philosoph Sokrates aus den Dialogen Platons<sup>6</sup>. Für den Griechischunterricht gibt es für diese Form der Verunsicherungsrhetorik also eine breite Anwendungsfläche<sup>7</sup>, wenn gleich festgehalten werden muss, dass in den vorhandenen Beiträgen theoretische Reflexionen der rhetorischen Verunsicherung fehlen.

Für den Lateinunterricht liegen hierfür ebenfalls bisher keine ausgearbeiteten Entwürfe vor. Ziel des Beitrages ist es daher, Rhetorikwissenschaft und unterrichtliche Praxis zu verbinden. Denn auch der Lateinunterricht kann

1 Knappe (2015), S. 15: „Ein Orator muss als rhetorisch handlungsmächtig eingestellter Kommunikator in einer gegebenen Lage jene Kernoperation der Rhetorik ausführen, die für sie konstitutiv ist: die Persuasion.“

2 Siehe exemplarisch das Vorwort in Lanbacher (2011), S. 4: „Damit [mit dem Begriff Rhetorik, MH] ist nicht einfach an die natürliche Fähigkeit des Menschen gedacht, sich sprachlich auszudrücken, auch wenn dies natürlich Grundvoraussetzung ist. Nein, die Erlernbarkeit des *schönen* Redens, des Bewegens, Überzeugens und *Mitführens* ist gemeint.“ (Hervorhebungen MH)

3 Siehe neben dem Beitrag von Knappe (2015) auch die Beiträge in R. Früh et al. (2015).

4 Knappe (2015), S. 15. Kursiv im Original.

5 Der Begriff Orator bezeichnet im Gegensatz zum Redner jede kommunikativ auf Persuasion zielende handelnde Person, nicht nur exklusiv den Redenden. Zum Begriff ausführlich: Knappe (2000), S. 118. Im weiteren Sinne stellt der Orator ein „theoretisches Konstrukt, das sich analytisch aus der Untersuchung verschiedener Diskurse gewinnen und unter verschiedenen Perspektiven betrachten lässt“, dar. Also „als kognitives Kalkül, als soziale Handlungsrolle oder als Kommunikationsfaktor und textkonstituierende Instanz“ (ebd. S. 33).

6 Dazu ausführlich Humar (2017).

7 Für Materialien zur verunsichernden Rhetorik des Sokrates für den Unterricht siehe beispielsweise Humar (2022).

Texte bereitstellen, anhand derer das Wesen, die Wirkung und letztendlich auch die Theorie einer auf Destabilisierung und Irritation zielenden Inversionsrhetorik Lernenden vor Augen geführt werden können. Ich konzentriere mich für meine Darstellungen auf zwei Beispiele aus den *Epistulae morales* Senecas<sup>8</sup>, die mittlerweile zur kanonischen Schullektüre gehören und in jedem Bundesland in den jeweiligen Lehrplänen vertreten sind<sup>9</sup>. Das Ziel beider Briefe besteht sicherlich auch darin, durch paradoxe Aussagen den Adressaten Lucilius, aber natürlich auch den Leser, in einer Ansicht, die als Alltagsvorstellung bezeichnet werden kann, zu verunsichern.

Zunächst ein paar grundlegende Vorbemerkungen zum Paradoxon, oder Paradox, und seiner verunsichernden Wirkung<sup>10</sup>. Das Paradox als rhetorische Kategorie lässt sich in seiner verunsichernden Wirkung wie folgt fassen: Ein Paradox beschreibt zunächst etwas Absurdes, Widersprüchliches oder Unlogisches. Kurz: Der Inhalt eines Paradoxons ergibt für den Rezipienten im Abgleich mit seiner Alltagsvorstellung keinen rechten Sinn<sup>11</sup>. Das Paradox in der Rhetorik wird erreicht durch verblüffenden oder unerwarteten Inhalt oder ein überraschendes, nicht vereinbares Ergebnis eines Redehalts. Die Paradoxie überrascht den Hörer oder Leser, weil er durch sie vor Augen geführt bekommt, dass eine gängige und von der Menge akzeptierte Ansicht nicht (mehr) zu stimmen scheint. Das Paradox geht eben ‚gegen die Meinung‘ (gr. *παρά*, gegen und *δόξα*, Meinung)<sup>12</sup>. Die Wirkung ist als verunsichernd beschreibbar oder aber das Paradox zeigt die Absurdität einer Behauptung auf.

## Reichtum und Armut – Inversion einer Alltagsvorstellung

Wenn man an die beiden Gegensätze reich und arm denkt, drängt sich einem ohne Zweifel die Unterscheidung zwischen *haben* und *nicht haben*, zwischen *viel* und *wenig* auf. So auch sicherlich in der antiken Vorstellung. In seinen Briefen diskutiert Seneca vielfach die

Armut und entwickelt unterschiedliche Verfahren, seinen Adressaten Lucilius und auch seine Leser zu einer differenzierten Sicht auf die Armut anzuregen. Dabei setzt er auch auf Strategien der Inversionsrhetorik. Ramona Früh hat ausführlich das verunsichernde Potential einiger Passagen aus den Briefen Senecas beschrieben; auf ihre Arbeit<sup>13</sup> beziehe ich mich im Folgenden.

Der erste Brief der Sammlung, zu dem es auch reichlich Unterrichtsmaterialien gibt<sup>14</sup>, beginnt mit einer Anweisung Senecas (*Epist.* 1,1: *Ita fac, mi Lucili*), sorgsam mit der Zeit umzugehen, sie nicht zu verschwenden und sinnvoll zu nutzen. Dann antizipiert Seneca die Reaktion des Empfängers: (*Epist.* 1,4: *Interrogabis fortasse, quid ego faciam, qui tibi ista praecipio*). Doch die Antwort auf diese Frage fällt ernüchternd aus:

*Non possum dicere nihil perdere, sed quid perdam et quare et quemadmodum, dicam; causas paupertatis meae reddam. Sed evenit mihi, quod plerisque non suo vitio ad inopiam redactis: omnes ignoscunt, nemo succurrit. Quid ergo est? non puto pauperem, cui, quantulumcumque superest, sat est; (Epist. 1,4 f.)*

Ich kann nicht sagen, dass ich nichts verliere, aber was ich verliere und warum und auf welche Weise, könnte ich sagen; über die Ursachen meiner Armut könnte ich Rechenschaft ablegen. Aber mir geht es wie den meisten, die ohne eigenen Fehler in Not geraten sind: Alle verzeihen, niemand hilft. Also was? Ich halte denjenigen nicht für arm, dem, wie wenig auch immer übrig ist, genügt. (Übersetzung: Früh 2015)

Obwohl der Verweis auf die Armut im engeren Kontext des Zeitsparens verortet ist, lässt sich dennoch eine generelle Problematik der Alltagsvorstellungen über Armut und Reichtum ableiten, die in einem Paradox mündet: „Die herkömmliche *δόξα*, dass für die Beurteilung von Reichtum und Armut der Besitz, die Höhe des Vermögens oder der Mangel daran, also objektivierbare Maßstäbe, ausschlaggebend seien, wird hier zurückgewiesen. Stattdessen wird Armut als subjektive Kategorie gefasst: Arm ist nicht der, der wenig besitzt, sondern der, der mit seiner Situation unzufrieden

8 Der Einsatz von Paradoxa ist in Darstellungen der Stoiker gängige Praxis; vgl. dazu Mader (1982), S. 71–83. Cicero setzt sich mit den Paradoxa der Stoiker intensiver in den *Paradoxa Stoicorum* (46 v. Chr.) auseinander. Einzelstudien zum Paradoxon bei Seneca umfassen neben Mader (1982) u.a. Lavary (1987), Moretti (1995) und Stewart (1997).

9 Vgl. Müller (2011), S. 4.

10 Ausführlich zum Paradox und seiner Wirkung Humar (2017), S. 194–197.

11 So auch Mader (1982), S. 72 („paradox [...] challenges and opposes the popular values“) und Stewart (1997), S. 13: „[...] paradox operates by presenting an apparent self-contradiction or challenge to common sense.“

12 Das lateinische Äquivalent wäre dann *inopinus*; vgl. Sen. *Epist.* 81, 11 und Quint. 9, 2, 23.

13 Früh (2015).

14 Neben Müller (2011) auch in der Sammlung *Zeit und Freizeit: Seneca, Epistulae morales* (Hengelsbrock [2018]) oder bei Zitzl (2009). Für Ideen zum Einstieg in den Text siehe Neumann (2000). Für zusätzliche Materialien siehe auch Schirok (2012).

den ist, der mehr begehrt, als er nötig hat.“<sup>15</sup>

Diese Subjektivierung des Reichtums wirkt paradox. In der Antike wird Reichtum als vielfacher Besitz verstanden<sup>16</sup>; und auch heute noch wird Reichtum als objektivierbar dargestellt.<sup>17</sup> Wie soll der verunsicherte Rezipient damit umgehen? Auffällig ist, dass Seneca diese durch das Paradox erzeugte Verunsicherung nicht auflöst. Er selbst belässt es dabei und gibt keine weiteren Erklärungen, sondern endet mit einem Ratschlag.<sup>18</sup>

Hier offenbart sich eine Steigerung des auf Verunsicherung und Irritation zielenden Einsatzes des Paradoxons; es findet keine „unmittelbare Re-Zertifizierung“<sup>19</sup> und es folgen keine anschließenden Persuasionsversuche, mittels derer „der eingetretene Zweifel abgebaut werden und durch eine neue Gewissheit ersetzt werden könnte“<sup>20</sup> oder aber ein Angebot, diese paradoxe Aussage zu deuten – es bleibt schlicht offen, was der Rezipient mit dieser Aussage anfangen soll.

## Freude als Last – Paradoxe Verunsicherung

Das Ziel von Brief 23 wird von Seneca gleich zu Beginn des Briefes klar formuliert: *Ego vero aliquid quod et mihi et tibi prodesse possit scribam* (Epist. 1,1). Doch wie kann es gelingen, Lucilius (und den Leser) zu ermahnen, beim Thema Freude und Lust die Aufmerksamkeit zu bündeln? Die sicher gängige Vorannahme, dass Freude immer leicht daherkommt und lange anhält, aufgeweicht werden?

Seneca gelingt dies mit einem knappen, aber pointierten Satz: *Mihi crede, verum gaudium res severa est* (Epist. 23, 4). Es wirkt zunächst sicher irritierend, dass eine Freude etwas Hartes, Anstrengendes – eben eine *res severa* – sein kann. Durch die irritierende Wirkung der paradoxen Paarung von *gaudium* und dem Adjektiv *severus* lenkt der Brief die Aufmerksamkeit des Lesers; zielt auf eine erste Verunsicherung. Seneca fährt fort:

*An tu existimas quemquam soluto vultu et, ut isti delicati loquuntur, hilariculo mortem contemnere, paupertati domum aperire, voluptates tenere sub freno, meditari dolorum patientiam? Haec qui apud se versat in magno gaudio est, sed parum blando. In huius gaudii possessione esse te volo: numquam deficiet, cum semel unde petatur inveneris.* (Epist. 23, 4)

Oder bist du etwa der Ansicht, dass irgendjemand mit lockerer und, wie diese Lebenslustigen sagen, heiterer Miene den Tod ignoriert, der Armut das Haus öffnet, die Begierden unter der Zügel hält, sich auf das Aushalten von Schmerzen einstimmt? Derjenige, der dies bei sich bedenkt, ist in einem Zustand großer Freude, aber eben wenig einladender Freude. Ich will, dass du in den Besitz eben dieser Freude gelangst: Niemals vergeht sie, wenn du einmal entdeckt hast, weshalb sie aufgesucht wird. (Übersetzung: MH)

Zunächst zur Kernaussage: Wirkliche Freude, so der Stoiker Seneca, liegt in der Loslösung vor der Angst vor dem Tod, der Akzeptanz der Umstände (hier: Armut), der Kontrolle der Begierden sowie dem Erdulden von Schmerz als notwendiges Vorkommnis in der Welt. Aber diesen Zustand der Freude erreicht man eben nicht mit einem Lächeln im Gesicht und es kostet Kraft, diesen Zustand der Freude, gemeint ist sicherlich die Form einer Seelenruhe, zu erreichen.

In dem Abschnitt finden sich zahlreiche irritierende und Verunsicherung erzeugende Momente: Zunächst die Frage im Eingang, die jegliche Bejahung als abwegig diskreditiert; dann die Reihen von inhaltlich nicht als freudvoll erscheinenden Handlungen. Durch die Häufung der Beispiele wird die Wirkung der Irritation noch erhöht, da sich ein paradoxer Fall an den anderen reiht und sich von Gefühlen (Angst vor dem Tod), über Zustände (Armut und Affektkontrolle) bis hin zum physischen Empfinden (Einstimmen auf körperlichen Schmerz) steigert. Den Höhepunkt des Paradoxons erreicht der Abschnitt mit der Gegenüberstellung zweier sich eigentlich ausschließender Adjektive, wenn sie auf Freude bezogen werden: *magnus* und *blandus*. Wie kann eine Freude groß sein, aber dann wenig

15 Früh (2015), S. 99.

16 Vgl. SVF III, 595; dazu Mader (1982), S. 71f.

17 So etwa im 6. Armuts- und Reichtumsbericht des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales aus dem Jahr 2021 (abrufbar unter: [https://www.sozialpolitik-aktuell.de/files/sozialpolitik-aktuell/Politikfelder/Einkommen-Armut/Dokumente/2021\\_01\\_Entwurf\\_6.Armuts\\_Reichtumsbericht21.pdf](https://www.sozialpolitik-aktuell.de/files/sozialpolitik-aktuell/Politikfelder/Einkommen-Armut/Dokumente/2021_01_Entwurf_6.Armuts_Reichtumsbericht21.pdf) abgerufen am 20.10.2024). Dort (S. 469) heißt es etwa zum sog. Einkommensreichtum: „Einkommensreichtum kann – analog zur Einkommensarmut – als Position in der Einkommensverteilung der Gesamtbevölkerung verstanden werden. Auch hier liefert die mittlere Finanzausstattung der Bevölkerung den Referenzwert. Als einkommensreich gilt, wer über ein im Vergleich zur Gesamtpopulation hohes Einkommen verfügt.“

18 Epist. 1,5: *tu tamen malo serves tua, et bono tempore incipias! Nam ut visum est maioribus nostris, 'sera parsimonia in fundo est'; non enim tantum minimum in imo sed pessimum remanet. Vale!* Du magst dennoch, das ziehe ich vor, das Deine bewahren und du wirst zur geeigneten Zeit damit anfangen. Denn, wie es bei unseren Vorgängern belegt ist „Sparsamkeit am Grunde [des Fasses] kommt zu spät“; denn am Boden bleibt nicht nur recht wenig, sondern auch das Schlechteste übrig. Leb wohl! (Übersetzung: MH)

19 Früh (2015), S. 99.

20 Früh (2015), S. 99f.

anziehend, das heißt keine Motivation auslösen, diese Freude zu erstreben? Und warum sollten diese genannten Einstellungen oder Handlungsanweisungen überhaupt eine Freude sein? Damit ist die Vorstellung, dass Freude etwas Angenehmes, Leichtes und nicht mit Mühe Verbundenes ist, ins Wanken gebracht, der Leser an dieser Stelle zumindest irritiert; und: bereit für einen mentalen Einstellungswechsel.

Jemandem diese Form der Freude zu wünschen, scheint zu Recht paradox. Doch die durch die vorangegangenen Aussagen erzeugte Verunsicherung wird von Seneca gekonnt adressiert: Man müsse ja nur erkennen, worin diese Freude begründet ist und weshalb sie erstrebt werden sollte. Damit wird die Persuasion geschickt vorbereitet.

## Mögliche Unterrichtssettings und Abschluss

Grundsätzlich sind zwei Zugänge zu der hier vorgestellten Inversionsrhetorik denkbar: Es ließe sich, ähnlich wie vermutlich Einführungen in die klassische Rhetorik operieren, entweder anhand von Informationstexten in die negative Rhetorik einführen und dann Merkmalen, Verfahren und einzelnen Wirkungsmechanismen am Text nachspüren. Oder aber, eher intuitiv, man thematisiert die Wirkung der oben zitierten Textpartien explizit und ohne vorheriges Theoriegebäude. Die irritierende Wirkung dürfte sicherlich auch bei modernen Rezipienten und Rezipientinnen eintreten; diese kann dann der Ausgangspunkt für weitere, vertiefende Beschäftigungen mit einer Inversionsrhetorik und ihrer Wirkung sein.

In einem Transfer lassen sich dann Strategien der Verunsicherung auch in modernen Textsorten ausmachen; auch Strategien, die sich auf Paradoxa stützen. Ich nenne nur ein Beispiel: Im Zuge der Corona-Pandemie (2020–2023) wurden relativ schnell neuartige Impfstoffe benötigt, entwickelt und der Bevölkerung zugänglich gemacht. Schnell formierte sich auch eine Gruppe von sogenannten Impfgegnern, deren Ziel es war, Menschen von einer Impfung abzubringen. Dabei wurde auch ein besonderes Paradox eingesetzt: Die Impfung sei gefährlicher als die Infektion selbst.

So findet sich, neben anderen Punkten, dieses Paradox im folgenden Forumsbeitrag<sup>21</sup> wieder:

7167 Kommentare
Angemeldet am 22.05.2018

Nachricht senden

11.03.2024

\*Weiche von den Implikationen artikulierten Behauptungen müssten nach Deinem Dafürhalten denn korrigiert werden? \*

Morgellons, Chips, Unfruchtbarkeit, Massensterben, Integration von mRNA ins menschliche Genom, Impfung gefährlicher als Infektion, Impfung bringt nichts, ...

1 Personen gefällt dieser Kommentar

Dieses Paradox läuft der Vorstellung zuwider: Warum sollte man sich impfen lassen, wenn die Infektion, vor der die Impfung schützen sollte, harmloser sei als die Effekte der Impfung selbst? Die durch dieses Paradox erzeugte Verunsicherung versuchten Impfgegner zu nutzen, um die Bevölkerung von Impfungen abzuhalten. Doch erwiesen ist: Die Infektion und ihre möglichen Komplikationen sind deutlich riskanter als die empfohlene Impfung<sup>22</sup>.

Gerade in der Diskussion der Wirkung einer auf Paradoxa basierenden Inversionsrhetorik unter Einbeziehung moderner Beispiele ließe sich so auch ein Beitrag zur Stärkung der Schüler und Schülerinnen mit Blick auf Manipulationsverfahren gewinnen.

## Literatur

- R. Früh, Th. Fuhrer, M. Humar, M. Vöhler (Hgg.), Irritationen – Rhetorische und poetische Verfahren der Verunsicherung, Berlin/Boston 2015.
- R. Früh, Verunsicherung im philosophischen Brief. Senecas Epistulae Morales, in: R. Früh, Th. Fuhrer, M. Humar, M. Vöhler (Hgg.): Irritationen – Rhetorische und poetische Verfahren der Verunsicherung, Berlin/Boston 2015, S. 87–108.
- M. Hengelbrock, Zeit und Freizeit: Seneca, Epistulae morales, bearbeitet von M. Hengelbrock, Göttingen 2018 (classica 13).
- M. Humar, Rhetorik der Verunsicherung – Affekt-Strategien in den platonischen Frühdialogen, Berlin/Boston 2017.
- M. Humar, Sokrates – ein Meister rhetorischer Manipulation, in: Der Altsprachliche Unterricht 65, 3+4 (2022), S. 12–22.
- J. Knappe, Was ist Rhetorik?, Stuttgart 2000 (2. Aufl.: 2012).
- J. Knappe, Inversive Persuasion. Zur Epistemo-

21 Aus: <https://www.strunz.com/forum/gesundheit/impfen-gegen-corona> (abgerufen am 22.10.2024).

22 Siehe dazu etwa die Review von Umakanthan (2021).

- logie und Rhetorik der ‚Rhetorik der Verunsicherung‘, in: R. Früh, Th. Fuhrer, M. Humar, M. Vöhler (Hgg.): Irritationen – Rhetorische und poetische Verfahren der Verunsicherung, Berlin/Boston 2015, S. 5–60.
- M. Lanbacher, Die Kunst der Rede, Stuttgart/Leipzig 2011.
- G. Lavary, Sons and Rulers: Paradox in Seneca's *De Ira*, in: *L'Antiquité Classique* 56 (1987), S. 279–283.
- G. Mader, Paradox and Perspectives: Two Examples from Seneca's Tragedies (Thy. 470; Ag. 869), in: *Acta Classica* 25 (1982), S. 71–83.
- G. Moretti, *Acutum Dicendi Genus: Brevitas, Obscuritas, Sottigliezze e Paradossi nelle Tradizioni Retoriche delli Stoici*, Bologna 1995.
- H. Müller, *Seneca Epistulae morales* im Unterricht, Vandenhoeck und Ruprecht: Göttingen 2011 (Consilia 12).
- K. Neumann, „Quid ergo est tempus?“. Einstiege zu Senecas 1. Lehrbrief an Lucilius, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 43, 2 (2000), S. 31–34.
- E. Schiroke, *Facere docet philosophia, non dicere!* Brief 1 der *Epistulae morales* als programmatischer Einstieg, in: *Der Altsprachliche Unterricht* 55, 4+5/ (2012), S. 2–17.
- J. Stewart, Challenging Prescriptions for Discourse: Seneca's Use of Paradox and Oxymoron, in: *Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal* 30,1 (1997), S. 1–17.
- S. Umakanthan et al., A rapid review of recent advances in diagnosis, treatment and vaccination for COVID-19, in: *AIMS Public Health* 1, 8 (2021), S. 137–153.
- Ch. Zitzl, *Lebensziel Glück. Philosophieren mit Seneca und Cicero*, bearbeitet von Ch. Zitzl, Bamberg 2009 (Sammlung ratio 5)

# Wankelmütig, manipulativ oder publikumswirksam: Clytemestras Entscheidungen in Senecas *Agamemnon*

von Anna Demeter (M. Ed.)

demetea@hu-berlin.de

## Einleitung

Am Anfang von Senecas Tragödie *Agamemnon* steht die Rache. Thyestes' Geist, der von unbekannten Kräften aus den Tiefen der Unterwelt gerissen worden ist, und nun den Prolog spricht, prophezeit das kommende Verbrechen und stellt einen der beiden Rächer vor: Aegisthus. Der Prologsprecher gibt dem Rächer, seinem inzestuösen Sohn, sogleich ein von Anfang an festgelegtes Rachemotiv mit. Die Rache ist der Grund dafür, dass Aegisthus geboren worden ist (*causa natalis*, 48). Aegisthus soll die Verbrechen des einen Bruders (Atreus) am anderen Bruder (Thyestes) rächen, indem er Agamemnon, Atreus' Sohn, tötet. Die zweite Rächerin, Clytemestra, erwähnt der Prologsprecher mit keinem Wort. Diese tritt jedoch kurze Zeit später selbst auf und ringt mit einer Entscheidung. Wird sie sich an Agamemnon, ihrem Mann, rächen, wenn er aus Troja zurückgekehrt ist oder nicht?

Mythos und Literaturgeschichte geben eine klare Antwort: Clytemestra ist keine Erfindung Senecas und, wohl am deutlichsten in Aischylos' Tragödie *Agamemnon*, die kaltblütige Mörderin, die sie auch in Senecas gleichnamiger Tragödie sein wird. Dennoch – und das ist der Ausgangspunkt für diese Untersuchung – können wir als Zuschauer:innen<sup>1</sup> mitverfolgen, wie Senecas Clytemestra einen inneren Konflikt austrägt, in dem konträre Willensstimmen und Handlungsoptionen zur Sprache kommen. Wir sehen also (anders als in Aischylos<sup>2</sup>) eine Rächerin, deren Innenleben so mikroskopisch dargestellt ist, dass der Entschluss zum Verbrechen noch nicht endgültig festzustehen, sondern verhandelbar zu sein scheint.

Die vorliegende Untersuchung nimmt dies zum Anlass, Clytemestras Entscheidungen, die in der Tragödie dreimal hintereinander in verschiedenen Figurenkonstellationen gezeigt werden, genauer zu betrachten: Wie viel Agency können wir der Figur, deren Entscheidungen bereits durch den Mythos festzustehen scheinen, in den jeweiligen Entscheidungssituationen innerhalb des Einzeltextes zuschreiben? Die Antworten auf diese Frage können widersprüchlich sein – so viel soll vorweggenommen sein – und je nach Zugang unterschiedlich beantwortet werden. Hier soll die Frage aus figurentheoretischer Perspektive betrachtet werden. Ich möchte zeigen, dass die Handlungsmacht der Figur verschieden bewertet werden kann, je nachdem, welches Konzept der literarischen Figur (Artefakt/ Person) präferiert wird: Wie nehmen wir eine Figur, hier Senecas Clytemestra, wahr und wie bewerten wir dementsprechend ihre Agency?

## Literarische Figuren: Personen und Artefakte

Dass der Damentext die Sichtweise auf die Figur (als Person bzw. Artefakt) steuern kann, ist eine Prämisse. Doch was bedeuten diese Sichtweisen? Stellen wir uns zwei literarische Figuren vor: die Erinnye Allecto in Vergils *Aeneis* und Senecas Clytemestra. Man könnte sagen, dass beide zu einem gewissen Grad ‚Wahnsinn‘ verkörpern. Clytemestra rächt sich auf brutale Art und Weise, während Allecto beinahe mit dem ‚Wahnsinn‘ gleichgesetzt werden kann. Von beiden Figuren erwarten Rezipierende also ein spezifisches Handeln – genauso wie Thyestes im Prolog erwartet, dass Aegisthus Rache übt. Dennoch sind Unterschiede in der Figurenkonzeption feststellbar. Allecto hat keine Wahl. Wenn Juno sie ruft, erfüllt sie ihre Aufgaben, und dass die Furie viel-

<sup>1</sup> Die Aufführungssituation ist ungeklärt. Die Forschung ist sich darüber uneinig, ob die senecanischen Tragödien aufgeführt worden sind, und wenn ja, in welcher Form. Anthony J. Boyle (Boyle 1985, 1286) spricht sich klar dafür aus, dass die Tragödien aufgeführt worden sind und argumentiert dagegen, dass sie nur rezitiert worden sind. Otto Zwierlein (Zwierlein 1966 *passim*), ist grundlegend für die Position, dass Senecas Dramen Rezitationsdramen sind. Eckard Lefèvre (Lefèvre 1972, 344f.) positioniert sich gegen jegliche Form der Aufführung, betont aber, dass die Frage nach der Aufführung für das Verständnis der Dramen sekundär ist (345 Fn. 4). Da die Aufführungssituation aber auch im Damentext angelegt sein kann und imaginiert werden kann, entscheide ich mich (wie in der englischsprachigen Literatur) für ‚Zuschauer:innen‘.

<sup>2</sup> Klytämnestra deckt ihr Verbrechen in der Tragödie erst im Nachhinein auf und kennzeichnet es eindeutig als lange geplanten Hinterhalt, vgl. Aisch. Ag. 1372–1398 (bes. 1372f.: πολλῶν παροίθεν καιρῶς ἐπιμενόνων / τάναντί' εἰπεῖν οὐκ ἐπαίσιον ἡθροῖμαι).

leicht doch Frieden stiftet, ist quasi undenkbar. Clytemestra, die als transtextuelle Figur<sup>3</sup> ähnlich festgelegt zu sein scheint, wird in Senecas Drama jedoch so dargestellt, dass ihr Entscheidungsprozess, und damit ihre Wahl, im Vordergrund steht. Aus figurentheoretischer Perspektive werden damit zwei Sichtweisen auf Clytemestra angeboten. Sie kann als fiktive ‚Person‘ oder aber als ‚Artefakt‘ wahrgenommen werden.<sup>4</sup> Figuren als Artefakte sind textuelle Zeichen. Als solche steht ihre ‚Gemachtheit‘ im Vordergrund, sie sind z.B. Varianten anderer Figuren (‚Wie unterscheidet sich die senecanische Clytemestra von Aischylos’ Klytämnestra‘) oder erfüllen eine bestimmte Funktion im Plot (‚Allecto bringt Zwist und Krieg‘). Figuren als ‚Personen‘ sind demgegenüber als psychologisch nachvollziehbare Wesen gedacht: Rezipierende lassen sich auf die (dramatische) Illusion ein und sind emotional involviert. Sie vergessen die ‚Gemachtheit‘ der Figur. Prinzipiell sind immer beide Sichtweisen auf Figuren möglich.<sup>5</sup> Doch welche Sichtweise wird durch den Damentext privilegiert und wie handlungsmächtig erscheint Clytemestra, wenn wir sie als Artefakt bzw. als Person betrachten?

Dass ein Artefakt handlungsmächtig erscheint, klingt zunächst paradox. Man könnte sagen, dass Clytemestra und Allecto in ihrem Handeln stark limitiert sind: Mythos, Literaturgeschichte, Narrative und Narratologie scheinen sie einerseits einzuschränken. So erscheint Allecto, sobald sie gerufen wird, und verbreitet Rasen, bis sie ihre Aufgabe erfüllt hat.<sup>6</sup> Trotzdem übt sie einen starken Einfluss auf den Fortgang der Ereignisse aus. Ihre Wahlmöglichkeiten sind zwar beschränkt (wenn überhaupt vorhanden), die Handlung selbst und das Ergebnis dafür aber umso wirkungsvoller. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass gerade das Limitiert-Sein Agency freisetzen

kann. Wichtig ist hier, dass Allectos Handeln nicht psychologisch motiviert bzw. nachvollziehbar ist. Damit unterscheidet sich die Figur wiederum von Clytemestra, deren innerer Konflikt in der Tragödie beleuchtet wird, so dass sie durchaus psychologisch nachvollziehbar zu handeln scheint, beziehungsweise der Text die Perspektive anbietet, die Figur als Person wahrzunehmen. Im Folgenden möchte ich jedoch argumentieren, dass Clytemestra gerade dann, wenn wir sie als Artefakt wahrnehmen, handlungsmächtiger erscheint. Dafür lohnt sich ein Blick auf die Forschung, die Clytemestras Agency vor allem im Hinblick auf die Entscheidung zur Rache unterschiedlich bewertet hat. Zum Überblick fasse ich die relevante Entscheidungsszenen (Sen. Ag. 108-309) vorher zusammen.

## Entscheidungszenen

Im Gegensatz zu Aischylos *Agamemnon*, in dem Clytemestra sich erst, nachdem sie den Mord begangen hat, zum Verbrechen äußert,<sup>7</sup> erhalten wir in Senecas Tragödie Einblicke in Clytemestras Entscheidungsprozess vor der Tat. Wir sehen eine Reihe von wechselnden Entschlüssen, bevor die finale Entscheidung zum Mord an Agamemnon feststeht. Diese finale Entscheidung ist im Drama allerdings nicht dargestellt oder von den Figuren angesprochen, so dass das Publikum über ihre genauen Umstände im Dunkeln tappt. Für das Publikum sind die Meinungsänderungen und Mikro-Entscheidungen Clytemestras ein entscheidender Anhaltspunkt. Der Damentext gibt Einblicke, wie die Rachetat von Clytemestra, ihrer Amme und Aegisthus ausgehandelt wird – bevor sie geschehen ist. In der Darstellung erscheint das Verbrechen damit verhandel- und abwendbar. Clytemestras Tendenzen sehen auf der Textoberfläche höchst variabel aus, je nachdem, wer ihr Dialogpartner ist

3 Gemeint sind damit Figuren aus dem Mythos wie Medea, Hercules oder Oedipus, Sie haben literarische Vorgänger und Nachfolger, die bis in die heutige Text- und Medienproduktion hineinreichen. Für transtextuelle Figuren grundlegend und mit Fokus auf analytische Probleme mit transtextuellen Figuren in der modernen Literaturwissenschaft Richardson 2010, 527-541, mit Blick auf antike Figurenkonzeptionen De Temmerman/van Emde Boas 2018, 5: „Mythological characters nearly always [...] are transtextual (i.e. occur in more than one text), and their characterization often hinges on their relationship to predecessors of the same name“.

4 Vgl. Martínez/Scheffel 2019, 192. Für einen ausführlichen Überblick vgl. Heidbrink 2010. Uri Margolin (Margolin 2007, 66) unterscheidet zwischen Artefakt („artifice“) und nicht realem Individuum („non-actual but well specified individual“). Mit Eder/Jannidis/Schneider 2010 liegt eine übersichtliche Einführung in die moderne Figurenforschung mit ihren Forschungsfeldern und einem Überblick über verschiedene Disziplinen vor, die sich mit Figuren in fiktionalen Welten befassen. Jens Eder (Eder 2008) differenziert in seinem Analysemodell („Uhr der Figur“) vier Aspekte der Figur, darunter „Artefakt“ und „fiktives Wesen bzw. Person“ sowie „Symbol“ und „Symptom“. Die *Uhr der Figur* ist als heuristisches Modell gedacht, das den Blick auf vier Aspekte der Rezeption und Analyse von Figuren lenken will, dabei aber nicht als statisch, sondern als dynamisch und ausbaufähig konzipiert ist (vgl. 150). Die Unterscheidung zwischen Artefakt und Person begründet sich insofern auch literaturtheoretisch, als zwischen mimetischen und strukturalistischen Ansätzen unterschieden werden kann. Für die unterschiedlichen Perspektiven auf den Gegenstand ‚Figur‘ je nach Disziplin vgl. Eder/Jannidis/Schneider 2010, 7f.

5 Vgl. Martínez/Scheffel 2019, 192. Für eine systematische Zusammenschau der Perspektiven auf die Figur und ihre figurentheoretischen und narratologischen Entscheidungen, vgl. Eder 2008, 127. Merja Polvinen spricht von einer „double vision“ von Seiten der Rezipierenden (Polvinen 2017 *passim*, bes. 137-139). Den Ansatz, dass Figuren keiner der beiden Perspektiven eindeutig zugeordnet werden können, vertritt Essi Varis (Varis 2019, 63-86), die Figuren als „Theoretical Monsters“ (69) beschreibt.

6 Vgl. Verg. Aen. 7. 323-571.

7 Sie eröffnet, dass sie das Verbrechen seit langem geplant hat, beschreibt den Mord und legt ihre Gründe dar, s.o. Fn. 2.

– die Amme (125-225) oder Aegisthus (225-309). Folgen wir der Entscheidungsfindung, wie sie in der Tragödie präsentiert ist – ohne davon auszugehen, dass die Entscheidung bereits durch den Mythos vorbestimmt ist –, lassen sich folgende Positionen nachzeichnen: Zunächst spricht die Königin Clytemestra einen Monolog, aus dem die Intention hervorgeht, sich an Agamemnon zu rächen (108-124). Darauf folgt ein Dialog mit der Amme. Sie versucht, Clytemestra von ihren Rachege Gedanken abzubringen (125-225). Die Amme hat darin das letzte Wort, so dass Clytemestras unmittelbare Reaktion auf die Argumente der Amme dem Publikum verschlossen bleibt. Überraschenderweise sehen wir im folgenden Wortwechsel mit Aegisthus (226-309), dass die Königin ihre Meinung geändert hat: *Amor iugalis uincit ac flectit retro* (239). Aegisthus ist nun derjenige, der versucht, Clytemestra zu überzeugen – anders als die Amme jedoch zum genauen Gegenteil, nämlich Rache zu üben. Doch auch in diesem Dialog bleibt der Ausgang in der Schwebe,<sup>8</sup> denn Clytemestra, die das letzte Wort hat, beschließt beiseitezutreten und die ungewisse Lage gemeinsam zu beraten: *secede mecum potius, ut rerum statum / dubium ac minacem iuncta consilia explicent* (308-309).

## Clytemestra: willenlos oder manipulativ?

Die überraschende Wende Clytemestras im Dialog mit Aegisthus (*Amor iugalis uincit ac flectit retro*) und die Tatsache, dass die Zuschauer:innen die angekündigte Beratung nicht sehen werden, zeigt, dass der genaue Moment, in dem der Entschluss, Agamemnon zu töten, gefasst wird, durch die Darstellung verschleiert ist. Dass Clytemestras Rolle im Racheakt, ihre Motive und letztlich auch ihre Agency verschieden interpretiert worden sind, liegt quasi auf der Hand. Grundsätzlich kann

die Forschungsdebatte darüber, welche Figuren den größten Einfluss darauf hat, welche Entscheidung getroffen wird, bezüglich Clytemestras auf zwei konträre Positionen gebracht werden: ihr Verhalten wird als schwach und willenlos oder aber als einflussreich und manipulativ ausgelegt. Den Interpretationen ist gemeinsam, dass sie der Figur eine psychologische Motivation zugrunde legen, sie also als Person verstehen, die mit ihrem Handeln eigene Interessen verfolgt. Insbesondere die Frage, wie groß der Einfluss der Amme auf Clytemestra ist, und die Frage, ob Clytemestra vor Aegisthus ehrlich spricht oder aber eine Rolle spielt, sind richtungsweisend für die Interpretation der Szenen. Sowohl die Amme als auch Aegisthus, Clytemestras Liebhaber, wollen die Königin überzeugen – zum Guten wie zum Schlechten. Aber wie steht es um Clytemestra selbst? Ich stelle nun einige Deutungen beider Szenen gegenüber.

## Ein erfolgreiches Therapiegespräch?<sup>9</sup> (Der Dialog mit der Amme)

Zu Beginn der Tragödie zweifelt Clytemestra, ob sie handeln soll oder nicht, erkennt aber die Notwendigkeit und Alternativlosigkeit (108-109: *quid, segnis anime, tuta consilia expetis? / quid fluctuaris? clausa iam melior via est.*). Sie fordert sich selbst dazu auf, ein Verbrechen zu begehen (114-115: *da frena et omnem prona nequitiam incita / per scelera semper sceleribus tutum est iter*). Wie Richard Tarrant kommentiert, könne Clytemestra dabei jedoch nicht die Spuren ihres rationalen Denkens auslöschen.<sup>10</sup> So betrachtet scheint es nicht von vornherein aussichtslos, dass die Amme Clytemestra noch von ihren Rachege Gedanken abbringen kann.<sup>11</sup> Claudia Wiener, die Clytemestras Willenlosigkeit betont,<sup>12</sup> argumentiert, dass das Therapiegespräch zwischen *nutrix* und der Königin erfolgreich verlaufe.<sup>13</sup> Clytemestras

8 Die Verse 306-309 (*siquidem hoc cruenta Tyndaris sinam / quae iuncta peccat debet et culpa fide. / secede mecum potius, ut rerum statum / dubium ac minacem iuncta consilia explicent.*) enthalten zahlreiche Ambiguitäten, vgl. Reinhardt 2010. Tobias Reinhardt (ebd.) und Anthony Boyle (Boyle 2019) gehen jedoch davon aus, dass Clytemestra hier wieder ihre Meinung ändert: „After Aegisthus' offer of suicide she drops her resolve to return to the marriage with Agamemnon, and promises fealty to the crime plotted with her lover.“ (Boyle 2019 *ad loc.*). Hier wird deutlich, dass *culpa* mit dem kommenden Verbrechen gleichgesetzt wird. M.E. kann *culpa* aber auch eine andere Deixis haben: Nicht in die Zukunft, sondern in die Vergangenheit und Gegenwart. Dann ist damit die Beziehung zwischen Clytemestra und Aegisthus gemeint, die ein ‚Verbrechen‘ am Ehebündnis mit Agamemnon darstellt. Clytemestra, die sich zur ‚Treue‘ in der ‚Schuld‘ „verpflichtet“ sieht, muss somit nicht eindeutig auf den Mordplan referieren. Der Kontext von Aegisthus' angedrohtem Suizid lässt aus Clytemestras Perspektive m.E. auch folgende Bedeutung zu: Sie kann den Suizid nicht zulassen, weil sie sich Aegisthus verbunden fühlt. Aegisthus soll mit ihr beiseite treten, um die Lage insgesamt zu besprechen.

9 Den Begriff des Therapiegesprächs verwende ich in Anlehnung an Claudia Wiener (Wiener 2006), die die stoische Psychologie und das „psychotherapeutische Wissen der Stoa“ (13) für eine philosophische Deutung der senecanischen Tragödien zugrunde legt.

10 Vgl. Tarrant 2004 *ad loc.*

11 Dazu auch Wiener 2006, 47: „Ist die Entscheidung also schon gefallen und alles zu spät? Nein, denn wir erfahren sofort, daß Clytemestra eher zu passivem Abwarten neigt.“

12 Vgl. ebd., 50. In der Tat beschreibt Clytemestra ihre emotionale Lage genau. Sie sieht sich zwischen verschiedenen Kräften (Emotionen) hin- und hergerissen und schließt damit, dass sie sich dem Zufall überlässt: *proinde omisi regimen e manibus meis / quocumque me ira, quo dolor, quo spes feret / hoc ire pergam; fluctibus dedimus ratem / ubi animus errat, optimum est casum sequi.* (141-144).

13 Vgl. ebd., 51-53.

Sinneswandel im darauffolgenden Gespräch mit Aegisthus erscheint in dieser Deutung als logische Konsequenz des vorherigen Dialogs. Andreas Michalopoulos, der die Szene nicht wie Claudia Wiener unter einem stoisch-philosophischen Blickwinkel betrachtet, sondern sich auf den Einfluss der Rhetorik und persuasive Strategien konzentriert, kommt zum gegenteiligen Ergebnis: „The nurse fails spectacularly because she does not take into account that Clytemnestra’s mind is permanently set on Iphigenia and on Agamemnon’s crime.“<sup>14</sup> Ob Clytemnestra (laut Interpretation) ihre Einstellung zur Rache jedoch geändert hat oder nicht, kann Konsequenzen für die nächste Szene haben:<sup>15</sup> Entspricht ihr plötzlicher Sinneswandel ihrer geänderten Einstellung zur Rache oder handelt es sich dabei um einen manipulativen Trick?

### Wer manipuliert wen? (Der Dialog mit Aegisthus)

Folgen wir Claudia Wieners Argumentation und sehen in Clytemnestra eine willensschwache Person, so können wir folgern, dass Clytemnestra vor Aegisthus ihre wahren Gedanken offenbart.<sup>16</sup> Ihre plötzlich veränderte Einstellung zur verbrecherischen Racheaktion, in der die Liebe zu Agamemnon wieder die hass-erfüllten Gedanken abgelöst zu haben scheint (239: *Amor iugalis uincit ac flectit retro*<sup>17</sup>), ist Ausdruck ihrer wahren Gefühle. Aegisthus ist, folgt man dieser Sichtweise, die Figur, die Clytemnestra wieder zur Rache bewegt, indem er emotionalen Druck ausübt.<sup>18</sup> Aber dadurch, dass der Damentext die entscheidenden Szenen nicht zeigt, ist auch hier wieder die entgegengesetzte Argumentation möglich. Demnach finden wir in Clytemnestra die

manipulative Figur, die sich, wie Jean-Michel Croisille (1964) erstmals dargelegt hat, vor Aegisthus verstellt, um zu testen, inwiefern er für eine gemeinsame Rache geeignet ist.<sup>19</sup> Auch Anthony Boyle betont in seinem Kommentar die manipulative Kontrolle, die Clytemnestra ausübt.<sup>20</sup>

All diese Interpretationen sind möglich, da der Text keine weiteren Anhaltspunkte gibt, anhand derer man auf die psychologische Motivation der Figuren schließen könnte. Die Motive, die wir Clytemnestra zugrunde legen können, sind zahlreich. Nach Anna Lydia Motto und John R. Clark verliert die Figur genau aus diesem Grund sogar ihre Glaubwürdigkeit: „Clytemnestra loses credibility simply because she produces for her malevolence such a multiplicity of motives“, und weiter, „She remains primarily for an audience volatile, deflated, and exposed.“<sup>21</sup>

Ob willenlos oder manipulativ – die Forschung scheint ein negatives Urteil über die Figur zu fällen. Dieses Urteil ist insbesondere deshalb brisant, weil es um die Rache und Untreue einer weiblichen Figur geht. Beides kann in einer feministischen Interpretation als Befreiung gelesen werden (releasing reading),<sup>22</sup> als Ausbruch aus sozialen Normen und als Selbstbehauptung Clytemestras gegenüber Agamemnon, der die gemeinsame Tochter Iphigenie geopfert hat und seiner Frau untreu war. Clytemnestra kommentiert das Unrecht, das Agamemnon ihr angetan hat, bitter-ironisch: *nunc nouum uulnus gerens / amore Phrygiae uatis incensus furit* (188-189, über den Ehebruch Agamemnons mit Cassandra) und *praestitit matri fidem* (159, über das Opfer Iphigenies,<sup>23</sup> formuliert als Bruch mit der *fides*, wodurch Agamemnon Clytemnestra als Mutter verletzt). Vor allem die Rache, aber auch das Verhältnis mit Aegisthus, ist dann weniger das

14 Michalopoulos 2020, 25f. Vgl. auch Mader 1988, 59.

15 Wie Andreas Michalopoulos (Michalopoulos 2020, 34) zusammenfasst, ist es unmöglich, endgültig zu wissen, ob Clytemestras Sinneswandel die Folge des Gesprächs mit der Amme ist, oder ob es sich um einen manipulativen Trick handelt. Er schlägt eine vermittelnde Deutung vor, die jedoch auf auf Clytemnestra als Person fokussiert: „Clytemnestra has already listened to the views of her nurse, and now she wants to listen to the views of Aegisthus. Clytemnestra is the one who needs to be persuaded by two opposing suasiores employing techniques, mechanisms and argumentation both cognitive and emotional. After listening to both sides she decides to move on with her plan, so she is wholly responsible for her actions.“

16 Vgl. Wiener 2006, 55.

17 Vgl. auch Sen. Ag. 260-263: *Aegisthe, quid me rursus in praeceptis agis / iramque flammis iam residentem incitas? / permittit aliquid victor in captam sibi: / nec coniugem hoc respicere nec dominam decet* und Sen. Ag. 288-290: *Surgit residuus pristinae mentis pudor; / quid obstrepis? Quid uoce blandiloqua mala / consilia dictas?*

18 Vgl. Wiener 2006, 60. Dazu auch Gottfried Mader: „Aegisthus masterfully reignites her fear and jealousy (244f., 253–259, 260f., 275–277)“ und „This is manipulation and remote control of her fractured self“ (Mader 2014, 585).

19 Vgl. Croisille 1964, 466-469.

20 Zum einen gelingt es ihr, die Zeichen ihrer Aufgebrachtheit nach dem Gespräch mit der Amme, die Aegisthus bemerkt, zu unterdrücken. Dazu Boyle 2019 ad 237-238: „Clytemnestra will control this emotional distress to manipulate the lover before her“. Zum anderen gelingt es ihr, Kontrolle über Aegisthus auszuüben: „The scene itself will close (306–9) with Clytemnestra, not Aegisthus, in firm control“, ebd.

21 Motto/Clark 1985, 138-139. Im Gegensatz zu den oben dargestellten Interpretationen, in denen jeweils eine der Figuren die andere manipuliert, heben Anna Lydia Motto und John R. Clark hervor, dass es in Senecas Agamemnon keine Figur gibt, die das Geschehen lenkt oder andere Figuren manipuliert. Bezüglich Aegisthus schreiben sie: „Aegisthus is throughout portrayed as indecisive, uncertain, and cowardly.“ (137).

22 Zu feministischen Interpretationen und der Verantwortung der Interpretierenden vgl. Sharrock (2020). Alison Sharrock reflektiert dort ihre eigenen sowie weitere, einschlägige Interpretationen durch die interpretatorische Linse „resisting versus releasing approaches“ (35), die als Dichotomien in der feministischen Analyse-Tradition bestehen. Sie erklärt die beiden Lesarten folgendermaßen: „In brief, a resisting reading, originally popularized by Judith Fetterley’s eponymous book, is one which identifies the chauvinist, sexist, or other ideology of the text but refuses to play along with it. A releasing or recuperative reading, by contrast, opens up possibilities for women’s voices which exist in the text, but which have traditionally been downplayed or ignored by the critical establishment.“ (ebd.).

23 Vgl. Sen. Ag. 162-173.

Resultat Clytemestras blinden ‚Wahnsinns‘ als eines durchdachten Plans, zu dem gleichwohl auch *furor* gehört.<sup>24</sup> Der Blick auf die Forschung hat jedoch gezeigt, dass Clytemestas Rache eher negativ als positiv gezeichnet wird.

Dass Senecas grausame Rächer-Figuren aber auch auf bewundernde Art und Weise gelesen werden können, zeigen Interpretationen zu Atreus oder Medea.<sup>25</sup> Alessandro Schiesaro oder Cedric Littlewood, die überhaupt einen neuen Zugang zu den Tragödien geschaffen haben, indem sie metadramatische Momente oder intertextuelle Anspielungen in den Mittelpunkt gerückt haben, zeichnen dadurch ein positiveres Bild der Figuren, dass sie Atreus oder Medea als Autor:innen verstehen: Sie scheinen dann Einblick in ihr eigenes Dasein als literarische Figuren zu haben und so die Handlung des Stücks zu bestimmen.<sup>26</sup> Diese Figuren scheinen also mehr Agency zu haben als Clytemestra – zumindest, wenn wir die bisherigen Ergebnisse in Betracht ziehen. Diese möchte ich nun überdenken, indem ich textuelle Strategien vorstelle, die eine Sichtweise auf Clytemestra als ‚Person‘ beziehungsweise als ‚Artefakt‘ näherlegen.

## Was macht die Figur zur Person?

Dass die Interpretator:innen eine Vielzahl unterschiedlicher psychologische Motive nennen, die Clytemestras Handeln begründen, ist m.E. nicht nur auf ‚moderne‘ Vorstellungen von literarischen Figuren und zugrundeliegenden ästhetischen Gestaltungsprinzipien zurückzuführen, wie Jonas Grethlein allgemein für die antike Literatur argumentiert,<sup>27</sup> sondern kann auch auf Basis des Damentexts erklärt werden. Denn er gibt zahlreiche Einblicke in Clytemestras Innenleben. Emotionen werden einerseits direkt von Clytemestra kommuniziert:

*mixtus dolori subdidit stimulos timor: / inuidia  
pulsat pectus, hinc animum iugo / premit cupido  
turpis et uinci uetat* (133-135).

Andererseits zeigen sie sich an Clytemestras Äußerem, so dass die anderen Figuren die emotionale Lage wahrnehmen und ihre Beobachtungen zum Anlass nehmen, das Gespräch mit Clytemestra zu initiieren:

*[nutrix:] licet ipsa sileas, totus in uultu est dolor* (128)  
*[Aegisthus] sed quid tremantes circuit pallor genas /  
iacensque uultu languido optutus stupet?* (237-238)

Die Emotionen Clytemestras motivieren insofern die Dramenhandlung, als sie Gesprächsanlässe bieten. Die Dialoge erfolgen nicht nur temporär nacheinander, sondern auch, *weil* die anderen Figuren Clytemestras Gefühlslage wahrnehmen und ansprechen. Das heißt, das Geschehen ist kausal motiviert und psychologisch nachvollziehbar.<sup>28</sup> Die Beobachtungen Aegisthus' widersprechen dabei nicht denjenigen der Amme und decken sich zudem mit Clytemestras Äußerungen (s.o.), so dass sich auch aus Sicht der Rezipierenden ein zusammenhängendes Bild ergibt. Fokussiert man sich auf die Emotionen der Figur und lässt sich auf diese eine Perspektive ein, die der Text anbietet, liegt es m.E. nahe, nach Gründen für und Strategien hinter Clytemestras plötzlicher Wende zu suchen.

Autorschaft, wie sie für Medea und Atreus propagiert worden ist, liegt jedoch – in narratologischen wie dramatischen Kommunikationsmodellen<sup>29</sup> – auf einer anderen Ebene als diejenigen Rachemotive, die eng an die Figurenperspektive (hier an Clytemestra) gebunden sind und sich aus (Clytemestras) ‚individuellen‘ Gründen zusammensetzen.

Die von Anna Lydia Motto und John R. Clark betonte Multiplizität der Gründe (s.o.) fokussiert aber genau diese ‚individuelle‘ Figurenperspektive und ihre psychologische (Un-)Nachvollziehbarkeit, die Clytemestra aus Sicht des Publikums so schwach, wankelmütig und beeinflussbar erscheinen lassen kann.<sup>30</sup> Es ist unklar, was ihre genaue Einstellung zur Rache ist, ob die Amme sie zur Vernunft bringen

24 Zur Agency von mordenden Müttern in Ovids Metamorphosen vgl. Salzman-Mitchell (2021).

25 Jüngst z.B. Erica Bexley über Atreus: „a certain dark charm“ (Bexley 2023, 462). Zu Medea z.B. Anthony Boyle: „Medea is the only major figure of Senecan tragedy whose language can change reality. [...] Her deployment of irony is a strategy of power.“ (Boyle 2014, cxiii).

26 So hebt Cedric Littlewood hervor: „Medea and Atreus, Seneca's most powerful and most self-conscious protagonists, are both concerned to conquer the past. [...] Characters like Atreus view their actions in the context of a wider mythological tradition, and their struggles to establish a place in that tradition is productively read as images of the genesis of Senecan tragedy.“ (Littlewood 2004, 105). Vgl. auch Alessandro Schiesaro über Senecas Atreus: „The specific metadramatic implications of this part of the play are particularly evident in the characterization of Atreus, whose plotting is insistently associated, as we have seen, with the creative activity of a poet.“ (Schiesaro 2003, 49).

27 Jonas Grethlein macht das Alteritätsargument in seiner Monographie stark: Antike Literatur müsse nach anderen Maßstäben interpretiert werden als moderne, weil sie sich in ihren Gestaltungs- und Rezeptionsprinzipien unterscheiden, z.B. über die narratologische Kategorie der Motivation: „As this chapter will show, the expectations of Classicists about motivation tend to be shaped by modern realist novels and are in danger of not doing justice to ancient narrative.“ (Grethlein 2023, 116).

28 Zur narratologischen Kategorie der Motivation / Motivierung des Geschehens vgl. Martínez/Scheffel (2019), 117-127 und 171-175 im Kontext von „Lücken der Textoberfläche“ (171), die durch Rezipierende gefüllt werden müssen; sie gehen ab 171ff. auf kognitionspsychologische Ansätze ein.

29 Vgl. Pfister 2001, 20-21.

30 Vgl. auch Anliker 1960, 70: „Klytämnestra fühlt ihren Widerstand schwinden“; Hall 2005, 66: „wavering“.

kann, und wer die Rachepläne voranbringt. Erinnern wir uns wieder an das Beispiel von Allecto oder rufen uns andere Personifikationen (negativer) Emotionen oder positiver Wertbegriffe ins Gedächtnis: Wenn sie auftreten, suchen wir nicht nach Gründen, die in der jeweiligen Figur selbst angelegt sind (wie es bei einer Person der Fall wäre), um ihr Handeln zu erklären. Trotz dieser Limitiertheit, die der oben beschriebenen Multiperspektivität entgegengesetzt ist, ist Allecto frei in ihrem Handeln, solange es Schaden anrichtet.<sup>31</sup> So betrachtet hat sie viel Handlungsmacht: Man würde kaum darüber zweifeln, ob sie ihr zerstörerisches Potenzial ausschöpft oder nicht. Auch bei einer Figur wie Clytemestra, deren Handeln in bekannten Vorgängertexten und durch den Mythos festgelegt ist, kann eine ähnliche Perspektive eingenommen werden.

## Person oder Artefakt: Close Reading 306-309

Die zahlreichen möglichen Gründe, die Clytemestras Handeln motivieren können, werden besonders in den Versen 306-309 virulent. Erst, nachdem Aegisthus seinen Suizid angedroht hat (304-305: ... *nil moror iusso tuo / aperire ferro pectus aerumnis graue*),<sup>32</sup> ist Clytemestra bereit, mit ihm „beiseite zu treten“:

[Cl.] *Siquidem hoc cruenta Tyndaris fieri sinam. quae iuncta peccat debet et culpa fidei. secede mecum potius, ut rerum statum dubium ac minacem iuncta consilia explicent.*

Je nachdem, ob wir Clytemestra als primär von der Liebe oder aber von der Rache überzeugt wahrnehmen, verändert sich der Blick auf die Figur signifikant.<sup>33</sup>

Fokussieren wir uns auf die psychologische Nachvollziehbarkeit der Figur und darauf, dass sie ihre Mordpläne nach dem Gespräch mit der Amme aufgegeben hat, ist folgende Bedeutung plausibel: Clytemestra erhebt Einspruch („als ob ich das zulassen könnte“) und meint damit den Suizid. Es wäre grausam, ließe sie ihn zu.<sup>34</sup> „Blutig“ ist Clytemestra schon, weil ihre Tochter geopfert werden musste, um den trojanischen Krieg (*Tyndaris*, das mit Helena assoziiert wird, verweist darauf) zu er-

möglichen. Sie will sich also nicht noch blutiger machen, indem sie einen Suizid zulässt. *Fides* und *culpa* referieren dann auf Aegisthus und die Beziehung zu ihm. Diese Beziehung stellt wiederum ein ‚Verbrechen‘ am Ehebündnis mit Agamemnon dar. Clytemestra selbst ist demnach vor ein Problem und ihre (Un-)Treue zu zwei Männern gestellt.

Wenn sie sich zur „Treue“ in der „Schuld“ „verpflichtet“ sieht, muss Clytemestra folglich nicht zwangsläufig auf den Mordplan referieren, obwohl dieser im weiteren Rahmen des Streitgesprächs („Rächt sich Clytemestra oder nicht?“) diskutiert wird, sondern kann auch das Verhältnis zu Aegisthus an sich charakterisieren. Der engere Rahmen von Aegisthus’ angedrohtem Suizid lässt aus Clytemestras Perspektive m.E. auch folgende Bedeutung zu: Aegisthus soll „mit ihr beiseite treten“, um die Lage *insgesamt* zu besprechen. Sie kann den Selbstmord nicht zulassen, weil sie sich Aegisthus verbunden fühlt. Dass sie ausgerechnet in diesem Dialog ihre Liebe zu Agamemnon zum Leitprinzip erklärt hat, bringt sie umso mehr in eine Zwangslage, die als Spitze ihres persönlichen Dilemmas betrachtet werden kann. Ihr primärer Beweggrund ist, dass sie den Suizid verhindern und am ‚schuldbehafteten‘ Verhältnis zu Aegisthus festhalten will. Dieses Ziel kann auch durch andere Mittel erreicht werden und ist nicht mit der Rache verkettet, wenn Clytemestra so viel Handlungsspielraum eingeräumt wird, dass sie wirksam eingreifen kann (*secede mecum*). Hinsichtlich der Rache ist die Aussage demnach völlig offen.

Genauso möglich ist es aber auch, den Aussagegehalt auf die Rache selbst zuzuspitzen. Aegisthus soll dann „beiseite treten“, um die *Rachepläne* zu besprechen, zu denen sich die Königin verpflichtet sieht. *Cruenta Tyndaris* verweist dann auf den kommenden, blutigen Mord an Agamemnon (und nicht auf das vergangene Opfer Iphigenies). Ähnlich heißt die Aussage *debet et culpa fidei* in diesem Zusammenhang, dass sich Clytemestra bereits zur gemeinsamen Rache verpflichtet sieht, weil sie sich auf das Verhältnis zu Aegisthus eingelassen hat und sich dadurch deviant (*pec-*

31 Vgl. dazu Juno zu Allecto in Verg. Aen. 7.337-339: ... *tibi nomina mille, / mille nocendi artes. Fecundum concute pectus, / dissice compositam pacem, sere crimina belli*;

32 Auffällig ist, dass Aegisthus seine Strategie ändert. Ich verstehe die Verse 302-305 mit Martina Russo (Russo 2024 *passim*), als Schmeichelei. Aegisthus geht also von der Argumentation über zur Schmeichelei: *si tu imperas* (303) und *iusso tuo* (304). Die Frage, ob die Drohung Taktik (Tarrant 2004 *ad loc.*, Shelton 1983, 167) oder Schwäche (Croisille 1964, 468f.; Boyle 2019 *ad* 302-305) offenbart, löst sich somit auf.

33 Dazu Tobias Reinhardt: „whatever one goes for makes a significant difference to our construction of the Clytemestra character“ (Reinhardt 2010, 33).

34 Vgl. ebd., 32.

cat) verhalten habe. Es gibt also kein Zurück mehr, das Racheverbrechen muss geschehen.

In beiden Lesarten ist die Beziehung zu Aegisthus ausschlaggebend. Ein Unterschied besteht jedoch darin, ob die Bindung an Aegisthus auch die Bindung an die blutige Rache impliziert oder nicht. Ein weiterer Unterschied besteht darin, wie viel Handlungsmacht Clytemestra eingeräumt wird. Wenn sie, wie oben dargestellt, die Rache in Kauf nimmt, um den Suizid zu verhindern, wird Clytemestra keinerlei Handlungsmacht eingeräumt. Sie erscheint als schwache Frau, die schließlich doch der (sozial kaum legitimierten<sup>35</sup>) Liebe zu Aegisthus erliegt.

Die Übersetzung von *siquidem* kann den Eindruck, wie handlungsmächtig Clytemestra erscheint, zudem leicht modifizieren. Nicht als Einspruch (s.o.), sondern als Wunsch formuliert, – so Theodor Thomann, der die Stelle übersetzt mit „Ließe ich nur, ich blutige Tyn-dareustochter, dies geschehen“<sup>36</sup> – impliziert die Aussage, dass Clytemestra zu Untätigkeit verdammt ist. Ohne Aegisthus müsste sie sich nicht rächen – allerdings kann dies nicht zum Preis seines Todes geschehen.

*Siquidem* jedoch nicht als Wunsch, sondern als Einwand (s.o. „als ob“) zu verstehen, ist m.E. die naheliegendere Lesart<sup>37</sup> – vor allem, wenn wir annehmen, dass Clytemestra vom Racheplan (und weniger von der Liebe) überzeugt ist. Wenn wir *cruenta* weiterhin als Verweis auf die Rache verstehen, lässt sich dann ein weiteres, vielleicht sogar entlarvendes Motiv herausarbeiten: Clytemestra will den Suizid verhindern, weil er dem Racheplan widerstrebt. Sie ist überzeugt, dass sie sich rächen muss – allerdings will sie das nicht alleine tun; Aegisthus soll ihr *partner in crime* sein. Spätestens hier kann ihr Meinungswechsel (*Amor iugalis uincit ac flectit retro*) rückblickend als manipulative Strategie enttarnt werden.<sup>38</sup> Fokussieren wir uns also darauf, dass Clytemestra ihre Mordpläne auch nach dem Gespräch mit der Amme weiterverfolgt oder sie zumindest nicht vollständig aufgegeben hat, zeugen dieselben Worte (306-309) ganz und gar nicht

von ihrer Zwangslage, sondern davon, wie sicher sie sich bezüglich der Rache – und auch ihrer Umsetzung (308: *secede mecum*, 309: *iuncta consilia*) – ist.

Betrachten wir Clytemestra als Artefakt, reduzieren sich all diese Möglichkeiten, ihr Handeln psychologisch zu motivieren, auf die Tatsache, dass sie sich rächen wird. Insofern sind die Inferenzen der Rezipierenden anderer Art. Anstatt die vielzähligen Motivationen der ‚Person‘ zu fokussieren, beschränkt sich die Wahrnehmung nun auf die Frage, wie die Figur die Rache umsetzt.

Vor diesem Hintergrund ist es für das Publikum eindeutig, was Clytemestras Worte (306-309) bedeuten. Dass sie sich für die Rache entschieden hat, ist klar: Eine Clytemestra kann und muss eigentlich nicht lange überlegen, ob sie sich rächt oder nicht. Insofern schlüpft sie, wenn sie vor Aegisthus spricht und ihre Treue zu Agamemnon für bindend erklärt, kurzfristig in eine andere Rolle. Warum sie das tut, ist zunächst nicht von Bedeutung. Worauf es ankommt, ist, dass Clytemestras Spiel publikumswirksam ist. Wenn Aegisthus also „lieber“ mit ihr „beiseite treten“ soll, geschieht das, um die gemeinsame Tat zu planen. Stellt man sich die Szene in einem Performance-Kontext vor, könnte ein Schauspieler oder Rhetor die Worte mit einem Augenzwinkern an das Publikum gerichtet aussprechen. Die Figur ist also so angelegt, dass sie eine exklusive Kommunikation mit dem Publikum aufbauen kann. Damit ist sie mehr als eine fiktive Person in der Welt der Tragödie, so dass die Frage danach, inwiefern die Figur das Spiel leitet, durchaus gestellt werden kann.

Ein Textmerkmal, das dazu beiträgt, dass die psychologische Nachvollziehbarkeit der Figur hier sekundär ist oder sogar unterbrochen wird, können wir anhand der oben zitierten Verse nachvollziehen: **Darstellungsmodi eines anderen Genres** sind dominant. Mit *secede mecum* initiiert Clytemestra den Bühnenabtritt. Für diese Worte gibt es keine Parallele im senecanischen Drama und insgesamt ist es sehr selten, dass zwei Figuren die Bühne zusam-

35 Vgl. die Äußerung des Chors: ... *iura pudorque / et coniugii sacrata fides / fugiunt aulas* (79-81).

36 Thomann 1969. Auch Richard Tarrant versteht die Aussage als Wunsch, vgl. Tarrant 2004 *ad loc.*

37 So Boyle 2019 *ad loc.*: "Here its use seems to indicate a rejoinder". Vgl. auch OLD 2b. Ausführlich dazu vgl. Reinhardt (2010) *passim* und 33 mit dem Hinweis, dass der Wunsch hier unerfüllbar sein muss, so dass das Präsens (*sinam*) ein Indiz dafür ist, dass *siquidem* eher als „rejoinder“ aufzufassen ist.

38 Sie folgt damit im Grunde Plutarchs späterem Rat, absurde Argumente zu präsentieren, wenn man herausfinden will, ob sein Gegenüber es ehrlich meint oder nicht, vgl. Plut. mor. 58a: πολλὰ μορφαὶ τῶν δαιμονίων, τὸ δὲ γένος τοῦτο τῶν ἀρνούμενων ἐπαίνων πανουργιότατος δέομενον εὐλαβείας ἐλεγκτέον ἐπίτηδες ἀτόπους ἐκτάττοντα συμβουλίας καὶ ὑποθήκας, καὶ βδιορθώσεις ποιοῦμενον ἀλόγους.

men verlassen.<sup>39</sup> Allerdings gibt es Analogien zu einem anderen Genre, wie Richard Tarrant hervorhebt: „analogies can be found in comedy, in which exits by one or two characters in order to plan or execute action are common”.<sup>40</sup> Auch *siquidem* verweist auf dieses Genre, wenn es nicht als Wunsch, sondern als Einwand verstanden wird. So argumentiert Tobias Reinhardt für diese Lesart von *siquidem* damit, dass es sich beim „*siquidem*-rejoinder“ um ein „feature derived from the language of comedy“ handelt.<sup>41</sup> Die Szene zwischen Aegisthus und Clytemestra kann im Rückblick daher auch als ‚Spiel im Spiel‘ aufgefasst werden, das Clytemestra inszeniert. Insofern baut die Figur eine exklusive Kommunikation mit dem Publikum auf, die nur in einem performativen Setting oder in einem dramatischen Text, der dieses performative Setting impliziert, funktioniert. Clytemestras Agency als Artefakt besteht insofern darin, dass sie das Bühnengeschehen publikumswirksam lenkt. Unter diesem Blickwinkel handelt die Figur nicht psychologisch motiviert, sondern etabliert eine Beziehung zum Publikum. Auch dahinter lässt sich eine Motivation erkennen, die aber nur für die Figur als Artefakt funktioniert, da sie sich nicht innerhalb der innerfiktionalen Welt und Clytemestras persönliche Situation darin erklären lässt, sondern in Relation zum Publikum, also zur extrafiktionalen Welt. Diese Art der Motivation, die für das Artefakt zutrifft, möchte ich ‚theatrale Motivation‘ nennen.

So betrachtet erscheint die Figur alles andere als wankelmütig und hilflos. Sie agiert zwar manipulativ, aber im doppelten Sinn: Sie führt nicht nur Aegisthus hinters Licht, sondern auch ein Publikum, das in ihr ‚nur‘ die schwache Figur/Person erkannt hat. Durch die kommunikative Verbindung, die die Figur zum Publikum aufbaut, zeigt sie sich vielmehr als dessen Komplizin und weniger als beeinflussbare Frau, die in der Rache den einzigen Ausweg aus ihrer Zwangslage findet. In dieser Hinsicht sind Parallelen zur Figur des *servus callidus* in der Komödie erkennbar: sprachliche Gewitztheit, Komplizenschaft mit dem

Publikum und sein ‚Spiel im Spiel‘ zählen zu seinen Merkmalen.<sup>42</sup> Konzentriert man sich auf diese Merkmale, die bezüglich der gezeigten Textstelle auf Clytemestra zutreffen, entsteht nicht zwangsläufig ein Bruch zwischen den Perspektiven auf die Figur als Person beziehungsweise Artefakt. Allerdings sind ihre Handlungsoptionen limitiert, weil sie auf die Rache festgelegt sind. Ihre Agency ist dadurch trotzdem erweitert. Indem die Figur die Kommunikationssituation im Drama nutzt und eine Verbindung zum Publikum generiert, scheint es so, als würde sie die Rache als cleveren Trick einfärben.

## Was macht Clytemestra zum Artefakt?

Neben der ‚theatralen Motivation‘, die sich aus den Darstellungsmodi des Dramas ergibt, lassen sich weitere textuelle Strategien identifizieren, die Clytemestra als Artefakt erscheinen lassen und ihre Agency stärken. Diese bezeichne ich als ‚dissonante Bedeutungen‘ und ‚glättende Intertextualität‘.

## Glättende Intertextualität

Im Monolog stachelt sich Clytemestra zur Rache an. Sie erscheint nach dem anfänglichen Zögern (108-109) fest entschlossen:

[Cl.] *Tecum ipsa nunc euolue femineos dolos, quod ulla coniunx perfida atque impos sui amore caeco, quod nouercales manus ausae, quod ardens impia uirgo face Phasiaca fugiens regna Thessalica trabe: ferrum, uenena – uel Mycenaeas domos, coniuncta socio profuge furtiua rate. Quid timida loqueris furta et exilium et fugas? soror ista fecit: te decet maius nefas.* (116-124)

Clytemestra nennt allgemein weibliche Rächerinnen, die nicht eindeutig identifizierbar sind.<sup>43</sup> Mit Medea, die Clytemestra mit *virgo* bezeichnet, nennt sie aber eine eindeutig identifizierbare literarische Figur. Dass sie damit nicht nur ein Modell für ihre Rache, sondern auch für eine Rachetragödie nennt, geht aus dem von Chiara Battistella herausgearbeiteten etymologischen Spiel der beiden Figurennamen hervor. Das Ergebnis ist, dass Clytemestra und Medea als „twin characters“<sup>44</sup> erscheinen.

39 Vgl. Boyle 2019 *ad loc.*

40 Tarrant 2004 *ad loc.* Vgl. folgende Abtritte in der römischen Komödie Pl. Aul. 694f., Cas. 511ff., Most. 1036ff., Pers. 77f., Pseud. 571f., Ter. Eun. 921.

41 Reinhardt (2010), 33. Dass es, wie oben dargelegt, also plausibler ist, *siquidem* als Einwand aufzufassen, wird durch Abtrittsformel *secede mecum*, die ebenfalls typisch für Komödie ist, nur noch stärker untermauert.

42 Zu den ‚Merkmale des *servus callidus* vgl. Schironi 2014, 449-458. Dass in den senecanische Atreus auch Elemente dieses Figurentypus miteingeflossen sind, hat Erica Bexley (Bexley 2023) jüngst gezeigt.

43 Vgl. Boyle 2019 *ad loc.* *Femineos dolos* und *novercales manus* können jedoch auf literarische Rächerfiguren verweisen.

44 Battistella 2013, 202.

Medea als ‚Modell‘, besonders zusammen mit *maius* (134), evoziert das Genre ‚Tragödie‘ und kann sogar als Synonym dafür betrachtet werden, wie Alessandro Barchiesi und Stephen Hinds für Medea in Ovids *Heroides* gezeigt haben.<sup>45</sup> Die intertextuellen Anspielungen unterstützen demnach Clytemestras Rachevorhaben und stehen nicht in Kontrast dazu – daher die Bezeichnung ‚glättend‘. Die Figur kann hier also als Artefakt wahrgenommen werden, weil das Genre und literarische Vorgänger so hervortreten, dass die Rezipierenden auch Wissen aufrufen, das vor allem durch den Verweis auf das Genre über den innerfiktionalen Zusammenhang und die ‚Psychologie‘ der Figur hinausgeht. In diesen Worten wird deutlich, dass sich die Motivation der Person, die sich rächen will, mit der kompositorischen Motivation<sup>46</sup> (Clytemestra ist eine Rächerfigur und wird sich auch in dieser Tragödie rächen) übereinstimmt. Dadurch wirkt die Figur wieder handlungsmächtig. Vor allem in Kontrast zu den ersten Worten, die Clytemestra in der Tragödie spricht (109: *quid fluctuaris?* ...), wirkt sie nun (116-124) besonders entschlossen, wo der Text auch die Perspektive auf sie als Artefakt nahelegt.

### ‚dissonante Bedeutungen‘

Die oben thematisierte Frage, ob die Amme Clytemestra zur Vernunft bringen kann, lässt sich, wenn man sich auf die Königin als Artefakt fokussiert, quasi nur verneinen, zumal gerade der Wortwechsel zwischen den beiden die Perspektive auf Clytemestra als Artefakt privilegiert. Denn die Argumente der Amme zielen stark auf Clytemestra als Person:

1. [nutrix]: *At te reflectat coniugi nomen sacrum* (155)
2. [nutrix]: *Meminisse debes sobolis ex illa tuae* (157)
3. [nutrix]: *Regina, frena temet et siste impetus et quanta temptes cogita: uictor uenit Asiae ferocis, ultor Europae, trahit captiua Pergama et diu uictos Phrygas; hunc fraude nunc conaris et furto aggredi?* (203-207)

Die Familie ist hier ausschließlich ein soziales Bündnis, nicht Mythos oder Genre. Ironischerweise versteht das Publikum, wie falsch die Amme dennoch liegt. Dies wird besonders deutlich, wenn sie betont, wie absurd es denn wäre, Agamemnon anzugreifen (203-207). Für das Publikum sind die Argumente nur für den Fall überzeugend, dass es den ihm bereits bekannten Handlungsverlauf ausblendet. Clytemestras Antworten schließen dies aber nahezu aus. Denn ausgerechnet hier verfestigt sich ihr Entschluss zur Rache zunächst,<sup>47</sup> auch wenn sie schließlich nicht das letzte Wort hat, so dass das Ergebnis doch ein wenig offener erscheint. Hinzukommt, dass ihre abwehrenden Antworten dem literarischen Wissen des Publikums zuspielen. So erinnert sie sich etwa nicht an ihre lebenden Kinder (vgl. die Aufforderung der Amme in V. 157), sondern an Iphigenies Tod: *Equidem et iugales filiae memini faces / et generum Achillem: praestitit matri fidem* (158-159). Die Amme, die wenige Verse zuvor noch emotionalen Kontakt aufbauen konnte (125-144), scheint nun zu einem Artefakt zu sprechen, zu dem sie keinen Zugang mehr finden kann. Das Publikum hingegen kann sich auf diese Perspektive (Clytemestra als Artefakt) konzentrieren. In den Ohren der Rezipierenden klingen die Worte der Amme dissonant, weil es aufgrund seines literarischen Vorwissens in einer ähnlich abwehrenden Haltung reagieren kann wie Clytemestra. Darin zeichnet sich bereits eine Form der Komplizenschaft ab, die die Rächerin in der darauffolgenden Szene mit Aegisthus sogar noch weiter zu gestalten scheint, indem sie die Kommunikation mit dem Publikum weiter zu ihren Gunsten ausbaut, wie ich oben zu zeigen versucht habe.

### Fazit

Betrachten wir Clytemestra als Person, so bleiben ihre Entscheidungen und ihre Agency ungewiss. Es ist nicht klar, wie sie genau zur Rache eingestellt ist, und wir können auch nicht sagen, ob die Amme oder Aegisthus einflussreich sind – im Guten wie im Schlechten.

45 Vgl. Barchiesi 1993, 343-345 und Hinds 1993, 39-43. Medeas Brief an Jason (Ov. Her. 12) kündigt demnach in den letzten Versen Ovids Medea-Tragödie an. Stephen Hinds fasst die Ergebnisse in einer späteren Studie zusammen: „the end of Medea's epistle to Jason, *Heroides* 12, operates as a self-conscious metapoetic trailer, not just to the bloody Corinthian revenge immediately beyond the end of that epistle, but to the specific tragic text immediately beyond the end of that epistle; in other words, *Heroides* 12 is cast by Ovid as a "prequel" to his own Medea-tragedy" (Hinds 2011, 22).

46 Zur kompositorischen Motivation Martinez/Scheffel 2019, 122: „Diese umfasst die Funktion der Ereignisse und Details im Rahmen der durch das Handlungsschema gegebenen Gesamtkomposition und folgt nicht empirischen, sondern künstlerischen Kriterien.“

47 Sen. Ag. 192-202: *Accingere, anime: bella non leuia apparatus / scelus occupandum est; pigra, quem expectas diem? / Pelopia Phrygiae sceptrum dum teneant nurus? / an te morantur uirgines uiduae domi / patrique Orestes similis? horum te mala / uentura moueant, turbo quis rerum imminet / quid, misera, cessas? [en adest gnatis tuis / furens nouerca] per tuum, si aliter nequit / latus exigatur ensis et perimat duos; / misce cruorem, perde pereundo uirum: / mors misera non est commori cum quo uelis.*

Clytemestra ist also entweder als hilflos und wankelmütig, also nicht handlungsmächtig, dargestellt oder als böswillig und manipulativ. In diesem Fall kann ihre Agency verschieden ausgelegt werden. Die folgenden textuellen Strategien weisen jedoch auf die Figur als Artefakt: Referenzen auf das Genre der Tragödie über intertextuelle Verweise auf Medea (hier als ‚glättende Intertextualität‘ bezeichnet); Argumente, die nur eine Person in der fiktionalen Welt überzeugen können, die jedoch eher auf den mythisch-literarischen Kontext verweisen und sich sowohl für das Publikum als auch für Clytemestra als falsch erweisen (‚dissonante Bedeutungen‘); und schließlich die ‚theatrale Motivation‘, die sich über die Darstellungsmodi des Dramas ergibt: Clytemestra scheint während des Stücks eine exklusive Kommunikation mit dem Publikum aufzubauen.

Als Artefakt ist die Figur zwar auf die Rollen der Rächerin und der *coniunx perfida* (117) reduziert. Ihre ‚Entscheidungen‘ gewinnen aber an Gewissheit. Wegen (oder trotz) dieser Beschränkung scheint die Figur umso freier in ihrem Handeln zu sein. Ihre Agency als Artefakt besteht dann darin, die Rache, vor allem aber die Kommunikation mit dem Publikum, zu gestalten.

Betrachtet man sie als Artefakt, ist ein ‚releasing reading‘ möglich, wonach die Rache einer weiblichen Figur positiv gedeutet werden kann. Die heuristische Unterscheidung zwischen Person und Artefakt ermöglicht eine solche Lesart: Clytemestra erscheint dann handlungsmächtig und als Komplizin des Publikums. Diese Untersuchung hat sich jedoch auf die erste Dramenhälfte beschränkt. In der zweiten Dramenhälfte treten weitere Figuren auf, die den Blick auf die Rächerin wiederum modifizieren – insbesondere die weiblichen Figuren Cassandra und Electra.<sup>48</sup>

## Literaturverzeichnis

### Text, Übersetzung

THOMANN, T. (1969): *Seneca, Sämtliche Tragödien*, lat.-dt., übers. u. erl. von Theodor Thomann, Bd. 2, Zürich / Stuttgart.

ZWIERLEIN, O. (2009): *L. Annaei Senecae Tragœdiae*, ed. Otto Zwierlein, Oxford.

### Zitierte Literatur

ANLIKER, K. (1960): Prologe und Akteinteilung in Senecas Tragödien, Bern / Stuttgart.

BARCHIESI, A. (1993): Future reflexive: Two models of allusion and Ovid's *Heroides*, in: *HSPH* 95, S. 333-365.

BATTISTELLA, C. (2013): Clytemestra's Deception and Glory (Seneca, *Agamemnon* 108–124), in: *Museum Helveticum*, 70.2, S. 199-205.

BEXLEY, E. (2023): Atreus Callidus: The Tragic Afterlife of Plautus's Comic Hero, in: *TAPA*, 153.2, S. 459-503.

BOYLE, A. (1985): In Nature's Bonds: A Study of Seneca's 'Phaedra', in: *ANRW*, 32.2, S. 1284-1347.

BOYLE, A. (2014): *Seneca, Medea*, ed. with Introduction, Translation, and Commentary, Oxford.

BOYLE, A. (2019): *Seneca, Agamemnon*, ed. with Introduction, Translation, and Commentary, Oxford.

CROISILLE, J. (1964): Le personnage de Clytemnestre dans l'*Agamemnon* de Sénèque, in: *Latomus*, 23, S. 464-472.

DE Temmerman, K. / van Emde Boas, E. (2018): Character and Characterization in Ancient Greek Literature: An Introduction, in: dies. (Hrsg.), *Characterization in Ancient Greek Literature. Studies in Ancient Greek Narrative*, Leiden / Boston, S. 1-13.

EDER, J. (2008): *Die Figur im Film. Grundlagen der Figurenanalyse*, Marburg.

EDER, J. / Jannidis, F. / Schneider, R. (2010): Characters in Fictional Worlds. An Introduction, in: dies. (Hrsg.), *Characters in Fictional Worlds. Understanding Imaginary*

<sup>48</sup> Dieser Text ist im Rahmen meines Dissertationsprojektes entstanden, das ich in der Berlin Graduate School of Ancient Studies (BerGSAS) unter der Betreuung von Lisa Cordes durchführe. Mein besonderer Dank gilt Lisa Cordes sowie allen Teilnehmer:innen am Workshop 'Römisches Drama' im Sommer 2024 an der HU Berlin für ihre wertvolle Unterstützung und ihre Anregungen.

- Beings in Literature, Film, and Other Media, Berlin / New York, S. 3-64.
- GRETHLEIN, J. (2023): Ancient Greek Texts and Modern Narrative Theory: Towards a Critical Dialogue, Cambridge.
- HALL, E. (2005): Aeschylus' Clytemnestra versus her Senecan Tradition, in: F. Macintosh et al. (Hrsg.), *Agamemnon in Performance 458 BC to AD 2004*, Oxford / New York, S. 53-75.
- HEIDBRINK, H. (2010): Fictional Characters in Literary and Media Studies: A Survey of the Research, in: J. Eder / F. Jannidis / R. Schneider (Hrsg.), *Characters in Fictional Worlds. Understanding Imaginary Beings in Literature, Film, and Other Media*, Berlin / New York, S. 67-110.
- HINDS, S. (1993): Medea in Ovid: scenes from the life of an intertextual heroine, in: MD, 30, S. 9-47.
- HINDS, S. (2011): Seneca's Ovidian loci, in: SIFC, 9, S. 5-63.
- LEFÈVRE, E. (1972): Quid ratio possit? Senecas Phaedra als stoisches Drama [1969], in: ders. (Hrsg.), *Senecas Tragödien*, Darmstadt.
- LITTLEWOOD, C. (2004) *Self-Representation and Illusion in Senecan Tragedy*, Oxford.
- MADER, G. (1988): "Fluctibus Variis Agor": An Aspect of Seneca's Clytemnestra Portrait, in: *Acta Classica*, 31, S. 51-70.
- MADER, G. (2014): The Rhetoric of Rationality and Irrationality, in: G. Damschen, / A. Heil (Hrsg.), *Brills Companion to Seneca. Philosopher and Dramatist*, Leiden / Boston, S. 575-592.
- MARTÍNEZ, M. / Scheffel, M. (2019): Einführung in die Erzähltheorie. 11., überarbeitete und aktualisierte Aufl., München.
- MICHALOPOULOS, A. (2020): The Art of Persuasion in Seneca's Agamemnon: The Debate between Clytemnestra and her Nurse, in: S. Papaioannou, A. Serafim, & K. Demetriou (Hrsg.), *The Ancient Art of Persuasion across Genres and Topics*, Leiden / Boston, S. 19-34.
- MOTTO, A. / John R. Clark, J. (1985): *Seneca's Agamemnon. Tragedy without a Hero*, in: *Athenaeum*, 63, S. 136-144.
- PFISTER, M. (2001): *Das Drama. Theorie und Analyse*. 11. Aufl., Paderborn.
- POLVINEN, M. (2017): *Cognitive Science and the Double Vision of Fiction*, in: M. Burke / E. Troschianko (Hrsg.), *Cognitive Literary Science*, Oxford, S. 135-150.
- REINHARDT, T. (2010): The moods of Clytemnestra (Sen. Ag. 306), in: *Millennium*, 7, S. 29-36.
- RICHARDSON, B. (2010): Transtextual Characters, in: J. Eder / F. Jannidis / R. Schneider (Hrsg.), *Characters in Fictional Worlds. Understanding Imaginary Beings in Literature, Film, and Other Media*, Berlin / New York, S. 527-541.
- RUSO, M. (2024): *Flattery in Seneca the Younger. Theory & Practice*, Oxford.
- SALZMAN-MITCHELL, P. (2021): Madness or agency? Murdering mothers in Ovid's «Metamorphoses». Procne, Agave and Ino, in: *CW*, 115.1, S. 25-50.
- SCHIESARO, A. (2003): *The Passions in Play. Thyestes and the Dynamics of Senecan Drama*, Cambridge u.a.
- SCHIRONI, F. (2014): The Trickster Onstage: The Cunning Slave from Plautus to Commedia dell'Arte, in: S. Olson (Hrsg.), *Ancient Comedy and Reception: Essays in Honor of Jeffrey Henderson*. Berlin, S. 447-478.
- SHARROCK, A. (2020): Reading, Women, and Gender in Ovid's Metamorphoses, in: A. Sharrock / D. Möller / M. Malm (Hrsg.), *Metamorphic Readings: Transformation, Language, and Gender in the Interpretation of Ovid's Metamorphoses*, Oxford, S. 33-55.
- SHELTON, J. (1983): Revenge or Resignation: Seneca's Agamemnon, in: *Ramus*, 12, S. 159-183.
- TARRANT, R. <sup>2</sup>2004: *Seneca, Agamemnon. Edited with a Commentary*, Cambridge u.a.
- VARIS, E. (2019): The Monster Analogy: Why Fictional Characters Are Frankenstein's Monsters, in: *SubStance*, 48, S. 63-86.
- WIENER, C. (2006): *Stoische Doktrin in römischer Belletristik: Das Problem von Entscheidungsfreiheit und Determinismus in Senecas Tragödien und Lucans Pharsalia*, München.
- ZWIERLEIN, O. (1966): *Die Rezitationsdramen Senecas: Mit einem kritisch-exegetischen Anhang*, Meisenheim am Glan.

# Die wissenschaftlichen Arbeiten Hermann Fränkels in seiner Göttinger Zeit<sup>1</sup>

von Prof. Dr. Martin Hose

M.Hose@klassphil.uni-muenchen.de

Hermann Fränkel (geb. 1888 in Berlin, gest. 1977 in Santa Cruz/Cal.) war einer der bedeutendsten deutschen klassischen Philologen des 20. Jahrhunderts;<sup>2</sup> innerhalb der, so darf man sagen, ‚Goldenen Generation‘, die auf Wilamowitz, Diels oder Usener als ihre direkten oder indirekten Lehrer zurückblicken durfte, gehörte er zu den wenigen Gelehrten, die nicht einfach die von diesen Lehrern aufgezeigten Wege der Forschung fortführten (ich bitte dies nicht falsch zu verstehen: diese Fortsetzungen etwa eines Eduard Schwartz,<sup>3</sup> Felix Jacoby<sup>4</sup> oder Otto Regenbogen<sup>5</sup> sind hocheindrucksvolle Leistungen), sondern einen durchaus konturierten eigenen Weg beschritten. Aber anders als etwa bei anderen Usener-Wilamowitz-Schülern mit eigenem Profil – ich denke hier etwa an Paul Friedländer<sup>6</sup> oder Karl Reinhardt<sup>7</sup>, ergibt sich Fränkels Eigenständigkeit nicht etwa aus einer (einfachen) Orientierung an den Wilamowitz-Antipoden Nietzsche und George, sondern scheint anders gelagert. Um dies herausarbeiten zu können, muss ich zunächst etwas stärker den akademischen Werdegang Fränkels, der natürlich eng mit Göttingen<sup>8</sup> verbunden ist, skizzieren.

Hermann Fränkel<sup>9</sup> entstammte einer jüdischen Familie mit deutlichem akademischem

Hintergrund.<sup>10</sup> Seine Mutter Johanna Benary (geb. 1857, gest. 1937) war die Tochter des Berliner Orientalisten Ferdinand Benary, sein Vater Maximilian Fränkel (geb. 1846, gest. 1903) war 1873 in Berlin bei Ernst Curtius und Adolf Kirchhoff promoviert worden<sup>11</sup> und bis zu seinem durch eine schwere Diabetes bedingten Eintritt in den Ruhestand 1890 Bibliothekar der Königl. Museen zu Berlin; er war zudem viele Jahre (nebenberuflicher) Redakteur der Archäologischen Zeitung; er publizierte rege über insbesondere neugefundene Inschriften und stand in den 70er Jahren in einem durchaus amikalen Verhältnis zu Wilamowitz in Greifswald, ein Verhältnis, das, dies legt der teilweise erhaltene Briefwechsel zwischen beiden nahe, Ende der 70er Jahre entweder stark abkühlte oder sogar einen Bruch erfuhr. Die Ursachen lassen sich nicht mehr ermitteln. 1890 besorgte Max Fränkel die Herausgabe der Inschriften von Pergamon, eine Ausgabe, die von Wilamowitz’ engem Freund Georg Kaibel vernichtend und ehrverletzend rezensiert wurde.<sup>12</sup> Es ehrt Max Fränkel, dass er trotz dieser polemischen Reaktion auf seine Arbeit an den griechischen Inschriften dem Projekt treu blieb und immerhin noch 1902 den Band zu den Inschriften der Argolis (IG IV) publizierte.<sup>13</sup>

Man kann mit einer gewissen Überspitzung konstatieren, dass Hermann Fränkel – als einziger Sohn neben drei Schwestern – in einer

1 Am 20. November 2023 wurden in Göttingen ‚Stolpersteine‘ verlegt, die an die Vertreibung von zwei jüdischen Familien, die Familien Löwenherz und Fränkel, durch die Nazis erinnern sollen. Zu den von dieser Vertreibung Getroffenen gehörte auch der bedeutende Philologe Hermann Fränkel, der an der Universität Göttingen gelehrt hatte. Die Anregung des Verlags C.H. Beck/München, diesen Tag zugleich zu einem Kolloquium zu nutzen, an dem der wissenschaftlichen Karriere Hermann Fränkels gedacht werden sollte, machten sich unter der Ägide von Prof. Dr. Heinz-Günther Nesselrath die Universität Göttingen, die niedersächsische Akademie der Wissenschaften und Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit zu eigen. Im Rahmen dieses Kolloquiums sprachen Prof. Dr. Wilt Aden Schröder (Hamburg) über Hermann Fränkels Bewerbungen auf Professuren während seiner Göttinger Zeit, Prof. Dr. Jula Wildberger (Paris) über Hermann Fränkel: Exile and Attempts to Return und Prof. Dr. Martin Hose (München) über die Arbeiten Fränkels, die in Göttingen entstanden sind. Dieser Vortrag wird, um Nachweise ergänzt, im Nachfolgenden abgedruckt.

2 Siehe dazu pointiert B. Snell, Philologie von heute und morgen. Die Arbeiten Hermann Fränkels, in: Bodensee-Buch, Kreuzlingen 1963, 125/26, bzw. in ders., Gesammelte Schriften, Göttingen 1966, 211/12.

3 Zu ihm s. U. Heil, A. v. Stockhausen (Hgg.), Crux interpretum. Ein kritischer Rückblick auf das Werk von Eduard Schwartz, Berlin/Boston 2015.

4 Zu ihm s. den Nachruf von W. Theiler, Gnomon 32, 1960, 387-91; A. Wittram, Fragmenta. Felix Jacoby und Kiel. Ein Beitrag zur Geschichte der Kieler Christian-Albrechts-Universität, Frankfurt/M. 2004.

5 Zu ihm s. den Nachruf von H. Gundert, Gnomon 39, 1967, 219-21; A. Chaniotis, U. Thaler, Die Altertumswissenschaften an der Universität Heidelberg 1933–1945, in: W. U. Eckart, V. Sellin, E. Wolgast (Hgg.), Die Universität Heidelberg im Nationalsozialismus. Berlin/Heidelberg 2006, 391–434.

6 S. zu ihm K. Ehling, Paul Friedländer. Ein Klassischer Philologe zwischen Wilamowitz und George, Leipzig 2019 (Jüdische Miniaturen Bd. 238).

7 S. zu ihm den Nachruf von R. Pfeiffer, Jahrbuch der bayer. Akad. d. Wiss. 1959, 147-152; U. Hölcher, Karl Reinhardt (1886–1958). Karl Reinhardt absconditus, Eikasmós 4, 1993, 295–304.

8 Siehe hierzu C. Wegeler, „... wir sagen ab der internationalen Gelehrtenrepublik“: Altertumswissenschaft und Nationalsozialismus. Das Göttinger Institut für Altertumskunde 1921–1962, Wien/Köln 1996 [ergänzend hierzu die Rez. von A. Dihle, GGA 249, 1997, 227-44]; dies., Das Institut für Altertumskunde der Universität Göttingen 1921 – 1962: Ein Beitrag zur Geschichte der Klassischen Philologie seit Wilamowitz, in: H. Becker, H.-J. Dahms, C. Wegeler (Hgg.), Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus, 2. Aufl., München 1998, 337-362. Zum weiteren Umfeld s. C. J. Classen (Hg.), Die Klassische Altertumswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Ringvorlesung zu ihrer Geschichte, Göttingen 1989 (in diesem Band wird nur auf die Ordinarien eingegangen).

9 Die wesentlichen biographischen Informationen bietet der Nachruf von K. v. Fritz, Hermann Fränkel, Gnomon 50, 1978, 618-21.

10 Siehe hierzu W. M. Calder III, R. Kirstein, „Der geniale Wildling“, Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf und Max Fränkel, Briefwechsel, Göttingen 1998 (Nachrichten der Akademie d. Wiss. Göttingen, Phil.-Hist. Kl. 1999.5).

11 M. Fränkel, De verbis potioribus, quibus opera statuarum Graeci notabant, Diss. Berlin 1873.

12 Die Inschriften von Pergamon. Unter Mitwirkung von E. Fabricius und C. Schuchhardt hgg. v. M. Fränkel, Bd. I. Bis zum Ende der Königszeit, Berlin 1890; G. Kaibel, Rez. von Die Inschriften von Pergamon, DLZ 47, 1891, 1703-1707.

13 Inscriptiones Graecae IV. Inscriptiones Aeginae Pityonesi Cecryphaliae Argolidis, ed. M. Fränkel, Berlin 1902.

Familie aufwuchs, in der der Eintritt in die akademische Welt nicht gleichzeitig die Verheißung einer glänzenden Karriere bedeutete, sondern im Gegenteil eine gewisse ‚Frustrationstoleranz‘ wohl zu prägenden Erfahrungen gehörte. In der lateinischen Vita seiner 1915 erschienenen Dissertation fasste er es so: „*Praeter omnes vero pater, et philologus et sapiens vir, pueri animum disciplina sermonibus exemplo finxit.*“<sup>14</sup>

Nach dem Abitur am Berliner Joachimsthalschen Gymnasium nahm Hermann Fränkel im Frühjahr 1906 das Studium der ‚Philologie‘ an der Berliner Universität auf, studierte das zweite und dritte Semester in Bonn, das vierte, fünfte, sechste und siebte in Göttingen, das achte wiederum in Bonn, das neunte in Berlin, sowie weitere vier Semester in Göttingen. Dass er seine (wie damals üblich, ‚grundständige‘) Dissertation erst im Dezember 1914 mit dem Rigorosum abschließen konnte, war durch eine Tuberkulose-Erkrankung bedingt, die ihn zu Sanatoriums-Aufenthalten in der Schweiz zwang.

Das Thema und das ‚Design‘ der Dissertation – für die übrigens in Göttingen Max Pohlenz (wohl in der Hauptsache) und Richard Reitzenstein formal verantwortlich zeichneten – scheint auf Fränkels Studium bei Wilamowitz in Berlin zurückzugehen;<sup>15</sup> er dankt dem Berliner Lehrer am Ende des lateinischen Lebenslaufs deutlich: „*Udalrici de Wilamowitz-Moellendorff non summa tantum illa doctrina sed etiam comi consilio provectus sum, cum huius opusculi conficiendi auctor mihi extiterit.*“ Wilamowitz hatte, bis er sein Projekt der Neuausgabe der griechischen Lyriker spektakulär 1913 aufgab, sich um 1905 mit den griechischen Bukolikern befasst, hierzu 1906 eine tiefgehende Studie der Überlieferungsgeschichte vorgelegt und im selben Jahr seine wichtige Ausgabe, immerhin im Rahmen der Bibliotheca Oxoniensis, vorlegt.<sup>16</sup> In der Ausgabe brachte er auch die bestenfalls im weiteren Sinn zu den Bukolikern gehörigen ‚Technopaignien‘, die Figurengedichte, darunter das sog. ‚Beil‘, den ‚Flügel‘ und das ‚Ei‘

des hellenistischen Dichters (und Philologen) Simias von Rhodos, in seiner Studie zur Textgeschichte hierzu einen gehaltvollen Exkurs (S. 243-50), der die ‚Epigrammhaftigkeit‘ der Figurengedichte zu erklären versuchte.<sup>17</sup> Fränkel führte hier mit seiner Dissertation fort, einer noch heute wichtigen Arbeit: In dieser überaus sorgfältigen und philologisch exakten Studie sammelte und kommentierte er die zumeist epigrammhaften Texte des Simias sowie weitere Fragmente, die ihm zugerechnet werden können oder ihm auch fälschlich zugeschrieben worden sind. Kurzum, fast<sup>18</sup> alles, was wir heute noch über diesen Dichter wissen können, findet sich bei Fränkel. Erstaunlich ist nun, dass Fränkel mit dieser Arbeit in Göttingen, nicht bei Wilamowitz in Berlin promoviert wurde. Naheliegender war es fachlich nicht: beide Göttinger Referenten waren nicht sonderlich einschlägig: Richard Reitzenstein, seit 1914 als Latinist (und Nachfolger Friedrich Leos) berufen, hatte zwar über Epigramm und Skolion 1893 publiziert, war aber von Wilamowitz teilweise energisch kritisiert worden; Max Pohlenz war (noch) Extraordinarius (Paul Wendland, der gräzistische Ordinarius, sollte im September 1915 an Krebs sterben – war er bereits so krank, dass er nicht beteiligt werden konnte?), und zudem wahrlich nicht für hellenistische Dichtung ausgewiesen. Die Widmung der Dissertation nicht nur an den toten Vater, sondern auch an den 1914 verstorbenen Friedrich Leo legt daher wohl offen, was Fränkel mit Göttingen verband. Aber vielleicht schien dies im Herbst 1914 gar nicht mehr wichtig: Unmittelbar nach dem Rigorosum meldete sich Fränkel zum Kriegsdienst, den er von 1915 bis 1918 an der Front in Russland bei der Kavallerie absolvierte.<sup>19</sup>

Nach der Niederlage kehrte er nach Göttingen zurück, legte 1920 das Staatsexamen ab (seit 1915 war er zudem verheiratet, mit Lilli Fraenkel, der Schwester des Latinisten Eduard Fraenkel). Pohlenz und Reitzenstein eröffneten ihm sogar den Weg zu einer wissenschaftlichen Karriere, er konnte sich habilitieren und erhielt eine Assistentenstelle am Seminar. Bis

14 H. Fraenkel, De Simia Rhodio, Göttingen 1915, 127.

15 Ein vergleichbares ‚Design‘ hat eine 1915 publizierte, von Wilamowitz angeregte Dissertation: Ida Kapp, Callimachi Hecalia fragmenta, Diss. Berlin 1915.

16 U. v. Wilamowitz-Moellendorff, Die Textgeschichte der griechischen Bukoliker, Berlin 1906; ders. (rec. et emend.) Bucolici Graeci, Oxford 1906.

17 Hier führte Wilamowitz zudem eine Debatte mit R. Reitzenstein, Epigramm und Skolion. Ein Beitrag zur Geschichte der Alexandrinischen Dichtung, Gießen 1893.

18 Einen bescheidenen Zuwachs über Fränkel hinaus bietet SH 906.

19 Dass der Krieg, gerade auch das mit ihm verbundene Leid der Bevölkerung, für Fränkel prägende Erlebnisse bedeuteten, deutet O. Skutsch, Recollections of Scholars I have known, HSTCIPh 94, 1922, 387-408, hier 398 an: „He (sc. Fränkel in seinem Seminar zur Ilias) sometimes digressed from the battle scenes (sc. in der Ilias): he once expressed his horror as an eyewitness of the ghastly scene when the Turks drove the Greeks into the sea, drowning thousands of them, and the British Navy lay off-shore, doing nothing...“

zu seiner Emigration 1935 war Göttingen seine wissenschaftliche Heimat, hier publizierte er in den 15 Jahren, die er dort tätig sein konnte, neben der Dissertation insgesamt 45 Arbeiten, darunter zwar 25 Rezensionen, aber doch auch und vor allem eine Reihe umfangreicher Aufsätze, die später den Kernbestand seiner unter dem Titel „Wege und Formen frühgriechischen Denkens“ publizierten ‚Kleinen Schriften‘ bilden würden.<sup>20</sup>

In diesen Arbeiten entfaltet sich etwas Besonderes, das ich im Folgenden verdeutlichen möchte. Man kann nämlich mit etwas Zuspitzung sagen, dass die traditionelle und so glanzvolle Klassische Philologie in eine Krise geraten war, die der 1. Weltkrieg umso deutlicher hervortreten ließ. Denn die Arbeit im historistischen Paradigma, das entsagungsvolle ‚Ordnen der Archive der Vergangenheit‘ konnte nicht mehr einfach weitergeführt werden, teils, weil der Krieg bei denen, die ihn sensibel durchlebt und überlebt hatten, die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Rekonstruktion von Vergangenheit als Lebensinhalt aufkommen lassen musste, teils, weil gerade die deutsche Philologie durch Wilamowitz, Diels, Eduard Schwartz, Hermann Usener und andere eben hochehrgefolgt im Rahmen dieses Paradigmas gearbeitet, ja das Feld bestellt und ‚abgeerntet‘ hatte. Gerade in Göttingen war die Vorstellung verbreitet, es sei nur noch eine Art nachträglicher Ährenlese möglich. Bruno Snell begann 1919 dort sein Studium. Er berichtet darüber in seinen unpublizierten Erinnerungen:

*„In dem ersten Kolleg, das ich bei Max Pohlenz in Göttingen besuchte, sagte er, die wesentliche Arbeit an Homers Ilias sei durch Wilamowitz geleistet, aber im Einzelnen könnte man doch noch weiterkommen. Im Buch sowieso ließe Wilamowitz den Dichter A bis Vers 376 dichten, aber man könne doch wahrscheinlich machen, dass auch der Vers 377 noch vom Dichter A stamme. Das vertrieb mich nicht nur aus dem Hörsaal, sondern nahm mir die Lust, mich jemals mit solcher Homer-Analyse zu beschäftigen. Ins Seminar zu Pohlenz bin ich lieber von vornherein nicht gegangen.“<sup>21</sup>*

Dies ist die Konstellation (und sie ist beileibe nicht ein Spezialphänomen der Klassischen Philologie, sondern sie findet sich in jeweils ei-

genen Ausprägungen auch in der Germanistik, in der Slavistik, in der Historischen Sprachwissenschaft und nahezu sämtlichen etablierten geisteswissenschaftlichen akademischen Disziplinen), die entweder Resignation bedeutete oder neue Wege erforderte. Einige dieser Wege aus dem traditionellen Historismus, etwa die Versuche in der Klassischen Philologie, eine neue Sinnggebung über eine Wiederbelebung des Begriffs des Klassischen und des Gedankens des Bildungswertes der ‚Klassischen Literatur‘ zu erreichen (also Werner Jaegers ‚Dritter Humanismus‘), schienen zunächst durchaus vielversprechend, erreichten aber längerfristig nicht viel. Andere Wege richteten sich stärker auf den Eigenwert der Literatur als Form der Kunst; erinnert sei hier etwa an den sog. russischen Formalismus oder an den sog. New Criticism, Wege, die zu einem polyphonen Konglomerat von allgemeiner Literaturwissenschaft und modernen Literaturtheorien geführt haben. Diesen Wegen kann nun, mit der erforderlichen Vereinfachung, auch das, was Hermann Fränkel zwischen 1921 und 1935 in Göttingen forschte und publizierte, zurechnen. Freilich lässt sich das, was er in seinen Arbeiten entwickelt, nicht einfach als Neuanfang, der aus sich selbst entsteht, begreifen. Vielmehr greift Fränkel – er selbst hat darauf mehrfach selbst hingewiesen – auf, was in einer anderen Disziplin an einer anderen Literatur entwickelt worden ist. Denn Fränkel hatte in seinem Studium in Göttingen auch bei dem Indologen Hermann Oldenberg (1854-1920) gehört. Oldenberg betrieb Indologie nicht nur, um den Buddhismus zu erforschen, sondern auch mit einem deutlichen Interesse an der indischen Literatur. Bereits 1903 hatte er mit dem Buch ‚Die Literatur des alten Indien‘<sup>22</sup> den Versuch einer veritablen Literaturgeschichte dieses Corpus vorgelegt. Er arbeitete jedoch bis zu seinem Tod weiter an diesem Projekt mit dem Ziel, eine historische und auch literärästhetische Ordnung des Schriftencorpus zu erreichen, eine Aufgabe, die aufgrund des weitgehenden Fehlens äußerer Anhaltspunkte zur Datierung und der Autorlosigkeit der Texte von besonderer Schwierigkeit ist. Ich kann dies hier nicht im Einzelnen weiter ausführen (zumal mir auch die Kompetenz dazu fehlt),

20 H. Fränkel, Wege und Formen frühgriechischen Denkens. Literarische und philosophiegeschichtliche Studien, hgg. v. F. Tietze, 3. Aufl. München 1968 (2. Aufl. München 1960, 1. Aufl. 1955), dort p. XX-XXIII ein bis 1968 geführtes Schriftenverzeichnis.

21 Zitiert nach G. Lohse, Bruno Snell (1896-1986). Geisteswissenschaft und politische Erfahrung im 20. Jahrhundert, Göttingen 2023, 50

22 Stuttgart/Berlin 1903.

doch bedeutsam scheint mir, dass Oldenberg dieses Dilemma durch genaue Analysen des Stils<sup>23</sup> zu überwinden versuchte. Das Besondere an seinen Arbeiten ist nun, dass er den Stil nicht, wie es traditionellerweise bei autorenzentrierten Herangehensweisen, die es natürlich lange vor ihm gab, der Fall war, als individuellen Ausdruck des Gestaltungswillens eines ‚Genies‘ betrachtete, sondern ins sozusagen ‚Epochale‘ wendete.<sup>24</sup> So arbeitete er etwa in einer 1919 erschienenen Göttinger Akademie-Abhandlung ‚Zur Geschichte des altindischen Erzählungsstils‘ eine Differenz zwischen dem Jakata, also Erzählungen vom Leben Buddhas, und den altindischen Epen, dem Mahabharata und dem Ramayana, heraus, nach der das Jakata einen (von ihm so bezeichneten) archaischen Erzählstil, die Epen dagegen einen fortgeschrittenen Stil erkennen lassen.<sup>25</sup>

Diesen – im Kontext der Zeit – innovativen Ansatz griff Hermann Fränkel für die Gräzistik auf und passte ihn intelligent und erfolgreich für die von ihm behandelte griechische Literatur insbesondere der sog. Archaik an. Es gelang ihm damit, dies sei hier vorwegnehmend festgestellt, eine Epoche, die sich zuvor nur (alt-)historisch<sup>26</sup> und archäologisch-kunstgeschichtlich<sup>27</sup> durch eigene Merkmale definieren ließ und die die Literaturwissenschaft lediglich aus Kompatibilitätsgründen für ihre Periodisierung der Literaturgeschichte übernommen hatte, auch literaturwissenschaftlich durch einen spezifischen Epochenstil zu legitimieren. Signifikant und für dieses Ziel fast programmatisch skizziert Fränkel seinen Ansatz in einer Rezension: 1922 bespricht er Franz Dornseiff, *Pindars Stil*,<sup>28</sup> also ein Buch, das – in traditioneller Zielsetzung – den Individualstil eines Autors, hier des (spät-)frühgriechischen Lyrikers Pindar zu analysieren versucht. Fränkel würdigt dieses Buch im Eingang der Besprechung zunächst fast enthusiastisch

(„Das glänzende Werk ist eine ungewöhnliche Erscheinung.“, S. 188), um danach zu zeigen, dass es das gesteckte Ziel nicht erreichen kann, weil es zwangsläufig das eigentümlich Pindarische vor der Folie der gesamten Dichtung der Archaik sehen will, dies aber nicht kann, weil die entsprechenden Untersuchungen, die diese gesamte Dichtung auf ihren Stil hin analysieren, nicht vorliegen (S. 188-89), und Dornseiff stattdessen mit blassen, nicht genau definierten allgemeineren Begriffen (‚hohe pathetische Dichtung‘) arbeiten muss (S. 190). Damit ist implizit ein Arbeitsprogramm entworfen, das auf das 1931 begonnene, aber erst 1951 publizierte Hauptwerk Fränkels vorweist, *‚Dichtung und Philosophie des frühen Griechentums‘*.<sup>29</sup>

Den Ausgangspunkt<sup>30</sup> für diese große Abhandlung bildet buchstäblich Fränkels Habilitationsschrift, die den sog. Homerischen Gleichnissen gewidmet ist.<sup>31</sup> Gedruckt 1921 (übrigens mit Hilfe eines Druckkostenzuschusses der Wilamowitz-Diels-Stiftung, also gleichsam approbiert durch die Heroen der historistischen Philologie) hat sie 1920 der Göttinger Fakultät vorgelegen: Fränkel muss sie also im Wesentlichen 1919 verfasst haben. Was diese Arbeit auszeichnet und im Kontext der Zeit ungewöhnlich macht, ist das Bemühen, die Gleichnisse in *Ilias* und *Odyssee* nicht nach der traditionellen, geradezu cartesianischen Logik der Philologie zu betrachten – eine Betrachtungsweise, die in ihnen Gebilde zu sehen pflegte, „die ganz überflüssigerweise den glatten Ablauf der Erzählung aufzuhalten scheinen“<sup>32</sup>, und überdies nicht konsequent das für ein Gleichnis konstitutive ‚tertium comparationis‘ zu beachten pflegen. Homer erscheint in einer solchen Sicht wie „ein guter alter Mann, der gar so gerne malt“.<sup>33</sup>

Und in der Tat gehen die homerischen Gleichnisse eigene Wege gegenüber der Er-

23 Es sei hier nur am Rande darauf hingewiesen, dass der ‚Stil‘ auch in der Archäologie (etwa durch Alois Riegl oder Guido von Kaschnitz-Weinberg, s. dessen Rez. von Riegl in *Gnomon* 5, 1929, 195ff.) zu einer zentralen Kategorie wurde.

24 Siehe zur Bedeutung des Stils insgesamt H. U. Gumbrecht, *Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements*, Frankfurt/M. 1986.

25 H. Oldenberg, *Zur Geschichte des altindischen Erzählungsstiles*, Nachrichten der königl. Gesellschaft d. Wiss. zu Göttingen, Phil.-hist. Kl. 1919, Heft 1, 61-94.

26 Siehe hierzu A. Heuss, *Die archaische Zeit Griechenlands als geschichtliche Epoche*, A&A 2, 1946, 26-62.

27 Hier spielen bekanntlich die Aigineten in der Münchner Glyptothek eine zentrale Rolle, s. dazu G. W. Most, *Zur Archäologie der Archaik*, A&A 35, 1989, 1-23, der die Bedeutung der Arbeiten Heinrich Bruns herausarbeitet. Siehe ferner denselben, *Die Entdeckung der Archaik*. Von Ägina nach Naumburg, in: B.Seidensticker, M. Vöhler (Hgg.), *Urgeschichten der Moderne. Die Antike im 20. Jahrhundert*, Stuttgart/Weimar 2001, 20-39.

28 Rez. Dornseiff, *Pindars Stil*, GGA 1922, 188-199.

29 Bemerkenswerterweise konnte dieses Buch 1951 in den USA als ‚Philological Monograph XIII‘ der American Philological Association auf Deutsch erscheinen! (Eine engl. Übersetzung: *Early Greek Poetry and Philosophy*, von Moses Hadas und James Willis angefertigt, erschien erst 1975.) Von der 2. Aufl., 1962, an ist das Buch im Verlag C.H. Beck, München, erschienen (3. durchges. Aufl. 1969).

30 Voraus geht ein Aufsatz: ‚Aus der Frühgeschichte des deutschen Endreims‘, *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 58, 1920, 41-64, der Fränkels germanistische Kompetenz zeigt, indes, soweit ich sehe, keine Fortsetzung im weiteren wissenschaftlichen Oeuvre findet.

31 *Die homerischen Gleichnisse*, Göttingen 1921; 2. unveränd. Aufl. mit einem Nachwort und Literaturverzeichnis von E. Heitsch, Göttingen 1977.

32 Fränkel, *Homer. Gleichnisse* 1.

33 Fränkel, *Homer. Gleichnisse* 1.

zählung, wie ein Beispiel veranschaulichen mag.<sup>34</sup> In Buch 2 der Ilias hält Agamemnon – nachdem die Meuterei des Heeres gerade abgewendet werden konnte – eine energische ermutigende Rede an die Fürsten und an die gesamten Truppen. Die Reaktion auf diese Rede wird durch ein Gleichnis kommentiert:

*„So sprach er. Und die Argeier jauchzten groß auf, wie die Woge*

*An einem hohen Gestade, wenn der Südwind kommt und sie aufrührt,*

*An einem vorspringenden Felsen; von diesem lassen niemals ab die Wogen*

*Von allfältigen Winden, wenn sie hierhin oder dorthin wehen,*

*Und sie (sc. das gesamte Heer) standen auf und eilten, sich zersteuend zu den Schiffen.“*

(Il. 2, 394-398, Übers. W. Schadewaldt).

Das traditionelle tertium comparationis läge hier in der Gleichsetzung des Geschreis der Griechen mit dem Tosen des Meeres. Doch geht das Gleichnis von dieser ‚akustischen Parallele‘ nur aus (Fränkel bezeichnet diesen Ausgangspunkt als ‚Kuppelung‘) und fokussiert auf den ‚vorspringenden Felsen‘, der den Winden ausgesetzt ist. Man kann versucht sein, hierin eine implizite Analogie zu Agamemnon zu sehen, doch will diese Analogie nicht recht passen, wird doch Agamemnon von der emphatischen Zustimmung zu seiner Rede gerade bestätigt, er hat sein ‚Redeziel‘ offenbar erreicht – während der Fels im Gleichnis ja ausdrücklich von den Winden und Wellen geradezu angegriffen wird und keinen Einfluss auf deren Wehen haben kann, doch hier – und in anderen Gleichnissen – sinnbildlich (oder modern gesprochen: als kognitive Metapher<sup>35</sup>) für die ‚Standfestigkeit‘ oder Unbeeinflussbarkeit eines Menschen steht.<sup>36</sup> Doch passt das zu Agamemnon, der bislang in Buch 2 als Heerführer drastisch versagt hat? In ‚Dichtung und Philosophie‘ bringt Fränkel seine Auffassung der homerischen Gleichnisse auf den Punkt: *„Das alte Epos kennt nur lineare Darstellung,*

*und das Gleichnis stellt eine zweite, parallele Linie neben die der Erzählung. Die Verdoppelung gibt den Dingen größeres Gewicht, und der Hörer, der genötigt ist zwei verschiedene Bilder zu kombinieren, wird veranlasst die Situation eindringlich durchzudenken.“*<sup>37</sup> Dies liefere eine ‚neue Plastik‘ – und man kann hinzufügen, trägt zugleich dazu bei, die Figur Agamemnon hier in ihrem Scheitern indirekt deutlicher zu machen.

Mit den ‚Homerischen Gleichnissen‘ hatte somit Fränkel ein wesentliches Charakteristikum des ‚alten Epos‘, also der Literatur der Archaik erkannt und analysiert.

Fast systematisch setzen die nun folgenden Aufsätze fort. Fränkel befasst sich mit der archaischen ‚Lexis‘ auf ihren verschiedenen Ebenen, d.h. zunächst den ‚Wörtern‘ im homerischen Epos, so 1923 in einem Aufsatz für die Festschrift für Jakob Wackernagel und 1925 – allgemeiner gehalten – in der Glotta.<sup>38</sup> Er klärt dabei so unterschiedliche Probleme wie die Bedeutung des Wortes Rhapsode<sup>39</sup> und des Enklitikon *περ*.<sup>40</sup> Bedeutsam erscheint mir hierin, dass Fränkel nicht einen Entwicklungsautomatismus in den Formen und Bedeutungen der Wörter zugrunde legt, sondern auch dezidiert mit den (produktiven) Irrtümern bzw. auf diesen Irrtümern gegründeten Umdeutungen der Wörter durch die Sänger/Aöden und Rhapsoden rechnet.<sup>41</sup> Sprachwissenschaft wird damit zu Kulturwissenschaft, und Fränkel hat diese Perspektive später immer wieder aufgegriffen, so in seinen Untersuchungen zum frühen römischen Epos. Dort sieht er etwa die Leistung eines Livius Andronicus, der die Odyssee ins Lateinische überträgt, verbunden mit den Gegebenheiten der lateinischen Sprache und dem Wissensstand der hellenistischen Philologie – woraus sich eine ganze Reihe der scheinbaren Fehler und deutlichen Abweichungen der Odusia von der Odyssee erklären lassen.<sup>42</sup> Und im Gefolge dieser Anerkennung, wie produktiv<sup>43</sup> derartige Irrtümer sein können, steht auch der ‚späte‘ Aufsatz

34 Fränkel geht auf das hier herangezogene Gleichnis ausführlicher ein in Dichtung und Philosophie 48.

35 Siehe dazu A. T. Zanker, *Metaphors in Homer: Time, Speech, and Thought*, Cambridge 2019.

36 Siehe dazu Fränkel, *Homer. Gleichnisse* 20.

37 Fränkel, *Dichtung und Philosophie* 45 – ich zitiere hier auch nach Fränkels Interpunktion.

38 Homerische Wörter, in: Antidoron. Festschrift für J. Wackernagel, Göttingen 1923, 274-82 (zu *λιάζομαι*, *πάλτο*, *ἀθέσφατος*, *δίφρος*); Griechische Wörter, Glotta 14, 1925, 1-13 (zu *βρέχω*, *ἐξονομακλήδην*, *ῥαψωδός*, *περ*).

39 Implizit bestätigt und gebilligt wurde Fränkels Erklärung von U. v. Wilamowitz-Moellendorf, *Lesefrüchte CCV*, *Hermes* 61, 1926, 281: „Ich denke, H. Fränkel wird mit dem neuen Zeugnis für seine Behandlung des Wortes *ῥαψωδός*, Glott XIV 3, zufrieden sein.“

40 Griech. Wörter 3-6 bzw. 6-18.

41 *Homer. Wörter* 274.

42 Griechische Bildung in altrömischen Epen I, *Hermes* 67, 1932, 303-311; II, *Hermes* 70, 1935, 59-72, hier Teil I, 303-308.

43 Programmatisch zu dieser Produktivität *Homer. Wörter* 275: „Fremde Worte, auf eine fremde Welt bezogen, waren der Gefahr des Mißverständnisses aufs stärkste ausgesetzt. Widerstandslos ließen sie sich mit neuem Sinn erfüllen, und dieselbe wunderbare Kraft, die stets von neuem Typisches mit frischem Leben auszustatten und umzugestalten vermochte, war auch an ihnen wirksam.“

über Fehlinterpretationen von Philologen, die sich in Pindar-Scholien finden lassen.<sup>44</sup>

1924, also gleichsam zwischen den beiden Aufsätzen zu den archaischen Wörtern, publizierte Fränkel, in zwei Teilen mit insgesamt mehr als 60 Seiten einen seiner wirkungsmächtigsten Aufsätze, dessen Titel ein fast irreführendes understatement bedeutet: „Eine Stileigenheit der frühgriechischen Literatur“. Denn es geht in ihm nicht um ein idiosynkratisches Phänomen, das sich pittoresk in einigen archaischen Texten findet, sondern vielmehr um, pointiert gesprochen, die Signatur des archaischen Stils. Fränkel geht von einer Unterscheidung aus, die Aristoteles in der Rhetorik (3, 1409a 24) vornimmt, die Unterscheidung zwischen einer Sprachgestaltung (λέξις), die hypotaktisch (κατεστραμμένη) gebaut ist, und einer Sprachgestaltung, die parataktisch/reihend und der gesprochenen Rede adäquat gestaltet ist (εἰρομένη). Diesen zweiten Typus sieht Aristoteles als ‚alt‘ (ἀρχαία) an, er findet ihn z.B. im Proöm des Geschichtswerks des Herodot. Fränkel übernimmt dies und appliziert es auf die archaische Literatur insgesamt. Bemerkenswert ist nun, dass diese Applikation in zwei Formen erfolgt, die Fränkel, systematisch glücklich und ertragreich, unterscheidet: den schildernden und den erörternden Stil. Er teilt damit die Texte bzw. Textausschnitte in zwei Gruppen: in solche, die etwas darstellen, und solche, die etwas ‚argumentieren‘ wollen. Mit Hilfe dieser Unterscheidung gelangen ihm eindrucksvolle Analysen der spezifischen Schreibweisen der Sappho, des Alkaios (der als vergleichsweise weniger guter Dichter erscheint), des Ibykos und des Anakreon, die in ihren Schreibweisen bereits auf die Klassik vorverweisen. Besonders erhellend ist ferner, wie Fränkel auch die Brauchbarkeit des parataktischen Stils für argumentative Zwecke zeigen kann und hierbei herausarbeitet, welche Bedeutung die einzelnen Elemente, die nebeneinander gestellt sind, in einer poetischen parataktischen Argumentation etwa in den Elegien Solons erhalten. In einem zweiten Teil stellt er die Konsequenzen der Bedeutung der Parataxe für die Grammatik (insbesondere die Numeri in einem Satzgebilde)<sup>45</sup> und

den Bau ganzer Werke am Beispiel des Herodot und der Epinikien Pindars prägnant dar. Man kann sagen, dass mit diesem großen Aufsatz die griechische archaische Literatur überzeugend ihre Signatur erhalten kann – doch eine Einschränkung muss ich machen. Wie Sie vielleicht wissen, sind die Arbeiten Fränkels häufig als ‚feinsinnig‘ charakterisiert worden.<sup>46</sup> Diese Zuschreibung beruht darauf, dass Fränkel sich in seinen Interpretationen häufig und an Schlüsselstellen einer Terminologie bedient, die auf Sinnes-Empfinden abgestellt ist. Ich gebe ein Zitat als Beispiel. So schreibt er über Anakreon (S. 59): *„Seine Gebilde haben bei aller Frische eine wundersame Feinheit und Eleganz der Erscheinung.“* Oder über Archilochos‘ Dichtungen (S. 54): *„Die Reinheit ionischer Kunst ist in ihnen vollkommen verwirklicht. Keine schweren, uneingeschmolzenen Schlacken, wie sie Alkaios‘ Gedichte entstellen, treiben bei ihm in der heißen Flut flüssigen Metalls.“*

Man kann hier erkennen, dass Fränkel seine Beobachtungen und Analysen in einer expressionistischen Metaphorik formuliert, die stärker auf Nachempfinden denn rationalen Nachvollzug zielt. Dem liegt zugrunde, dass hier Beobachtungen und Interpretationen vorliegen, die die traditionellen Kategorien der Klassischen Philologie transzendieren. Fränkel greift bei der Vermittlung daher zu Metaphern – statt eine neue wissenschaftliche Terminologie zu entwickeln, mit der er seine Beobachtungen objektivieren könnte. Wir werden noch sehen, wie dieser Verzicht auch auf seine berufliche Weiterentwicklung Auswirkungen zeitigte.

Doch zurück zur Entfaltung des Fränkelschen Forschungsprojekts. In dem Doppelaufsatz von 1924 war, eher beiläufig, auch die Metrik der frühgriechischen Dichtung gestreift worden. 1926 baute dies Fränkel für den Hexameter, also das Versmaß des Epos, aus, wobei er in glücklicher Weise seine Kompetenz in der hellenistischen Dichtung, die die Dissertation getragen hatte, nutzbar macht. Er vergleicht den Hexameter-Bau des Kallimachos mit dem des homerischen Epos („Der kallimachische und der homerische Hexameter“<sup>47</sup>). Die hierfür verwendeten 30 Seiten in den Nachrichten

44 Schrollen in den Scholien zu Pindars Nemeen 7 und Olympien 3, Hermes 89, 1961, 385-97. Derselbe Gesichtspunkt, das Miß- oder Nicht-Mehr-Verstehen (des Homer-Textes), wird auch von Fränkel in seiner Rez. von G. M. Bolling, The external evidence for interpolation in Homer, GGA 188, 1926, 237-48, stark gemacht.

45 Dieser Abschnitt weist in manchem voraus auf Fränkels letztes (und vielleicht ‚größtes‘) Buch, Grammatik und Sprachwirklichkeit, München 1974.

46 Siehe dazu K. v. Fritz, Nachruf Fränkel 619.

47 In erweiterter Form und unter dem Titel „Der Homerische und der kallimachische Hexameter“ in Wege und Formen 100-156, im Folgenden danach zitiert.

der Göttingischen Gelehrten Gesellschaft sind meines Erachtens noch immer das beste, was über den griechischen Hexameter geschrieben worden ist. Kein Geringerer als Giorgio Pasquali hat über diesen Aufsatz so geurteilt: *„Vorliegende Arbeit, in ihrem mäßigen Umfang und ihrer schlichten Form, kennzeichnet den Beginn einer neuen Ära im Studium der Rhythmik der griechischen Sprechverse.“*<sup>48</sup> Und in der Tat, eine neue Ära lässt sich mit diesem Aufsatz verbinden, weil er zunächst systematisch die potentiellen Einschnitte im Hexameter skizziert und darauf gegründet die im homerischen Epos tatsächlich genutzten Einschnitte, terminologisch: Zäsuren, in ihrer Häufigkeit zusammenstellt und hieraus auch plausible Folgerungen für die Genese, insbesondere aber auch den improvisierten Vortrag des Hexameters ableiten kann: Fränkel bezieht hier ausdrücklich auch Überlegungen ein, die die spätere Forschung zur ‚Oral Poetry‘ ausführen wird.<sup>49</sup> Hierauf folgt in einem zweiten großen Schritt die vergleichende Untersuchung der Kallimach(e)ischen Praxis, die eine stärkere Regulierung des Hexameters bedeutet. Interessanterweise berücksichtigt Fränkel auch ‚Wortbilder‘ und die Frage der Hörbarkeit von Markierungen bzw. Zäsuren im Hexameter ausführlich. Fränkel schafft hiermit gegenüber vorausgehenden Arbeiten, die beständig neue Sondererscheinungen, komplizierte Regeln für ‚Brücken‘ und Gesetze aufzustellen pflegten, eine eindrucksvolle Klarheit und Evidenz bei der Analyse des Hexameters. Dieser Aufsatz, der sich zudem der traditionellen Terminologie der metrischen Analyse bedienen kann, kommt ohne Metaphorik aus; er ist damit, man darf sagen, wissenschaftlich weitaus anschlussfähiger als die große Studie zur ‚Stileigenheit‘.

In ‚Eine Stileigenheit‘ war Fränkel – auch eher beiläufig – auf die frühgriechischen Philosophen zu sprechen gekommen: Heraklit, Xenophanes und Parmenides hatte er in ihrem parataktischen Stil angesprochen. Zu Xenophanes und zu Parmenides legte er 1925<sup>50</sup> bzw. 1931 ausführlichere Analysen vor, im Fall Heraklits mochte sich dies erübrigen, weil ihm hier sein vormaliger Göttinger Student Bruno Snell, der sich 1925 in Hamburg habilitieren

konnte, mit einem entsprechenden, in seinen, Fränkels, Bahnen argumentierenden Aufsatz zuvor gekommen war: *„Die Sprache Heraklits“*, 1926.<sup>51</sup>

In seinen Arbeiten zu Xenophanes und Parmenides – nach seiner Emigration sollten weitere Studien zu Heraklit, Zenon von Elea und Anaxagoras hinzukommen – geht Fränkel von den von ihm herausgearbeiteten Stilmerkmalen der archaischen Literatur teils implizit, teils explizit aus. Diese Sensibilität für die Eigentümlichkeit des sprachlichen Ausdrucks erlaubt es ihm, bei jedem dieser frühgriechischen Philosophen die Überformung, die die spätere aristotelische Philosophie in den doxographischen Berichten über die Vorsokratiker vorgenommen hat, zu durchbrechen und erhebliche Beiträge zum ‚Eigensinn‘ der überlieferten Fragmente vorzulegen. Diese Durchbrechung geht so weit, dass etwa im Fall des Parmenides und seines besonders komplizierten Lehrgedichts Fränkel eine bemerkenswerte und weitreichende Differenz im Konzept der ‚Person‘ feststellt: *„Wir lesen die Werke der archaischen griechischen Literatur falsch, wenn wir unsere Vorstellung von der geschlossenen Person in sie einführen, und wenn wir den Gott der mit dem Menschen und durch ihn wirkt, als etwas Fremdes von ihm gesondert halten. Sprechen wir in solchen Fällen davon, daß nicht der Mensch sondern der Gott die Tat getan oder den Gedanken gefaßt habe, so ist die Antithese meist auf ihren beiden Seiten unrichtig. Die Person hat sozusagen noch keine undurchlässige Außenhaut, und der Gott ist keineswegs etwas bloß Fremdes. Kräfte strömen in den Menschen frei hinein; er weiß dass sie göttlich sind, weil sie über ihn kommen wie eine Gabe und Gnade – oder auch wie ein Fluch und eine Geißel. Sie sind spontan, und lassen sich nicht aus den mechanischen und motivischen Gegebenheiten ableiten; sie transzendieren seine eigene Person, und haben Weltgeltung und Weltwirkung. Und doch darf er die Kräfte die in ihn einzogen, seine Kräfte, ein Stück der eigenen Natur nennen, die durch sie erhöht und geadelt wird. Es ist etwa so wie wenn wir Gaben und Begabung dem Träger zugleich zurechnen und nicht zurechnen. Eigenes Verdienst und göttliches Geschenk sind kein*

48 Rez. dieses Aufsatzes(!, derlei war damals im Gnomon möglich) in Gnomon 3, 1927, 241-47, hier 241.

49 Im erweiterten Wiederabdruck in Wege und Formen 115 Anm. 1 nimmt er dann Bezug auf Milman Parry. Siehe hierzu auch Pasquali, Rez. Gnomon 244-245.

50 Aufgrund der Kritik von U. v. Wilamowitz-Moellendorf, Lesefrüchte CCIV, Hermes 61, 1926, 278-81, hat Fränkel beim Wiederabdruck dieses Aufsatzes in Wege und Formen 335-349 die ersten zwei Seiten gestrichen.

51 Hermes 61, 1926, 353-81; Reverenzen gegenüber Fränkel S. 356 Anm. 1 u. S. 365 Anm. 2.

Widerspruch [...]. Verdienst und Glück verketten sich in diesem Sinne wesentlich und gerecht, nicht nach Zufall und Willkür.“<sup>52</sup>

Hiermit wird – immer auf der Basis der genauen Beobachtung des Textes – verknüpft mit dem Stil eine wesentliche Erkenntnis zum archaischen Konzept der Person gewonnen. Eine weitere wichtige Differenz zwischen Archaisch und der späteren Zeit arbeitet Fränkel 1931 in seinem vielleicht berühmtesten Aufsatz heraus: „Die Zeitauffassung in der archaischen griechischen Literatur“, erschienen, und dies deutet seine Relevanz bereits an, in einem Beilagenheft zur Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft.<sup>53</sup> Dass die Zeitkonzeption der Archaisch besonderer Beachtung bedarf, hatte Fränkel bereits bei seiner Behandlung des Herodot in „Eine Stilleigenheit“ angedeutet: dort stellte er lapidar fest: „*man kann sogar sagen, dass ihm, und der archaischen Epoche zu der er halb noch gehört, der Sinn für die rastlos fortschreitende Zeit überhaupt abgeht, ebenso wie dem modernen Orientalen. Es kostet Herodot keine Überwindung die Zeit anzuhalten* ...“<sup>54</sup> Hier präzisiert und führt weiter aus der Aufsatz von 1931. Fränkel zeigt hier zunächst, dass im homerischen Epos das Wort χρόνος nur für die (lange) Zeit, die man (oft vergeblich) wartet, verwendet wird, statt dessen aber der Terminus ‚Tag‘ ἡμαρ eingesetzt wird, wenn ein bestimmter Zustand in der Zukunft bezeichnet werden soll (‚Tag der Knechtschaft‘ statt etwa ‚Versklavung‘): Es fehlt ein Konzept, dass Zeit unabhängig vergeht, vielmehr steht immer soviel Zeit in der Erzählung zur Verfügung, wie es der Bedeutung eines Vorgangs entspricht. In der Lyrik wird hieraus eine Vorstellung von χρόνος als Bezeichnung von ‚Dauer‘, etwa von Lebenszeit, sowie zugleich als Medium, in dem sich ein Ausgleich oder eine Strafe herstellt. Bei Pindar schließlich ist Zeit fast ausschließlich das, was entgegenkommt, mithin die Zukunft, nicht das, was zurückliegt. Diese insgesamt faszinierende Studie hat eine bedeutsame Rezeption bis hin

zu der großen philosophischen Pindar-Arbeit von Michael Theunissen, „Pindar. Menschenlos und Wende der Zeit“,<sup>55</sup> erfahren.

Hermann Fränkel arbeitete natürlich nicht nur um der zu gewinnenden Erkenntnisse willen, sondern auch, um sich eine Berufsperspektive, d.h. in seinem Fall, die Perspektive auf die Berufung auf eine etatmäßige Professur zu erarbeiten. In Göttingen war er Assistent und Oberassistent, er wurde schließlich (1925) außerplanmäßiger, aber nichtbeamteter Professor.<sup>56</sup> Nach auswärts berufen wurde er indes nicht. Erkennbar ist, wie Fränkel hierauf wissenschaftlich reagierte: er versuchte, sein wissenschaftliches Profil zu verbreitern, und dies in zwei Richtungen. Zum einen strebte er danach, auch als Editionsphilologe hervorzutreten. Er begann, an einer Edition des hellenistischen Epikers Apollonios von Rhodos zu arbeiten. Er legte dazu 1929 einen größeren Aufsatz zu dessen handschriftlicher Überlieferung vor,<sup>57</sup> er rezensierte Bücher zu Apollonios.<sup>58</sup> Freilich, die Ausgabe selbst würde erst 1961, immerhin bei der Clarendon Press in Oxford erscheinen, sie weist dabei einige problematische Entscheidungen Fränkels auf, auch wenn er den Text tief durchdrungen hatte, wie seine 1968 – auf 665 Seiten – publizierten kommentarhaften „Noten zu den Argonautika des Apollonios“ zeigen.<sup>59</sup>

Doch auch der Apollonios ‚stach‘ in den späten 20er und frühen 30er Jahren nicht. So weitete Fränkel seine Wirksamkeit auch auf die lateinische Literatur aus, wovon sein – übrigens vielzitiertes – Aufsatz „Über philologische Interpretation am Beispiel von Caesars Gallischem Krieg“, 1933<sup>60</sup> zeugt, aber auch und besonders der Umstand, dass er erfolgreich latinistische Promotionsarbeiten zu betreuen begann: die Arbeit „Exemplum“ von Hildgard Kornhardt,<sup>61</sup> abgeschlossen 1936 unter der Ägide von Max Pohlenz mag hierfür prägnant genannt werden. Zu diesem Zeitpunkt hatte Fränkel bereits Göttingen verlassen und in Stanford erste Aufnahme gefunden.<sup>62</sup>

52 Parmenidesstudien, in Wege und Formen, 157–197, hier 168–169.

53 Im Folgenden zitiert nach dem Wiederabdruck in Wege und Formen 1–22.

54 Eine Stilleigenheit 85.

55 München 2000 (1094 Seiten!). Siehe hierzu auch die Rez. von D. Bremer, Gnomon 73, 2001, 385–389.

56 Wegeler, Institut für Altertumskunde 344.

57 Die Handschriften der Argonautika des Apollonios von Rhodos, Nachrichten der göttling. gel. Gesell. 1929, 164–93.

58 Rez. Huber, Gnomon 3, 1927, 740; Rez. Gillies, Gnomon 4, 1928, 563–70; Rez. Blumberg, DLZ 1931, 2222–24; Rez. Marxer, Gnomon 12, 1936, 470–76.

59 München 1968.

60 Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Volksbildung 9, 1933, 26–41.

61 Siehe zu ihr die Nachrufe von W. Kunkel, Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte. Romanistische Abteilung 76, 1959, 684–686, und O. Skutsch, Gnomon 31, 1959, 655–56.

62 Es fällt schwer, Fränkels Sather-Lectures, publiziert als „Ovid: A Poet between two Worlds“, Berkeley 1945, nicht auch autobiographisch zu lesen.

# Drei Lebensformen bei Platon – mit einem Hinweis auf ihre Bedeutung für die *Gorgias* – Interpretation

von Prof. Dr. em. Arbogast Schmitt

[schmitta@uni-marburg.de](mailto:schmitta@uni-marburg.de)

Der Dialog *Gorgias*, der viele Einsichten bietet, die die meisten mit Platon verbinden (z.B. dass Unrecht leiden besser sei als Unrecht tun), hat einen auffälligen und deshalb sehr unterschiedlich gedeuteten Verlauf. Sokrates beginnt sein Gespräch mit dem berühmten Redner Gorgias, mit dem er sich erstaunlich gut auf gemeinsame Grundlagen einigen kann. Gorgias stimmt zu, dass die bestmögliche Entfaltung seiner rhetorischen Fähigkeiten dem Ziel diene, ein freies, selbstbestimmtes Leben zu führen. Dass diese Freiheit nur eine Freiheit sein kann, das zu wählen, was für einen Menschen wirklich gut ist, dieses Zugeständnis kann Sokrates dem alten Gorgias nicht mehr abringen. Deshalb springt zu seiner Verteidigung sein Schüler Polos ein, der aber auch an Sokrates Gegenargumenten scheitert, so dass schließlich Kallikles das Heft in die Hand nimmt, mit dem Sokrates aber überhaupt keine Übereinstimmung erzielen kann. Dieser sich immer weiter verschlechternde und auch inhaltlich immer weiter ausufernde Dialogverlauf hat viele Interpreten irritiert und hat auch oft zu einem ungünstigen Urteil über Platon geführt.

Aus der Antike ist uns ein Kommentar zum *Gorgias* erhalten, in dem eine unter den damaligen Platonikern offenbar verbreitete Deutung geboten wird. Olympiodor (geb. 495 n.Chr.), ein Schüler des damals hochangesehenen Ammonios, der in Alexandrien lehrte, war überzeugt, dass Platon in *Gorgias*, Polos und Kallikles drei verschiedene Lebensformen charakterisieren wollte, eben die drei ‚Seelen-Arten‘, das *epithymetikón*, das *thymoeidés* und das *logistikón*, die Platon in seiner *Politeia* begründet und ausführlich dargestellt hat.<sup>1</sup> Die meisten neueren Interpreten versuchen, diese Dreiteilung irgendwie mit der uns

seit dem 18. Jahrhundert (wieder<sup>2</sup>) geläufigen Dreiteilung in Verstand, Wille und Gefühl zu verbinden. Diese Versuche führen beinahe zwingend dazu, Platon eine ziemlich große Zahl an Inkonsistenzen, ja Widersprüchen zuzuschreiben. So verlangt Platon z.B., diese drei Seelen-Arten sollten miteinander in einer Art Meinungsgemeinschaft (*homodoxía*) leben, obwohl er v.a. dem *epithymetikón* das Denkvermögen abgesprochen hatte. Wie kann jemand, der gar nicht denken kann (und will<sup>3</sup>), mit dem *logistikón* gemeinsam denken?

Platon selbst aber spricht allen drei Seelen-Arten eine je eigene Erkenntnisweise, eine eigene Art der Lust und Unlustempfindung und einen eigenen Willen zu. Was wir auf drei psychische Vermögen verteilen, sieht er in jedem einzelnen gegeben. Diese Beobachtung ist in der Forschung gemacht, die Konsequenz, nach den Gründen zu fragen, die Platons Einteilung plausibel, vielleicht überzeugend machen, ist selten üblich, zu sehr sind wir von der Überlegenheit des von uns erreichten Standpunkts überzeugt.

Eine gute Möglichkeit der Annäherung an das von Platon Gemeinte ist, sich mit dem Seelen-‘Teil‘, für den wir in modernen westlichen Sprachen nicht einmal einen Begriff haben, mit dem *Thymoeidés*, genauer zu befassen.

## Zwischen sinnlichem Begehren und vernünftigem Wollen: das Sich-Ereifernde (*Thymoeidés*)

Bevor wir uns der Frage zuwenden, welche ‚Arten‘ seelischen Verhaltens Platon mit der Unterscheidung verschiedener Strebenden im Menschen bezeichnet wissen wollte, müssen wir die Art beachten, die in modernen psychologischen Systemen kaum einen Ort hat. Platon macht nämlich deutlich, dass sinnliche Bestrebungen keineswegs immer gleich vom Verstand zurückgehalten werden. Im Gegenteil, wenn einer meint, dass ihm ein

<sup>1</sup> Eine grundlegende Untersuchung zu diesem Kommentar und zu den Unterschieden dieser antiken Deutung gegen die heute vertretenen Deutungen gibt Bettina Böhle, Olympiodors Kommentar zu Platons *Gorgias*, Heidelberg 2020.

<sup>2</sup> Es gab eine solche Dreiteilung auch in der Antike, allerdings nicht bei Platon, sondern bei Poseidonios, einem Vertreter der sogenannten mittleren Stoa. Er wendet sich gegen die zu ausschließliche Entgegensetzung von Vernunft und Affekt und meint, sich auf Platon berufen zu können, wenn er für die Erfahrung von Lust und Unlust und für das Streben nach Vermeidung des Unangenehmen oder nach Erreichen des Lustvollen, zwei die Vernunft ergänzende Vermögen annimmt. Eine sehr gute Darstellung mit Textbelegen und Forschungsliteratur bietet Michael Krewet, Die stoische Theorie der Gefühle. Ihre Aporien. Ihre Wirkmacht, Heidelberg 2013, 102-130.

<sup>3</sup> Kant z.B. spricht von der Sinnlichen Lust als „Pöbel“, „weil sie nicht denkt.“ S. Kant, Anthropologie in pragmatischer Absicht, BA 31

Unrecht geschehe, d.h. wenn er sich in dem, was ihm zusteht und was er selbst in eigener Kompetenz kann, gehindert fühlt, dann, so sagt er, „kocht es in ihm und er ist empört und kämpft für das, wovon er *meint*, dass es sein Recht sei, und hungert lieber und durstet, als darauf zu verzichten, sich durchzusetzen“ (*Politeia* 440c-d).

Dass dieser Kampf für das eigene Recht, der oft dazu führt, dass wir unsere sinnlichen Bedürfnisse unterdrücken und auf sinnliche Luste verzichten, nicht immer ein Kampf der Vernunft gegen die Sinnlichkeit ist, sehe man auch daran, dass sogar ganz kleine Kinder schon sich heftig ereiferten, zu einer freien Verfügung über die Vernunft würden dagegen manche nie fähig, die meisten erst spät (441a-b), das Sich-Ereifern aber sei etwas, was den Menschen von der Geburt bis zum Tod begleitet.

### aa) Achill als Beispiel

Platon steht mit dem Konzept eines 'Sich Ereifernden'<sup>4</sup> im Menschen in einer bis auf Homer zurückgehenden Tradition. Bereits bei Homer gibt es einen 'Thymós', der eben diese Zwischenstellung hat, die Platon in der 'Politeia' beschreibt.<sup>5</sup> Das bekannteste Beispiel bietet Achill. Agamemnon wollte zum Schaden des ganzen Unternehmens vor Troia auf eine Geliebte nicht verzichten, die er aber, weil sie Tochter eines Apollonpriesters war, nicht hätte rauben dürfen. Achill war der einzige, der den Mut hatte, Agamemnon entgegenzutreten. Das verärgerte Agamemnon so sehr, dass er Achill sagt, er brauche ihn gar nicht, er könne ruhig nach Hause fahren. Achill, der seit 9 Jahren allein Grund dafür ist, dass die Trojaner einen offenen Kampf mit den Griechen nicht wagen, ist darüber so empört, dass er, wie Homer formuliert, in seinem Herzen (das ist der Ort, an dem der Thymos lokalisiert ist) hin und her überlegt, ob er sich jetzt noch beherrschen soll oder nicht lieber gleich zum Schwert greifen und Agamemnon niederstechen soll (*Ilias* vv 54-218).

Achill 'überlegt' also, aber das, was er überlegt, ist Teil einer leidenschaftlichen Erregung in ihm, deren Ziel auch keineswegs vernünftig ist, denn sie endet damit, dass Achill bereits zum Schwert greift. Dieser Mangel an Vernunft im 'hin und her Überlegen' Achills

wird bei Homer dadurch deutlich, dass er in diesem Augenblick die Göttin der Vernunft, Athene, eingreifen und Achill raten lässt, nicht zum Schwert zu greifen. Achill hört auch auf Athene und lässt sich überreden, von einem Königsmord abzulassen, ohne freilich seinen empörten Rachedurst ganz aufzugeben.<sup>6</sup>

Dieser sich ereifernde Thymos bei Homer hat eine ähnliche Mittelstellung, wie sie noch Platon dem 'Thymoeidés' gibt: Er ist keine sinnliche Begierde, Achill wendet sich sogar gegen die Erfüllung einer sinnlich erotischen Begierde, wenn auch nicht aus irgendwelchen asketisch-moralischen Gründen, sondern weil sie zu einer Schädigung der Gemeinschaftsangelegenheiten führt. Dieser Thymós hat selbst eine Fähigkeit zu denken, sein Denken steht aber im Dienst der Sache, für die er sich ereifert. Er hat aber immerhin die Fähigkeit, auf die Vernunft zu hören und wohl sogar eine gewisse Tendenz, ihr zu folgen, wenn auch mit der Beschränkung, dass er den Blick von dem vermeintlich Guten, der 'Bestrafung' Agamemnons, nicht abwenden kann. Darauf nimmt Homers Athene Rücksicht und rät ihm lediglich, sich auf andere Weise als durch einen Königsmord Genugtuung zu verschaffen.

Legt man diesen Vorgang auseinander und reflektiert auf die verschiedenen psychischen Akte, die in ihm zusammenlaufen, findet man als Beginn einen Erkenntnisakt. Achill erkennt in Agamemnons Rede eine unerhörte Erniedrigung und Verachtung (seiner großen Leistungen für die Gemeinschaft). Diese Erkenntnis ist von einem großen seelischen Schmerz begleitet: „áchos génet“ heißt es bei Homer (1, 188). 'Achos' ist ein starker, seelischer Schmerz, der den Menschen plötzlich durchfährt<sup>7</sup>, er kommt nicht zur Erkenntnis der Schamlosigkeit Agamemnons hinzu, sondern ist unmittelbar mit ihr da. Eben dieses mit der Erkenntnis verbundene Schmerzgefühl aber treibt Achill zu einer 'Überlegung' in die Zukunft: er sucht nach einer Befreiung von diesem Schmerz und wird von der Vorstellung dieser zukünftigen Lust<sup>8</sup> zu einem Streben und von diesem unmittelbar zum Handeln gedrängt: er greift zum Schwert.

4 Der ganze Komplex des thymetischen Denkens bei Platon ist jetzt gründlich und mit umfassenden Belegen aufgearbeitet bei Wolfram Brinker, Platons Ethik und Psychologie. Philologische Untersuchungen über thymetisches Denken und Handeln in den platonischen Dialogen, Frankfurt/Main 2008.

5 S. dazu und zum Folgenden Verf., Selbständigkeit und Abhängigkeit menschlichen Handelns bei Homer, Stuttgart, 1990, v.a. 174-222.

6 S. Verf., Selbständigkeit und Abhängigkeit menschlichen Handelns bei Homer, Stuttgart 1990, 76-82.

7 S. Lexikon des Frühgriechischen Epos, Bd.1, Göttingen 1979, 1766-1774 s.v. 'achos' und 'achnymai' bearb. v. E.M. Voigt

8 Diese Lust als Movens des Zorns exemplifiziert Platon selbst an Achill. S. *Philebos* 47d-48b3. S. Dazu Brinker, Platons Ethik und Psychologie, Frankfurt 2006, 222.

Die Reihenfolge der psychischen Akte ist also: 1) *Erkenntnis* (hier: eine Meinung über ein Unrecht), 2) ein mit der Erkenntnis unmittelbar empfundenes (Unlust-)Gefühl, 3) Entwicklung eines *Strebens* nach Befreiung von diesem Unlustgefühl durch die Vorstellung einer Befreiungsmöglichkeit, 4) *Handlung* (Achill greift zum Schwert).

### bb) Die Platonische Analyse der Aktkomponenten des 'Thymoeidés'

Bei Platon finden wir die im Thymos zusammenwirkenden Akte in angemessener Begrifflichkeit explizit beschrieben:

Die Erkenntnisweise des 'Thymoeidés', der seelischen Verhaltensweise, bei der man sich für sein 'Werk' ereifert, ist das Meinen. Die mit diesem 'Meinen' verbundenen Gefühle sind Gefühle, die mit dem Gelingen, der Behinderung oder dem Scheitern der erstrebten Selbstverwirklichung verbunden sind. Das sind also Gefühle, die aus der gewonnenen oder verweigerten Anerkennung in der Gemeinschaft entstehen, besonders Empörung und Zorn über erlittenes Unrecht, aber auch viele andere Gefühle, die alle schon bei Homer dem Thymós zugeschrieben werden: „Freude und Verärgerung, Schmerz, Leid, Schreck und Schock, Raserei, Angst, Scham oder Scheu, Härte und Unbeugsamkeit, Tapferkeit und Feigheit, Wohlwollen, Gnade, Mitleid oder Rücksichtnahme, ... Stolz, Ehre, ...“<sup>9</sup>

Aus diesen Gefühlen der Lust oder Unlust entsteht durch die Vorstellung, sie in Zukunft weiter behalten zu können oder zu müssen bzw. sie neu wieder zugewinnen oder abzuwehren, ein Streben, also eine Willensart, die zur Handlung drängt<sup>10</sup>.

Auch wenn diese Willensform, die Platon das 'thymoeidés' (die Willensart, die ein Sich-Ereifern ist) nennt, kaum eine eigene Bezeichnung in modernen westlichen Sprachen hat, geschweige denn, dass sie in psychologische Lehrbücher eingegangen wäre, sie benennt eine psychische Verhaltensweise, für die es reiche Erfahrungsmöglichkeiten gibt.

Viele Verhaltensweisen, bei denen wir auf sinnliche Lüste oder Begierden verzichten oder ihnen entgegentreten, sind keineswegs

eben wegen dieser Unterdrückung der Sinnlichkeit bereits vernünftig.

Viele fasten mehr, als medizinisch gut für sie ist, aus nur ästhetischen Gründen, viele überarbeiten sich aus reinem Ehrgeiz, usw. Im 19. Jahrhundert haben viele in Duellen ihr Leben aufs Spiel gesetzt – um einer falsch verstandenen Ehre willen. Auch heute finden wir Fremdenhass, Rassenhass, die Selbstaufopferung um missverstandener politischer oder religiöser Ziele willen, aber auch die Selbstaufopferung im Dienst der Hilfe für andere, für Freiheit, für die Gemeinschaft, das Vaterland, usw.

Alle diese Verhaltensweisen sind nicht von sinnlichen Lüsten oder Begierden bewegt, aber sie sind auch nicht von sich her schon vernünftig. Auch wenn sie eine gewisse Freiheit von sinnlichen Bedürfnissen voraussetzen und deshalb in guter Bildung geeignet sein könnten, auf die Vernunft zu hören, es ist nicht selten die Fixiertheit des Blicks auf ein nur vermeintliches Gut der Selbstverwirklichung, die die Kraft der Beherrschung der Sinnlichkeit bietet.

Diese Zwischenstellung zwischen Sinnlichkeit und Vernunft ist der Grund, weshalb Platon der Ausbildung des Thymoeidés und der Gruppe im Staat, die in besonderer Weise von ihm geprägt ist, eine so intensive gymnastisch-musische Ausbildung verordnet. Sie wäre aber in der von ihm erörterten Weise unmöglich, wenn das Thymoeidés nur eine Art Wille wäre, der ein eigenständiges, 'selbstursprüngliches' Vermögen neben Verstand und Gefühl wäre. Diese um die Mitte des 18. Jahrhunderts (wieder) neu eingeführte Einteilung der psychischen Vermögen in Verstand, Wille und Gefühl ist immer wieder zur Erklärung der drei Arten seelischer Aktivität bei Platon angewendet worden und war Anlass zu vielen Missverständnissen bzw. zu vieler Kritik an Platon<sup>11</sup>.

Das 'Thymoeidés' ist aber, wie schon deutlich geworden ist, kein Wille in irgendeinem modernen (oder hellenistischen) Sinn. Es steht nicht selbständig neben Verstand und Gefühl und kann wegen dieser Unabhängigkeit mit beiden, aber auch gegen beide agieren und sich so gegen das vom Verstand Eingesehene wenden oder gegen etwas vom Gefühl Empfundenes kämpfen. Das Thymoeidés ist zwar offen-

<sup>9</sup> s. die Zusammenstellung bei Brinker 22, Anm. 37.

<sup>10</sup> Zur analogen Analyse der Strebeformen in der menschlichen Psyche durch Aristoteles s. Viviana Cessi, Erkennen und Handeln in der Theorie des Tragischen bei Aristoteles, Frankfurt/Main 1987, 136-161.

<sup>11</sup> Zum Verhältnis der neuzeitlichen, im 18. Jahrhundert erneuerten Dreiteilung der 'Seelenvermögen' in Verstand, Gefühl und Wille zu der platonisch-aristotelischen Differenzierung der verschiedenen Willensformen s. Verf. Poetik, Berlin 2011, 334-348.

kundig eine Strebe- oder Willensform, aber es ist gerade als Willensform etwas Komplexes, eine Einheit aus mehreren psychischen Akten.

### c) Die 'Arten' (eíde) seelischen Verhaltens als drei verschiedene Weisen des Erkennens, Fühlens und Wollens

Die Komplexität, die man beim Thymoeidés feststellen kann, gilt, wie man in der neueren Forschung mehrfach belegt und – nicht ganz konsequent zu Ende – diskutiert hat, für alle drei seelischen-'Arten' bei Platon. Auch das Begehrliche (Epithymetikón, genauer: das zum Begehren Fähige, Geeignete, Geneigte) erkennt etwas, fühlt etwas und will etwas. Dasselbe gilt vom 'Logistikón'. Anders als der Name nahelegt, ist es in der 'Politeia' nicht als ein reines Denkvermögen beschrieben, sondern auch es hat eine bestimmte Form des Erkennens, Fühlens und Wollens<sup>12</sup>.

Logistikón, Thymoeidés und Epithymetikón unterscheiden sich also nicht dadurch, dass das eine denkt, das andere will, das dritte fühlt, sondern durch je verschiedene Weisen des Denkens, Fühlens und Wollens. Wie die etwas ausführlichere Behandlung des Thymoeidés gezeigt hat, ist das Thymoeidés eine Einheit aus Mehrerem, es ist eine bestimmte Form des Wollens, die das Produkt aus bestimmten Akten des Erkennens und Fühlens ist.

Analog ist es beim Epithymetikón. Seine Erkenntnisweise ist das Wahrnehmen. Seine 'Gefühle' sind die unmittelbar beim Wahrnehmen und durch es empfundenen Lüste oder Unluste. Sein Wille ist ein Begehren, das – vermittelt durch die Vorstellung und ihren Zukunftssinn – die empfundene Lust festhalten oder wieder genießen will bzw. das die mit der Wahrnehmung verbundene Unlust abwehren oder nicht noch einmal haben will. Es ist also als Ganzes eine Willensform, als solche aber ein Komplex aus verschiedenen seelischen Akten und nicht ein einfaches, allein aus sich tätiges Vermögen des Gefühls von Lust oder Unlust (diese Deutung ist schon dadurch ausgeschlossen, dass das Epithymetikón etwas begehrt und nicht nur fühlt).

Auch das Logistikón hat neben dem Erkennen Formen des Fühlens und Wollens und bil-

det seinerseits die Einheit aus diesen drei in ihr zusammenwirkenden Akten. Das heißt, auch es ist als ganzes ein Wille.

aa) Die Erkenntnisvoraussetzungen des Wollens

Zum genaueren Verständnis muss man beachten, dass bereits die Wahrnehmung für Platon eine selbständige, aktive Erkenntnisleistung erbringt.<sup>13</sup> Die Erkenntnisleistung der Wahrnehmung hat allerdings enge Grenzen. Das Sehvermögen kann Farben und Formen, das Hörvermögen Töne unterscheiden, usw. Die Fähigkeit, auch zu erkennen, was ein bestimmtes farbiges Gebilde ist, hat das Auge nicht, es muss vom Verstand darüber belehrt werden, was dieses farbige Phänomen kann und leistet. Aber das Auge kann Farben, das Ohr kann Töne zusammensetzen, und so kann man (d.h. der Mensch mit Hilfe von Auge und Ohr) z.B. eine von einer Farbe umgrenzte Gestalt ('Schema') sehen bzw. die Dauer eines Tons oder einen Akkord hören.

Auch wenn diese bereits synthetisierende Leistung der Wahrnehmung noch nicht hinreicht, um aus den Wahrnehmungsdaten auf einen Gegenstand zu schließen, den man erst an seinem 'Ergon' begreift, man könnte auch einen nur wenige Sekunden dauernden Ton nicht als diesen Ton wahrnehmen, wenn man nicht darauf achten würde, dass es tatsächlich *ein* Ton ist. Also muss man darauf achten, wann er *anfängt*, wann er *endet*. Um Anfang, Mitte und Ende des Tons zu 'hören', muss man darauf achten, dass man immer *denselben* Ton hört, der sich also in den verschiedenen Stadien seiner Dauer *gleich* bleibt, der *kontinuierlich* verläuft und nicht *diskret* unterbrochen ist, usw.

Alle diese Kriterien wendet man meistens scheinbar 'unbewusst' an, genauer: man achtet zwar auf das von diesen Kriterien Bestimmte, etwa auf darauf, dass der Ton sich gleich bleibt. Was man unter Gleichheit eines Tons, etwa dass er in verschiedenen Phasen derselbe bleibt, oder unter Gleichheit im allgemeinen versteht, etwa Identität in verschiedener Materie, wird nicht thematisiert. Aber es ist klar, dass man diesen einen Ton umso besser und sicherer hören wird, je richtiger und angemessener man diese Kriterien: Identität, Verschiedenheit, Gleichheit, Ganzheit, Teil, Kon-

12 Im Folgenden halte ich mich weitgehend an: A. S., Gerechtigkeit bei Platon, in: D. De Brasi u. S. Föllinger, Anthropologie in Antike und Gegenwart, Freiburg/München 2015, 279-328.

13 S. dazu v.a. Büttner (wie Anm. 11), 64-86. Zu Aristoteles s. Wolfgang Bernard, Rezeptivität und Spontaneität der Wahrnehmung bei Aristoteles, Baden-Baden 1988.

tinuität, Diskretheit, Anfang, Mitte, Ende usw. anwenden kann.

Allein diese kurze Reflexion belegt aber schon mit hinreichender Sicherheit, dass das 'bloße' Wahrnehmen kein nur passiv rezeptiver oder gar rein physiologischer Vorgang, etwa ein bloßer Reiz oder Sinneseindruck, sein kann.

Solche Kriterien des Unterscheidens wendet jeder bei jeder Art von Erkennen an, zu einer methodisch reflexiven Kenntnis dieser Kriterien und dadurch zu einem souveränen, wissenden Gebrauch kommt man aber nur, wenn man sie nicht nur mehr oder weniger genau anwendet, sondern sie selbst reflexiv zum Thema macht. Dazu muss man, wie Sokrates in der *Politeia* formuliert, nur 'dies Geringe' leisten, 'eins, zwei, drei zu unterscheiden' (522c).

Denn wenn man nicht nur zählen, sondern wissen will, was man meint, wenn man eins, zwei, drei unterscheidet, muss man genau diese Kriterien erfassen: Einheit, Vielheit, Identität, Verschiedenheit, Ganzheit, Teil, Gleichheit, Diskretheit, Kontinuität, usw. Bei der Zahl aber wird man nicht mehr mit den besonderen Realisationsformen dieser Kriterien bei Farben, Tönen, bei Tieren, Menschen, Bäumen usw. konfrontiert, sondern rein mit ihnen selbst. Denn aus ihnen konstituiert sich der Begriff der Zahl und die Begriffe der verschiedenen Zahlen<sup>14</sup>.

Das kann hier nicht weiter behandelt werden. Für den verfolgten Zusammenhang ist aber wichtig, dass es offenbar den Unterschied zwischen einer bloßen Anwendung von Unterscheidungskriterien und einem reflexiven und souverän selbständigen Umgang mit diesen Kriterien gibt.

## bb) Zur Unterscheidung einer bloßen Anwendung von Erkenntniskriterien und einer reflexiven und freien Verfügung über sie beim Wollen

Die Unterscheidung zwischen einem bloßen Gebrauch- Machen von Erkenntniskrite-

rien und einem reflexiven und dadurch freien Umgang mit ihnen hat eine große Bedeutung auch für die Verschiedenheit der Willensformen in der *Politeia*. Das Epithymetikón folgt der Erkenntnisweise der Wahrnehmung, es empfindet die Lust oder Unlust, die bei der Wahrnehmung von Farben, Formen, Tönen, Tonverhältnissen, Gerüchen, Geruchskompositionen usw. entstehen, aber es basiert auch auf dem, was wir Gegenstandsanschauung nennen. Diese Anschauung hat die Besonderheit, dass sie meint, einen Gegenstand ganz an seinen sinnlichen Erscheinungsformen identifizieren zu können. Das unterscheidet sie von der Art der Gegenstandserkenntnis durch das Meinen.

## Exkurs: Was ist eine Meinung?

Über das, was eine Meinung ist, hat Platon eine von vielen modernen Auffassungen abweichende Auffassung, die mit guten Gründen ein eigenes Recht beanspruchen kann.<sup>15</sup>

Wer eine Meinung hat, bezieht sich nach Platon immer auf ein sinnlich gegebenes Einzelnes, erfasst an diesem Einzelnen aber etwas Allgemeines. Dieses Allgemeine allerdings ist nicht irgendetwas Gemeinsames, das man im einem schnellen, nur meinenden Urteil von den Einzeldingen abgehoben hat, es ist vielmehr das ‚Werk‘, das in etwas Einzelnem verwirklicht ist. Ein Auge als Auge sieht man nicht mit dem Sehsinn, der nur Weiß, Blau, usw. in bestimmter Formung erfasst. Erst wenn man das, was dieses farbige Gebilde kann und leistet, bemerkt, ist man fähig eine Meinung über das, was dieses gesehene Einzelne ist, zu bilden: Es kann Farben und Formen unterscheiden, es ist ein Auge. Dieses Können, die *dýnamis* des Sehvermögens, ist das Allgemeine, die je besondere Verwirklichung in diesem oder jenem Sehorgan das Einzelne.

Platon erklärt dieses Allgemeine auch an einfachen Gegenständen wie Messern, Bohrern oder einem Weberschiffchen.<sup>16</sup> Wenn man wissen will, was für Gegenstände man vor sich

14 S. Verf., Denken und Sein bei Platon und Descartes, Heidelberg 2011, 121-130; 161-164; grundlegend zur erkenntnistheoretischen Bedeutung der Mathematik bei Platon ist Gyburg Radke, Die Theorie der Zahl im Platonismus. Ein systematisches Lehrbuch, Tübingen/Basel 2003.

15 S. dazu Verf. Die Moderne und Platon, Stuttgart/Weimar 2008, S. 307-330 und s. jetzt vor allem M. Krewet, Die Theorie der Gefühle bei Aristoteles, Heidelberg 2011, S. 407-464. Die neuere Forschung konzentriert sich extrem auf ein Scheinproblem. Da Platon die Gegenstände des Meinens von denen des Wissens unterscheidet, ‚meint‘ man, er habe ‚noch‘ nicht gesehen, dass man sehr wohl über ein und dasselbe eine Meinung und ein Wissen haben kann. An den Gegenständen könne man also Meinung und Wissen nicht unterscheiden. S. z. B. (mit Diskussion der Forschung) C. Horn, „Platons *episteme-doxa*-Unterscheidung und die Ideentheorie“, in: O. Höffe (Hrsg.), *Platon, Politeia*, Berlin 1997, S. 291-312. S. auch wieder U. Meixner, s.v. „Meinung“, in: C. Schäfer (Hrsg.), *Platon-Lexikon*, Darmstadt 2007, S. 200-202. Aus platonischer Sicht liegt dieser Kritik selbst eine Konfusion zugrunde, und zwar die Konfusion zwischen dem äußeren Gegenstand, auf den sich eine Meinung oder ein Wissen bezieht, und dem inneren Gegenstand des Meinens oder Wissens, d. h., dem jeweils gemeinten Inhalt. Auf diese Unterscheidung verweist bereits Aristoteles. Wer über die Diagonale im Quadrat die Meinung hat, sie sei mit den Seiten kommensurabel, hat eine Meinung über denselben Gegenstand, über den man auch das Wissen haben kann, dass sie *inkommensurabel* sei. Der Inhalt der Meinung, d. h. ihr subjektiver Inhalt, ist aber nicht derselbe wie der Inhalt des Wissens. Diesen Unterschied gibt es natürlich auch, wenn man über denselben Gegenstand eine wahre Meinung und ein Wissen hat. Wer meint, dass eine (bestimmte) Schlange giftig ist, dessen Meinung hat nicht denselben Gegenstand wie das Wissen dessen, der die Gründe, weshalb und in welcher Weise diese Schlange giftig ist, *kennt*.

16 S. Platon, *Kratylos* 386e-390a

hat, genügt es nicht, seine Wahrnehmungen zu betätigen. Wer heute ein Weberschiffchen sieht, wird nicht mehr sehen als das, was dem Auge zugänglich ist, etwa dass er ein braunes, längliches Gebilde vor sich hat. Erst wenn er begreift, dass ein Weberschiffchen Kette und Einschlag in Webstuhl trennt, kann er sich eine Meinung über ein solches Schiffchen bilden. Genauso weiß man allgemein, was ein Messer ist, nicht wenn man viele Messer vergleicht, dazu muss man schon wissen, dass es Messer sind, unter denen man das Gemeinsame sucht, Platon spricht z.B. von einem *drépanon*, einem Rebschößlingrückschneidemesser, von dem heute bestenfalls Winzer wüssten, was es ist, wenn man es ihnen zeigt. Aber wer weiß, dass Messer schneiden und dass ein *drépanon* auf eine ganz besondere Weise schneidet, weiß, mit welchem Gegenstand er es zu tun hat.<sup>17</sup>

Wenn man sich eine Meinung über etwas bilden will, darf man sich also nicht auf die ganze Erscheinungsmannigfaltigkeit eines Gegenstands, einer Person, einer Situation richten, sondern muss sich an ihr auf das konzentrieren, was ausmacht, dass sie etwas Bestimmtes kann und vollzieht.

Die Besonderheit dieser meinungshaften Erkenntnis der allgemeinen Möglichkeit, Farben zu unterscheiden, ist allerdings, dass dieses Allgemeine noch nicht aus einer Untersuchung der Bedingungen dieser *dýnamis* für sich selber erkannt ist (das leistet erst der *lógos*), sondern an der Leistung, dem ‚Werk‘ (*ér-gon*) eines *einzelnen* Gegenstands.

Mit dieser Erkenntnisweise ist eine mögliche Irritierung gegeben. Denn sie verleitet zu dem Schluss, das Werk, das etwas vollzieht, sei an eben die Erscheinungsweise gebunden, in der es gerade wahrnehmbar ist. Ein Sehvermögen muss aber nicht immer in einer kugeligen Linsenform verwirklicht sein, ein Tisch muss nicht braun und aus Holz sein, ein Mensch muss nicht weiß und blond sein, usw.

Das Gleiche gilt für die Äußerungsformen psychischer Aktivitäten. Ob man von jemandem bedroht wird, sieht man nicht, man muss es, d. h. das Bedrohungspotential, an den sichtbaren Erscheinungsformen begreifen und man muss sich gegen die vielen Täuschungsgefahren vorsehen, die mit diesem Begreifen,

das unmittelbar mit der Wahrnehmung verbunden ist, einhergehen.

Dazu kommt, dass das Erkennen von etwas Bedrohendem kein reiner Erkenntnisakt ist. Genauer: Es ist dann kein reiner Erkenntnisakt, wenn man an einer im Augenblick präsenten bedrohlichen Erscheinung begreift oder zu begreifen meint, dass sie (für jemanden – jetzt) bedrohlich ist. Deshalb gehört zu einer Definition der Tapferkeit nicht nur ein kognitiver Aspekt, man muss die richtige Meinung über eine Bedrohung auch in Höhen und Tiefen der Gefühle festhalten können (429c-d).

## Exkurs Ende

Beim Meinen richtet man sich also auf das Können und das ‚Werk‘ von etwas, auch wenn man dieses Können noch nicht für sich betrachtet. Das leistet nach Platon erst das Denken im strengen Sinn (*diánoia* und *nous* = *ratio* und *intellectus*).

Dieses letztere, ‚noetische‘ Denken ist dadurch charakterisiert, dass es die Kriterien des Erkennens als sie selbst kennt und deshalb frei, souverän und nicht irritiert durch vielfältige Vermischungen mit anderem über sie verfügen kann. Es hat deshalb die Besonderheit, dass es auch die Erkenntnisakte des *Epithymetikon* und des *Thymoeidés* beurteilen kann, denn es ist es ja selbst, das in eingeschränkter Form in ihnen aktiv ist. Deshalb kann es das Einheit Stiftende in ihnen allen sein<sup>18</sup>.

Man muss nach Platon also von *einem* Erkenntnisvermögen des Menschen sprechen, das aber in unterschiedlicher Weise aktiviert werden kann und muss. Grund dafür ist offenbar die Endlichkeit und materielle Geteiltheit des Menschen: Er kann nicht alles zugleich und ganz, sondern nur im Neben- und Nacheinander von Raum und Zeit erkennen, und er erkennt nicht alles mit demselben körperlichen Organ. Das Auge oder das Ohr haben nicht dieselbe Erkenntniskompetenz. Die Wahrnehmungen insgesamt haben nicht dieselbe Erkenntniskompetenz wie das Meinungs- und das diskursive Urteils-Vermögen. Während die Wahrnehmungen die bunte Vielfalt der sinnlichen Erscheinungen erfassen und auch von ihnen allein her Gegenstände zu erkennen

<sup>17</sup> S. Platon, *Politeia* 352d-353b

<sup>18</sup> Aristoteles hat in seinem Konzept der Phronesis als praktischer Vernunft die platonischen Ansätze weitergeführt und expliziert s. Verf., Phronesis - „eine andere Art des Erkennens“, in: Gyburg Radke-Uhlmann (Hg), Phronesis – die Tugend der Geisteswissenschaften. Beiträge zur rationalen Methode in den Geisteswissenschaften, Heidelberg 2012, 31-81.

versuchen, ist das Meinungs- und Urteilsvermögen auf die Erkenntnis des 'Werks' eben dieser Erscheinungsvielfalt gerichtet. Deshalb können diese Vermögen auch bei einer Muschel vermuten oder erkennen, dass sie über ein Sehvermögen verfügt, obwohl die Muschel kein dem Auge der meisten 'höheren' Lebewesen ähnliches Sehorgan hat. Erst das noetische Erkenntnisvermögen aber erkennt die allein dem Denken zugänglichen und von ihm unterscheidbaren Möglichkeiten, die in unterschiedlicher Weise in etwas Anderem realisiert sein können. Sie sind daher frei von den Irritierungen, die sich aus der Zusammengesetztheit mit Anderem ergibt und ermöglichen ein unverzerrtes Urteil.

Aus dieser Binnendifferenzierung der Erkenntnisvermögen ergibt sich auch das besondere Verhältnis der drei Willensformen zueinander. Anders als in einer Vermögenspsychologie, in der Verstand, Gefühl und Wille nebeneinander stehen und es dem Verstand zukommt, mit Hilfe des Willens die Gefühle zu 'steuern' (mit der Folge, dass der Verstand scheinbar gar nicht frei er selbst sein kann, wenn er nicht die irrationalen Gefühle und Strebungen unterdrückt), gibt es bei der platonischen Unterscheidung der Arten seelischen Verhaltens weder eine radikale Abwertung der Sinnlichkeit, als sei sie irrational, so dass sich der Verstand von ihr befreien müsse, noch eine radikale Aufwertung, als biete sie gerade, weil sie vom Verstand noch nicht kontrolliert ist, noch einen direkten Zugang zur Wirklichkeit oder zu inneren Genialität des Menschen.

## Das Epithymetikón (das Begehren)

Die Sinnlichkeit hat für Platon ihre eigene Erkenntnis- und Gefühlskompetenz und ist darin sicher und hat darin auch ihren eigentümlichen Wert. Es ist das Auge, das entscheidet, ob ein Baum grüne oder bunte Blätter hat, und der Geschmacks- und Geruchssinn sagen uns, ob der Wein süß ist und einen wohlduftenden Geruch hat. Auch die mit diesen Wahrnehmungserkenntnissen verbundene Lust- oder Unlust zu empfinden, ist Sache der Sinnlichkeit und nicht etwa des Verstandes. Ein rationales Wissen über die Geschmacks-

qualitäten von Oliven wird niemanden zum Kenner machen, der den guten und schlechten Geschmack von Oliven beurteilen kann. Das kann allein die Wahrnehmung. Da nach Platon das Erkenntnisvermögen im Menschen etwas Eines ist, ja seine subjektive Identität ausmacht, muss man genauer formulieren: Es ist der Verstand, der nur vermittelt der Wahrnehmung die wahrnehmbaren Qualitäten erfassen kann. Sofern er - zunächst nur akzidentell - an diesen Wahrnehmungen aber beteiligt ist, kann er mit seinen Mitteln zur Verbesserung der Wahrnehmungserfahrungen beitragen, etwa, indem er sein Wissen über die mögliche Komposition von Gerüchen, Farben, Tönen, Formen ('Schemata') benutzt, um die innere Struktur seiner Wahrnehmungen aufzuklären und so z.B. auch eine komplexe musikalische Struktur im Hören zu begreifen<sup>19</sup>.

Diese Verbesserungsmöglichkeit der Wahrnehmung durch den Verstand verweist bereits auf die Grenzen, die Platon tatsächlich der Sinnlichkeit gesetzt sieht. Diese Grenze liegt in der Eigenkompetenz der Wahrnehmung. Welchen Geschmack oder Geruch ein Wein hat, erkennt das Geschmacks- und Geruchsvermögen. Ob der Wein aber der Gesundheit eines Menschen gut tut, in welcher Menge, zu welcher Zeit usw., dies kann die Wahrnehmung nicht beurteilen.

Erst dadurch also entstehen Probleme aus der Sinnlichkeit, wenn sie über das, was für ein gutes Leben des Menschen insgesamt gut ist, von sich aus und allein entscheiden will.

Da die Menschen im Staat sich nach den seelischen Verhaltensmöglichkeiten richten, die der einzelne Mensch hat, muss dieses Verhältnis von Kompetenz und Kompetenzüberschreitung auch in der staatlichen Gemeinschaft berücksichtigt werden. Die Aktivitäten des 'Begehrlichen' in uns richten sich vor allem auf die sinnlich-materielle Selbsterhaltung. Zu ihnen gehören für Platon daher nicht nur diejenigen produktiven Tätigkeiten, mit denen wir die sinnlichen Bedürfnisse befriedigen, sondern auch das ganze Handels- und das Geldwesen. Wenn ein reich gewordener Kaufmann zugleich eine Bank betreibt, wäre diese Vermischung mehrerer Tätigkeiten zwar vielleicht für den einen oder den anderen Ge-

<sup>19</sup> Augustinus und Boethius haben in ihrer Auslegung der Schönheitserfahrung immer wieder darauf hingewiesen, dass die Sinne zwar leicht eingängige Proportionen erfassen können, aber schon bei komplexeren oder auch nur extrem kurzen oder langen Formen versagen. Um eine komplizierte Proportion eines Gebäudes, die komplexe Struktur einer musikalischen Komposition 'hören' zu können, bedürfe man bereits der Mitwirkung des Verstandes. S. Verf., Zahl und Schönheit in Augustins De musica VI, Würzburger Jahrbücher für die Altertumswissenschaften N.F. 16, 1990, 221-237.

schäftsbereich manchmal hinderlich, zum Problem würde aber erst eine grundsätzliche Kompetenzüberschreitung, d.h. eine Überschreitung, die den Bereich der sinnlich-materiellen Selbsterhaltung zum Maß für die ganze Gemeinschaft bzw. den ganzen Menschen macht. Ein Beispiel wäre etwa, wenn Handel und Banken, d.h. der 'Markt', vorgeben möchten, wie und mit welchen Zielen die Bildung oder die Kunst in einer Gemeinschaft betrieben werden. Solche Vorgaben wären nach Platon eine Einmischung in Gemeinschaftskompetenzen, die das Prädikat 'ungerecht' erhalten müssten.

Denn sie schränken die mögliche Selbstverwirklichung des Menschen auf seine elementaren Bedürfnisse ein und gefährden eine Entfaltung des eigentlich Menschlichen.

## Das Thymoeidés (das Sich-Ereifern)

In ähnlicher Weise hat auch das Thymoeidés, das Sich-Ereifern für die eigene Selbstverwirklichung in der Gemeinschaft, seine eigene Erkenntnis-, Gefühls- und Willenskompetenz. Es ereifert sich für alles, was der Selbstverwirklichung gut tut und genießt es, d.h. empfindet dabei Gefühle der Anerkennung und Ehre, und bekämpft alles, was dieser Selbstverwirklichung schadet, und tut dies mit Tapferkeit und den Gefühlen des Zorns, der Empörung, der Zivilcourage, der Scham und dergleichen.

Anders als die Wahrnehmung richtet sich das Meinen nicht auf die reine Erscheinungsvielfalt, sondern auf das 'Werk', das in ihr verwirklicht wird. Es ist aber anders als das reine Denken auf das in den einzelnen Phänomenen *präsente* 'Werk' bezogen. Die Eigenkompetenz dieses Meinens und der mit ihm verbundenen Gefühle liegt daher z.B. in der unmittelbaren Reaktion auf eine Bedrohung bzw. in der unmittelbaren Ergreifung einer Möglichkeit der Selbstentfaltung.

Die Gefährdungen des Thymoeidés liegen nicht nur, ja nicht in erster Linie in dem Über-eifer, der auf die Erkenntnis einer Entfaltungsmöglichkeit oder einer Bedrohung reagiert und sich wie Hunde zu schnell auf einen vermeintlichen Feind stürzt oder wie Diener, die nicht richtig hinhören und gleich losstürzen, den Auftrag falsch ausführt,<sup>20</sup> die eigentliche

Gefährdung liegt auch hier in einer Absolutsetzung des eigenen Wollens. Diese Absolutsetzung entsteht, wenn der Wille zur Abwehr dazu führt, dass die Tapferkeit zum höchsten Gut wird, oder wenn das Streben nach Ehre und Anerkennung losgelöst von der dienenden Funktion, die es für die Selbstverwirklichung des ganzen Menschen hat, allein um seiner selbst willen gesucht wird.

In der Gemeinschaft würde diese Kompetenzüberschreitung z.B. dazu führen, dass der General bestimmt, welche Straßen gebaut, welche Kommunikationsmittel verbreitet werden, und insbesondere, dass er versucht, die ganze Gemeinschaft auf militärische Ziele hin auszubilden (wie etwa in Sparta zu manchen Zeiten). Dass eine Gemeinschaft, in der mehr oder weniger die Ehre zum höchsten Gut geworden ist, vielfältigen Gefährdungen ausgesetzt ist, zeigt die Geschichte reichlich. Die Art der Gefährdung hängt dabei vor allem von den Gütern ab, deren Besitz mit Ehre belohnt wird: körperliche Überlegenheit, Reichtum, künstlerische Fähigkeiten, usw. Platon beobachtet in einer 'Timokratie' (in der das Streben nach Ehre regiert) v.a. eine Tendenz, die Ehre im Besitz großen Eigentums zu suchen. Dadurch bekommt eine Timokratie eine Tendenz zur Oligarchie, in der nur noch der Besitz für sich selbst gesucht wird und in der, wie Platon in einem deutlichen Bild beschreibt, das Streben nach mehr Reichtum auf dem Thron sitzt, während der Verstand und das Thymoeidés am Boden darunter sitzen, und der Verstand nur noch überlegen darf, wie aus wenig Geld mehr wird, während der Thymós nichts anderes mehr bewundern und sich für nichts anderes mehr ereifern darf (*Politeia* 553c-d).

Das Bild bietet eine sehr gute Erklärung für ein scheinbares Paradoxon: dafür nämlich, wie eine Gesellschaft oder ein Einzelner sich ganz rational und dennoch affektgetrieben verhalten kann. Diese Rationalität ist eben keine freie, frei über sich verfügende Rationalität, sondern sie steht ganz im Dienst eines Affekts, in platonischer Deutung: im Dienst eines sinnlich-materiellen Selbsterhaltungswillens oder im Dienst eines bloßen Strebens nach Ansehen, oder einer Mischung aus beiden.

Die Unfreiheit einer solchen dienenden Ver-

20 In Anlehnung an Platons 'philosophischem' Hund (*Politeia* 376a2-8; s. a. 469e1; *Nomoi* 967c8) sagt Aristoteles vom 'Thymós': „Es scheint der Thymos zwar irgendwie auf den Logos zu hören, aber nicht genau. Wie bei übereiligen Dienern, die noch bevor sie alles gehört haben, was man ihnen sagt, losrennen und dann den Auftrag fehlerhaft ausführen, oder wie bei den Hunden: noch bevor sie sehen, ob einer ein Freund ist, bellen sie, wenn einer nur ein Geräusch macht (Nikomachische Ethik 1149a 25 -29).

nunft, die dazu führt, dass sie gar nicht als Vernunft im eigentlichen Sinn tätig sein kann, verweist darauf, dass die Freiheit ein wesentliches Charakteristikum dessen ist, was Platon das *Logistikón* nennt. Die Fähigkeit, im Sinn des *Logistikón* zu handeln, gewinnt man erst, wenn man die Kriterien, die man beim Erkennen anwendet, für sich selbst erkannt hat und sie ihnen gemäß anwendet. Obwohl Platon in den mittleren Büchern der *Politeia* ein Programm der Ausbildung der Rationalität im Menschen entwirft – es wurde später die Grundlage für das sogenannte Quadrivium innerhalb der *artes liberales*<sup>21</sup> – liegt das Gewicht in der *Politeia* auf dem Handlungsaspekt, der sich aus der freien Verfügung über Verstand und Vernunft (*dianoia* und *nous*) ergibt.

Verfolgt man den Weg vom *Epithymetikón* bis zum *Logistikón* kann man feststellen, dass dieser Weg grundsätzlich ein Weg zunehmender Freiheit ist – und keineswegs ein Weg, der zu einer Unterwerfung unter eine totalitäre Herrschaft führt, wie Karl Popper, freilich in Anlehnung an eine zu seiner Zeit verbreitete Platondeutung, behauptet hat<sup>22</sup>.

Das *Epithymetikón* kann nur das begehren, was ihm Auge, Ohr, Nase usw. im jeweiligen Augenblick anbieten. Einen keineswegs unerheblichen Ansatz zur Befreiung von diesen Beschränkungen gibt es freilich bereits im *Epithymetikón* selbst durch die Steigerung des rationalen Moments in ihm. Wer einen guten Wein nicht nur wegen seiner Süße oder seiner berausenden Wirkung willen trinkt, sondern die Unterscheidungsfähigkeiten der Zunge und Nase in möglichst vollendeter Weise betätigt, wird dafür nicht nur mit dem bei weitem größten Genuss dieses Weins belohnt, er hat auch weniger Probleme mit dem Hinhören auf eine 'höhere' Vernunft. Denn er wird aus eigenem Antrieb und frei auf einen unmäßigen Genuss des Weins verzichten, weil und natürlich auch nur wenn er den höchstmöglichen Genuss aus der Empfindung von Geruch und Geschmack gewinnen will. Denn dieser Genuss setzt eine optimale Unterscheidungsfähigkeit der Sinne voraus, die sowohl durch eine übertriebene Süße als auch durch zu viel betäubenden Alkohol beeinträchtigt würde. Auch eine gute Tafel Schokolade ist

ein Kenner nicht auf einmal ganz, weil die so entstehende übertriebene Süße die Unterscheidungsfähigkeit des Geschmacksvermögens außer Kraft setzen würde.

Nicht durch eine Unterdrückung der Sinnlichkeit also, sondern durch ihre Optimierung wird es möglich, sich von den Begrenzungen der Sinneskompetenzen zu befreien.

In einem grundsätzlicheren Sinn ist das *Thymoeidés* in der Lage, die Grenzen der Sinnlichkeit zu überwinden. Da es, gestützt auf die Erkenntnisleistung des Meinens (*dóxa*) auf das 'Werk' von etwas gerichtet ist, das in unterschiedlichen Erscheinungen unterschiedlich verwirklicht sein kann (s.o.), sind auch seine Lustgefühle und sein Wille unabhängiger von den jeweils präsenten Phänomenen. Das Meinungsvermögen befähigt, ein Sehvermögen nicht nur an der Linsenform des Menschen, sondern auch in der Spiegelstruktur der Muschel zu erkennen. Wer sich eine Meinung über die zornige Wut eines Menschen nicht nur aus dem äußeren Gehabe bildet, sondern aus dem 'Werk' des Zorns, dem Streben nach rächender Vergeltung eines Unrechts, braucht keine heftig tobende Medea vor sich zu sehen, um ihre zornige Empörung mitzuempfinden, er wird ihren Zorn auch in einer heuchlerisch versöhnlichen Rede bemerken, wenn er (wenigstens) vermutet, dass diese Rede dem 'Werk' des Zorns in Medea dient. Tatsächlich entwickelt der Chor der vornehmen Frauen aus Korinth in der Euripideischen *Medea* intensives Mitleid mit Medea, obwohl sie sich das ganze Stück über sehr rational verhält, weil er bemerkt, dass dieser planvoll rationale Wille seinen Grund im Leiden Medeas an der unerhörten und schamlosen Erniedrigung durch den untreuen Jason hat. Ursache für diese Freiheit vom augenblicklichen äußeren Eindruck ist, dass der Chor anders als der begriffsstutzige Jason nicht vom äußeren Schein der Rede Medeas eingenommen wird, weil er auf das Ziel achtet, das sie mit ihr verfolgt<sup>23</sup>.

## Das Logistikón (der vernünftige Wille)

Die Differenz, wie Medea ihr Unglück selbst empfindet und wie der Chor Mitleid mit ihr fühlt – beides sind Gefühlsweisen des Thy-

21 S. Radke, *Theorie der Zahl im Platonismus*, Tübingen/Basel 2003, 178 ff. und passim

22 S. Karl Popper, *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*, I: Der Zauber Platons, Bern 1957 (engl. 1945).

23 S. dazu Verf., *Leidenschaft in der Senecanischen und Euripideischen Medea*, in: U. Albin (u.a.) (Hgg.), *Storia, poesia e pensiero nel mondo antico*, Neapel 1994, 573-599.

moeidés – macht auf eine ähnliche Möglichkeit des Übergangs in eine, von einer 'höheren' Vernunft geprägte Empfindungsmöglichkeit aufmerksam, wie man sie auch im Bereich sinnlicher Lüste beobachten kann. Denn Medea berühmte und viel zitierte Sätze: „Ich erkenne, was ich Schlimmes (mir anzu-)tun im Begriff bin, aber meine Empörung („Thymós“) ist Herr meiner (Rache-)Pläne“<sup>24</sup> zeigen, dass sie trotz des Wissens, wie groß ihr Unglück in einem Leben ohne ihre Kinder sein wird, sich von dem ihr ganz präsenten Gefühl der Erniedrigung durch Jason nicht befreien kann. Das kann aber der Chor, der aus seiner distanzierteren und dadurch auch weiteren Perspektive heraus, erkennt, dass Medea sich mit der Tötung der Kinder um ihr ganzes Glück bringen wird.

Grund für die größere Freiheit des Urteils und die damit verbundene größere Richtigkeit des Gefühls des Chors ist, dass er klarer und konkreter als Medea das ganze Unglück des späteren Leben Medeas vor sich sieht und so das drohende Unglück schon wie etwas Präsen-tes empfinden kann. Dieser freiere Blick auf das für das Ganze Gute ist für das Logistikon, wie Platon es beschreibt, charakteristisch. Für die praktische Vernünftigkeit des von ihm ausgehenden Willens beruft sich Platon mehrfach im Staat auf den homerischen Odysseus. Als dieser, nach Hause zurückgekehrt und als Bettler verkleidet am Abend in seinem Palast sitzt, sieht er, wie seine Dienerinnen zu den Freiern schleichen. Das empört ihn so sehr, dass er am liebsten aufspringen und sie töten möchte. Aber er beherrscht sich, weil er daran denkt, dass er nur dann wieder Herr in seinem Haus wird sein können, wenn er die Freier besiegt, vor denen er sich nicht verraten darf (*Odyssee* 20, 1-55).

Dieses Verhalten erweckt für einen heutigen Leser den Eindruck, dass hier der Verstand über den Affekt siegt. Platons Anliegen scheint es zu sein, an diesem Beispiel für die Freiheit des Verstandes von den Leidenschaften zu werben, d.h. ein asketisches, rein der Vernunft folgendes Leben zu proklamieren.

Übersehen wird bei dieser Deutung eine kleine, aber bedeutende Zwischenpassage, in der Homer an einem Vergleich den inneren Zustand des Odysseus veranschaulicht<sup>25</sup>. Homer vergleicht diesen Zustand nämlich mit der heftigen Begierde eines hungrigen Mannes, der dabei ist, einen Ziegenmagen zu braten. Der Magen tropft schon vor Fett und duftet, so dass der Hungernde es kaum abwarten kann, bis er endlich durchgebraten ist. So habe Odysseus hin und her überlegt, wie er als Einzelner sich gegen so viele (Freier) wehren könne (ebda 20, 24-30).

Die Art und Weise, wie Odysseus sich von seinem Zorn auf die Dienerinnen befreit, ist nicht eine asketische Unterdrückung seines Affekts, es ist vielmehr die Vorstellung einer viel größeren Lust, die mit dem vernünftigen Gedanken an das für ihn größere Gut verbunden ist, die so präsent in ihm ist, dass die weit geringere Lust an der Bestrafung der Dienerinnen daneben verschwindet und unbedeutend wird.

Bereits Homer hat für diese freiere Vernunft, die er 'nóos' nennt<sup>26</sup>, die charakteristische Beschreibung, dass sie in der Lage sei, 'nach vorne und nach hinten' (z.B. *Ilias* 18, 250) zu sehen. Über diese Fähigkeit verfügen nur wenige Figuren in der *Ilias*, v.a. der alte Ratgeber Nestor auf der Seite der Griechen, auf der Seite der Trojaner der Warner und Ratgeber Polydamas. Homer schreibt ihm diese Fähigkeit z.B. zu, weil er anders als sein Feldherr Hektor, der im Siegestaumel die Gefahr nicht erkennen will, die von Achill ausgeht, der sich am Kampf wieder beteiligt, nach vorn und nach hinten blickt: Er erinnert an die unüberwindliche Stärke Achills und verweist auf die Sicherheit, die ein Rückzug hinter die starken Mauern der Stadt wieder bieten wird (*Ilias* 18, 243-313).

Bei Homer gibt es noch kein Wissen um die Kriterien des Denkens selbst und um die daraus resultierende Fähigkeit, selbständig und methodisch über das eigene Denken zu verfügen. Von der Konsequenz für die Handlungspraxis aber, dass die Kenntnis dessen, was sich als etwas Mögliches unterscheiden und in

24 Euripides, *Medea* 1078-1080. Dass diese Deutung vermutlich die richtige ist (und nicht die Deutung, Medea behaupte ihre Leidenschaft siege über ihre Vernunft), kann man daraus erschließen, dass sie in ihrem großen Monolog vorher zweimal von *bouléumata* gesprochen und darunter ihre Pläne, sich an Jason zu rächen, verstanden hat. Außerdem antwortet sie ganz offensichtlich auf eine sie sehr verletzende und beleidigende Rede Jasons, der ihr gesagt hatte: wenn sie die „Pläne der Mächtigen“ (*kreissónoon blouléumata*) gleichmütig ertrage würde, könne sie weiter im Land und in ihrem Haus wohnen (vv.448f.). Diesen Plänen der Herren setzt sie ihren Thymós als Herr ihrer Pläne entgegen.

25 Zur Art der Anschaulichkeit bei Homer und ihrer Deutung durch Aristoteles s. Verf., *Anschauung und Anschaulichkeit in der Erkenntnis- und Literaturtheorie des Aristoteles*, in: Gyburg Radke-Uhlmann und Arbogast Schmitt (Hgg.), *Anschaulichkeit in Kunst und Literatur*, Berlin/Boston 2011, 91-152, zu Homer v.a. 131-147.

26 Zur Bedeutung des 'nóos' bei Homer s. Verf., *Selbständigkeit und Abhängigkeit menschlichen Handelns bei Homer*, Stuttgart 1990, 182-222.

vielen Verschiedenen und auf verschiedene Weise verwirklichen lässt, zu einem freieren und selbstbestimmteren Umgang mit einzelnen Anforderungen in der 'Realität' befähigt, hat Homer offenbar eine Kenntnis, wie man an der Darstellung des Handelns des Odysseus vielfach beobachten kann. Es ist sogar Athene selbst, die Homer Odysseus gegenüber sagen lässt, sie unterstütze ihn eben deshalb, weil er anders als die meisten anderen mit klarem Kopf seinen wahren Vorteil auch in schwierigen Situationen im Auge behalte. Jeder andere, der nach langen Jahren endlich nach Hause komme, würde, so lobt sie ihn, sofort zu Frau und Kindern stürzen (sc. und sich wie Agamemnon in größte Lebensgefahr begeben). Er aber versuche erst alle möglichen Gefahren und alle Möglichkeiten seiner Rettung zu erproben und lasse sich nicht von vorschnellem Begehren verführen (*Odyssee* 13, 296-299; 330-340).

Durch diese Fähigkeit, seinen *nóos* frei zu betätigen, vermeidet Odysseus viel tragisches Unglück und erreicht es am Ende, wieder ganz das Glück mit seiner Frau in seinem Besitztum genießen zu können.

## Ein kurzer Ausblick auf den Gorgias

Odysseus hat das Ziel, wieder ein guter König in seinem Land und ein liebender Gatte seiner Frau sein zu können, in allen seinen Handlungen vor Augen. Die mit der Vorstellung eines solchen Lebens verbundene Lust ist so stark und so gegenwärtig in ihm, dass fast alles, was nur im Augenblick ein lohnendes Gut für ihn zu sein scheint (z.B. dass er, nach Haus gekommen, gleich zu seiner Frau eilt), ihn nicht von seinem großen Ziel abhält. Diese in der Vorstellung gegenwärtige Lust ist es, die seinen Willen stärkt, nicht irgendwelche nur von einem abstrakten Verstand vorgegebenen Ziele.

Gorgias, wie ihn Platon in dem nach ihm benannten Dialog darstellt, ist kein Odysseus. Aber er hat durchaus Gemeinsamkeiten und sogar substantielle Gemeinsamkeiten mit ihm. Die wichtigsten sind, dass er das Ziel hat, sich selbst in seinen rednerischen Fähigkeiten so weit wie möglich zu vervollkommen und

dass er diese Selbstvervollkommenung deshalb anstrebt, weil er dadurch ein freies, selbstbestimmtes Leben führen kann. Dass man nicht dann frei ist, wenn man alles, was einem gut scheint, tun und durchsetzen kann, sondern nur dann, wenn das mit diesen Mitteln Erreichte für einen selbst und die von einem fähigen Redner Beeinflussten wirklich gut ist, akzeptiert Gorgias nicht mehr, genauso wie er die Voraussetzung, dass man über das, was einem jeden zusteht, d.h. was für ihn gerecht ist, ein Wissen haben muss, nicht für eine nötige Forderung hält. Er ist aber nicht in der Lage, seine Überzeugung mit Argumenten gegen Sokrates zu verteidigen. Polos, Gorgias' jungendlicher Schüler, meint deshalb, er müsse seinem Lehrer zu Hilfe kommen und darauf bestehen, dass Macht, Anerkennung, Überzeugungs- und Durchsetzungsvermögen (also 'thymetische' Vermögen) für sich selbst etwas Schönes und Gutes sind. Mit dieser Verteidigung bringt er sich selbst gegenüber Sokrates in Nachteil, denn dass das Schöne (*kalón*, in dem im Griechischen üblichen Doppelsinn von ästhetisch und moralisch schön) nicht zugleich ein *kakón*, etwas Schlechtes sein kann, muss er eingestehen, auch wenn er die strikten Konsequenzen, die Sokrates zieht, v.a. dass Unrecht leiden besser sei als Unrecht tun, nicht akzeptieren möchte. Angesichts dieser Argumentationsschwäche des Polos greift Kallikles sein, um zu betonen, dass adlig freie, große Menschen das Recht haben, alles das zu tun, was für sie selbst Lust bedeutet und ebenso das Recht, alles das abzuwehren oder zu vernichten, was ihnen zuwider ist. Kallikles argumentiert im einzelnen in fast der gleichen Weise, in der Platon in der *Politeia* den melancholischen Tyrannen darstellt (562a-576b; vgl. 571a-573b)<sup>27</sup>. Die Freiheitsvorstellung solcher Tyrannen ist die Fehlform einer demokratischen Freiheit, d.h. ihre exzessive Auslegung, in der keine Unterschiede unter guten und schlechten Lüsten oder Unlügen, unter vorteilhaft und schädlich, unter schön oder hässlich, u.ä. mehr anerkannt werden. Die Folge ist nach Platon, dass aus dem Menschen ein Wolf wird (*Politeía* 566a). Diese meist Thomas Hobbes zugeschriebene Metapher bezeichnet für Platon nicht den Ausgangspunkt, von dem aus Menschen sich genötigt fühlen, sich

<sup>27</sup> S. dazu Verf., Verbrechen und Schuld bei Platon und Aristoteles. Zur Unterscheidung und Bewertung moralischen Fehlverhaltens, Bochumer Jahrbuch für Antike und Mittelalter 16, 2013, 23-49.

in einer rechtstaatlichen Gemeinschaft zu vereinigen, sondern den schlimmsten Zustand, zu dem ein Mensch verkommen kann. In ihm ist er unendlich vielen Lüsten und Unlügen unterworfen und ist dadurch ständig innerlich zerissen. Im *Gorgias* legt Sokrates besonderen Akzent auf die in keiner Weise mehr begrenzbaren Tendenzen in einem solchen Menschen. Dieser Unendlichkeit der Begierden entspricht der Gesprächsverlauf zwischen Sokrates und Kallikles, der zu keinem Ende und keiner gemeinsamen Übereinstimmung kommt.

Die merkwürdige Konstruktion des Dialoggesprächs im *Gorgias* hat, von Platon aus beurteilt, also einen sachlichen Grund, sie demonstriert die Gefährdungen des Menschen, wenn er sich immer mehr von dem für ihn als ganzen Menschen Guten abwendet und einzelnen Tendenzen in sich eine uneingeschränkte Dominanz gibt.

# Aller Anfang ist schwer, aber definitiv zu meistern! Der Stundeneinstieg als Schaltstelle des Lateinunterrichts und als Herausforderung einer jeden Unterrichtsplanung

von StD Dr. Hans-Joachim Häger

[hans-joachim.haeger@hu-berlin.de](mailto:hans-joachim.haeger@hu-berlin.de)

## A. Prolegomenon: Unterrichtsplanung als ein Schlüssel zum Bildungserfolg

Die Unterrichtsplanung ist eine anspruchsvolle und komplexe Aufgabe, die weit über die reine Vermittlung von Wissen hinausgeht. Neben der obligatorischen Expertise in Fachwissenschaft, Didaktik und Methodik erfordert die Unterrichtsplanung von allen Lehrkräften eine hohe Kunstfertigkeit, die im Wissen um die Standards im jeweiligen Fach, in einem souveränen Zeitmanagement, in einer konsequenten Schüler- und Problemorientierung, in Kreativität und nicht zuletzt in Variabilität zum Ausdruck kommt. Die Fähigkeit, Unterricht nicht nur fachlich anspruchsvoll und herausfordernd, sondern auch zielführend, kreativ und motivierend zu gestalten, die Lernvoraussetzungen bzw. Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ernstzunehmen und in der eigenen Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, an Unterrichtsentwicklung aktiv mitzuwirken und sich sowohl in pädagogischen als auch in didaktisch-methodischen Fragen stetig weiterzubilden, ist entscheidend für einen erfolgreichen Professionalisierungsprozess und letztlich auch für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler.

Unterrichtsplanung ist – das muss deutlich benannt werden – eine Kunst; und diejenigen Lehrkräfte, die diese Kunst beherrschen bzw. die oben skizzierte Kunstfertigkeit besitzen, sind in besonderer Weise dazu in der Lage, eine in jeder Hinsicht angenehme, motivierende, konzentrierte und fachlich anspruchsvolle Lernatmosphäre und Lernumgebung zu schaffen – eine Lernatmosphäre und Lernumgebung, welche die Lernenden dazu anregen, sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen und möglichst ihr volles Potenzial auszuschöpfen.

In einer sich ständig verändernden Bildungslandschaft ist die Kunst der Unterrichtsplanung zweifelsohne ein Schlüssel, um den vielfältigen schulischen Anforderungen gerecht zu werden und eine zukunftsorientierte und nachhaltige Bildung zu ermöglichen.

Zur Strukturierung des Unterrichts finden sich in der didaktischen Literatur eine Reihe unterschiedlicher Verlaufsformen, die als Artikulations-, Phasen- oder Stufenschemata bezeichnet werden. Dabei geht es sowohl um die inhaltliche als auch um die zeitliche Strukturierung einzelner Lehr-Lern-Schritte: „Vor allem aus der Perspektive der Lernenden ist diese Aufgabe wichtig, entscheidet eine sinnvolle und durchdachte Artikulation des Unterrichts nicht nur über die Lern- und Leistungsmotivation, sondern auch und v. a. über den Lernerfolg.“ (Kiel & Haag & Keller-Schneider & Zierer [2014: 87f.])

Gemäß dem didaktisch-methodischen Leitfaden von Häger (2021: hier bes. 67–69) beginnt ein auf Individualisierung, Partizipation, (Binnen-)Differenzierung und Problemorientierung fußender Lateinunterricht mit einer motivierenden, das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aufgreifenden *Einstiegsphase*, woran sich in einer überleitenden Phase die Besprechung der (etwaig gestellten) *Haus- bzw. Wochenaufgabe* sowie in der *Phase der Problematisierung* im Sinne der Zieltransparenz die von der Lerngruppe aufzuwerfende Stunden- bzw. Problemfrage der jeweiligen Lateinstunde anschließt. Nach den mit den Lernenden gemeinsam erfolgten Absprachen bzgl. der im folgenden Unterrichtsgeschehen greifenden Lern- und Arbeitsformen wird in der sog. *Erarbeitungsphase*, die zumeist mit einer Neudurchnahme des Lernstoffes einhergeht, oft intensive Textarbeit betrieben – für gewöhnlich flankiert durch Differenzierungsmaßnahmen, die im Vorfeld passgenau auf die Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler abgestimmt worden sind. In der sog. *Phase der Ergebnisdokumentation* präsentieren die

Lernenden – unterstützt durch mediale bzw. digitale Hilfsmittel – ihre Arbeitsergebnisse, wobei der Visualisierung an dieser Stelle eine besonders zentrale Bedeutung zukommt. Nach Klärung der sich aus der Neudurchnahme ergebenden Rückfragen wird auf die Stunden- bzw. Problemfrage zurückgeblendet und deren Beantwortung von Seiten der Schülerinnen und Schüler angebahnt. Idealerweise schließt sich an die Ergebnissicherung die *Phase der Anwendung bzw. der Vertiefung* an, wobei hier auch von der Phase der *echten* Ergebnissicherung gesprochen werden kann. Dabei stehen sowohl die (mitunter kreative und auf literaturästhetischen Genuss zielende) Weiterverarbeitung des lateinischen Textes als auch das nachhaltige Anwenden des neu erarbeiteten Lernstoffes in differenziert anzulegenden Übungsphasen im Fokus. Ihre Abrundung findet die jeweilige Lateinstunde mit der Feststellung von Wissensstand und Kompetenzentwicklung in Form unterschiedlicher Feedbackmethoden.

Unbedingte Voraussetzung einer auf Nachhaltigkeit, Lernprogression und Kompetenzzuwachs angelegten Unterrichtsplanung ist die umsichtige und differenzierte Berücksichtigung der Bedarfe der jeweiligen Lerngruppe und die damit einhergehenden Absprachen in puncto Leit- bzw. Problemfragen, Medienauswahl, methodischer Anlage und Arbeits- bzw. Sozialformen. Übergeordnetes Ziel ist eingedenk des Primats des individualisierten Lernens die Forderung nach der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler: einerseits durch die Nutzung vielfältiger schüleraktivierender Unterrichtsformen, andererseits durch die Vermittlung von Lern- und Arbeitsstrategien. Im Sinne der durchgängig zu erwartenden Transparenz seitens der Lehrkräfte ist es nicht unerheblich, dass das jeweils gewählte Artikulationsschema bzw. die Abfolge der unterrichtlichen Handlungen den Schülerinnen und Schülern bewusst sind. In diesem Kontext wird in der empirisch unterfütterten Unterrichtsforschung vor einer allzu monotonen Artikulation des Unterrichts gewarnt (vgl. dazu exemplarisch Kiel & Haag & Keller-Schneider & Zierer [2014: 91f.]).

Eine besondere Herausforderung in jeglicher Unterrichtsplanung kommt zweifelsohne dem Stundeneinstieg zu, wobei Brühne & Sauerborn (2020: 9) Folgendes mit einigem Recht

zu bedenken geben: „Aller Anfang ist schwer! Aber: Ein gut überlegter Anfang ist sicherlich noch schwieriger, insbesondere dann, wenn es sich um den Beginn einer Unterrichtsstunde handelt. Jede Lehrperson wird tagtäglich mehrmals vor die Situation gestellt, einen Unterrichtseinstieg in ein neues oder bereits begonnenes Thema zu erfinden. Bei der Konzeption des Unterrichtseinstiegs sind im Vorfeld zahlreiche schwierige didaktische Fragestellungen zu berücksichtigen: [...] Wie sieht ein gelungener Unterrichtseinstieg überhaupt aus? Welcher Unterrichtseinstieg ist konform mit dem zu behandelnden Unterrichtsgegenstand? Welche Arten des Unterrichtseinstiegs existieren?“

Nach Häger (2021: 74) ist es bei der Konzeption von Stundeneinstiegen für die Lehrkräfte die oberste Maxime, die Schülerinnen und Schüler sowohl hinsichtlich ihrer Alltagswelt als auch hinsichtlich ihres Vorwissens abzuholen und sich einen ansprechenden, motivierenden und zugleich zum Mitdenken herausfordernden Stundeneinstieg zu überlegen. Dabei sollten in der Einstiegsphase alle (!) Lernenden – unabhängig von ihrem Leistungsstand – mitarbeiten können. Darüber hinaus ist dringlich zu verinnerlichen, dass bei der Planung des Stundeneinstiegs im Sinne einer Rahmenkonzeption immer auch der Stundenausstieg mitbedacht wird. Grundsätzlich gilt, dass eine Unterrichtsstunde von ihrem Ende, sprich von der Phase der Ergebnissicherung aus, geplant wird. Denn erst wenn klar ist, was die Schülerinnen und Schüler am Ende gelernt und welche Kompetenzen sie ausgeschärft haben sollen, kann der Stundeneinstieg pass- und zielgenau geplant werden.

## B. Grundsätzliches zur Begrifflichkeit

In Anlehnung an Meyer (2002: 109–121) wird der Dreischritt *Einstiegsphase – Erarbeitungsphase – Ergebnissicherung* als „methodischer Grundrhythmus“ einer Unterrichtsstunde bezeichnet. Grundsätzlich gilt: Ein durchdachter und gelungener Unterrichtseinstieg ist die Basis für eine gute Bewertung von Unterrichtsbesuchen und Lehrproben.

Dabei ist es gewiss nicht nötig (und auch nicht möglich), zu Beginn einer jeden Unterrichtsstunde ein „Feuerwerk“ zu zünden. Viel entscheidender ist es, dass der gewählte Stun-

deneinstieg in Bezug auf das Lernziel der jeweiligen Unterrichtsstunde Sinn ergibt. Als optimal zu betrachten ist es, wenn im Spiegel der organischen Anlage einer Unterrichtsstunde die zu Stundenbeginn geäußerten Gedanken und Meinungen der Schülerinnen und Schüler im weiteren Stundenverlauf (bes. in der Sicherungsphase) wiederaufgenommen und reflektiert werden (sog. ‚roter Faden‘); daraus ergibt sich der unmissverständliche Appell: Der Einstieg sollte niemals für sich stehen!

Gemäß der neueren Unterrichtsforschung wird hinsichtlich der ersten Phase innerhalb einer Unterrichtsstunde zwischen ‚Stundeneröffnungsritualen‘ und ‚Stundeneinstiegen‘ unterschieden. Während die Stundeneröffnungen eher eine pädagogische Funktion (= Organisation der für die jeweilige Stunde bezogenen, allgemeinen Rahmenaufgaben) besitzen, weisen die konkreten Stundeneinstiege sowohl eine lernpsychologische als auch eine thematisch-strukturierende Funktion (= Motivierung der Lernenden, Strukturierung des jeweiligen Lerngegenstandes und sog. Informationsdarbietung) auf.

### C. Stundeneröffnungen als ritualisierte Vorgänge

Stundeneröffnungsrituale sind im Gegensatz zu den thematischen Einstiegen weitestgehend standardisiert und stereotyp, d. h., sie laufen mehrmals täglich in immer gleicher Art und Weise ab (vgl. dazu auch treffend Paradies & Greving [<sup>1</sup>2021: 17]): „Stundeneröffnungsrituale bestehen aus immer wiederkehrenden und daher sofort verständlichen, verkürzten und ritualisierten Handlungen, die vielfach in symbolischen Andeutungen mit Aufforderungscharakter verdichtet sind. Gemeinsam ist allen Eröffnungsritualen das Prinzip der „Vorphase“ vor dem Beginn der eigentlichen, fachlichen Arbeit; die Lehrerin bzw. der Lehrer kommt nicht sofort zur Sache.“

Diese kurzen Rituale zu Beginn jeder Unterrichtsstunde haben nach Brühne & Sauerborn (2020: 18) folgende Funktionen:

- A. Selbstvergewisserung aller Beteiligten: „Jetzt beginnt der Unterricht.“
- B. Erzeugung einer ruhigen, entspannten, jedoch auch konzentrierten Lernatmosphäre.
- C. Disziplinierung der Lerngruppe als Grundlage einer erfolgreichen und effektiven Zusammenarbeit.
- D. Klärung dringender (unterrichtsrelevanter) Anliegen.

- E. Besprechung organisatorischer Fragen.
- F. Erzeugung von Spannung auf das Neue bzw. Überraschende, das nach dem regelmäßig Gleichen kommen wird: Rituale verkörpern innerhalb der Dialektik von Verlässlichkeit und Spontaneität den ruhenden, bekannten Pol, auf den sich alle Schülerinnen und Schüler verlassen können.

### D. Funktionen von Stundeneinstiegen

Gemäß den Erkenntnissen der neueren Unterrichtsforschung sind folgende Funktionen des Stundeneinstiegs für den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zentral (vgl. dazu bes. Brühne & Sauerborn [2020: Cover]):

- A. Thematisierung
- B. Information
- C. Strukturierung
- D. Motivation
- E. Mobilisierung
- F. Problematisierung

Die oben angezeigten Funktionen werden gemeinhin in zwei Determinanten unterteilt, zum einen in die thematisch-inhaltliche Determinante, zum anderen in die lernpsychologische Determinante (vgl. dazu treffend Brühne & Sauerborn [2020: 41]):

Thematisch-inhaltliche Determinante:

- Thematisierungsfunktion
- Informationsfunktion
- Strukturierungsfunktion

Lernpsychologische Determinante:

- Motivationsfunktion
- Mobilisierungsfunktion
- Problematisierungsfunktion

Ferner wird in der neueren Unterrichtsforschung differenziert zwischen den „soll“- und den „kann“-Funktionen von Stundeneinstiegen (vgl. dazu exemplarisch Paradies & Greving [<sup>1</sup>2021] und Schirmer [2022]).

Stundeneinstiege sollen in erster Linie folgende Funktionen erfüllen:

- ... für inhaltliche und zeitliche Transparenz sorgen.
- ... an die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Lernenden anknüpfen und eine Verbindung zu den neuen Inhalten herstellen, d. h. Altes und Neues miteinander vernetzen.
- ... vertraute Kenntnisse der Lernenden in Frage stellen, verfremden oder sogar (wenngleich nur scheinbar!) abwerten und ablehnen, aber auch bestätigen und aufwerten.
- ... eine Fragehaltung bei den Schülerinnen und Schülern evozieren.
- ... zum Kern der Sache führen, also zentrale Aspekte des in der Stunde zu behandelnden Themas ansprechen.
- ... neugierig machen und Interesse am jeweiligen Stundenthema wecken.

- ▶ ... in ihrer Variation möglichst viele Sinne der Lernenden anregen.
- ▶ ... die Verantwortungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler für das, was und wie sie selbst lernen wollen, ansprechen und wecken (→ Ermöglichung einer disziplinierten und effektiven Zusammenarbeit).

Darüber hinaus können Stundeneinstiege folgende Funktionen erfüllen:

- ▶ ... den Schülerinnen und Schülern den Weg in eine neue Lernwelt ebnen.
- ▶ ... die Lust am Lösen von Rätseln und Problemstellungen wecken.
- ▶ ... das Verständnis um die Notwendigkeit regelgeleiteten Zusammenarbeitens hervorrufen und fördern.
- ▶ ... den Schülerinnen und Schülern zur Selbsterfahrung innerhalb einer Gruppe verhelfen und damit sowohl das Selbstvertrauen als auch die Sicherheit im Umgang mit anderen stärken.
- ▶ ... den Schülerinnen und Schülern einen handlungsorientierten Umgang mit dem neuen Thema ermöglichen oder diesen sogar fordern.

## E. Gütekriterien für gelingende Stundeneinstiege

In der neueren Unterrichtsforschung werden zumeist folgende Gütekriterien für gelingende Stundeneinstiege genannt:

- ▶ Schaffung einer emotional positiven Lern- und Arbeitsatmosphäre.
- ▶ Sowohl Klarheit als auch Transparenz in Inhalt, Stundenstruktur, Ziel und Zeit (→ Orientierungsrahmen im Sinne eines roten Fadens): Ein guter Stundeneinstieg leitet direkt über in die Problematisierungs- bzw. Erarbeitungsphase!
- ▶ Konsequentes Anknüpfen an das Vorwissen, die Voreinstellungen und die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler (→ Stichwort: Passung): Ein guter Stundeneinstieg ist problemorientiert, d. h. die Schülerinnen und Schüler werden durch den Stundeneinstieg im besten Sinne fachlich herausgefordert.
- ▶ Selbstverständliches Gewährleisten von fachlicher Qualität und Präzision.
- ▶ Konsequentes Abzielen auf hohe Aktivität möglichst aller (!) Lernenden durch ein angemessenes Anspruchsniveau und unter Aktivierung möglichst vieler Sinne (→ Nicht nur im Kopf, sondern auch im Herzen liegt der Anfang!).
- ▶ Selbstverständliche Verknüpfung von Visualisierung und Anschaulichkeit: Ein guter Stundeneinstieg ist hinsichtlich der Materialien und Medien schülergerecht aufbereitet.
- ▶ Beachtung der Maxime der didaktischen Reduzierung (→ Prinzip der Prägnanz in Inhalt und zeitlicher Ansetzung: Keinesfalls überdehnen!): Ein guter Stundeneinstieg ist kurz, prägnant und kommt zum Kern der Sache!
- ▶ Berücksichtigung der Prinzipien der Kreativität und Variabilität in den Lernzugängen und Methoden.

## F. Die verschiedenen Typen von Stundeneinstiegen – eine Übersicht

### F.1 Inhaltlich-strukturierender Stundeneinstieg

Im Gegensatz zu den stoffunabhängigen Eröffnungsritualen (vgl. oben Kap. C) wird der inhaltlich-strukturierende Stundeneinstieg als Platz für Übungen zum stofflichen Aufwärmen genutzt. Diese Übungen sind an die jeweilige Unterrichtsthematik und ihre sachlogische und stoffliche Struktur gebunden. Hierbei ist als gemeinsames und daher standardisierendes Element ihr wiederholender und überprüfender Charakter herauszuheben.

Der inhaltlich-strukturierende Stundeneinstieg soll in möglichst konziser und konzentrierter Form am Stoff der vorangegangenen Unterrichtsstunde(n) anknüpfen und den Schülerinnen und Schülern die Arbeitsergebnisse der letzten Stunde, die offengebliebenen Probleme, die vorgeschlagenen Lösungsstrategien oder die Meinungen Einzelner wieder in das Gedächtnis rufen.

Zugleich wird den Schülerinnen und Schülern in einem inhaltlich-strukturierenden Stundeneinstieg eine Übersicht über den avisierten Stundenverlauf präsentiert. In diesem Kontext wird auch von einem sog. *advance organizer* gesprochen. Der Begriff steht für eine Organisationshilfe im Unterricht. Mit dem *advance organizer* werden den Lernenden die Hauptideen, die für das neue Thema eine zentrale Funktion besitzen und sich mit dem vorhandenen Wissen verknüpfen lassen, präsentiert (vgl. dazu bes. Helmke [2022]).

Ein *advance organizer* hilft den Schülerinnen und Schülern, ihr Vorwissen zu aktivieren, den neuen Unterrichtsstoff zu strukturieren und ihre vorhandenen Wissensbausteine inhaltlich einzubringen. Dabei sollen anschauliche Beispiele, Analogien gewählt, wichtige Inhalte des Unterrichtsgegenstandes pointiert sowie die Zielsetzungen der Unterrichtsstunde klar formuliert werden.

Zusammengefasst bedeutet dies: Die Schülerinnen und Schüler erhalten durch diese Form des Stundeneinstiegs einen klaren didaktischen Orientierungsrahmen:

- ▶ Dieser Stundeneinstieg gibt den Lernenden eine strukturierende Gedächtnishilfe zur gedanklichen oder pragmatischen Rekonstruktion der in der vorangegangenen Unterrichtsstunde erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten.
- ▶ Dieser Stundeneinstieg ermöglicht der Lehrperson die Kontrolle darüber, welche Kompetenzen in der letzten Unterrichtsstunde erworben worden sind und welche Defizite noch aufgearbeitet werden müssen.
- ▶ Dieser Stundeneinstieg ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern die entsprechende Selbstkontrolle.
- ▶ Dieser Stundeneinstieg gibt den Lernenden die Gelegenheit, Probleme und Schwierigkeiten, die bei der Erledigung der Haus- bzw. Wochenaufgaben aufgetreten sind, zu benennen und zu beseitigen.

Konzise formuliert: Der geplante Unterrichtsverlauf, die zentralen Inhalte der Unterrichtsstunde sowie die methodischen Erfordernisse und Unterrichtsschritte werden den Schülerinnen und Schülern ersichtlich.

## F.2 Wiederholender Stundeneinstieg

Ergebnisse der modernen Gehirnforschung belegen, dass sich neuronale Verknüpfungen als Informationsspeicher im Gehirn stabilisieren, wenn diese Bereiche hinreichend aktiviert werden. Dafür ist ein Wiederholen im Arbeitsgedächtnis erforderlich, bei dem das Zusammenfassen wesentlicher neuer Informationen und das Vergleichen mit vorhandenen Wissensbeständen von besonderer Bedeutung sind.

Das elaborierende Wiederholen im Arbeitsgedächtnis bildet die Grundlage für die Verknüpfung von Informationen mit bereits bekannten Wissensbeständen des Langzeitgedächtnisses. Dadurch können vorhandenes Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen und neue Wissensseinheiten langfristig verankert werden (vgl. dazu exemplarisch Gerrig & Zimbardo [182008]).

Obwohl von der Lernpsychologie empfohlen wird, etwa 5–10 Minuten pro Unterrichtsstunde für die Wiederholung des Unterrichtsstoffes aufzuwenden, wird der wiederholende Stundeneinstieg in der Praxis oft vernachlässigt.

Nicht zu vergessen: Die Wiederholungsphase zu Stundenbeginn dient als Instrument der Selbstkontrolle für die Schülerinnen und Schüler, indem sie ihre Probleme und Schwierigkeiten bei der Erledigung der Haus- und Wochenaufgaben einbringen können. Ferner

wirken Wiederholungen und Übungen im Stundeneinstieg insgesamt disziplinierend auf die Lerngruppe, da diese dem Lernstoff einen hohen Grad an Verbindlichkeit entgegenbringen.

Diese Form des Stundeneinstiegs hält die Lehrperson dazu an, allen Beteiligten den Inhalt des vorangegangenen Unterrichts in Erinnerung zu rufen und dessen Ergebnisse auf ein weiteres exemplarisches Beispiel zu transferieren. Darüber hinaus bietet sich an dieser Stelle eine sog. Meldekette an.

## F.3 Fragend-entwickelnder Stundeneinstieg

Im Rahmen des fragend-entwickelnden Stundeneinstiegs versucht die Lehrperson, ihre Lerngruppe kleinschrittig, meist mit Hilfe von Frage-Antwort-Verkettungen, durch die Thematisierung eines Problems oder einer Problemsituation zu einem bereits formulierten Unterrichtsziel zu begleiten.

Durch gezielte Fragen wird die kognitive Lernstruktur der Schülerinnen und Schüler angeregt, die Vorkenntnisse mobilisiert und der weitere Weg für die Bearbeitung des Themas transparent gemacht. Für diesen Prozess sind souveräne Vorstellungen sowie Sachkenntnisse der Lehrkraft hinsichtlich der Problemstruktur zentrale Voraussetzungen.

Die in dieser Einstiegsform herangezogenen Fragen der Lehrkraft sind als lernprozessanregende Unterrichtsimpulse zu verstehen und sollten deshalb auch impulsartig an die Lernenden herangetragen werden. Auf das durchgängige Nutzen von sog. W-Fragen sollte in diesem Einstieg möglichst verzichtet werden. Wenn tatsächlich nicht auf Impulse, sondern auf Fragen zurückgegriffen wird, sollten diese grundsätzlich kurz und präzise gestellt werden und grammatikalisch leicht verständlich sein.

Von zentraler Bedeutung ist es, den Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit zum Nachdenken einzuräumen. Dies impliziert, dass die Lehrkraft um die thematischen Vorkenntnisse ihrer Lernenden weiß und deren Argumentationskompetenz fördert, dabei Irrwege und Missverständnisse zulässt, um den gemeinsamen Denkprozess möglichst transparent zu gestalten. Ferner ist es hier relevant, keine zu formale oder oberflächliche Gesprächsform zu wählen, da die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden sollen, eigene Denk- und Lösungswege zu entwickeln.

Ein dringender Ratschlag: Bitte fördern Sie sowohl das gegenseitige aktive Zuhören innerhalb der Lerngruppen als auch in sog. Meta-Reflexionsphasen die konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Aussagen und mit denjenigen der Mitschülerinnen und Mitschüler, und zwar zum Zwecke einer erfolgreichen und auf Wertschätzung aller Beteiligten zielenden Lehr- und Lernkommunikation!

Da diese Form des Stundeneinstiegs häufig nicht allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einräumt, sich selbsttätig mit dem zu Stundenbeginn aufgeworfenen Problem und den damit einhergehenden Fragen in einem aktiven Lernprozess auseinanderzusetzen, sollte der weitere Unterrichtsverlauf idealerweise durch schüler- und handlungsorientierte Aktionsformen ergänzt werden.

#### F.4 Narrativ-literarischer Stundeneinstieg

Starten Sie die Unterrichtsstunde mit einer interessant erzählten, ggf. von Gestik und Mimik untermalten und auf die Lernenden abgestimmten Geschichte oder Anekdote! Gleiches gilt für den von Ihnen initiierten Vortrag eines in Latein gehaltenen Textes, z. B. eines Lektions- bzw. Übungstextes. Dies ist häufig bereits der erste Schritt auf dem Weg zu einer sinnhaften, fundierten Textvorerschließung.

Besonders attraktiv und motivierend gestalten sich im Bereich der Wortschatzarbeit sog. Vokabelgeschichten, u. a. als Einstieg in eine kulturgeschichtlich geprägte Lateinstunde (z. B. zu Gladiatorenkämpfen, Wagenrennen und Thermenbesuchen; vgl. dazu bes. Wittich [2015: 31–37]).

Im Anschluss an Ihren Lesevortrag können die Schülerinnen und Schüler auf der Folie eines bestimmten Arbeitsauftrags zentrale Informationen aus dem Text herausfiltern (z. B. zur Personenkonstellation, zu Schlüsselwörtern etc.) und mit eben diesen gewinnbringend weiterarbeiten.

Als Grundlage für Ihren Lesevortrag zum Stundeneinstieg können auch die von Radio Bremen bzw. „Bremen Zwei“ publizierten *Nuntii Latini* dienen (vgl. dazu auch Abandowitz & Wotka [2016: 59]).

#### F.5 Assoziativer Stundeneinstieg

Bei assoziativen Stundeneinstiegen sollen die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt wer-

den, ihre Vorkenntnisse und Vorerfahrungen zu äußern und mit den neuen Informationen zu verknüpfen.

Ausgangspunkte können beispielsweise Bilder, Impulsfragen, Begriffe oder kurze Texte sein. Assoziative Einstiege sollen schüleraktivierend wirken und zumeist kommunikativ sein; sie sollen den Unterricht zu Stundenbeginn auflockern und haben als Basis für gehaltvolle Unterrichtsgespräche zu gelten.

Eine probate Methode für einen assoziativen Einstieg ist das sog. Blitzlicht.

Im Lateinunterricht fördert die Technik des Assoziierens neben der Kreativität auch das vernetzende Denken. Die Technik des Assoziierens kann insbesondere bei der Einführung neuer Vokabeln hilfreich sein. Je öfter sie Anwendung findet, umso leichter fällt es den Lernenden, ungewöhnliche und einprägsame Assoziationen herzustellen.

Folgende, auf Abandowitz & Wotka (2016: 11) zurückgehende Anregungen sind bei der Durchführung von Assoziationsübungen im Lateinunterricht hilfreich:

- Die Lehrkraft gibt ein beliebiges lateinisches Wort vor.
- Die Schülerinnen und Schüler haben nun die Aufgabe, ein weiteres Wort zu finden, das eine Verbindung zum ersten Wort aufweist. Diese Assoziation kann inhaltlicher, optischer, akustischer oder aber situationsbezogener Art sein. Es gibt keine richtigen oder falschen Aussagen.
- Die Antworten der Schülerinnen und Schüler werden am Board festgehalten, sodass eine Assoziationskette entsteht. Währenddessen erklären die Lernenden die von Ihnen vorgenommenen Verknüpfungen.

#### F.6 Problemorientierter Stundeneinstieg

Mit dieser Form des Stundeneinstiegs können Sie Ihre Schülerinnen und Schüler „aus der Reserve locken“. Dahinter steht die Idee der sog. kognitiven Dissonanz. Hier wird im didaktisch-methodischen Diskurs – weniger wertend – auch von einer „kognitiven Überraschung“ gesprochen.

Die unterschiedlichen Ansätze problemorientierter Stundeneinstiege sollen Zweifel und mitunter inneren Widerstand wecken und es den Lernenden ermöglichen, Stellung zu beziehen, Meinungen zu äußern, diese zu begründen und zu diskutieren und im Verlaufe der Stunde die eigenen Einstellungen auch zu reflektieren, zu hinterfragen und ggf. neu zu bewerten.

Letzteres können Sie z. B. durch die Kon-

frontation mit falschen bzw. verfälschten Aussagen, provozierenden Bildern oder verfremdeten Darstellungen evozieren.

Möglich sind auch Handlungen Ihrerseits, die Sie zunächst bitte nicht erklären, wodurch die Schülerinnen und Schüler herausgefordert werden, zu hinterfragen, was sie sehen.

Folgende praxiserprobte Beispiele aus dem eigenen Lateinunterricht mögen als Anregungen für problemorientierte Stundeneinstiege dienen:

- ▶ Die Lehrkraft präsentiert z. B. eine widersprüchliche oder provozierende Behauptung, die sie angemessen und gut sichtbar visualisiert. Anschließend präsentiert sie sie mit voller Überzeugung der Lerngruppe.
- ▶ Zum Einstieg in eine Lateinstunde eignet sich auch zum Stundeneinstieg die Übung „Wahrheit oder Lüge?“ – in allen Bereichen des Lateinunterrichts (bes. im Kontext von Wortschatz- und Grammatikübungen und zu Beginn von eher kulturgeschichtlich geprägten Stunden).
- ▶ Die Lehrperson präsentiert (in angemessener didaktischer Reduktion) repräsentative Abbildungen, Liedtexte bzw. andere Medien und lässt die Schülerinnen und Schüler nach einer gewissen Phase des Eindenkens die damit verbundenen Frage- und Problemstellungen selbst erschließen und formulieren.
- ▶ „Suche den Störenfried!“ (= sog. Irrläuferübung) – im Kontext von Wortschatz- und Grammatikübungen und zu Beginn von eher kulturgeschichtlich geprägten Stunden.
- ▶ Formensalat à la *Haegarus magister* – im Kontext von Wortschatz- und Grammatikübungen.
- ▶ Wortschlange(n) – im Kontext von Wortschatz- und Grammatikübungen.
- ▶ „Werde zur Satzbaumeisterin bzw. zum Satzbaumeister!“ mithilfe von zerschnittenen lateinischen Sätzen.

## F.7 Der sog. stumme Impuls als Stundeneinstieg

Im Zuge eines sog. stummen Impulses präsentiert die Lehrperson – ohne jeglichen Kommentar oder Erläuterungen – ein Zitat, eine Abbildung, ein Lied oder einen anderen Gegenstand. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich daraufhin selbstständig Gedanken hinsichtlich des visuell Wahrgenommenen machen und systematisch eine Frage- oder Problemstellung (oder mehrere davon) entwickeln.

Voraussetzung hierfür ist, dass die Lernenden den stummen Impuls als solchen erkennen und ihn identifizieren können.

Es ist anzuraten, dass die Lehrkraft die genannten Problemfragen der Schülerinnen und Schüler am Board visualisiert.

## F.8 Anschaulicher Stundeneinstieg

Ausgangspunkt für diese Form des Stundeneinstiegs sind anschauliche Materialien und Lehrmittel, welche den Schülerinnen und Schülern Informationen und Impulse für das Unterrichtsthema liefern. Dies kann z. B. mit Hilfe von Lehrfilmen, Filmsequenzen, Bildern, Karikaturen, Comics etc. gelingen.

Es ist aber unbedingt zu bedenken, dass die präsentierten Medien von der Lehrkraft im Vorfeld sorgfältig analysiert werden. Mit dieser Art des Stundeneinstiegs können schwierige thematische Zusammenhänge und komplexe Erklärungen (z. B. im grammatikalischen Kontext) leicht veranschaulicht werden. Darüber hinaus können die Lernenden dazu angehalten werden, auf Grundlage der visualisierten Medien, die z. B. aktuelle Ereignisse fokussieren, deren Wahrheitsgehalt und Sachrichtigkeit zu überprüfen.

Besondere Vorsicht ist bei der Nutzung von Karikaturen im Stundeneinstieg an den Tag zu legen, da diese sich oftmals herausfordernd gestalten und vor diesem Hintergrund einer gründlichen methodischen Anleitung bedürfen, um die Kernaussagen der Karikaturistin bzw. des Karikaturisten gezielt zu erfassen.

Hinsichtlich der zumeist anspruchsvollen Interpretation von Karikaturen hat sich in der Unterrichtspraxis folgende Schrittfolge bewährt:

- ▶ Beschreiben Sie detailliert die Bild- und Textelemente sowie die in der Karikatur dargestellten Personen!
- ▶ Benennen Sie vor dem Hintergrund Ihrer Beschreibungen das in der Karikatur verarbeitete Thema!
- ▶ Erläutern Sie begründet, für wen die dargestellten Personen stellvertretend stehen!
- ▶ Stellen Sie die Hauptaussage der Karikatur in eigenen Worten dar!
- ▶ Überprüfen Sie die soeben herausgearbeitete Hauptaussage der Karikatur, indem Sie weitere Medien (z. B. Statistiken, seriöse Publikationen etc.) heranziehen!

Die obligatorische Schrittfolge einer Bildinterpretation im Fach Latein sieht wie folgt aus (vgl. dazu exemplarisch Hennebühl [2007: 167]):

- ▶ Wahrnehmung und gedankliches Erfassen des Bild-Inhalts.
- ▶ Beschreibung des Dargestellten (unter bes. Berücksichtigung der Bild-Komposition).
- ▶ Interpretation bzw. Deutung des Bildes.
- ▶ Formulierung eines Urteils.
- ▶ Evtl. kreative Weiterführung in Form einer eigenen Gestaltung.

## F.9 Die sog. Phantasiereise als Stundeneinstieg

Die Phantasiereise als Unterrichtseinstieg ermöglicht den Schülerinnen und Schülern ein ruhiges Einsteigen in das jeweilige Stundenthema. Die Phantasiereise stützt sich auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Phantasie, Vorstellungskraft und Assoziation. Eigene Gefühle, Stimmungen und Gedanken der Lerngruppenmitglieder werden deutlich aktiviert, sodass daraus eine hohe Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler resultieren kann.

Die Phantasiereise ist eine Stundeneinstiegs- methode, die neben der Entspannung auch eine thematische Einführung ermöglicht. Allerdings ist zu bedenken, dass die Phantasiereise eine vertrauensvolle Lernatmosphäre voraussetzt, sodass bei dem Vorhandensein von Spannungen innerhalb einer Lerngruppe mit dieser Methode mit Vorsicht umgegangen werden sollte.

Die folgende Schrittfolge hinsichtlich einer Phantasiereise hat sich in der Unterrichtspraxis bewährt:

- ▶ Erzeugung einer angenehmen Atmosphäre (z. B. durch leise Hintergrundmusik oder Hintergrundgeräusche).
- ▶ Ankündigung der Ruhephase als Einführung in die Reise.
- ▶ Vorlesen einer (fiktiven) Geschichte oder Erzählung.
- ▶ Rückkehr in die Realität durch tiefes Durchatmen etc. zur Kreislaufaktivierung.
- ▶ Gespräch über Eindrücke und Wahrnehmungen während der Phantasiereise.
- ▶ Bearbeitung der im Kontext der Phantasiereise gestellten Arbeitsaufträge.

## F.10 Spielerischer Stundeneinstieg

Aufgrund ihrer hohen Schüler- und Handlungszentrierung eignen sich Lernspiele als motivationsfördernde Stundeneinstiege in besonderer Weise. Lernspiele basieren auf sozialen, fachbezogenen oder fachübergreifenden Spielideen (zu einer ersten Übersicht vgl. Mallon & Wittich [2015]). Sie sind mitunter mit wenigen Mitteln (zunehmend auch digital) zu konzipieren und umzusetzen; zu ihnen gehören – auf den Lateinunterricht bezogen – u. a. folgende Spielideen:

- ▶ WWM (= „Wer wird Millionär?“)
- ▶ Activity
- ▶ Kreuzworträtsel
- ▶ Auf „Los!“ geht's los!
- ▶ Gladiatorenkampf
- ▶ *Urbs, terra, flumen* (= Stadt, Land, Fluss)
- ▶ Vokabel-Bingo

- ▶ Vokabel-Fußball
- ▶ Formen würfeln
- ▶ „Hau den Maulwurf!“ (digital über wordwall.net abzurufen)

## F.11 Szenisch-darstellender Stundeneinstieg

Diese Form des Stundeneinstiegs eignet sich im Kontext von Begegnungen mit lateinischen Texten (sowohl mit Originaltexten oder Lehrbuchtexten), denn szenische Zugänge haben sich im Zuge von Textanalysen und Textinterpretationen bewährt. Szenisch-darstellende Einstiege dringen tief in die Sachstruktur des Unterrichtsgegenstandes ein und erzeugen auf Seiten der Lernenden Empathie mit den in Texten auftretenden Personen.

Es ist dringend anzuraten, diese Form des Einstiegs des Öfteren durchzuführen, damit die Schülerinnen und Schüler die Hemmschwelle, schauspielerisch vor der Lerngruppe zu agieren, minimieren bzw. gänzlich überwinden.

Zu den szenisch-darstellenden Stundeneinstiegen zählen u. a. kleine Spielszenen und Pantomime (entweder vorbereitet oder aus dem Stegreif).

## F.12 Musikalischer Stundeneinstieg

Als sehr gewinnbringend haben sich musikalische Stundeneinstiege bewährt, insbesondere in interpretationsgeprägten Lateinstunden in Form von Lied-Text-Vergleichen. Durchaus probat sind an dieser Stelle auch Hörspiele, die im Vorfeld durchaus auch von den Schülerinnen und Schülern kreiert werden können (zu zahlreichen konkreten Beispielen vgl. Häger [2017: 58]).

## F.13 Referate und sonstige Präsentationen als Stundeneinstiege

Mit etwas Vorlaufzeit können Sie den Stundeneinstieg auch Ihren Schülerinnen und Schülern durch Vergabe von Referaten, Projektarbeiten, Facharbeiten etc. in die Hand geben.

Hier ist im Vorfeld eine Absprache mit den Lernenden dringend vonnöten – vor allem in puncto Zeitmanagement, Visualisierung und Fokussierung auf die einem Stundeneinstieg gerecht werdenden und die für die jeweilige Unterrichtsstunde evidenten Aspekte.

## G. Stundeneinstiege in Zeiten der Digitalisierung

In Anlehnung an Meyer (2017) und Paradies & Greving (<sup>11</sup>2021: 15) sind im Zuge der Un-

terrichtsplanung folgende Fragen im Kontext von digitalgestützten Stundeneinstiegen zu bedenken:

- ▶ Wirkt das digitale Medienangebot beim Stundeneinstieg aktivierend?
- ▶ Gelingt eine sinnstiftende Kommunikation über die digitale Welt?
- ▶ Hilft der Stundeneinstieg, reflexive Distanz zur eigenen Mediennutzung herzustellen?
- ▶ Unterstützt der Stundeneinstieg über digitale Medien die Selbststeuerung der Schülerinnen und Schüler?
- ▶ Helfen die digitalen Medien während der Einstiegssituation, mit Heterogenität umzugehen und kooperatives Lernen zu ermöglichen?
- ▶ Wird durch den Einsatz digitaler Medien die Akzeptanz bei den Lernenden gefestigt und gestärkt?
- ▶ Ist der Stundeneinstieg mithilfe digitaler Medien nachhaltig?

## H. Kriteriengestützter Beobachtungsbogen zu Stundeneinstiegen

Da es im modernen, auf Ganzheitlichkeit und Kompetenzerweiterung ausgelegten (Latein-) Unterricht – ebenso wie in der Lehrkräfteausbildung – verstärkt auf die Reflexion des eigenen Tuns unter besonderer Berücksichtigung der Interaktion mit allen am Unterricht beteiligten Protagonistinnen und Protagonisten ankommt, wird von Lehrkräften die Fähigkeit erwartet, sich selbst und den eigenen Unterricht in Planung und Ausführung kontinuierlich und kriterienorientiert zu reflektieren (vgl. dazu exemplarisch Wiater [32015: 234]). Die Anbahnung und die stetige Ausschärfung der Reflexionskompetenz sind deshalb für den Lehrkräfteberuf konstitutiv, da sich daraus nicht nur ein Großteil der Unterrichtsqualität, sondern auch die grundsätzliche Zufriedenheit mit der eigenen Profession speist. Von daher gilt Selbstreflexion als sog. Königsdisziplin einer Lehrkraft (vgl. Reichelt & Wenige [2017: 94]), da Unterricht auch das Ergebnis einer Vielzahl von konkreten didaktisch-methodischen Entscheidungen darstellt.

Die häufigste Methode, den eigenen Unterricht gezielt nachzubereiten, besteht in der sog. Unterrichtsreflexion. In diesem Verfahren machen sich die Lehrkräfte bewusst, „in welchem Umfang, auf welche Weise und mit welchem Erfolg die Unterrichtsplanung sich in didaktisch-pädagogische Handlungen transformieren ließ.“ (Wiater [32015: 235]). Das wiederum unterstreicht die zentrale Bedeutung der Unterrichtsreflexion, die nicht nur auf die erfolgte konkrete Umsetzung der didaktisch-methodischen Entscheidungen in der jeweiligen (Latein-)Stunde zurückschaut,

sondern ihren Blick nach vorn richtet, und zwar auf die weitere Unterrichtsplanung, die es vor dem Hintergrund der Entwicklungsbedarfe der Lernenden bestmöglich anzupassen gilt.

In jüngerer Vergangenheit wird in der Unterrichtsforschung der Ruf laut, im Sinne des von Hattie (2018) propagierten „Visible Learning“ auch im Zuge der Unterrichtsreflexionen die Perspektive der Lernenden einzunehmen (vgl. dazu auch – mit Bezug auf den Lateinunterricht – Häger [2021: 77–79]). Methodisch lässt sich „Visible Feedback“ sowohl analog im Fragebogenformat als auch digital umsetzen (vgl. dazu Wisniewski & Zierer & Hattie [2018: 123–143]). Zu verweisen ist an dieser Stelle auch auf das in der Lehrkräftebildung oftmals erfolgreich herangezogene Verfahren EMU („Evidenzbasierte Methoden für Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung“; vgl. dazu Helmke et al. [2018]). Praxisnahe Beispiele zum Aufbau einer Feedbackkultur im Lateinunterricht geben Kampert (2012), Kuhlmann (2012: 143–156), Schaumburg & Große (2014) und Häger (2021: 78f.).

Da das Unterrichtsgeschehen eine komplexe Struktur und durch eine Vielzahl von Merkmalen wie Inhalten und Themen, Lernvoraussetzungen, Lernzielen und Kompetenzen, Sozialformen und Lernmethoden gekennzeichnet ist, bietet es sich an, die Phasen des Unterrichts einzeln reflektieren zu lassen. Zudem sollte sich die Unterrichtsbeobachtung auf ausgewählte didaktische und methodische Aspekte konzentrieren, da nicht alle Kriterien gleichzeitig analysiert werden können.

Der beigegefügte Beobachtungsbogen hat in seinen Einzelkriterien (den sog. Items) sowohl die konkrete Unterrichtsdurchführung als auch die Unterrichtsplanung im Blick, wobei hier ganz gezielt auf den Stundeneinstieg fokussiert wird.

Es ist mit Brühne & Sauerborn (2020: 95f.) anzuraten, dass die Beobachterin bzw. der Beobachter ihre bzw. seine Eindrücke erst nach Abschluss der Einstiegsphase notiert, um während der Hospitation die Aufmerksamkeit der Beobachtung widmen zu können und nicht durch die Schriftführung von der Beobachtung abgelenkt zu werden. Der unten angefügte Beobachtungsbogen setzt sich zusammen aus den im heutigen Beitrag erläuterten didaktischen Funktionen eines Unterrichtseinstiegs und den daraus abgeleiteten Kriterien eines guten Unterrichtseinstiegs. Auf der rechten Seite des Beobachtungsbogens befindet sich eine Rating-Skala mit fünf ver-

schiedenen Abstufungen (vgl. dazu musterhaft Brühne & Sauerborn [2020: 97]). Neben der Wahrung der Objektivität ermöglichen solche beispielhaft formulierten Beobachtungskriterien eine geordnete Analyse und Reflexion des Unterrichtseinstiegs, wobei selbstverständlich – immer abhängig von der Lerngruppe und dem jeweils Unterrichtssetting sowie dem konkreten, tatsächlich gewählten Stundeneinstieg – weitere messbare Kriterien ergänzt werden können.

## I. Conclusio

„Aller Anfang ist schwer!“. Diese Sentenz gilt nicht nur im Lebensalltag, sondern insbesondere für die Einstiegsphase in Unterrichtsstunden. Der Beginn einer Unterrichtsstunde bildet den Grundstein für das gesamte noch folgende Unterrichtsarrangement, schafft Klarheit und Transparenz hinsichtlich des in der Unterrichtsstunde zu erreichenden Lernziels, rollt aus inhaltlicher Perspektive den sog. roten Faden aus, weckt dabei Interesse und Neugier am Lernstoff, berücksichtigt konsequent die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen bzw. Schüler und lädt auf diesem Wege möglichst alle Lernenden dazu ein, sich auf das jeweils zu behandelnde Stundensthema einzulassen. Außerdem darf Folgendes in keiner Unterrichtsplanung vergessen werden: Der Stundeneinstieg ist aufgrund der zeitlichen Begrenzung einer Einzel- bzw. Doppelstunde prägnant und griffig (!) durchzuführen. In der Regel dauert der Stundeneinstieg in einer 45-minütigen Unterrichtsstunde ca. 5 – 8 Minuten. Hierbei bedarf es in jedem Fall eines guten Zeitmanagements und einer souveränen Unterrichtsgesprächsführung.

Bereits diese zentralen didaktischen Kriterien unterstreichen, dass der Einstieg in eine Unterrichtsstunde einen komplexen Balanceakt darstellt – einen Balanceakt, für den es keine einfache, allgemeingültige didaktisch-methodische Formel gibt. Es bleibt stets mit Blick auf jede zu planende Lateinstunde die Frage neu zu beantworten, wie der Stundeneinstieg zu gestalten ist – der Stundeneinstieg, der sowohl den hohen Anforderungen des Faches Latein als auch den individuellen Lernbedarfen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird.

Die Kunst besteht darin, zwischen Motivation und Information, zwischen Altbewährtem und Neuem, zwischen Gruppe und Individuum, zwischen Struktur und Flexibilität zu changieren. Dieser Balanceakt erfordert sowohl didaktisches

Wissen als auch eine gehörige Portion kreativer Intuition. Dabei ist es entscheidend, dass der gewählte Stundeneinstieg auch zur Lehrperson passt. Authentizität und die eigene Begeisterung für das Fach sind entscheidende Faktoren, die den Erfolg eines Stundeneinstiegs maßgeblich beeinflussen. Was für die eine Lehrkraft funktioniert, mag für eine andere weniger geeignet sein, und das ist vollkommen in Ordnung. Denn es ist gerade diese Individualität, die jedem Unterrichtseinstieg seinen einzigartigen Charakter verleiht.

Fassen wir abschließend zusammen: Ein wohl-durchdachter und die Lernvoraussetzungen und Bedarfe der Schülerinnen berücksichtigender Stundeneinstieg bietet eine Vielzahl von Chancen. Er kann die Lernmotivation signifikant steigern und es den Schülerinnen bzw. Schülern erleichtern, Verbindungen zwischen Unterrichtsinhalten und ihrer eigenen Lebenswelt herzustellen.

Durch kreative und variable Stundeneinstiege können die Lernenden zur motivierten Mitarbeit im Unterricht angeregt werden – sei es durch kognitiv aktivierende Fragestellungen (vgl. dazu bes. Liebsch [2019/2020]), die kritisches, problemorientiertes Denken fördern, oder durch historische Bezüge, welche die Unterrichtsinhalte im Sinne der sog. historischen Kommunikation in einen größeren Kontext setzen, oder durch authentische, keinesfalls künstlich geschaffene Lebensweltbezüge. Zweifelsohne kann ein motivierender Stundeneinstieg nicht nur die Aufmerksamkeit der Lernenden zu Beginn der Stunde fesseln, sondern auch den gesamten Unterrichtsverlauf positiv beeinflussen.

Perspektivisch gesprochen: Es gibt nicht *den einen* perfekten Unterrichtseinstieg! Allerdings ist diese Erkenntnis kein Eingeständnis der Schwäche bzw. des Unvermögens; im Gegenteil: Diese Erkenntnis macht allen Lehrkräften Mut, denn diese haben die Freiheit, die Stundeneinstiege kreativ zu gestalten, d. h. sie können verschiedene methodische Zugriffe erproben und mit den ihnen anvertrauten Lernenden die gewählten Arrangements anschließend reflektieren.

Jeder Stundeneinstieg bietet die Möglichkeit, etwas Neues zu entdecken und die Lernenden auf unterschiedliche Weise zu erreichen. Der Stundeneinstieg ist eine wunderbare Gelegenheit, einen Funken zu entfachen, Neugier zu wecken und das Lernen lebendig zu machen. Mit jedem neuen Stundeneinstieg lernen wir als Lehrkräfte dazu und entwickeln uns weiter. Lassen Sie

uns diese Chance ergreifen und die Vielfalt und Kreativität, welche der Unterrichtseinstieg von uns fordert, als Quelle der Inspiration und Motivation nutzen – im Sinne eines auf Nachhaltigkeit, Lernprogression und Kompetenzzuwachs ausgerichteten Lateinunterrichts!

In einer Welt, die sich ständig verändert, sind es gerade diese Flexibilität und Offenheit, welche den Unterricht lebendig halten. Daher sollten wir uns alle mit Blick auf die Konzeption und die Durchführung von Stundeneinstiegen ermutigt fühlen, unsere bisherigen, lieb gewonnenen Methoden zu erweitern, gegebenenfalls neue Wege zu gehen und unsere Lateinschülerinnen und -schüler auf ihrer spannenden Reise durch das Lateinlernen mit fachlich fundierten, kognitiv aktivierenden und zugleich motivierenden Lernarrangements – auch im Stundeneinstieg – zu begleiten.

## Literaturverzeichnis

ABANDOWITZ, Jana & Wotka, Ulrike: 55 Stundeneinstiege Latein: einfach, kreativ, motivierend, Augsburg <sup>2</sup>2016.

BRÜHNE, Thomas & Sauerborn, Petra: Unterrichtseinstieg, Baltmannsweiler <sup>5</sup>2020.

GERRIG, Richard J. & Zimbardo, Philip G.: Psychologie, München <sup>18</sup>2008.

HÄGER, Hans-Joachim: Motivation im Lateinunterricht. Kompetenzorientiertes Unterrichtsmaterial zu den Briefen Ciceros, Senecas und des jüngeren Plinius, Bamberg 2017 (didaxis 6).

HÄGER, Hans-Joachim: Lateinunterricht planen, in: Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten, hrsg. v. Jesper, Ulf & Kipf, Stefan & Riecke-Baulecke, Thomas, Hannover 2021, 60–76.

HÄGER, Hans-Joachim: Lateinunterricht reflektieren, in: Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten, hrsg. v. Jesper, Ulf & Kipf, Stefan & Riecke-Baulecke, Thomas, Hannover 2021, 76–79.

HATTIE, John: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Baltmannsweiler <sup>4</sup>2018.

HELMKE, Andreas et al.: Unterrichtsdiagnostik mit EMU. Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik, in: [http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere\\_Version\\_7.0.pdf](http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Broschuere_Version_7.0.pdf) (zuletzt online abgerufen am 27.07.2024, 11:35 Uhr).

HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung, Hannover 2022.

HENNEBÖHL, Rudolf: Ovid – Metamorphosen, Bd. 1, Bad Driburg <sup>2</sup>2007 (Latein kreativ 1).

KAMPERT, Otmar: „Danke, dass ich meine Meinung sagen durfte!“ Diagnose und Evaluation im Lateinunterricht, in: AU 55:1 (2012), 2–10.

KIEL, Ewald & HAAG, Ludwig & KELLER-SCHNEIDER, Manuela & ZIERER, Klaus: Unterricht planen, durchführen, reflektieren. Praxisorientierung, Fallbeispiele, Reflexionsaufgaben, Berlin 2014 = Grundwissen Lehrerbildung.

KUHLMANN, Peter: Fachdidaktik Latein kompakt, Göttingen <sup>3</sup>2012.

LIEBSCH, Ann-Catherine: *Cogitamus ergo sumus*. Kognitiv aktivierende Aufgaben im Lateinunterricht, in: Pegasus Onlinezeitschrift 19:1 (2019/2020), 1–33.

MALLON, Sven & WITTICH, Peggy: *Tres, tres, tria*. Lernspiele für Latein ab dem 1. Lernjahr, Berlin 2015.

MEYER, Hilbert: Unterricht analysieren, planen und auswerten, in: Einführung in die Schulpädagogik, hrsg. v. Kiper, Hanna & Meyer, Hilbert & Topsch, Wilhelm, Berlin 2002, 147–156.

MEYER, Hilbert: Unterrichtsqualität in der digitalen Welt, Oldenburg 2017.

PARADIES, Liane & GREVING, Johannes: Unterrichtseinstiege, Berlin <sup>11</sup>2021.

REICHELT, Heiko & WENGE, Gerald: Unterrichtsbesuche, Hospitationen und Lehrproben. Ein Leitfaden für Studium, Referendariat und Lehrpraxis, Haan-Gruiten 2017.

SCHAUMBURG, Heike & GROSSE, Maria: Sprachdiagnose und Evaluation, in: Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein, Bamberg 2014 (Studienbücher Latein), 113–135.

SCHIRMER, Anja: Kartenset Unterrichtseinstiege, Weinheim 2022.

WIATER, Werner: Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik, Augsburg <sup>3</sup>2015.

WISNIEWSKI, Benedikt & ZIERER, Klaus & HATTIE, John: *Visible Feedback*. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback, Baltmannsweiler <sup>2</sup>2018.

WITTICH, Peggy: Latein unterrichten. Sekundarstufe I+II, Berlin 2015.

| Name der bzw. des Begutachtenden:<br>Schulfach: Latein<br>Lerngruppe:<br>Unterrichtende Lateinlehrkraft:<br>Datum / Stunde: |                                                                                                                                                                                                                                           | Trifft voll zu | Trifft zu | Trifft weniger zu | Trifft gar nicht zu | Nicht zu beurteilen |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-----------|-------------------|---------------------|---------------------|
| <b>1.</b>                                                                                                                   | <b>Vorbereitung und Organisation</b>                                                                                                                                                                                                      |                |           |                   |                     |                     |
| <b>1.1</b>                                                                                                                  | <b>Klarheit und Ziele</b>                                                                                                                                                                                                                 |                |           |                   |                     |                     |
| 1.1.1                                                                                                                       | Ziele des heutigen Stundeneinstiegs werden zum Zwecke der Transparenz klar und verständlich kommuniziert.                                                                                                                                 |                |           |                   |                     |                     |
| 1.1.2                                                                                                                       | Die Lernziele sind relevant und gehen mit dem Kernlehrplan für das Fach Latein konform.                                                                                                                                                   |                |           |                   |                     |                     |
| <b>1.2</b>                                                                                                                  | <b>Materialien und Medien</b>                                                                                                                                                                                                             |                |           |                   |                     |                     |
| 1.2.1                                                                                                                       | Die im Stundeneinstieg verwendeten Materialien und Medien sind angemessen vorbereitet und an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst.                                                                              |                |           |                   |                     |                     |
| 1.2.2                                                                                                                       | Die im Stundeneinstieg herangezogenen Medien und Hilfsmittel werden effektiv eingesetzt.                                                                                                                                                  |                |           |                   |                     |                     |
| 1.2.3                                                                                                                       | Es werden im Stundeneinstieg digitale Medien angemessen und zielführend eingesetzt (z. B. interaktive Lernplattformen, Sprach-Apps, Online-Quellen).                                                                                      |                |           |                   |                     |                     |
| <b>1.3</b>                                                                                                                  | <b>Zeitmanagement</b>                                                                                                                                                                                                                     |                |           |                   |                     |                     |
| 1.3.1                                                                                                                       | Die Zeit für den Stundeneinstieg wird sinnvoll und effizient genutzt.                                                                                                                                                                     |                |           |                   |                     |                     |
| 1.3.2                                                                                                                       | Der Stundeneinstieg ist klar strukturiert und führt zielführend in das Thema der Lateinstunde ein.                                                                                                                                        |                |           |                   |                     |                     |
| <b>2.</b>                                                                                                                   | <b>Aktivierung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler</b>                                                                                                                                                                            |                |           |                   |                     |                     |
| <b>2.1</b>                                                                                                                  | <b>Anknüpfen an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler</b>                                                                                                                                                                            |                |           |                   |                     |                     |
| 2.1.1                                                                                                                       | Es wird an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler im Fach Latein gezielt angeknüpft.                                                                                                                                                  |                |           |                   |                     |                     |
| 2.1.2                                                                                                                       | Das vorhandene Wissen im Fach Latein wird mit neuen Inhalten effektiv verknüpft.                                                                                                                                                          |                |           |                   |                     |                     |
| <b>2.2</b>                                                                                                                  | <b>Berücksichtigung der Lernbedarfe und Rückfragen der Schülerinnen und Schüler</b>                                                                                                                                                       |                |           |                   |                     |                     |
| 2.2.1                                                                                                                       | Mögliche Wissenslücken auf Seiten der Schülerinnen und Schüler werden identifiziert und offen angesprochen.                                                                                                                               |                |           |                   |                     |                     |
| 2.2.2                                                                                                                       | Schülerinnen und Schüler werden ermutigt, Fragen zu stellen und ihre Lernbedarfe zu verdeutlichen.                                                                                                                                        |                |           |                   |                     |                     |
| <b>3.</b>                                                                                                                   | <b>Motivationsförderung</b>                                                                                                                                                                                                               |                |           |                   |                     |                     |
| <b>3.1</b>                                                                                                                  | <b>Wecken von Neugier auf und Interesse am Fach Latein</b>                                                                                                                                                                                |                |           |                   |                     |                     |
| 3.1.1                                                                                                                       | Der Stundeneinstieg weckt das Interesse der Schülerinnen und Schüler (z. B. durch lateinische Zitate oder historische Bezüge).                                                                                                            |                |           |                   |                     |                     |
| 3.1.2                                                                                                                       | Es wird eine Verbindung zwischen dem Thema und den Interessen der Schülerinnen und Schüler hergestellt (z. B. durch konkrete Lebensweltbezüge).                                                                                           |                |           |                   |                     |                     |
| <b>3.2</b>                                                                                                                  | <b>Aktivierung und Engagement</b>                                                                                                                                                                                                         |                |           |                   |                     |                     |
| 3.2.1                                                                                                                       | Die Schülerinnen und Schüler werden aktiv in den Einstieg einbezogen, z. B. durch aktiven Austausch über das im Stundeneinstieg verwendete Material.                                                                                      |                |           |                   |                     |                     |
| 3.2.2                                                                                                                       | Der Stundeneinstieg fördert grundsätzlich die aktive Teilnahme und das Engagement der Schülerinnen und Schüler für das Fach Latein.                                                                                                       |                |           |                   |                     |                     |
| <b>4.</b>                                                                                                                   | <b>Methodenvielfalt und Differenzierung</b>                                                                                                                                                                                               |                |           |                   |                     |                     |
| <b>4.1</b>                                                                                                                  | <b>Methodenvielfalt</b>                                                                                                                                                                                                                   |                |           |                   |                     |                     |
| 4.1.1                                                                                                                       | Der Stundeneinstieg nutzt eine Vielzahl von Methoden, um die ganz unterschiedlichen Lerntypen anzusprechen.                                                                                                                               |                |           |                   |                     |                     |
| 4.1.2                                                                                                                       | Die für den Stundeneinstieg gewählten Methoden sind für das Thema der heutigen Lateinstunde und die Lerngruppe geeignet.                                                                                                                  |                |           |                   |                     |                     |
| 4.1.3                                                                                                                       | Der Umgang mit digitalen Medien wird aktiv gefördert, um den Unterricht zeitgemäß zu gestalten (z. B. durch den Einsatz von Latein-Apps oder digitale Übungen).                                                                           |                |           |                   |                     |                     |
| <b>4.2</b>                                                                                                                  | <b>Differenzierung</b>                                                                                                                                                                                                                    |                |           |                   |                     |                     |
| 4.2.1                                                                                                                       | Der heutige Stundeneinstieg berücksichtigt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Lateinunterricht.                                                                                                    |                |           |                   |                     |                     |
| 4.2.2                                                                                                                       | Es gibt differenzierte Zugänge oder Aufgabenstellungen, die auf die individuellen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler eingehen (z. B. leichtere Arbeitsaufträge für leistungsschwächere, komplexere für leistungsstärkere Lernende). |                |           |                   |                     |                     |
| <b>5.</b>                                                                                                                   | <b>Soziale Interaktion und Kommunikation</b>                                                                                                                                                                                              |                |           |                   |                     |                     |
| <b>5.1</b>                                                                                                                  | <b>Interaktion zwischen den Lernenden und der Lehrkraft</b>                                                                                                                                                                               |                |           |                   |                     |                     |
| 5.1.1                                                                                                                       | Die Lehrkraft schafft eine konstruktive, auf gegenseitiger Wertschätzung fußende und unterstützende Atmosphäre, die die Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, sich am Lateinunterricht aktiv zu beteiligen.                            |                |           |                   |                     |                     |
| 5.1.2                                                                                                                       | Es gibt einen klaren und respektvollen Dialog zwischen Lehrkraft und Lernenden im sog. Unterrichtsgespräch.                                                                                                                               |                |           |                   |                     |                     |
| <b>5.2</b>                                                                                                                  | <b>Interaktion zwischen den Lernenden selbst</b>                                                                                                                                                                                          |                |           |                   |                     |                     |
| 5.2.1                                                                                                                       | Der Stundeneinstieg fördert den Austausch und die Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern (z. B. durch die Initiierung und konsequente Umsetzung der sog. Meldekette).                                                         |                |           |                   |                     |                     |
| 5.2.2                                                                                                                       | Es gibt im Stundeneinstieg Gelegenheiten für das sog. Peer-Feedback innerhalb der Lerngruppe bzw. innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen.                                                                                                 |                |           |                   |                     |                     |
| <b>6.</b>                                                                                                                   | <b>Reflexion und Ausblick</b>                                                                                                                                                                                                             |                |           |                   |                     |                     |
| <b>6.1</b>                                                                                                                  | <b>Reflexion hinsichtlich des Stundeneinstiegs</b>                                                                                                                                                                                        |                |           |                   |                     |                     |
| 6.1.1                                                                                                                       | Der heutige Stundeneinstieg wird gemeinsam reflektiert und ausgewertet.                                                                                                                                                                   |                |           |                   |                     |                     |
| 6.1.2                                                                                                                       | Das Feedback der Schülerinnen und Schüler wird im Sinne des „Visible Feedback“ aktiv eingeholt und berücksichtigt.                                                                                                                        |                |           |                   |                     |                     |
| <b>6.2</b>                                                                                                                  | <b>Ausblick auf den weiteren Verlauf der heutigen Unterrichtsstunde</b>                                                                                                                                                                   |                |           |                   |                     |                     |
|                                                                                                                             | Der Übergang von der Einstiegsphase zur Erarbeitungsphase der heutigen Lateinstunde ist für alle Beteiligten klar erkennbar.                                                                                                              |                |           |                   |                     |                     |

# Demokratiekritik in Platons *Politeia*

von StR Christian Michelsen  
christian.michelsen@mail.lise-meitner-gymnasium.de

Die Natur hat alle frei geschaffen, und die Natur  
hat keinen zum Sklaven bestimmt.

Alkidamas<sup>1</sup>

Also wurde Platons Utopie (das Paradox einer Utopie der herrschenden Klasse) zur Idealisierung Spartas; die wachsende Klassenspannung empfahl Sparta als den strengsten griechischen Staat, als das Heilmittel aus Autorität. Nährstand, Wehrstand, Lehrstand, diese drei Kasten des platonischen Idealstaats finden sich auf dem Peloponnes vorgebildet; es sind die Heloten, die Spartiaten und der Rat der Alten (Gerusia). So nimmt Platon die volkstümliche Träumerei auf und kehrt sie um; so baut er ein großartiges sozialpolitisches Schiff und gibt ihm Gegenwind; so verlegt er dem Schiff das Land seiner Bestimmung und setzt statt des Goldenen Zeitalters das der schwarzen Suppe.

Ernst Bloch<sup>2</sup>

## I. Demokratie im Athen des 5. Jahrhunderts: Herodot, Thukydides

Der erste Gebrauch des griechischen Wortes Freiheit findet sich adjektivisch in der Ilias, als Hektor das Schicksal beklagt, das seiner Gattin Andromache bevorsteht, wenn Troja fällt:

ἀλλ' οὐ μοι Τρώων τόσσον μέλει ἄλγος ὅπισσω, [...]  
ὅσσον σεῦ, ὅτε κέν τις Ἀχαιῶν χαλκοχιτώνων  
δακρυόεσσαν ἄγῃται ἐλευθερον ἡμᾶρ ἀπούρας:  
καί κεν ἐν Ἄργει εἴοῦσα πρὸς ἄλλης ἰστὸν  
ὑφαίνοις,  
καί κεν ὕδωρ φορέοις Μεσσηίδος ἢ Ὑπερείης  
πόλλ' ἀεκαζομένη, κρατερὴ δ' ἐπικείσεται  
ἀνάγκη

„Doch nicht der Schmerz um die Troer wird  
mich hernach so kümmern, [...] So wie um dich,  
wenn einer von den erzgewandten Achaiern  
Dich Weinende wegführt und raubt dir den Tag  
der Freiheit  
Und du in Argos webst für eine andere am  
Webstuhl  
Und Wasser trägst von der Quelle Messeis oder  
Hypereia,  
Viel widerstrebend, doch ein harter Zwang liegt  
auf dir.“

Homer, Ilias VI 450,454-458  
(Übersetzung: W. Schadewaldt)

Der Gegensatz ist zunächst deutlich: Frei-

heit – Zwang: Andromache verliert den Tag der Freiheit (eleutheron hemar), weil ihr sklavische Knechtschaft bevorsteht. In dieser Verwendung bezeichnet ἐλευθερία (eleuthería) die Zugehörigkeit zur eigenen Gemeinschaft, ist also ursprünglich durch Abstammung festgelegt. Jemand von guter Abstammung, ein Mitglied der Gemeinschaft kann kein Sklave sein, die von außen kommen und daher Fremde sind. Freiheit als Begriff ist nur als Kontrastbegriff zu denken und seine Politisierung verlangt die Überwindung des biologischen Abstammungsbegriffs. Dann ist der Freie kein Sklave, wenn er als Mitglied der Polis-Gemeinschaft „gleichberechtigt“ ist: Die ἰσονομία (Isonomie), das gleiche Recht für alle Bürger wird Kampfbegriff der Demokraten.

Zuerst hatten die Reformen des Solon (594, Bauernbefreiung, Einschränkung der Adelsmacht) die Politisierung des Freiheitsbegriffs vorbereitet, indem der Einzelne nicht mehr nur als Mitglied eines Geschlechts, sondern als Staatsbürger aufgefasst wurde. Als Gründungsakt der Demokratie in Athen gelten die Reformen des Kleisthenes 507/508 v. Chr.: „Als fünfte Änderung erfolgte, nach dem Sturz der Tyrannen, die Neuordnung des Kleisthenes, die volksfreundlicher war als die Solons.“<sup>3</sup> „Dieser Kleisthenes hatte die Söhne des Peisistratos vertrieben, mit entschlossenem Mute die Tyrannis beseitigt, Gesetze gegeben und eine Verfassung geschaffen, die in ihrer trefflichen Mischung aller Elemente Eintracht und Wohlfahrt des Staates verbürgte.“<sup>4</sup>

In den Perserkriegen traten die Griechen im Namen ihrer Freiheit gegen die persische Monarchie an. Herodot (ca. 485 – 425 v. Chr.) stellt in seinen *Historien* die Freiheitskriege der griechischen Städte gegen die persische Großmacht bis zum Sieg der Griechen bei Plataia 479 dar. Die *Historien* gelten als das erste historiographische Werk Europas; schon Cicero nennt Herodot daher *pater historiae*. Nach 450 v. Chr. ist er nach Athen gekommen, hat dort Umgang mit Perikles gehabt und auch mit großem Erfolg aus seinem Werk vorgetragen, das dann nach 429 v. Chr. veröffentlicht

<sup>1</sup> Scholion zu ARISTOTELES, Rhetorik 1373b18, vgl. zur Stelle RAPP 494.

<sup>2</sup> BLOCH Bd. 2, 562f.

<sup>3</sup> ARISTOTELES 41,2 – 75. „Infolge dieser Massnahmen wurde die Verfassung viel demokratischer als die Solons“ (22,1 – 54).

<sup>4</sup> PLUTARCH Perikles 3 – 109.

wurde. Dort heißt es: „Daher ist es nur die reine Wahrheit, wenn man die Athener die Erretter von Hellas nennt. Der Lauf der Dinge hing allein davon ab, wie die Athener entschieden. Dadurch dass ihre Wahl auf die Erhaltung der hellenischen Freiheit fiel, weckten sie ganz Hellas zum Widerstand, soweit es nicht medisch gesinnt war, und ihnen ist nächst den Göttern die Zurückweisung des persischen Angriffs zu verdanken.“<sup>5</sup> Zu dem genannten Gegensatz Freiheit versus Sklaverei tritt nun als zweiter Gegensatz Freiheit versus Fremdherrschaft.

Mit der Entmachtung des Ältestenrates (Areopag) in Athen im Jahr 462 v. Chr. durch Ephialtes und Perikles soll nach allgemeiner Auffassung die Macht der Aristokraten beschränkt und eine unbeschränkte Demokratie eingerichtet worden sein. „In Wirklichkeit aber wurde das seiner ‚Verfassung‘ entsprechende System in der ersten Hälfte des 5. Jahrhunderts wohl noch nicht ‚Demokratie‘ genannt, sondern man bezeichnete es mit politischen Schlagwörtern, wie *Isonomia* und *Isegoria*. Das erste mag ‚Gleichgewicht‘, ‚Ebenbürtigkeit‘ oder ähnliches und das zweite vermutlich ‚gleiches Recht‘ oder ‚gleiche Freiheit zu reden‘ bedeutet haben.“<sup>6</sup>

In der Volksversammlung (ἐκκλησία) wurde den alle wichtigen Entscheidungen mit einfacher Mehrheit getroffen: Krieg und Frieden, Wahl der Archonten und Strategen, Finanzen der Stadt etc. Der Rat der Fünfhundert (βουλή) wurde nicht durch Wahl, sondern durch Losverfahren jährlich bestimmt: Es handelt sich also um eine direkte Demokratie, nicht um ein repräsentatives Regierungssystem mit Gewaltenteilung, Beamtenernennung von oben, längeren Amtsperioden als ein Jahr und richterlichen Funktionen auf Lebenszeit. Keine Fachkompetenz, keine Experten, keine Eliten, Entscheidungen wurden von den Bürgern selbst getroffen. Frauen, Jugendliche, Fremde und Sklaven waren ausgeschlossen. Von Menschenrechten konnte also keine Rede sein.

Herodot lässt im dritten Buch vor der Inthronisation des Dareios 522 v. Chr., die 70 Jahre vor Vortrag und Veröffentlichung seiner *Historien* liegt, eine Verfassungsdebatte stattfinden, in der je ein Plädoyer für die Demokratie, die Oligarchie und die Monarchie gehalten werden; hier das Erste:

„Als die Erregung sich gelegt hatte und fünf

Tage vorüber waren, hielten die Verschwörer Rat über die Verfassung des Reiches, und es wurden folgende Reden gehalten, die zwar einigen Hellenen unglaublich erschienen, die aber trotzdem wirklich gehalten wurden. Otanes sprach sich dafür aus, die Herrschaft an das ganze persische Volk zu geben. Er sagte: »Ich halte dafür, daß nicht wieder ein einziger über uns König werden soll. Das ist weder erfreulich noch gut. Ihr wisst, wie weit Kambyses sich von seinem Hochmut hat hinreißen lassen, ihr habt auch den Hochmut des Magers gekostet. Wie kann die Alleinherrschaft etwas Rechtes sein, da ihr gestattet ist, ohne Verantwortung zu tun, was sie will? Auch wenn man den Edelsten zu dieser Stellung erhebt, wird er seiner früheren Gesinnung untreu werden. Das Gute, das er genießt, erzeugt Überhebung, und Neid ist dem Menschen schon angeboren. Wer aber diese zwei hat, hat alle Schlechtigkeit beisammen. Er begeht viele Verbrechen: einige, übersättigt, aus Selbstüberhebung, andere wieder aus Neid. Freilich sollte er ohne Missgunst sein, denn ihm als Herrscher gehört ja alles. Doch das Gegenteil ist der Fall. Er missgönnt den Edelsten Leben und Luft, er freut sich der Elendesten. Trefflich weiß er den Verleumdungen sein Ohr zu leihen. Am sonderbarsten von allem ist, dass er sich über maßvolle Anerkennung ärgert, weil man nicht ehrerbietig genug sei, und sich über hohe Ehrerbietung ärgert, weil man ein Schmeichler sei. Und damit ist das Schlimmste noch nicht gesagt: er rührt an die altüberlieferten Ordnungen, er vergewaltigt die Weiber, er mordet, ohne rechtlich zu verurteilen. Die Herrschaft des Volkes hat vor allem schon durch ihren Namen – Gleichberechtigung *ισονομία* (*Isonomia*) aller – den Vorzug; zweitens aber tut sie nichts von all dem, was der Alleinherrscher tut. Sie bestimmt die Regierung durchs Los, und diese Regierung ist verantwortlich (rechenschaftspflichtig); alle Beschlüsse werden vor die Volksversammlung gebracht. So meine ich denn, daß wir die Alleinherrschaft abschaffen und das Volk zum Herrscher machen; denn auf der Masse beruht der ganze Staat.“<sup>7</sup>

Diese Verfassungsdebatte, vielleicht nach 450 v. Chr. in Athen schon vorgetragen, könnte auf die damaligen Verfassungskämpfe in

5 HERODOT VII 139 - 485.

6 TARKIANEN 106.

7 HERODOT III 80 - 217f.

Athen anspielen. So ist die staatspolitische Debatte immer wieder als Dichtung aufgefasst worden. Herodots Versicherung, das Streitgespräch habe wirklich stattgefunden, beweise nur, dass es eine entsprechende Sage gab, die unter den Griechen umlief. Die Perser nahmen überhaupt keine andere Staatsform als die Monarchie ernst. Freie Ausgestaltung der eingeschobenen Reden galt in der Antike als künstlerische Pflicht des Historikers. Die Vorzüge der Demokratie werden zunächst negativ bestimmt, nämlich als die Verhinderung der Monarchie, weil diese Übermut und Neid sowie Verbrechen und Willkür beim Alleinherrscher freisetze. Moralisch verderbe der Alleinherrscher. Alle diese notwendig eintretenden Zustände der Monarchie werden durch *ισονομία* verhindert: Wahl durch Los, Rechenschaftspflicht und auf Deliberation beruhende gemeinsame Beschlüsse sind Elemente der Demokratie, die die Schrecken der Monarchie unterbinden. „Zwar ist alles auf die rechtliche Gleichheit (*ισονομία*) – und damit auch auf die notwendig hinzugehörige Freiheit (*ἐλευθερία*) eines jeden Einzelnen – ausgerichtet; aber in politischer Hinsicht gründet er seinen Vorschlag auf die zur Gegenseitigkeit in Kooperation und Kontrolle verpflichtete Menge.“<sup>8</sup>

Eine ausführliche Darstellung der positiven Elemente der Demokratie findet sich in der Leichenrede des Perikles auf die Gefallenen des Jahres 430 v. Chr. bei Thukydides:

„Unser politisches System will nicht Institutionen verdrängen, die anderswo in Kraft sind. Wir ahmen nicht unsere Nachbarn nach, sondern versuchen ein Beispiel zu sein. Unsere Verwaltung begünstigt die vielen und nicht die wenigen: daher wird sie eine Demokratie genannt. Die Gesetze gewähren allen in gleicher Weise Gerechtigkeit, in ihren privaten Auseinandersetzungen, aber wir ignorieren nicht die Ansprüche der Vortrefflichkeit. Wenn ein Bürger sich hervortut, dann wird er vor anderen gerufen werden, um dem Staat zu dienen, nicht aufgrund eines Privilegs, sondern als Belohnung für sein Verdienst; und seine Armut ist kein Hindernis. [...] Die Freiheit, der wir uns erfreuen, erstreckt sich auf das gewöhnliche Leben; wir verdächtigen einander nicht, wir nör-

geln nicht an unserem Nachbarn herum, wenn er es vorzieht seinen eigenen Weg zu gehen. [...] Aber diese Freiheit macht uns nicht gesetzlos. Wir werden gelehrt die Ämter und Gesetze zu achten und nie zu vergessen, die zu schützen, die unter Unrecht leiden. Und wir werden auch gelehrt, jene ungeschriebenen Gesetze zu beachten, deren Schutz einzig in dem allgemeinen Gefühl dessen liegt, was recht ist. Unsere Stadt steht der Welt offen; wir vertreiben nie einen Fremdling [...] Wir sind frei genau so zu leben, wie es uns gefällt, und doch sind wir immer bereit, jeglicher Gefahr ins Auge zu sehen ...Wir lieben die Schönheit ohne uns Träumen hinzugeben, und obgleich wir versuchen unseren Verstand zu stärken, so schwächen wir doch nicht dadurch unseren Willen. [...] Seine Armut zuzugeben bedeutete für uns keine Schande; wir halten es aber für schändlich, keine Anstrengung zu unternehmen, um sie zu vermeiden. Ein Athener Bürger vernachlässigt die öffentlichen Angelegenheiten nicht, wenn er seinen privaten Geschäften nachgeht. [...]. Wir betrachten einen Menschen, der am Staate kein Interesse hat, nicht als harmlos, sondern als nutzlos; und obgleich nur wenige eine politische Konzeption entwerfen und durchführen können, so sind wir doch alle fähig, sie zu beurteilen. Wir halten die Diskussion nicht für einen Stein des Anstoßes auf dem Weg zur politischen Aktion, sondern für eine unentbehrliche Vorbereitung zum weisen Handeln. [...] Wir halten das Glück für die Frucht der Freiheit und die Freiheit für die Frucht der Tapferkeit, und wir schrecken nicht vor der Gefahr des Krieges zurück. [...] Alles in allem – ich behaupte, dass Athen die Schule Griechenlands ist und dass der einzelne Athener heranwächst, um eine glückliche Vielseitigkeit zu entwickeln: um in allen Nöten bereit zu sein und sich auf sich selbst verlassen zu können.“<sup>9</sup>

Als tragende Elemente der attischen Demokratie können herausgehoben werden:

1. Mehrheitsherrschaft
2. Gerechtigkeit = Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz (*ισονομία*, keine Privilegien des Adels)
3. Freiheit des Einzelnen, Individualismus, Selbstbestimmung („glückliche Vielseitigkeit“)
4. Urteilsfähigkeit aller freien Bürger

<sup>8</sup> GERHARDT 45. Daher gilt auch: „Die politische Gleichheit wird erst im Gebrauch der Freiheit erfahren, die darin besteht, aus eigenem Entschluss das Gleiche wie alle anderen zu tun – oder aber aus eigenem Entschluss vom Konsens abzuweichen.“ (a. a. O. 49).

<sup>9</sup> THUKYDIDES: Epitaphios II 37–41: Übersetzung u. Auswahl in: POPPER, KARL R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde I. Der Zauber Platons, Bern/München 5. Aufl. 1977, S. 249f. Diese Übersetzung und Auswahl habe ich gewählt, weil sie zwar freier, aber schärfer die politische „Theorie“ des Perikles wiedergeben als die verbreitete Übersetzung des Epitaphios von Georg Peter Landmann in: Geschichte des peloponnesischen Krieges, Rowohlt 1966, 76–81.

5. Öffentliche Beratung vor Entscheidungen (deliberative Demokratie)
6. Freiheit ist die Bedingung des Glücks

Es handelt sich bei dieser Rede mindestens um eine Idealisierung der Athener Demokratie, wenn nicht um Propaganda.<sup>10</sup> Der historischen Wirklichkeit wird dieses perikleische Ideal nicht entsprochen haben. Thukydides selbst hatte ja schon von Athen behauptet: „Es war dem Namen nach eine Demokratie, in Wirklichkeit eine Herrschaft des Ersten Mannes.“<sup>11</sup> Diese Behauptung des Aristokraten Thukydides kann angesichts des Funktionierens der demokratischen Verfassung historisch nicht aufrechterhalten werden, verweist aber auf ihre Idealisierung in der Leichenrede. Doch kann diese Programmrede des Perikles auch als eine Darstellung des Selbstverständnisses der Athener Demokratie gelesen werden – wie es Karl Popper getan hat –, gegen die sich die platonische Staatsschrift richtet.

## II. Platons Staat als antidemokratisches Programm

Um Platons Angriff auf die genannten Elemente der Demokratie darzustellen, beschränke ich mich auf die Konzeption des idealen Staates in Platons Hauptwerk, der Πολιτεία (Politeia).<sup>12</sup> Das vermutlich um 374 v. Chr. verfasste Gespräch ist das erste Werk, das sich ausdrücklich mit politischen Themen befasst. Viele Theoriestücke werden in Platons Spätwerk Νόμοι (Gesetze) modifiziert und abget schwächt, der zweitbeste Staat; antidemokratisch ist die Position aber auch hier.

Die Πολιτεία besteht aus zehn Büchern. Im ersten Buch trifft Sokrates im Haus eines älteren Atheners mit dessen Sohn, dem Sophisten Thrasymachos, und den Brüdern Glaukon und Adeimantos zusammen. Die Frage nach einem guten Leben führt zu dem Versuch, die Gerechtigkeit und ihren Zusammenhang mit der Glückseligkeit zu bestimmen. Thrasymachos' These, „das Gerechte sei nichts anderes als das dem Stärkeren Zuträgliche“ (338c) wird von ihm dahingehend zugespitzt, dass Ungerechtigkeit den größten Nutzen für das Leben habe, weil „der Gerechte überall schlechter dran ist als der Ungerechte“ (343d), wie die

Staatsform der Tyrannis beweisen könne. Gerechtigkeit und glückseliges Leben scheinen einander auszuschließen. Vordergründige Widerlegungen lassen allerdings die Frage nach dem Wesen der Gerechtigkeit offen. Gerechtigkeit ist der gesuchte Gegenstand des gesamten Werkes, weswegen es auch früh den Untertitel *De iustitia* erhalten hat.

In den Büchern II – V lässt Platon nun Sokrates einen idealen Staat entwerfen: Καλλίπολις (Kallipolis), die schöne Stadt. Um die These zu prüfen, ob den Ungerechten ein besseres Leben erwartet als den Gerechten macht er zunächst einen methodischen Vorschlag in der Form eines Gleichnisses: Wenn sich Gerechtigkeit sowohl im Einzelnen als auch in der Stadt finden lässt, dann sei es wie beim Lesen eines Textes, der in kleinen und großen Buchstaben vorliegt, leichter die großen Buchstaben zu lesen, also zuerst den Staat zu betrachten. „Vielleicht ist also mehr Gerechtigkeit in dem Größeren und leichter zu erkennen. Wenn ihr also wollt, so untersuchen wir zuerst an den Staaten, was sie wohl ist, und dann wollen wir sie so auch an den Einzelnen betrachten, indem wir an der Gestalt des Kleineren die Ähnlichkeit mit dem Größeren aufsuchen.“ (368e–369a). Eine erst zu beweisende Analogie von Seele und Staat wird in dieser methodischen Anweisung schon vorausgesetzt.

### a) Militärstaat, Besonnenheit und Gerechtigkeit

Nach der Einwilligung der Gesprächspartner wird also in Gedanken ein Staat gegründet. Die Grundlage der Polis ist „unser Bedürfnis“, niemand ist für sich „autark“ (368b): Nahrung, Wohnung und Bekleidung, Grundbedürfnisse, die durch Arbeitsteilung am besten zu befriedigen sind. Getauscht werden Gebrauchswerte.<sup>13</sup> Der Austausch der verschiedenen Güter wird abgelöst von dem durch Geld vermittelten Warentausch, ein Markt ist entstanden. Zum Binnenhandel tritt Außenhandel; auch aus der Arbeit wird eine Ware (371e). Auf die Befriedigung der notwendigen Bedürfnisse in der Ur-Polis folgt die „üppige Stadt“ (372e), in der Luxusgüter begehrt und gehandelt werden. Daraus ergibt sich eine Er-

<sup>10</sup> Zu Problemen des Epitaphios immer noch herausragend GAISER

<sup>11</sup> THUKYDIDES, a.a.O. II 65.

<sup>12</sup> PLATONIS Opera 1972. Die Politeia wird im Text zitiert nach der Stephanus-Paginierung und in der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher: PLATON: Politeia, in: Sämtliche Werke 3, Übers. von Friedrich Schleiermacher, Hamburg 1980.

<sup>13</sup> „Dieser Standpunkt des Gebrauchswerts herrscht sowohl bei Plato, der die Teilung der Arbeit als Grundlage der gesellschaftlichen Scheidung der Stände behandelt, als bei Xenophon, der mit seinem charakteristisch bürgerlichen Instinkt schon der Teilung der Arbeit innerhalb einer Werkstatt näher rückt.“ (MARX 388).

weiterung der Bedürfnisse, die von dem bisherigen Land- und Viehbesitz der Polis nicht mehr ausreichend befriedigt werden können. Da es den Nachbarn der Polis ebenso ergeht, „wenn sie sich auch gehen lassen und die Grenzen des Notwendigen überschreitend nach ungemessenem Besitz streben“ (373d), gilt für die Stadt: „Von nun an werden wir also Krieg zu führen haben, o Glaukon? oder wie wird es gehen? – Allerdings so, sagte er. – Und laß noch gar nicht die Rede davon sein, sprach ich, ob der Krieg Übles oder Gutes bewirkt, sondern nur soviel, daß wir den Ursprung des Krieges gefunden haben in demjenigen, woraus vorzüglich den Staaten sowohl insgesamt als auch den Einzelnen darin viel Übles entsteht, wenn es vorhanden ist. – Allerdings. – Noch größer also, mein lieber, muß nun unsere Stadt werden, und zwar nicht um eine Kleinigkeit, sondern um ein ganzes Heer, welches auszieht und für das gesamte Vermögen, und alles was wir eben erwähnten, mit den Angreifenden sich schlägt.“ (373c-374a). Landerweiterung, Beuteökonomie und Verteidigung, daraus ergeben sich die Notwendigkeit des Krieges und die Notwendigkeit des Militärs. Entscheidende Grundlage des Krieges ist aber die anthropologische Eigenschaft des Menschen, „die Grenzen des Notwendigen“ überschreiten zu wollen und nach „ungemessenem Besitz“ zu streben. Diese von Platon angenommene anthropologische Konstante ist die *πλεονεξία* (Pleonexia), das Mehrhabenwollen. „Platon sieht in der *πλεονεξία* eine der typischen schädlichen Eigenschaften der großen Menge [...]“<sup>14</sup> Die Annahme dieser anthropologischen Konstanten, dem unbegrenzten Streben nach Gütern, wird als eine Grundlage der im „Staat“ folgenden Demokratiekritik fungieren.

„Ein ganzes Heer“: eine Militärkaste wird eingerichtet. Neben die arbeitende Bevölkerung von Bauern, Handwerkern, Händlern und Arbeitern tritt ein „Stand“, der ausschließlich für Polizei- und Kriegsaufgaben zuständig ist, die sogenannten „Wächter“. In Kasernen (Lager) außerhalb der Stadt untergebracht, trainiert und schwer bewaffnet, bedarf dieser „Wehrstand“ im Gegensatz zum „Nährstand“

einer umfassenden Erziehung.<sup>15</sup> Schon Theodor Gomperz hatte auf eine „Anlehnung an geschichtliche Vorbilder“<sup>16</sup> hingewiesen. Der Erziehung dieser Kaste werden ausführliche und detaillierte Darlegungen gewidmet. Diese müssen „gegen alle Befreundeten sanft sein und nur den Feinden hart“ (375c) gegenüber sein, also ein Unterscheidungsvermögen besitzen, das Platon zum Anlass nimmt festzusetzen, dass die Wächter „philosophisch von Natur“ (375c) sein müssen. Hier wird die Philosophie als Fähigkeit angemessen unterscheiden zu können zuerst den Wächtern als notwendiges Vermögen zugeschrieben. Tapferkeit und Härte gegen Feinde, Sanftheit gegen Befreundete setzt voraus, zwei gegensätzliche Bestrebungen zu vereinbaren.

Die Mythen werden als „unwahre Erzählungen“ und „größere Märchen“ (377d) kritisiert und haben in der Erziehung der Militärkaste keinen Platz. Die Götter Homers und Hesiods erfüllen nicht die Kriterien des Gottseins. Xenophanes vertrat daher schon die These, dass nur ein einziger Gott der größte sei, der bewegungslos immer am gleichen Ort bleibe und sein Ziel dadurch erreiche, dass er mit seiner Vernunft alles ohne Anstrengung zu lenken vermöge. In dieser Tradition wird von Platon ein monotheistischer Gott entworfen, der „wesentlich gut“ ist. Moralisch verwerfliche Handlungen sind einem Gott nicht möglich, er ist das Gute und Ursache des Guten. „Also auch Gott, weil er ja gut ist, kann nicht an allem Ursache sein, wie man insgemein sagt, sondern nur von Wenigem ist er den Menschen Ursache, an dem meisten aber unschuldig. Denn es gibt weit weniger Gutes als Böses bei uns; und das Gute zwar darf man auf keine andere Ursache zurückführen, von dem Bösen aber muß man sonst andere Ursachen aufsuchen, nur nicht Gott“ (379c). Dieser Gott ist unveränderlich, truglos und wahrhaftig.<sup>17</sup> Von den Mythen dagegen gilt: „Dies muss man auf alle Weise durchfechten, dass es nicht jemand sage in seinem Staat, wenn er gut regiert werden soll“ (380b): diese Theologie ist eine Pädagogik für eine Militärkaste, die auch als Gesinnungspolizei fungieren soll. Die Funktion der Religi-

<sup>14</sup> Pleonexia vgl. HORN/RAPP: Wörterbuch.

<sup>15</sup> Martin Heidegger macht 1933 in seiner berühmten Freiburger Rektoratsrede von dem platonischen Modell der drei Stände Nährstand, Wehrstand und Lehrstand Gebrauch, um ein Ideal des NS-Staats zu beschwören.

<sup>16</sup> GOMPERZ 395: „Einen Herrenstand, der nicht nur die Beschäftigung mit Handel und Handwerk, sondern selbst mit dem Ackerbau mied, haben Sparta und Kreta gekannt.“ Karl Marx hat einen anderen historischen Bezug gesehen: „Platos Republik ist nur [...] atheniensische Idealisierung des ägyptischen Kastenwesens, [...]“ MARX 388.

<sup>17</sup> vgl. BORDT. Er spricht von einem „schwachen Monotheismus“; die Theologie des Gottes und die Metaphysik des Guten fallen zusammen.

on wird als Instrument der Wächtererziehung und des Staatserhalts bestimmt. Der Staat setzt sie als Ideologie ein, um Moralität als Mittel der Unterwürfigkeit herbeizuführen und zu festigen.<sup>18</sup> Mythische Darstellungen werden also per Gesetz verboten, so die Schrecken der Unterwelt, Wehklagen, Lachen, Unbeherrschtheit, Geldgier, Trunkenheit und Übermut ausgezeichneten Männer wie Achill (386a – 391c).

Dann wird die These des Thrasymachos über die Gerechtigkeit wieder kurz aufgegriffen: „Weil ich denke, wir werden sagen, daß eben Dichter sowohl als Redner auch über die Menschen gar verkehrt reden in den wichtigsten Dingen, daß nämlich viele Ungerechte doch glücklich wären und Gerechte elend, und daß Unrecht tun Vorteil bringe, wenn es verborgen bleibe, die Gerechtigkeit hingegen fremdes Gut sei, aber eigener Schade; und, denke ich, dergleichen werden wir zu sagen verbieten, das Gegenteil aber ihnen auftragen zu singen und zu dichten.“ (392b). Wer diese These vertritt, fällt der Zensur anheim; die These gilt noch vor dem Abschluss der Untersuchung als falsch. Der Ungerechte kann nicht glücklich sein, die Gegenthese ist das Beweisziel.

Für die Erziehung der Wächter bleiben zwei Displizinen: Musik und Gymnastik. Diese tragen neben der wahren Gotteslehre die Bildung der Bewaffneten in der Stadt. Die Musik, besondere Kunstform zur Lenkung der Affekte, muss „dem besonnenen und guten Gemüt“ (401a) dienen. „In Kallipolis, so darf man annehmen, ist es tatsächlich meist still. Nur erbauliche Hymnen, Chorlyrik und Lobgedichte erklingen hier und da, [...]“<sup>19</sup> Bei der Gymnastik handelt es sich um Wehrsport, der die den Wächtern schon zugeschriebene Tugend der Tapferkeit fördern soll.

„Bemerkst du nicht, sprach ich, wie sich der Seele selbst nach diejenigen verhalten, die ihr Leben lang mit der Gymnastik wohl sich zu schaffen machen, mit der Musik aber sich gar nicht befassen, und so auch die, welche es umgekehrt halten? – In welcher Beziehung, sprach er, meinst du es? – In Beziehung auf Rauhigkeit und Härte, und wiederum auf Weichlichkeit und Milde. – Da weiß ich wohl,

sagte er, daß die sich einseitig der Gymnastik ergebenden rauher werden als billig, und wiederum die der Musik weichlicher, als es schön für sie wäre. – Und doch, sprach ich, bringt eben dieses Rauhe den natürlichen Mut hervor, und es würde richtig gebildet tapfer sein, mehr aber als billig angespannt wird es denn natürlich härter und beschwerlich. – Das scheint mir, sagte er. – Und wie? Hat das Milde nicht die philosophische Natur an sich? Und wird es nicht dadurch erst, daß man ihm zuviel nachläßt, weichlicher als billig, recht gebildet aber wirklich milde und sittig? – So ist es. – Und wir sagen doch, daß unsere Wehrmänner diese Naturgaben beide an sich haben müssen? – Das müssen sie freilich. – Also müssen sie richtig gegen einander gestimmt werden. – Allerdings. – Und des so Gestimmten Seele ist dann sowohl besonnen als tapfer. – Richtig. – Des Ungestimmten aber wird feige oder auch roh“ (410c). Musik und Sport erzeugen so bei den Wächtern die Mischung aus Tapferkeit und Besonnenheit, die sie zum Militärdienst geeignet macht. Dafür wird ein umfassendes System der Zensur in Καλλιπολις eingeführt: „Müssen wir also die Dichter allein in Aufsicht halten, und sie nötigen dieser guten Gesinnung Bild ihren Dichtungen einzubilden, oder überall bei uns nicht zu dichten oder bei uns überhaupt nicht zu dichten? Oder müssen auch alle andern Werkleute unter Aufsicht stehn und abgehalten werden, dies Böartige und Unbändige und Unedle und Unanständige in Abbildung des Lebenden oder in Gebäuden oder an irgend einem andern Werk anzubringen; oder wer das nicht könnte, dem wäre nicht zu verstatten bei uns zu arbeiten, damit nicht unsere Wehrmänner, wenn sie bei lauter Bildern des Schlechten aufgezogen wie bei schlechtem Futter täglich in kleiner Menge vieles von vielerlei abpflücken und genießen, am Ende unvermerkt sich ein großes Übel in ihrer Seele angerichtet haben. Sondern solche Künstler müssen wir suchen, welche eine glückliche Gabe besitzen der Natur des Schönen und Anständigen überall nachzuspüren, damit unsere Jünglinge, wie in einer gesunden Gegend wohnend, von allen Seiten gefördert

18 Platon's Onkel KRITIAS, der nach Athens Niederlage 404 v. Chr. dem grausamen, antidemokratischen und prospartanischen Gremium der „Dreißig“ angehörte, hat ähnlich argumentiert: „[...] da scheint mir zuerst ein schlauer und kluger Mann die Furcht vor den Göttern für die Menschen erfunden zu haben, damit die Übeltäter sich fürchteten, [...]“. – Er führte daher den Gottesglauben ein: Es gibt einen Gott, der ewig lebt, voll Kraft, der mit dem Geiste sieht und hört und übermenschliche Einsicht hat; [...] Und wenn du schweigend etwas Schlimmes sinnst, so bleibt es doch den Göttern nicht verborgen. Denn sie besitzen eine übermenschliche Erkenntnis. – Mit solchen Reden führte er die schlaueste aller Lehren ein, indem er Wahrheit mit trügerischen Worten verhüllte.“ (CAPELLE 378 f., DK Kritias B 25).

19 PRECHT 197.

werden, woher ihnen nur gleichsam eine milde, aus heilsamer Gegend Gesundheit herwehende Luft irgend etwas von schönen Werken für das Gesicht oder Gehör zuführen möge, und so unvermerkt gleich von Kindheit an sie zur Ähnlichkeit, Freundschaft und Übereinstimmung mit der schönen Rede anleiten“ (401b-c).

Die Besonnenheit war vorher schon bestimmt worden: „Und besteht nicht die Besonnenheit für den großen Haufen in dergleichen vornehmlich, dass sie den Herrschenden unterwürfig sind, selbst aber auch herrschen über ihre Lust an Speise und Trank und an den Liebessachen?“ (389d). Besonnenheit ist also Unterwürfigkeit gegen die Herrschenden und regulierende Selbstbeherrschung gegen die Genüsse. Bei den Angehörigen der Militärkaste sorgt sie als Begleiterin der Tapferkeit dafür, die Tapferkeit nur einzusetzen, wenn das philosophische Unterscheidungsvermögen die Berechtigung zum gewalttätigen Handeln erteilt hat. Der Einzelne tritt mit der Tugend der Besonnenheit also gegen sich selbst an: Im Gehorsam gegen einen fremden Willen stellt er seine eigenen Interessen zurück. Diese Tugend ist im Staat spezifisch und ohne „Mischung“ der arbeitenden Bevölkerung, dem „Nährstand“ zugeordnet. Sie zeigt sich in der seelischen Herrschaft über alle Versuchungen der πλεονεξία (Pleonexie = Mehrhabenwollen) und in kritikloser Pflichterfüllung. Als eine Bedingung der Gerechtigkeit ist sie auch Bedingung der Glückseligkeit – in der Seele und im Staat.

Aus der Militärkaste muss nun noch eine Kaste von Befehlshabern oder Herrschern, den „Archonten“, ausgesondert werden. Diese Archonten seien dadurch ausgezeichnet, „daß sie in ihrem ganzen Leben, was sie der Stadt förderlich zu sein erachten, mit allem Eifer tun, was aber nicht, das auch auf keine Weise tun wollen.“ (412d) Ihr Wille ist einzig auf das Wohl der Stadt gerichtet; sie sind „in der Wahrheit“, weil „die Menschen des Guten nur wider ihren Willen beraubt werden, des Schlechten aber gern.“ (413a) Das Gute ist das Wahre. Dieser Einsicht stehen die Wahrheit verfehlende „Meinungen“ entgegen, die im Bildungsprozess der Wächter überwunden werden müssen. Die Kandidaten werden auf ihre Eignung zum Archonten „geprüft“ (413d), ohne dass Platon ein Wort über Prüfungsverfahren oder Prüfer verliert: Prüfungen ohne Prüfer. Zugleich ist das Gerüst der

platonischen Klassengesellschaft soweit abgeschlossen. Zu „Nährstand“ und „Wehrstand“ tritt noch eine Junta von Befehlshabern hinzu, die sich im Besitz vom Wissen der „Wahrheit“ befindet, ein noch nicht näher bestimmter „Lehrstand“. „Wäre es nun nicht in der Tat das richtigste, diese die allgemeinen Wächter oder Hüter zu nennen, sowohl der Feinde von außen als auch der Freunde von innen, auf daß die einen nicht wollen und die andern nicht können Schaden zufügen; die Jünglinge aber, die wir vorher Wehrmänner nannten, nur Helfer und Gehülfen für die Satzungen der Befehlshaber?“ (414a-b) Die Militärkaste gehorcht den Archonten.

Um diese gesellschaftliche Klassendreiteilung von Καλλίπολις zu rechtfertigen, lässt Platon von Sokrates den Mythos von Gold, Silber und Eisen vortragen: „Ihr seid nun also freilich, werden wir weiter erzählend zu ihnen sagen, alle, die ihr in der Stadt seid, Brüder; der bildende Gott aber hat denen von euch, welche geschickt sind zu herrschen, Gold bei ihrer Geburt beigemischt, weshalb sie denn die köstlichsten sind, den Gehülfen aber Silber, Eisen hingegen und Erz den Ackerbauern und übrigen Arbeitern. Weil ihr nun so alle verwandt seid, möchtet ihr meistens zwar wohl auch selbst ähnliche erzeugen; bisweilen aber könnte doch auch wohl aus Gold ein silberner und aus Silber ein goldener Sprössling erzeugt werden, und so auch alle andere von anderen. Den Befehlshabern also zuerst und vornehmlich gebiete der Gott über nichts anderes so gute Obhut zu halten noch auf irgend etwas so genau Acht zu haben, als auf die Nachkommen, was wohl hiervon ihren Seelen beigemischt sei; und wenn irgend von ihren eignen Nachkommen einer ehern wäre oder eisenhaltig, sollen sie auf keine Weise Mitleid mit ihm haben, sondern nur die seiner Natur gebührende Stelle ihm anweisend sollen sie ihn zu den Arbeitern oder Ackerbauern hinaustreiben; und so auch, wenn unter diesen einer aufwüchse, in dem sich Gold oder Silber zeigte, einen solchen sollten sie in Ehren halten und ihn nun unter die Herrscher erheben oder unter die Gehülfen, indem ein Götterspruch vorhanden sei, daß die Stadt dann untergehen werde, wenn Eisen oder Erz die Aufsicht über sie führe.“ (415a-c) Es handelt sich um einen Veranlagungsmythos, der mit Metallmetaphern veranschaulichen soll, dass Men-

schen ungleich sind und von Natur aus den drei Klassen angehören, aus denen der Staat besteht. Aus den von Natur aus bestehenden Unterschieden zwischen Hochbegabten, Begabten und Unbegabten ergibt sich die biologisch begründete Klassenzugehörigkeit. Diese ist biologisch fundiert; sollten „Eisen und Erz“ die „Aufsicht“ übernehmen, geht der Staat unter. Aufsicht von Eisen und Erz wäre aber Demokratie. Daher muss das Militär „zusehen, wo es am vorteilhaftesten ist in der Stadt das Lager zu schlagen, um von da aus sowohl die drinnen am besten im Zaun zu halten, wenn etwa einer den Gesetzen nicht gehorchen wollte, als auch die von außen abzuwehren, wenn etwa ein Feind wie ein Wolf die Herde anfallen wollte.“ (415d-e) Das „Lager“ der Wächter, Waffendepot und Kasernen, muss sowohl der Polizeifunktion der Wächter als auch der Militärfunktion genügen. Die Metapher von der Herde für die arbeitende Klasse („Eisen und Erz“), die Platon öfter verwendet, kann leicht vervollständigt werden. Die Menschen sind führungsbedürftig, sie bedürfen der Hirten und zum Schutz vor „Wölfen“ der Wachhunde, die über die Herde nicht herfallen dürfen. Deshalb muss das Militär in einem „Kommunismus“ der Eigentumslosigkeit leben: Kein eigenes Vermögen, Versorgung durch die arbeitende Klasse, kollektive Bevorratung der Kasernen, gemeinsame Speisungen wie die der Spartiaten. Damit soll den Versuchungen der πλεονεξία ein Riegel vorgeschoben werden.

Ihre beschränkte Glückseligkeit teilen die Wächter mit den Arbeitern. Der Gegensatz von arm und reich, der Klassengegensatz, bedeutet für die Stadt, dass sich zwei Städte in ihr befinden: „Denn zwei sind nun schon auf jeden Fall darin als einander feind, eine der Armen und eine der Reichen, [...]“ (422e). Dieser Widerspruch muss durch die militaristische Verfassung der Stadt eingehegt, nicht beseitigt werden.

Dafür, dass die Stadt „sich mäßig hält“ (423a), sind die Tugenden zuständig. Denn das Ziel ist ja die Realisierung der Gerechtigkeit. „Offenbar also ist sie weise und tapfer und besonnen und gerecht.“ Dann ist der Staat „vollkommen gut“ (427d). Zu der Tapferkeit und der Besonnenheit sind die Weisheit und die Gerechtigkeit getreten, die vier sogenannten platonischen Kardinaltugenden: „Wenn wir aber die drei anderen zuerst erkannten, eben dadurch doch auch das Gesuchte erkannt wäre - [...]“ (428a). Das Ge-

suchte ist die Gerechtigkeit, die das Zusammenwirken der drei übrigen Kardinaltugenden ist. Die Weisheit ist das Wissen der Archonten, der „vollkommenen Hüter“ (428d), also der Generäle, und zeigt sich darin, dass sie durch Erkenntnis wohlberaten (428b) sind. Die Tapferkeit wird als „eine Art von Bewahren“ und die Besonnenheit rekapitulierend als „Selbstbeherrschung“ bestimmt, die die Harmonie zwischen Herrschern und Beherrschten sichert.

Es bleibt nun „das Gesuchte“, die Gerechtigkeit, zu bestimmen: „Dieses [...] scheint die Gerechtigkeit zu sein, daß jeder das Seinige verrichtet“ (433b); diese Bestimmung wird noch präzisiert: „wenn sich bei Kindern und Weibern, Knechten und Freien, gemeinen Arbeitern und Herrschenden und Beherrschten dieses findet, daß jeder, wie er Einer ist, auch nur das Seinige tut und sich nicht in vielerlei mischt“ (433d). Die sogenannte Idiopragie-Formel (ιδιοπραγία) verlangt also von jedem Einzelnen Ausschließlichkeit der Betätigung im Staat. „Also dieser drei Klassen Einmischerei in ihr Geschäft und gegenseitiger Tausch ist der größte Schaden für die Stadt und kann mit vollem Recht Frevel genannt werden? – Offenbar. – Und den größten Frevel gegen die eigene Stadt, wirst du den nicht Ungerechtigkeit nennen?“ (433b-c) Sollte ein Klassenangehöriger die Betätigung wechseln wollen, so macht er sich eines Verbrechens schuldig. Nicht nur Kompetenzüberschreitungen innerhalb der eigenen Klasse, auch irgendeine Form von Gleichberechtigung, die einen Klassenwechsel erlauben würde, sind bis auf die genannten Ausnahmen strikt verboten.

Der Kastenstaat ist soweit abgeschlossen und jeder der Kasten ist eine Haupttugend zugeordnet, so dass der Staat gerecht ist. Nun wird zum Anfang des Buches II zurückgekehrt: Besteht die so geartete Gerechtigkeit auch in der Seele des Einzelnen? Mit der Rückkehr zum Einzelnen wird die Untersuchung der Seele und ihrer Vermögen notwendig. Es ergibt sich, dass die drei Seelenteile den drei Ständen des Staates entsprechen:

| Seele<br>(ψυχή)              | Staat<br>(πόλις)           | Tugend<br>(ἀρετή)             |
|------------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| Vernunft<br>(λογιστικόν)     | Herrscher<br>(ἄρχοντες)    | Weisheit<br>(σοφία)           |
| Muthaftigkeit<br>(θυμοειδές) | Wächter<br>(φύλακες)       | Tapferkeit<br>(ἀνδρεία)       |
| Begehren<br>(ἐπιθυμητικόν)   | Handwerker<br>(δημιουργοί) | [Besonnenheit<br>(σωφροσύνη)] |

Wie die Gerechtigkeit des Staates darin besteht, dass „jeder das Seinige verrichtet“ (433b), so ist sie auch auf der Ebene der Seele so konzipiert, dass sie die höhere Ordnung des Ganzen sichert: „indem einer nämlich in Ihm nicht Fremdes verrichten läßt noch die verschiedenen Kräfte seiner Seele sich gegenseitig in ihre Geschäfte einmischen, sondern jeglichem sein wahrhaft Angehöriges beilegt und sich selbst beherrscht und ordnet und Freund seiner selbst ist und die drei in Zusammenstimmung (συναρμόσαντα) bringt“ (443d). Der argumentative Trick, Begehren und Affekte des Einzelnen mit der Masse der arbeitenden Menschen im Staat gleichzusetzen, erläutert die wiederkehrende Metapher von der Herde. Die arbeitende Klasse besteht aus Herdentieren, deren einzige menschliche Leistung darin besteht, ihre Triebe durch Unterwürfigkeit zu beherrschen.

Das IV. Buch schließt mit einem Zwischenfazit, nämlich der Gegenthese zu Thrasymachos: Gerechtigkeit ist zweckmäßiger als Unrecht tun.

Das V. Buch nimmt noch einmal die Lebensform in den „kommunistischen“ Kasernen auf: Die Gleichstellung der dort lebenden Frauen mit den Männern wird damit begründet, dass die „natürlichen Anlagen auf ähnliche Weise in beiden verteilt“ (435d) sind. „So also haben Mann und Weib dieselbe Natur, vermöge deren sie geschickt sind zur Staatshut, außer inwiefern die eine schwächer ist und die andere stärker? – So zeigt es sich“ (356a). Leben und Fortpflanzung vollziehen sich in einer Frauen- und Kindergemeinschaft, in der die Eltern nicht ihre Kinder und die Kinder nicht ihre Eltern kennen. Bei der Auswahl der Kinder findet eine Zuchtwahl statt, die den Betroffenen nicht bekannt gemacht wird: „Es scheint, daß unsere Herrscher allerlei Täuschungen und Betrug werden anwenden müssen zum Nutzen der Beherrschten. Und wir sagten ja alles dergleichen sei nur nach Art der Arznei nützlich. – Und ganz richtig wohl, sagte er. – Bei den Hochzeiten nun und der Kindererzeugung scheint dies Richtige gar nicht in geringem Maß vorzukommen. – Wie so? – Nach dem eingestandenen sollte jeder trefflichste der trefflichsten am meisten beiwohnen, die schlechtesten aber den eben solchen umgekehrt; und jene Sprößlinge sollten aufgezogen werden, dieser aber nicht, wenn uns die Herde recht edel bleiben soll; und

dies alles muß völlig unbekannt bleiben, außer den Oberen selbst, wenn die Gesamtheit der Hüter soviel möglich durch keine Zwietracht gestört werden soll. – Das ist ganz richtig, sagte er“ (459c-e). Die Archonten haben nicht nur eine Lizenz zur Lüge „zum Nutzen der Beherrschten“, sie richten einen Lebensborn ein, damit „uns die Herde recht edel bleiben“ kann. Das Ideal der Einheit des Staates wird durch die Frauen- und Kindergemeinschaft garantiert. Und die Glückseligkeit der Wächter erweist sich als nicht eingeschränkt, sondern wahrhaftig. Die Erziehung der Wächter wird noch dadurch komplettiert, dass sie beim blutigen Schlachtgeschehen zusehen müssen.

Die Eigenschaften der Archonten, die sie zur Herrschaft befähigen, beziehen sich bislang auf ein Expertentum im Militär, im Wissen vom Ganzen des Staates, in der Lügenlizenz und in der sachgerechten Anwendung der Eugenik. Da die Archonten nötig sind, den als gerecht erkannten Idealstaat zu verwirklichen, treten sie, ihre Aufgaben und die Voraussetzungen zu deren Bewältigung in den Mittelpunkt der Diskussion. „Wenn nicht, sprach ich, entweder die Philosophen Könige werden in den Staaten, oder die jetzt so genannten Könige und Gewalthaber wahrhaft und gründlich philosophieren, und also dieses beides zusammenfällt, die Staatsgewalt und die Philosophie, die vielerlei Naturen aber, die jetzt zu jedem von beiden einzeln hinzunahen, durch eine Notwendigkeit ausgeschlossen werden, ehe gibt es keine Erholung von dem Übel für die Staaten, lieber Glaukon, und ich denke auch nicht für das menschliche Geschlecht, noch kann jemals zuvor diese Staatsverfassung nach Möglichkeit gedeihen und das Licht der Sonne sehen, die wir jetzt beschrieben haben. Aber dies ist es eben, was mir schon lange Bedenken macht zu reden, weil ich sehe, wie es gegen aller Menschen Meinung angeht. Denn es geht schwer einzusehen, daß in einem andern keine Glückseligkeit sein kann, weder für den Einzelnen, noch für das Ganze.“ (473c-e) Zur Bewältigung der Staatsführung müssen die Archonten Philosophen sein, weil nur sie die ganze Weisheit lieben und „schaulustig [...] nach der Wahrheit“ (475e) sind, nicht wie der Schaulustige nach irdischen Vergnügungen.

## b) Die Idee des Guten: das moralische Geheimwissen der Staatsführer

So wird die Frage nach der Differenz von wirklichem Wissen und bloßer Meinung aufgeworfen. Dafür entfaltet die Sokratesfigur eine weitreichende Theorie verschiedener Erkenntnisvermögen und der ihnen entsprechenden Wirklichkeitsbereiche. Der Grundgedanke dieser Konzeption besteht darin, dass Formen des Wissens sich auf andere Gegenstände beziehen als fehlbare Meinungen und dass nur die Objekte des Wissens im eigentlichen Sinn existieren. Diese zu erforschen ist das Ziel der für Philosophen geeigneten mathematischen Gegenstände und der höchsten Disziplin, der Dialektik, die reine Begriffsverhältnisse untersucht. Der Philosoph kann dann mit den Gegenständen umgehen, die Platon Ideen nennt. Bei der Ideenlehre kommt es darauf an, der Welt der sinnenfälligen Dinge als einer Welt des Werdens und Vergehens eine Welt der ontologischen Stabilität entgegenzustellen. Die Ideen, die Gegenstände der intelligiblen Welt, sind gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie dem Werden und Vergehen nicht unterworfen sind; die Zeit hat keine Macht über sie. Sie bilden ein Reich ontologisch stabiler Gegenstände, ein Reich des Unveränderlichen. Des Weiteren kommt es auf die Sonderstellung der Idee des Guten an. So wie die Sonne Ursache und Bedingung des Werdens und Vergehens der sinnenfälligen Welt ist, so ist die Idee des Guten Ursache und Bedingung des Bestands aller Ideen, der Existenz der Gegenstände des Denkens. Diese sind Ursache und Bedingung der Existenz der Welt der sinnenfälligen Gegenstände, der Partizipanten der Ideen. Die Idee des Guten bewirkt zugleich, dass die Gegenstände der intelligiblen Welt, also die Ideen, erkannt und gedacht werden können.<sup>20</sup>

Die Idee des Guten ist die Idee der Perfektion selbst. Sie erhält die herausragende Sonderstellung im Reich der Ideen dadurch, dass alle nur möglichen Ideen an ihr teilhaben müssen. Ihre Gutheit ist ihre Perfektionalität. Ontologisch trägt die Idee des Guten als Ursache und Bedingung den Bestand aller intelligiblen

Gegenstände. Zugleich ist sie Ursache und Bedingung der epistemologischen Möglichkeit, diese Gegenstände sich in einem Durchlauf von Wissensstufen wieder zu eigen machen zu können. Durchläuft jemand die Wissensstufen unter wissenschaftlicher Anleitung, dann ist er jedenfalls der Möglichkeit nach in der Lage zum Ideenwissen zu gelangen. Bis hier kann also mit Michael Erler festgehalten werden: „Da Abbilder ohne Urbilder nämlich nicht existieren können, kommt den Ideen nach Platon eine ontologische Priorität zu; da ein Abbild ohne das Urbild nicht erkennbar ist, so wie ein Schatten nicht ohne das existieren kann, was den Schatten wirft, kommt den Ideen auch hinsichtlich des Erkenntnisprozesses Vorrang zu. Denn die Ideen sind stets das, was sie sind, die Dinge der Wahrnehmungswelt hingegen mal das eine, mal das andere.“<sup>21</sup>

Meistens verwendet Platon für die Ideen die Ausdrücke *ιδέα* oder „εἶδος“ (aber auch „παράδειγμα“, „μορφή“), die beide dem Wortfeld des Visuellen entstammen. Gleichwohl handelt es sich wesentlich um Gegenstände, die der sinnlichen Wahrnehmung nicht zugänglich, sondern einzig und allein „denkbar“ (*νοητά*) sind.

Dabei macht Platon immer wieder Gebrauch von der metaphorischen Redeweise, dass die Ideen „Urbilder“ darstellen, die die unter sie befassten Gegenstände als deren „Abbilder“ in reiner Form repräsentieren. Im *Phaidon* behauptet Platon zuerst ausdrücklich, dass es ein „Schönes selbst“ (*αὐτὸ τὸ καλόν*) gebe. Jedes Schöne der Welt sei also nur deswegen schön, „weil es teilhabe (*μετέχει*) an jenem Schönen, und ebenso sage ich von allem.“<sup>22</sup> Das „Schöne selbst“ bildet also als Urbild die wahre „Ursache“ (*Αἴτια*)<sup>23</sup> aller Gegenstände der Welt, denen das Prädikat „schön“ zukommt. Sie partizipieren als Abbilder an der Idee des „Schönen selbst“. In diesem Sinne ist „jede Idee der F-heit durch den Besitz der Eigenschaft F charakterisiert (nach der sogenannten ‘Selbstprädikationsthese’)<sup>24</sup>, sie ist in reiner Form F, während alle Gegenstände, denen F als Eigenschaft zukommt, Partizipanten der

<sup>20</sup> Zur sogenannten Ideenlehre Platons vgl. MICHELSEN 156-158.

<sup>21</sup> ERLER 148.

<sup>22</sup> PLATON, *Phaidon* 100c, S. 50.

<sup>23</sup> ibd. S. 50.

<sup>24</sup> HORN 57 – 76 So auch Sextus Empiricus 418: „Weshalb auch Platon bei der Darlegung, dass das von Natur Gute Gott ist, von ähnlichen Argumenten Gebrauch machte. Denn, sagte er, wie es das Wesen des Warmen ist zu wärmen und das des Kalten zu kühlen, so ist es auch das Wesen des Guten Gutes hervorzubringen; das Gute aber ist der Gott; das Wesen Gottes ist also Gutes hervorzubringen.“ Die erste Kritik an dieser These findet sich bei Aristoteles. Er weist mit dem Argument vom „dritten Menschen“ nach, dass eine solche Ideeannahme in den regressus ad infinitum führt.

Idee F sind. Partizipanten sind als dem Werden und Vergehen unterworfenen Gegenstände ontologisch minderwertig gegenüber ihren zeitlosen und einzigen Ideen. Die Ideen oder Formen der Gegenstände sind also komparativisch „mehr seiend“ und „mehr wahr“ als die unter sie befassten Partizipanten. Ideen sind wahrhaft Seiendes, sie sind nicht dem Werden und Vergehen unterworfen. Ihnen kommt sowohl ontologische Stabilität als auch Ewigkeit zu. Ideen sind dem Anspruch nach keine aus dem Abstraktionsprozess gewonnenen Begriffe, auch wenn der Einzelne auf einem vergleichbaren Weg zu ihrer Erkenntnis gelangen mag, sondern explizit ontologische Entitäten.

Platon lässt an zentraler Stelle, dem Übergang vom VI. zum VII., Buch Sokrates drei Gleichnisse vortragen, um mithilfe der Metapher der Sonne die tragende Funktion der Idee des Guten im Bezug auf die übrigen Ideen zu verdeutlichen. „Man hat von jeher gesehen, dass Platon hier – durch den Mund des Sokrates – vom eigentlichen Zielpunkt seines Philosophierens redet.“<sup>25</sup> Sokrates will ausdrücklich nicht versuchen, eine begriffliche Bestimmung des Guten selbst zu entwickeln, sondern „derzeit“ kann er nur einen „Abkömmling“ (τόκος) oder „Sprößling“, wie Friedrich Schleiermacher übersetzt, des Guten beschreiben (506e). Im Sonnengleichnis kommt es zunächst darauf an, der Welt der sinnenfälligen Dinge als einer Welt des Werdens und Vergehens eine Welt der ontologischen Stabilität entgegenzustellen. In dieser Zweiweltenlehre entspricht die Sonne in der Welt der sinnenfälligen Dinge der Idee des Guten in der Ideenwelt, der Welt des Denkbaren: Sie ist Ursache und Bedingung des Bestands aller Ideen, der Existenz der Gegenstände des Denkens. Dieser Ontologie werden im Liniengleichnis vier Gegenstandsbereiche und ihnen entsprechende Erkenntnisstufen als Epistemologie hinzugefügt.

Diese beiden Gleichnisse werden von Sokrates abschließend in dem berühmtesten Gleichnis Platons, dem Höhlengleichnis (514a – 517a)<sup>26</sup>, zusammengeführt. Es stellt den Bildungsweg dar, den die Archonten durchlaufen müssen, um als Philosophen den Staat führen zu können. Aus einer Höhle steigt der Kandidat zum Licht der Sonne auf, er kennt das

Gute. Der nun im Zustand der Aufgeklärtheit befindliche Wissende muss sein Wissen des Guten realisieren, indem er zu den Höhlenbewohnern zurückkehrt. Die Sonne als Metapher für die Idee des Guten erhält hier zu der ontologischen Funktion, die sie im Sonnengleichnis hat, und der epistemologischen Funktion im Liniengleichnis als drittes eine politisch-ethische Funktion. So fungiert die Idee des Guten einmal als Seinsprinzip, dann als Erkenntnisprinzip und im Höhlengleichnis kommt als Ziel des Bildungsweges hinzu, dass sich der Aufstieg im Erkennen mit einem moralischen Aufstieg verbindet. Die Erkenntnis der Idee des Guten müsste sich erst in der Höhle praktisch bewähren – gegen den Widerstand der Gefangenen, bei dem Platon wohl das Verhalten der Athener gegenüber Sokrates im Jahre 399 v. Chr. im Auge hatte. Die Rückkehr desjenigen, der die Sonne gesehen hat, also die Idee des Guten denken kann, in die Höhle führt zur sokratischen Katastrophe. Die Kenntnis der Idee des Guten verlangt ethisch und politisch die Befreiung der Gefesselten. Aber „[...] würde man ihn nicht auslachen und von ihm sagen, er sei mit verdorbenen Augen von oben zurückgekommen und es lohne nicht, daß man auch nur versuche hinaufzukommen; sondern man müsse jeden, der sie lösen und hinaufbringen wollte, wenn man seiner nur habhaft werden und ihn umbringen könnte, auch wirklich umbringen? – So sprachen sie ganz gewiß, sagte er“ (517a).

Der Rückkehrer erleidet das Schicksal des Sokrates. Die Höhlenbewohner lassen sich hartnäckig nicht auf eine Hinführung zur Idee des Guten ein, im Gegenteil, sie bringen den Rückkehrer um. Die Idee des Guten ist nicht nur „regulatives Prinzip“, wie Kant sagen würde, der Moralität des Einzelnen, sondern auch des gerecht verfassten Staatswesens. Höhlenbewohner, die sich im Zustand der strukturellen Selbsttäuschung darüber befinden, was das Gute für sie und auch alle anderen ist, sind gefährliche Leute. Ihre Fesselung an den Illusionszustand über sich und das Gute lassen sie sich nicht nehmen. Ihre Unfähigkeit, die Abbilder als Abbilder zu erkennen und als projizierte Unwahrheiten zu durchschauen, macht sie dann, wenn man ihnen zu nahe-

<sup>25</sup> WIELAND 181.

<sup>26</sup> Die Vorstellung, unsere Welt sei eine finstere und freudlose Höhle, kann zuerst bei Empedokles belegt werden: DK 31B 120, 121. Cicero überliefert eine Version des Höhlengleichnisses, die er dem Aristoteles zuschreibt: „Praeclare ergo Aristoteles [...] inquit [...]“; CICERO II 95-96 - 202.

kommt, gewalttätig. Als Meinungsträger, der seine Meinungen für Wissen hält, ist der über die Idee des Guten nicht aufgeklärte Mensch ein gewaltbereiter Mensch. Nur unterwürfige Besonnenheit kann ihn zum Staatsbürger und gefügigen Untertanen machen.

Die παιδεία des Höhlengleichnisses ist von Platon als Curriculum der angehenden Philosophen zu ihrer Königsherrschaft (473c-e) konzipiert. Als Philosophen sind die Archonten nun Wissende, Experten des Guten. Sie sind nicht mehr „schaulustig nach Wahrheit“, sie haben den Prozess des sokratischen Strebens abgeschlossen: Das sokratische Nichtwissen ist abgelöst vom Wissen der Wahrheit. Die Philosophenkönige sind Träger der Wahrheit und Philosophie ist Wissen des Wahren und Guten. Dieses muss durchgesetzt werden, damit der Staat gerecht ist. Das platonische Programm macht in diesem zentralen Lehrstück von der sokratischen Aufklärung Gebrauch. Jeder kann seinen Vernunftgebrauch in eine Form bringen, die eine Annäherung an ihre Bestform darstellt, seine Meinungen als Nicht- oder Vorwissen zu durchschauen. Das Gute ist allen Handlungsbezügen, den moralisch irrelevanten wie den moralisch relevanten, das letzte Ziel des Strebens. Platon erweitert dieses Konzept auf den Staat, so dass das Gute nun Gegenstand dogmatischen Geheimwissens ist und daher die staatliche Macht normativ an wahres Wissen gebunden wird. Auf der höchsten Stufe des Curriculums sind Begriffswissen und Tugendwissen derart im Begriff des Guten vereint, dass der Wissende den Staat führen kann und der Staat dem Untertanen ein gelingendes Leben gewähren kann. Von Sokrates ist der Gedanke geblieben, dass ein vernunftgeleitetes Leben ein gutes Leben ist. Diese Vernunft Herrschaft im Staat wird bei Platon zu einem totalitären Staatsgebilde. Darin muss der vielkritisierten Auffassung Poppers noch immer zugestimmt werden. Die Junta ist zum „Politbüro“ geworden. Dieses Politbüro teilt das Geheimwissen vom Guten und hat die Wissensstufen der Meinung überwunden. Es ist meinungsfrei und im Besitz unanfechtbarer dogmatischer Wahrheit, der Wahrheit vom Guten.

Zentrale antidemokratische Elemente des platonischen Kastenstaats können nun auf die tragenden Elemente der attischen Demokratie in

der Leichenrede des Perikles bezogen werden:

1. Keine Mehrheitsherrschaft, Herrschaft einer Wissensaristokratie
2. Gerechtigkeit ist keine Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz (ισονομία), sondern unerbittliche Aufgabenerfüllung für den Staat
3. Keine Freiheit des Einzelnen, kein Individualismus, keine Selbstbestimmung (keine „Vielseitigkeit“)
4. Keine politische Urteilsfähigkeit aller Bürger: sie müssen von denen beherrscht werden, die ein Wissen der Wahrheit und vom Guten besitzen
5. Keine öffentliche Beratung vor Entscheidungen (keine deliberative Demokratie)
6. Freiheit ist keine Bedingung des Glücks

### III. Moralische Kritik: Demokratie als Herrschaft des Geldes

Nach dem ontologisch-epistemologischen Abschnitt der Bücher V bis VII kehrt die Diskussion zum Staat zurück. Als Gegenentwürfe zum gerechten Staat werden schlechte Formen der Staats- und Seelenverfassung untersucht. Vom Entwurf einer besseren Zukunft verschiebt sich die Zeitperspektive zur Analyse der Vergangenheit und der realen Gegenwart. Timokratie, Oligarchie, Demokratie und Tyrannis stellen vier Stufen eines historischen und unter den gegebenen Bedingungen zwangsläufigen Verfallsprozesses der Aristokratie dar. Die wiederherzustellende Aristokratie als Vernunft Herrschaft der Philosophenkönige, die einem Polizeistaat vorstehen, in dem die Klassenkämpfe durch Gewalt und Moral stillgestellt sind, ist das Ideal Platons in der Πολιτεία. Die Demokratie ist die Verfassung, die die Eigenschaften ungerechter Herrschaft in sich vereinigt.

Das Leben in der Demokratie stellt Platon „als ein Pandämonium ungebremster Freiheiten“, eine „Burleske anarchischen Treibens“ dar; die Schilderung sei „unrealistisch“.<sup>27</sup> Die karikierenden Verzerrungen erfüllen aber Platons Zweck, die moralische Verwahrlosung in der Demokratie durch Überzeichnung drastisch zu beschreiben.

„So entsteht daher, denke ich, die Demokratie, wenn die Armen den Sieg davontreiben, dann von dem andern Teil einige hinrichten,

andere vertreiben, den übrigen aber gleichen Teil geben am Bürgerrecht und an der Verwaltung, so daß die Obrigkeiten im Staat großenteils durchs Los bestimmt werden. – Dieses, sagte er, ist wohl die Begründung der Demokratie, mag sie nun durch die Waffen zu Stande kommen oder nachdem der andere Teil aus Furcht sich zurückgezogen hat. – Auf welche Weise, sprach ich, leben nun diese? und wie ist wiederum diese Staatsverfassung beschaffen? Denn offenbar wird uns auch ein solcher demokratischer Mann zum Vorschein kommen. – Offenbar, sagte er. – Und nicht wahr, zuerst sind sie frei, und die ganze Stadt voll Freiheit und Zuversichtlichkeit, und Erlaubnis hat jeder darin zu tun, was er will? – So sagt man ja wenigstens, sprach er. – Wo aber solche Erlaubnis ist, da offenbar richtet jeder sich seine Lebensweise für sich ein, welche eben jedem gefällt. – Offenbar. – So finden sich denn in solcher Verfassung vorzüglich gar vielerlei Menschen zusammen. – Wie sollten sie nicht! – Am Ende, sprach ich, mag dies die schönste unter allen Verfassungen sein; wie ein buntes Kleid, dem recht vielerlei Blumen eingewirkt sind, so könnte auch diese, in welche allerlei Sitten verwebt sind, als die schönste erscheinen“ (557a-c).

Ausgangspunkt der Demokratie ist der gewaltsame Sieg der Falschen - wie sich zeigen wird - im Klassenkampf. Zunächst sieht alles wie ein „buntes Kleid“ aus, in dem „jeder tun kann, was er will“, eine „Lebensweise, welche eben jedem gefällt“. Aber so scheint es nur. Denn eine moralische Umwertung von einem an Thrasymachos erinnernden Ausmaß setzt sich durch. Die demokratischen Menschen „treiben dann die Scham, welche sie Dummheit nennen, ehrlos als Flüchtling hinaus, die Besonnenheit nennen sie unmännliches Wesen und jagen sie unter schimpflichen Behandlungen fort, Mäßigkeit aber und häusliche Ordnung stellen sie als bürgerliches und armseliges Wesen dar und bringen sie über die Grenze, unterstützt von einer Menge nutzloser Begierden. – Sehr gewiß. – Haben sie nun die Seele des von ihnen eingenommenen und geweihten von diesen allen mit großem Aufwand ausgeleert und gereinigt: dann holen sie mit einem zahlreichen Chor den Übermut ein und die Unordnung und die Schwelgerei und die Unverschämtheit glänzend geschmückt und bekränzt unter Lobpreisungen und süßen

Schmeichelreden, indem sie den Übermut als Wohlgezogenheit begrüßen, die Unordnung als Freisinnigkeit, die Schwelgerei als großartige Lebensweise und die Unverschämtheit als mannhafte Zuversicht. Geschieht es nicht so, sprach ich, daß einer in der Jugend aus einem bei den notwendigen Begierden Auferzogenen zur Befreiung und Loslassung der nicht notwendigen übergeht“ (560d-561a)?

Ein Paradies der Amoralität, in dem Tugenden jede Verbindlichkeit verlieren und besonders die Tugenden, die Platons Polizeistaat tragen, Besonnenheit und Mäßigkeit, sind außer Kraft. Der Übergang von den notwendigen Begierden zur Entfesselung der nicht notwendigen Begierden findet im großen Maße statt: Die *πλεονεξία* herrscht. Das wird nun seitensweise ausgemalt: „Ich meine, wenn einer demokratischen, nach Freiheit durstigen Stadt schlechte Mundschenken vorstehen, und sie sich über die Gebühr in ihrem starken Wein berauscht: so wird sie ihre Obrigkeiten, wenn diese nicht ganz zahm sind und alle Freiheit gewähren, zur Strafe ziehn, indem sie ihnen Schuld gibt, böseartig und oligarchisch zu sein. – Das tun sie wohl, sagte er. – Und die den Obrigkeiten gehorchen, mißhandelt sie als knechtisch Gesinnte und gar nichts Werte; und nur Obrigkeiten, welche sich wie Untergebene, und Untergebene, welche sich wie Obrigkeiten anstellen, werden, wo man unter sich ist, öffentlich gelobt und geehrt. Muß nun nicht in solchem Staat die Freiheit sich notwendig überall hin erstrecken? – Wie sollte sie nicht? – Und so, sprach ich, o Freund, wird sie sich auch in die Häuser einschleichen und am Ende so weit gehn, daß auch dem Vieh die Ungebundenheit eingepflanzt wird. – Wie, sprach er, ist wohl dies gemeint? – Als wenn, sagte ich, ein Vater sich gewöhnt dem Knaben ähnlich zu werden und sich also vor den erwachsenen Söhnen zu fürchten, und ein Sohn dem Vater, also die Eltern weder zu scheuen noch bange vor ihnen zu sein, (563) damit er nämlich recht frei sei; ebenso ein Hintersasse dem Bürger und der Bürger dem Hintersassen sich gleich zu stellen, und der Fremde ebenso“ (562d-563a). Die Herrschaftsverhältnisse werden verkehrt, die Eltern fürchten ihre Kinder, und die „Hintersassen“, also immigrierte Metöken ohne politische Rechte, werden den Bürgern gleichgestellt, betrunken von Freiheit reißt in der Demokratie eine vollständige Um-

kehr aller Gesetzlichkeit ein.

„Das äußerste aber, o Freund, was an Freiheit der Menge in solchem Staat zum Vorschein kommt, ist wohl dieses, wenn die gekauften Männer und Frauen nicht minder frei sind als ihre Käufer. Wie groß aber zwischen Frauen und Männern und Männern und Frauen die Rechtsgleichheit und Freiheit wird, das hatten wir beinahe vergessen zu erwähnen.“ (563b) In der Demokratie herrscht die Gefahr, dass Sklaven so frei sind wie die Herren. Hier wird das Bild der historischen attischen Demokratie zur Karikatur, denn Sklavenbefreiung war zu keinem Zeitpunkt ein politisches Thema. Die Karikatur der Demokratie wird noch auf die Spitze getrieben: „Wieviel freier die dem Menschen unterworfenen Tiere hier sind als anderwärts, das glaubt niemand, der es nicht erfahren hat. Denn die Hunde sind schon offenbar nach dem Sprichwort wie junge Fräulein; und Pferde und Esel sind gewöhnt ganz frei und vornehm immer gradeaus zu gehen, wenn sie einem auf der Straße begegnen, der ihnen nicht aus dem Wege geht, und eben so ist alles andere voll Freiheit“ (563c).

Hinter dem matten Humor steckt der Gedanke, das freie Verhalten demokratischer Tiere als widernatürliche Anmaßung aufzufassen, die die Menschen der Herde in der Demokratie auszeichnet. Die eisernen Menschen spiegeln den Schein vor, goldene Menschen zu sein. Die Biologie der Abstammung wird von der Demokratie vergewaltigt.

Das nimmt kein gutes Ende: „Die Summe nun von diesem allen, sprach ich, wenn man es zusammenrechnet, merkst du wohl, wie zart nämlich dadurch die Seele der Bürger wird, so daß, wenn ihnen einer auch noch so wenig Zwang auflegen will, sie gleich unwillig werden, und es gar nicht vertragen. Und zuletzt weißt du ja, daß sie sich auch um die Gesetze gar nichts kümmern, mögen es nun geschriebene sein oder ungeschriebene, damit auf keine Weise irgend jemand ihr Herr sei. – Ja wohl, sagte er, weiß ich das. – Diese treffliche und jugendliche Regierungsweise, o Freund, sprach ich, ist es nun eben, aus welcher, wie es mir scheint, die Tyrannei hervorwächst. – Jugendlich genug freilich, sagte er, aber wie weiter? – Dieselbe Krankheit, sprach ich, an welcher die Oligarchie, wenn sie davon betroffen wird,

zu Grunde geht, diese, wenn sie sich auch hier einstellt, wo sie, weil jedem alles freisteht, noch weit häufiger und heftiger wird, verknechtet die Demokratie. Und in der Tat das Äußerste tun in irgend etwas, pflegt immer eine große Hinneigung zum Gegenteil zu bewirken bei der Witterung, bei den Gewächsen, bei den lebendigen Körpern und eben so auch nicht weniger bei den Staaten. – Das läßt sich hören, sagte er. – Also, auch die äußerste Freiheit wird wohl dem Einzelnen und dem Staat sich in nichts anderes umwandeln als in die äußerste Knechtschaft. – Wahrscheinlich freilich. – So kommt denn wahrscheinlich die Tyrannei aus keiner anderen Staatsverfassung zu Stande als aus der Demokratie, aus der übertriebensten Freiheit die strengste und wildeste Knechtschaft“ (563d-564a).

Verweichlichung und Freiheitsgier der Bürger in der Demokratie führen zum Ungehorsam gegen Gesetze und moralische Normen. „Dieselbe Krankheit, an welcher die Oligarchie zugrunde geht“: Die Oligarchie ist die der Demokratie vorangehende Verfassung. „Die Unersättlichkeit im Reichtum aber und die Vernachlässigung alles übrigen um des Geldmachens willen gereichte ihr zum Untergang“ (562b). Als Zustand der zügellosen Bereicherung und der Geldgier hat die Oligarchie den Klassengegensatz derart verschärft, dass die Armen die demokratische Revolution anzetteln und gewalttätig siegen. Die Herrschaft der Oligarchen ist moralisch eine Herrschaft der πλεονεξία. Nun wiederholt sich die Herrschaft der πλεονεξία „weit häufiger und heftiger“. Das Ungeheuer πλεονεξία nährt seine Unersättlichkeit mit Geld.<sup>28</sup> „Qualitativ oder seiner Form nach ist das Geld schrankenlos, das heißt allgemeiner Repräsentant des stofflichen Reichtums, weil in jede Ware unmittelbar umsetzbar. Aber zugleich ist jede wirkliche Geldsumme quantitativ beschränkt, daher auch nur Kaufmittel von beschränkter Wirkung. Dieser Widerspruch zwischen der quantitativen Schranke und der qualitativen Schrankenlosigkeit des Geldes treibt den Schatzbildner stets zurück zur Sisyphusarbeit der Akkumulation. Es geht ihm wie dem Welteroberer, der mit jedem neuen Land nur eine neue Grenze erobert.“<sup>29</sup> Die Unersättlichkeit der Habsucht hat also ihre Bedingung in der qualitativen Schrankenlosigkeit des Geldes.

<sup>28</sup> WALDENFELS 183.

<sup>29</sup> MARX 147.

Zu dieser Bestimmung dringt die Geldkritik Platons nicht vor. Das Ungeheuer Habsucht erhält seine Unersättlichkeit von der Schrankenlosigkeit der Ware Geld. Der rein moralischen Geldkritik Platons bleibt das Betriebsgeheimnis der Maßlosigkeit verborgen. Platon fasst zwar das Geld als Ursache größter Übel auf, übersetzt dessen Schrankenlosigkeit aber sofort in die Schrankenlosigkeit der Habsucht. Diese ist als moralische Einstellung dessen, der Geld anhäuft, Quelle allen sittlichen Verfalls. Die Übersetzung der Schrankenlosigkeit des Geldes in die Schrankenlosigkeit der Habsucht ist eine bis heute übliche theoretische Grundoperation des moralischen Bewusstseins. An die Stelle einer Klärung der wirklichen Leistungen des Geldes tritt die Kritik der Sittlichkeit der Geldbesitzer.

Der Genuss ist für Platon ein Widerspruch zum Wahren und Guten. Moralität und Rechlichkeit der politischen Ordnung stehen im Gegensatz zur Wahrheitslosigkeit des Genusses. Die Wahrheit wird als das Gute zum moralischen Begriff. Durch Reichtum und Geld ist die Oligarchie in den Zustand moralischer Wahrheitslosigkeit herabgesunken. Diese drückt sich im Genuss aus: wer genießt, befindet sich in der Wahrheitslosigkeit. Er stellt seine Privatzwecke über die Zwecke des Staates, er tritt aus der Einheit mit dem Staat heraus. Darin besteht nach Platon seine Wahrheitslosigkeit. Das Geld setzt die Schrankenlosigkeit der Privatzwecke frei. Es ist der Motor des Wahrheitsverlustes. Der Zerfall des Staates, besonders in der Demokratie, ist für Platon der Zerfall der Wahrheit. Dieser wird hier nicht nur vom Standpunkt einer metaphysischen Wahrheit aus diagnostiziert, sondern auch vom Standpunkt einer funktionierenden Staatsgewalt. Zu deren Bestand soll der Einzelne Verzicht leisten. Der Genuss soll seine Schranke im Staatszweck haben. Dann wäre der Zustand moralischer Wahrhaftigkeit wiederhergestellt.

Das Endstadium, die Herrschaft des ungerechten Tyrannen, bedeutet größtes Unglück, das als tragende Widerlegung der These des Thrasymachos, der Ungerechte sei der Glückliche, betrachtet wird. Jedem Seelenteil kommt eine eigene Form der Lust zu. Das scheinbare Glück des tyrannischen Menschen und des ty-

rannischen Staates beruht auf der Täuschung, welche die geringe Lust des niedersten Seelenteils verwechselt mit wahren Glück, das in Wahrheit nur durch die Lust des höchsten Seelenteils, der Vernunft, entsteht. Die auf wahrhaft Seiendes bezogene „Wissensliebe“ erweist die unvernünftige Lust des Ungerechten als Selbsttäuschung. In dieser ist kein Glück zu finden.

Das Beweisziel, dass Demokratie eine Umwertung aller Tugenden freisetzt, ist erbracht. Sie feiert den Genuss. Die nicht notwendigen Begierden werden entgrenzt. Sie ist die vollendete Herrschaft der *πλεονεξία*. Die Besonnenheit als zentrale Tugend der Unterwürfigkeit wird als „unmännliches Wesen“ angesehen, als Ungehorsam aus Verweichlichung. Die Demokratie realisiert das Gegenteil von Stabilität; die Herrschaft der Armen stellt den Klassenkampf nicht still, sondern ist Unterdrückung der Reichen: Zerfall der Einheit des Staates ist ihre Leistung. Demokratie ist ein entfesselter Materialismus, der das Gute mit Genuss und Lust verwechselt. Demokraten sind Höhlenbewohner, deren moralische Verwahrlosung sich darin zeigt, dass sie die Realisierung ihrer Privatinteressen als das Gute betrachten. Die demokratische Polis ist zum privaten *οἶκος* (*oikos*) degeneriert. Der *οἶκος*, der Privathaushalt, ist die Heimat der *πλεονεξία*. In den Kasernen des Militärs ist er „kommunistisch“ vollständig aufgelöst. Sein Bestand bei der arbeitenden Bevölkerung muss dem Staat unterworfen werden. Platons Kampf gegen den *οἶκος* trägt totalitäre Züge.

#### IV. Gründungsdokument des totalitären Denkens

Karl Poppers berühmte These von 1945, dass Platons Staat das erste Modell totalitärer Staatskonzeptionen sei, ist immer wieder kritisiert worden. „Was nun Poppers ideologiekritische Interpretation angeht, so kann man aus der lebhaften und detaillierten Diskussion, die sich an sein Buch angeschlossen hat, folgendes Fazit ziehen: Es ist Popper nicht gelungen, den Nachweis für seine These zu führen, Platon könne auch nur an einer einzigen Stelle seiner Schriften nicht genau das gemeint haben, was er sagt. Andererseits hat Popper – und darin liegt das bedeutende Verdienst seines Buches – auf schwerwiegende Argumentationsfehler und offensichtliche Irrtümer in Platons Texten,

besonders in Platons „Staat“, hingewiesen.“<sup>30</sup>

Ein anderes Fazit kann man auch ziehen: „Ein Durchgang durch Platons *Staat* ergibt, dass dieses Werk in einem erstaunlichen Maße und bis in viele Details hinein Regeln und Richtlinien des modernen Totalitarismus vorwegnimmt. Es geht nicht einfach um Unterdrückung und Zensur, sondern darum, dass das ganze Erziehungs- und Gesellschaftssystem angelegt ist, um diese Gesellschaft auf Dauer zu stellen und ihr die begeisterte Akzeptanz ihrer Mitglieder zu sichern.“<sup>31</sup> Alle oben aufgeführten antidemokratischen Elemente des platonischen Kastenstaats sind auch Elemente totalitärer Staaten. Popper beschreibt Platons Programm als den Versuch, den Übergang von einer geschlossenen Gesellschaft zu einer offenen Gesellschaft, wie er nach seiner Auffassung hin zur attischen Demokratie vorlag, zurückzunehmen und eine an der geschlossenen Stammesgesellschaft orientierte veränderungsfreie Staatsform zu entwerfen. Die geschlossene Gesellschaft hat einen „organischen Charakter“. „In einem Organismus finden wir nichts, das einem Klassenkampf auch nur irgendwie ähnlich wäre; [...]“; es handelt sich um eine „falsche Analogie“; es sei daher „nicht überraschend, wenn wir finden, daß die meisten Versuche zur Anwendung der organischen Theorie auf unsere Gesellschaftsordnung verkappte Formen einer Propaganda sind, die die Rückkehr zur geschlossenen Gesellschaft [...] predigt.“<sup>32</sup> Ein solcher Organismus ist das Ideal der Faschisten, der gesunde Volkskörper. Im Athen des fünften Jahrhunderts war wohl tatsächlich, wenn auch nur einige der demokratischen Elemente der perikleischen Leichenrede realisiert waren, eine offene Gesellschaft entstanden. Platons Entwurf einer geschlossenen, totalitären Gesellschaft reagiert auf diesen „Schub der Individualisierung und Demokratisierung im damaligen urbanen Athen.“<sup>33</sup> Diesen Schub vertrat laut Popper „die große Generation, die in Athen unmittelbar vor und während des peloponnesischen Krieges lebte. [...] Dann war da die Schule des Gorgias – Alkidamas, Lykophron und Antisthenes, die die

fundamentalen Grundsätze eines rationalen Protektionismus und Antinationalismus, das heißt, die die Grundsätze eines universalen Reiches der Menschen entwickelten und der Sklaverei den Kampf ansagten. Und da war Sokrates vielleicht der größte unter ihnen, der lehrte, daß wir der menschlichen Vernunft vertrauen, uns aber zur gleichen Zeit vor dem Dogmatismus hüten müssen; daß wir uns in gleicher Weise von der Misologie, dem Mißtrauen an der Theorie und der Vernunft, und von der magischen Haltung derer fernzuhalten haben, die aus der Weisheit ein Idol zu machen trachten; der mit anderen Worten lehrte, daß der Geist der Wissenschaft in der Kritik besteht.“<sup>34</sup>

Den Prozess der Freiheit<sup>35</sup> aufhalten, das ist das Ziel der platonischen „Utopie“. Zugutehalten wird man Platon den Versuch, eine Vernunft Herrschaft zu konstruieren. Macht an Wissen zu koppeln, an ein Wissen vom Guten, das exklusiv den Philosophenkönigen zur Verfügung steht, hat Kant für gänzlich ungeeignet angesehen, Vernunft und Herrschaft in Einklang zu bringen: „Daß Könige philosophieren, oder Philosophen Könige würden, ist nicht zu erwarten, aber auch nicht zu wünschen: weil der Besitz der Gewalt das freie Urteil der Vernunft unvermeidlich verdirbt.“<sup>36</sup>

Hegel versucht die Philosophenjunta in seiner Deutung zu entpersonalisieren und ins Allgemeine zu übersetzen: „Das Resultat hiervon ist, daß, wenn Plato sagt, die Philosophen sollen regieren, er das Bestimmen des ganzen Zustandes durch allgemeine Prinzipien meint.“<sup>37</sup> Eine solche Deutung entschärft und vernebelt den Wortlaut. Die These, dass der Staat durch allgemeine Prinzipien zu bestimmen sei, kann Platon zugutegehalten werden, aber die gewalttätige Durchführung dieser Prinzipien wird aus dem Blick genommen. Die Vernunft Herrschaft hatte Kant vom republikanischen Standpunkt aus entworfen, während die Vernunft Herrschaft von Geschichtsphilosophen, die den Marxschen Humanismus realisieren wollten, die These von Kant historisch leider bestätigt haben.

30 PATZIG 35.

31 REESE-SCHÄFER 95.

32 POPPER 234.

33 REESE-SCHÄFER 94.

34 POPPER 248.

35 vgl. ARNDT 7: „Freiheit ist [...] kein Zustand, sondern ein Prozess.“ Die in Athen erreichte Stufe der Freiheit wollte Platon zurückdrehen und beseitigen.

36 KANT 35.

37 HEGEL 75.

Das Ziel der Gründung einer idealen Stadt war die Realisierung der Gerechtigkeit. Die Widerlegung des Thrasymachos ist abgeschlossen. Gerechtigkeit ist Bedingung der Glückseligkeit, in der Seele und im Staat. Dort wird sie von Experten des Guten in einem Polizei- und Kastenstaat durchgesetzt.

Freiheit ist keine Bedingung des Glücks, in der Demokratie ist sie nur subjektive Willkür. Lust- und geldgierige Höhlenbewohner gehen getrieben vom Egoismus aufeinander los. Platons aristokratische Staatskonzeption soll zeigen: Freiheit verdirbt den Charakter und den Staat. Dieses Resultat steht in einem unüberbrückbaren Gegensatz zu den Ausführungen, die Thukydides im Epitaphios dem Demokraten Perikles in den Mund legt. „Wir halten das Glück für die Frucht der Freiheit und die Freiheit für die Frucht der Tapferkeit“, die „glückliche Vielseitigkeit“ als Folge der Freiheit des Einzelnen zur selbstbestimmten Lebensführung steht im absoluten Gegensatz zu einem Ideal der Gerechtigkeit, das jeden darauf festlegt, „das Seine zu tun“. Der Staat Platons ist die Utopie eines totalitären Kastenstaates gegen die radikale Demokratie, wie sie im klassischen Athen begründet wurde. Unabänderliche Festlegung der Lebensführung durch eine Militärjunta steht der Autonomie des Einzelnen gegenüber: „Die schwarze Suppe“ des Kastenstaates entzieht den Individuen die Verfügung über ihren Lebensvollzug, die ihnen in der Demokratie idealerweise gewährt werden soll.

## Literatur

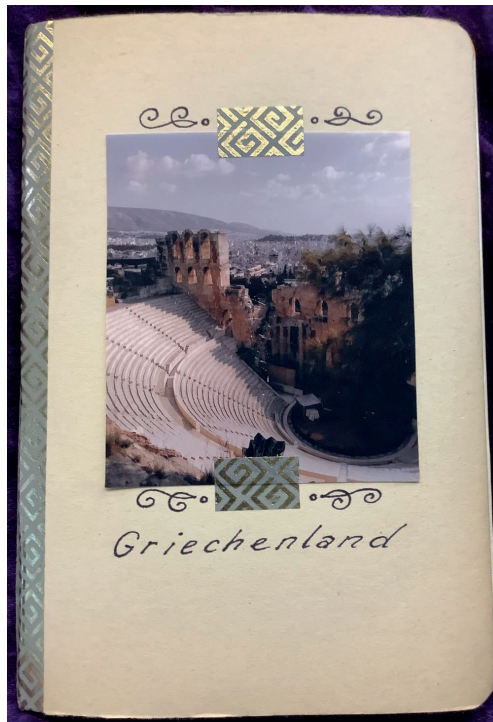
- ANNAS, Julia: An Introduction to Plato's Republic, Oxford 1981.
- ARNDT, Andreas: Freiheit, Köln 2019.
- ARISTOTELES: Der Staat der Athener. Übersetzt und herausgegeben von Martin Dreher, Stuttgart 2009.
- BECKER, Alexander: Platons Politeia. Ein systematischer Kommentar, Stuttgart 2017.
- BLOCH, Ernst: Das Prinzip Hoffnung, 3 Bände, Frankfurt am Main 1973.
- BORDT, Michael: Platons Theologie, Freiburg 2006.
- CAPELLE, Wilhelm: Die Vorsokratiker. Die Fragmente und Quellenberichte. Übersetzt und eingeleitet von Wilhelm Capelle, Stuttgart 1968 (zuerst 1935).
- CICERO, Marcus Tullius: De natura deorum. Über das Wesen der Götter. Lateinisch/Deutsch. Übersetzt und herausgegeben von Ursula Blank-Sangmeister, Nachwort von Klaus Thraede, Stuttgart 2011.
- DIELS, Hermann/KRANZ, Walter: Die Fragmente der Vorsokratiker, 3 Bde., Zürich 16. Aufl. 1972 (unveränderter Nachdr. der 6. Aufl.) [= DK].
- ERLER, Michael: Platon, München 2006.
- FREDE, Dorothea: Die ungerechten Verfassungen und die ihnen entsprechenden Menschen (Buch VIII 543a - IX576b), in: Platon. Politeia, hg. von Otfried Höffe, S. 193 – 207, 3. Aufl. Berlin 2011.
- GAISER, Konrad: Das Staatsmodell des Thukydides. Zur Rede des Perikles für die Gefallenen, Heidelberg 1975.
- GERHARDT, Volker: Individuum und Menschheit. Eine Philosophie der Demokratie, München 2023.
- GOMPERZ, Theodor: Griechische Denker. Eine Geschichte der antiken Philosophie, Zweiter Band, Reprint der vierten Auflage, Frankfurt am Main 1996.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über Platon (1825-1826). Unveröffentlichter Text. Herausgegeben und eingeleitet von Jean-Louis Vieillard-Baron in: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie II, Werke Bd. 19, S. 11 - 132, Frankfurt/M. 1971.
- HERODOTI HISTORIAE, recognovit brevi-

- que adnotatione critica instruxit Carolus Hude, Oxford sixteenth impression 1988.
- HERODOT: Historien. Deutsche Gesamtausgabe. Übersetzt von A. Horneffer. Neu herausgegeben und erläutert von H. W. Hausig. Mit einer Einleitung von W. F. Otto, vierte Auflage, Stuttgart 1971.
- HORN, Christoph: Bild und Begriff bei Platon. Viele Probleme und einige Perspektiven, in: Platon und die Bilder. Antike-Studien Bd. 3, hg. von D. Koch/I. Männlein-Robert/N. Weidtmann, S. 57 – 76, Tübingen 2016
- HORN/RAPP: Horn, Christoph/Rapp, Christof. Wörterbuch der antiken Philosophie, München, 2002.
- KANT, Immanuel: Zum ewigen Frieden. Hg. von Rudolf Malter, Stuttgart 1984.
- MARX, Karl: Das Kapital Bd. I, MEW 23, Berlin 1972.
- MICHELSSEN, Christian: Platons drei Gleichnisse in der Politeia und die Macht der Bilder, in: Walter Otto Ötsch u. Silja Graupe (Hg.): Macht der Bilder, Macht der Sprache. Schriftenreihe der Freien Akademie. Band 37, hrsg. v. Volker Mueller, Berlin 2018, S. 156-158.
- PATZIG, Günther: Platons politische Ethik, in: Gesammelte Schriften III. Aufsätze zur antiken Philosophie, Göttingen 1996, S. 33 - 54, zuerst erschienen in: Jürgen Mittelstraß und Manfred Riedel (Hg.), Vernünftiges Denken (Gedächtnisschrift für Wilhelm Kamlah), S. 447 – 464, Berlin 1978.
- PLATONIS Opera, ed. John Burnet, Tom. I (Apologie, Phaidon et al.), Oxford 1973.
- PLATONIS Opera, ed. John Burnet, Tom. IV (Politeia et al.), Oxford 1972.
- PLATON: Phaidon. Politeia, in: Sämtliche Werke 3, Übersetzung von Friedrich Schleiermacher, Hamburg 1980.
- PLUTARCH: Perikles, in: Große Griechen und Römer, Band 2. Aus dem Griechischen übertragen und erläutert von Konrat Ziegler, München 1979.
- POPPER, Karl R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde I. Der Zauber Platons, Bern/München 5. Aufl. 1977.
- PRECHT, Richard David: Erkenne die Welt. Eine Geschichte der Philosophie, Band 1, München 2015.
- RAPP, Christof: Aristoteles, Rhetorik. Übersetzung und Erläuterungen, in: Aristoteles, Werke in deutscher Übersetzung Bd. 4, Berlin 2002.
- REESE-SCHÄFER, Walter: Antike politische Philosophie, Hamburg 1998.
- SCHUBERT, Andreas: Platon ‚Der Staat‘. Ein einführender Kommentar, Paderborn 1995.
- SEXTUS EMPIRICUS: Πρὸς ἠθικοὺς. Against the Ethicists, Vol III: p. 383 – 509, in: The Loeb Classical Library. Sextus Empiricus in four Volumes with an English Translation by R. G. Bury, Cambridge (Mass.)/London 1935 – 1949.
- TARKIAINEN, Tuttu: Die athenische Demokratie. Aus dem Finnischen übersetzt von Rita Öhquist, München 1972.
- THUKYDIDIS: Historiae, recognovit brevisque adnotatione critica instruxit Henricus Stuart Jones, Oxford 1966.
- THUKYDIDES: Geschichte des Peloponnesischen Krieges. Übersetzt und herausgegeben von Georg Peter Landmann, Reinbek bei Hamburg 1966.
- WALDENFELS, Bernhard: Platon, Berlin 2017.
- WIELAND, Wolfgang: Platon und die Formen des Wissens, Göttingen 1982.

# Reisetagebücher zu einer Studienfahrt nach Griechenland – Beispiele zweier Schülerinnen

von Marieke Aden  
und Leefke Schmidt  
(damalige Schülerinnen des Gymnasiums  
Helene-Lange-Schule Hannover)

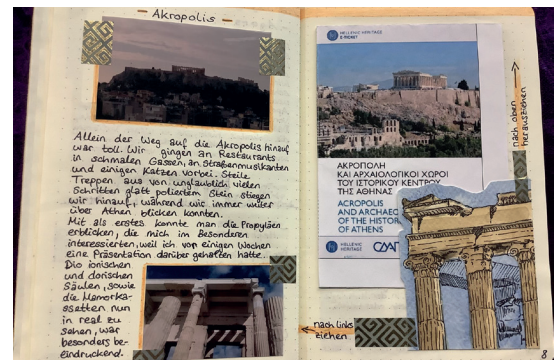
Wie nahezu perfekte Reisetagebücher, die Schülerinnen und Schüler zu einer Studien- oder Seminarfahrt erstellen sollen, aussehen können, mögen die folgenden zwei Beispiele illustrieren, die von Schülerinnen der Helene-Lange-Schule Hannover in mühevoller Arbeit produziert worden sind. Auf mehreren Dutzend Seiten werden die einzelnen Tage, „Stationen“ und Erlebnisse der Studienfahrt nach Athen dokumentiert und ausführlich beschrieben, ergänzt von eingeklebten Fotos, Tickets und Ausschnitten anderer Informationsmaterialien, selbst gemalten Skizzen, beschrifteten Bildern und eingefügten Visualisierungen wie Zeitleisten oder bunten Karten. Ausstellungstücke in Museen oder Sehenswürdigkeiten werden detailliert dargestellt, und persönliche Kommentare kommentieren das Erlebte und Gesehene. Im Folgenden werden Auszüge beider Reisetagebücher vorgestellt (Anm. d. Red.).



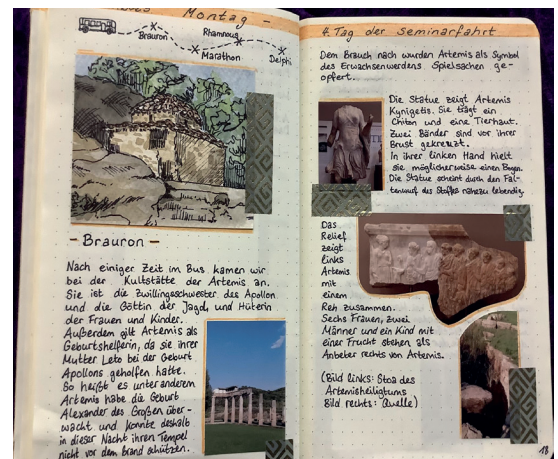
M. Aden: Griechenland (30 S.) (Titelbild)



Kerameikos, Agora und Hephaistos-Tempel  
(Aden 2023, S. 5f.)



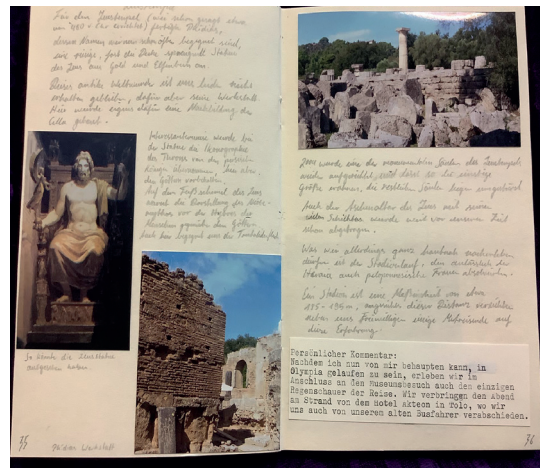
Akropolis (Aden 2023, S. 7f.)



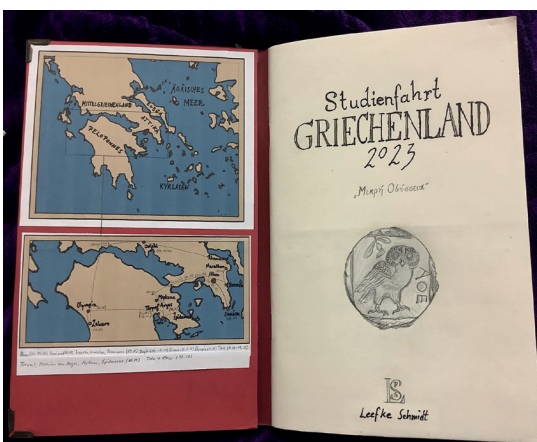
Schliemannvilla (Aden 2023, S. 3f.) Ausflug  
nach Brauron (Aden 2023, S. 17f.)



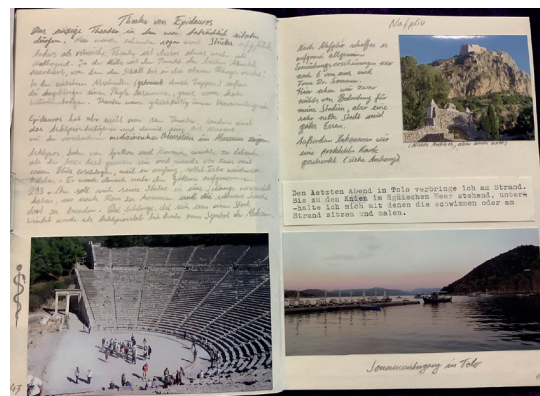
*Olympia* (Aden 2023, S. 25f.)



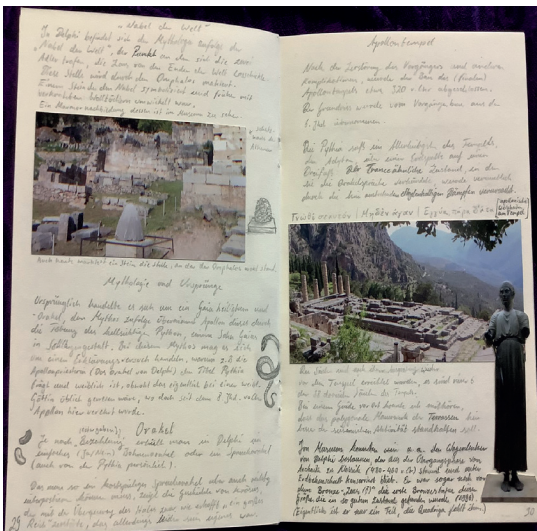
*Zeustempel/Olympia (Schmidt 2023, S. 35f.)*



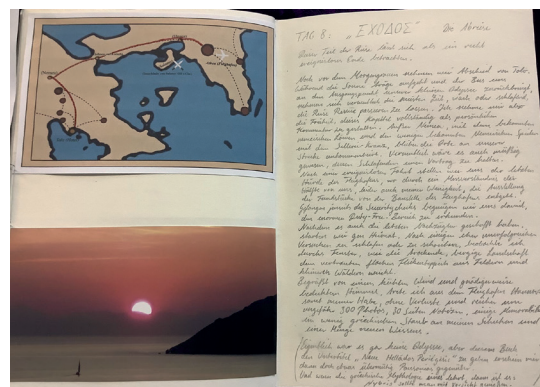
*L. Schmidt: Studienfahrt Griechenland  
2023 (48 S.) (Titelbid)*



*Theater von Epidauros und Nafplio*  
(Schmidt 2023, S. 43f.)



*Delphi, Orakel und Apollon-Tempel*  
(Schmidt 2023, S. 29f.)



„Exodos“ – Die Abreise (Schmidt 2023, S. 45f.)

# „Pompeji multimedial erleben“ – Zehn verschiedene Medienangebote für eine vertiefende Textarbeit im Lateinunterricht

von StR Moritz Raab

moritz.raab@schulen-hannover.de

## Vorbemerkung

Die folgenden Medienangebote unterschiedlicher Medienart können genutzt werden, um ausgehend von Originaltexten wie Plinius (*epist.* 6,16; 6,20) oder entsprechenden Lehrbuchlektionen<sup>38</sup> das Thema „Pompeji“ zu vertiefen. Vorgestellt wurden sie bereits in den gleichnamigen Workshops beim Landestag des Niedersächsischen Altphilologenverbands am 13.09.2024 in Hannover sowie beim Lateintag der Universität Bielefeld am 01.10.2024.

## Medienangebote zum Thema „Pompeji“<sup>39</sup>

### 1. YouTube-Clips

#### 1.1. Animationen zum Vulkanausbruch:

ARTEde: *Pompeji: Hautnah beim Ausbruch des Vesuvs* (8 min): [https://www.youtube.com/watch?v=i1\\_WT2S-8oU&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=i1_WT2S-8oU&t=1s).

ZERO ONE: *A Day in Pompeii – Full-length animation* (8 min): [https://www.youtube.com/watch?v=dY\\_3ggKg0Bc](https://www.youtube.com/watch?v=dY_3ggKg0Bc).

#### 1.2. Animationen zur Rekonstruktion der Stadt:

Altair4 Multimedia Archeo3D Production: *Pompeii Then and now* (8 min): <https://www.youtube.com/watch?v=IDCVcuVR5w8&t=6s>.

Lund University: *Walk around in a 3D splendid house from the ancient Pompeii* (3 min, auf Englisch): <https://www.youtube.com/watch?v=ETd7pszxhnc>.

### 1.3. Video-Reisebericht bzw. „Walking Tour“ durch die heutige Ausgrabungsstätte:

spontan um die welt: *Pompeji • Vom Vesuv begraben • Weltreise VLOG #98*: <https://www.youtube.com/watch?v=KeNPtF3nSCo>. (11 min)

### 2. Erklärfilm

MrWissen2Go: *Pompeji: Geschichte einer Katastrophe* (ZDF, 2023 [?], Reihe „MrWissen2go Geschichte“, ca. 11 min): <https://www.zdf.de/wissen/mrwissen2gogeschichte/mrwissen2gg-pompeji-m2g-100.html>.

Beschreibung: Anhand von Bildern und Zitaten der Pliniusbriefe erklärt der Moderator die Phasen des Vesuv-Ausbruchs und seine Folgen für die Menschen von Pompeji und für die Wissenschaft. (MR)

### 3. Virtueller Rundgang

segu Geschichte: *Pompeji virtuell erkunden*: <https://segu-geschichte.de/pompeji/> (inkl. GoogleMaps).

### 4. Online-Artikel (Beispiele)

#### Zu den Inschriften:

v. Rauchhaupt, U.: *Toll schrieben es die alten Römer*, in: FAZ.de vom 22.01.2020, abrufbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/wissen/archaeologie-altertum/toll-schrieben-es-die-alten-roemer-16578711.html>.

Lohmann, P.: *Forscher staunen: Was uns uralte Graffiti über die Antike verraten*, in: focus.de vom 11.07.2015, abrufbar unter: [https://www.focus.de/wissen/experts/lohmann/sabinus-war-mit-primigenia-hier-auf-den-spuren-antiker-graffiti-schreiber\\_id\\_4769395.html](https://www.focus.de/wissen/experts/lohmann/sabinus-war-mit-primigenia-hier-auf-den-spuren-antiker-graffiti-schreiber_id_4769395.html).

Zum Vesuvausbruch: GEOLino: *Pompeji. Protokoll eines Infernos*, in: geo.de o. J., abrufbar unter: <https://www.geo.de/geolino/wissen/9748-rtkl-pompeji-protokoll-des-infernos>.

Zur heutigen Gefahr für Pompeji und die Region: Banner, T.: *Forscher sorgt sich um Vesuv*

<sup>38</sup> Zum Beispiel *Pontes* (2020), Lektion 31; *Roma* (2016), Lektion 7-9; *Cursus* (2020), Lektion 27.

<sup>39</sup> Alle Links: letzter Zugriff am 30.11.2024. Bitte unbedingt beachten: Dieses Material enthält Links zu externen Websites. Für die Inhalte der verlinkten Websites sind die jeweiligen Anbieter oder Betreiber (Urheber) der Seiten verantwortlich. Diese Links stellen keine Zustimmung zu deren Inhalten durch den Autor dar. Es wird keine Verantwortung für die Verfügbarkeit oder den Inhalt solcher Internetauftritte übernommen und keine Haftung für etwaige Schäden, die aus der Nutzung solcher Inhalte entstehen.

und Phlegräische Felder in Italien: „Beide Vulkane sind reif für eine Eruption“, in: fr.de vom 28.08.2024, abrufbar unter: <https://www.fr.de/wissen/eruption-neapel-italien-vulkane-campi-flegrei-vesuv-phlegraeische-felder-forschung-ausbruch-92575459.html>.

Zu den Ausgrabungen und zur Ausgrabungsgeschichte: Gummich, S./Aufmkolk, T.: *Pompeji*, in: planet-wissen.de vom 22.06.2021 (letzte Aktualisierung), abrufbar unter: [https://www.planet-wissen.de/geschichte/antike/das\\_antike\\_rom/pwiepompeji100.html](https://www.planet-wissen.de/geschichte/antike/das_antike_rom/pwiepompeji100.html).

Zu den Dipinti: Wikipedia s. v. *Dipinti*, abrufbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Dipinti>.

5. Digitaler Ausgrabungsführer

Oberintendanz Pompeji: *Führer durch die Ausgrabungen von Pompeji*. 2015, abrufbar unter: [https://pompeisites.org/wp-content/uploads/Pompeii\\_DE1.pdf](https://pompeisites.org/wp-content/uploads/Pompeii_DE1.pdf).

6. Song

Bastille: *Pompeii*. Album: „Bad Blood“, Text: Dan Smith, Virgin Records, 2013.<sup>1</sup>  
Song mit Lyrics: <https://www.youtube.com/watch?v=m326LNIRB3k> (3:30 min).

Interpretationshilfe: „Bastille's frontman Dan Smith revealed all to Radio X: ‚I was reading a book that had some picture of the people who got caught up in the volcanic eruption. And it's just such a kind of dark powerful image, and it got me thinking about how boring it must have been emotionally after the event. To be sort of stuck in that same position for hundreds and hundreds of years. So, the song is sort of an imaginary conversation between these two people who are stuck next to each other in their sort of tragic death pose.‘“<sup>2</sup>

Musikvideo: <https://www.youtube.com/watch?v=F90Cw4l-8NY&t=1s> (4 min).

Interpretationshilfe: „The video follows Bastille frontman Dan Smith, as he wanders about an empty-looking Los Angeles, before realizing the few people around all have unnatural vacant black eyes. He steals a car and drives into the desert to escape them, but the car breaks down and he soon realizes he has been infected as well. He climbs a mountain and looks out at the view, before turning around to reveal his own eyes have turned black as well. The story is an allegory for

the Eruption of Mount Vesuvius in 79 AD in Pompeii.“<sup>3</sup>

Lateinischsprachige Cover-Version: [https://www.youtube.com/watch?v=VG\\_9Lw\\_6UrU&t=3s](https://www.youtube.com/watch?v=VG_9Lw_6UrU&t=3s) (von Heleen Uytterhoeven).

Zum Songtext:

| Liedtext                  | Bezug zu Pompeji                                                                                             | tieferer Bedeutung <sup>4</sup>                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Intro                     | Lateinisches Zitat: „eheu“ = „oh [nein]!“, „ach!“                                                            | laut GEORGES: Ausruf der Klage, des Schmerzes                                                                                                                                                                                                                                       |
| 1. Strophe (Z. 1-2)       | Leben in Pompeji vor der Katastrophe                                                                         | früheres, eintöniges Leben                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 1. Strophe (Z. 3-4)       | Einsturz der Gebäude der „geliebten Stadt“; Aschewolken u. pyroklast. Ströme                                 | Katastrophe/äußere Einflüsse überwältigen uns schließlich                                                                                                                                                                                                                           |
| Refrain (Z. 1-4)          | Erstarren der Menschen (siehe Gipsabdrücke), Verbleiben in immer der gleichen Pose                           | „Festgefahrene“ Situation, Leben im Stillstand ohne Ausweg oder Perspektive                                                                                                                                                                                                         |
| Refrain (Z. 5-6)          | Anerkennung der schrecklichen Situation, Hoffnungslosigkeit                                                  | Zustand des Unglücklichseins über die ausweglose Situation                                                                                                                                                                                                                          |
| 2. Strophe (Z. 1-2) [...] | Staub legt sich, Ende der Eruption                                                                           | Zustand des Gefangen- und Verlorenseins als Folge früherer falscher Handlungen oder Entscheidungen                                                                                                                                                                                  |
| Bridge [...]              | Alles liegt in Trümmern, überall Geröll (und Asche); Sünden der Menschen als vermeintliche Strafe der Götter | Handlungsalternativen für die Zukunft: Mit einfachen, äußeren Elementen („Trümmern“) aufräumen und so die Lebensumstände verbessern? Oder Seele „bereinigen“ von schlechten Dingen („Sünden“), die zu dem Zustand geführt haben, und besserer Mensch werden (Charakter verbessern)? |

7. (Jugend-)Literatur

Caroline Lawrence: *Vier für Rom: Die Piraten von Pompeji*. Omnibus: München 2003 (Jugendbuch, 199 S.).  
Robert Harris: *Pompeji*. Heyne: München 172005 (384 S.).

Beschreibung: „Pompeji, 79 n. Chr., reichste Stadt der römischen Weltmacht, Oase der Schönen und Mächtigen: Der junge Wasserbaumeister Attilius kommt einer skrupellosen Verschwörung auf die Spur, doch seine Nachforschungen werden überschattet von den unheimlichen Vorzeichen einer drohenden Apokalypse.“<sup>5</sup>

1 Siehe auch das Arrangement von Hans Zimmer und Bastille („Pompeii MMXXIII“, 2023): <https://www.youtube.com/watch?v=8nfhHBJQXOY>.  
2 RadioX: *What Is The Meaning Of Bastille's Pompeii?*, www.radiox.co.uk vom 11.01.2023, abrufbar unter: <https://www.radiox.co.uk/artists/bastille/what-is-meaning-bastille-pompeii-lyrics/>.  
3 Wikipedia, s.v. *Pompeii (song)*, [https://en.wikipedia.org/wiki/Pompeii\\_\(song\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Pompeii_(song)).  
4 Ausgehend von: The Pop Song Professor: *What does "Pompeii" by Bastille mean?*, <https://www.youtube.com/watch?v=KBf8EPOdzrA>.  
5 Quelle: [https://www.thalia.de/shop/home/artikeldetails/A1000718018?ProvID=11000533&gad\\_source=1](https://www.thalia.de/shop/home/artikeldetails/A1000718018?ProvID=11000533&gad_source=1).

## 8. Hörspiel

Robert Harris: *Pompeji. Das Hörspiel*. Der Hörverlag, 2009 (Laufzeit: 2:13 h).

Beschreibung: „Im Sommer des Jahres 79 n. Chr. kommen die Reichen und Schönen wieder aus Rom nach Pompeji, Stadt der Ausschweifung und der Intrigen. Doch plötzlich versiegen die Aquädukte. Attilius, der Wasserbaumeister, soll den Schaden beheben. Die Zeit drängt. *Da* kommt die Pompejanerin Corelia einer Verschwörung auf die Spur und bittet Attilius um Hilfe. Während die beiden fieberhaft dunklen Machenschaften nachspüren, sendet die Natur weitere Vorboten drohender Gefahren. – Bearbeiter und Regisseur Sven Stricker (DEUTSCHER HÖRBUCHPREIS 2006) erschuf in seiner Inszenierung dramatische Klangbilder, die beim Hörer einen ungeheuren Sog erzeugen und das untergegangene Pompeji vor unserem geistigen Auge neu aufleben lässt.“<sup>6</sup>

## 9. Dokumentarfilme

(zentrale Produktionen der letzten Jahre, chronologisch absteigend)<sup>7</sup>

*Pompeji, Geschichte einer Katastrophe* (ARTE, 2024, dreiteilig, ca. 55 min pro Folge): <https://www.arte.tv/de/videos/RC-025611/pompeji-geschichte-einer-katastrophe/>.

*Schätze des Römischen Reichs: Pompeji* (ZDF, 2023, ca. 44 min): <https://www.zdf.de/dokumentation/zdfinfo-doku/schaetze-des-roemischen-reichs--pompeji-100.html>.

Beschreibung: Gezeigt wird die Arbeit von Archäologen in der heutigen Ausgrabungsstätte Pompeji, insbesondere bei den sog. Stabianer Thermen und bei der Nekropole an der Porta Sarno, wo der Skelettfund eines freigelassenen und gesellschaftlich aufgestiegenen Pompejaners Anlass gibt, dessen Leben zu rekonstruieren und dabei auch auf den Venustempel oder das Odeion einzugehen. Veranschaulicht wird das gesellschaftliche Leben in Pompeji zudem mit Hilfe kurzer Animationssequenzen. (MR)

*Schätze des Römischen Reichs: Herculaneum* (ZDFinfo, 2023, ca. 44 min): <https://www.zdf.de/dokumentation/zdfinfo-doku/schaetze-des-roemischen-reichs--herculaneum-100.html>.

Beschreibung: Ausgehend von geheimnisvollen Skelettfunden am Strand und in den Bootshäusern von Herculaneum begleitet der Film Wissenschaftler am Golf von Neapel, um Unterschieden in den Todesursachen der Menschen und im Erhaltungszustand der Gebäude im Vergleich zu Pompeji auf den Grund zu gehen. Dabei werden auch die Vesuvbriefe des Plinius und die Ge-

schichte von Plinius dem Älteren zur Erklärung herangezogen, kurze Animationsfilme illustrieren die Geschehnisse. (MR)

*Geheimnisvolle Tote: Die Opfer von Pompeji und Herculaneum* (ZDFinfo, 2022, ca. 41 min): <https://www.zdf.de/dokumentation/zdfinfo-doku/geheimnisvolle-tote-die-opfer-von-pompeji-und-herculaneum-100.html>.<sup>8</sup>

Beschreibung: Eine britische Historikerin begibt sich an den heutigen Golf von Neapel und geht ausgehend von den Toten von Pompeji und Herculaneum auf die Spur ihrer Todesursachen.

*Der letzte Tag von Pompeji* (ZDF, 2020, Reihe „Terra X“, ca. 43 min):<sup>9</sup> <https://www.zdf.de/dokumentation/terra-x/der-letzte-tag-von-pompeji-100.html>.

Beschreibung: Der Film dokumentiert die neueren Ausgrabungsarbeiten im Archäologischen Park Pompeji in der nun freigelegten, sogenannten ‚Gasse der Balkone‘ und rekonstruiert ausgehend von den Funden, darunter Fresken und Graffiti, und mit Hilfe von Spielfilmszenen das dortige Alltagsleben. Spektakulär sind einige Entdeckungen, weil sie die Neudatierung des Vulkanausbruchs erforderlich machen. Außerdem werden die Todesumstände mehrerer Personen enthüllt, die sich zusammen in einem Raum des sog. ‚Hauses mit Garten‘ aufhielten. (MR)

*Pompeji – Protokoll einer Katastrophe* (ZDFinfo, 2020, ca. 42 min).

*Unsterbliches Pompeji* (ZDF/ARTE, 2019, ca. 52 min).

*Das Geheimnis von Pompeji* (ZDF, 2013, Reihe „History“, ca. 42 min).<sup>10</sup>

Beschreibung: Im Vergleich der Toten von Pompeji und Herculaneum werden die Unterschiede der Todesursachen mit den unterschiedlichen Phasen des Vulkanausbruchs erklärt, wobei auch der Bericht von Plinius d. J. einbezogen wird. (MR)

*Pompeji. Der letzte Tag* (NDR, 2007, ca. 55 min).<sup>11</sup>

Beschreibung: Am Beispiel mehrerer Figuren aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten wird auch mit Spielfilmelementen gezeigt, wie diese den Tag des Vesuv-Ausbruchs erlebt haben dürften – auch die Geschichte von Plinius d. Ä. wird sehr textnah am Pliniusbrief *ep.* 6,16 einbezogen. (MR)

## 10. Spielfilm

*Pompeii* (CND/D 2014, Regie: Paul W. S. An-

<sup>6</sup> Quelle: <https://www.thalia.de/shop/home/artikeldetails/A1034816732>.

<sup>7</sup> Die Angaben zu den Filmen beziehen sich stets auf die deutsche Bearbeitung und Ausstrahlung.

<sup>8</sup> Dies scheint dem ZDF-Dokumentarfilm *Geheimnisvolle Tote: Der Ausbruch des Vesuv* zu entsprechen: <https://www.zdf.de/dokumentation/zdfinfo-doku/geheimnisvolle-tote-der-ausbruch-des-vesuv-100.html>.

<sup>9</sup> Kurzfassung auf YouTube ca. 22 min, mit den Spielfilmelementen im Vordergrund: <https://www.youtube.com/watch?v=HCKvJsGig6E>.

<sup>10</sup> Dies entspricht wohl dem ORF-Dokumentarfilm *Pompeji. Das Geheimnis der Steinmumien*.

<sup>11</sup> Ausführlich beschrieben und rezensiert von Erkelenz (2005), 64f., mit großem Lob für diese Produktion.

derson), mit Kit Harington, Emily Browning, Kiefer Sutherland.<sup>12</sup>

*Pompeji – Der Untergang* (Pompeji, I 2007, Regie: Giulio Base; zweiteilig).<sup>13</sup>

Weitere Spielfilme zu Pompeji: s. Raab (2023).

## Literatur

### Medien im Lateinunterricht (Auswahl)

ERKELENZ, D.: Neue Bilder aus Pompeji. Zwei aktuelle Videoproduktionen und ihre Einsatzmöglichkeiten im Schulunterricht, in: AU 48.1/2005, 63–66.

LANGELÜDDEKE, L.: Filmarbeit im Lateinunterricht. Filmische Dokumente zu den Vesuvbriefen des Plinius. C. C. Buchner: Bamberg 2019.

RAAB, M.: Antikfilme aus mehr als 115 Jahren. Eine Übersicht, in: MDAV Niedersachsen 79.1/2023, 62–73, abrufbar unter: <https://mitteilungen.navonline.de/images/2023/Mitteilungsblatt%201%202023.pdf>.

RAAB, M.: Digitalisierung im Lateinunterricht. Ein fachdidaktischer Überblick. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen 2022.

### Schulausgaben mit den Vesuvbriefen (Auswahl)

*Zu Plin. epist. 6,16:*

BENEDICTER, K.: Antike Briefe. Cicero, Plinius, Seneca. Mit Begleittexten von Petrarca u. a. C. C. Buchner: Bamberg <sup>2</sup>1999 (Antike und Gegenwart), 68–75.

ZITZL, C.: Die anderen und ich. Plinius, Briefe. C. C. Buchner: Bamberg 2012 (Transfer, 19), 26–27.

*Zu Plin. epist. 6,20:*

KUHLMANN, P.: Römische Briefliteratur. Plinius und Cicero. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen 2016 (classica, 4), 52–57.

*Zu beiden Briefen:*

BENEDICTER, K.: Plinius, Briefe. Mit Begleittexten. C. C. Buchner: Bamberg <sup>3</sup>1980 (ratio, 9), 64–85.

GLÜCKLICH, H.-J.: Plinius der Jüngere, Briefe. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen 2006 (Exempla, 21), 53–63.

KARL, K. / Lühr, J.: Plinius, *Epistulae*. Text. C. C. Buchner: Bamberg <sup>3</sup>1992 (Testimonia), 38–42.

KLIEMT, S.: Am Puls der Zeit. Plinius, *Epistulae*. C. C. Buchner: Bamberg 2015 (ratio, 4), 18–25.

KÖNIGER, H.: Plinius der Jüngere. Ausgewählte Briefe. Cornelsen Hirschgraben: Frankfurt am Main 1990 (Altsprachliche Textausgaben, 18), 57–68.

MÜLLER, B. J. / Götsching, V. / Scholz, I.: Vorbilder von gestern – Vorbilder für heute? Plinius' Briefe über richtige Einstellungen und richtiges Verhalten. C. C. Buchner: Bamberg 2014 (scala, 3), 28–41.

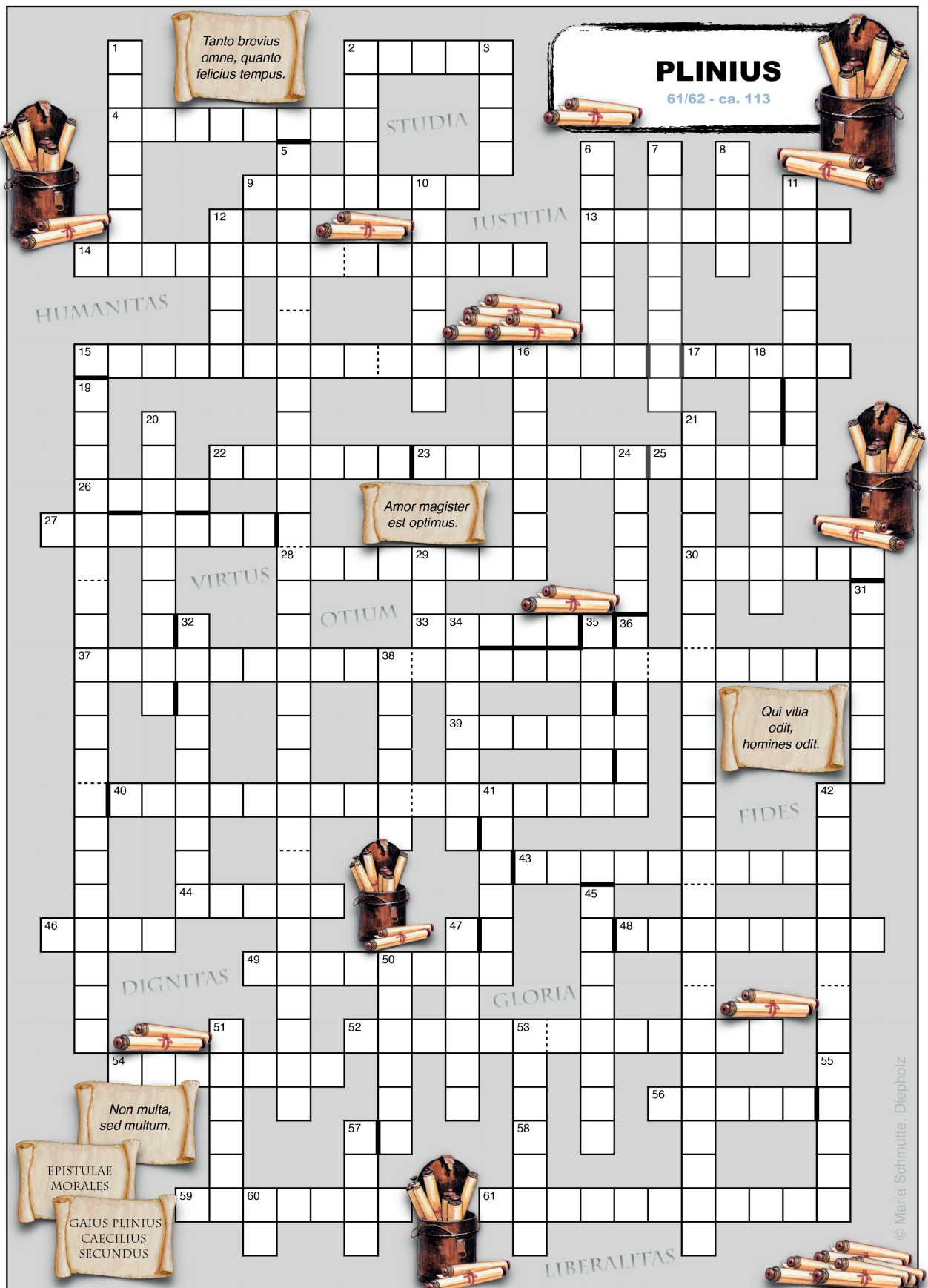
<sup>12</sup> Zum Einsatz dieses Films im Lateinunterricht vgl. Langelüddeke (2019); Trailer dazu finden sich auf YouTube.

<sup>13</sup> Ebd.

# Das Kreuzworträtsel

von Maria Schmutte

mschmutte@quisfitcrassus.de



Senkrecht:

- 1 Etwa um 94 n. Chr. erreichte Plinius (61/62 - ca.113) dieses zweithöchste Amt des *cursus honorum*.
- 2 Die lateinische Bezeichnung von Plinius dem Jüngeren lautet Plinius ~.
- 3 Plinius wurde nicht in dieser Tiberstadt geboren, kam aber wohl als Jugendlicher zur Ausbildung hierher. Gesucht ist der lat. Name.
- 5 Der vollständige Name des Plinius lautet ~.
- 6 Diese Stadt am Golf von Neapel wurde beim Vesuvausbruch 79 n. Chr. mit einer Asche- und Bimssteinschicht von mindestens 3 m Höhe bedeckt und geriet anschließend bis Mitte des 18. Jahrhunderts in Vergessenheit. Bei den dann einsetzenden und bis heute anhaltenden Ausgrabungen entdeckten die Archäologen eine in ihrer Grundstruktur weitgehend intakte antike Stadt. Seit 1997 steht sie auf der Liste des Weltkulturerbes der UNESCO.
- 7 Unter diesem Kaiser brachte es Plinius bis zum Praetor; dennoch beteiligte er sich u.a. in einem Panegyricus (Lobschrift) auf Kaiser Trajan an der *damnatio memoriae* des letzten Vertreters aus dem flavischen Kaiserhaus. Inwieweit dieses negative Bild tatsächlich gerechtfertigt ist, ist umstritten.
- 8 Auch dieser Herrscher war der letzte seiner Dynastie und auch er wurde mit der *damnatio memoriae* belegt. In seiner Regierungszeit (54-68) wurde Plinius in Novum Comum geboren.
- 10 Dieser Gebirgszug durchzieht Italien von der Po-Ebene im Norden bis nach Kalabrien im Süden. Der äußerst wohlhabende Plinius besaß mehrere Villen, u.a. eine in der Toskana am Fuße dieses Gebirgszuges. Wegen des landschaftsprägenden Charakters des Gebirgszuges wird der Teil Italiens, der von dem Ligurischen, dem Tyrrhenischen, dem Ionischen und dem Adriatischen Meer umgeben ist, auch ~halbinsel genannt.
- 11 Plinius soll um 100 n. Chr. diese Tochter eines röm. Ritters aus Novum Comum (heute Como) geheiratet haben. In seinen Briefen beschreibt er sie als ideale Ehefrau; drei seiner Briefe sind direkt an sie gerichtet.
- 12 103 n. Chr. erhielt Plinius ein Priesteramt; er wurde ~.
- 16 Unter Kaiser Trajan (98-117) erreichte das Römische Reich seine größte Ausdehnung. Trajan galt als ~ *princeps*.
- 18 Der lat. Fachausdruck für Kürze in der Ausdrucksweise lautet ~.
- 19 Der Geburtsname von Kaiser Trajan war ~.
- 20 Für Plinius umfasst dieser Begriff nicht nur „Menschlichkeit“ (griech.: φιλανθρωπία), sondern auch „Bildung“ (griech.: παιδεία). Beides gehört für ihn untrennbar zusammen.
- 21 Ab 111 n. Chr. war Plinius Statthalter in Bithynien und Pontus. Gesucht ist die lat. Bezeichnung für diese Funktion.
- 24 Sie bildeten die unterste Gesellschaftsschicht. In seinen Briefen befasst sich Plinius u.a. mit dem angemessenen Verhalten ihnen gegenüber. Gesucht ist die lat. Bezeichnung.
- 29 Will man sich über diese philosophische Richtung informieren, sollte man eher die Schriften von Seneca, Epiktet oder Marc Aurel lesen als die des Plinius.
- 31 Die ersten neun Bücher der Briefsammlung des Plinius umfassen 247 ~ an 105 verschiedene Adressaten. Das zehnte Buch enthält die Dienstkorespondenz zwischen Plinius und Kaiser Trajan aus der Zeit seiner Statthalterschaft in Bithynien und Pontus (ca. 111-113).
- 32 Der wohlhabende Plinius galt als äußerst großzügig anderen gegenüber. Das Spektrum reichte von Schenkungen in seinem privaten Umfeld bis hin zu der Finanzierung öffentlicher Bauwerke wie z.B. Bibliotheken. Gesucht ist das lat. Wort für „Wohltaten“.
- 34 Um 88 n. Chr. wurde Plinius Quaestor und zeitgleich ~. Kaiser war zu dieser Zeit Domitian (81-96).
- 35 Plinius war Großgrundbesitzer - er soll ca. 1.000 km² Land besessen haben - und er besaß zahlreiche Landgüter. In seinen Briefen schreibt er beispielsweise von seinen Villen Tuscum (in der Toskana am Fuße des Apennin) und Laurentinum (nahe Ostia). Gesucht ist das lat. Wort für „Landhäuser/Landgüter“.
- 36 In seinen Briefen bezieht sich Plinius immer wieder auf diesen für das röm. Selbstverständnis so zentralen Begriff, der das zusammenfasst, was einen idealen Römer ausmacht.
- 38 Um ca. 82 n. Chr. ging der seinerzeit gut zwanzigjährige Plinius als Militärtribun nach ~.
- 41 Der früh verstorbene Vater des Plinius entstammte dem *ordo equester*, dem ~stand.
- 42 Bithynien und Pontus, wo Plinius ca. 111-113 als Statthalter tätig war, liegen am Schwarzen Meer. Wie lautet dessen lat. Name?
- 45 Der junge Plinius erhielt eine Ausbildung u.a. bei Quintilian (ca. 35-96), dem seinerzeit berühmtesten ~lehrer in Rom.
- 47 100 n. Chr. erreichte Plinius die oberste Stufe des *cursus honorum*. Allerdings hatte er dieses Amt nicht ein ganzes Jahr inne, sondern er wurde erst im späteren Verlauf des Jahres hineingewählt. Er war also ein Suffekt~.
- 50 Seine literarische Tätigkeit besaß für Plinius einen sehr hohen Stellenwert und in seinen Briefen bezeichnet er immer wieder die philosophische, wissenschaftliche und schriftstellerische Tätigkeit als gleichwertig mit der Tätigkeit in der Politik oder im Militär. Gesucht ist der lat. Sammelbegriff, den Plinius für seine literarische Tätigkeit verwendet.
- 51 Diese heute nach Rom und Mailand drittgrößte und am nach ihr benannten Golf gelegene Stadt Italiens hatte beim Vesuvausbruch 79 n. Chr. Glück, dass der Wind die Aschewolken nach Süden und nicht nach Nordwesten trieb. Die

Stadt liegt in einer geologisch sehr aktiven Gegend: Zum Vesuv im Osten kommen im Westen die Phlegräischen Felder, die als Supervulkan angesehen werden.

**53** In dieser Stadt kam 79 n. Chr. Plinius der Ältere ums Leben. Als Kommandant der röm. Flotte hatte er diese von Misenum aus dorthin segeln lassen, um die vor dem feuerspeienden Vulkan fliehenden Menschen zu retten.

**57** In der Provinz Bithynien und Pontus, wo Plinius als Statthalter tätig war, lag u.a. die Stadt Byzanz, die im 4. Jahrhundert von Kaiser Konstantin in Konstantinopel umbenannt und zur Hauptstadt des Oströmischen Reiches ausgebaut wurde. Andere berühmte antike Städte wie Troia, Pergamon, Ephesos, Smyrna oder Milet lagen in der benachbarten Provinz ~.

**60** Plinius ist ein Vertreter der Silbernen Latinität. Gesucht ist das lat. Wort für „Silber“ in seiner chem. Abkürzung.

### Waagerecht:

**2** Plinius der Ältere (23/24-79), der Onkel von Plinius dem Jüngeren, wird auch als Plinius ~ bezeichnet.

**4** Nach dem Tod Domitians, des letzten Vertreters des flavischen Kaiserhauses, folgte eine neue Phase der röm. Geschichte, in der die Herrscher jeweils durch ~ auf den Thron kamen.

**9** Auf Kaiser Trajan (98-117) folgte Kaiser ~ (117-138). Dieses erlebte Plinius nicht mehr, da er wahrscheinlich um 113 n. Chr. starb.

**13** Plinius beteiligte sich an der *damnatio* ~ des Kaisers Domitian, obwohl er unter ihm Karriere gemacht hatte und bis zum Praetor aufgestiegen war.

**14** Um 92 n. Chr. erreichte Plinius dieses Amt. In der Republik konnte man darin Großes bewirken oder mit dem Veto-recht auch verhindern, in der Kaiserzeit war es allerdings politisch entkernt.

**15** Plinius der Ältere war ein berühmter Naturforscher und veröffentlichte seine Erkenntnisse in diesem Werk.

**17** Im Leben von Plinius dem Älteren und Plinius dem Jüngeren spielten Bücher eine zentrale Rolle. Gesucht ist die lat. Bezeichnung für „Bücher“.

**22** Als Großgrundbesitzer und einflussreicher Anwalt und Senator besaß Plinius viele ~en, deren Interessen er als Patronus vertrat.

**23** Einer seiner Freunde und Adressaten in seinen Briefen ist der Schriftsteller P. Cornelius ~ (ca. 58-120).

**25** Dieser Kaiser (96-98) begründete das Adoptivkaisertum.

**26** Plinius wurde in Novum Comum geboren. Gesucht ist der heutige Name der Stadt.

**27** In den Jahren 104-107 war Plinius als ~ für die Ufer und das Flussbett des Tibers verantwortlich.

**28** In seiner Zeit als Statthalter von Bithynien und Pontus musste sich Plinius vermehrt mit Menschen auseinandersetzen, die ~ verehrten. Im 10. Buch der Briefsammlung wendet er sich an Kaiser Trajan mit der Bitte um Rat im Umgang mit ihnen.

**30** Marcus Ulpius Traianus ist besser bekannt unter dem Namen ~.

**33** Eines der Lieblingslandgüter des Plinius war sein großes Anwesen Laurentinum nahe des röm. Hafens ~.

**37** Kaiser Trajan setzte Plinius zum Verwalter der Staatskasse ein. Die lat. Bezeichnung für das Amt lautet ~.

**39** Plinius studierte u.a. Rhetorik bei Quintilian und hatte wohl um 80 n. Chr. seine ersten Auftritte als ~.

**40** Plinius verfasste eine Sammlung von Kunstbriefen, die das Leben eines vornehmen, an kulturellen und literarischen Themen interessierten röm. Bürgers der Kaiserzeit zeichnen und - in Buch 10 - Einblick in die röm. Provinzverwaltung geben. Der gesuchte Begriff bezeichnet aber die Briefsammlung eines röm. Autors, der von Kaiser Nero zum Selbstmord gezwungen wurde, als Plinius ein Kleinkind war.

**43** Der Gesuchte war seinerzeit der berühmteste Rhetoriklehrer und der erste staatlich besoldete Lehrer Roms.

**44** Geboren wurde Plinius in Novum Comum am Fuß der ~.

**46** Plinius liebte seine Villa Laurentinum nahe Ostia. Dort hatte er freien Blick auf das Meer. Gesucht ist die lat. Bezeichnung für „Meer“.

**48** Der lat. Begriff für die röm. Staatskasse lautet ~. Da sie sich im Saturntempel auf dem Forum Romanum befand, wurde sie auch als ~ *Saturni* bezeichnet.

**49** Ca. 88 n. Chr. wurde Plinius ~, was mit dem Eintritt in den Senat verbunden war.

**52** Der Fachausdruck für die Ämterlaufbahn lautet ~.

**54** In dieser Stadt am Golf von Neapel war die röm. Flotte stationiert. Kommandant war seinerzeit Plinius der Ältere. Auch sein Neffe und dessen Mutter befanden sich hier, als der Vesuv 79 n. Chr. mit verheerender Gewalt ausbrach.

**55** Die Briefsammlung des Plinius umfassen zehn Bücher. Gesucht ist der lat. Buchstabe für „zehn“.

**56** Dieser Vulkan ist nicht erloschen, er schläft nur. Er gehört zu den gefährlichsten und daher zu den am besten beobachteten Vulkanen weltweit.

**58** 113 n. Chr. bricht die Korrespondenz zwischen Plinius und Trajan ab, so dass davon auszugehen ist, dass Plinius in dieser Zeit in der Provinz starb, in der er als Statthalter tätig gewesen war. Gesucht ist nur der erste Buchstabe.

**59** Die lat. Bezeichnung für „Flotte“ lautet ~.

**61** Die Lobrede (lat.: ~) auf Trajan ist die einzige überlieferte Rede des Plinius. Er hielt sie im Jahre seines Konsulats (100 n. Chr.).

# Impressum

## Redaktion:

Moritz Raab, Gymnasium Käthe-Kollwitz-Schule, Podbielskistraße 230, 30655 Hannover, [moritz.raab@schulen-hannover.de](mailto:moritz.raab@schulen-hannover.de)

## Landesvorsitzende Niedersachsen:

Michaela Lantieri, Helene-Lange-Schule Hannover, Hohe Straße 24, 30449 Hannover, [mlantieri@NAVonline.de](mailto:mlantieri@NAVonline.de)

## Landesvorsitzende Bremen:

Imke Tschöpe, Rackelskamp 12, 28777 Bremen; [tschoepe@nord-com.net](mailto:tschoepe@nord-com.net)

Manuskripte bitte als word-Dokument an die Redaktion senden. Die Veröffentlichung unverlangt eingesandter Manuskripte bleibt der Redaktion vorbehalten. Namentlich gekennzeichnete Aufsätze und Artikel geben die Meinung des jeweiligen Autors, nicht in jedem Falle die Meinung der Redaktion wieder.

Verlage werden gebeten, Besprechungsexemplare direkt an die Schriftleitung zu senden. Die Mitteilungen werden herausgegeben vom Landesverband Niedersachsen (NAV) im Deutschen Altphilologenverband (DAV).

**Titelbild:** Medea. Frederick Sandys, Public domain, via Wikimedia Commons. Link: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Medea\\_-\\_Frederick\\_Sandys\\_-\\_Google\\_Cultural\\_Institute.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Medea_-_Frederick_Sandys_-_Google_Cultural_Institute.jpg)

## Layout & Satz

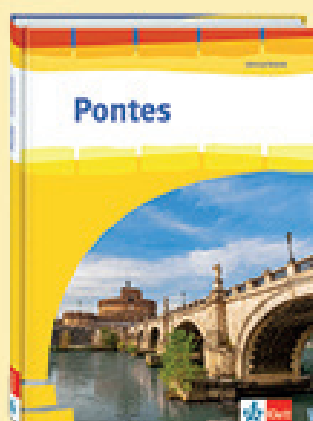
Clemens Liedtke MA  
Mediengestaltung für Wissenschaft, Kultur u. Technik  
Glemsgastr. 78B  
70499 Stuttgart  
Telefon (0711) 4 110 23 25  
[webmaster@NAVonline.de](mailto:webmaster@NAVonline.de) / [www.clemensliedtke.de](http://www.clemensliedtke.de)

## Das Mitteilungsblatt online:

<http://mitteilungen.NAVonline.de>



Neue Brücken bauen. In Latein.



## Pontes Gesamtband

Mehr erfahren unter  
[www.klett.de/pontes](http://www.klett.de/pontes) 